

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SOCIOLOGIA POLÍTICA**

LIAMARA TERESINHA FORNARI

**INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
POSSIBILIDADE PARA CONTRIBUIR COM A
EMANCIPAÇÃO HUMANA**

**Florianópolis
Junho, 2017**

LIAMARA TERESINHA FORNARI

**INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA:
POSSIBILIDADE PARA CONTRIBUIR COM A
EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Sociologia Política.

Orientador: Professor Doutor Fernando Ponte de Sousa

Florianópolis
Junho, 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Fornari, Liamara Teresinha

Institutos Federais de Educação: Possibilidade
para Contribuir com a Emancipação Humana /
Liamara Teresinha Fornari ; orientador, Fernando
Ponte de Sousa, 2017.

434 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas,
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

Sociologia Política. 2. Institutos Federais.
3. Educação Profissional. 4. Emancipação Humana.
I. Sousa, Fernando Ponte de. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Sociologia Política. III. Título.

LIAMARA TERESINHA FORNARI

**INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA: POSSIBILIDADE PARA CONTRIBUIR
COM A EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Sociologia
Política da Universidade Federal de
Santa Catarina, como requisito
parcial à obtenção do título de
Doutora em Sociologia Política.

Aprovada em: ____/____/ 2017

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr. Fernando Ponte de Sousa – Universidade Federal de
Santa Catarina (Orientador)**

**Prof. Dr. Francisco José Montório Sobral – Instituto Federal do
Rio de Janeiro**

Prof. Dr. Ricardo Scopel Velho – Instituto Federal Catarinense

**Prof. Dr. Adir Valdemar Garcia – Universidade Federal de
Santa Catarina**

**Prof^a. Dra. Patrícia Laura Torriglia – Universidade Federal de
Santa Catarina**

**Prof. Dr. Jacques Mick – Universidade
Federal de Santa Catarina**

Aos meus alunos: os de antes e os de agora.

AGRADECIMENTOS

Ao professor e amigo, Fernando Ponte de Sousa, pela orientação e amizade, em todas as etapas de estudo e pesquisa, em especial nessa, do doutorado.

Aos professores da banca examinadora: Adir Valdemar Garcia, Fernando José Taques, Francisco José Montório Sobral, Jacques Mick, Patrícia Laura Torriglia, Ricardo Scopel Velho e Valdete Boni, pela leitura e contribuição a este trabalho.

Aos meus pais Gilmar e Terezinha, por sempre terem respeitado minhas escolhas, pelo apoio e suporte. A minha mãe, agradeço de modo especial, por ter sido a mãe dos meus filhos, nos momentos que precisei me ausentar.

As minhas irmãs Lucimara e Lílian, pelo incentivo sempre presente, por ouvir e compartilhar meus dilemas, seja da pesquisa ou os decorrentes dela.

Um agradecimento especial ao meu querido Ângelo, pela sua enorme compreensão e amor, por estar sempre ao meu lado, por me fazer perceber que a vida vale a pena, quando é compartilhada. E tanto vale a pena, que, nesse especial agradecimento, incluo nossos filhos: Catarina, por sempre tentar compreender as ausências e que conhecimento é fundamental; e Vicente, por ter toda sua existência até aqui marcada pelo doutorado da mamãe, por ser um menino que chegou para ensinar que é preciso ter paciência e que podemos ser mais do que imaginamos.

Aos colegas do IFC: Eduardo, Ferro, Liane e Ronaldo, pela parceria de trabalho e amizade. A Chico e Ricardo, pela amizade, discussões e lutas em conjunto, por uma sociedade transformada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, pelo aprendizado adquirido, no período do doutorado.

Aos colegas e amigos da turma de doutorado 2013, em especial ao Fernando, pela caminhada que fizemos juntos, nos dois primeiros anos do doutorado, concluindo praticamente todas as disciplinas juntos.

Aos funcionários da PPGSP: Fátima, Otto e, principalmente, à querida Albertina, pela atenção e acolhida de sempre.

RESUMO

A presente tese é de natureza teórico-documental, com caráter qualitativo de análise. A pesquisa é desenvolvida no Brasil e tem como objeto os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que surgem no cenário educacional brasileiro, com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com a referida lei, estes são instituições de educação superior, básica, tecnológica e profissional, pluricurriculares e multicampi, com base na junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos, com as suas práticas pedagógicas. Os Institutos Federais são analisados pela perspectiva da Educação Profissional brasileira, seus aspectos históricos, sociais e políticos. Pretende-se demonstrar em que medida os Institutos Federais podem contribuir para o processo de construção da emancipação humana, enquanto instituição formal de educação profissional e tecnológica. As referências teóricas que fundamentam essa análise são pautadas no materialismo histórico dialético. Foram utilizados, como procedimentos metodológicos: análise teórico-documental, entrevista, análise de leis e documentos governamentais, busca e leitura de teses e dissertações referentes ao objeto destacado. A hipótese que se levanta é que, primeiramente, os Institutos, um processo em andamento, são, por um lado, um programa para servir ao projeto de classe dominante, ou seja, uma educação funcional ao sistema, como educação restrita à técnica e atualizada com o mercado. Ao mesmo tempo em que os Institutos Federais estão voltados para um ciclo reformista da sociedade, com uma educação funcional ao sistema, eles são também um projeto emancipatório, na medida em que desenvolverem atividades no sentido da universalidade da educação. A educação e, no caso, os Institutos Federais devem ser e fazer a mediação entre um projeto emancipatório e a sociedade mediata. As instituições de ensino, portanto, podem ser a mediação de um projeto emancipatório em todas as áreas e profissões. Os Institutos Federais são, portanto, o melhor exemplo, para situar historicamente essa possibilidade, na perspectiva da emancipação humana e da importância da educação nesse processo.

Palavras-Chave: Institutos Federais, educação profissional, emancipação humana.

ABSTRACT

This is a theoretical and document-based thesis of qualitative nature in its analysis. The research is developed in Brazil and focuses on the Federal Institutes of Education, Science and Technology, which emerged in the Brazilian educational scenario under Law 11892 of December 29th, 2008. According to the said law, they are higher, basic, technological and professional education institutions, multi-curriculum and multi-campus. They bring together technical and technological knowledge with their pedagogical practices. Federal Institutes are analyzed here under the perspective of Brazilian Vocational Education and its historical, social and political aspects. The study aims to demonstrate to what extent the Federal Institutes can contribute to the process of building human emancipation as formal vocational and technological education institutions. The theoretical framework underlying this analysis is based on dialectical historical materialism. Methodological procedures used include theoretical and document analysis; interviews; analysis of laws and government documents; and searching and reading theses and dissertations referring to the object. The methodological hypothesis it raises is, first, that the Institutes – an ongoing process – are, a program to serve the dominant class project, that is, education that is functional to the system since it is restricted to technique and in line with the market; on the other hand. While Federal Institutes are focused on a reformist cycle of society with education that is functional to the system, they are also an emancipatory project as they develop activities towards universality of education. Education – and in this case, the Federal Institutes – should be and mediate between an emancipatory project and mediate society. Therefore, educational institutions can be the mediators of an emancipatory project in all areas and professions. Therefore, the Federal Institutes are the best example to situate this possibility historically from the perspective of human emancipation and the importance of education in the process.

Keywords: Federal Institutes, professional education, human emancipation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em unidades.....	63
Gráfico 2: Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	64
Gráfico 3: Número de matrículas na educação profissional, por rede de ensino – Brasil 2008 a 2016.....	65
Gráfico 4: Número de matrículas na educação profissional, por rede de ensino e tipo de curso (curso técnico integrado ao ensino médio; curso técnico concomitante ou subsequente; curso técnico integrado a EJA ou curso FIC) – Brasil 2015-2016.....	66

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos campi dos Institutos Federais no Brasil. Fonte: MEC, 2016.....	64
--	----

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AGCS - Acordo Geral de Comércio e Serviços
AID - Associação Internacional de Desenvolvimento
APLs - Arranjos Produtivos Locais
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC - Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
CEB - Comissão de Educação Básica
CEC - Comissão de Educação e Cultura
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina
CERTIFIC - Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa
CONDEFAT - Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
CTASP - Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNG - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais
EAFs - Escolas Agrotécnicas Federais
EBTT - Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPII - Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação
EP - Educação Profissional
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
ESTNU - Ensino Superior Técnico Não Universitário
ETFs - Escolas Técnicas Federais
ETVs - Escolas Técnicas Vinculadas as Universidades
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC - Formação Inicial e Continuada
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI - Fundo Monetário Internacional
GBM - Grupo Banco Mundial
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICSID - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimento
ICTs - Instituições Científicas e Tecnológicas
IF - Instituto Federal
IFB - Instituto Federal de Brasília
IFC - Instituto Federal Catarinense
IFES - Instituições de Ensino Superior
IFET - Instituto Federal de Educação Tecnológica
IFMT - Instituto Federal do Mato Grosso
IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
IFSP - Instituto Federal de São Paulo
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTIC - Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC - Ministério da Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
MIGA - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
MTB - Ministério do Trabalho
NEPI - Núcleo Estruturante da Política de Inovação
OC - Olimpíada do Conhecimento
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OMC - Organização Mundial do Comércio
OMS - Organização Mundial da Saúde
ONGs - Organizações Não Governamentais
ONU - Organização das Nações Unidas
OREALC - Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina
PDE - Plano Nacional de Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA - População Economicamente Ativa
PIB - Produto Interno Bruto
PISA - *Programme for International Student Assessment*
PLAFOR - Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PLC - Projeto de Lei da Câmara
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE - Plano Nacional de Educação
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PTB - Partido Trabalhista Brasileiro
REP - Reforma da Educação Profissional
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RSC - Reconhecimento de Saberes e Competências
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEE-DF - Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SEST - Serviço Social do Transporte
SETEC - Secretaria de Educação Tecnológica
SFI - Sociedade Financeira Internacional
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SISU - Secretaria de Ensino Superior
TCU - Tribunal de Contas da União
TECNEP - Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais
UFTPR - Universidade Federal Tecnológica do Paraná
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID - *United States Agency for International Development*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ELEMENTOS DO PASSADO E ANÁLISES PRESENTES.....	27
2.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS	27
2.1.1 Um resumo da educação profissional no Brasil: 1909 até 1999	28
2.1.2 Década de 2000 e atualidade da educação profissional no Brasil.....	39
2.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS	46
2.2.1 Teses	47
2.2.2 Dissertações	52
2.2.3 Considerações e complementações acerca da leitura de teses e dissertações sobre os Institutos Federais	55
2.2.3.1 Complementação do quantitativo de teses e dissertações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	57
3 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	60
3.1 INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO	66

3.2 VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO.....	73
3.2.1 Ensino Médio Integrado, Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada.....	73
3.2.2 Ensino superior e pós-graduação.....	84
3.3 A ESPECIFICIDADE DE SER PROFESSOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	94
3.4 FINANCIAMENTO, GESTÃO E ORÇAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	108
4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS, POLÍTICAS DE GOVERNO E A FUNCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	116
4.1 NOTAS ACERCA DA CONDIÇÃO DO BRASIL DE PAÍS DEPENDENTE	116
4.2 CONCEPÇÕES GOVERNAMENTAIS ACERCA DOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	122
4.3 CRÍTICAS E TENDÊNCIAS ATUAIS EM RELAÇÃO AOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	144
4.4 SOBRE AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS INSTITUTOS FEDERAIS NESSE CONTEXTO.....	163
5 EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA OS	

INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.....	190
5.1 TRABALHO E EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	190
5.2 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO PÚBLICA E DIREITO À EDUCAÇÃO	202
5.3 A MERCANTILIZAÇÃO E O EMPRESARIAMENTO DO ENSINO	214
5.3.1 Profissionalização e adestramento	225
5.4 O INSTITUTOS FEDERAIS E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL	228
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	244
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	254
APÊNDICE A - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, DEFENDIDAS NO PERÍODO ENTRE 2008 A 2015.	290
APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, DEFENDIDAS NO ANO DE 2016.	315

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes surgem no cenário educacional brasileiro, no final de 2008, com a Lei nº 11892, de 29 de dezembro. De acordo com a referida lei, esses institutos 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 junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Apresenta-se uma análise dessa nova instituição como singularidade, cuja particularidade está representada pela sua característica de educação técnica e profissionalizante e que, nos últimos anos, passou a abranger diferentes níveis de ensino em seu interior. As determinações universais estão nas políticas públicas de educação brasileiras, dirigidas, em grande medida, por organismos internacionais, responsáveis pela dinamização do capitalismo em escala mundial.

A ideia dessa pesquisa surgiu das dúvidas, diante do trabalho docente, na condição de socióloga na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. As primeiras inquietações apareceram em dois sentidos: 1. Pela dimensão possível de ampliação do direito à educação, através dessas instituições, o que caracteriza uma demanda histórica, bem como pela oportunidade de analisar a efetividade dessa ampliação; 2. Pela sua diferenciada dinâmica de funcionamento e pela amplitude de possibilidade para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que a primeira inquietação tem a ver com a temática acerca dos direitos humanos, desenvolvida na dissertação de mestrado, defendida em março de 2006, sob o título Direitos Humanos, Controle Social e Processos de Regionalização. O objetivo dessa dissertação foi analisar a consolidação dos direitos humanos, em específico, dos direitos sociais, no Brasil, frente aos processos de regionalização, discutidos pelo governo na década de 2000. Verificou-se, ainda, nessa pesquisa, como a luta pela garantia de direitos vira elemento de controle social, se não for pautada na perspectiva da superação social.

A segunda inquietação mencionada refere-se à própria prática docente da Sociologia, numa instituição de ensino técnico e profissional, no Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. Prática essa caracterizada pelo trabalho verticalizado, entre níveis diferenciados de

ensino, com alunos de ensino médio, ensino superior e curso de especialização.

Com efeito, poder-se-ia questionar a proximidade com o objeto analisado. Acredita-se, contudo, que essa vinculação direta ao objeto empírico propicia uma dimensão de análise significativamente mais aprofundada, uma vez que se tem a possibilidade de conhecer as ‘entrelinhas’ do que acontece nesse universo particular. Essa experiência permite, além do acesso ao dado sobre o objeto, a percepção de aspectos subjetivos, que dificilmente surgem para “os de fora” desse contexto. Mais do que a proximidade ou vivência com e em relação ao objeto, está posta a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, Kopnin (1978, p. 170) afirma que:

O pensamento nasce de necessidades práticas para satisfazer as necessidades da prática, é um processo dirigido a um fim. Os fins a que o homem se propõe no processo de investigação do objeto assumem importância objetiva, relacionam-se com o mundo objetivo somente através da prática. A prática determina precisamente o que é necessário ao homem, a que fim ele deve visar no processo de conhecimento do objeto e que aspecto do objeto deve ser estudado prioritariamente, etc. Ao se propor a um fim determinado, que emana de necessidades práticas, o homem separa uma coisa no objeto e abstrai outra, aquela que não é essencial. Para Lênin, a prática é o determinador “da ligação do objeto com aquilo de que necessita o homem”. Com base na prática, o fim subjetivo do homem coincide com o mundo objetivo. [...]. No sentido teórico-cognitivo, a vantagem da prática diante do conhecimento consiste em que ela incorpora tanto o mérito da contemplação viva (por ser atividade sensorial – material do homem) quanto os aspectos fortes do pensamento abstrato (por ter

caráter universal e nela se realizarem os conceitos).

Do movimento entre os estudos já realizados, da prática em sala de aula, num contexto novo e, no mínimo, paradoxal, surge a necessidade desse movimento de análise, envolvendo teoria e prática.

Assim, no que se refere à justificativa para esta pesquisa, vale dizer, inicialmente, que ela tem seu fundamento em Fernandes (2005, p. 125), ao afirmar que “[...] o diagnóstico da situação educacional brasileira constituía um ponto de referência indispensável, tanto para a avaliação da viabilidade das soluções, quanto para a apreciação do tipo de colaboração a ser prestada pelos cientistas sociais”.

Fernandes (2005) também faz referência à necessidade de análise da situação educacional brasileira, tendo em vista dois elementos importantes: 1. A influência exercida pela educação, como fator de mudança; 2. As polarizações práticas suscetíveis de orientar o aproveitamento da colaboração dos cientistas sociais nessa área. O desafio dado é o de descobrir meios, segundo esse autor, de ajustar a capacidade dos estudos sociológicos, na intervenção na esfera da educação, aos recursos fornecidos pelo conhecimento científico e aos requisitos ou às exigências da vida moderna.

Com base em Fernandes (2005), é possível justificar esse trabalho no campo teórico da Sociologia, por se considerar que é cabido ao cientista social “[...] estabelecer as vinculações dos ideais pedagógicos com as situações sociais da vida. [...] A preocupação destes deve ser com as relações que existem entre a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais e a organização das sociedades humanas” (FERNANDES, 2005, p. 153).

No que se refere ao tema trabalhado aqui, vale destacar sua importância para o debate sobre os Institutos Federais, em função do lugar que eles ocupam ou, ainda, podem ocupar, no sistema educacional brasileiro. A educação brasileira ainda é substancialmente compartimentada o que faz com que os Institutos Federais sejam pouco compreendidos. Faz-se mister analisar essas instituições, pois, além do ‘desconhecimento’ externo em relação a elas, há também, internamente, uma busca por delimitar o conjunto de características que as distinguem das demais. Este trabalho é um meio que contribuirá para a constituição da identidade dos Institutos Federais, como particularidade inserida singularmente numa universalidade maior.

Nesse sentido, a hipótese que se levanta é a que analisa o movimento que envolve os Institutos Federais, no sentido de que,

primeiramente, os Institutos, um processo em andamento, são, por um lado, um programa para servir ao projeto de classe dominante, ou seja, uma educação funcional ao sistema, como educação tecnicizada e atualizada com o mercado. Deste modo, o objetivo dos governos Lula (2003 – 2010) e Dilma (2011 – 2016) foi ampliar, o máximo possível, o número de Institutos. Contudo, na medida em que se amplia essa nova institucionalidade, sem haver um questionamento do sistema posto, os Institutos Federais ficam no âmbito da funcionalidade do sistema.

Ao mesmo tempo em que os Institutos Federais estão voltados para um ciclo reformista da sociedade, com uma educação funcional ao sistema, eles são também um projeto emancipatório, na medida em que desenvolva atividades no sentido da universalidade da educação. Isto é, a existência desses institutos representa diferenciais como acesso e como formação, de modo não prisioneiro das mediações institucionais de valorização do capital. Isso se verifica, porque essas instituições não criam cursos e atividades apenas para atender a uma demanda imediata do mercado.

Vale destacar que está posta, também, a necessidade de se desenvolver pesquisa básica, pois o conhecimento de base é o que pode se desdobrar em aplicativos melhores, do ponto de vista da criação, etc. O conhecimento propiciado na pesquisa básica pode transcender o conhecimento para o mercado. Não é possível ficar ligado apenas na produção de necessidades práticas.

Ocorre que essa dinâmica contraditória sai do ciclo reformista para adentrar em um ciclo mercantilizador. Apresenta-se como crise, cujo desfecho não está definido e, muito menos, acabado. Nesse sentido, a realidade educacional no Brasil, a se considerar como contexto de um processo histórico, não está resolvida. O projeto dos Institutos Federais dentro disso muito menos.

Assim, infere-se que não é possível desconsiderar o projeto dos Institutos Federais, mas também não basta ficar, embora seja importante, apenas na funcionalidade destes para o sistema. Com isso, tem-se uma contradição maior, marcada pelo paradoxo entre a universalização e os empecilhos, decorrentes da legislação.

O desfecho dessa contradição não está dado. Assim, não é possível nem afirmar a morte dos Institutos, nem sua solidez. Nesse sentido, a presente pesquisa se propõe a fazer apontamentos, que sinalizem a partir de quais tendências se pode avançar com os Institutos. Portanto, abre-se possibilidade de outra síntese: esta institucionalidade, qual seja, a de influenciar outro ciclo de mudança social, como necessidade de superação societária.

Sob essa perspectiva, questiona-se qual o papel a ser desempenhado pelos Institutos Federais no cenário educacional brasileiro? Para responder a essa pergunta, é fundamental conhecer como se constituíram os Institutos Federais, o que eles são, que aspectos legais os determinam e como são percebidos pelo governo. Igualmente, faz-se a indagação sobre se e de que forma os institutos aparecem nas orientações dos organismos internacionais, para os países ditos em desenvolvimento.

Com efeito, os aspectos teórico-metodológicos desta tese estão pautados no materialismo histórico dialético. Sua sustentação, portanto, tem como base o fundamento da epistemologia marxista, considerando a crítica dos levantes e as contradições do sistema do capital. Entende-se, como fundamental, deixar evidente o posicionamento político-filosófico do trabalho, uma vez que nenhuma formulação teórica deixa de contemplar determinada concepção de homem, de sociedade, da relação entre esses dois e, principalmente, acerca das possibilidades de construção do conhecimento.

A centralidade da teoria marxista está no materialismo histórico, produzido pela capacidade de explicação dos fenômenos da realidade dada pela perspectiva dialética. Nisso se inclui a natureza, a história, a vida social e o próprio homem. Assim, tem-se que a realidade é material, ou seja, existe objetiva e independentemente da consciência. É o elemento primeiro da existência e da qual tudo depende, inclusive o pensamento do homem. Dessa forma, o que precisa ser captado pelos sentidos e representado pela consciência é o mundo objetivo. Cabe ao pesquisador torná-lo cognoscível.

Com efeito, se as coisas se apresentassem para os nossos sentidos e pensamento tais como elas são, de maneira imediata e manifesta, não teria sentido a questão referente ao que é o conhecimento. Se fosse assim bastaria uma descrição objetiva do que vemos, ouvimos ou sentimos e todos teriam a mesma consideração sobre as coisas do mundo. A essência das coisas não é manifestada de modo imediato e para que se possa conhecer as coisas em sua essência se faz necessário um esforço do pensamento em descobrir as leis fundamentais do funcionamento das coisas. Para tanto, se fez necessário que de forma concomitante surgisse a compreensão conceitual dos fenômenos e sua expressão adequada por meio da linguagem. Assim, a relação sujeito-objeto surge do descompasso entre o que se apresenta aos sentidos humanos na forma de aparência e as estruturas ou leis que presidem e explicam os fenômenos (ROLO; RAMOS, 2012).

Com efeito, a realidade objetiva requer uma profunda

compreensão da totalidade social, considerando seu processo histórico e sua extrema complexidade. Essa totalidade não é algo fechado. Ao contrário, ela se realiza nas e pelas contradições que as estabelecem. Possui um caráter inacabado, inscrito no próprio real objetivo, o qual define os seres humanos e suas relações. Essa compreensão é fundamental para o esclarecimento relativo à relação sujeito-objeto e o movimento entre o singular, o particular e o universal.

O que há de pretensamente original neste trabalho não é, necessariamente, a temática escolhida, mas sim a forma como se buscou analisar os Institutos Federais. Em grande medida, esta tese deve ser vista como um ponto de partida, abrindo caminho para que outras análises historicamente situadas possam ser desenvolvidas. Este trabalho é mais do que uma tarefa acadêmica. Trata-se, também, de uma tentativa de análise, envolvendo um aspecto da realidade para poder transformá-la. Vale observar, ainda, a tendência de atualização permanente, seja dos dados e/ou das reflexões feitas, por quem escreve sobre um processo em andamento, estando envolvido nele de maneira direta.

Entende-se que esses pressupostos teórico metodológicos são o fundamento da análise dos Institutos Federais, como parte da Educação brasileira. Nesse sentido, pretendeu-se compreender a gênese, a elaboração e a implementação dos Institutos Federais no Brasil, de modo a fazer emergir as contradições do real que se imprimem nessas instituições.

Por isso, o objetivo da pesquisa foi analisar como ou de que maneira essa institucionalidade aparece no processo de objetivação da vida social. Para tanto, procurou-se conhecer essas instituições, da forma mais aprofundada possível, percebendo todos os seus aspectos e potencialidades: políticas, sociais, econômicas, etc. Depois de conhecido o objeto, fez-se necessário colocá-lo em movimento, ou seja, analisar como os Institutos Federais interferem na realidade educacional brasileira, e quais suas potencialidades para uma educação que se proponha para além do capital, portanto, que possa contribuir com o processo de emancipação humana. Daí inferir que os Institutos Federais são, principalmente pela verticalização, interiorização e integração do ensino, o melhor espaço para desenvolver atividades emancipatórias.

Entende-se como importante que a pesquisa vá além das aparências das coisas dadas pelo imediato. Desse modo, é fundamental uma análise da complexa relação entre fenômeno e essência. Assim, há que se perceber que o ser humano é complexo; portanto, a sociedade se constitui por uma sucessão interminável de complexos. Compreende-se, dessa forma, que os Institutos Federais são também complexos, que

constituem parte do cenário educacional brasileiro. Por isso, a análise dessas instituições, de forma aprofundada, contribui significativamente para a construção de alternativas ao modelo social existente.

Os Institutos Federais também são analisados na perspectiva de incorporação de um ser social, histórico, concreto e contraditório, permitindo vê-los como um complexo dentro da totalidade social. Faz-se, assim, um movimento analítico diferente das concepções pragmáticas, em voga atualmente, que se focam apenas no fenômeno de modo estatizado. Uma vez que a sociedade é um complexo estruturado, a práxis humana não pode ser analisada apenas pelo seu aspecto empírico e ser limitada ao imediato.

Vale observar que, de acordo com a perspectiva teórica aqui proposta, não é possível compreender a totalidade social, em todos os seus aspectos quantitativos e qualitativos, mas existe a possibilidade de perceber que essa totalidade está presente nas particularidades pesquisadas e nos 'recortes' feitos. Por isso, entende-se que, dentro dos Institutos Federais, deve haver elementos da totalidade social da educação no Brasil. Isso se verifica, na medida em que seus paradoxos são fruto de uma contradição maior, qual seja, a que coloca a propriedade privada acima da vida. Sendo parte dessa universalidade inacabada, os institutos são também inacabados, isto é, um projeto em disputa.

Os Institutos Federais são considerados como singularidades inseridas na complexidade estruturada, sendo determinados na constante articulação da universalidade e da particularidade. Busca-se, assim, a conexão e a articulação dessas estruturas. É preciso ter claro que o singular (dado de forma imediata pela percepção) existe com ou pelas determinações da universalidade e da particularidade.

Reitera-se que o recorte feito na pesquisa é o dos Institutos Federais como singularidades, cuja particularidade está representada pela sua característica de instituição técnica e profissionalizante, que, nos últimos anos, passou a abranger diferentes níveis de ensino em seu interior. As determinações universais estão nas políticas públicas de educação brasileiras, dirigidas por organismos internacionais, responsáveis pela dinamização do capitalismo em escala mundial.

Não se quer, aqui, fazer apenas classificações tipológicas dessas instituições em relação às demais, mas, sim, capturar suas particularidades que ajudem na contextualização dos fenômenos educacionais brasileiros. Daí a importância de buscar conhecer ao máximo possível os Institutos Federais, em termos econômicos, políticos e sociais. Também busca-se conhecer o que são essas

instituições na realidade educacional brasileira, tanto em termos de crítica à forma e ao papel que desempenham, quanto de possibilidades para a construção de uma sociedade para além do capital.

Para atender aos propósitos expostos, a presente tese está dividida em seis capítulos. O primeiro capítulo que é esta introdução, o segundo capítulo que procura situar historicamente os Institutos Federais. Para tanto, é feito um apanhado histórico da educação profissional no Brasil, de 1909 a 1999. Este item apresenta-se na forma de um grande resumo desse período, dividido em décadas. Como complemento, nesse primeiro item, é indicado como se deu o desenvolvimento da educação profissional no Brasil, nos anos 2000 até os dias atuais.

Entendeu-se que uma apreciação, em termos históricos, poderia muito bem culminar no vislumbre do conjunto de estudos feitos sobre os Institutos Federais. É o que se apresenta no segundo item, desse segundo capítulo. Num primeiro momento, são relatadas, de modo sucinto, quarenta e uma teses e dissertações, que foram lidas na íntegra, sendo vinte teses e vinte e uma dissertações. Além disso, o apêndice A é composto por um quadro-resumo desse exercício. Num segundo momento, é feito o relato de nova busca, com os mesmos critérios, de teses e dissertações que abordam os Institutos Federais. Nessa busca, pelo prazo dado para término da pesquisa, foi realizada leitura apenas dos resumos do material encontrado. Assim, tem-se que, somente no ano de 2016, foram publicados 33 trabalhos acadêmicos sobre os institutos, sendo doze teses de doutorado e vinte e uma dissertações de mestrado. Além de breves observações sobre esse segundo levantamento, foi montado um quadro com os resumos desses trabalhos, que corresponde ao apêndice B.

Conhecido o percurso histórico e o que se tem estudado sobre os Institutos Federais, o terceiro capítulo é dedicado a apresentá-los, de modo mais detido, especialmente no que se refere aos elementos que são os fatores diferenciadores dessa nova institucionalidade. Assim, esse capítulo é composto por cinco itens, que abordam informações sobre o processo de interiorização do ensino, através da ampliação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais; a verticalização do ensino dentro dos Institutos; reflexão sobre a especificidade de ser professor numa instituição como essa; e o fechamento desse capítulo é feito com alguns apontamentos referentes ao financiamento, gestão e orçamento dos Institutos Federais.

Manifestadas as principais características dessa nova institucionalidade, o quarto capítulo aborda história e atualidade. Nele, são apresentadas as políticas governamentais, as quais reafirmam a

funcionalidade dos Institutos Federais, no processo de valorização do capital. Tendo como pressuposto que o sistema capitalista não é algo que se desenvolva de modo localizado, mas, sim, que se espalha e procura tirar o melhor proveito possível de todos os espaços do globo, o Brasil não estaria fora desse circuito. Com a intenção de demonstrar que os Institutos Federais são também parte de um processo maior, o primeiro item desse capítulo apresenta algumas notas sobre a condição de país dependente que se tem no Brasil. Essa dependência determina o desenvolvimento de diversas políticas sociais, inclusive às relativas à educação e aos Institutos.

Na sequência, buscou-se apresentar as concepções governamentais que envolvem os Institutos Federais. Para tal tarefa, foram realizadas pesquisas, num primeiro momento, na legislação sobre os Institutos. Em seguida, fez-se a leitura de relatórios, decretos e resoluções, emitidos pelo governo federal, bem como de textos gerais e livros elaborados por integrantes da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), para elucidar essa nova institucionalidade. Entendeu-se que uma conversa com quem esteve à frente de todo o processo de criação dos Institutos seria interessante. Ela ocorreu em entrevista a Eliezer Pacheco, que fora secretário de Educação Tecnológica, desde o período que antecedeu até algum tempo depois da criação dos Institutos.

As leituras preliminares sobre a educação profissional no Brasil e sobre os Institutos Federais indicavam que, além da concepção e pontual intenção de governo, poderia haver também interferências de Organismos Internacionais nesse processo. Por isso, o terceiro item desse capítulo se refere a como essas interferências se dão na educação brasileira e como influenciam os Institutos Federais.

Do que foi lido para compreensão desses elementos, percebeu-se uma série de críticas a essa nova institucionalidade, bem como várias indicações do que pode vir a acontecer com os Institutos Federais. Entendendo a importância disso, essas críticas e tendências foram incluídas como último item desse capítulo.

O quinto capítulo da tese tem caráter teórico, cujo objetivo é dar fundamento, para a compreensão do que significam os Institutos Federais, no cenário educacional brasileiro, e como eles podem contribuir para uma educação para além do capital, que, portanto, contribua para a constituição da emancipação humana. Num primeiro momento, são apresentadas algumas notas sobre os conceitos de emancipação humana e educação, tendo como pressuposto o trabalho no modo capitalista de produção.

Feitas essas notas, que se entende como fundamentais, o segundo item versa sobre a mercantilização e empresariamento do ensino. Nesse sentido, avança-se para uma breve discussão sobre a profissionalização do ensino, que pode se tornar uma forma de adestramento dos alunos, na medida em que se articula unicamente com o trabalho especializado, limitando a vida dos alunos a esse quesito. Diante destas análises, o último item se refere às possibilidades em relação à educação formal/institucional, no caso aqui, em relação aos Institutos Federais, no que diz respeito à contribuição da educação pública, à garantia do direito à educação, como elementos para a emancipação humana. Discute-se, ainda, quais as possibilidades de o trabalho ser um princípio educativo, no sentido de colocar em prática a politecnia.

É nas considerações finais que se procura dar um fechamento ou um indicativo de resposta às questões levantadas, situando os Institutos Federais nesse processo.

2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: ELEMENTOS DO PASSADO E ANÁLISES PRESENTES

2.1 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Ao findar-se o ano de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹, pela Lei nº 11892, de 29 de dezembro. O enunciado desta Lei contém dois elementos importantes - de permanência e novidade, de passado e presente -, que se mesclam através, principalmente, da nova institucionalidade, que são os Institutos Federais. Permanência, pois, a Rede Federal de Educação Profissional, embora não explicitada em lei, tem uma existência centenária; e novidade, pois até então não se tinha, no Brasil, uma instituição com a característica de verticalidade de cursos, estruturada através de vários *campi* como os Institutos Federais.

Assim, para dar início à incursão ao objeto de análise, proposto nesta tese, suas diversas relações, contradições e possibilidades, entende-se fundamental fazer um apanhado, mesmo que breve, do histórico da educação profissional no Brasil e de como esse processo culminou na criação dos Institutos Federais. A partir da pesquisa realizada, verificou-se que inúmeros são os trabalhos e a maneira como se realizaram os estudos sobre essa questão. Alguns estudos, por exemplo, realizam uma análise histórica, através de períodos significativamente extensos (a educação profissional no Brasil: da fundação do estado capitalista dependente à crise dos anos de 1980, seguida pela análise da educação profissional no Brasil neoliberal e a educação profissional no Brasil contemporâneo). Nesse sentido, tem-se os trabalhos de autores que são referência nesse quesito, tais como Cunha (2000), Ciavatta (2005), Frigotto (2010), Kuenzer (2010), Manfredi (2002), Saviani (2005) e Ramos (2006).

Neste capítulo, optou-se, contudo, por fazer uma divisão analítica, em décadas da educação profissional no Brasil. Tal análise está baseada em autores, que, recentemente, sistematizaram esse processo histórico, bem como possuem um envolvimento significativo com os

¹ Embora a nomenclatura oficial seja essa, nesta tese, utilizaremos apenas a expressão 'Institutos Federais'.

Institutos Federais. Isso significa que não serão utilizados os já conhecidos autores que fazem esse histórico, isto é, a base principal não são os autores tradicionais, como Kuenzer (1991), Manfredi (1998), Nosela (1998), Romanelli (1985), Saviani (2002), etc., cuja abordagem já vem sendo exaurida em outros estudos.

2.1.1 Um resumo da educação profissional no Brasil: 1909 até 1999

No Brasil, num primeiro momento, a educação dita profissional, esteve ligada aos interesses dos colonizadores. No início, a questão era como fazer com que indígenas e, depois, os escravos atendessem às necessidades do trabalho daquele período. À medida que foi se complexificando o modelo de produção, permaneceram algumas características desse processo e se tornaram mais complexas as demandas do sistema capitalista, em relação à formação dos trabalhadores.

Segundo Gallindo (2013, p. 39-40), deve-se tomar o trabalho como categoria central, para compreender a história da educação e, especificamente, da formação para o trabalho dos jovens no Brasil, para, depois, se estabelecer as devidas relações. Segundo esse autor, somente a partir do Império, do século XIX, com a produção e o consumo crescentes, quando passou a ser necessária a utilização da mão de obra livre e especializada, é que se dá um mínimo de atenção ao ensino profissional.

Importante que se observe que há, na história da Educação brasileira, períodos de intersecção e/ou de separação trabalho/educação (escolar). Isso ocorre porque existe uma relação entre esses períodos/fases e as demandas sociais, e o processo de desenvolvimento do país, de acordo com o modo de produção. Por exemplo, no Período Colonial brasileiro, o processo educacional não tinha ligação com o trabalho. As atividades educativas formais eram apenas direcionadas aos grupos dirigentes (GALLINDO, 2013).

Havia, com isso, uma significativa discriminação do trabalho manual, uma vez que o modelo econômico já era regido por uma divisão de classes, que originou uma dada classificação de ofícios. No Período Imperial, as transformações na sociedade indicavam uma despreocupação do Estado com a educação profissional. Para Gallindo (2013, p. 48),

No período de passagem do Império para a República, estendendo-se até a Primeira Guerra Mundial, o movimento econômico que se observa é um afastamento gradativo do modelo agroexportador e um incremento, também gradativo, das atividades industriais.

Conforme Müller (2013, p. 94), esse “[...] período é responsável pelo surgimento de várias empresas e, em seu bojo, da necessidade da criação de escolas profissionalizantes que pudessem capacitar operários para suprir a demanda advinda do crescimento do parque industrial”.

A primeira instrução legal específica sobre educação profissional foi o Decreto 1606 de 29 de dezembro de 1906 que regulamentou o ensino profissional no Brasil. O Ministério responsável era o da Agricultura, Indústria e Comércio. Depois disso tem-se a criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas a oferecer o ensino profissional primário gratuito para os desvalidos. Atendendo as demandas locais estavam focadas na desalfabetização e no ensino prático para o trabalho em oficinas. (GALLINDO, 2013).

Na sequência fundaram-se escolas comerciais e foi feita uma reorganização do ensino agrícola, que deveria formar chefes de cultura, administradores e capatazes. Segundo Müller (2013, p.94) “A incipiente indústria brasileira do início do século XX contava apenas com uma produção rústica e artesanal, estando a formação profissional ligada a um “adestramento” para o trabalho das manufaturas, com cursos totalmente desvinculados da formação teórica”.

As condições econômicas do país, como a diminuição na exportação do café e a Primeira Guerra Mundial impunham dificuldades para a implantação das escolas, de modo planejado. Assim, só se autorizava abertura de cursos agrícolas no interior, uma vez que cursos industriais eram compatíveis apenas com empregos conseguidos na cidade. Tentava-se, desse modo, minimizar o êxodo rural.

É possível perceber, nesse período, a existência de uma articulação do setor privado com o Estado, que buscava garantir o atendimento dos interesses da elite industrial. Segundo Batista (2013, p. 157):

A Lei nº 1.184, de 3 de dezembro de 1909, aliás, já apontava para a preocupação de educação dos jovens filhos dos operários. Essa determinou a criação de escolas noturnas na capital e no

interior, especificando que deveriam localizar-se nas proximidades das fábricas e atenderem, exclusivamente, aos meninos operários ou filhos de operários. A prioridade de instalação seria a daquelas escolas que tivessem suas acomodações oferecidas pelas empresas, sendo o professor sempre provido pelo governo estadual. A articulação com as fábricas deveria se dar, também, na definição do horário escolar.

Essa tendência segue nas décadas seguintes. Em meados da década de 1920 o que se tinha eram escolas profissionalizantes que apresentavam problemas relativos às instalações, à falta de planejamento pedagógico e de pessoal técnico para ministrar aulas nas oficinas. Havia também, além das diferenças estruturais de conteúdo, objetivos, duração dos cursos entre as escolas, uma grande evasão de alunos (MÜLLER, 2013).

Nesse momento, mesmo tendo sido criada uma comissão específica para remodelação do ensino profissional e técnico no Brasil, ainda permanecia a característica de organização dessa modalidade de ensino voltada para o objetivo de atender às classes populares, pobres, os desvalidos, órfãos e abandonados. O Brasil transitava de país agroexportador, de “República do Café”, para a fase do capitalismo Imperialista, em uma industrialização dependente, ainda focada no desenvolvimento do Sudeste, gerando-se um fluxo migratório crescente. Via-se, naquele momento, a educação como redentora. No debate sobre as diretrizes para o país, de fato, encontrava-se o tema educação. A elite conservadora, apesar de impor a manutenção de seus privilégios educacionais, possuía alas mais progressistas que pregavam, até certo ponto, uma modernização do ensino. O tipo de evolução no processo de educação “popular”, porém, referia-se prioritariamente ao ensino voltado para as camadas médias e para alguns trabalhadores urbanos (em grande parte, imigrantes europeus). (GALLINDO, 2013, p. 50-51)

Com a industrialização, há o desenvolvimento de um processo de urbanização, com ampliação do comércio e setor financeiro, o que faz surgir, também, a necessidade de um contingente maior de pessoas com educação escolar. Com isso, há um direcionamento da percepção do processo educativo como meio de inserção social.

Assim, a educação profissional no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, era ainda incipiente, com fundamentos histórico-sociais ligados ao assistencialismo e ao utilitarismo da formação prática apenas.

Uma história marcada pelo desinteresse do Estado, no sentido de preparar o trabalhador para o ofício, uma vez que a escola sempre esteve associada à manutenção de privilégios de classes (GOMES, 2013).

A rede federal nasceu, então, com o preconceito herdado do Período Colonial. Isso significa que representou o fortalecimento do dualismo do sistema educacional no país, o qual era o próprio retrato da organização social brasileira. Ocorre que, com o processo de urbanização e industrialização, esse modelo aristocrático de educação já não era suficiente, para corresponder ao desenvolvimento que o país começava a enfrentar. No início do século XX começou a surgir a necessidade de trabalhadores com preparo mínimo, em condições de ocupar postos na indústria, no comércio e em serviços.

O ensino era de má qualidade e, com as novas exigências do setor produtivo, surgiu o fator da defasagem. Os ofícios oferecidos, até então, eram mais artesanais do que manufatureiros, distanciando-se dos propósitos industrialistas de seus criadores. Nesse contexto, a importação de mão de obra especializada ficava cada vez mais difícil e foi necessário, assim, abranger o ensino profissional (GOMES, 2013, p. 64).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com isso, pela primeira vez, a educação foi organizada numa base de sistema nacional. Com a chamada Reforma Francisco Campos dada pelo Decreto 19890 de 8 de abril de 1931, criou-se o Conselho Nacional de Educação, que deu origem ao ensino secundário, com currículo seriado e enciclopédico, onde sobressaía a preparação para o ensino superior. No nível profissionalizante, por sua vez, a reforma cuidou apenas do ensino comercial, com o Decreto 20158, de 30 de junho de 1931, que organizava esse ensino e regulamentava a profissão de contador (GOMES, 2013).

Em 1942, com a Reforma Capanema, pela primeira vez evidenciou-se a preocupação do governo com o ensino profissionalizante de nível técnico, que passou a ser organizado em três áreas: Industrial, Comercial e Agrícola. Apesar disso, a incapacidade do governo de dar conta da demanda de formação profissional, nas duas primeiras décadas do século XX, fez com que se recorresse à institucionalização de agências profissionalizantes, paralelas ao sistema

oficial, ao que se convencionou chamar de sistema “S”².

Para Batista (2013, p. 160), na década de 1940,

Difundia-se um discurso da nova sociedade, em um momento histórico que beneficiaria a todos; tinha-se, enfim, um discurso de uma ética diversa junto às camadas populares, em que todos seriam beneficiados pelo resultado da produção capitalista. [...] Transformação do operário em um ser dócil, disciplinado, colaborador, patriota e, acima de tudo, que não compactuasse das ideias “estranhas” dos trabalhadores estrangeiros.

Nesse período, há uma forte influência norte-americana no ensino profissionalizante, advinda dos paradigmas do Taylorismo e do Fordismo no processo de produção. Segundo Gomes (2013, p. 70), “[...] a qualificação era destinada à instrução para o posto ou a função, não ao desenvolvimento das habilidades inerentes ao trabalhador, o que restringia a educação para o trabalho ao ensino de práticas meramente operacionais”. O que havia era uma lógica de separação entre concepção/execução. A educação profissional oferecia o ensino de atividade operacionais para os trabalhadores das fábricas. As universidades tinham a responsabilidade de formar os administradores, engenheiros e o alto escalão da indústria.

Essa concepção de ensino, marcada pela dualidade, teve reafirmação nas décadas de 1950 a 1970, fase de governo tecnocrata e ocorrência da internacionalização da economia. Segundo Müller (2013, p. 111), “[...] em 1961, foi promulgada a Lei n 4.024/61 que manteve a dualidade estrutural entre a educação formal e a profissionalizante, criando, entretanto, pela primeira vez, uma equivalência entre as duas estruturas e a integração dos dois níveis”. Havia uma preocupação com a racionalidade, eficiência e produtividade do sistema educacional, evidenciando uma tendência tecnicista da educação. Além disso, registrou-se a necessidade de que se cumprissem acordos, tais como o apresentado por Souza (2013, p. 148-149):

²Sistema S, não é bem um sistema, pois existem objetivos distintos entre as instituições integrantes desse grupo, composto por nove instituições: SESI e SENAI (indústria); SESC e SENAC (comércio); SENAR (agricultura); SESCOOP (cooperativas); SEST e SENAT (transporte); e SEBRAE (micro e pequenas empresas) (MÜLLER, 2013, p. 111).

Os acordos MEC-USAID representavam uma parcela da assistência internacional promovida pelos Estados Unidos aos países periféricos e expressavam os seus interesses político-estratégicos e econômico-financeiros, tendo em vista o quadro geopolítico desenhado pela Guerra Fria. Os Acordos faziam parte do Programa de Assistência Técnica lançado pelo Presidente Truman, em 1949, denominado Ponto IV. Para implementar o Programa, efetuou-se entre o Brasil e os Estados Unidos uma troca de protocolos iniciada com o “Acordo Básico de Cooperação Técnica”, de 19 de dezembro de 1950, e, pouco depois, o “Acordo sobre Serviços Técnicos Especiais”, de 30 de maio de 1953. Dando cumprimento às cláusulas deste, foi criado o “Escritório Técnico de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrativos do Ponto IV” com o objetivo de estudar e coordenar os Projetos de Assistência Técnica. Em 1961, com a assinatura do Tratado de Aliança para o Progresso, os acordos, inicialmente postulados como “exclusivamente técnicos”, adquiriram nova feição, caracterizando-se como Assistência Financeira, sob a forma de empréstimo e doações. É nesse momento que a USAID surge (1961), tendo a finalidade de executar o programa Aliança, financiando projetos em vários setores além da Educação, como os da Saúde Pública, da Agricultura e outros, além de discutir de forma minuciosa com o MEC acordos referentes às reformas no Ensino Superior e às Reformas de Primeiro e Segundo Graus.

No que se refere à década de 1970, mais especificamente, Ignácio (2009, p. 160) aponta para alguns elementos interessantes.

De 1950 ao golpe militar e período ditatorial o princípio de uma educação associada à economia evoluiu para uma educação associada à formação profissional e desembocou na profissionalização compulsória imposta pela Lei 5692/71. A intenção era acelerar a formação da força de trabalho ao

máximo, nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho.

Com efeito, é partindo desse contexto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971, propõe a ampliação dos anos de estudo, para primeiro e segundo graus, sendo a profissionalização integrada, na tentativa de se eliminar o dualismo educacional existente até então. Segundo Müller (2013, p. 111),

Em 1971, sob o regime militar, foi promulgada a Lei nº 5.692, que previa a profissionalização compulsória, estabelecendo a equivalência dos cursos do SENAI aos do ensino regular. Na verdade, a equivalência se deu porque o SENAI já realizava a educação tecnicista proposta pela lei. Ao adotar a equivalência, o país poderia demonstrar, tanto aqui quanto no exterior, que promovia um aumento na escolarização de segundo grau, sem, entretanto, aumentar as despesas com verbas para essa modalidade de ensino.

Para Gomes (2013), a terminalidade do segundo grau, proposta nessa lei, fez com que este perdesse ainda mais seu caráter propedêutico e, conseqüentemente, o acesso ao ensino superior se tornou ainda mais elitizado. Isso decorreu do fato de que, na agregação do ensino profissional a esse nível de ensino, ambos os lados ficaram enfraquecidos.

Havia, nesse período, uma visão utilitarista da educação, de inspiração na teoria do capital humano, com subordinação da educação à produção. Assim, as necessidades do mercado é que direcionavam as políticas educacionais. Nesse sentido, houve a implantação da pedagogia da competência, para dar conta dessas necessidades.

Cabe destacar que foi na década de 1970 que os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foram criados. Segundo Ignácio (2009, p. 74)

A despeito dos seus objetivos descritos na lei que os criou e das características básicas que deveriam fundamentar sua atuação descritas no decreto que

os regulamentou, os CEFETs se constituíram de longe, no mais marcante ajustamento das políticas de formação da força de trabalho industrial no âmbito da educação escolar brasileira daquele período, às necessidades do novo ciclo de acumulação imposto ao país pelo II PND. [...]. Os CEFETs tinham como linha básica de atuação, o atendimento às necessidades da indústria que se desenvolvia sob o paradigma da produção taylorista/fordista de tipo brasileiro, na medida em que pretendiam formar a força de trabalho realmente especializada e necessária, capaz de fazer frente às exigências do desenvolvimento tecnológico do país.

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelo desenvolvimento do capitalismo monopolista, onde é intensificado o processo de mercantilização da vida, desde os direitos até as atividades humanas cujo desenvolvimento era para atender a necessidades próprias, tais como as atividades domésticas. Nesse contexto, o trabalhador é ainda ensinado, mas o é para as exigências do sistema capitalista.

Assim, segundo Fagiani et al (2013, p. 204):

Os cursos profissionalizantes, em geral, tendem a formar fundamentalmente para suprir demandas específicas do mercado as quais mudam em função das inovações tecnológicas. Assim, a formação de sujeitos sociais plenos, social e politicamente, torna-se restrita pelas necessidades de qualificação impostas pelo mercado de trabalho.

Para esses autores, o ensino profissionalizante, no contexto da reestruturação da educação, precisou atender a demandas específicas.

A Reforma da Educação Profissional (REP) implementada durante a década de 1990, por sua vez, esteve assentada em um discurso que vincula a necessidade urgente de adequação dos diferentes países às transformações ocorridas nos setores produtivos e de serviços, tendo em vista o

desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho e a introdução de tecnologias modernas que se baseiam principalmente no desenvolvimento da microeletrônica. A grande inspiração para sua elaboração foram os documentos do Banco Mundial (BM), da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e dos setores produtivos mundiais. [...]. Nessa perspectiva, a educação profissional é considerada de modo utilitarista, sendo que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem, então, desenvolvidos devem ser definidos pela sua utilidade ao desenvolvimento de capacidades de trabalho requeridas pelo mercado (FAGIANI et al, 2013, p. 210).

Na década de 1990, houve um claro direcionamento da educação profissional para atendimento das necessidades do mercado. Segundo Oliveira (2013, p. 220),

Nos anos 80 e 90, para muitos pesquisadores e professores da educação profissional e do ensino médio, a grande discussão era como garantir, no interior do processo de ensino, uma formação mais sólida dos chamados conteúdo das humanidades, por acreditar que uma melhor formação básica seria um elemento fundamental para a formação profissional. [...] Decreto nº 2.208/97, criou uma desarticulação entre essas duas modalidades de formação, esvaziando a possibilidade de concretização de uma outra perspectiva de formação profissional.

Com isso, o que se tem em pauta é um retorno da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. E o autor complementa:

O que também deve ser buscado para a compreensão da reforma da educação profissional implementada nos anos 90 é que, ao situá-la apenas no interior das lutas políticas e no interior de uma nação, podemos deixar de vinculá-la ao movimento mais geral do capital. Não podemos

nos esquecer de que os agentes responsáveis pela imposição dessa reformulação intelectual foram as instituições que têm a atribuição de pensar o desempenho do capital de forma mais universal e articular as várias dimensões que favoreçam ou dificultem o processo de reprodução capitalista. A interferência de agências como o Banco Mundial, o BID e a CEPAL, entre outras, despontaram como uma necessidade do próprio capital de garantir, em escala planetária, a continuidade do seu processo de reprodução (OLIVEIRA, 2013, p. 221).

Assim, a tônica na educação em geral e, principalmente, na educação profissional na década de 1990 era a empregabilidade, o que interferiu diretamente na questão da privatização da função econômica da escola. Isso se verificou, porque os mais interessados não são o Estado, a indústria ou a sociedade, isto é, a coletividade, mas, sim, o indivíduo. Assim, no campo da individualidade, os próprios indivíduos é que deveriam dar conta de obter a educação. Nesse sentido, quando necessário, precisariam comprá-la, para adquirir as competências que lhes possibilitassem a empregabilidade (OLIVEIRA, 2013).

Exemplo de como essa ideia de formação por competências foi se solidificando se dá, em 1995, com a criação do Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR³), com a criação dos CEFETs

³ Plano de qualificação profissional elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, em 1995, e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT. Apesar de ter sua estruturação iniciada em 1995, o PLANFOR passou a vigorar a partir de 1996, passando a tratar a questão da qualificação profissional como política pública, integrada ao conjunto de ações destinadas a estimular oportunidades de geração de trabalho e renda. A proposta do PLANFOR era dinamizar a qualificação profissional, por meio de uma articulação e integração entre a qualificação profissional e as demais políticas públicas de geração de trabalho e renda, procurando manter um caráter complementar em relação à educação básica, como direito constitucional do cidadão (JORGE, 2010). Assim, em 1995, o Planfor absorveu a qualificação como política pública no âmbito do FAT – Resolução CODEFAT nº 96, de 18/10/1995. Cabe destacar que o Planfor foi elaborado, apresentando uma meta a ser atingida. A resolução do CODEFAT Nº. 194, de 23 de setembro de 1998, define: “Art. 2º - O PLANFOR tem o objetivo de construir, gradativamente, oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a

voltados para a educação tecnológica de nível superior. Pode-se mencionar, ainda, a reformulação da educação profissional de nível médio, enfatizando um caráter pós-secundário.

Vale destacar a reestruturação da educação profissional, a cargo do Ministério do Trabalho. Segundo Oliveira (2013, p. 226).

Enquanto o MEC se responsabilizaria por garantir uma educação de caráter mais geral, o Mtb responsabilizava-se por ações de profissionalização para os excluídos do mercado, garantindo apenas formas de qualificação pouco elaboradas e de caráter fragmentado, que não surtem efeito algum sobre a possibilidade de ascensão social e econômica.

Com o Projeto de Lei 1603/96 e posterior Decreto 2208/97, houve uma definição da educação profissionalizante como complementar, o que significou a reafirmação, por parte do MEC, da dicotomia estrutural da educação brasileira. Segundo Oliveira (2013), conforme essa dicotomia, atribui-se à educação profissional um papel secundário e empobrecido, na formação do trabalhador.

O Governo de FHC, pautado na lógica da racionalidade financeira, dava às escolas técnicas um caráter de elitismo acadêmico, tornando-as descompromissadas com a formação para o mercado do trabalho. Assim, os filhos dos trabalhadores não estavam no interior dessas instituições (OLIVEIRA, 2013). Essa lógica adentrou os anos 2000, até o término do segundo mandato desse governo em 2002, conforme ver-se-á no item a seguir.

qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade e competência existente nessa área, pelo menos 20% da PEA – População Economicamente Ativa, maior de 14 anos de idade”. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF80808148EC2E5E014A150C8E021EB1/Painel%20II%20-%201%20-%20Qualifica%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20FAT%20%20-%20MARIANGELA.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

2.1.2 Década de 2000 e atualidade da educação profissional no Brasil

A educação profissional técnica no Brasil teve uma oferta diversificada, em alguns momentos, assumindo a forma integrada entre ensino técnico e educação de nível médio, dando tanto a possibilidade de habilitação quanto de preparação para continuidade dos estudos em nível superior. Assim como em tempos anteriores, o que marcou esse processo foi o dissenso sobre qual o caminho da educação profissional técnica dever-se-ia seguir, por exemplo, na legislação. O que se percebe, no período, é a dificuldade de delimitar o espaço da educação profissional média no sistema educacional brasileiro.

Para a educação profissional, esse período foi determinado por dois decretos importantes, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 de forma distinta, evidenciando o não consenso em relação a esse nível e modalidade de ensino. Isso ocorreu, haja vista que a articulação da educação profissional com o nível médio foi primeiro estabelecida pelo Decreto 2208/97, que previa: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Assim, o estudante que quisesse fazer o curso técnico poderia fazê-lo, ao mesmo tempo em que cursasse o ensino médio, de modo concomitante ou sequencial, posteriormente. Segundo Souza (2006, p. 480)

O mecanismo político de que o governo lançou mão para garantir a legitimação da reforma da educação profissional foi a elaboração de um diagnóstico acerca das instituições federais de ensino tecnológico, apontando-as como elitistas, de ensino caro, com grau de abrangência reduzido (100.000 alunos/ano), mas com um ensino médio de boa qualidade, superior ao ensino propedêutico regular privado. Com base em um discurso defensor da flexibilização e da democratização do ensino técnico-profissionalizante, o governo propôs a expansão da rede com a manutenção da qualidade, garantida por instrumentos de avaliação permanente.

Embora se tenha indicado a manutenção da qualidade do ensino, vale destacar que o princípio que orientou a política educacional desse período foi o da empregabilidade, em lugar do princípio da qualidade de vida. “A educação tinha como meta a garantia de maior produtividade e competitividade das empresas como diferencial de competitividade no mercado globalizado. Para isso buscou explicitar os vínculos da educação com o mundo trabalho, dentro dos limites da valorização do capital” (SOUZA, 2006, p. 482).

Esse modelo de educação profissional propiciou uma redefinição nessa modalidade de ensino, dando um novo sentido ao ensino médio e, conseqüentemente, uma nova configuração, uma vez que liberava de conteúdos e funções alheias às suas competências (BRASIL, 1997). Ocorre que houve resistência, por parte de estudiosos e envolvidos com a educação profissional, que defendem a integração da formação profissional com o ensino médio em um curso único, tais como Frigotto (2005), Ciavatta (2011), Ramos (2011) e Kuenzer (2011). Esses autores viam, nesse decreto, a proibição da formação integrada e a regulamentação de formas fragmentadas e aligeiradas de formação, apenas para atendimento das necessidades do mercado.

Também como consequência dessa pressão social e acadêmica, o Decreto 5154/2004 e a Lei 11741/2008 permitiram as reformulações para a reconstrução da educação profissional como uma política pública. O referido decreto revogou o anterior e restabeleceu a integração curricular dos ensinos técnico e médio (BRASIL, 2004). A referida lei alterou a LDB, introduzindo, na Seção IV, “Do Ensino Médio”, a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2008).

Ocorre que, para as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, essas intermitências do ensino integrado fizeram coexistir o antigo e o novo, uma vez que o Decreto 5154/2004 permitiu, além do ensino integrado, o ensino subsequente e concomitante. Ou seja, passou-se a conviver com dois modelos de educação profissional. Em um dos casos, havia separação da educação geral; e em outro verificava-se integração.

Vale lembrar que o Decreto 2208/97 nasceu em meio à ideia do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), cujo objetivo era a formação de mão de obra. Nesse sentido, é possível perceber que a formação profissional, ao se desvincular da formação geral, tem um caráter de treinamento, de formação rápida, em detrimento ainda mais de uma formação geral humanística, cidadã etc.

Com efeito, na LDB 9394/96, o ensino médio ganhou um caráter

generalista, cuja função era oferecer aos estudantes “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação” (LDB 9394/96). Com isso, o papel do ensino médio passou a ser preparar o trabalhador para atuação em diversos setores do processo produtivo, sendo que a formação básica ficava a cargo do Estado, e a formação profissional teria que ser feita em cursos específicos.

Com efeito, mesmo com o Decreto 5154/2004, a tônica de atendimento das necessidades do mercado permaneceu. Isto decorreu do fato de que as políticas de educação profissional estão inseridas num conjunto de políticas educacionais nacionais, consonantes com um aparato ideológico e financeiro, que promovem um ajustamento da educação às relações sociais, políticas e econômicas, dessa nova fase de reestruturação produtiva do capital. Há, nesse decreto, rupturas e continuidades. Segundo Lima (2012, p. 83):

Dentre as mudanças decorrentes do Decreto 5154/2004 encontram-se o crescimento do número de matrículas, a expansão de políticas públicas que buscam contemplar as mudanças no mundo do trabalho, assim como a ampliação das estruturas das escolas técnicas da rede pública federal como fatores que indicam uma preocupação do Estado em recolocar na pauta a educação profissional técnica vinculada ao ensino médio.

O referido decreto organiza a educação profissional em três níveis: 1. Formação inicial e continuada de trabalhadores, através da oferta de cursos profissionalizantes, articulados com o ensino fundamental, em modalidade de Educação de Jovens e Adultos; 2. Educação profissional técnica de nível médio e; 3. Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O Governo Federal situou esta modalidade de ensino em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica do país, procurando articular educação, ciência, tecnologia e trabalho (LIMA, 2012).

Em síntese, tem-se, segundo Lima (2012, p. 89-90), que

Nos anos 2000, com o início do governo Lula, as políticas de educação profissional passaram por uma nova reforma, que a partir do Decreto 5154/2004, acabou por incorporar nos documentos algumas reivindicações e bandeiras definidas por setores que estavam aliados do processo de decisão e formulação das políticas públicas de educação profissional durante o governo FHC. O crescimento econômico, em relação ao período anterior, contribuiu para que outras pautas de desenvolvimento socioeconômico, mais voltadas à resolução de problemas sociais, fossem integradas nas concepções que sustentam a atual política pública. Conjuntamente houve um aumento do investimento na educação profissional, que se refletiu na sua ampliação e interiorização. A criação dos Institutos Federais é um reflexo deste processo.

No período de 2003 a 2010, o governo buscou um alinhamento das diretrizes macroeconômicas, estabelecidas pelos organismos internacionais, trazendo elementos, então, de continuidade e novidade, em política governamental para a educação. O que ocorreu, segundo Lima (2012),

No período posterior à ascensão de Lula à Presidência é em um primeiro momento (2003 a 2006) a continuidade de uma política neoliberal de caráter ortodoxo na condução da economia e no momento posterior (2007 a 2010), uma alteração nesta política com uma maior intervenção do Estado na condução política econômica. [...]. Nesse período, houve um crescente fomento à geração de emprego e renda no país. Estima-se a criação de mais de doze milhões de empregos formais, além de expressivos ganhos reais no aumento do salário mínimo. [...] O primeiro ano desse governo foi marcado pela reabertura do debate em torno dos rumos da educação profissional no país. Determinados setores da sociedade pressionavam por um modelo que desenvolvesse uma concepção

integrada da educação, unificando ciência, tecnologia, cultura e trabalho na formação dos trabalhadores. Daí a substituição do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/04 (p. 83-84).

Isso demonstra um pouco das contradições a envolver o ensino num modelo social que prioriza a propriedade privada mas que também precisa atender às demais demandas sociais como saúde, moradia e educação. Daí poder observar que o papel da educação, por exemplo, no primeiro estágio do capitalismo, foi o de contribuir fortemente para a submissão da força de trabalho. No segundo estágio, houve novas demandas, em função do modelo taylorista, para a formação do trabalhador, o qual precisou se adaptar ou ser adaptado ao modo de trabalho industrial em série. O trabalhador do campo, por exemplo, acostumado a organizar todo o processo produtivo, necessitou aprender não só a utilizar máquinas, mas também a ter o ritmo e a disciplina da indústria.

Esse modelo de organização do trabalho exigiu a hierarquização dos cargos e funções. Para tanto, foi necessária a existência de alguns poucos supervisores, que realizavam o trabalho considerado intelectual, e de muitos outros trabalhadores, para realizarem o trabalho manual. Nesse sentido, era suposto que esses trabalhadores necessitavam apenas uma formação básica, que lhes permitisse ler, escrever e contar.

Com efeito, em função da reestruturação produtiva do sistema capitalista, da necessidade de uma produção cada vez maior e com mais qualidade, tornou-se indispensável o domínio de novas técnicas e, também, de novos modelos de organização do mercado produtivo. Por isso, houve a crescente valorização do conhecimento como mercadoria. O modelo econômico vigente passou a exigir do Estado a formulação de políticas públicas para atender às suas necessidades, especialmente na área da educação, pois o modelo de formação do trabalhador é continuamente essencial para a manutenção desse sistema.

Frigotto (2016) destaca que essa inflexão sinaliza uma tendência regressiva para a formação do trabalho simples. Essa tendência é emblemática de uma concepção neoliberal de educação, bastante parecida com a que esteve presente no cenário educacional brasileiro, na década de 1990.

Ainda segundo Frigotto (2016, p. 26-27), “[...] as reformas e as políticas educacionais da década de 1990 se caracterizam, no seu conjunto, por uma regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo

das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano”.

Isso demonstra que nos embates desse contexto de “democratização”, que culminaram nos governos Lula, havia intensa disputa de projetos de desenvolvimento para a sociedade. Segundo Frigotto (2006, p. 19):

[...] as políticas públicas para jovens de classe trabalhadora (ainda que não só para eles) se inscrevem predominantemente numa linha de alívio à pobreza e manutenção da ordem social ou governança (leia-se ambiente que não atrapalha a reprodução ampliada do capital). Por isso trata-se de políticas que ficam na amenização dos efeitos, sem alterar as determinações estruturais que os produzem.

Ensino para atender à chamada sociedade do conhecimento é algo característico da década de 1990, onde a tônica da produção se dá em torno do desenvolvimento tecnológico e da ideia de formação por competências. A característica da década de 2000 tem a ver com a necessidade de trabalhadores ditos flexíveis, capazes de se adaptar às adversidades e dificuldades do, cada vez, mais complexo processo produtivo. Daí poder-se inferir que o Governo Lula, na década de 2000, se caracterizou como um governo de aliança de classes, o que gerou consequências em termos de educação, de modo geral, e educação profissional, de maneira específica. Assim,

Ao longo de sua história, a escola tem assumido diferentes papéis em relação ao mundo do trabalho, desde ser uma simples fornecedora de mão de obra adestrada a se tornar um espaço destinado à educação integral, ou, ainda, atendendo à montagem de um sistema dual de formação: o ensino profissionalizante aos menos favorecidos e o propedêutico às elites (KRUPPA, 2005, p. 3)

Kruppa (2005) aponta para o fato de que se formam pessoas em várias áreas ou profissões, mas não há um ensinamento de como essas pessoas possam, por si só, gerar uma atividade nova e nem se dinamiza

o emprego local correspondente. Isso tem como consequência, na atualidade, a geração de desemprego com certificado. Em outras palavras, o que é possível perceber ao longo da década de 1990 e que se repete na primeira década do século XXI é o aumento de programas e projetos voltados para a ampliação, ainda que precária, de escolaridade e vinculadas com as políticas de emprego e transferência de renda.

O que se reitera é um ciclo vicioso do adiamento da educação básica e a improvisação, com planos e projetos emergenciais e uma política de educação profissional predominantemente para o trabalho simples. [...] O que se percebe é que a cada ciclo de retomada do crescimento projeta um novo programa de formação profissional com cursos rápidos (FRIGOTTO, 2016, p. 151).

Quando se faz uma reflexão sobre a relação entre educação e trabalho, ou entre as políticas educacionais e o mundo do trabalho, percebe-se uma relação extremamente próxima entre ambos. Isso reflete a necessidade de o Estado controlar e regular a educação, para a manutenção do modelo econômico e político vigente.

Segundo Frigotto (2016, p. 19), “[...] a política dos IF insere-se na disputa do projeto societário e das concepções educativas como mediação desta disputa. Uma problemática que ganha maior embate nas últimas cinco décadas do século XX”. Assim, os Institutos Federais são grande expressão de como a educação profissional no Brasil se encontra hoje. Evidentemente essa modalidade de ensino não se restringe a essas instituições apenas, mas em função do seu crescimento e caráter de inovação, elas possuem uma abrangência significativa, no cenário educacional brasileiro.

Dá a necessidade de considerar, para efeito desta análise, as produções sobre os Institutos Federais, nos cursos de mestrado e doutorado no Brasil, o que está apresentado no item a seguir. No capítulo seguinte, relata-se uma análise mais detida, sobre aspectos fundamentais para análise dos Institutos Federais. Entende-se que esses aspectos são também elementos diferenciadores dessa nova institucionalidade.

2.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS

A proposta deste item é apresentar, minimamente, o que tem sido escrito sobre os Institutos Federais em teses e dissertações no Brasil. Observou-se a emergência de diversos estudos, considerando o histórico da educação profissional no Brasil e o contexto em que foram criados os Institutos Federais, bem como o seu caráter de novidade institucional educacional verticalizada e multicampi.

Vale destacar que, em termos metodológicos, não raro, tem-se utilizado, nas pesquisas, uma forma de análise e ordenamento do conhecimento, relativo a uma determinada área, que vem sendo chamada de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Tais pesquisas possuem um caráter bibliográfico, cujo objetivo é mapear e/ou discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Busca-se, com esse exercício, respostas a aspectos e dimensões destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, bem como saber de que formas e em que condições se tem produzido dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Esse é o objetivo aqui empreendido, através de leitura de teses e dissertações, sobre os Institutos Federais. Buscou-se ter uma visão geral do que vem sendo produzido sobre essa temática. Não foi considerado um critério específico para ordenar esses trabalhos, uma vez que isso já permite perceber a diversidade de pesquisas, características e focos dados ao tema. Também é possível, com isso, identificar as lacunas ainda existentes e indicar novas pesquisas. Vale destacar que, em geral, esse tipo de análise é feito a partir da leitura dos resumos dos trabalhos, com busca por palavras-chave. Foi feito empenho no sentido de fazer uma leitura integral do material encontrado, uma vez que a leitura restrita aos resumos apresenta algumas limitações, tais como a variação no formato, associado a descritores que não condizem com as palavras-chave indicadas.

No exercício de busca, foram encontradas e lidas quarenta e uma teses e dissertações⁴, que fazem referência, de alguma maneira, aos Institutos Federais. Os caminhos que levaram a esses trabalhos foram o banco de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

⁴ No quadro do apêndice A, estão listadas as teses e dissertações, com a indicação de título, autor, ano de defesa, programa de pós-graduação e universidade.

Superior (CAPES) e a busca em site de pesquisa geral, através dos termos Instituto (s) Federal (is) e Instituto (s) Federal (is) de Educação, Ciência e Tecnologia. Certamente existem outros trabalhos sobre os Institutos Federais, além destes aqui citados, porém não se buscou a totalidade das pesquisas realizadas. Entende-se que o número aqui analisado dá um bom indício do que se tem produzido e pesquisado sobre essa nova institucionalidade. Vale frisar a validade e a importância de um exercício como esse, já que a leitura desse número de trabalhos/pesquisas dá uma dimensão da produção feita sobre o tema, bem como possibilita conhecer a predominância de perspectiva analítica que se tem hoje, em relação aos Institutos Federais como objeto de análise.

2.2.1 Teses

Foram lidas na íntegra vinte teses de doutorado, sendo treze em programas de doutorado em Educação (TAVARES, 2014; SOUZA, 2014; IGNÁCIO, 2009; GRABOWSKI, 2010; MOTTA, 2015; OLIVEIRA, 2010; HELMER, 2012; ANDRADE, 2014; COSTA, 2012; AMORIM, 2013; CARVALHO, 2014; LOPONTE, 2010; ROSA, 2011) e outras sete distribuídas em programas de Educação Matemática (GUERRA, 2013), Difusão do Conhecimento (NETTO, 2013), Ciência da Informação (PERUCCHI, 2015), Educação nas Ciências (ESPIT, 2014), Engenharia de Produção (OLIVEIRA, 2012), Letras (BARBOSA, 2010) e Desenvolvimento Regional (MENEZES, 2011).

Entre as teses, onze são estudos de caso, cuja proposta é analisar a parte para compreender o todo. Assim, tem-se a tese de Tavares (2014), “A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do ensino superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio do Sul”, cujo objetivo foi analisar a criação e a implantação do IFC – Campus Rio do Sul, com vistas a verificar as características desta nova identidade institucional, sobretudo no que se refere à tríade ensino superior – pesquisa - extensão e aos vínculos estabelecidos com os arranjos produtivos locais. A pesquisa gira em torno da seguinte questão: por qual razão o MEC reestruturou as instituições da Rede Federal, mediante a criação dos Institutos Federais, se as finalidades que lhes foram atribuídas no que se refere a educação superior já vinham sendo atendidas pelas universidades? A tese do autor é que, diante das dificuldades que o sistema do capital tem encontrado para fazer com que

as universidades de pesquisa se conformem às suas demandas mais imediatas (dificuldades históricas que decorrem da resistência oferecida pela mobilização de estudantes e docentes universitários), a reestruturação da Rede Federal traduziu-se na efetivação de um modelo institucional alternativo, baseado na expectativa (ou suposição) de que os Institutos Federais poderiam se ajustar, mais facilmente, a essas demandas.

Na tese elaborada por Souza (2014), “A educação profissional agrícola na constituição do Instituto Federal Goiano”, o objetivo foi recuperar a constituição do Instituto Federal Goiano e sua inserção no cenário da educação profissional, capturando os sentidos e representações reveladas pelos agentes sociais que o compõem, utilizando o conceito de *habitus*, de Bourdieu. Constatou-se a necessidade de optar pelo caminho da renovação das instituições de educação profissional, seja mudando o instrumental conceitual, seja recortando novos objetos e incorporando novos *habitus*. A nova estruturação dessa instituição configurou-se como um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e dissociado da realidade. A forma como a política educacional brasileira vem trabalhando a questão do ensino profissional produz uma submissão ao domínio do capital, deixando de lado a perspectiva de formação politécnica.

Guerra (2013), em sua tese “A licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do estado de Minas Gerais”, propôs, como objetivo, investigar a adequação das Licenciaturas em Matemática, dos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais, às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, do Conselho Nacional de Educação, e compreender os pressupostos adotados por esses cursos para formação de professores. O autor faz um questionamento sobre como uma instituição, que, historicamente, se concentra na formação profissionalizante, técnica e tecnológica, tem assumido a missão de formar professores, profissionais cuja atividade, além da dimensão científica, é caracterizada por uma forte dimensão humanista. O que ocorreu, no entanto, segundo o autor, é que a marca registrada da educação tecnológica, que é uma abordagem conteudista, tecnicista e quantitativa, foi assimilada pelas licenciaturas. Nesse sentido, incorporou-se uma visão simplista de formação de professores, onde profissionais de outras áreas são aproveitados como formadores de professores de matemática.

Na tese de Motta (2015), em “Formação de professores para o contexto da educação inclusiva: o Instituto Federal do Espírito Santo e os fatores atuantes sobre seus espaços formativos”, houve o interesse em prospectar em que medida o Instituto Federal do Espírito Santo,

enquanto novo agente de política federal de formação inicial de professores, atende aos preceitos dos documentos legais, que preveem uma formação docente voltada para a atuação junto aos temas da inclusão/exclusão em educação. Sua hipótese é a de que, enquanto lugar de formação de professores, os Institutos Federais apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva, ou seja, pouco se avança nas formações realizadas, nesses lugares, em relação aos principais entraves, já identificados por outros estudos na formação para a inclusão em cursos superiores no Brasil.

Na tese “Institutos Federais de Educação Tecnológica: estabelecimentos escolares de referência no ensino médio brasileiro – o caso do centro federal de educação tecnológica de Minas Gerais”, Oliveira (2010) tem como objetivo compreender os aspectos da organização administrativa e pedagógica, bem como o trabalho pedagógico, desenvolvido no CEFET-MG, na perspectiva sociocultural dos estudos dos estabelecimentos escolares.

Helmer (2012) escreve a tese intitulada “O processo de construção da profissionalidade docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo”, em que procura analisar a docência, considerando, especialmente, o fato de os professores dos Institutos Federais trabalharem com diferentes níveis e modalidades de ensino. Faz isso a partir de uma análise do ensino superior.

Na tese “O internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: pensionato ou educandário?”, de Espit (2014), embora o título não especifique o instituto pesquisado ou se a produção diz respeito a todos os institutos, o objetivo da tese é analisar, pontualmente, o internato do Campus Concórdia do Instituto Federal Catarinense.

Carvalho (2014), em sua tese, cujo título é “As condições de trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Machado: em foco os professores de Matemática e Informática”, problematiza a intensificação das condições de trabalho e a exigência de atuação dos professores, em diferentes modalidades de cursos, sem a formação necessária para tanto.

Loponte (2010), em “Juventude e educação profissional: um estudo com os alunos do IFSP”, demonstra que existem divergências entre os objetivos da legislação educacional e as expectativas de futuro dos jovens estudantes.

Na tese “Análise semiótica de discursos discentes dos Institutos Federais Nordestinos”, Barbosa (2010) faz uma análise do discurso dos alunos recém ingressos na instituição e dos que a estão frequentando há

mais tempo, no que se refere à qualidade do ensino oferecido nessas instituições.

Já em “Educação profissional, agricultura familiar e desenvolvimento local e regional: o Instituto Federal Baiano campus Catu”, tese escrita por Menezes (2011), o propósito foi analisar o Instituto Federal Baiano, a partir do Campus Catu, atentando para a formação do técnico em agropecuária e para a relação que o campus mantém com a comunidade de agricultores familiares.

As demais teses fazem referência aos Institutos Federais, de forma generalizada, buscando compreender elementos em comum que podem aparecer nessas instituições. Em outra perspectiva, procuram, de alguma maneira, compreender os Institutos Federais, inseridos num contexto maior da educação brasileira e das relações de trabalho implicadas.

Nesse sentido, Ignácio (2009), em sua tese “Capitalismo, acumulação flexível e educação no Brasil: polivalência ou politecnia?”, objetiva investigar em que grau o nível alcançado pela base técnica da produção na atualidade, marcado pelo regime de acumulação flexível, dá as condições objetivas para que a concepção politécnica de educação ingresse, definitivamente, no debate sobre políticas educacionais, ainda que seja no campo do contraditório e das lutas contra hegemônicas, na medida em que, pelas relações sociais de produção capitalista, o limite é a polivalência. Assim, apesar de os Institutos Federais não garantirem sua condição de espaço privilegiado, para o debate sobre politecnia, com certeza, sinalizam claramente essa possibilidade.

Num sentido que abrange a educação profissional no Brasil e não apenas os Institutos Federais, especificamente, Grabowski (2010), em “Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios”, procura compreender como o modelo adotado pelo Estado brasileiro, na educação profissional, está, propositadamente, estruturado e voltado para atender aos interesses do setor privado, que atua e hegemoniza a oferta dessa modalidade.

Diferentemente dos demais trabalhos de tese realizados, Netto (2013), em “Modelagens sobre gestão organizacional em uma perspectiva multidisciplinar e sistêmica: proposições para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT”, tentou construir uma visão sistêmica da rede. Segundo ele, a intenção foi retratar, de maneira inédita, sua realidade em 2010, de forma a percebê-la holisticamente, em sua grandiosidade e complexidade. Seu enfoque está na gestão, enquanto um sistema complexo de geração e difusão de informação e conhecimento.

Andrade (2014), em sua tese intitulada “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade”, através de um estudo estritamente estatístico, investigou se há um mecanismo institucionalizado de avaliação dos Institutos Federais, em sua completude. Sua conclusão é de que não existe tal mecanismo.

Em “Produção do conhecimento científico e tecnológico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma investigação sobre a sua natureza, divulgação e ampliação”, Perucchi (2015) dedicou-se a conhecer como a pesquisa se desenvolve nos Institutos Federais, através da relação entre estes (criam conhecimento) – empresas (aplicam esse conhecimento) – governo (estimula a produção do conhecimento). Concluiu que, nos Institutos Federais, a pesquisa é desenvolvida, tendo como prioridade o setor público. Essa tese apontou para o desafio de se desenvolver pesquisa, nesses espaços, para atender o setor privado.

Costa (2012), em sua tese “Políticas de formação de professores para educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos”, constatou a inexistência de políticas de formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica. Isso difere do que preconiza a LDB 9394/96, no sentido de que todo professor da educação básica precisa ter licenciatura para atuar. Nos Institutos Federais, esse é um contrassenso, pois a educação, especificamente profissional, na maioria das vezes, não encontra profissional com essa formação para dar aulas.

Com metodologia quantitativa, Oliveira (2012), em sua tese “Uma metodologia para avaliação do grau de satisfação de qualidade de vida no trabalho dos professores da educação básica, técnica e tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, analisa o grau de satisfação dos professores dos Institutos Federais, como qualidade de vida no trabalho, diante dos impactos de sua expansão no Brasil.

Amorim (2013), em “A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira”, fez uma análise da implantação e constituição dessa nova institucionalidade no Brasil.

Rosa (2011), na tese intitulada “Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação TECNEP da rede federal de educação tecnológica”, verificou que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, especificamente no contexto de atuação do TECNEP, existe uma precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede Federal.

2.2.2 Dissertações

De outra parte, foram lidas vinte e uma dissertações, sendo quinze produzidas em programas de mestrado em Educação (MELO, 2009; GIANELLI, 2010; FRANZÃO, 2010; DIAS, 2011; DORNELES, 2011; PEREIRA, 2010; SILVA, 2011; COSTA, 2011; BARTHOLO, 2011; ASSIS, 2013; FERNANDES, 2011; SCHMIDT, 2010; VENDRUSCULO, 2013; PAGNO, 2014; VICELI, 2015); outras quatro dissertações, em programa de mestrado em Ciências (MENDES, 2011; LIMA, 2010; MOURA, 2010; SILVA, 2011); uma, em programa de mestrado profissional em Administração (OLIVEIRA, 2010); e outra, em programa de mestrado em Desenvolvimento Social (EVANGELISTA, 2009).

A maioria das dissertações corresponde a estudos de caso, que totalizam dezesseis dos vinte e um trabalhos lidos. Esses estudos de caso enfocam campus exclusivos de diferentes Institutos Federais, e, às vezes, abordam um curso ou um aspecto específico, dentro do campus. Nas dissertações, evidencia-se uma particularização ainda maior que nas teses, no que se refere aos elementos analisados.

No sentido analítico que se utiliza de estudo de caso, pode ser citada a dissertação de Gianelli (2010), intitulada “A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciana: o caso do campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de São Paulo”. A autora parte do pressuposto teórico de que, na sociedade capitalista, o industrialismo atua cada vez mais como norteador do princípio educativo do homem. Em função disso, pergunta: qual é o papel pedagógico da escola profissional tecnológica, considerando que sua origem e finalidades norteiam o desenvolvimento socioeconômico de uma região pela mão de obra qualificada? A autora desenvolve sua investigação, a partir do materialismo histórico dialético, verificando, nos documentos governamentais e institucionais, se há referências sobre a escola unitária de Gramsci e o desenvolvimento humanístico. Quando analisa os fundamentos que norteiam as práticas educativas, no entanto, ela não encontra os elementos necessários, para se levar adiante tal proposta educativa.

Franzão (2010), em “A importância das práticas de campo no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Rio do Sul – para formação do técnico agrícola”, descreve o cenário de aprendizagem fora da sala de aula, bem como a importância das aulas práticas, para a formação do técnico agrícola.

Na dissertação cujo título é “A participação e a democracia no processo de mudança de esfera administrativa do atual campus Planaltina do Instituto Federal de Brasília (2007 – 2009)”, Mendes (2011) relata investigação sobre como as determinações da Constituição e da LDB foram aplicadas a essa instituição de ensino, quando passou por mudança da esfera administrativa. Isso ocorreu em 2007, ano em que a instituição voltou a pertencer à Rede Federal de Educação Profissional, depois de permanecer por 29 anos sob o comando da SEE-DF.

Pereira (2010), em sua dissertação intitulada “Cultura organizacional: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará”, procurou identificar e analisar as práticas organizacionais utilizadas para implementação do referido Instituto, no sentido de identificar as manifestações culturais nas relações de hierarquia.

Em “Educação e trabalho: a reforma do ensino técnico profissional proposta pelo governo federal nos anos 90, no plano global da reestruturação produtiva”, Silva (2011), embora não deixe claro no título, tem como objetivo responder qual o sentido da reforma do ensino profissional, através do Decreto 2208/97, e como ela foi implantada no âmbito do IFMT – campus Cuiabá.

Já na dissertação de Costa (2011), “Educação profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional”, o objetivo foi compreender em que medida o processo de expansão da educação profissional conserva ou modifica a histórica dualidade entre educação profissional e ensino propedêutico.

Por sua vez, Bartholo (2011), na dissertação cujo título é “Em busca de uma escola – as políticas públicas e a implantação do Instituto Federal de Goiás – campus Inhumas”, analisou as implicações das políticas públicas de educação profissional, na trajetória da implantação do referido campus.

Lima (2010) defendeu a dissertação intitulada: “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente”. No texto, esse autor faz uma análise e questiona se haverá recursos humanos suficientes para atuação nos Institutos Federais. Embora não apareça no título, esse questionamento é feito, a partir do processo de implantação do campus Camboriú, do referido Instituto.

Em “Inserção dos Institutos Federais e o desenvolvimento local: um estudo de caso em Laranjal do Jari – AP”, Moura (2010) apresenta pesquisa em que procurou compreender como a inserção do Instituto

Federal do Amapá pode contribuir para o desenvolvimento do município.

Já Assis (2013), na dissertação “Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: implantação e desafios”, relata investigação em que problematizou a presença das licenciaturas, nos campus Bento Gonçalves e Porto Alegre, do IFRS, utilizando a metodologia de roda de conversa, com os professores dos referidos cursos.

Evangelista (2009), na dissertação intitulada “O Ensino Técnico no Brasil e a trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET Januária)”, analisa o processo de transformação deste em Instituto Federal.

Em “O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o PROEJA: o caso do campus de Vitória da Conquista”, Fernandes (2011) apresenta o estudo sobre esse programa e constata o quanto esse não possui um lugar claro na rede de escolas técnicas federais.

Silva (2011) produziu a dissertação “Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IFET Baiano”, em que fez um registro do histórico da implantação desse instituto e os principais desafios que as antigas Escolas Agrotécnicas Federais, transformadas em campi desse Instituto Federal, terão que enfrentar, para se adequar à proposta governamental.

Na dissertação intitulada “A dinâmica das relações na convivência em internato: concepção de alunos do IFC – campus Concórdia”, Vendrusculo (2014) pontua como os alunos que moram na instituição percebem a convivência no internato.

Em “Ensino médio integrado à educação profissional – percepções e expectativa dos estudantes”, Pagno (2014) apresenta um estudo a respeito de como os alunos do IFC – campus Videira veem o curso que frequentam, buscando perceber qual a compreensão desses alunos, em relação ao conceito de trabalho.

Viceli (2015), em “Um olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – IFC – campus Videira: interfaces com a indisciplina escolar no ensino médio integrado”, analisa como a indisciplina atrapalha o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Foram encontradas, ainda, cinco dissertações, que enfocam os Institutos Federais, de modo geral; porém, analisam um ou outro aspecto que diga respeito aos Institutos Federais como um todo. Nessa perspectiva, tem-se a dissertação de Melo (2009), cujo título é “A

distribuição de recursos financeiros intraorganização: um estudo de modelos no cenário de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Para esse trabalho, foi realizado um estudo sobre a forma que deverá ser adotada para a alocação de recursos orçamentários. O texto discute as metodologias utilizadas no passado, pelos CEFET, para as suas unidades, e pelos conselhos de dirigentes, para as instituições.

Com a pergunta “quais são os indicadores de qualidade social necessários para a consolidação dos princípios democráticos na educação profissional técnica de nível médio?”, Dias (2011), na dissertação intitulada “A qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio”, analisa que as políticas públicas voltadas para a efetivação de um ensino com qualidade social acarretam melhorias aos cursos dessa modalidade.

Dorneles (2011), em “Avaliação da educação profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos”, analisa os indicadores educacionais com o foco na política pública da educação profissional. Questiona quais indicadores dariam conta dessa forma de educação, uma vez que, no Brasil, os sistemas de avaliação (SAEB) e (SINAES) não dão conta das especificidades da educação profissional.

Na dissertação “Marketing educacional: uma análise da relação entre orientação para o mercado e desempenho dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, Oliveira (2010) relata estudo em que procurou compreender qual a relação entre a orientação para o mercado e o desempenho nos Institutos Federais. Mesmo sendo instituições públicas, percebe-se nos institutos uma moderada orientação para o mercado, tal qual as organizações com fins lucrativos.

Schmidt (2010), em “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, pontua como essa expansão se deu, fazendo uma tabela com o histórico de transformação de cada instituto da época.

2.2.3 Considerações e complementações acerca da leitura de teses e dissertações sobre os Institutos Federais

A leitura das teses e dissertações sobre os Institutos Federais, embora em número que não necessariamente represente a totalidade de trabalhos realizados sobre esse tema, permitiu conhecer a dimensão do que se produziu no Brasil sobre essa nova institucionalidade. Como os

Institutos Federais surgiram no final de dezembro de 2008, todos os trabalhos são posteriores a essa data. Demonstra-se, assim, a atualidade do fenômeno estudado.

Pode-se evidenciar a significativa quantidade de estudos de caso, os quais são, em parte, reflexo do intento particular de trabalhadores dos próprios institutos de conhecerem a realidade onde estão inseridos. A quase totalidade dos autores corresponde a funcionários dos Institutos Federais, professores ou técnicos ligados ao ensino. Por isso, em alguns trabalhos, estão refletidas preocupações bem particulares, sobre campus e/ou cursos específicos.

Embora esse tipo de estudo tenha sua importância, pela delimitação feita em cada um deles, tem-se dificuldades de apreender elementos que possam analisar os Institutos Federais, no contexto da educação brasileira. Também é questionável a generalização de casos. Mesmo parecendo que é tudo a mesma coisa, vale considerar a dimensão e diversidade entre as diferentes regiões brasileiras.

Depois da leitura dessas pesquisas, não há dúvidas de que os Institutos Federais, pela sua expansão nos últimos anos, são um novo elemento no cenário educacional brasileiro e que têm sua permanência institucionalizada, como fato social. Vale ressaltar, no entanto, que embora representem o novo, os institutos carregam, em sua gênese, muito do velho *modus operandi* das instituições que os antecederam. Assim, é possível indicar que, em grande medida, os Institutos Federais são velhos elementos travestidos de novo.

Um exercício parecido a esse foi feito pelo grupo de pesquisa coordenado por Gaudêncio Frigotto. O estudo organizado por este grupo intitulou-se “O Estado da Arte da Produção Discente da Pós-Graduação no Brasil (2008 – 2014) sobre Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”. Através das buscas pelas dissertações e teses, realizadas nos bancos de dissertações e teses, e repositórios institucionais, esse grupo de pesquisa criou um banco de dados.

As considerações dos autores, sobre o que encontraram, são interessantes e corroboram com o que se constatou no exercício de leitura realizado para esta tese.

Em grande parte das dissertações e teses verificamos um debate teórico acerca da formulação de políticas públicas educacionais para o ensino técnico brasileiro e as suas relações com o desenvolvimento histórico, político,

econômico e cultural do Brasil. Uma referência histórica e política utilizada pelos autores das teses e dissertações analisadas foi o ano de 1909, ano em que foram criadas as Escolas de Aprendizizes e Artífices (FRIGOTTO, 2016, p. 94).

Os autores também verificaram que outros períodos históricos analisados, nas teses e dissertações, foram:

- o decreto n. 5840/2006, que determina a implementação de cursos e programas regulares de PROEJA, até o ano de 2007, em todas as instituições de educação profissional;
- a ditadura do Estado Novo instaurado por Getúlio Vargas, com a criação do Sistema S;
- a ditadura civil-militar e seu atrelamento à teoria do Capital Humano, ratificada com a aprovação da LDB/71;
- a associação a organismos internacionais, tais como FMI, BM e a UNESCO, que orientavam como os investimentos em educação deveriam ser empregados.

No que se refere à metodologia utilizada nesses trabalhos, segundo o relatório, “foi de base qualitativa, exploratória, ancorando-se na aplicação de questionários semiestruturados e de entrevistas. Esse processo metodológico foi fundamental para os pesquisadores, posto que complementavam o levantamento bibliográfico e documental que empreenderam” (FRIGOTTO, 2016, p. 95). Constatou-se também que um dos temas mais recorrentes é o PROEJA. Outros temas recorrentes são: currículo, qualificação do quadro docente, inserção no mercado de trabalho dos alunos (FRIGOTTO, 2016).

2.2.3.1 Complementação do quantitativo de teses e dissertações sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A leitura e a análise das teses e dissertações, até então realizadas, ocorreram no início de 2016, limitando-se, por isso, a encontrar trabalhos circunscritos ao período entre 2008 a 2015. Assim, pensou-se ser interessante tentar fazer, mesmo que de forma rápida e através dos resumos apenas, uma atualização do quadro desenvolvido anteriormente.

Desta feita, no início de 2017 novamente foi realizada uma busca,

utilizando os mesmos critérios anteriores. Foram encontradas outras vinte e uma dissertações de mestrado e doze teses de doutorado sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse segundo momento, observou-se apenas o título do trabalho, universidade e programa em que foi desenvolvido e foi realizada a leitura dos resumos. Assim se procedeu, pois não haveria tempo suficiente para realizar a leitura integral dos trabalhos, como fora feito anteriormente.

Embora sabendo dos limites de tais análises, já mencionados anteriormente, importantes elementos podem ser inferidos desse processo. Verificou-se que das vinte e uma dissertações de mestrado, oito são em Mestrado em Educação; três, em Mestrado Profissional em Gestão Pública; duas, em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia; uma, em Mestrado em Educação Profissional; uma, em Planejamento e Análises de Políticas Públicas; uma, em Políticas Públicas e Desenvolvimento; uma, em Educação Agrícola; uma, em Desenvolvimento Regional; uma, em Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública; uma, em Educação em Ciência e Matemática; e uma, em Propriedade Intelectual, conforme é apresentado quadro demonstrativo no apêndice B.

Destaque para o fato de que o Mestrado em Educação Profissional e o Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia são ofertados por Institutos Federais, respectivamente, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Tal fato demonstra o avanço dos Institutos Federais, em ampliar a verticalização do ensino em seu interior, cumprindo também o objetivo de oferecer cursos de pós-graduação. Também é possível perceber a preocupação e a tentativa de resolver o problema da formação docente e capacitação de professores e técnicos, pertencentes aos Institutos.

Quanto às teses encontradas, escritas em 2016, são: seis em Doutorado em Educação, uma em Doutorado da Difusão do Conhecimento, uma em Doutorado de Qualidade Ambiental, uma em Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, duas em doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e uma tese em Estudos Linguísticos.

Das trintas e três pesquisas, teses e dissertações, após a leitura dos resumos, verificou-se que vinte e oito delas são estudos de caso, desenvolvidos com um caráter bastante particular, a exemplo dos trabalhos anteriores. São análises de um campus específico ou de um curso ou aspecto delimitado. É substancial a produção acadêmica sobre os Institutos Federais, demonstrando, assim, a importância e a riqueza dessa nova institucionalidade, mas também o quanto ainda é preciso

avançar, para que se chegue à universalidade desta, com uma educação pública gratuita e de qualidade efetiva.

3 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Como visto, em 2009, um novo cenário educativo se desenhou no Brasil, com a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais (ETFs e EAFs) e Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais, em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Bueno (2015) observa:

No Brasil existência de uma diversidade de modelos institucionais, assim a criação da RFEPCT foi uma forma de reordenar todas essas unidades e transformá-las em uma única tipologia no sentido de se ter unicidade na oferta. Todo esse arranjo se firmou logo após essas instituições trabalharem incansavelmente na formatação do PDI da nova institucionalidade que almejavam alcançar. Nesse sentido, pode-se dizer que as instituições foram, em certo sentido, pegadas de surpresa com o formato dos IF (BUENO, 2015, p. 86).

Segundo Amorin (2013, p. 13-14), os Institutos Federais fazem parte de uma política de expansão da educação profissional, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. É uma das ações figuradas entre outros programas, como: Brasil Profissionalizado (Programa criado em 2007, cujo objetivo é fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica); e-Tec Brasil (Programa de expansão e interiorização da oferta de educação profissional de nível médio, através da implementação e do fortalecimento de estratégias de educação a distância, realizado pelas escolas de ensino técnico, tanto municipais, estaduais, federais e até mesmo universidades). Todos esses programas atendem o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁵.

⁵ O PDE consiste em uma política pública, que agrega um conjunto de mais de 40 programas, organizados em torno de quatro eixos: educação básica, educação profissional, educação superior e alfabetização. O seu propósito é o de “elevantar o nível da Educação brasileira aos patamares dos países desenvolvidos”. O prazo previsto para sua execução vai até 2022. (AMORIM, 2013, nota 4, p. 14).

No que se refere ao processo de constituição dos Institutos Federais, Marinho (2016) faz um resumo, a respeito de como ocorreram os trabalhos no Congresso Nacional. A intenção desse autor é expor a origem dessa instituição e contribuir para a compreensão da identidade institucional dos Institutos Federais. Assim, ele apresenta os trâmites, para implantação dessa nova institucionalidade:

O projeto de lei dos IF teve sua apresentação na Câmara, passando pelo Senado, até a sua sanção, duração de cinco meses. O projeto sofreu algumas alterações, provenientes das Comissões de Educação e Cultura (CEC), com relatoria do Deputado Alex Canziani (PTB/PR), e de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP), com relatoria da deputada Andreia Zito (PSDB/RJ), sendo ainda apreciado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), com relatoria do deputado Tadeu Filippelli (PMDB/DF). Ambos os relatórios (CEC e CTASP) alteraram o projeto, mas sem fazer críticas ao conteúdo propriamente. No Senado, o projeto, nesta casa Projeto de Lei da Câmara número 177/2008 (PLC n 177/2008), tem passagem relâmpago sem sofrer alterações. Por fim é sancionada a Lei número 11892/08 já nos últimos dias daquele marcante ano (MARINHO, 2016, p. 70).

Marinho (2016) destaca ainda que todo o processo se deu de forma rápida, com estranhamentos, porém sem questionamentos. Vale destacar, contudo, a quantidade de incógnitas que se deixou para serem fechadas, já em meio à implementação da nova institucionalidade, o que a caracterizou como uma “metamorfose ambulante”. “O que o trâmite revela é a estranha situação de um projeto que causaria tamanho impacto na educação profissional passar praticamente incólume” (MARINHO, 2016, p. 72).

Frigotto (2016), ao fazer a introdução do Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003-2014), afirma que os Institutos Federais são uma “importante e ampla política pública no campo

educacional da última década” (p.06). Apresentando os resultados da referida pesquisa, esse autor diz que

Pela pesquisa de campo realizada pode-se perceber que, independente da política nacional, os IF têm espaços de autonomia para suas decisões. [...] Para o conjunto dos IF e, mais amplamente, para a Rede de Educação Profissional e Tecnológica, a pesquisa indica a necessidade de consolidar uma nova institucionalidade, uma nova identidade dentro de uma diversidade regional e de interiorização e dos novos sujeitos professores, técnicos e alunos que abrigam (FRIGOTTO, 2016, p. 7).

No que se refere ao contexto político de surgimento dessas instituições, é importante salientar o papel estratégico que essa modalidade de educação vem assumindo na atualidade. A ideia de criação dos Institutos Federais surgiu durante o segundo mandato do presidente Lula, quando a educação tecnológica assumiu um lugar privilegiado, nas políticas públicas, haja vista o conjunto de programas e de ações nesse sentido.

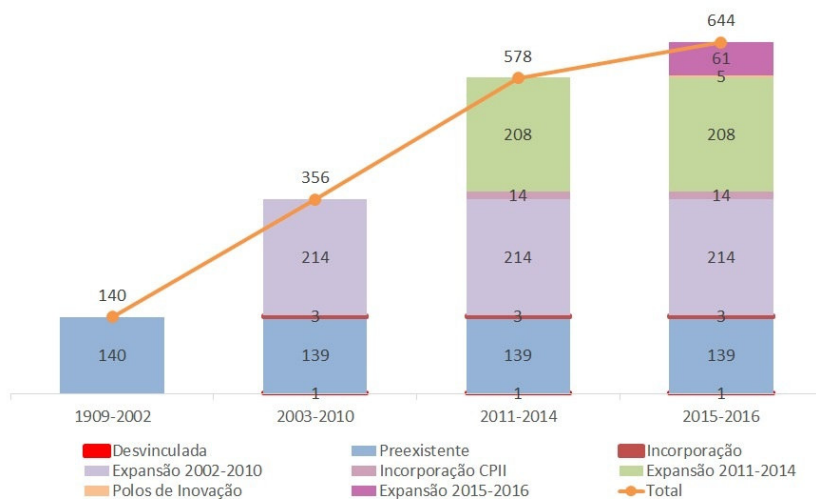
Para consolidação dessas ideias, foi necessário, conforme visto no capítulo anterior, todo um esforço para revogar o aparato legal (Decreto 2208/97, Medida Provisória 1549/97 e Portaria 646/97), que impedia a ampliação da educação tecnológica no país. Tal aparato legitimava um projeto não consensual, provocando, por um lado, o dissenso quanto à sua implantação e, por outro, a desestruturação das redes de ensino existentes.

Os Institutos Federais apareceram no cenário nacional, com uma sensação de estranhamento. Afinal, eles buscam reconstruir uma integração entre o ensino médio e o ensino técnico, assim como possibilitam outras formas de ensino em seu âmbito. Por outro lado, os institutos não são universidade. Diante disso e da ausência de parâmetros, para referenciar essa nova instituição, vários discursos passaram a ganhar espaço nas interações cotidianas.

Atualmente, os 38 Institutos Federais possuem 644 campi em funcionamento, sendo que sua consolidação e expansão se deu principalmente de 2003 a 2016, com a abertura de 504 unidades, decorrente do plano de expansão da educação profissionalizante. Do momento da sua fundação, em 1909, até 2002, foram operacionalizadas

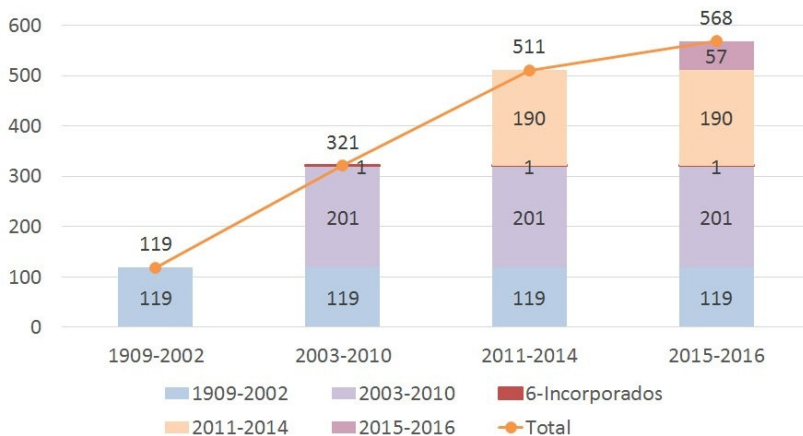
140 unidades técnicas no país, como podem ser vistos nos Gráficos 1 e 2.

Gráfico 1: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em unidades.



Fonte: MEC, 2016.

Gráfico 2: Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: MEC, 2016.

Figura 1: Distribuição dos campi dos Institutos Federais no Brasil.



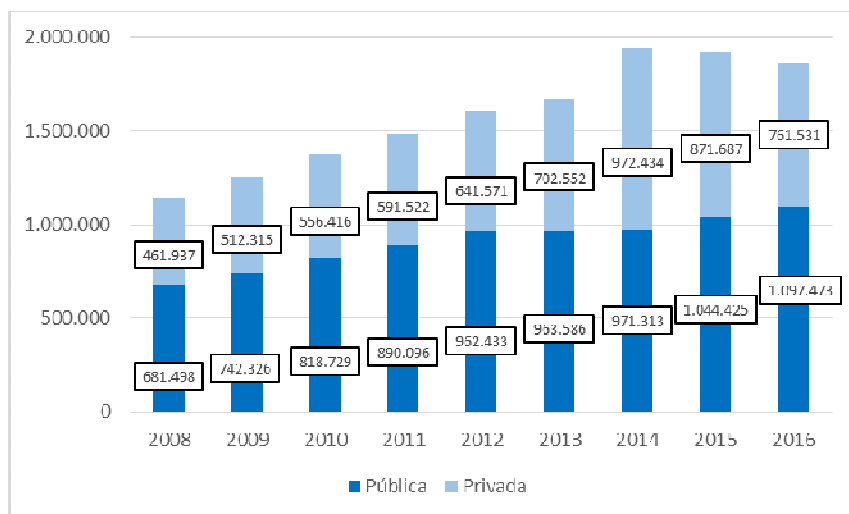
Fonte: MEC, 2016.

Segundo o censo escolar de 2016, o país conta com 28,3 mil escolas de Ensino Médio; destes, 1,8% são da esfera federal (INEP, 2017).

Em 2016, o país teve 1,9 milhões de matrículas na educação profissional, distribuídas em cursos técnicos de diferentes modalidades de ensino: concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio regular; integrado à Educação de Jovens e Adultos (INEP, 2017).

Quando comparado o ensino público com o privado, no que se refere a ampliação, os dados apresentados pelo INEP em 2017 demonstram o movimento de crescimento ou não desses setores, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 3: Número de matrículas na educação profissional, por rede de ensino – Brasil 2008 a 2016.

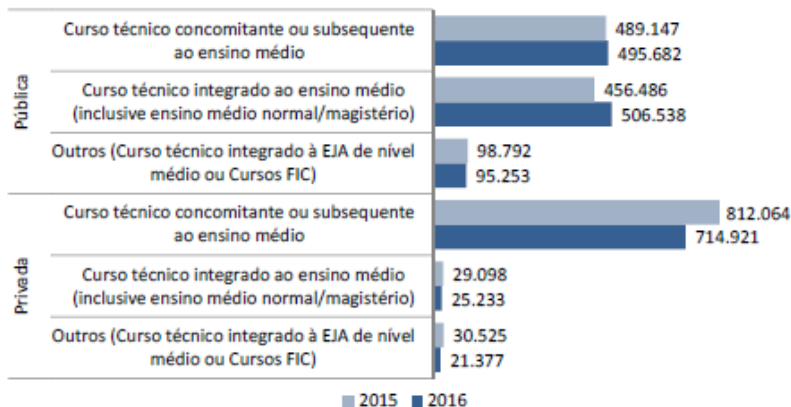


Fonte: INEP, 2017.

A matrícula da rede pública na educação profissional cresceu 5,1%, no ano de 2016, enquanto a rede privada apresentou queda de 12,6% (INEP, 2017). A matrícula de curso técnico integrado ao ensino médio da rede pública apresentou crescimento de 11% no último ano. Já na rede privada, a matrícula de cursos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, que possuem participação significativa na educação

profissional dessa rede, apresentou queda de 12%. É o que está expresso no gráfico 4.

Gráfico 4: Número de matrículas na educação profissional, por rede de ensino e tipo de curso (curso técnico integrado ao ensino médio; curso técnico concomitante ou subsequente; curso técnico integrado a EJA ou curso FIC) – Brasil 2015-2016.



Fonte: MEC, 2016.

Considerando esses dados, na sequência, foram separados alguns pontos referentes aos Institutos Federais, pontos que se entende serem fundamentais para a análise dessa nova institucionalidade. A escolha desses itens específicos, para reflexão, ocorreu porque se entende que, neles, se encontra o que há de inédito e que suscita mais contradições, nesse formato de instituição educacional, em relação ao que já existia no país.

3.1 INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO

Para análise do processo de interiorização do ensino no Brasil, do qual os Institutos Federais têm se apresentado como principal expoente, é preciso perceber que esse não é um movimento isolado. Nesse sentido, é importante que se compreenda esse fato, em um contexto político e

econômico em constantes mudanças e adaptações. Esse movimento, por não se dar de forma linear e por conter inúmeras relações e implicações, é o que permite que se veja um determinado fenômeno por diferentes ângulos.

Assim, os Institutos Federais são considerados, ao mesmo tempo, um grande avanço, na direção de garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, e um elemento potencializador da qualificação da força de trabalho, para atender ao processo produtivo. Frigotto (2016) tem razão, ao perceber a interiorização dos Institutos Federais, no aspecto positivo da ampliação da educação enquanto direito social. Para esse autor,

Os aspectos positivos superam de longe os aspectos negativos. A interiorização é sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IF, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria aos filhos dos trabalhadores o direito à educação básica de nível médio é em si um ganho extraordinário (FRIGOTTO, 2016, p. 15).

Embora os Institutos Federais sejam um grande avanço, no que se refere ao contraponto da litoralização do ensino no Brasil, o processo de interiorização desses não se deu sem conflitos e interesses. O estudo de Bueno (2015), por exemplo, indica que, na primeira fase de expansão dos Institutos Federais, os critérios não eram claros e não havia um critério técnico. Isso abriu margem para pressão e influências de deputados e senadores, que correram para serem os responsáveis por levar um ou mais de um instituto para seu estado. Desse modo, abriu-se precedente para que a instalação de alguns campi dessas instituições e, até mesmo, das próprias instituições ocorresse com o objetivo de atender a interesses os mais diversos.

Mesmo que o governo não tenha aberto mão da essência do que viria a ser os Institutos Federais, permitiu esse jogo de interesses para distribuição dos mesmos, pelos estados, como estratégia para conseguir apoio para o projeto de implantação dessa nova institucionalidade. Segundo Bueno (2015, p. 110), “[...] o arranjo proposto pelos atores para distribuir os IF nos diversos estados brasileiros, naquele momento, não comprometeram o processo e, acatando a proposta, o governo alcançaria

um número mais significativo de adesões à política proposta”. Ainda segundo essa autora, no que se refere especificamente à expansão do ensino superior, através dos Institutos Federais, há uma

Democratização do ensino superior nas últimas décadas, foi uma das vias dos IFs. Isso por conta da distribuição geográfica dos IFs e de suas unidades em todo o país. Isso teria sido a mola mestra para que o poder público fosse para lugar em que ainda não se fazia presente. Com isso a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica aumentou consideravelmente sua capilaridade e, conseqüentemente, o ensino superior, além de se ter expandido para todas as regiões, vem sendo democratizado devido ao aumento da oferta de vagas que estão sendo criadas (BUENO, 2015, p. 136-137).

Ainda, segundo Bueno (2015) há uma questão que se refere ao desequilíbrio regional na distribuição das instituições de ensino superior no país. Exemplo disso tem-se no fato de que a região sudeste historicamente foi beneficiada com um número maior de matrículas. Tanto que os quatro estados que compõem essa região, possuem cerca da metade das instituições, cursos e matrículas do Brasil.

No que diz respeito especificamente à constituição dos Institutos Federais, percebe-se que a maioria dos estados foi contemplada com mais de um instituto. Embora essa não fosse a intenção do governo, isso se deu pelo não entendimento entre os gestores, fazendo, assim, com que o governo alterasse seus planos (BUENO, 2015). Em outro sentido, Costa (2016, p. 195), após análise de relatório do TCU, percebe a evidência de que “[...] a expansão levou o ensino técnico aonde não chegava, e atende a quem nunca foi atendido, porém não chegou com a forma adequada e não atende como se esperava”.

Costa (2011), quando disserta sobre o processo de interiorização dos Institutos Federais, chama a atenção para a relação desta com a expansão do ensino. Assim, em suas palavras, tem-se que

A expansão escolar envolve mudanças significativas na oferta educacional, que se caracterizam por maior oferta no número de vagas, por criação de novos cursos e modalidades de ensino, pela maior distribuição territorial das instituições, bem como pela ampliação dos serviços prestados aos educandos e à sociedade, de forma geral. O aumento do tempo de escolarização também é outro eixo que pode ser percebido como pertencente ao fenômeno da expansão a ampliação da oferta escolar, em sentido estrito, e diversificação da oferta formativa constituíram um eixo a partir do qual se configurariam os processos de expansão, cujo teor, por sua vez, estaria igualmente implicado com um segundo eixo de modificações relativo à alteração do escopo da ação institucional. Neste último caso, a “migração de tarefas” sociais para as instituições educativas seria um dos principais exemplos, por suas repercussões na ação institucional, não só em termos de agregação na composição da ação institucional como um todo, bem como na própria configuração do perfil formativo das instituições e sistemas educativos. A atenção recai, neste caso, para os sentidos da expansão quando, para além da diversificação da oferta formativa observa-se a verdadeira instituição de uma diferenciação de vias formativas, por meio das quais os processos formativos, mais que diversos, revelam-se desiguais (COSTA, 2011, p. 60).

Com efeito, ainda segundo essa autora, essa forma de expansão da educação profissional possui um forte vínculo com um padrão de distribuição territorial, que não mais se fundamenta nos centros metropolitanos, mas, sim, em cidades médias e regiões não metropolitanas. Desta maneira,

As parcerias entre as instituições de ensino a serem expandidas e os municípios se tornaram uma relação fundamental nesse processo de interiorização. As cidades que submeteram projetos de intenção de sediar as novas sedes da

rede federal tiveram não só que demonstrar as necessidades locais e as características de seus municípios, mas também apresentar propostas de subsídios para que as novas escolas pudessem ser abertas entre o final de 2007 e de 2008. Os municípios deveriam possuir também, uma abrangência regional que os caracterizassem como cidades polo. (COSTA, 2011, p. 103)

Tudo isso tem a ver, diretamente, com o processo de democratização do ensino. Sobre isso, Florestan Fernandes (1966, p. 123) já sinalizava que,

Em termos sociológicos, o aspecto central do processo de democratização do ensino está na distribuição equitativa das oportunidades educacionais. Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social.

Além disso, a instrução, para se tornar de fato um elemento que contribua para o desenvolvimento de determinada região, precisa ser vista como um todo. É um engano tentar êxito, nesse sentido, desenvolvendo apenas um nível de ensino. Vale destacar, também, que só a instalação da instituição não é garantia de desenvolvimento; é necessário que a instituição encontre condições propícias de expansão e de aperfeiçoamento. E isso depende da composição, organização e clima de trabalho das instituições, o que põe em primeiro plano as relações da instituição com o meio ambiente. Nesse sentido, Florestan Fernandes adverte:

Se não existir uma atmosfera de compreensão, de respeito e de apoio decidido aos objetivos culturais da instituição, a produção intelectual acaba estagnando, por falta de recursos, se esterilizando, por falta de conteúdo e se pervertendo por falta de incentivos dinamizadores. É indispensável que haja uma interação contínua e

ativa entre os “acadêmicos” e os “leigos”, para que as instituições não fiquem segregadas dos problemas materiais e humanos da sociedade (FERNANDES, 1966, p. 289).

Os Institutos Federais estão, portanto, inseridos num jogo de forças, podendo ser tanto um fator de desenvolvimento social, quanto meramente estar a serviço do sistema de produção, sem que todo seu potencial seja revertido em melhorias na condição de vida dos que vivem da venda de sua força de trabalho. Daí a necessidade de fazer uma análise dos Institutos Federais, no interior do processo produtivo, isto é, levando em conta as contradições do sistema em que estão inseridos, do movimento que os torna ora um avanço, ora uma novidade, ora uma repetição, ora um retrocesso.

Assim, no que se refere ao processo produtivo, segundo Antunes (2006, p. 15)

Foram profundas as transformações ocorridas no capitalismo recente no Brasil, particularmente na década de 1990, quando, com o advento do receituário e da pragmática definidos no Consenso de Washington, desencadeou-se uma onda enorme de desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho. [...]. Houve também um conjunto de transformações no plano da organização sociotécnica da produção, presenciando-se, ainda, um processo de reterritorialização e mesmo de desterritorialização da produção, entre tantas outras consequências da reestruturação produtiva e do redesenho da divisão internacional do trabalho e do capital.

O que se verificou, na década de 1990, no Brasil, foi um processo denominado por Antunes (2006) de descentralização produtiva. Nesta, as indústrias nacionais, alegando o perigo da concorrência internacional, desencadearam um movimento de mudanças geográficas, na busca por níveis mais baixos de remuneração da força de trabalho e incentivos fiscais ofertados pelo Estado. Como exemplo desse processo, Pinto (2006, p. 85) percebe, em seus estudos, que

No plano geopolítico, seguindo uma tendência mundial, as montadoras no Brasil passaram a instalar plantas em regiões sem grande tradição industrial, mas consideradas atrativas devido a incentivos fiscais e, sobretudo, em vista da possibilidade de contratação de uma força de trabalho mais barata e sindicalmente menos organizada e combativa.

Assim, segundo Antunes (2006),

Se, por um lado, é verdade que a baixa remuneração da força de trabalho – que se caracteriza como fator de atração para o fluxo de capital estrangeiro produtivo em nosso país – pode-se constituir, em alguma medida, como elemento obstaculizador para o avanço tecnológico, devemos acrescentar, por outro, que a combinação entre padrões produtivos tecnologicamente mais avançados e uma melhor “qualificação” da força de trabalho oferece como resultante um aumento da superexploração da força de trabalho, traço constitutivo e marcante do capitalismo implantado em nosso país (ANTUNES, 2006, p. 19).

Não seria apenas coincidência o fato de os Institutos Federais surgirem nesse mesmo período. Em alguma medida, eles se interiorizam, para contribuir na “qualificação” da força de trabalho, ou seja, contribuir para tornar regiões produtivas ao sistema capitalista, ou potencializar esse aspecto onde já existia. Ao mesmo tempo em que são uma ampliação do direito à educação, representam, também, a ampliação da potencialização do sistema para a exploração da classe trabalhadora.

David Harvey, em seu livro *O Enigma do Capital* (2011), analisa o fluxo do capital, seus caminhos e sua estranha lógica de comportamento. Essa visão é interessante para se entender as condições em que vivemos, pois contribui para a compreensão do processo de interiorização do ensino e, portanto, para o fato de os Institutos Federais se expandirem, significativamente, para o interior do país. Nesse sentido, o referido autor destaca o papel desempenhado pela competição interurbana, inter-regional e internacional, por investimentos de capital.

Para ele,

O Estado (local, regional ou nacional) se torna responsável por garantir o fornecimento de força de trabalho em quantidades e qualidades adequadas (incluindo formação profissional, treinamento e docilidade política) em relação à demanda de trabalho corporativo. Embora o aparelho do Estado possa passar a seguir a agenda das empresas em vez da agenda de trabalho, há ainda um grande interesse em localidades que investem em oportunidade educacionais de alta qualidade (universidades e escolas técnicas), pois isso poderá ajudar a atrair a indústria de alta tecnologia que irá contribuir mais para a base tributária da localidade (HARVEY, 2011, p. 60).

O entendimento alinha-se à afirmação de Tavares (2014), no sentido de que, assim como acontece com as universidades, a Rede Federal se tornou alvo de iniciativas dos mais variados tipos, empreendidas com o objetivo de subordiná-las aos interesses da economia nacional e da expansão do capital multinacional. Em outras palavras, “[...] ao que parece o papel dos IF está mais voltado para o desenvolvimento de tecnologias sociais para soluções locais do que para o desenvolvimento de tecnologias no sentido de superar a dependência externa e o atraso no âmbito científico-tecnológico” (DORNELES, 2011, p. 115).

3.2 VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO

3.2.1 Ensino Médio Integrado, Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada

A característica histórica da educação brasileira, no sentido de ser dual e excludente, ainda hoje faz ver suas raízes. Em alguns momentos, tentou-se superar essa característica, através da consolidação de um currículo, na perspectiva da integração curricular. A década de 1990 é emblemática desse processo intermitente de tentativa de integração, principalmente do ensino médio.

Depois de um significativo processo de idas e vindas do ensino médio integrado, a Lei 11892/08 apresenta, como primeiro objetivo dos Institutos Federais, “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008). A indicação legal de prioridade para os cursos integrados, e não sua obrigatoriedade, fez com que fosse gerada uma série de controvérsias em torno desse tema, como se verá a seguir.

Embora as atuais políticas de formação profissional de nível médio tenham um caráter progressista, como demonstram os documentos oficiais do governo das duas últimas décadas, elas se deparam com uma forma de condução política e econômica, que tem uma perspectiva de continuidade em relação aos governos anteriores, principalmente o de Fernando Henrique Cardoso.

Em outras palavras, quando se faz a análise da criação dos Institutos Federais e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Governo Lula, percebem-se processos distintos e concomitantes. Pode-se afirmar que foi decisivo que esse governo revogasse o decreto 2208/97 e o substituísse pelo decreto 5151/04, permitindo, assim, que o ensino médio pudesse ser pensado e trabalhado na perspectiva da politécnica. Esse mesmo governo, porém, promulgou diversos programas que se contradizem ao conceito de politécnica, uma vez que possibilitam a desintegração entre ciência e técnica, entre formação propedêutica e formação profissional, dando mais ênfase à capacitação e ao aprimoramento da força de trabalho para o mercado (COSTA, 2011). Segundo Lima (2012, p. 82),

O compromisso assumido por Lula ainda durante o processo eleitoral com a “Carta aos Brasileiros”, era o de cumprir os compromissos com os setores financeiros internacionais e nacionais, manter os contratos e afirmar uma política macroeconômica sustentada no controle inflacionário e na geração de superávits primários.

Com efeito, o Decreto 5154/04 está vinculado às finalidades que a LDB prevê para o ensino médio, principalmente no que se refere à preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Ou seja, a Lei 9394/96 trata do tema da “Educação Profissional”, em um capítulo especial, o Capítulo III, do Título V, ‘Da Educação Profissional’, Artigos

39 a 42, de forma associada e articulada com o segundo parágrafo do Artigo 36 da mesma Lei, na parte referente ao Ensino Médio, definido como ‘etapa final da Educação Básica’. Vale destacar que, no Artigo 39, a Educação Profissional é caracterizada como ‘integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, com o objetivo de conduzir o cidadão a um permanente desenvolvimento ‘de aptidões para a vida produtiva’, na sociedade do trabalho e do conhecimento.

Isso permitiu, em tese, ao educando, adaptar-se de maneira flexível às novas condições ocupacionais. Bem como, ter a compreensão dos fundamentos científico tecnológico dos processos produtivos construídos na relação entre teoria e prática. Dá-se uma ênfase maior para a formação integral do cidadão trabalhador. Há com isso, o fomento da educação profissional de nível médio como a grande solução da defasagem e das desigualdades educacionais presentes nesta etapa da educação básica (LIMA, 2012).

Essa linha de utilizar a educação profissional como possibilidade de solução da defasagem educacional está no primeiro objetivo dos Institutos Federais, com a previsão de também oferecer educação profissional em modalidades como de EJA e FIC. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, Dias (2011, p. 65) afirma:

Em 2006 o governo lançou pelo Decreto 5840 o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade EJA – PROEJA. O decreto obrigou as instituições da Rede Federal de educação profissional a destinarem um percentual de suas vagas para a educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos acima de 18 anos que tenham concluído o ensino fundamental.

Embora tal temática esteja no primeiro objetivo a ser atendido pelos Institutos Federais, pode-se dizer que essa é uma demanda, se não negligenciada, pouco atendida dentro dessas instituições. É o que evidenciam os estudos de Motta (2015) e Fernandes (2011), que afirmam a necessidade de o PROEJA, por exemplo, encontrar seu lugar dentro dos Institutos Federais. Isso se verifica, pois, apesar dos avanços, estas instituições apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva. Com

efeito, a qualidade de um curso pode ser garantida com a intencionalidade do conjunto do seu processo formativo. Assim, os conteúdos por si próprios não têm validade, mas, necessariamente, devem potencializar o projeto educativo como um todo da escola, garantindo a relação entre teoria e prática. Para Caldart (2013, p. 284), contudo,

É preciso cuidado permanente para não resvalar da relação teoria e prática para uma visão instrumental ou pragmática do conhecimento. Conhecimentos são para vida, mas a vida em suas várias dimensões e tipos de necessidade. É direito e necessidade humana ter acesso à literatura, à arte, conhecer processos históricos, entender o que acontece no mundo, assim como se apropriar de determinadas tecnologia e habilidades técnicas. [...]. Não temos como estudar sobre tudo, e as opções de aprofundamento se conectam com o que somos e com nossos vínculos.

Segundo Alves e Rodrigues (2015) não interessa aos trabalhadores, por exemplo, um curso que seja meramente instrumental, que se volte apenas para atender questões imediatas e pragmáticas. Isto é, cursos que exigem pouco da capacidade intelectual dos alunos.

De outra parte, quando se faz referência à formação inicial e continuada, Silva (2016, p. 282) conclui, em seu estudo, que

A generalização do trabalho simples é a opção do projeto educacional direcionado às frações de classe do precariado, nos termos de Rui Braga (2012), e do subproletariado, nos termos de Paul Singer (1981), orientação que conforma a atual política de educação profissional materializada nos cursos dos programas de formação inicial e continuada. [...]. Ademais, o público que faz uso dos cursos é majoritariamente oriundo do subproletariado brasileiro e almeja a educação proposta pelos programas de formação inicial e continuada como forma de integração ao trabalho e de uma pretensa inclusão social.

A autora analisa programas de formação inicial e continuada, tais como: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Formação Inicial e Continuada (FIC), Programa Mulheres Mil, Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). A hipótese verificada por ela indica que

A educação materializada nos cursos de formação inicial e continuada reveste-se de caráter mais assistencial do que educativo, representando uma educação menor para os trabalhadores, que visa fundamentalmente à reprodução de uma dada ideologização da educação para o trabalho nos moldes da sociabilidade capitalista. [...] A educação profissional dos cursos de formação inicial e continuada, tal qual construída pela oferta dos programas, apresenta-se como uma falsa promessa de incorporação sob os moldes da cidadania burguesa (SILVA, 2016, p. 285).

Em síntese, pode-se afirmar, segundo Araújo e Frigotto (2016, p. 292), que o ensino integrado não é apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio

O ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

E mais, esses autores veem o ensino integrado como

Uma proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado,

comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente. [...]. Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2016, p. 293-294).

Ocorre que tudo isso tem relação com a forma como a sociedade se estrutura. Assim, segundo Kuenzer (2011, p. 49), para tornar fecunda essas reflexões, é necessário compreender que

A superação da dualidade estrutural não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Ou seja, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de Ensino Médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho. A divisão técnica do trabalho, a justificar dois períodos formativos, não foi criada pelo modo taylorista/fordista, tão pouco será superada pelos novos paradigmas de organização do trabalho, uma vez que decorre do processo de valorização do capital.

Costa (2011) levanta a hipótese de que os Institutos Federais, mesmo se assemelhando mais aos centros universitários (por concentrarem a oferta formativa em uma área específica) tem sua mais marcante característica edificada no ensino de nível médio. E é em relação a esse nível de ensino que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está se consolidando. Nesse contexto, a autora afirma:

O ensino médio integrado, que tem como princípio histórico a formação integral do sujeito, possibilitando uma passagem para a politecnia, é propagado como uma via de acesso ao mercado. [...] O que se está chamando de integração é, a bem da verdade, uma proposta de simultaneidade curricular, já que a integração no conteúdo (e não apenas na forma) não acontece na atual proposta, permeada pelas forças empresariais e pela ideia de empregabilidade (COSTA, 2011, p. 81-82).

E complementa essa ideia sinalizando o fato de que as análises demonstram que a educação integral que está se colocando atualmente em prática pela Rede Federal não se caracteriza como meio de acesso para uma educação politécnica. Pelo fato de o Ensino Médio Integrado, se dar, hoje, mais por meio administrativo do que por uma proposta pedagógica e curricular é que Costa (2011) afirma ser este um transformismo do que se compôs historicamente como educação integral.

Dessa maneira, os Institutos Federais se colocam no interior de uma controversa e histórica questão, a respeito do que vem a ser o ensino médio integrado. No intuito de contribuir para o esclarecimento desse tema, Machado (1989, p. 33-34) aponta para o fato de que

Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada a dificuldade de defini-lo. O ensino médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. [...]. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado.

Por isso, a ideia básica que está por trás da expressão ensino médio integrado tem a ver, segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 305-306) com

O sentido do inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou na unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações

históricas que concretizam os processos educativos. [...] O sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária⁶, não se confundindo totalmente com ela por que a realidade assim não o permite.

Com efeito, Ferretti (2014, p. 99), ao se referenciar em Ramos, fala da perspectiva da integração, a partir da realidade que é uma totalidade,

Assim como o é o conjunto de conhecimentos, historicamente produzidos, não cabendo, até mesmo pelo estágio atual do trabalho, a separação entre formação geral e formação específica, sob o falso suposto de que as disciplinas de formação geral não contribuem para a formação profissional. A integração, todavia, não se limita, para a autora, aos conteúdos disciplinares, mas abrange, também, as relações entre as finalidades/objetivos e as práticas educativas. Implica, ainda, entender que o currículo deve estar integrado à vida do aluno, que não é apenas estudante.

Muitos são os aspectos que podem ser analisados, em relação ao ensino médio integrado e em específico, deste no interior dos Institutos Federais. Nesse sentido, Frigotto (2016), na pesquisa que realizou sobre esta modalidade de ensino no interior dos Institutos Federais, buscou averiguar, por exemplo, “em que medida a passagem de CEFETs para IF poderia estar afetando a proposta do ensino médio integrado como travessia para a formação politécnica” (p.44). Nesse processo de análise, o autor percebe que, em termos macrossociais, “a burguesia brasileira nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico-profissional, como direito social e subjetivo, para a

⁶ Para Ramos (2012, p. 341), a escola unitária “[...] tem como fundamento a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes”.

maioria dos trabalhadores e para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central” (FRIGOTTO, 2016, p. 50).

E complementa essa reflexão afirmando que o ensino médio é uma ausência socialmente construída mesmo que se considere as condições de dualidade. Em termos quantitativo e qualitativo, indica a opção da formação para o trabalho simples e a não preocupação com a base da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito à cidadania efetiva (FRIGOTTO, 2016).

Tanto é que, no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 12 de junho de 2008, quando fora elaborada a proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, há o entendimento de que

A presença do técnico de nível médio torna-se cada vez mais necessária e relevante no mundo do trabalho, sobretudo em função do crescente aumento das inovações tecnológicas, e dos novos modos de organização na produção. Desse modo, o Catálogo objetiva, ainda, induzir a oferta de cursos técnicos de nível médio em áreas insuficientemente atendidas (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 11/2008, p. 1).

Cabe destacar também que não houve dedicação, no sentido de formatar o ensino médio integrado, dentro dos Institutos Federais, como ferramenta potencializadora, para que outros sistemas, como o estadual, implementassem essa forma de ensino. Isso se deveu ao fato de que, nos Institutos Federais, foi priorizada a ampliação de níveis e modalidades de ensino – do ensino médio à pós-graduação (FRIGOTTO, 2016, p. 57). A indicação de Frigotto (2016, p. 64) é de que existe um

Desafio a enfrentar de imediato de uma realidade de milhões de jovens e adultos que não fizeram o ensino médio ou outros milhares que tem, pela sua condição social, pressa de trabalhar. [...]. É neste contexto que o ensino médio integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que tem pressa, por necessidade vital, de se integrarem

dignamente no processo produtivo. Para que seja uma travessia e não algo permanente implica entendê-lo como uma modalidade transitória e manter como defesa fundamental a universalização do ensino médio na concepção acima assinalada e ter um triplo sentido contrário ao que tem sido pensado para o ensino médio para os trabalhadores: a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos) e não a famosa tese de aceleração ou suplência; apoiar-se numa concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos e; como consequência não tem a natureza profissionalizante *stricto sensu* e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão dos sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas e sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado.

É fundamental considerar ainda que, no contexto dos Institutos Federais, o processo de integração por ora se direciona aos aspectos da educação básica e ensino profissionalizante que envolve os cursos de ensino médio. Para ser coerente, esse processo precisa ser pensado, também, na sua relação com a característica de verticalidade de níveis de ensino, dentro da mesma instituição. Nesse sentido, para Quevedo (2016, p.268), “[...] verticalização e integração, compromissos atribuídos aos IF, são dois conceitos e ações indissociáveis”.

A análise da autora sobre a verticalização é feita na perspectiva do ensino. Assim, ela levanta a seguinte questão: “a oferta de cursos que possibilita ao estudante traçar um percurso formativo na instituição caracteriza-se como uma concepção de verticalização ou como uma condição para que a verticalidade efetivamente aconteça?” (QUEVEDO, 2016, p. 272-273). Na tentativa de encontrar resposta à questão, a autora afirma que

Entende-se que uma leitura não desqualifica a outra, mas que, ao partir do pressuposto de que a oferta de cursos de uma mesma área desde o nível médio até a Pós-Graduação, por si só, não é

sinônimo de verticalização, ter-se-ia, então, que esta oferta seria condução para que a verticalidade aconteça, e, que, a concepção de verticalização é ainda mais ampla (QUEVEDO, 2016, p. 273).

E complementa a necessidade de um trabalho que leve em consideração a questão do currículo, da integração, da transversalidade, da verticalização sob a perspectiva da relação entre ensino, pesquisa e extensão. Uma vez que a própria questão da pesquisa nos diferentes níveis de ensino no contexto de uma prática pedagógica verticalizada. Para essa autora, os Institutos Federais podem ser compreendidos como algo original e possível dentro da educação profissional brasileira. Assim, a proposta da verticalização do ensino é um dos elementos que alicerçam a atuação dessas instituições.

Com efeito, esse potencial percebido nos Institutos Federais, só pode ser concretizado, na medida em que se pensar, a verticalização ou a integralização, no sentido apontado por Tonet (2016), ao destacar uma dimensão maior, levantando o seguinte questionamento: “o que significa exatamente formar integralmente o homem? Como articular, hoje, atividade educativa com uma formação humana integral?” (TONET, 2016, p. 73). E aponta para o incontestável fato de que

O discurso da formação integral, sem o questionamento das raízes da desigualdade social, sem uma firme tomada de posição contra a lógica do capital, contribui, não importa se consciente ou inconscientemente, para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária àquela proclamação. [...]. É, pois, inútil dar voltas à inteligência para – tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático – querer conceituar e levar à efetivação uma educação que contribua para a formação humana integral no interior desta forma de sociabilidade. O que, segundo nos parece, se pode e deve pensar são atividades educativas – portanto, não a educação no seu conjunto – que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade. Contribuir para uma educação integral, hoje, só pode ter o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade – o

comunismo – em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada (TONET, 2016, p. 80-81).

Também no ensino superior é importante que se faça discussão nesse sentido. Uma vez que pode-se entender a existência de verticalização do ensino entre diferentes níveis cabe que nos cursos de graduação se desenvolvam também atividades como as apontadas por Tonet (2016) na citação acima.

3.2.2 Ensino superior e pós-graduação

A primeira observação a ser feita é de que o ensino superior brasileiro tem passado por alterações significativas nos últimos anos. Assim, é importante que se analise e compreenda as alterações, que vêm se constituindo no âmbito das políticas sociais que afetam a educação superior. Por si só, esse nível de ensino, historicamente, demonstrou grande complexidade de análise. Agora que o ensino superior se insere também nos Institutos Federais, mais uma face deste nível de ensino se apresenta para ser analisada.

Para tanto, emerge a necessidade de uma análise fundamentada num aporte teórico metodológico que não seja simplista ou reducionista. O ensino superior nos Institutos Federais é mais do que um fenômeno linear e racional; precisa ser considerado em seu caráter processual, dinâmico e contraditório, que envolve ações e reações, disputas e negociações. Vale destacar que isso ocorre em um contexto que, em grande medida, até bem pouco tempo, não oferecia esse nível de ensino e que ainda hoje não se constitui universidade. Uma análise mais consistente do ensino superior, nos Institutos Federais, requer, portanto, considerar múltiplos aspectos, que vão se entrelaçando e dando, uma nova dimensão a esse nível de ensino, nesse modelo institucional.

Vale lembrar que os Institutos Federais são parte de um projeto de reformas mais amplas do sistema educacional brasileiro. Sua criação projeta expectativas referentes à possibilidade de inovações. Os Institutos Federais são indicativos da perspectiva de superar a histórica dualidade que caracteriza a educação brasileira, entre a formação propedêutica e a formação profissional tecnológica voltada para o mercado. Também estão ligados a um processo de democratização do acesso à educação, em todos os níveis. Aqui destaca-se o ensino

superior, historicamente elitizado e constituído num modelo excludente de ingresso. Nesta direção, Bueno (2015, p. 21) afirma que:

As reformas implementadas na educação superior, nos anos de 1990, foram pautadas pelos organismos internacionais, cuja premissa é de que o sistema de ensino superior, além de diversificado, precisava se tornar mais flexível e com custos mais baixos para os caixas públicos. Como resultado, formou-se uma onda de diversificação e uma avalanche de privatização deste nível de ensino. Ensino superior de qualidade e gratuito, naquele momento era para poucos e, em sua grande maioria, para os que vinham da classe média ou da elite.

Daí a necessidade de pesquisas que analisem a formulação e a implantação da política dos Institutos Federais e o lugar que o ensino superior vem ocupando nessa nova institucionalidade. Destaque-se, ainda, o fato de que os Institutos Federais, historicamente, se caracterizaram pela oferta de ensino profissional e técnico, quase que exclusivamente. Bueno (2015, p. 63) levanta o questionamento sobre: “quais são os problemas que este nível de ensino pode ter trazido para este modelo institucional?”. Para tanto, considera a sua dupla responsabilidade: de um lado, o ensino, a pesquisa e a extensão, como universidade; e por outro lado, a manutenção do ensino médio de qualidade, como sempre foi sua tradição (BUENO, 2015).

A autora também destaca, nesse sentido, o fato de que a origem da instituição que compunham determinado Instituto ou campus foi, significativamente, determinante para a efetivação da verticalização do ensino, portanto, para sucesso ou não na implantação do ensino superior nessas instituições. Assim, percebe-se uma facilidade de constituição desse nível de ensino, em Institutos que se originaram da junção entre os antigos CEFETs. Isso se verifica, uma vez que estes já possuíam a alternativa de oferecer cursos superiores nas áreas técnicas.

De outra parte, os Institutos Federais constituídos pelas antigas Escolas Agrotécnicas ou as Escolas Técnicas Vinculadas às universidades tiveram uma dificuldade maior de se adaptarem a essa nova realidade. Isso ocorreu, pois sua especialidade sempre fora o ensino médio profissional e técnico. Nesse sentido, deve ser considerado o fato de que, num primeiro momento, eles não tinham quadro docente

suficiente e qualificado para isso.

Assim, falar do ensino superior, no interior dos Institutos Federais, envolve pensar a proposição efetiva da verticalização do ensino. Trata-se de algo mais do que ofertar cursos de níveis diferentes de forma simultânea. Segundo Bueno (2015, p. 127), “[...] é preciso que os conteúdos curriculares sejam organizados de forma a permitir um diálogo entre essas formações. Partindo dessa compreensão é possível estabelecer elos de conhecimento, inter-relação dos saberes ministrados”.

Tal compreensão deveria fazer parte, inclusive, do processo de criação dos cursos. Nesse sentido, em tese, pelo que está preconizado na lei, a definição dos cursos a serem ofertados deve estar baseada em eixos-tecnológicos, os quais devem atender a uma demanda social. Estudos evidenciam, porém, que nem sempre é o que acontece, conforme tem-se em Souza (2014), Mendes (2011), Pereira (2010), Silva (2011). Assim, caberia a cada Instituto ou campus se especializar numa área do conhecimento e não apenas em um nível de ensino. Esse seria, segundo Bueno (2015), um dos maiores diferenciais dos Institutos Federais, em relação às universidades.

É importante destacar que no Brasil as reformas no ensino superior, inclui-se aí a inserção desse nível de ensino nos Institutos Federais, tem sido posta, pelos governos e organismos internacionais, para os países “em desenvolvimento” como a única alternativa para redução da pobreza (o assunto está mais detalhado, no item que analisa os documentos de organismos internacionais para a educação no Brasil). Quer se fazer crer que o acesso à educação, por si só, seria o meio para a empregabilidade e, sendo assim, a solução para enfrentar a pobreza. Essas são, na verdade, apenas medidas de alívio, para os problemas sociais. Dessa forma, contribuem mais para a manutenção da ordem social existente do que para sua alteração.

As reformas no ensino superior realizadas no Brasil, na década de 1990, que implementam uma experiência de ensino superior alternativo ao modelo universitário de ensino, pesquisa e extensão, expressam as orientações de organismos internacionais, como, por exemplo, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O modelo que o BID apresenta entende que o ensino superior deva ser mais barato e atender uma parcela significativa da população que não tem acesso à universidade.

Se há um pecado no setor de ESTNU⁷ na América Latina é o de tratar de imitar a universidade. Em parte pela falta de recursos, em parte pela dificuldade de encontrar uma concepção e identidade educativa própria, muitas vezes as instituições desenvolvem carreiras curtas que são recortes de carreiras plenas oferecidas pelas instituições tradicionais ou de maior prestígio. Tampouco investem o suficiente no desenvolvimento de modelos pedagógicos e antenados com o mercado de trabalho que lhes permita ser mais relevantes para o tipo de clientela que atendem. Não custa sublinhar a ideia, de que, mesmo sendo uma instituição superior não universitária, se pode alcançar a excelência e ser muito bom no que se faz sem ter que imitar nem refletir as instituições tradicionais (GÓMEZ-FABLING, 2000, p. 7) (p. 286).

Assim, tem-se a receita dada por esse organismo internacional, no sentido de que o ensino superior deve ser diversificado e fragmentado, de modo a oferecer opções e percursos educacionais e sociais distintos, que serão aproveitados de acordo com as capacidades e possibilidades de cada um. A diretriz é equidade, o que é diferente de igualdade (LIMA, 2002).

Com base nas análises de Florestan Fernandes (2005), sobre o ensino superior e o caráter dependente do Brasil, pode-se dizer que, em última instância, o discurso democratizante do acesso ao ensino superior torna falsa a realidade. Isso ocorre, na medida em que as reformas nesse nível de ensino têm mantido ou, até mesmo, aprofundado a dominação imperialista, de modo que não visam à produção do conhecimento científico e tecnológico.

Em geral, as universidades públicas, quando tentam superar ou questionar essa condição, demonstram resistência à consequente relação com as empresas que se estabelecem a partir dessa lógica. Assim, sofrem as críticas, por serem instituições apenas de pesquisa (TAVARES, 2014). Destarte, segundo esse autor,

⁷ Ensino Superior Técnico Não Universitário.

O governo brasileiro tem colocado em prática a proposta de reestruturação de diferentes instituições de ensino que possam se apresentar como alternativa às “universidades de pesquisa”. [...]. Portanto, no que se refere ao ensino superior federal, é possível constatar ações voltadas à expansão de vagas e de instituições, paralelamente, em duas secretarias diferentes dentro do próprio MEC. Por um lado, a Secretaria de Ensino Superior – SISU – vem atuando junto às universidades, e por outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – desenvolve suas ações por intermédio dos Institutos Federais (TAVARES, 2014, p. 31-32).

A questão levantada pelo autor é, então, tentar saber

Por qual razão o MEC reestruturou as instituições da Rede Federal, mediante a criação dos Institutos Federais, se as finalidades que lhes foram atribuídas no que se refere à Educação Superior já vinham sendo atendidas pelas universidades federais? Ou ainda: se o governo federal pretendia contribuir para a ampliação e para a interiorização das vagas no segmento público de Educação Superior – especialmente as Licenciaturas, por qual motivo esta missão foi confiada aos recém criados Institutos Federais, ao invés de mantê-los sob a responsabilidade de instituições de Ensino Superior que são referência no atendimento desta demanda, como as universidades federais? (TAVARES, 2014, p. 33).

Como respostas a essas perguntas, o autor objetiva que o capital tem encontrado dificuldades em fazer com que as universidades de pesquisa se conformem às suas demandas mais imediatas. Essa resistência seria fruto da mobilização de estudantes e professores contrários a lógica do capital. Nesse sentido, a reestruturação da Rede Federal configurou-se como uma alternativa a esse processo, com a expectativa de que os Institutos Federais pudessem se ajustar, de modo mais fácil, às demandas do capital (TAVARES, 2014).

O referido autor analisa documentos da SETEC e, a partir disso,

percebe que

Os documentos analisados revelam que a oferta de cursos superiores pelos IF, caracteriza, mais uma vez, uma duplicidade de ações no campo do Ensino Superior, na medida em que a oferta de cursos de bacharelado, de licenciaturas e de pós-graduação lato e stricto sensu continuam sendo uma especialidade das universidades federais brasileiras, isso sem falar das contribuições dos CEFETs remanescentes (em MG e RJ) e da UFTPR. Em termos de estruturação do sistema federal, por um lado a SETEC desenvolve ações através dos IF e dos CEFETs, enquanto pelo lado da SESu, essa função é desempenhada pelas universidades federais e pela UFTPR. Nos IF através do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e pelo PRONATEC. Nas universidades pelo Programa de Reforma e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Distintos programas para atender o mesmo fim, desenvolvidos de forma simultânea e desarticulada (TAVARES, 2014, p. 144).

Vale o destaque para o fato de que o ensino superior começou a ser ministrado na Rede Federal em 1969, quando o Decreto Lei 547/69 autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Em 1978, iniciou-se a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, com a Lei 6545/78, nos estados de MG, RJ e PR. Houve a elevação dessas instituições ao status de espaços de ensino superior, cuja finalidade era a de verticalizar, promover a intercomplementaridade e a continuidade do ensino técnico no ensino superior, de forma a dotá-los de identidade própria, diferenciando-se das universidades (GUERRA, 2013). Assim, evidencia-se que o que ocorre hoje com o ensino superior nos IF não é algo aleatório, mas tem seu fundamento histórico, no sentido de atender às demandas do sistema capitalista. Por isso, faz sentido pensar também no que é destacado por Helmer (2012), quando observa que

Paralelamente ao crescimento mundial das universidades, o ensino superior tem passado por um processo de diversificação institucional, por meio do surgimento de novos e variados formatos organizacionais/institucionais, como Community College nos EUA, e na Europa que coexistem junto às universidades tradicionais. Tal processo tem relação com a intensificação da especialização do trabalho, característicos da sociedade moderna, com a ampliação das funções da educação superior, como contribuir para o fortalecimento da economia, atender as necessidades do mundo do trabalho, das empresas privadas, da administração pública, etc. À medida que essas instituições ampliam suas funções, elas também precisam desempenhar seu papel clássico de ensino e pesquisa e de centrar-se na preservação de sua autonomia intelectual diante das demandas da sociedade (HELMER, 2012, p. 19).

Essa autora levanta ainda uma questão que suscita uma reflexão mais intensa

No contexto da atual Educação Superior no Brasil, corre-se o risco de reproduzir a mesma estrutura dualista que marcou o ensino profissionalizante ao longo do século XX, uma vez que o ensino superior, que é oferecido por outras instituições de ensino, afasta da universidade grandes massas de estudantes que buscam uma preparação meramente profissional. Dessa maneira, a universidade atenderia uma elite cultural, econômica e social, mais preocupada com o culto do saber e, conseqüentemente, formaria pessoas em profissões mais privilegiadas. A primeira impressão que se tem é que uma estrutura construída por dois tipos de ensino superior, oferecido por estabelecimentos de ensino com objetivos distintos, desigualmente dotados de privilégios, criaria a imagem de dois setores no ensino superior: um elitista e outro popular. Para não deixar isso acontecer os IF foram, por lei,

equiparados às universidades (HELMER, 20102, p. 20).

A equiparação dos Institutos Federais às universidades foi facilitada, pelo fato de que estas, no Brasil, “[...] nunca foram propriamente humanística, nem de pesquisa científica, mas principalmente profissional, além de viver sob influência dos organismos internacionais” (HELMER, 2012, p. 33). E mais, segundo essa autora,

Com o advento do liberalismo, a educação passa a ser um serviço não exclusivo do poder público. Consequentemente, as universidades passam a ser consideradas uma organização social, e não mais uma instituição social. Em decorrência disso alteram-se os tempos da docência e da pesquisa, a docência passa a ser uma habilitação rápida para aqueles que precisam ingressar no mercado de trabalho e, para isso, basta desenvolver habilidades técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento (HELMER, 2012, p. 66).

Nesse sentido, Tavares (2014) contribui, afirmando que é relativa a autonomia concedida aos Institutos Federais uma vez que possuem obrigações em relação ao atendimento de um projeto de Nação e subordinação aos processos locais e regionais. Para esse autor equiparar Institutos Federais e Universidades seria como um mecanismo de cobrança pela manutenção dos padrões mínimos de qualidade do Ensino Superior. Concomitantemente, o status de universidade dado aos Institutos Federais favoreceria a disseminação da ideia de que não seria mais necessário que os estudantes oriundos da classe trabalhadora fizessem esforço demasiado para disputar vagas nas universidades federais.

Assim, estudos como o de Costa (2012) chegam a afirmar que a tônica das políticas públicas, no sentido de ampliação da educação superior, tem sido uma educação pobre para os pobres. Isso demonstra a permanência histórica de determinados elementos característicos da educação brasileira. É interessante, nessa perspectiva, o que Florestan Fernandes apontou, em seus estudos de 1966, quando afirmou que “[...] a conquista de uma oportunidade educacional é matéria de ordem

econômica e financeira, nada ou pouco tendo a ver com as aptidões educacionais propriamente ditas” (FERNANDES, 1966, p. 20).

Assim, suas palavras fazem ainda sentido, pois afirmam que o ensino superior

É antes um símbolo civilizatório, que oferece uma medida visível de nossa capacidade coletiva de conhecer e participar das “conquistas” do progresso, que é um fator construtivo de utilização criadora de recursos educacionais e de energias intelectuais. Isso explica a notável ausência de realismo, de espírito prático e de intuítos mais altos, que transparecem das referidas indicações, as quais nos colocam em face de algo chocante: um custoso aparato de ensino superior, flagrantemente divorciado das necessidades educacionais do meio social e das funções culturais que nele deveria desempenhar (FERNANDES, 1966, p. 33).

No que se refere à possibilidade de um ensino pobre para pobres, Florestan Fernandes também fez reflexões interessantes, em sua época, por exemplo, sobre o ensino superior noturno. Vejamos, nas palavras do próprio autor

A função dos cursos noturnos não resolveu, propriamente falando, essa espécie de problema dos “alunos pobres”. Concedeu-lhes, tão somente, uma oportunidade de aprendizagem que se torna, com frequência, precária e devastadora, corrompendo energias físicas, mentais e morais e dando, em troca, uma formação bem deficiente em comparação com a dos alunos que estudam em condições mais vantajosas. Cumpre refletir, portanto, no estabelecimento de uma autêntica política educacional de concessão de bolsas – seja para favorecer a atração do bom aluno, seja para reter mais tarde na escola os melhores candidatos para os cursos de especialização. Essas bolsas deveriam ser suficientemente altas para permitir um padrão decente de vida e, mesmo, para ocorrer excepcionalmente obrigações excedentes de

candidatos superdotados. Está claro que a qualidade das aptidões do candidato representaria a condição essencial de escolha. Deve evitar-se, pois, a tendência em curso de concessão indiscriminada de bolsas, o que tem favorecido candidatos que não precisam dos recursos econômicos assim obtidos (FERNANDES, 2012, p. 264).

Assim, pode-se inferir, com as palavras de Florestan Fernandes (2012, p. 288), que ainda hoje, em significativa medida, por conta dos retrocessos históricos “[...] não estamos carecendo de qualquer espécie de ensino superior. Precisamos de um ensino superior de determinada qualidade – que nos permita usar a educação escolarizada como fator de progresso econômico e de desenvolvimento sócio cultural”.

Com efeito, avança-se na reflexão, considerando que tanto o Estado, quanto a universidade e também os Institutos Federais são espaços em disputa, uma vez que o ensino superior, historicamente, se caracteriza como um espaço privilegiado de embate teórico e prático. Para Molina e Sá (2012, p. 471),

A universidade pública se apresenta como espaço contraditório, em que se constroem ideologias e hegemonias e, como tal, pode ser estimulada a funcionar como interventora ou construtora de uma nova realidade social. Para tanto, ela precisa romper com as limitações impostas pela formação profissional para o mercado de trabalho, priorizar a formação humana e se colocar como agente participativo na construção de um novo projeto.

Se para a universidade se apresentam contradições e desafios, entre uma formação que pode ser chamada de integral e uma formação meramente profissional, nos Institutos Federais esse desafio se apresenta com dimensão ainda maior. Isso ocorre pelo fato de que os Institutos foram *locus* de atuação da educação profissional. Alia-se a isso sua pouca experiência com a pesquisa, por exemplo. Por isso, é preciso não deixar que a ideia de verticalidade dos cursos seja transformada em etapas do conhecimento, num sentido linear, do mais fácil ao mais difícil, ou do mais simples ao mais trabalhoso.

A considerar a complexidade que envolve, desde o ensino médio

integrado, até o processo de verticalização do ensino dentro dos Institutos Federais, é que se faz elementar fazer alguns apontamentos sobre a atuação docente nessas instituições, conforme segue no próximo item desse capítulo.

3.3 A ESPECIFICIDADE DE SER PROFESSOR NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Pensar sobre a atuação dos professores nos Institutos Federais requer uma reflexão que vá além das aparências. Desta forma, o pressuposto é que o professor é um agente social cuja prática profissional não se limita apenas à transmissão do conhecimento. Para Florestan Fernandes (1966, p. 107-108),

O professor é a verdadeira mola mestra de qualquer sistema de ensino, pois a palavra educador é dúbia e plurívoca. [...] por maiores que sejam os progressos alcançados nas esferas das teorias da educação e da reforma educacional, tudo não passará de letra morta se os resultados não se evidenciarem no campo de trabalho do professor.

É esperado do professor, pela coletividade, uma influência que, segundo Florestan Fernandes (1966), pode se manifestar nos seguintes sentidos: em primeiro lugar, cabe ao professor analisar a organização e o funcionamento das escolas, no que se refere às condições de existência social. Isso se deve ao fato de haverem, em nossa sociedade, uma transformação constante das funções sociais da educação. Essa necessidade de análise por parte do professor é fundamental para que ele possa “[...] descobrir as deficiências do sistema educacional, resultantes do ritmo acelerado da mudança da sociedade, e para descobrir as soluções mais adequadas para a eliminação de tais deficiências” (FERNANDES, 1966, p. 297).

Nesse sentido, outro apontamento feito pelo autor sobre os professores está relacionado ao fato de que algumas das suas atribuições mais importantes dizem respeito ao exercício de sua atividade crítica construtiva. Assim, se suas sugestões forem negligenciadas, os prejuízos

comprometem tanto o bem-estar quanto a posição da coletividade, na estrutura internacional de poder.

Também é preciso considerar a relação do professor com a administração pública. Segundo Florestan Fernandes (1966, p. 298),

Tais relações assumem um teor especial, no que concerne à educação. Só os educadores estão em condições de criticar, com fundamento nos resultados da experiência, as medidas que afetam a organização e o funcionamento do sistema educacional. A nação que convertesse em norma a ideia de que a crítica, neste terreno, é uma expressão de desrespeito à autoridade ou de insubordinação, correria o risco de estriolar o seu sistema educacional e científico e de perder, de forma irremediável, toda espécie de controle sobre seu presente e sobre seu futuro.

Por esses e outros motivos, para Moura (2014, p. 35),

O grande desafio do docente é mover-se dentro dessas contradições, contribuindo para a formação de sujeitos competentes tecnicamente, condição necessária para a inserção na lógica da produção capitalista, mas ir além dessa competência técnica, formando pessoas que tenham a capacidade de compreender as relações sociais e de produção sob a égide de capital e compromisso ético-político para atuar na direção de sua superação.

É preciso, contudo, considerar que, além do professor, conta também a filosofia da educação e as técnicas pedagógicas, que orientam o aproveitamento dos elementos educacionais. Nestes estão, por exemplo, os recursos mobilizados pela escola, a motivação dos interesses dos alunos e o valor que a sociedade dá para a educação e os educadores. Ainda em Florestan Fernandes encontra-se um porém importante, no que se refere ao papel do professor na escola. Vejamos:

Mas, quando a escola se vê despojada de todos os elementos essenciais ao desempenho exigente e produtivo de suas funções, o professor aparece como o alfa e o ômega do “bom” e do “mau” ensino. Torna-se a pedra de toque do rendimento do trabalho escolar e do grau de sucesso da escola na realização de suas funções. [...], portanto, onde a escola se organiza e opera em escala de mínimos, avulta a figura do professor e a importância de sua contribuição educativa no seio da escola (FERNANDES, 1966, p. 445).

Considerando toda a dimensão tomada pelos Institutos Federais, é necessário que os professores deem maior atenção ao elemento político, em seu horizonte intelectual, ou seja, é preciso ir além da resolução dos problemas apenas educacionais. Nesse sentido, em seu tempo, Florestan Fernandes ainda pode nos ajudar nessa questão, quando afirma

Nada impede que o educador se identifique com os interesses sociais de camadas que detêm o poder na ordem social que exprime nossa capacidade de realização da democracia no presente, se essas forem as suas convicções. Mas, ele precisa estar consciente de que, no caso, suas escolhas se baseiam em opções que substituem os ideais democráticos por dada maneira de pôlos em prática legalmente. O desejável, porém, seria que os educadores preservassem seu poder de atuação social, discernindo os interesses profundos da educação na ordem democrática dos interesses de determinados círculos ou camadas sociais na manipulação das instituições escolares (FERNANDES, 1966, p. 543).

A considerar que, com a ampliação dos Institutos Federais, foram criados milhares de empregos qualificados, com salários muito acima da média do que ganha a maioria da classe trabalhadora no Brasil, faz sentido considerar as indicações de Florestan Fernandes.

Nesse sentido, segundo Frigotto (2016, p. 15-16), essa política de criação dos Institutos Federais “[...] pode ser qualificada pela ação concreta dos quadros que atuam nos IF que, por sua qualificação e possibilidade de organização, podem alterar aquilo que é lacunoso,

resistir às pressões políticas e a descaracterização de uma educação de qualidade”. Uma tarefa que é de natureza ético política.

Helmer (2012) afirma, contudo, que, com base na nova realidade dos Institutos Federais, existe a necessidade de aprofundar as discussões sobre a atuação dos professores na Educação Profissional Tecnológica. Isso se dá pela necessidade que se tem hoje de um professor polivalente para estas instituições. A autora percebe que as produções acadêmicas sobre a docência, neste tipo de educação, focam no ensino nos cursos de ensino médio integrado. Assim, considerando que essa não é mais a única modalidade de ensino dessas instituições, é importante analisar a docência, com foco no fato de o professor dos institutos trabalhar com diferentes níveis e modalidades de ensino.

Ela complementa essa ideia, afirmando que “[...] o perfil profissional do professor da EBTT se aproxima muito mais do perfil do professor do magistério superior” (HELMER, 2012, p. 118). E mais:

A hipótese inicial de que os dilemas e as dificuldades vivenciadas pelo corpo docente da Educação Profissional e Tecnológica se aproximam das constatações advindas das produções científicas realizadas na área da Educação Superior foi confirmada, sobretudo no que se refere ao problema da identidade docente, entre o ser professor, pesquisador ou profissional de sua área; à aprendizagem para a docência, que normalmente ocorre por caminhos intuitivos, considerando os modelos de professores que passam por suas vidas; e, por último, à necessária mudança de paradigma, ou seja, a necessidade de superar um modelo mais convencional de ensino, centrado no professor e estruturado no viés positivista, para uma maneira de ensinar na qual o aprendiz passa também a ocupar o papel de protagonista, na efetivação de sua aprendizagem (HELMER, 2012, p. 227).

Considerando que os professores que atuam nos Institutos Federais precisam lecionar em diferentes níveis de ensino, corre-se o risco de um corpo docente não ter necessariamente a formação para a licenciatura, por exemplo. Assim, percebe-se que os perfis dos docentes influenciam na seleção e na organização das disciplinas dos cursos, bem

como nas suas ementas, muitas vezes, dando-lhes um caráter pessoal, em detrimento de um caráter pedagógico.

Quanto a isso, Costa (2016, p. 212) levanta o seguinte questionamento: “[...] se há um déficit na formação pedagógica dos professores dos IF, quem vai ministrar na licenciatura?”. Tal dificuldade já fora indicada por Soffner (2013), ao constatar que a maioria dos professores do Ensino Profissional Técnico não possui qualquer formação pedagógica (54%); 35% possuem algum curso de complementação pedagógica; e apenas 30% possuem licenciatura. Para a autora, a considerar o período em que realizou seu estudo, os dados “[...] demonstram que a formação pedagógica não está acontecendo e que os próprios entendimentos do que seja essa formação e educação continuada necessitam de precisão e normatização” (SOFFNER, 2013, p. 34).

Tendo em vista esta carência, em 2014, foi realizada uma chamada pela SETEC/MEC, em parceria com o CNPq (chamada nº 15/2014), para capacitação de 27 professores dos Institutos Federais, em duas universidades da Finlândia. O objetivo dessa capacitação seria aprimorar a relação dos Institutos com os arranjos produtivos locais, bem como a melhoria na articulação entre estes e a indústria, e ampliar as contribuições para o setor empresarial. O pressuposto para fazer esse tipo de capacitação está no fato de “[...] a Educação Profissional e Tecnológica é considerada estratégica em um contexto de mercados globalizados, no qual a qualificação profissional é fator preponderante para a competitividade das organizações” (BRASIL, Portaria SETEC/MEC nº 15/2014).

Em 2016, foi lançada portaria (nº 15/2016) pelo MEC, a fim de instituir o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR. O objetivo desse documento é promover e fomentar ações de capacitação dos servidores, bem como motivá-los e mobilizá-los para a formação continuada, com a finalidade de potencializar a atuação da educação profissional.

Bueno (2015) levanta os seguintes argumentos, sobre a condição de atuação dos professores nos Institutos Federais.

Frente à complexidade dos processos, conseguirão essas instituições administrar, com a qualidade esperada, todas essas possibilidades de ofertas de ensino uma vez que já foi constatado que elas não

estavam preparadas para tanto? Embora tenham um corpo docente altamente qualificado, sabemos que esse ainda não é suficiente para suprir a expansão e todas as demandas dos cursos implantados. Com isso, os docentes transitam por diferentes cursos e disciplinas. Seriam eles capazes de apropriar-se de tantos conhecimentos e tarefas e ainda manterem a excelência no ensino, pesquisa e extensão que a sociedade espera e necessita? Até que ponto o corpo docente ingressante nos Institutos, qualificado pelos mestrados e doutorados academicistas, tem influenciado na escolha dos cursos a serem implantados, nos currículos dos mesmos e até na identidade da própria instituição? Embora os IFs abranjam dois níveis de ensino, a chegada de um corpo docente qualificado para atuar no ensino superior não faz com que eles excluam das suas prioridades ministrar aulas no ensino médio? Os professores que já possuíam uma vasta experiência no ensino médio e que agora precisam atuar no ensino superior para suprir as vagas ainda não ocupadas podem comprometer a qualidade dos cursos? (BUENO, 2015, p. 142).

Portanto, vários estudos indicam a inexistência ou dificuldades históricas, no sentido de se desenvolver políticas para formação de professores, para a Educação Profissional e Tecnológica. Costa (2012) cita o exemplo dos programas de formação de professores da EPT, da década de 1970, denominados Esquema I e Esquema II. Esses esquemas de formação de professores, de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, eram regulamentados pela portaria 432/71, que previa:

Artigo 1.º - O currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas:

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação

pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas;

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas.

§ 1.º - No Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação⁸.

Para Pacheco (2011), a formação do professor para o conteúdo específico da EPT ou, mesmo, para essa modalidade de formação, historicamente, ocorreu de forma emergencial, fragmentada, pouco intensiva e com um caráter bastante conservador. Para esse autor,

A retomada do crescimento econômico do país, o surgimento de um modelo de produção vinculado à intensa aplicação de ciência e tecnologia e a exigência de trabalho qualificado elevam a importância da formação escolar e profissional em todos os níveis, espaço em que cabem destaque a EPT e a imperativa necessidade de expansão de sua oferta (PACHECO, 2011, p. 39).

Assim, evidencia-se a fragilidade, como se tem constituído os programas de formação de professores para a EPT. Cabe pensar sobre a necessidade de políticas de valorização e formação dos professores dos Institutos Federais, que superem a improvisação e o privilégio da certificação, em detrimento da formação acadêmica. Vale destacar as palavras de Ramos (2012, p. 534), ao afirmar que “[...] o diploma é um título definitivo, mesmo que seu valor possa variar no mercado, ao passo

⁸ BRASIL. Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971. Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 26 fev. 2016.

que a validação das aquisições profissionais – as competências – é sempre incerta e temporária”.

De modo a complementar essa ideia tem-se em Kuenzer (2006, p. 238) a indicação que

O professor de educação profissional tem como especificidade formar, com foco no trabalho, pessoas que serão trabalhadoras. O que significa, em primeiro lugar, o compromisso político com a emancipação humana daqueles que vivem do trabalho, nos limites da inclusão possível no modo de produção capitalista. [...]. Uma especificidade é o foco na formação: as relações e processos de trabalho com a finalidade de inclusão, mesmo que subordinada. É, portanto, uma prática pedagógica, interessada.

Assim, vale pensar também sobre “educar o educador”, tarefa essa tão complexa para os dias atuais. É preciso analisar que tipo de preparação do educador está se fazendo, para que ele assuma seus papéis sociais e não seja reduzido à condição de mero instrumento, num cenário que ainda se caracteriza por conflitos e interesses sociais. Mais uma vez Florestan Fernandes, mesmo tendo escrito em 1966, ainda parece bastante atual, em suas palavras

Como já aconteceu com os engenheiros, os médicos, os cientistas de laboratório, os antropólogos, etc, os educadores precisam elaborar um código ético próprio, que delimite o alcance de suas obrigações e a natureza do comportamento responsável, que elas requerem fundamentalmente. É patente que a antiga concepção missionária da natureza dos papéis sociais do educador deixou de corresponder às exigências educacionais do mundo moderno. Ela restringe o horizonte intelectual do educador e empobrece o seu intercâmbio produtivo com a evolução da ordem social. Além disso, ela impede que o educador atue de forma inteligente e consciente em face de muitos assuntos essenciais, associados à representação de interesses sociais na

escola ou às consequências diretas e indiretas da educação sistemática na sociedade. Mesmo que o educador se identificasse, material e moralmente, com dada ordem social, ele precisaria dispor de meios intelectuais para saber o que significam – para si, para a escola, para os educandos e para a comunidade – as opções subjacentes ao modo de encarar e de pôr em prática suas atividades profissionais (FERANDES, 1966, p. 544-545).

É preciso que os professores se abram para uma outra forma de relação entre eles e seus educandos, de modo a perceber que, dependendo da situação e momento, as mesmas pessoas podem se alternar, na condição de ensinar e aprender. Entende-se que isso é possível, mesmo considerando que há atividades e papéis diferentes, entre as pessoas envolvidas. Um processo de ensino e aprendizagem vai além do que está definido dentro dos espaços e tempos da escola e de modo mais específico da sala de aula.

Afinal, há que se organizar, na escola, uma lógica de ensino e estudo que garanta a apropriação das bases científicas em, segundo Freitas (2013, p. 105-106),

Uma forma capaz de remeter ao conteúdo e método de construção entre escola e vida, teoria e prática e entre diferentes tipos de conhecimento. A própria construção da cientificidade do conhecimento não se garante pelo estudo dos conhecimentos científicos como conteúdos em si, e nem apenas pelos conhecimentos considerados científicos. [...]. Sem coletivos fortes de educadores (com unidade na ação) na escola, dificilmente se avança em processos de auto-organização dos estudantes, exatamente pela força da tradição institucional noutra direção. Quando educadores agem como indivíduos, ainda que suas “intenções” possam ser as “melhores”, eles ou não permitem a construção ou fazem ruir a própria ideia de coletividade.

Para Pistrak (2011, p. 17), “[...] percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de

estados de espírito ainda menos receptivos”. Por conta desses elementos, Hashizume (2015, p. 54) afirma:

A formação continuada dos professores é de suma importância para a sociedade. Ela possibilita um ensino de qualidade para os alunos, gera no docente um espírito de humildade intelectual, já que este compreende que o processo de ensino e aprendizagem se faz por toda a vida e que a posse de um diploma não torna um indivíduo conhecedor de tudo dentro de sua área.

Medeiros e Pires (2015, p. 218) chamam a atenção para o fato de que

Muitos profissionais que vêm de outras áreas para a docência, têm esta como um emprego, não como trabalho no sentido da formação humana ontológica. Esta percepção inviesada tem contribuído para o agravamento de práticas alienadas e reprodutivistas que em nada contribuem com o trabalho enquanto práxis transformadora, pois, ao mesmo tempo que se percebe a docência como um emprego, não há o envolvimento e a preocupação necessários com a formação integral, sendo desenvolvidos em muitos casos, ações sob a ótica tecnicista, preparando para o mercado de trabalho.

Pacheco (2015, p. 60) afirma que o grande desafio é “[...] convencer jovens mestres e doutores se submeterem a uma formação que problematize sua prática, uma vez que nas universidades, de onde são egressos, a universidade não os preparou para perseguirem um processo de formação continuada, a não ser, quase que exclusivamente, em benefício próprio”.

Daf Medeiros e Pires (2015, p. 220) afirmarem que

Se percebe que para a construção e efetivação de uma sólida política de valorização do professor e do seu trabalho, com horários para formação

continuada, planejamentos, estudos, correções, ascensão na carreira, participação em eventos e em decisões sobre sua profissão e trabalho, salários equiparados aos demais profissionais de mesma formação, se faz necessário uma consciente política de formação de professores numa perspectiva de ação docente crítica e transformadora de sua prática, de seu papel e de seu espaço.

O cotidiano da escola, e também dos Institutos Federais, no entanto, indica que é recorrente o fato de o professor lidar com a segregação entre quem decide e quem realiza as atividades na escola. Isso se verifica, uma vez que essa segregação é reflexo da alienação do trabalho, própria do sistema capitalista. Vale dizer, no modo de produção capitalista, há uma separação entre a concepção e a execução das atividades, de maneira que determinados indivíduos planejam o processo de trabalho, enquanto outros realizam ou executam esse trabalho.

Nessa perspectiva, Lessa (2012) afirma, de forma dura, que dentro de uma estrutura conservadora como a que a escola possui, o Estado determina o quê e como será aprendido pelos alunos, os critérios de aprovação, quais as necessidades da escola serão atendidas e quais não serão

O professor ocupa a frente da sala de aula, frente particularizada pela presença da porta de entrada e saída. Com seu olhar ele abarca todo o ambiente. Aos alunos está negada essa possibilidade. Para facilitar o controle dos alunos com a menor quantidade de gastos possíveis, a avaliação é quantificada segundo critérios impostos aos alunos (critérios que não raramente levam em conta a necessidade de “simplificar” o trabalho do professor). Para delegar o imprescindível poder ao professor, o Estado transfere a ele a autoridade de colocar as notas dos alunos na caderneta escolar está contido na mão dos professores – e não apenas figurativamente – o destino dos alunos. Mais, é um “poder” que se afirma apenas de cima para baixo, sobre os estudantes. Na relação como os “de cima”, o professor é apenas um serviçal,

um cumpridor de ordens. Mesmo quando, democraticamente, lhe é demandada a opinião, o é sempre “pelos de cima” e nos termos determinados pelas “autoridades competentes” (LESSA, 2012, p. 39).

Em outras palavras o que se tem é o confronto dos professores com demandas cada vez maiores, tais como: crescente resistência dos estudantes ao formato escolar dado; públicos diversificados com diferentes formas de relacionarem com a escola; adoção de políticas escolares de compensação (classes de aceleração de aprendizagem, promoção automática, etc.); atendimento individualizado para tratar das diferenças e heterogeneidade cada vez maior dos estudantes, concomitante ao fato de se recorrer a avaliações nacionais para medir o avanço obtido destes estudantes; submissão da escola e de seus professores à injeção da responsabilização, racionalização de práticas e avaliação de resultados; aproximação da escola com o entorno econômico através de parcerias com empresas; individualização das carreiras dos professores (por avaliação de mérito e pagamento de bônus); degradação dos salários e desvalorização social da profissão (SOUZA, 2013),

Ainda para Souza (2013, p. 226-227), há um movimento de modernização dos sistemas escolares no Brasil, que

Conduz a um processo de racionalização técnica submetida a critérios de eficácia e rentabilidade, traduzidos constantemente por um movimento de individualização e enfraquecimento das ações coletivas. Os professores são responsabilizados pelos processos e pelos resultados do sistema educacional, e os elementos que checam a letigitimidade de seu trabalho são expostos pela mídia, que difunde, de forma desconcertante um discurso que acusa o professor de privilegiado e indolente, de faltar muito ao emprego, de não ensinar, de trabalhar pouco, não ser aprovado em concursos ou seleção públicos, etc. [...] As mudanças verificadas nas relações de trabalho, a partir da década de 1990 são interpretadas como sintomas de tentativas de implementação de um novo sistema de relações de trabalho no Brasil que se caracteriza pela desregulamentação das normas

legais. Esse movimento tem rebaixado os direitos dos trabalhadores, que são estimulados a competir uns com os outros, gerando uma espécie de “neodarwinismo social”, no qual a competência aparece como um atributo pessoal e não como atributo construído socialmente.

Como exemplo disso, pode ser mencionado o fato de que, recentemente, os professores dos Institutos Federais puderam ter acesso ao Reconhecimento de Saberes e Competências, cujo objetivo é reconhecer as atividades desenvolvidas pelos docentes, no decorrer da carreira no magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal de Ensino. Efetivamente, isso significa que o docente pode, através de um processo específico e atingindo uma pontuação mínima, conseguir uma retribuição equivalente “[...] aquela que obteria com a aquisição de um título acadêmico, como a especialização, o mestrado ou o doutorado; ainda que não possua tal titulação. Esse procedimento tem início com a Portaria nº 491, de junho de 2013, do MEC, que designou o Conselho Permanente de Reconhecimento de Saberes e Competências, cujo objetivo é estabelecer as diretrizes e os procedimentos para a concessão do RSC aos docentes da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal de Ensino (FABRE, 2015).

Isso tudo se faz importante, para que não se incorra em retrocessos na educação profissional, tais como as contidas no Decreto 2208/97. Machado (2009), ao relatar as consequências desse documento, para a docência, contribui para uma reflexão nesse sentido. Ela afirma:

O Decreto 2208/97, que veio regulamentar os artigos da nova LDB referentes à educação profissional, interpretou, no seu artigo 9º, que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente. Previa que estes deveriam ser selecionados, principalmente pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica (p. 8).

Vale observar que o pressuposto da docência na Educação Profissional tem a ver com o que lhe é específico: a tecnologia.

Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos. [...]. A docência na educação profissional, portanto, não se faz sem a avaliação de opções tecnológicas, o que requer apreender conhecimentos tácitos e o estado da arte do desenvolvimento tecnológico, entender os motivos pelos quais há problemas em aberto mesmo existindo soluções tecnológicas para os mesmos, aprender com lições deixadas por experiências pessoais ou coletivas passadas e imaginar futuros possíveis ou alternativas das tecnologias (MACHADO, 2009, p. 12).

Mas principalmente, aponta a autora no decorrer do seu texto, existe o pressuposto elementar que o docente da educação profissional é um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa. Esse pressuposto se estende para o comprometimento com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica. Compreensão do mundo do trabalho e das relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais. Bem como, dominar o conhecimento pertinente a sua profissão, das técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho (MACHADO, 2009).

Isso se verifica, pelo fato de que os professores, querendo ou não, assumem um papel decisivo na consolidação de projetos de sociedade. Por isso, segundo Neves (2013), a formação de educadores se constitui numa política estratégica dos governos neoliberais de Terceira Via. Sabe-se que é preciso educar os educadores. Nesse caso, isso deve ser feito de acordo com os fundamentos técnicos e ético-políticos do projeto de sociedade dominante.

Na contrapartida, tem-se que, além de os educadores demandarem um compromisso com a “emancipação humana”, precisam, mais do que isso, reivindicar a Revolução Proletária, que é condição essencial para um legítimo processo de emancipação humana. Segundo Tonet (2005, p. 148),

O educador, embora de formas mais diversas e mesmo nestas condições históricas adversas, sempre tem uma determinada margem de manobra na sua atividade. Ele estrutura programas; seleciona conteúdos; escolhe materiais; confere maior ou menor ênfase a determinados aspectos; é dele a opção por determinado método; é dele a escolha de determinada relação com os educandos, etc. Ora, tudo isto é amplamente influenciado pelo fim que ele deseja atingir.

A considerar, por exemplo, a interiorização do ensino e os aspectos positivos dos Institutos Federais, os professores destas instituições se deparam com um desafio docente ainda maior.

3.4 FINANCIAMENTO, GESTÃO E ORÇAMENTO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Considerando os elementos que constituem os Institutos Federais como velhas instituições, travestidas de um novo formato, esse item não poderia deixar de aparecer. Inicia-se por indicar que o financiamento específico da educação profissional é diferente e mais complexo do que o da educação básica e ensino superior. Isso ocorre, pois, segundo Moura (2014, p. 73), “[...] não existe atualmente a definição de fontes de financiamento permanentes para essa esfera educacional. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica”.

Os Institutos Federais são considerados, em termos jurídicos, autarquias, isto é, organizações com autonomia patrimonial, financeira e administrativa; porém, seus gestores dependem da liberação de recursos oriundos do Governo Federal. Sobre a autonomia da gestão Pacheco (2015, p. 26) afirma:

O conceito de autonomia pressupõe a liberdade de agir ou, em outras palavras, a possibilidade de autogestão, autogoverno, autonormatização. Exprime também certo grau de relatividade, pois

se é autônomo sempre em relação a outrem. Observa-se, então, que a autonomia ocorre em sistemas relacionais, em contextos de interdependência.

Uma vez que como pessoa jurídica de direito público, os Institutos Federais estão submetidos aos mesmos ditames legais da Administração Pública direta. Por isso, não podem atuar de forma equiparadas às instituições particulares. Segundo Pacheco (2015) a autonomia dos Institutos Federais se manifestam em cinco dimensões: 1. Patrimonial; 2. Organizacional; 3. Competência própria; 4. Recursos financeiros e, 5. Didático-científico. Assim, o “problema da autonomia dessas autarquias surge na dimensão política e na dimensão de relações institucionais com a Administração Pública Direta, com os órgãos de controle e com matriz de ordenamento jurídico nacional” (PACHECO, 2015, p. 40). Daí terem um controle e fazerem parte de um ordenamento jurídico que limita a perspectiva real de sua autonomia.

De modo mais específico, Pacheco (2015, p. 42) explica:

Nessa dimensão das relações institucionais e com o ordenamento jurídico, é necessário ter clareza que os Institutos Federais, criados pela Lei 11.892/2008, são instituições típicas do que a doutrina costuma classificar de um estado de bem-estar social. Um modelo estatal que, em resumo, se caracteriza pelo protagonismo dos agentes de Estado e com uma forte atuação nas áreas de educação, saúde e seguridade social.

O autor ainda faz referência à contradição que isso significa, afirmando que, “[...] no entanto, o conjunto normativo que circunda essas instituições, são excessivamente limitantes e característicos de um modelo de Estado mínimo, em que o foco está no controle e não na execução de políticas públicas” (PACHECO, 2015, p. 42). Daí ser compreensível o fato de a gestão dos Institutos Federais terem certas inconsistências. Essas inconsistências são características, segundo Pacheco (2015), de uma macro conjuntura que apresenta uma dupla relação de conflito. Isto é, a primeira relação de conflito se dá entre uma matriz jurídica de Administração Pública que é típica de um Estado mínimo e uma política de governo que tenta instituir um Estado de Bem-Estar Social. A segunda se dá entre os interesses internos da

corporação e os interesses sociais ou mesmo dos entes da Administração Direta.

Em termos práticos, as propostas orçamentárias dos Institutos são, num primeiro momento, encaminhadas à Subsecretaria de Planejamento e Orçamento do Ministério da Educação. Depois, vão para a Secretaria Federal de Orçamento no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Cada Instituto elaborou um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que deve prever as ações dos quatro anos de mandato do reitor.

Por isso, todo ano deve ser elaborada proposta orçamentária, a partir de ações previstas no PDI. Essa proposta é submetida à liberação de recursos do Tesouro Nacional. Assim, é com base em prioridades que os reitores devem decidir como e onde aplicar os recursos financeiros liberados para as instituições. Daí a necessidade de se pensar em critérios para selecionar as prioridades e em elementos em que se basear, para tanto.

Com efeito, o novo formato dos Institutos Federais permitiu ao governo alterações no processo de gestão, por exemplo, antes de ampliada a Rede Federal havia um determinado número de gestores a bater diretamente na porta do MEC, para resolver assuntos específicos de cada instituição. Com a ampliação, talvez esse modo de funcionar se inviabilizasse, pois, seria um número muito maior de intervenções diretas junto ao MEC. Com a constituição dos Institutos, tem-se um considerável número de unidades; porém, um número reduzido de gestores negociando com o MEC (BUENO, 2015).

Nesse sentido, é interessante compreender um pouco como se deu a participação dos “atores”, quando do processo de formulação da gestão dos Institutos Federais. Segundo Bueno (2015), para a SETEC, tudo foi feito com ampla participação e discussão; porém, existiram e ainda existem diferenças participativas entre as instituições. Como exemplifica a autora,

Ao estabelecer uma comparação entre os processos que os CEFETs já praticavam e a proposta feita pelo MEC para o novo modelo, percebe-se que estas sofreriam pequenas ou quase nenhuma mudança em seus processos internos, daí sua facilidade em aderir aos IFs. [...]. Num primeiro momento as EAFs foram bastante contrárias à ideia dos IF pois havia quem

argumentasse que haveria uma subordinação dessas caso no processo de integração tivesse um CEFET, a perda de autonomia, a preocupação e o medo do ensino agrícola, que sempre foi uma de suas marcas, ser extinto. Justifica-se também porque estavam diante de um projeto que não trazia uma explicação clara e contextualizada política e educacionalmente (BUENO, 2015, p. 104-105).

E a autora complementa ainda dizendo que

Os discursos de que se não aderissem à política dos Institutos essas instituições continuariam como Escolas Agrotécnicas e sofreriam com a falta de recursos financeiros e estagnação do quadro de servidores, pois as vagas e recursos seriam canalizados para os IF, fez com que todas as EAFs, sem exceção, aderissem ao novo modelo proposto pelo governo. [...]. Ao contrário das outras instituições, as ETVs não vinham reivindicando uma mudança de institucionalidade e possuíam uma particularidade por não serem consideradas autarquias federais, portanto se apresentavam dependentes das universidades no que diz respeito à gestão administrativa e orçamentária. A particularidade acima citada veio de encontro aos processos a serem implantados a partir do novo modelo. Um exemplo disso é que as ETVs apresentavam como maior expertise a oferta de cursos de nível médio e, como IF, teriam que ampliar para oferta de cursos superiores que era da alçada da universidade a qual estava inserida. Acharam mais prudente manter a vinculação à universidade, das 32 somente 8 aderiram aos IF (BUENO, 2015, p. 105).

No que diz respeito ao financiamento, é preciso destacar que este é balizado pelo chamado Acordo de Metas. No processo de constituição dos Institutos Federais, no entanto, pensou-se um determinado orçamento, não adequado ao número real da expansão dos campus. Ocorre que, segundo Grabowski (2010, p. 69), “[...] a educação profissional ainda não possui uma política de financiamento sistemática,

permanente e com recursos correspondentes à relevância que lhe é atribuída”. Ainda segundo esse autor,

Na educação profissional, por exemplo, os recursos públicos geridos pelo sistema “S”, os recursos para qualificação do FAT e todo conjunto de outros fundos e programas precisam ser disputados pela sociedade civil na perspectiva de fortalecimento das políticas públicas e da esfera pública, ao invés de continuarem viabilizando a reprodução do sistema (GRABOWSKI, 2010, p. 79).

Nessa esteira de discussão, o autor indica que um grande desafio que o governo deve enfrentar, juntamente com a sociedade civil,

[...] é a construção de uma proposta de gestão de educação profissional que seja capaz de envolver todos os segmentos sociais e organizar instâncias e espaços públicos de discussão e deliberação que superem a fragmentação existente e produzam resultados socialmente reconhecidos no que tange à qualificação dos que vivem do trabalho (GRABOWSKI, 2014, p. 32).

Tendo esses pressupostos colocados, sobre o financiamento da educação profissional, o autor afirma:

Abordar a sustentabilidade financeira da educação profissional na perspectiva de uma “estratégia de desenvolvimento e de inclusão social” está-se enfrentando os três desafios colocados inicialmente, pois a finalidade está reposicionada (educação profissional como estratégia de desenvolvimento) e uma nova concepção está sendo indicada (educação profissional como fator de inclusão social) (GROBOWSKI, 2014, p. 81).

Assim, segundo ele, a educação profissional, pela magnitude que possui, deveria ter uma política de financiamento sistemática, perene, organizada e com recursos correspondentes à função que a ela é

atribuída e/ou esperada. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o fato de que, a grosso modo, a Constituição Federal de 1988 não é garantia de financiamento para essa modalidade de ensino, uma vez que fixa 18% da arrecadação de impostos, por parte da União, e 25%, por parte dos Estados, Municípios e Distrito Federal, para aplicação na educação ao Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Por mais positivo que seja a criação dos Institutos, se isso não for firmemente vinculado, também, à questão do financiamento, esses institutos correm um grande risco de serem abocanhados pela lógica mercadológica. Isso se verifica, pois, segundo Corsetti e Alvez (2015, p. 22),

Na contramão do projeto neoliberal de reformas educacionais, que visam o fortalecimento do mercado, existe o interesse político de alguns gestores públicos em diminuir as desigualdades sociais, em construir uma escola mais integrada, integradora, formadora social da classe trabalhadora para a emancipação humana, porém não conseguem propor uma ruptura estrutural com a lógica do mercado.

Para Mészáros (2008), segundo as autoras, isso só serviria para remediar uma situação dada, sem eliminar as causas reais dos problemas. Corrige-se algum detalhe defeituoso sem, contudo, interferir nas determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo (CORSETTI; ALVEZ, 2015).

É importante considerar, como apontam Azevedo, Moreira e Hals (2015, p. 149-150), que

A administração da escola pública diferencia-se em sua concepção das demais por sua finalidade pedagógica, o que torna insustentável o uso de métodos e técnicas empresariais representando um antagonismo às necessidades da escola pública. Em tal processo, a gestão democrática implica a participação na execução das decisões, mas não a tem como um fim e sim como um meio, quando necessário para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na

tomada de decisões. [...] Essa característica comprova-se pela necessidade de participação da comunidade na escola, tendo em vista os órgãos representativos da comunidade na tomada de decisão, como o Conselho Escolar e o Círculo de Pais e Mestres e as assembleias dos alunos que possuem como finalidade envolver-se nas questões administrativas de modo a acompanhar as ações envolvendo as verbas recebidas do Estado e gerar receitas outras, em caso de insuficiência, ampliando seu papel, promovendo e criando mecanismos de entrada de recursos para ampliação de materiais e melhoria nas condições de trabalho.

Em síntese, tratar da gestão de uma instituição escolar, na perspectiva da emancipação humana, significa perceber como é organizada a participação das pessoas e dos sujeitos coletivos na construção do processo pedagógico. Nesse sentido, deve-se levantar algumas questões: qual a estrutura organizativa existente? Que atividades a colocam em movimento? Que relações de poder estão envolvidas no processo, tais como nas tomadas de decisões e no modo de gerir as situações do dia a dia da instituição? E como os processos de gestão participam da formação humana e se articulam à educação formal/institucionalizada?

Para Taffarel (2011), a educação pública deve ter um financiamento não atrelado ao PIB. Essa autora defende que a educação seja financiada de acordo com o cálculo resultante do custo do aluno, com base no padrão unitário nacional de qualidade, definidos pelos trabalhadores em educação e seus organismos de classe e que se aplique a legislação vigente sobre financiamento. Ainda segundo essa autora, é necessário que se tenha uma autonomia de gestão e administração escolar, uma que vez que

É sob uma base concreta, material da existência humana, que se consolida as relações sociais, entre as quais, relações educacionais, que permitirão a reprodução, ou não, de determinadas condições objetivas da existência humana. Os rumos da educação estão na dependência da luta de classes. Quanto mais estiverem ao acaso, mais

agem as leis que transformam, por exemplo, a escola em aparelho ideológico do Estado. Quanto mais estiverem ao acaso, sem que se entendam as leis que regem a escola capitalista, mais se considera natural sua forma capital (TAFFAREL, 2011, p. 152).

Com efeito, por trás das decisões e direcionamentos em relação ao financiamento, gestão e orçamento de determinadas instituições, existem interesses e intenções. Nesse sentido, no capítulo seguinte, como forma de elucidar os elementos aqui apresentados, no sentido de compreender diferentes aspectos que os compõem, serão abordadas as concepções governamentais envolvidas na criação dos Institutos Federais, as interferências internas e externas em relação a essa institucionalidade.

4 ORGANISMOS INTERNACIONAIS, POLÍTICAS DE GOVERNO E A FUNCIONALIDADE DOS INSTITUTOS FEDERAIS

4.1 NOTAS ACERCA DA CONDIÇÃO DO BRASIL DE PAÍS DEPENDENTE

Para uma análise no sentido de compreender a funcionalidade⁹ dos Institutos Federais, na educação brasileira, e considerando que eles não são um fato isolado, é interessante que se reflita, antes, mesmo que de forma sucinta, qual o papel desempenhado pelo Brasil, no cenário econômico político internacional. Em outras palavras, é importante conhecer a condição de dependência, principalmente econômica, que envolve tanto o Brasil quanto a América Latina, e de que forma esse fato interfere na educação brasileira.

Nesse sentido, Florestan Fernandes (1981), em seu livro “Capitalismo e classes sociais na América Latina”, demonstra como surgiram e funcionam os padrões de dominação dos países considerados mais desenvolvidos (por fatores econômicos), em relação aos considerados “em desenvolvimento”, como é o caso do Brasil. Neste estudo, o autor indica que a dominação sobre os países latino-americanos persiste (desde a colonização) devido, primeiro, à evolução do capitalismo e, segundo, pela incapacidade desses países, no sentido de impedir sua própria incorporação na forma dependente, seja no espaço econômico, político ou cultural, pelas sucessivas nações hegemônicas.

Segundo Florestan Fernandes (1981), os países latino-americanos não conseguiram acompanhar as rápidas transformações do capitalismo. Isso se deu por dois motivos principais: 1) as formas de organização capitalista somente foram adotadas por conta de, anteriormente, terem ocorrido na Europa e nos EUA; 2) a organização aristocrática sempre concentrou a riqueza, o prestígio social e o poder em alguns extratos

⁹ Do Dicionário Aurélio online, tem-se que funcionalidade é a qualidade do que é funcional; uso especial para que algo é concebido. Também desse dicionário, o significado de funcional versa sobre três itens: relativo às funções vitais; que funciona bem ou que é de fácil utilização; que permite efetuar alguma coisa da melhor maneira. DICIONÁRIO AURÉLIO. Funcionalidade. Funcional. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 26 jan. 2017.

privilegiados.

Assim, a integração nacional se tornou impossível, ou seja, a luta por soberania não se tornara viável, uma vez que esta luta requer a junção do proletariado com a burguesia nacional. Esses dois termos podem estar entendidos na palavra ‘povo’ (que não significa uma classe exclusivamente). A burguesia nacional era parte desse extrato privilegiado, ligado à burguesia do país hegemônico (FORNARI, 2006).

Segundo Fernandes (1981), a América Latina, no sentido sociológico, defronta-se com dois problemas: 1) a nova forma de dominação imperialista e a sua difusão sob a hegemonia de uma superpotência capitalista, os EUA; 2) como enfrentar o imperialismo, numa época de grandes corporações empresariais, e a dominação implacável estadunidense, frente à debilidade dos países latino-americanos, mesmo os mais avançados.

O sistema básico de colonização e dominação externas, experimentado pelos países latino-americanos, foi construído de acordo com os requisitos econômicos, culturais e políticos do chamado “antigo sistema colonial”. O autor apresenta fatores estruturais e históricos que explicam a crise desse sistema colonial de dominação: “[...] a estrutura das economias da Espanha e Portugal não eram suficientemente fortes para sustentar o financiamento das atividades mercantis, relacionadas com a descoberta, a exploração e o crescimento das colônias” (FERNANDES, 1981, p.13); e a luta pelo controle econômico das colônias latino-americanas na Europa. Estes seriam os fatores característicos do primeiro tipo de dominação, enfrentado pela América Latina.

Um segundo tipo de dominação externa, apresentado pelo autor, surgiu como produto da desagregação do antigo sistema colonial, isto é, os países dominantes possuíam apenas o controle do mercado dos processos econômicos. A dominação externa era assim, indireta.

O terceiro tipo de dominação externa apareceu como consequência da reorganização da economia mundial, provocada pela Revolução Industrial na Europa. Para Fernandes (1981), o neocolonialismo surgido no segundo tipo de dominação teve significativa importância no processo de Revolução Industrial. A novidade desse terceiro tipo de dominação encontra-se no fato de que:

As influências externas atingiram todas as esferas da economia, da sociedade e da cultura, não apenas através de incorporação maciça e direta de

algumas fases do processo básico do crescimento econômico e de desenvolvimento sociocultural. Assim, a dominação externa tornou-se imperialista, e o capitalismo dependente surgiu como realidade histórica na América Latina (FERNANDES, 1981 p. 16).

Importante ressaltar os dois lados negativos dessa dominação imperialista, apresentada pelo autor. O primeiro diz respeito ao condicionamento e ao reforço externos das estruturas econômicas arcaicas, que eram necessárias para manter o esquema de exportação/importação, pautado na produção de matérias-primas e bens primários. O segundo refere-se ao negligenciamento do desenvolvimento da integração nacional das economias dependentes. Tudo era direcionado para a transferência do excedente econômico das economias satélites para países hegemônicos.

O quarto tipo de dominação externa é mais recente. Surgiu com a expansão das grandes empresas corporativas, nos países latino-americanos e representa o capitalismo corporativo ou monopolista. Aparece agora, segundo Fernandes (1981), um imperialismo total (dominação externa compartilhada por diversas nações) e não mais restrito (a Inglaterra) como antes. “O traço específico do imperialismo total consiste no fato de que ele organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social” (FERNANDES, 1981, p. 18).

No Brasil, é possível perceber, de maneira um tanto precisa, como se desenvolveu o processo de dominação econômico-político. Argemiro Brum (1985), em seu livro “O desenvolvimento econômico brasileiro”, aponta três fases, mais ou menos distintas, no processo econômico brasileiro: na primeira fase primário-exportadora, que vai de 1500 a 1930, os poderes econômico e político estavam concentrados, de forma absoluta, nas mesmas pessoas: a aristocracia rural (os latifundiários). Segundo o autor, a situação colonial no Brasil não se interrompeu com a emancipação política, mas se prolongou no tempo, adquirindo conteúdos e contornos mais complexos e sutis.

A década de 1920 pode ser caracterizada como um momento de transição, onde a “velha ordem, comandada pelos interesses do latifúndio exportador, vai perdendo apoio, enquanto, de outra parte, crescem as forças que propugnam pela renovação da vida nacional” (BRUM, 1985, p. 27). Ganhou impulso o processo de industrialização da economia, tendo, como consequência, a urbanização e a organização

dos trabalhadores. A segunda fase foi de tentativa de construção de um desenvolvimento nacional e autônomo: processo de industrialização, via substituição de importações (1930-1964).

De 1955 em diante, intensifica-se o processo de integração crescente da economia brasileira à estratégia do capitalismo internacional. A partir de 1961, segundo Brum (1985, p. 79):

Ocorre uma nova recomposição de forças. De um lado, a burguesia nacional que, apesar das vantagens concedidas ao capital internacional, se beneficiara com o crescimento econômico geral do país e também se vinculara mais ao capital estrangeiro, abandona sua posição nacionalista e relativamente progressista e passa a adotar um posicionamento caracteristicamente conservador, objetivando garantir e melhorar a posição econômica e o status alcançado. Na sua maioria, a burguesia nacional alia-se à burguesia estrangeira, abandonando a aliança que até então mantivera com o proletariado.

A terceira fase de desenvolvimento associado dependente foi aprofundada a partir de 1964, embora seu início tenha ocorrido, marcadamente, na segunda metade da década de 1950. Nesta fase, o Brasil apareceu caracterizado como capitalista periférico, associado, dependente, exportador, concentrador e excludente. Segundo Brum (1985), a sociedade brasileira era caracterizada e influenciada pela dependência histórica. Ele ressalta que a existência e a permanência dessa situação só é possível com o apoio e a colaboração interna de setores influentes da sociedade dependente.

O capitalismo na América Latina consolidou-se no final do século XIX; no entanto, o primitivo capitalismo mercantilista, que esteve presente nas atividades econômicas no período colonial e na transição neocolonial, não desapareceu definitivamente. Segundo Fernandes (1981, p. 51), “[...] ele continua entranhado no espírito dos agentes econômicos internos e externos, todos orientados por uma mentalidade especulativa predatória”.

A dependência não é mero acidente ou condição. Ela é necessária para a articulação estrutural de dinamismos externos e internos, que requerem uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico, aceita como compensadora, útil e criadora pelo outro polo.

A burguesia nacional busca se realizar através da burguesia imperialista, sendo essa a ética e a racionalidade do capitalismo dependente no Brasil (FORNARI, 2006). Em outras palavras, Velho (2016, p. 196) aponta para o fato de que Florestan Fernandes percebe

A crise do poder burguês instaurada pelo regime empresarial-militar, no qual a burguesia brasileira soma-se à burguesia internacional e captura o Estado, por completo, para desenvolver seus projetos de sociedade. Esta é a realização completa da revolução burguesa no Brasil, segundo Fernandes.

Estrutural e morfologicamente, as sociedades latino-americanas não são tradicionais, isto é, caracterizadas bipolarmente. Por serem multipolares, observa-se como constante a concentração da renda, do prestígio social e do poder. As classes exploradoras na América Latina sofrem limitações estruturais, geradas diretamente pelo padrão dual de acumulação originária de capital e pela consequente modalidade de apropriação repartida do excedente econômico nacional. Do outro lado, as classes baixas deparam-se com limitações estruturais à universalização da condição operária, através da proletarianização. Ao mesmo tempo, esta polarização se converte em processo específico de mobilidade social vertical e de classificação social (FORNARI, 2006).

O essencial é compreender o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, de acordo com sua estrutura. Esta, por sua vez, se constitui a partir de um desenvolvimento capitalista provocado de fora para dentro, pelas economias centrais e controlado também de fora. É nesse ponto que se dá o diferencial entre esse desenvolvimento na periferia e nas economias centrais. No caso dos países periféricos, o capitalismo aparece travestido de supermoderno, de atual. Como uma erva daninha, ele vai se implantando onde é facilitado o seu crescimento, e daí se desenvolve com força, para tomar conta do terreno. Foi o que ocorreu no Brasil, e é o que vem ocorrendo ainda hoje (FORNARI, 2006).

Segundo Leher (2012), muitos dos elementos apontados por Florestan Fernandes, sobre as consequências do capitalismo monopolista, se confirmaram. No Brasil, por exemplo, as frações burguesas locais, por estarem associadas ao imperialismo, não foram protagonistas de reformas sociais universalistas, nem sequer nos parâmetros da chamada “revolução dentro da ordem”. Consequência

disso é que, atualmente, “[...] está em curso uma internalização de novo tipo no setor, por meio dos fundos de investimentos multinacionais (private equity), em geral com ações nas bolsas de valores, que vem promovendo vertiginosa concentração da educação superior privada” (LEHER, 2012, p. 1170).

Florestan propugnou que segue sendo necessário ter como horizonte o direito de todos os que possuem um rosto humano à educação, capaz de fomentar a “imaginação inventiva” como dever do Estado, por meio da universalização da escola pública, gratuita, laica, em todos os níveis. Entretanto, de modo mais dramático do que no início dos anos de 1960, como chamar de pública uma educação que, embora ofertada nas instituições estatais, é inteiramente perpassada de particularismos? [...] Os professores precisam ser sujeitos de autoconstrução da escola pública e, para isso, a auto formação como classe é imprescindível, pois a questão educacional não se resolve no âmbito econômico corporativo: é parte do momento ético-político, pois está inscrita na estratégia política do socialismo. A obra florestaniana permite concluir que a enorme batalha das ideias em torno do sentido público no século XXI é radicalmente estratégica, especialmente quando, no Estado existente, o privado possui enorme supremacia (LEHER, 2012, p. 1171).

Tendo como pano de fundo essas reflexões, procurou-se analisar os documentos e as concepções governamentais sobre os Institutos Federais, bem como fazer uma articulação com o que é proposto internacionalmente para a educação. Assim, acredita-se que seja possível perceber os meandros por onde passou a criação e o intento de consolidação dessa nova institucionalidade.

4.2 CONCEPÇÕES GOVERNAMENTAIS ACERCA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A considerar o aspecto de novidade que envolve a criação dos Institutos Federais, na educação brasileira, é fundamental buscar compreender as motivações, as concepções e os objetivos que levaram o governo a constituir um novo formato institucional de educação, que não é baseado nem no modelo da universidade e nem na formação técnica profissionalizante apenas. Assim, é preciso fazer uma análise, que considere o movimento político e social, existente entre a efetivação das leis, que permitem a implantação de novas instituições, e as concepções de quem as constroem e implementam.

Leher (2012), ao citar Florestan Fernandes, afirma que “[...] em questões de interesse coletivo, ensina-nos nossa experiência histórica, a lei tem sido um fator altamente construtivo. Onde o Estado se omite e não impõe normas consentâneas com o interesse da coletividade, o livre jogo dos comportamentos espontâneos revela-se, em regra, incapaz de promover ajustamentos desejáveis (FERNANDES, 1966, apud LEHER, 2012, p. 1165). Para Ferretti (2014, p. 84), “[...] quanto mais uma política é discutida com aqueles a quem se dirige, tanto maiores as chances de que seja legitimada por eles quando posta em prática”.

No que se refere ao aspecto de constituição da legislação, é preciso considerar que esta tem relação com a busca de soluções concretas ou que se façam concretas. Nesse sentido, no Brasil, têm sido utilizados, historicamente, os mesmos mecanismos: decretos, resoluções, pareceres, portarias, etc. Ou seja, uma série de instrumentos legais, elaborados em gabinete, repetindo a orientação dominante no Brasil, que é a de propor mudanças educacionais de cima para baixo e de fora para dentro, também via legislação.

É sabido não ser possível descartar a participação de um grupo de especialistas que esteja atento às necessidades e às expectativas da população. Para Franco (1983, p. 23),

Também não se pode desmerecer o valor dos estudos teóricos. Uma integração entre especialistas e aqueles que serão necessariamente afetados por deliberações reformistas (professores, diretores, pais, alunos) só produz ganhos recíprocos. Além disso, significa acreditar

que as reformas são mudanças conjunturais que ocorrem em estruturas concretas já existentes.

Nesse sentido, Leher (2012, p. 1167) afirma: “[...] é preciso pressionar os parlamentares em suas bases, realizar conferências, pressão nas galerias e manifestações de massa para que seja possível tencionar o futuro das leis uma vez que isso depende das lutas dos trabalhadores”. Acrescenta-se a ideia de que é na contradição que se estabelece entre as condições objetivas do processo educacional e as expectativas de seus participantes, que se pode vislumbrar caminhos para as reorientações do ensino.

Assim, no que se refere ao texto da Lei 11892/2008, Pacheco et al. (2009) fazem alguns destaques interessantes, no sentido de conceituar dois elementos fundamentais para a constituição dos Institutos Federais. O primeiro conceito mencionado por eles é o de rede: “o termo ‘rede’ é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas também como forma e estrutura de organização e funcionamento” (PACHECO et al., 2009, p. 57). Busca-se, com isso, construir uma noção de estrutura articulada.

Outro conceito que chama a atenção é o de tecnologia. Para esses autores “tecnologia não é fazer, mas sim o estudo do fazer, é o conhecimento sistematizado, é o raciocínio racionalmente organizado sobre a técnica” (PACHECO et al. 2009, p. 58). Daí o objetivo principal dos Institutos Federais de não se caracterizarem por um conjunto aleatório de cursos.

O objetivo primeiro dos Institutos Federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa. O que está posto para os Institutos Federais é a formação para o exercício profissional tanto para os trabalhadores que necessitam de formação em nível superior para a realização de suas atividades profissionais, quanto para os que precisam da formação em nível médio técnico, e também para aqueles que atuam em qualificações profissionais mais

especializadas; ao mesmo tempo, as atividades de pesquisa e extensão estão diretamente relacionadas ao mundo do trabalho (PACHECO et al., 2009, p. 65).

Para esta pesquisa, foi realizada uma entrevista com o ex - secretário de Educação Tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, no dia 16 de novembro de 2016. Ele ocupou o cargo no período de 2005 até início de 2011 e, portanto, acompanhou todo o processo de implantação dos Institutos Federais. Em sua fala, pode-se perceber que, em alguma medida, houve, por parte do governo, nesse momento, a busca por uma participação dos envolvidos, para constituição dessas instituições. Assim, disse ele:

A gente iniciou um processo de debate com os diretores dos CEFETS, os CEFETS têm tradição, e a ideia do instituto é tudo aquilo que eles sonhavam a vida toda, buscavam a vida toda, os CEFETS são mais veteranos na rede federal. [...] Tudo aquilo que eles sonhavam, eles foram botando ali. Como eu sou um cara de formação política democrática, sou cara de base, fui incorporando, incorporando. Quando chegou no final, eu fui ver tudo o que eles pediram. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)¹⁰

Há que se considerar que a discussão apenas com dirigentes de parte das instituições que estariam envolvidas no processo pode ser considerada um avanço, em comparação a momentos anteriores, onde não havia nenhuma ou pouca participação. Quando se pensa na dimensão que tem a rede federal de ensino, contudo, percebe-se que muitos não participaram desse processo. Além dos dirigentes das escolas agrotécnicas, toda a comunidade acadêmica, seja destas ou dos CEFETS, foi alijada de participar dessas discussões.

Seguindo no relato de como surgiu a ideia dos Institutos Federais, o entrevistado faz referência ao fato de que a universidade, tal como instituída no Brasil, não daria conta dos objetivos do novo governo, liderado pelo Partido dos Trabalhadores. Eliezer Pacheco afirmou:

¹⁰ PACHECO, Eliezer. Entrevista. [16 nov.2016]. Entrevistadora: Liamara Teresinha Fornari. 1h e 15min, gravada. Porto Alegre, 2016. 333

Para sustentar esse projeto do governo Lula, que foi um projeto de desenvolvimento e inclusão, soberania, tecnologia [...] nós vamos ter que mudar, inventar outra coisa. Nós vamos ter que inventar outra coisa. E aí eu assumi essa função de fazer esse processo, e a ideia dos institutos, da concepção deles ... nós, primeiro, trabalhamos com a ideia de universidade tecnológica e tinha sido criada uma já, no Paraná, mas aí nós fomos ver o que tinha acontecido no Paraná. Não, isso não nos serve, é uma excelente universidade, sem dúvida nenhuma, mas essa ideia de universidade é elitista, por natureza. Eles fecharam os EJA, eles fecharam os cursos técnicos. Então, só virou graduação e tal, muito bacana, o país precisa disso também. Mas naquele momento o Brasil precisava de outra coisa. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

Assim, o processo de discussão do que seria esse algo novo, na educação brasileira, tal como a discussão legal envolvendo a educação profissional no Brasil, é expressão de um processo contraditório e que nem sempre conseguiu envolver todos os diretamente interessados no processo. Exemplo disso está na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei n 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), uma vez que foi cenário de intensos debates e embates, quando elevou a educação profissional à modalidade de ensino.

No que se refere a esse aspecto legal mais amplo e, portanto, contexto em que os Institutos Federais foram criados, é importante destacar, de acordo com Ramos (2006), que, no Brasil, a reforma educacional, iniciada legalmente com a aprovação da LDB 9394/96, trouxe imbricada a noção de competências. Em outras palavras, pode-se dizer que se tornou lugar comum o entendimento de que a escola sempre desenvolveu competências. Ocorre que, nisso, há um porém: quando o currículo é proposto com base nas competências, num sentido comportamental apenas, a única formação possível é a do treinamento. Essa tem como pressuposto a seleção dos conhecimentos, cuja orientação é voltada, exclusivamente, para o desempenho funcional. Com isso, não se torna possível uma educação que se referencie pelos elementos que são característicos da escola, quais sejam: a cultura e o conhecimento científico sistematizado (técnico e tecnológico).

Importante observar que, na LDB, há uma estruturação da

educação em dois níveis fundamentalmente: educação básica e educação superior. Assim, a educação profissional não está situada em nenhum dos dois níveis, o que evidencia uma ainda presente educação dual, sendo que esta forma de educação é vista como algo fora da educação regular, ou seja, é considerada como algo paralelo ou como um apêndice. É com a Lei 11741/08 que há uma alteração da LDB, no sentido de localizar a educação profissional técnica de nível médio, no Capítulo II, Da Educação Básica. Para Ramos (2006, p. 125-126),

As principais mudanças foram, por um lado, a definição de identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível e responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio.

Na sequência, a autora complementa que, com a nova LDB, o sistema educacional brasileiro ficaria fundado em três pilares:

O primeiro seria uma educação geral de base científica e tecnológica infiltrada por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia. Por essa perspectiva, o desenvolvimento pessoal seria o eixo organizador dos componentes curriculares científicos, tecnológicos, sócio-culturais e de linguagens, segundo a lógica interdisciplinar. O segundo pilar seria a preparação para o prosseguimento de estudos centrado no desenvolvimento de competências básicas. O terceiro, por fim, seria a compreensão da educação profissional como qualificação ou habilitação para o exercício de uma atividade profissional de forma complementar e articulada à educação geral, podendo ser feita em escolas, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, desde que assentada sobre as competências construídas

na educação geral¹¹ (RAMOS, 2006, p. 127).

No sentido de contextualizar essa alteração da lei, Pereira (2012, p. 288) afirma:

O desemprego estrutural pauta a formação do ensino médio para a empregabilidade, ou seja, finaliza a mediação do trabalhador instrumental e flexivelmente adaptado à nova proposta de sociabilidade capitalista. O trabalhador será um cidadão competente, preparado para a incerteza e o imprevisto da vida, capaz de resolver problemas no posto de trabalho. “Competências”, eis o nome que consagra a concepção pedagógica que sustenta esse novo homem, a nova sociedade do conhecimento. Tal reforma foi formalizada pelo decreto nº 2208/1997 (Brasil, 1997) para a educação profissional, regulamentando sua dissociação da educação básica e matriciando as diretrizes curriculares também pelas competências técnicas e genéricas.

Na sequência, a autora complementa:

Contudo, somente na década seguinte, o decreto nº 5154/2004 (Brasil, 2004) cria a base jurídica para realização de uma educação profissional integrada à educação básica, e não meramente justaposta. A modalidade educação profissional é organizada em três níveis: formação inicial e

¹¹ Para Ramos (2006, p. 155), “[...] no Brasil, o deslocamento conceitual da qualificação à competência, no âmbito da política educacional em geral e da educação profissional em particular, funda-se no determinismo tecnológico [...] a qualificação é enfocada nas DCN da Educação Profissional de Nível Técnico, como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho. Ou seja, destacam-se somente as dimensões conceitual e experimental da qualificação”. E mais: “[...] constatamos que a definição de competência presente nos documentos relativos ao ensino médio carrega uma conotação psicológico-subjetivista, manifestando-se nos documentos da educação profissional como fator econômico para o capital e como patrimônio subjetivo para os trabalhadores” (RAMOS, 2006, p. 169).

continuada ou qualificação profissional; técnica de nível médio (forma integrada, concomitante e subsequente); e o tecnólogo (superior). Há que se registrar a política de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos materializada no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (PEREIRA, 2012, p. 288).

Assim, considerando esse contexto, os Institutos Federais foram constituídos, conforme afirma Eliezer Pacheco, pois era necessário contribuir com um projeto de desenvolvimento para o Brasil.

Mas a gente precisava de uma instituição que produzisse tecnologia, que formasse trabalhadores qualificados, dentro daquele esforço de desenvolvimento tem que desenvolver o que de bom tem aí. Então, nesse debate com os dirigentes dos CEFETS, não tem aí nenhuma influência acadêmica, de literatura [...]. Então o esforço no sentido de o país partir para um novo patamar de desenvolvimento, ele ainda era um país exportador de matéria-prima, ainda é em grande parte, melhorou muito, mas ainda, é em grande parte. Então essa, digamos assim, é a gênese e foi uma coisa relativamente rápida. Veja que nós iniciamos o debate, isso deixa ver, em 2004. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

Infere-se, portanto, que a alteração do decreto 2208/97, pelo 5154/04, teve como objetivo, como expressão do próprio governo, auxiliar na formação de mão de obra para atender às necessidades da indústria, no sentido de potencializar um possível desenvolvimentismo no Brasil. Sobre a educação profissional e seu papel, a ser desempenhado nesse contexto, Eliezer Pacheco afirma:

Não vai só formar mão de obra pro capital, não necessariamente, claro, nós estamos sendo capitalista, o cara vai trabalhar numa empresa

capitalista. [...] A esquerda, num modo geral, sempre foi muito contra a educação profissional, o que é um erro. É um erro isso aí, porque o trabalho é algo fundamental no processo de compreensão da sociedade. É através do trabalho que a gente compreende a sociedade. O estudo complementa isso aí, pra deixar mais claro, mas a matriz do conhecimento é o trabalho. O processo civilizatório acontece através do trabalho. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

Assim, buscou-se amarrar tais objetivações, de diversas maneiras. Primeiro oficializando a lei de criação dos Institutos Federais. Nas palavras de Eliezer Pacheco, esse processo se deu da seguinte forma:

Então, eu acredito que a gente começou o processo de construção da concepção em 2006. Acredito né? Nós conseguimos sancionar, também, em 29 de dezembro, entre Natal e Ano Novo. Entre Natal e Ano Novo não funciona nada, em Brasília, praticamente. Então, conseguimos aprovar isso no dia 29 de dezembro de 2008, isso é muito recente, são sete anos né? Não, oito, vai fazer oito, é muito recente, mas eu acho que funcionou. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

Esse processo tem amparo também através da construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Segundo Pereira (2012), nesse plano, a educação profissional tem suas primeiras indicações, referentes à necessidade de sua universalização, com o fomento da

Expansão das matrículas do ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas; fomentar a expansão da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio por parte das entidades privadas da educação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino médio público; e fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana e do

campo na faixa de 15 a 17 anos, com qualificação social e profissional para jovens que estejam fora da escola e com defasagem série-idade (PEREIRA, 2012, p. 289).

Nesse sentido, Pereira (2012) ainda ressalta a efetivação dessa expansão, que culmina com o Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), implantado em 2011. Para ela, esse programa

Trata-se de um conjunto de ações voltadas para estudantes e trabalhadores. Para tanto, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) passa a se incorporar ao PRONATEC, pois agora, a direção do financiamento se alarga para possíveis instituições de educação profissional privada. Daí duas linhas de ação se estruturam. A primeira objetiva dar acesso aos cursos subsequentes e concomitantes das instituições privadas por financiamento. Na segunda uma bolsa será concedida para os benefícios do seguro desemprego (PEREIRA, 2012, p. 289).

Em outras palavras, Moura (2014) afirma que o PRONATEC teria sido como que um PROUNI, para o ensino médio profissionalizante, criando assim a possibilidade de o aluno cursar o ensino médio, em escola particular, com bolsa do governo. A justificativa dada para tal seria o atendimento da meta 11 do Plano Nacional de Educação, que é de “ampliar a oferta de matrículas gratuitas na EP técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical”. Consequência disso é a focalização da educação profissional ao invés da universalização, no sentido da garantia de um direito de forma igualitária. “O PRONATEC também cumpre a função de contribuir para dinamizar o empresariamento e a mercantilização do campo educacional público e, o que é pior, com financiamento do estado brasileiro (MOURA, 2014, p. 71).

Sobre essas ações, no entanto, na entrevista feita com Eliezer Pacheco, pôde-se compreender que, com a criação dos institutos, houve uma intenção do governo, no sentido de superar a dualidade histórica do ensino no Brasil, representada pela hierarquização do conhecimento. Essa hierarquização é, por sua vez, reflexo da hierarquia de classes. É o

que Eliezer Pacheco explica: “[...] a universidade pra classe média e pra elite, e a escola técnica pro trabalhador. Essa divisão é muito sacana, e o instituto, ele não é escola técnica, ele não é universidade, ele é tudo isso”. (Eliezer Pacheco, Informação verbal). Tais afirmativas já haviam sido indicadas por Pacheco (2015), ao observar:

O PRONATEC centralizou no âmbito do MEC várias iniciativas que têm no seu lócus há mais de 15 anos. Entretanto, sua trajetória sempre se pautou naquilo que a legislação lhe confere – o sistema escolar. Ao assumir para si ações que se estabelecem no ambiente de trabalho e em outros espaços de construção, demonstra que, embora queira dar certa organicidade e otimização à educação profissional, falta ao MEC conhecimento sobre a realidade de como se estrutura o diálogo da formação profissional no âmbito das relações de trabalho. Além disso, a maioria dos cursos, reproduzem em alguma medida o modelo de formação adotado pelo PLANFOR e não constituem num itinerário de formação ao longo da vida produtiva do trabalhador. Ao ser receptor de tais iniciativas os Institutos Federais acabaram por criar uma estrutura paralela de atendimento: os alunos normais e os do PRONATEC. Com o estímulo de uma bolsa, o Programa tem aderido a um grande número de interessados. [...]. Na realidade está se convivendo com uma rede dentro de outra. Há notável incentivo para a realização dos cursos do PRONATEC e pouco interesse para os cursos de mais longa duração, que combinam a aquisição de escolaridade necessária para a emissão do diploma de técnico e a carga horária necessária para tal habilitação. Isso ocorre, por exemplo, nos cursos subsequentes, que recebem os alunos já concluintes do ensino médio. A alta evasão e a dificuldade de lidar com esse público colocam em dúvida a sua importância como espaço de importante informação (PACHECO, 2015, p. 62).

Na entrevista, Eliezer Pacheco apresenta, ainda, elementos referentes à dualidade histórica existente entre universidade e escola

técnica. Para ele, esses elementos contribuem para entender os movimentos produzidos pelos Institutos Federais. Eliezer Pacheco afirma que, para ele, essa dualidade,

Corresponde à hierarquização do conhecimento classe média universidade, trabalhador escola técnica. Ele [os Institutos Federais] rompe com isso. Ele não é nem universidade nem escola técnica, ele é uma nova institucionalidade, ele não tem que tentar imitar a universidade, ele não tem que imitar a escola técnica, tem que criar a sua própria identidade, por isso que o itinerário formativo ... por isso, uma outra coisa, que nós colocamos na lei dos institutos, e que parou é a certificação. A certificação é o principal instrumento pra romper essa elitização do conhecimento acadêmico, de dizer que só vale aquilo que você aprende na academia. Isso não é verdade. O conhecimento acadêmico, claro que ele é importante, mas voltando àquela questão, não há uma hierarquia de conhecimento. Existem conhecimentos diferentes. O pedreiro sabe mil vezes mais do que eu construir uma parede. Naquela área ali ele é o doutor, e não alguém que fez academia. Isso não é uma coisa nova, a LDB há mais de 30 anos já previa a certificação de conhecimentos, ao longo da vida [...]. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

E, em sua fala, complementa dizendo que

O pessoal não gosta do EJA, o PROEJA é uma modalidade que nós criamos também, o PROEJA, não existia. Existia EJA e existia formação profissional. Daí nós criamos o PROEJA, pra diminuir a evasão. Da mesma forma que eu sou defensor do processo de ingresso de alunos através de sorteio, eu sou contra seleção. Seleção elitiza o instituto. Não pode colocar a mesma prova pra alguém que teve oportunidade, que estudou, que fez até cursinho, muitas vezes, com alguém que tem lá a família marginalizada. Tem

vários institutos que adotam o sorteio, que é o mais democrático que tem, e com oitenta e tantos por cento dos ingressos vêm da escola pública, pela lei do sorteio. Pela lei da probabilidade, a imensa maioria dos sorteados serão da escola pública. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

A considerar que a Rede Federal de Educação Profissional é também composta pelas instituições ligadas ao Sistema S e que esse sistema teve histórica participação e definição dos rumos dessa modalidade de educação. É importante compreender qual a relação entre o sistema S ofertar o PRONATEC, e os Institutos Federais ofertarem esse mesmo programa, sendo que, embora pertencentes a mesma rede, possuem finalidades diferentes. Nesse sentido, o entrevistado afirma que no sistema S o PRONATEC se deu da seguinte forma:

O que nós fizemos com o sistema S foi obrigar eles a voltar a oferecer os cursos técnicos de graça, porque, com exceção do de São Paulo, que dá curso técnico de graça, os outros todos eram pagos. O que eles podem cobrar é aquilo que não é fruto do dinheiro público, né? Curso superior aí é outra história. Agora os cursos técnicos do sistema S têm que ser de graça. [...]. Eu acho que o PRONATEC se desviou muito né? O PRONATEC era para ser feito via instituto, justamente pra obrigar o instituto a ter um pezinho lá no bairro, lá na periferia. [...]. Os institutos, como toda instituição pública estatal, ela não tem a agilidade de uma instituição privada, que não precisa dar satisfação pra ninguém, não precisa licitar nada. Como o governo estabeleceu metas muito ambiciosas, o sistema S conseguiu responder a isso e ganhou e deve estar ganhando muito dinheiro pra isso. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

Com efeito, a explicação para todo esse emaranhado de ações é fruto, também, em um primeiro olhar, da complexa organização dos órgãos responsáveis por executar a lei. Por exemplo, a

[...] SETEC/MEC se compõe de três diretorias: a primeira, de gestão e desenvolvimento da rede federal; a segunda, dedicada ao fortalecimento da educação profissional no sistema estadual, por meio do Brasil Profissionalizado, ao controle e supervisão do acordo de gratuidade com o Sistema S, ao desenvolvimento de projetos especiais na rede federal (programas de extensão e qualificação profissional), ao Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-TecBrasil) (dentro do Brasil Profissionalizado), e à gestão do PRONATEC; e a terceira, de políticas de articulação institucional com a rede federal e de definição e orientação curricular, formação docente, gestão para a educação profissional, pesquisa e inovação tecnológica etc (PEREIRA, 2012, p. 289).

Além disso, no que se refere à legislação sobre os Institutos Federais, pode-se dizer que predomina o aspecto reformista, onde é possível perceber deslocamentos e atritos, entre a concepção educacional, a legislação aprovada, a definição de políticas públicas e a efetiva implementação destas nas instituições educacionais. Segundo Lima (2002, p. 282),

Existe em cada instituição concreta, um processo de mediações que expressa as dinâmicas de aceitação e resistências internas e externas à reforma educacional em estudo. Tal processo é decorrente das características e história de cada instituição educacional e da interação e correlação de forças de seus diversos segmentos; da inserção da instituição na sociedade e na sua relação com a disputa de projetos sociais diversos; das influências de grupos econômicos e setores empresariais nacionais, regionais e locais entre outros.

Exemplo disso, tem-se no relato feito por Eliezer Pacheco sobre como se deram as negociações, com as diversas instituições que vieram a se constituir nos Institutos Federais. Nas palavras dele,

Se chamava rede federal, mas não havia uma rede federal. Ela foi criada com a lei dos institutos, era uma expressão que a gente usava rede federal, mas não havia rede como tal, né? Ela é criada junto com a lei dos institutos. [...]. Outra coisa importante, nesse processo, foi que tudo foi por adesão voluntária, tudo, tudo, tanto que dois CEFETS não quiseram aderir, o de Minas e o do Rio de Janeiro, porque sonham em ser universidades tecnológicas, e eles ainda continuam. A nossa posição contra a formação de universidade tecnológica foi em função da experiência tida no Paraná, tanto que nós colocamos lá na lei dos institutos que 50% das vagas têm que ser para educação profissional, 20% licenciatura é uma coisa absolutamente nova também, porque nós queríamos um outro tipo de licenciatura, as licenciaturas no Brasil são muito ruins, eu sou licenciado, eu sei como é, são muito ruins, nós queríamos uma licenciatura mais ali no laboratório, tanto que a preferência é química, física, biologia, matemática. Mais de laboratório, menos de quadro verde né? De retroprojeto, essas coisas né? E o resto, graduação, tá lá no DNA (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

E sobre a adesão das Escolas Agrotécnicas, ele faz a seguinte afirmação:

A mesma coisa foi com as agrotécnicas, que teve mais resistência, que as agrotécnicas foram muito favorecidas, as agrotécnicas eram uma coisa autônoma. Era uma terra sem lei, teve caso de diretor que foi envenenado pelo amante da mulher. Era naqueles interiorzão, eles iam prá lá, moravam na escola, então virava uma fazenda aquilo ali. Mesmo assim, as agrotécnicas, as escolas agrícolas, todas aderiram. A última a aderir foi a do Alegrete, hoje Instituto Farroupilha, que é o único que não tem nome regional, é um nome histórico, não tinha mais região pra botar (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

Quanto às escolas vinculadas às universidades, ele ressalta:

Também as vinculadas às universidades, também foi por adesão. Nove aderiram, eu acho, mas tem ainda várias que não aderiram. [...]. Bom, até a liberdade de continuar ou não nós demos, tanto que, nessas escolas que aderiram, os professores, os profissionais escolhiam. Querem continuar, tudo bem, quer ficar na universidade fica, na base de um terço, 40% acabaram ficando, mas aí a gente supria essas vagas né? (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

Eliezer Pacheco mostrou-se aberto em dizer que não houve participação efetiva das escolas agrotécnicas, na discussão para criação dos Institutos Federais, uma vez que até então só havia feito referência aos CEFETS. Ele explica porque:

As agrotécnicas, elas sempre foram muito conservadoras. Nem os maiores problemas apareciam, fechadas, tudo passa só pelo diretor que morava lá. Então elas não contribuíram nesse debate, elas acabaram sendo beneficiadas porque aderiram, e nós queríamos que aderissem, até pra acabar com essa anomalia dos feudos e acho que elas se beneficiaram disso tudo aí, como elas ampliaram. Hoje eu acredito que a rede tenha, no mínimo, três vezes mais professores do que tinha naquela época. Significa que dois terços são novos, gente nova né? Que vem com novas ideias, pro bem e pro mal, mas enfim, novas ideias. Hoje aquela agrotécnica isolada e tal espero que não se comporte mais assim, né? (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

Tem-se que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi anunciado em 2005, pelo Governo Federal. Através desse plano, em tese, buscou-se uma ampliação, a partir de análises e critérios técnicos, não meramente políticos (clientelísticos). Os objetivos da expansão foram definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados

e Municípios, antes não beneficiados. A metodologia utilizada teve de ser pautada por dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, IPEA, INEP dentre outras.

Teoricamente, o que se pretende, com os Institutos Federais, é ter instituições de ensino que transformem a educação em um instrumento a serviço da inclusão, da emancipação e da radicalização democrática. O objetivo central seria, não a formação de um profissional para o mercado, mas, sim, a formação de cidadãos para o mundo do trabalho (BRASIL, 2009).

Com efeito, o balizamento teórico da constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, presente nos documentos oficiais, está na observância da relação entre escolarização e profissionalização. Isso se verifica, visto que existem, no Brasil, milhares de pessoas com 18 anos ou mais que não conseguiram concluir a educação básica. Nesse sentido, conforme os documentos, existe uma busca, no sentido da indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral, mantendo-se uma vinculação orgânica com os arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras. Tudo isso, visando à inclusão e à inserção de milhares de pessoas no mundo do trabalho (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, aparece, como preocupação fundamental, a articulação da educação profissional e tecnológica com as políticas de desenvolvimento nacional, regional e local. Assim, entende-se como fundamentais pesquisas e diagnósticos que possibilitem visualizar as demandas culturais, econômicas e sociais, tendo em vista subsidiar a adoção de políticas públicas efetivas e a implementação de mecanismos de acompanhamento e avaliação delas.

Até o ano de 2009, apenas dois textos oficiais tratavam da configuração institucional da nova realidade: a Lei 11892/08 e o documento da SETEC, Concepções e Diretrizes – Instituto Federal da Educação, Ciência e Tecnologia. Segundo o texto da Lei, no seu art 2º,

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

Conforme os documentos oficiais e o relato do Secretário de Educação Tecnológica, na época que os Institutos Federais foram pensados e criados, estes nasceram, pelo menos no seu formato jurídico-institucional, tentando distinguir-se da universidade clássica. Assumiram uma forma híbrida entre Universidade e o que eram os CEFETS; por isso, seu caráter, para alguns, desafiador para a educação brasileira¹².

Nesses documentos e relato, há um posicionamento claro contra a visão disciplinar e fragmentada da ciência. Bem como a consideração de ser o espaço dos Institutos Federais propício à oferta de uma formação múltipla e de construção de uma ambiência onde as múltiplas faces do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes. Outro pressuposto existente na constituição dos Institutos está na relação entre ensino, ciência e tecnologia, tendo em vista o mundo do trabalho. Toma-se o trabalho como constituinte, pois se propõe uma

[...] educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, se firma, em que a formação a ser ofertada tem de necessariamente contemplar os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo. (SETEC, 2008, p. 34)

Em outras palavras, Pacheco et.al. (2010, p. 85) afirmam:

A criação dos Institutos Federais apresenta limites a serem observados, mas também amplas possibilidades para o desenvolvimento da EPT no Brasil. Sua consolidação dependerá da conjugação de certos fatores, tais como a compreensão, pelos diferentes atores, do papel estratégico que ela pode assumir no desenvolvimento nacional e no fortalecimento da cidadania, e a sua tradução nas práticas cotidianas da Rede, e não apenas no plano teórico, da capacidade de articulação das políticas para EPT e com as demais políticas públicas [...].

¹² Importante discussão sobre essa diferenciação encontra-se em Amorim (2013).

Sem isso a educação profissional poderá ficar restrita, como em outros momentos de sua história, à formação de trabalhadores para atender às demandas exclusivas do mercado.

Os autores ainda fazem referência ao fato de que a consolidação dos Institutos Federais está inserida numa complexa realidade e que ainda precisa ser construída. Essa construção envolverá a disputa de projetos, não apenas para a EPT, mas para a sociedade como um todo.

E mais, Pacheco (2011, p. 15) é contundente, ao expor que houve uma recusa por parte de SETEC/MEC, em “[...] formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da produção capitalista”. Por isso, para ele, o principal objetivo dos Institutos Federais é “[...] derrubar barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (ibidem).

De maneira mais sistematizada e de modo a tornar conhecidos quais os fundamentos políticos-pedagógicos dos Institutos Federais, no sentido de constituição de uma educação profissional e tecnológica transformadora, Pacheco (2015, p. 8) reitera a recusa, no sentido de

Formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista. [...] A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social. Essa sociedade em construção exige uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Nesse sentido, o autor procura esclarecer qual sua compreensão de inclusão dizendo que este deve estar vinculado ao conceito de emancipação, aliados à construção da cidadania através da conscientização, organização e mobilização. Assim, é necessário transformar o educando em sujeito da história. Para tanto, com os

Institutos Federais há o “[...] abandono do hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades” (PACHECO, 2015, p. 14).

Por isso, a educação profissional e tecnológica passa a ser vista como uma política pública, tanto pela fonte de financiamento e manutenção, como por seu compromisso com o todo social, isto é, com o desenvolvimento socioeconômico local e regional, e através do diálogo com outras políticas setoriais. Assim, Pacheco (2015, p. 17-18) ressalta:

Pensar os Institutos Federais do ponto de vista político representa a superação de visões reducionistas e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século. Significa, portanto, definir um lugar nas disputas travadas no âmbito do Estado e da Sociedade Civil. Esse “lugar” é o território, arena de negociações nos processos políticos decisórios, espaço – para além das fronteiras geopolíticas – onde se constroem e se estabelecem identidades e o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a noção de território se confunde com a de rede social.

O autor ainda cita quais os conceitos fundamentais, para a compreensão das concepções que orientaram a criação dos Institutos Federais. São eles:

- a) Formação Humana Integral. “Trata-se de superar a divisão do ser humano entre o que pensa e aquele que trabalha, produzida pela divisão social do trabalho, presente na formação voltada ao ‘treinamento’ para a execução de determinadas tarefas. Antes de formar o profissional, trata-se de formar o cidadão, capaz de compreender o processo produtivo e seu papel dentro dele, incluindo as relações sociais estabelecidas a partir daí” (PACHECO, 2015, p. 29);
- b) Cidadania;

- c) Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura;
- d) Trabalho como princípio educativo;
- e) Educando enquanto produtor de conhecimentos.

Acredita-se que, com esses elementos, seria possível quebrar a hierarquia histórica, apontada por Pacheco (2015), entre universidade (para ricos) e escola técnica (para trabalhadores), e romper com a estratificação educacional, que é a representação da estratificação de classe. Isso significa dizer, de acordo com Pacheco (2015, p. 45-46) que

Os Institutos Federais não são uma escola técnica e, também, não são uma universidade, pois, se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem técnica, prática e compreensão teórica. Os Institutos Federais são o ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo (p. 45-46).

Dáí a premissa postulada pelo governo de que a verticalidade, principal característica dessa nova institucionalidade, deve ser induzida, e não apenas uma junção de cursos. Assim, ao fazer uma espécie de avaliação dos Institutos, Pacheco (2015) faz referência ao fato de que estes são um grande avanço na educação brasileira. Há nisso um porém, que, para ele, é o fato de haver uma

Ausência de progresso em algumas dimensões ou características do projeto, que pode comprometê-lo de maneira irreparável. Aliás, pode torná-lo numa nova instituição burocratizada dominada pelas corporações internas, da qual o país não precisa mais. A ausência de discussão desses elementos e mesmo a incapacidade de gerenciamento dessas novas características devem ocupar um local central no debate sobre os Institutos Federais, sob pena de a massa bruta superar o ideal, mais uma vez na história

(PACHECO, 2015, p. 51).

Em outras palavras, ele complementa, dizendo que “[...] a carência que os Institutos Federais se propuseram a atender na educação básica ficou descoberta nos próprios institutos. Nesse particular ficou ausente no desenho dos Institutos Federais, cursos de formação de docentes para a educação profissional” (PACHECO, 2015, p. 60). É o que foi apontado, anteriormente, no item referente aos professores.

Cabe aqui mencionar que, desde 2009, o TCU exige dos Institutos Federais, através da SETEC/MEC um Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais. O relatório de 2014 indica algo interessante

Os resultados gerais do indicador mostram que o número de cidadãos que buscam formação profissional vem crescendo, que pode ser reflexo da grande interiorização da Rede Federal, maior conhecimento da população das oportunidades e do efeito da Bolsa Formação do PRONATEC, que aproxima mais pessoas da escola por meio dos cursos FIC (BRASIL, 2014, p. 23).

Em julho de 2016, foi lançado o Relatório de Avaliação da Execução de Programa de Governo nº 57, referente ao funcionamento de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Os resultados gerados neste relatório foram provenientes das ações de controle, executadas nas Instituições Federais, pelos servidores lotados nas Controladorias Regionais da União no Estados.

O tema sob análise contempla a avaliação da gestão, organização e resultado da atuação dos docentes da Rede Federal EPCT nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse macroprocesso foi selecionado por estar estreitamente relacionado à atividade finalística da RFEPCT, tendo em vista a importância da atuação docente no atendimento às demandas sociais vigentes e à produção e disseminação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento econômico do País (BRASIL, 2016, p. 5).

Baseado em diversas questões, referentes especificamente à atuação docente, o referido relatório chega às seguintes conclusões:

A falta de utilização de instrumentos padronizados para o planejamento e comprovação das atividades desenvolvidas (plano e relatório individual de trabalho) demonstra deficiências nos controles das atividades docentes. Verificou-se divergência entre as informações disponibilizadas, intempestividade ou não disponibilização de informações. Não foi identificado sistema informatizado integrado que registre os dados de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições auditadas (BRASIL, 2016, p. 9).

Dá a recomendação de que a SETEC fomenta o desenvolvimento e a implementação de um sistema de informatização, pelas Instituições da rede, para o controle e a transparência da distribuição total da carga horária dos docentes da RFEPCT. Está indicada, ainda, a implementação de sistema de informação pelas Instituições, para o acompanhamento dos projetos de extensão desenvolvidos por docentes da RFEPCT.

Esse percurso de análise dos Institutos Federais permite perceber as voltas dadas para efetivação da constituição dessa nova institucionalidade. Esse processo culmina, nas análises recentes do TCU, especificamente na atuação docente. Evidencia-se, assim, que há uma redução na compreensão do que sejam os Institutos, os quais tiveram, num primeiro momento, a “boa intenção” de servirem ao desenvolvimento do Brasil, de forma autêntica. Essa tônica, porém, foi permitida e agora toma outros contornos, pois os Institutos Federais não são um elemento isolado no cenário educacional brasileiro. Sendo assim, são fruto de determinantes econômicos exteriores.

No item que segue, destacam-se algumas críticas desenvolvidas em relação aos Institutos Federais, bem como apresentam-se elementos indicativos do que podemos compreender como tendências atuais, para essa nova institucionalidade educacional brasileira.

4.3 CRÍTICAS E TENDÊNCIAS ATUAIS EM RELAÇÃO AOS INSTITUTOS FEDERAIS.

Como visto, pela sua trajetória, os Institutos Federais estão intimamente ligados à educação profissional no Brasil. Esta, por sua vez, é indicada na literatura, como relacionada aos diferentes modelos produtivos implantados. Isto significa que a educação profissional, aqui, sempre atendeu aos interesses do sistema de produção, ora como produção de capital humano, ora para atender a tal sociedade do conhecimento e ora direcionada para um ensino de competências (FRIGOTTO, 2005).

Vale destacar, mesmo que de forma mais detida e longa, a reflexão feita por Frigotto (2016), em seu texto “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Indeterminação de Sua Identidade e Reflexos em Suas Políticas Institucionais Formativas”¹³. Um dos primeiros questionamentos diretivos dessa pesquisa diz respeito ao processo de ifetização das escolas técnicas e agrotécnicas federais.

Esse processo não estaria sinalizando por um lado, pela verticalização e, por outro, por seu estatuto de “um outro tipo de universidade”, a tendência de abandono ou mutação forçada, mas sem prioridade do ensino médio em geral o ensino médio integrado em particular. A outra indagação era se a constituição da rede no seu conjunto e dos IF em particular, estaria produzindo uma diferenciação dentro da dualidade estrutural, agora não apenas no ensino médio, mas no nível superior. Ao longo da pesquisa se evidenciou outra dimensão, esta relacionada ao fato que a criação da UFTPR, não poderia estar balizando tanto a concepção educativa quanto a prioridade no ensino médio profissional integrado à educação básica. [...] Em relação a esta última indagação dois aspectos se reforçam, um na perspectiva de

¹³ Esse texto faz parte do Relatório de Pesquisa: Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014).

abandono do ensino médio, sob qualquer modalidade pela UFTPR e, outro, pela concepção reducionista da relação educação e sociedade pela perspectiva da formação instrumental ao mercado de trabalho e não a uma formação integral (FRIGOTTO, 2016, p. 154).

Na página seguinte, o autor esclarece essa última questão, dizendo:

Sendo a UFTPR integrante da RFEPT e sabendo que o status de universidade foi dado aos IF para impedir que grande parte dos CEFETs pressionassem politicamente naquela direção, é plausível pensar que as tendências dos IF tendam a se espelhar naquela universidade. Do que observamos do trabalho de campo é de que a diferenciação dentro da dualidade na verdade foi institucionalizada pela verticalização e as diferentes modalidades de ensino médio e de formação profissional. Por outra parte, especialmente, mas não só, os campi que constituíram CEFETs tendem a ampliar o ensino superior e a pós-graduação (FRIGOTTO, 2016, p. 155).

Daí a afirmação de que a constituição dos Institutos Federais somente se dá pelo formato de rede, em termos jurídico-administrativo. Resulta disso a ambiguidade e heterogeneidade das opções de cada Instituto em particular, e mais, dentro mesmo dos campus priorizando ou não o ensino médio e o ensino médio integrado. Para Frigotto (2016, p. 156), isso se deve “[...] ao fato do governo e do MEC terem declinado de disputar a concepção de educação em todos os níveis e, no caso específico dos IF, o deslocamento para a política do PRONATEC como a prioridade do governo”.

Com efeito, os Institutos Federais convivem em sua realidade institucional com a memória de longa, média e curta duração. Para Frigotto (2016), essa unificação de tempo tem potencialidades educativas, por um lado – que são caracterizadas pela experiência e sedimentação. Por outro lado, tem o

Complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade. [...] A elevação ao status de universidade – atenderia tanto os interesses do governo que via a impossibilidade de seguir a tendência política que marcou a cefetização generalizada, quanto o traço da cultura bacharelesca de nossa sociedade (FRIGOTTO, 2016, p. 157).

Costa (2016), nesse sentido, observa que corre-se o risco de uma imersão na confusão que é a realidade da reinstitucionalização. Uma vez que essa se caracteriza pela diversidade de tempos presentes e vivenciados por diversas instituições. Esta confusão é o aspecto central quanto a discussão feita sobre a questão da identidade dos Institutos Federais.

E mais, dever-se-ia, segundo esse autor, abandonar a lógica da pedagogia dos resultados, aproveitando o ensejo de que os Institutos aparecem com o forte discurso de serem novidade.

Esta que não respeita a nenhuma acepção pedagógica propriamente, tão pouco a qualquer outra gramática que não a do mercado. Entender que este não se configura numa esfera alheia e autônoma face a sociedade é problema também a ser levado em conta. A heterogeneidade em termos acadêmicos e sociais, como o TCU classificou os IF, demanda ações diversificadas e direcionadas a cada segmento atendido. Acontece que os IF são instituições tão confusas que até uma normativa, ou avaliação, que busque enquadrá-los junto a outras acaba se tornando confusa também. Isso fica patente na legislação, e avaliação voltada para o ensino superior (COSTA, 2016, p. 233).

Assim, Costa (2016, p.233) afirma que “a história da Rede Federal é o mosaico das várias histórias nela contida”. Com efeito, há uma convicção em Frigotto (2016, p. 158), no sentido de que

A engenharia política de criação dos IF resulta mais de um arranjo político do que resultado da pertinência social e educacional da inusitada nova institucionalidade que abriga uma verticalidade de ofertas de níveis e modalidades de formação. Uma criação feita por uma negociação pelo alto e, portanto, sem um debate sobre o seu sentido no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, notadamente o ensino médio. [...]. Com a criação dos IF o governo, politicamente conseguia três objetivos: não abrir a possibilidade de mais uma Universidade Tecnológica, o que indica que a pressão para a criação da primeira foi avassaladora; em segundo lugar satisfazer esta demanda com uma solução intermediária: status de universidade; por último, a possibilidade de enquadrar a área das agrotécnicas que, em muitos casos se converteram em verdadeiros feudos. Dos três objetivos este é o que se justificaria. O trabalho de campo indica aspectos interessantes em relação aos três objetivos, ainda que não explicitados pelo governo.

Para Costa (2016, p. 221) é possível afirmar:

Os IF são das instituições mais conturbadas no âmbito educacional (quicá das instituições públicas, somada a forma como vem sendo conduzida a expansão de matrículas na EPT, engrossando o caldo com mais um programa que mexe com toda a vida institucional dos Campi; tudo isso sem uma orientação clara de um projeto consistente quanto ao que fazer em relação a todo o imbróglio criado pela atabalhoada política de expansão da Rede Federal, no fim das contas seguindo apenas a lógica do produtivismo.

A construção de uma nova identidade dos Institutos Federais, bem como sua efetiva constituição como rede, a exemplo do que eram as Escolas Técnicas Federais, é dificultada por vários aspectos. Frigotto (2016) aponta alguns desses aspectos, que interferem nesse processo:

1. Pelo número de campus e sua nova territorialidade, os Institutos têm uma configuração muito diversificada.
2. Postura do MEC, no sentido de não estimular a consolidação de uma maior identidade. “A estratégia de receber separadamente os reitores dos IF para negociar caso a caso as demandas institucionais é um claro sintoma de que o MEC não desejou e não deseja uma formação dos IF com uma identidade coletiva” (FRIGOTTO, 2016, p. 160).
3. Verticalidade, com ampla variedade de opções de foco, dificulta a construção de uma maior identidade. Há a obrigatoriedade do ensino médio técnico, o ensino médio integrado, o PROEJA na modalidade técnico, o PROEJA na modalidade integrado, o PRONATEC, as licenciaturas, a pós-graduação e diferentes programas e atividades no âmbito da extensão. “A identidade dos IF seria, paradoxalmente, a diversidade de demandas e níveis de formação” (FRIGOTTO, 2016, p. 161).
4. Ingresso dos professores e técnicos por inúmeros concursos públicos. “Estes seriam os jovens concurreseiros que querem um emprego melhor remunerado. Pode-se vê-los como a geração x, mais afeta a riscos e, como tal, também menos suscetível de uma identificação com os objetivos das instituições onde atuam” (FRIGOTTO, 2016, p. 161-162).
5. Inúmeros pedidos de remoção e redistribuição em particular nos campus do interior.

Com isso, os Institutos Federais ainda não constituíram uma identidade similar ao que definia a Rede de Escolas Técnicas ou a rede de CEFETs. Sua identidade, hoje, é apenas jurídico administrativa, onde os traços comuns são formalmente a verticalidade e o status de universidade (FRIGOTTO, 2016). Nesse sentido, o autor indica que os PDI e PPI, pela sua complexidade, não dão conta de toda a demanda não institucionalizada.

O PDI acaba sendo um documento de caráter mais indicativo, por um lado pela complexidade de sua sistematização e, por outro, para contemplar projeções para os campi em processo de implantação. Como se trata de um documento aprovado pelo Conselho ele passa a ter validade formal até o fim daquele exercício (de quatro anos) que o mesmo abrange. [...] O PPI é um documento ainda mais complexo que engloba as

tendências de cada um dos IF e dos diferentes campi engendrando as disputas sobre o que priorizar. Isto pela razão de incidir sobre as ações concretas na diversidade de cada instituto e dos diferentes campi. Sua relação com o PDI é direta, pois depende das dotações para os diversos campi ou núcleos avançados (FRIGOTTO, 2016, p. 164).

De forma a ser pensada com criteriosidade, a hipótese levantada por Frigotto (2016, p. 165) é a de que os IF seguirão o rumo da UFTPR. Essa afirmação é feita pelo autor, com base na sua análise de que

A verticalidade não só requer a definição de uma nova institucionalidade como a de quais os cursos, modalidades e níveis de ensino serão priorizados. O que observamos durante a pesquisa é que as tendências são as mais diversas e estas se definem pelos grupos de gestão dentro das disputas político institucionais, pelas diferenças entre as áreas das denominadas ciências duras em relação às ciências sociais e humanas, e pelo ingresso de um grande número de jovens doutores e mestres sem experiência de ensino e que desejam e lutam por atuar em pesquisa e no nível superior.

Ele complementa esse raciocínio, referindo-se à complexidade das ofertas formativas e a tendência de ampliar para cima, isto é, para a graduação e pós-graduação. Existe a possibilidade de um aluno ficar dez anos ou mais na instituição (três no ensino médio, cinco na faculdade e mais dois no mestrado).

Esse processo, segundo Costa (2016, p. 212), é consequência da

Ausência de uma regulamentação para a criação de cursos. Não existe um protocolo a ser seguido. Sem estes, os cursos vão “conforme a maré”, isto é, no caso em tela, conforme as demandas governamentais e a vontade da instituição. Isso cria a situação de ao se perguntar, como se dá a criação de cursos num campus de um IF, hoje a resposta depende do IF e da medida tomada por

cada um. Resultando na falta de critérios para o procedimento – não há estudo de demanda, por exemplo.

No que se refere à atuação docente, Frigotto (2016) observa, ainda, a dificuldade que a verticalidade impõe aos professores, levando-se em conta a atuação em todas as modalidades.

Neste particular, em termos de uma relação equânime na gestão todos os docentes deveriam em algum momento atuar em todos os níveis e modalidades para não criar hierarquias. Esta é uma equação que nossa observação notou muitíssimo complexa. Isto tanto pelo fato de que os docentes não se prepararam na sua formação para tanta diversidade, quanto pelo fato de resistência de atuar em alguns níveis e modalidades (FRIGOTTO, 2016, p. 170).

Embora com tantas contradições, pode-se inferir que, em alguma medida, atualmente, os Institutos Federais aparecem no cenário educacional como possibilidade. Isso resulta em dois aspectos: primeiro, como fator de mudança da lógica dual de educação; porém, isso requer que se saia da retórica da lei, para uma prática efetiva de uma educação diferente; segundo, como forte elemento de manutenção da ordem posta, servindo exclusivamente para atender às demandas e à emergência do mercado (FRIGOTTO, 2016).

No sentido do segundo aspecto referido, Frigotto (2016) aponta dois elementos centrais que hoje impactam no funcionamento dos Institutos. Quais sejam: 1. Agravamento da crise do capital em âmbito mundial. Aumento da dívida pública do país; 2. Priorização do PRONATEC, direcionando recursos na direção não da formação tecnológica e técnica de nível médio e superior, mas para a preparação do trabalho simples. Associado a isso, está o repasse de verbas para o setor privado, em específico o sistema S.

Em relação ao primeiro aspecto apontado, esse autor faz a seguinte afirmação

O balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nestas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas (FRIGOTTO, 2016, p. 175).

Costa (2016, p. 225) também faz referência aos aspectos positivos e às restrições, envolvendo os Institutos Federais. Ele afirma:

Há pontos positivos também, aliás, a expansão tem seu polo positivo, o problema é que, como estamos apresentando em todo o trabalho, da forma como foi concebida e vem sendo conduzida, faz com que seja quase todo o tempo ambivalente, concorrendo positiva e negativamente nas instituições, e na vida das comunidades atendidas.

Com efeito, os Institutos Federais foram criados, em medida significativa, a partir de um tensionamento de forças entre os interesses da reprodução do capital e o papel do Estado como concretizador desses interesses. Assim, não é de se estranhar que tenham, em sua gênese, um conjunto de contradições que permitem vê-los, ao mesmo tempo, como algo positivo e com elementos negativos. Daí a importância da análise e do debate de ideias quanto ao tema; contudo, é preciso ter clareza sobre esses movimentos e, mais do que isso, sobre como esse movimento é determinado pela disputa de interesses.

Nesse sentido, é interessante que se perceba que, nesses decorridos oito anos de promulgação da Lei 11892, que cria a Rede Federal de Educação Profissional e, dentro dela, os Institutos Federais, é possível observar algumas alterações do sentido do sentido atribuído a esses institutos. Conforme ver-se-á nas linhas que seguem, essas alterações confirmam a hipótese de que os Institutos Federais também fazem parte do sistema constituído para atender às necessidades do mercado. Nesse quesito, os dois últimos anos têm apresentado uma espécie de retorno ao neoliberalismo da década de 1990.

Tal premissa se fundamenta na análise apresentada por Neves (2011), ao dizer que é importante diferenciar o neoliberalismo e o

neoliberalismo de Terceira Via. O primeiro fora baseado no Consenso de Washington, propondo o Estado mínimo, ou seja, onde há um intenso processo de mercantilização de direitos, inclusive nas áreas de saúde e educação. As consequências desse modelo foi o aumento da pobreza mundial. A década de 2000, no Brasil, segundo essa autora, teria sido marcada pelo neoliberalismo de Terceira Via, onde se procurou associar justiça social com mercado. Nesse contexto são mantidos os fundamentos do capitalismo neoliberal, acrescentando-se a ele medidas paliativas para minorar as condições miseráveis da vida de grande parte da população mundial.

Daí a ideia de retorno ao neoliberalismo da década de 1990. Os Institutos Federais acompanham esse movimento político econômico, uma vez que, na década referida, sofreram as agruras de uma política de diminuição da atenção do governo federal, em relação a eles (Lei nº 8948/94, Decreto nº 2208/97, são exemplos disso). Na década de 2000, a ampliação da Rede Federal e a criação desses institutos demonstra a preocupação do governo, em fazer crescer a educação profissional. Isso se explicita, no discurso para atender à emancipação do trabalhador, na prática para potencializar o sistema do capital onde ainda não o havia feito ou para qualificação da mão de obra.

No Relatório de Atividades 2013 – 2014 do MEC/SETEC/IFB/NEPI¹⁴, podem ser percebidas alterações na concepção dos Institutos Federais.

Alinhada com as políticas governamentais, a SETEC/MEC, vem coordenando uma nova Política de Inovação nos IF. Nesse contexto, a RFEPCT vem contribuir, em suas áreas de atuação, mediante a formação de mão de obra qualificada e a proposição, elaboração e aplicação de práticas e produtos inovadores em parceria com os setores produtivos. [...]. As novas perspectivas e o conhecimento produzido e/ou

¹⁴ O Núcleo Estruturante da Política de Inovação - NEPI é responsável por desenvolver a inovação tecnológica, através de ações de capacitação internacional. Tem como objetivo a integração das unidades pertencentes RFEPCT com os setores produtivos, principalmente àqueles associados aos seus APLs. Para esse propósito, o NEPI articula e elabora com parceiros internos e externos ações que propiciem a consecução das previsões legais para a RFEPCT e os IF (Relatório 2013 – 2014, p. 11).

adquirido pelos IF os habilitam e qualificam a participar do processo de inovação tecnológica como centros de excelência, desenvolvendo, melhorando e disseminando conhecimento, produtos e processos para o aumento da produtividade industrial no Brasil (BRASIL, 2014, p. 9).

Assim, é possível perceber indicações de uma guinada na compreensão do papel dos Institutos Federais, no cenário educacional brasileiro. Com isso, os institutos perdem, significativamente, as possibilidades de ser um meio contribuinte para a emancipação humana. Antes, via-se, na sua lei de criação, a possibilidade de formar cidadãos conscientes, e não somente mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. O relatório em questão, no entanto, muda a tônica de interpretação da lei, ao afirmar que

Dada às previsões legais imputadas aos IF em sua lei de criação, essas instituições devem atuar para elevar a produtividade e competitividade da economia brasileira. Nos IF, a política de fomento ao desenvolvimento tecnológico e inovação, ancorada na EMBRAPII¹⁵, envolve a criação de

¹⁵ A EMBRAPII (Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial) é qualificada como uma Organização Social pelo Poder Público Federal, desde setembro de 2013. A assinatura do Contrato de Gestão com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC ocorreu em 2 de dezembro de 2013, tendo o Ministério da Educação – MEC como instituição interveniente. Os dois órgãos federais repartem igualmente a responsabilidade pelo seu financiamento. A contratação da EMBRAPII parte do reconhecimento das oportunidades de exploração das sinergias, entre instituições de pesquisa tecnológica e empresas industriais, em prol do fortalecimento da capacidade de inovação brasileira. Ela tem por missão apoiar instituições de pesquisa tecnológica, em selecionadas áreas de competência, para que executem projetos de desenvolvimento de pesquisa tecnológica para inovação, em cooperação com empresas do setor industrial. A EMBRAPII atua por meio da cooperação com instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, tendo como foco as demandas empresariais e como alvo o compartilhamento de risco na fase pré-competitiva da inovação. Ao compartilhar riscos de projetos com as empresas, tem objetivo de estimular o setor industrial a inovar mais e com maior intensidade tecnológica, para, assim, potencializar a força competitiva das

unidades especializadas, voltadas à implantação de projetos de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação, PD&I, denominadas Polos EMBRAPII IF (BRASIL, 2014, p. 10).

Por diferentes caminhos, tem se constituído uma linha de atuação dos Institutos, de modo que estes possam atender às demandas do mercado atual, haja vista

O incentivo à pesquisa desenvolvimento e inovação nos IF, a Lei nº 12863 de 2013 trouxe consigo diversos dispositivos que aprimoram os sistemas públicos federais, em especial aqueles ligados às Universidades e Institutos Federais, tais como a regulamentação de convênios específicos entre essas instituições e fundações de apoio¹⁶, a previsão de regulamento próprio para aquisições e contratações nas referidas fundações e a possibilidade de concessão de bolsas pelos IF e Fundações vinculadas (BRASIL, 2014, p. 10).

Com efeito, é por conta desta Lei nº 12863/13 que se incluiu o

empresas, tanto no mercado interno como no mercado internacional. Disponível em: <http://embrapii.org.br/categoria/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 21 dez. 2016.

¹⁶ As Fundações de Apoio são instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino, extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, de interesse das instituições federais de ensino superior (IFES) e também das instituições de pesquisa. Devem ser constituídas na forma de fundações de direito privado, sem fins lucrativos e serão regidas pelo Código Civil Brasileiro. Sujeitam-se, portanto, à fiscalização do Ministério Público, nos termos do Código Civil e do Código de Processo Civil, à legislação trabalhista e, em especial, ao prévio registro e credenciamento nos Ministérios da Educação e do Ministério da Ciência e Tecnologia, renovável bianualmente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio/apresentacao>. Acesso em: 14 de dez. 2016. Para Neves (2013) “devido ao surgimento de novos movimentos sociais voltados para organização política em torno de questões não trabalhistas e também por causa do desenvolvimento de políticas sociais privatistas e fragmentárias, expandiram-se consideravelmente os aparelhos privados de hegemonia na sociedade civil” (p. 236). Cita-se como exemplo as Fundações privadas e associações sem fins lucrativos (fasfil), reflexo da ampliação de redes sociais cada vez mais empresariais.

parágrafo 6º ao Artigo 5º da Lei 11892/08, que prevê o seguinte: “Os Institutos Federais poderão conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, a serem regulamentados por órgão técnico competente do MEC”. Isso faz com que os Institutos Federais tenham a habilitação e a qualificação para participar dos processos de inovação tecnológica “[...] como centros de excelência e disseminadores de conhecimento para o aumento da produtividade industrial do Brasil” (BRASIL, 2014, p. 10).

A Lei nº 12863/2013 incluiu o Art 1-B e seu parágrafo único na Lei nº 8948/94, passando a dispor que as Fundações de Apoio poderão realizar contratos e convênios com organizações sociais e entidades privadas com a finalidade de dar apoio às IFES e demais ICTs na execução de projetos de ensino, pesquisa e extensão, desenvolvimento institucional, científico e tecnológico e estímulo à inovação, inclusive na gestão administrativa e financeira necessária à execução desses projetos. Previu, ainda, que a celebração destes convênios será realizada mediante critérios de habilitação das empresas, regulamentados em ato do Poder Executivo Federal. Com a edição desse regulamento, deixam de estar sujeitos à Lei nº 8666/93 (Lei de Licitações, Contratos e Convênios) para a seleção de empresas privadas como partícipes dos referidos convênios. (BRASIL, 2016, p. 16)

Com o intuito de aprimorar a política de inovação tecnológica nos Institutos Federais, o NEPI desenvolveu diversas atividades, para contribuir com esse processo. São elas:

- Consultoria do Instituto *Fraunhofer* aos Polos EMBRAP II IF (esse instituto é considerado a maior organização de pesquisa aplicada da Europa e especialista no relacionamento entre instituições de pesquisa e setor produtivo);

- Programa de Intercâmbio Profissional e Tecnológico Brasil – Canadá (objetivo desse programa é capacitar servidores dos Institutos Federais para a aquisição de conhecimentos e competências, em gestão

de pesquisa aplicada e educação profissional articulada com o setor produtivo, segundo o modelo canadense);

- Programa Brasil – EUA de Inovação e Geração de Riqueza (objetivo desse programa é estimular a formação de grupos de excelência em inovação nos Institutos Federais, em atendimento às demandas por elevação da competitividade da economia e oportunizando a qualificação de empresas brasileiras em nível mundial);

- Participação dos Institutos Federais na Olimpíada do Conhecimento – OC (promovida pelo SENAI, que é considerada a maior vitrine de talentos em educação profissional e tecnológica da América do Sul);

- Visita Técnica aos *Community Colleges* Americanos (o objetivo dessa atividade é conhecer a atuação educacional destes e a interação que eles possuem com o setor produtivo afim de prospectar oportunidades para a capacitação de docentes dos Institutos Federais nas áreas industrial, agrícola e de telecomunicações);

- Visita Técnica às *Fachhochschulen* Alemãs. (BRASIL, 2014)

No que se refere a essa última atividade, vale o destaque para o fato de que foram constituídas duas frentes de cooperação entre Brasil e Alemanha: 1) troca de experiências entre os servidores da educação profissional de ambos os países, por meio de programas de capacitação formal ou não formal; e, 2) implantação do sistema dual alemão¹⁷ no

¹⁷ O Sistema Dual de formação profissional é o tipo de formação mais praticado na Alemanha. Neste contexto, a palavra “dual” significa a combinação da formação prática numa empresa e a formação teórica numa escola profissional. Isto garante uma combinação harmônica da teoria e da prática. Cerca de dois terços de todos os profissionais que não trabalham em profissões acadêmicas, absolveram uma formação profissional dentro do sistema dual, no transcurso da sua vida educacional. Dependendo da profissão escolhida, a formação profissional pode durar entre dois e três anos e meio. A formação prática em empresas é oferecida, entre outros, nos setores dos ofícios manuais, da indústria e comércio, na área da prestação de serviços, em profissões liberais e no serviço público. O estágio de formação é precedido por um processo correspondente de avaliação do candidato à vaga de formação profissional. A parte prática da formação constitui a base da formação dual. De maneira geral, o aprendiz trabalha três a quatro dias por semana na empresa, onde adquire a capacitação prática ou artesanal na profissão escolhida. Além disto, o aprendiz frequenta entre oito e doze horas de aulas por semana numa escola profissional. O curso é dividido em matérias especializadas, voltadas especialmente para a profissão escolhida, e conteúdos gerais, como alemão, política ou esporte. A formação

Brasil, por meio de projetos piloto (BRASIL, 2014, p. 51).

Já em 2014, organizou-se a implantação de projetos piloto para implantação do ensino profissional dual, conforme aponta o relatório de 2013 – 2014

No tocante ao sistema dual, em 2015, os cursos técnicos pioneiros serão implantados pelos IFSC, IFRS e IFRJ. Nessa mesma linha, o SENAI de SP e do Ceará implantarão cursos de FIC. Para todas as iniciativas piloto haverá um monitoramento e a avaliação dos aspectos pedagógicos, legais e de infraestrutura, visando à adaptação do método à realidade brasileira. [...] O programa de formação de servidores brasileiros na Alemanha contará, também, com a abertura de vagas em Mestrados Profissionais e Doutorados Sanduiche pelo Programa Ciências sem Fronteiras. Desse intercâmbio entre servidores brasileiros com profissionais das instituições alemãs, esperam-se parcerias futuras em projetos colaborativos, culminando na aproximação definitiva das políticas governamentais de educação profissional (BRASIL, 2014, p. 52).

Em janeiro de 2016, o MEC/SETEC/NEPI lançam o Relatório de Gestão 2015, também tendo como referência as ações decorrentes da implantação do NEPI, a partir do Acordo de Cooperação Técnica nº 001/2013, celebrado entre o MEC, por meio da SETEC e o IFB. Tal acordo visa o desenvolvimento da Política de Inovação da RFEPC e dos Polos de Inovação dos Institutos Federais. O contexto em que esse processo se desenvolveu é caracterizado por ações do governo, onde “o Governo Federal vem executando uma série de estratégias para a promoção de políticas de inovação e desenvolvimento, entre elas a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação; o Plano Brasil

profissional é financiada pelas empresas, que pagam ao aprendiz um salário mensal, e pelo Estado, que assume os custos da escola profissional. Atualmente, estão vagos na Alemanha cerca de 33000 lugares de formação profissional, num total de 350 profissões reconhecidas oficialmente pelo Estado. Disponível em: <https://www.deutschland.de/pt/topic/conhecimento/educacao-aprendizagem/sistema-dual-de-formacao-profissional>. Acesso em: 22 de dez. 2016.

Maior; Plano Inova Empresa; e a criação da Associação Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII)” (BRASIL, 2016, p. 9).

É, pois, alinhada a essas políticas de governo que a SETEC/MEC vem coordenando a nova política de inovação nos Institutos Federais. Acredita-se que a RFEPCT pode contribuir muito em suas áreas de atuação, formando mão de obra qualificada, propondo, elaborando e aplicando práticas e produtos inovadores, em parceria com os setores produtivos (BRASIL, 2016).

Com efeito, o relatório reconhece a grande expansão e interiorização dos Institutos Federais, iniciada em 2003, e aponta para o fato de que, em 2011, inicia-se uma nova etapa de expansão da RFEPCT. Destaque para o fato de que essa expansão dos últimos anos se deveu ao PRONATEC, segundo o relatório, “[...] o que permitiu uma ampliação da oferta de vagas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC), de modo a estimular, ainda mais, a interiorização e a democratização de acesso a essas vagas” (BRASIL, 2016).

Entende-se que os Institutos Federais possuem habilitação e qualificação para participar dos processos inerentes à inovação tecnológica, inclusive, como centros de excelência e disseminadores de conhecimento, para o aumento da produtividade do Brasil. Por isso, o NEPI teve por objetivo, no ano de 2015, a integração das unidades pertencentes à RFEPCT com os setores produtivos, principalmente com aqueles associados aos seus APLs. Para esse propósito, o NEPI articula e elabora, com parceiros internos e externos, ações que propiciem a consecução das previsões legais para a RFEPCT e os IF.

É interessante observar em quais ações o NEPI atua, o que dá a dimensão que esse núcleo tem tomado dentro da SETEC.

- a) Capacitação de servidores, através da CAPES e do CNPq, em instituições no exterior que são centros de referência na oferta de educação profissional e tecnológica, de forma a permitir o aperfeiçoamento dos processos de ensino – aprendizagem, gestão educacional, pesquisa aplicada, extensão tecnológicas, inovação, geração de riqueza e transferência tecnológica;
- b) Fomento a projeto de pesquisa aplicada e extensão tecnológicas, executados pelas unidades da RFEPCT, a partir do financiamento da SETEC/MEC, via CNPq, com especial estímulo a projetos com contrapartidas de parceiro demandante privado ou público. Isso intenta a criação de uma cultura de prospecção de parcerias e oportunidades, e de captação de recursos, bem como de desenvolver soluções que estejam

- atreladas às demandas do setor produtivo;
- c) Incentivo à nucleação e treinamento de equipes de estudantes da RFEPECT, para participar de mostras e competições de competências técnicas;
 - d) Implantação, em cooperação com a EMBRAPPII com o objetivo de consolidar e ampliar a oferta especializada de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação que viabilizem o aumento de competitividade do setor produtivo;
 - e) Elaboração de propostas de mestrados profissionais em rede para áreas nas quais os Institutos Federais detêm competências profissionais, com vistas à formação de recursos humanos que atuem na solução de problemas reais de parceiros públicos e privados (BRASIL, 2016, p. 12).

Diante do exposto, fica evidente que o discurso em relação aos Institutos Federais sofre significativas alterações. É substancialmente maior o uso das expressões, tais como: “parceria com os setores produtivos”, contribuir para o “aumento da produtividade industrial”, “atuar para elevar a produtividade e competitividade econômica”, “aumento da produtividade industrial no Brasil”, “articulação com o setor produtivo”, “interação com o setor produtivo”, “contribuir com o aumento da produtividade no Brasil”, “atender as demandas do setor produtivo”, “contribuir para o aumento da competitividade produtiva”. São também significativas as expressões de necessidade de parcerias público privadas, seja com instituições nacionais e/ou internacionais.

Nessa linha, pode-se encontrar indícios dessa guinada em relação à concepção dos Institutos, em documentos da Confederação Nacional da Indústria, que, embora não sejam explícitos nas indicações de educação profissional para os Institutos Federais, é interessante observar como estas acabam, não por acaso, se aproximando deste movimento feito pelo governo, no que se refere à concepção dos Institutos Federais.

Assim, tem-se em Melo (2014, p. 43) uma análise dos principais documentos da CNI, relacionados à educação e que foram publicados na década de 2000. De imediato, ele aponta para o fato de que “[...] no projeto empresarial, educação, inovação, produtividade e competitividade são fatores *sine qua non* para o desenvolvimento nacional”. Nesse sentido, o autor cita a seguinte passagem do documento da CNI Educação para uma nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil de 2007, que diz “a indústria competitiva depende da força de trabalho capacitada, o que implica

melhorar os índices de escolaridade do trabalhador e garantir aos seus filhos educação de qualidade”.

Esse excerto é esclarecedor sobre vários aspectos. Em primeiro lugar, porque novamente evidencia a adesão da CNI à teoria do capital humano. Em segundo lugar, porque também expressa o papel que a educação básica cumpre no tocante à formação de trabalhadores produtivos para o país, ou seja, a formação das chamadas competências básicas, que possibilitam a continuidade do aprendizado dos trabalhadores e abrem caminho para o desenvolvimento de novas competências demandadas pela indústria (MELO, 2014, p. 54).

No que se refere às suas indicações para o setor educacional, a CNI se pauta nos dados apresentados pelo PISA. Assim, associando esses dados com suas pesquisas sobre os caminhos da industrialização e economia brasileiras, a CNI aponta, em termos mais recentes, através do Mapa do Trabalho Industrial, feito pelo SENAI, que será necessário qualificar 13 milhões de trabalhadores até 2020 – sendo, destes, 1,8 milhões de técnicos e 3,3 milhões com média qualificação.

Não por acaso, essa Confederação avalia como positiva a medida provisória 746/2016 da Câmara dos Deputados, que inclui a formação técnica no currículo do ensino médio. Com efeito, esse documento ignora a existência e a experiência dos Institutos Federais nesse quesito. Estaria a caminho uma privatização desses institutos? Ou estaria sendo preparada sua incorporação pelo SENAI?

Nesse sentido, vale destacar a reflexão feita por Ferretti (2014):

Embora a política educacional possa ser formulada pelo governo, ela é menos a manifestação do que pensa, isoladamente a equipe governamental e mais a expressão de embates de alianças político-ideológicas de setores sociais interessados em tal política e que tentam fazer valer para todos, de diferentes formas, a sua concepção de cultura, de saber, de forma de vida e de educação escolar. Ou seja, ela é o que foi possível construir a partir desses embates e alianças, as quais nem sempre, para não cairmos

na ingenuidade são transparentemente explicitadas. Evidentemente a maior ou menor influência de cada setor social depende do jogo político, de caráter mais ou menos democrático da ação governamental, do peso dos diferentes setores, etc (FERRETTI, 2014, p. 76).

De acordo com esse autor,

O objetivo [do governo] parece ser menos o de desenvolver, por meio da ação dos IFs, uma estratégia de promoção da efetiva “transformação social”, como afirma o documento do MEC e, sim, o de criar as condições para que a forma de produzir vigente no país se fortaleça, mas com compensações sociais que diminuam as tensões produzidas pelo próprio desenvolvimento da economia. Em outros termos, aumenta no segundo Governo Lula, a distância entre a radicalidade antes proposta e as diretivas de tal governo no plano educacional, mas não apenas nele. Distância que se aprofunda ainda mais no governo Dilma. Poder-se-ia objetar que o desenvolvimento, tal como proposto atualmente ganha novas conotações nos discursos econômicos e sociais, caracterizado que é como desenvolvimento sustentável (FERRETTI, 2014, p. 79-80).

Assim, o que contribuirá para a definição dos caminhos a serem seguidos pelos Institutos Federais, será, segundo Ferretti (2014, p. 83):

O tipo de compromisso político e social que cada IF estabelecerá com o país e especialmente com os setores populares e isso definirá sua efetiva institucionalidade e seu papel no campo da educação em geral e da profissional, em particular. Qualquer que seja a opção será importante que resulte na discussão democrática, mais do que nas decisões de gabinete.

No sentido dos documentos atuais do CNE/MEC e da SETEC/MEC, o que mais chama a atenção é a parceria com instituições

alemãs, para implementação do chamado ensino dual, que é referência na Alemanha para os Institutos Federais, feitas à revelia da comunidade constituinte destes. Cai por terra toda a intenção de criar, como disse Eliezer Pacheco, uma instituição e um modelo de ensino profissional próprio, para atender às necessidades que são específicas da realidade dos trabalhadores brasileiros. Ao se copiar modelos de países considerados exemplo de desenvolvimento do sistema do capital, tem-se como pressuposto que é preciso aprimorar esse sistema também aqui.

Vai caindo por terra também toda a discussão referente ao ensino médio integrado, a ideia de emancipação dos trabalhadores, democratização do ensino técnico e profissional. Isso tudo atende, portanto, às orientações dos organismos internacionais responsáveis por dinamizar e potencializar o sistema do capital no mundo. Estes, como veremos, se preocupam com todos os detalhes envolvidos nesse processo. Os Institutos Federais não poderiam ficar de fora disso.

O movimento acima referido começa a se delinear, de forma mais concreta, nos três últimos anos, onde passasse a ter uma convergência maior entre SETEC e CNE, uma vez que, segundo Moura (2014, p. 54), o CNE apresenta pareceres e resoluções com as seguintes características:

Centralidade nas competências para a laboralidade; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do mercado de trabalho, ou seja, ênfase no caráter utilitário/instrumental da educação; referência vaga ao trabalho como princípio educativo, sem nenhuma discussão sobre o seu significado; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e saídas intermediárias dos cursos; priorização das formas subsequente e concomitante em relação à forma integrada EM; adoção do termo polivalência ao invés de politecnia, como categoria de articulação entre trabalho e educação.

Tudo isso corrobora com as análises feitas acima, bem como com o que propõem os organismos internacionais para a educação em países como o Brasil, ditos em desenvolvimento, conforme ver-se-á no item a seguir.

4.4 SOBRE AS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS INSTITUTOS FEDERAIS NESSE CONTEXTO

São recorrentes os estudos sobre as consequências da globalização para a educação. Indica-se, não raro, que esse fenômeno deve ser pensado para além dos aspectos econômicos e tecnológicos, mas também nas dimensões culturais e ideológicas, bem como nos motivos pelos quais essas dimensões interferem no processo educacional de cada país.

O artigo Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados, de Stromquist (2012), apresenta as principais características da educação no contexto da globalização, descreve e analisa mudanças nos três níveis de ensino e compara tendências em diferentes regiões do mundo. Destaca as políticas globais de agências internacionais de desenvolvimento, para o ensino fundamental e médio, articuladas por conferências internacionais, tais como a de Jomtien (1990) e Dakar (2000), que estabelecem parâmetros para o programa Educação para Todos e os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio organizados pela ONU em 2000.

A autora aponta para o fato de que dinâmicas políticas poderosas impactam na educação. Nesse ponto, vale enfatizar que esse é um fator inegável. A questão posta é sobre qual a solidez desses impactos para a classe trabalhadora. Ainda se menciona a ideia de desenvolver capital humano, nesses textos que avaliam os avanços da educação em termos globais. Isso indica a necessidade de superar a garantia do direito à educação enquanto forma de controle social, para a de elemento de emancipação humana.

Mesmo com os esforços internacionais para superar o problema da educação, no mundo um número imenso de pessoas não colherá os frutos prometidos pela “sociedade do conhecimento”. Podemos prever que nosso mundo globalizado continuará caracterizando-se por um extenso grupo de despossuídos (STROMQUIST, 2012, p. 81).

Isso significa que os documentos elaborados pelos organismos

internacionais, conforme veremos neste item, em específico os elaborados na década de 1990, circunscrevem-se, segundo Neves (2002) ao citar Chesnais (1996),

Ao binômio pobreza e segurança, tendo como eixo articulador a imprescindível necessidade de adequação subordinada dos países periféricos à lógica da mundialização financeira. Nesta lógica, **a educação passa a ser o principal instrumento para o alívio da pobreza e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos** (CHESNAIS, 1996, apud NEVES, 2002, p. 45). [grifo meu]

Há a indicação, por parte dos organismos internacionais, de que o aumento da pobreza se dá como consequência da não relação entre o crescimento econômico mundial e os objetivos das políticas de focalização. Tal compreensão indica uma busca pela manutenção da pobreza, em níveis aceitáveis, para que não afete a legitimidade e a reprodução do capital. Tudo isso travestido da ideia de que o crescimento da pobreza se deve à atuação dos governos que não adotam medidas de liberalização ou apresentam baixa capacidade de ‘governabilidade’. (LIMA, 2002)

O Banco Mundial identifica que para a superação dos “impactos dos choques econômicos” na vida dos “pobres”, é prioritário que esses realizem sua “autoproteção”. Por exemplo, investindo em educação para “reduzir a probabilidade” de engrossarem as fileiras do desemprego. Esse discurso, circunscrito aos quadros teóricos da “modernização conservadora” do capitalismo, impõe a cada indivíduo a função de adquirir competências e habilidades para se proteger em momentos de crise econômica, e aos Estados nacionais a “missão” de implantar políticas sociais focalizadas para reduzir ou aliviar os níveis de pobreza (LIMA, 2002, p. 54).

As manifestações das interferências dos organismos internacionais na educação podem ser percebidas, tanto no âmbito do

Estado enquanto elemento educador, quanto no chão da escola, por mediação de níveis diferenciados. Destacam-se os seguintes organismos internacionais, em termos de influência na educação dos países subdesenvolvidos: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Educacional, Científico e Cultural (UNESCO), Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID), Fundação Ford, Fundação Rockefeller, bem como entidades de caráter regional, a exemplo da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e Caribe (OREALC) e Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Destes organismos, o que possui maior ingerência sobre a educação nos países subdesenvolvidos é o Banco Mundial¹⁸, pois este, segundo Pereira e Pronko (2014, p. 14):

A partir de 1980, com o início dos empréstimos para ajustamento estrutural e suas inúmeras condicionalidades, ampliou e diversificou imensamente as suas áreas de incidência. Para além dos setores tradicionais de infraestrutura, energia e transporte, a sua atuação passou a abranger também política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente, administração pública, desenvolvimento urbano e rural, políticas fundiárias e reconstrução nacional pós-conflito.

Há, por parte deste organismo, uma difusão e institucionalização

¹⁸ Embora a ênfase maior das análises recaia sobre o Banco Mundial “[...] como ator político, intelectual e financeiro, não podemos perder de vista a articulação de ações entre os distintos organismos nos países da região. Mediante diversos mecanismos e com diferentes características, de acordo com o enfoque predominante em cada entidade e os contextos históricos, os países da América Latina têm sido afetados pelas orientações e recomendações para a educação elaboradas por organismos internacionais como a OEA, a UNESCO, por meio de sua Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), a CEPAL, o BID, o BM e, mais recentemente a OCDE” (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 113-114).

de ideias econômicas e prescrições políticas sobre o que os governos dos Estados considerados seus clientes devem fazer nessas áreas. Segundo Pronko (2014), na década de 1960, o Banco Mundial começou a financiar projetos educacionais, priorizando os chamados países “em desenvolvimento”. “A diretriz que informava essa atuação estava relacionada à provisão de mão de obra qualificada, capaz de sustentar e desenvolver os investimentos em infraestrutura que o Banco apoiava nesses países, e baseada conceitualmente na perspectiva do ‘capital humano’” (PRONKO, 2014, p. 91).

Os investimentos em educação enfocaram principalmente, até a década de 1980, a difusão da educação técnica e profissional assim como o ensino médio, promovendo a implantação, nesse nível de ensino, da chamada educação diversificada. [...]. A criação de um Departamento de Educação dentro do BM na década de 1960 e a contratação de profissionais da educação para fazerem parte do mesmo na década seguinte balizaram o desenvolvimento dos primeiros documentos específicos para a área e a progressiva consolidação do BM como uma agência importante para a orientação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento. Se, na década de 1970, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) possuía ainda capacidade de desafiar a posição do banco no âmbito da educação, na década seguinte a redefinição da política externa estadunidense e o conflito particular que esse país manteve com a agência mudariam substantivamente o panorama (PRONKO, 2014, p. 91).

Diante desse jogo de forças e interesses econômicos, o fato dado é que, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), no ano de 1990, não há uma universalização da educação. O “para Todos” é entendido, pelos organismos internacionais, “[...] como uma configuração de ofertas diferenciadas de educação escolar, com foco particular nas populações pobres, dado que a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios (LEHER, 2012, apud PRONKO, 2014, p. 96).

Disso culmina o pressuposto, estabelecido pelo Banco Mundial, no sentido de que, segundo Pronko (2014, p. 98),

Não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservadas ao setor público. Assim, o Estado e mercado não precisam ser considerados antagônicos na administração da sociedade, sendo a privatização a saída mais óbvia para esse processo. A reforma do Estado, definida no documento em suas orientações estratégicas, passa a ser a única saída das nações para se adequarem às novas condições mundiais.

Desse pressuposto, ainda segundo Pronko (2014, p. 99), advém a indicação de que a “[...] diversificação do sistema educacional seria a melhor solução para os problemas de acesso (ou de massificação), atendendo tanto à diversidade de tipos de educação, materializados em uma variedade de instituições, quanto à flexibilidade da demanda”.

Com efeito, a autora aponta para a principal premissa, que orienta a proposta de privatização da educação. Faz isso, explicitando a forma como o BM interpreta essa questão

Embora a educação possa ser compreendida como um bem público, ela é, antes de mais nada, um serviço de responsabilidade do Estado, no que diz respeito à sua regulação e asseguramento, mas que pode ser fornecido por provedores tanto públicos quanto privados. Em sintonia com o tratamento da educação como serviço comercializável, proposto no âmbito do Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS) em negociação no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC), a provisão privada de educação precisa de um entorno regulatório favorável, que combine na proporção adequada incentivo e controle (PRONKO, 2014, p. 101).

Disso resulta a nova estratégia do Grupo Banco Mundial¹⁹ para a educação, que foi lançada em 2011, sob a denominação: Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos. No documento, o Banco Mundial propõe-se a:

Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, essa proposta foi construída pelo organismo por intermédio de consultas com governantes, parceiros de desenvolvimento, estudantes, professores, pesquisadores, sociedade civil e representantes de negócios de mais de cem países, de acordo com a diretriz de participação adotada pelo BM nos últimos anos (PRONKO, 2014, p. 105).

Ainda segundo a autora, essa nova estratégia se constitui a partir da constatação de que houve, no decorrer das últimas décadas, uma grande evolução na matrículas, na retenção escolar e na igualdade de gênero na escola, principalmente nos países subdesenvolvidos. E essa evolução é atribuída a operacionalização da diretriz “Educação para Todos”, definida na Conferência de Jomtiem de 1990, e dos esforços de cada país para alcançar os Objetivos do Milênio. Todos esses elementos, embora sendo importantes, não são suficientes em face dos desafios da contemporaneidade isso requer do Banco Mundial e dos seus parceiros para o desenvolvimento de uma nova estratégia de educação.

Nesse contexto, a educação, segundo Pronko (2014), deve ser

¹⁹ O Grupo Banco Mundial, sediado em Washington, é constituído pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), pela Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), pela Sociedade Financeira Internacional (SFI), pela Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e pelo Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID). Ainda que formalmente independentes, estas são cinco instituições estreitamente relacionadas, cada uma delas desempenhando um papel distinto na luta contra a pobreza e melhoria das condições de vida das populações dos países em desenvolvimento. Enquanto que a designação de Grupo Banco Mundial (GBM) se refere às cinco instituições, o termo Banco Mundial (BM) refere-se apenas ao BIRD e à AID. Disponível em: <http://www.gpeari.min-financas.pt/relacoes-internacionais/relacoes-multilaterais/instituicoes-financeiras-internacionais/banco-mundial/o-que-e-o-grupo-do-banco-mundial>. Acesso em: 26 out. 2016.

considerada, como ferramenta central para o desenvolvimento, não de modo exclusivo na perspectiva da escolarização, mas principalmente e de forma estratégica, da aprendizagem.

Assim, de acordo com Pronko (2014, p. 109),

Ao longo das últimas décadas, o BM se tornou o principal articulador das orientações de política em educação para os países em desenvolvimento, desempenhando papel preponderante no campo internacional da educação. Embora na atualidade pareça ter perdido visibilidade para a OCDE nesse campo, sua capacidade de capilarização e convencimento permanecem incontestes em face das políticas efetivamente desenvolvidas no âmbito nacional na maior parte da periferia do capitalismo.

Assim, reiterando aquilo que Florestan Fernandes apontara em seus escritos, a autora propõe:

Compreender a atuação do BM implica reconhecer o caráter não unilateral da sua intervenção, assim como o papel de mediação dos governos e organizações da sociedade civil na adoção das suas orientações de política. Embora esses governos representem, em geral, os interesses de burguesias locais cada vez mais internalizadas e comprometidas com o capitalismo como modo hegemônico de produção da existência, a dinâmica e o caráter da relação entre o global e o local, como ponto de inflexão entre a divisão internacional do trabalho e a correlação de forças em âmbito nacional não está dada. Segundo o próprio documento do BM, a assistência ao desenvolvimento em termos históricos ensina que o apoio externo pouco pode realizar quando falta a disposição interna em reformar (PRONKO, 2014, p. 109-110).

É importante destacar também que o que o Banco Mundial diagnostica e recomenda influencia substancialmente a definição de

políticas educacionais nos países da América Latina. Tal influência ocorre por meio de assessoria técnica, de condicionamento de políticas para a concessão de empréstimos, das prioridades concedidas a determinados objetivos e da formação sistemática de quadros técnicos e políticos. Estes quadros técnicos e políticos são membros de organizações não governamentais (ONGs), acadêmicos, jornalistas, professores e estudantes dos cursos oferecidos desde 1955 pelo Instituto Banco Mundial, cujo apoio político e financeiro é oriundo das fundações Ford e Rockefeller. (VIOR; CERRUTI, 2014)

Com efeito, o BM busca legitimidade para suas ações, e para tanto, segundo Vior e Cerruti (2014, p. 115),

Vem difundindo, nos últimos trinta anos, numerosos documentos com diagnósticos e recomendações, em nível global, regional e por país, relativos à educação. Tem fomentado algumas ideias-chave que, ao longo dos anos, buscam obter adesão ante as críticas sugeridas com as consequências de suas propostas.

Assim, o BM se apresenta como o principal organismo internacional de financiamento de políticas educacionais em nível global.

Sua maior preocupação é com critérios de rentabilidade econômica. A preocupação pela educação como direito humano, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), desaparece, junto com a responsabilidade pública pela educação, a qual por sua vez, é convertida em mercadoria (VIOR; CERRUTI, 2014, p. 116).

Embora sendo o Banco Mundial a principal organização a atuar nesse sentido, outras também influenciam significativamente, no sentido político, econômico e social, nos países subdesenvolvidos. Todas essas organizações possuem um mesmo modo de agir e, quando necessário, fazem isso de modo articulado, organizando conjuntamente suas ações. Como exemplo da ação dessas instituições no Brasil, Silveira (2015, p. 360) afirma:

A intervenção da OCDE no Brasil ocorre, particularmente, a partir do levantamento de dados concretos da vida econômica brasileira e de instrumentos de avaliação educacional. [...] As diretrizes do BM no campo educacional são: focalização da educação básica; formação profissional aligeirada e instrumental; ênfase na diferenciação entre instituições e cursos no nível superior de ensino; introdução do sistema de “custo compartilhado”, particularmente no ensino superior; privatização e mercantilização da educação em todos os níveis e modalidades.

Desta forma, analisar ações dos organismos internacionais pode indicar os rumos da educação, bem como pressupõe pensar qual o objetivo da educação como um todo, no caso aqui, em especial, dos Institutos Federais. Há que se considerar que, com a nova lógica de acumulação do capital, surgem novas exigências para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, o que requer alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho. Além disso, deve-se levar em conta, também, a existência de relações e articulações entre os governos, representantes do capital, organismos internacionais e instituições de ensino, através de vínculos que constituem uma rede internacional de formação de força de trabalho. Essas relações e articulações são balizadas por padrões nacionais e internacionais, baseados em competências.

Assim, embora não seja uma regra imexível, tem-se que o ramo científico é visto como um meio para formação das funções de direção. Já o ramo tecnológico tem sua relação com a educação e a produção de bens e serviços, levando a uma formação de especialistas e dirigentes, no âmbito da produção.

Desta maneira, é possível dizer que as políticas para ciência e tecnologia, para os países subdesenvolvidos, atendem aos interesses da classe dominante, não permitindo margem para que se materializem ideias e ideais organizados e pensados pelos trabalhadores e seus aliados. É possível observar que, em alguns momentos, há um recuo ou diminuição no ritmo de implementação dessas políticas, ou seja, podem haver diferenças nas articulações, dependendo do governo, porém elas nunca cessam.

Independente do governo ser mais ou menos alinhado, o BM precisa continuar promovendo seus financiamentos e políticas para garantir tanto a sua manutenção quanto a sua influência. De modo que isso nos leva a evitar leituras apressadas sobre a rigidez das ligações político-partidárias do BM com seus clientes. [...] Capacidade adaptativa do BM, que reestrutura estratégias e discursos, no intuito de influenciar nas mais diferentes áreas e temáticas, e, assim, encontra interlocução, por vezes com interlocutores mais à esquerda no espectro político. Se no governo Lula os empréstimos não foram tantos no nível federal, o BM marcou presença nos projetos estaduais e no Bolsa Família (MELO, 2014, p. 174).

Vale mencionar que, nas décadas de 1990 e 2000, o Banco Mundial passou por uma fase de desenvolvimento de reformas ditas de segunda geração, que abrangem aspectos: fiscal, educacional, institucional, desregulamentação, abertura econômica, privatização, programas sociais voltados para as camadas mais pobres da população e desenvolvimento sustentável (NEVES; PRONKO, 2011).

Criou-se a ideia de que o novo modelo econômico deveria partir da redução do papel do Estado, controlando os investimentos do setor público e os incentivos no setor privado, e também através de reformas administrativas e estabilização dos sistemas fiscal e monetário. Para que essas medidas pudessem se concretizar o Brasil precisou, naquele momento, aceitar um pacote de investimentos proposto pelo Banco Mundial. Nesse pacote, havia as denominadas condicionalidades, além, claro, das exigências de base puramente econômicas. Entre esses condicionantes estava a participação desse Banco na definição das políticas de longo prazo, para os setores financiados, sendo um deles o setor da educação (NEVES; PRONKO, 2011).

Segundo Bueno (2015, p. 36-37), no que se refere ao ensino superior, por exemplo:

Dois documentos foram produzidos pelo Banco Mundial para pautar as políticas educacionais para o ensino superior. O primeiro documento “Prioridades e estratégias para a educação – estudo setorial do Banco Mundial”, produzido em 1995, que estabeleceu prioridades para a

educação, como o aumento do acesso, a qualidade, a equidade e a redução do tempo que os países levam para reformar seus sistemas educacionais. O segundo é “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, que traz como premissas a diversificação de modelos institucionais e o incremento das instituições privadas, o incentivo para que as instituições públicas busquem financiamentos que não sejam somente do Estado, a adoção de políticas que priorizem a equidade e a qualidade e, por último, a redefinição do papel do governo em relação ao ensino superior.

Vale destacar que, nesse período, o Brasil adotou as proposições do Banco Mundial principalmente no nível de ensino superior, onde a privatização deixava de ser um mero complemento para ser praticamente a regra. “A educação básica, tal como proposto no documento, deveria ser fornecida de forma gratuita, mas a secundária e a superior deveriam ser submetidas ao pagamento de taxas” (BUENO, 2015, p. 37). A concretização desse processo esteve nas instituições privadas de ensino superior, através de projetos e programas específicos.

Também é preciso mencionar que na perspectiva da globalização neoliberal os organismos internacionais ditam os indicadores e objetivos, bem como os comparativos de eficiência entre os sistemas educativos de diferentes países. Além do financiamento da educação advindo de organismos internacionais, tal como o Banco Mundial, vêm um pacote de ideias, de avaliações externas, de diretrizes de formação profissional. Tudo isso voltado para a manutenção da hegemonia dos países dominantes.

É o trabalho flexível que está na mira dos organismos internacionais, com uma economia baseada no conhecimento e uma educação permeada por relações de caráter empresarial. A escola, em última instância, é o mercado que vende educação de modo classificatório, seletivo e excludente. Em síntese, de acordo com Monteiro (2015, p. 67-68)

Os acordos internacionais, desde a década de 1940, no Pós Segunda Guerra Mundial, vêm definindo as posições a serem ocupadas pelos países e políticas internas tanto destinadas a

regular o trabalho como a educação e a saúde. Na área da educação, as políticas públicas antes submetidas aos modelos da UNESCO, como o Protocolo de Jontien, mais recentemente têm no Protocolo de Bolonha a referência em vigor tanto para Avaliação dos Sistemas Educacionais como no Planejamento a ser executado. [...]. As políticas públicas de Estado estão submetidas em relação à dinâmica imposta por organismos reguladores como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização Mundial de Saúde (OMS). [...]. Nesse processo, a educação assume a forma de mercadoria que materializa a relação estrutura e superestrutura e tem como peculiaridade formar a força de trabalho realimentando a acumulação do capital. Nesta esteira, a OMC, organismo do qual o Brasil é signatário, coloca a educação e as empresas educativas na bolsa de valores, vendendo a capacidade de formar mais.

Com efeito, esses discursos são intensificados depois da década de 1990, promovendo uma intervenção ideológica que coloca sobre o Estado a culpa pela crise do capital. Assim, atribui-se ao Estado a ineficiência e a falta de eficácia das políticas públicas. Daí viria a necessidade de reformulações, melhoramentos e de tomar como modelo de gestão e de qualidade o que se faz no setor privado (MONTEIRO, 2015).

Em outras palavras, Tavares (2014, p. 186) afirma:

O Brasil tornou-se dependente do capital internacional, que passou a requisitar investimentos na qualificação de mão de obra, com base na teoria do capital humano. As mudanças processadas sobre o cenário econômico levaram a ampliação da Rede Federal e o estabelecimento de acordos internacionais, como os acordos MEC – USAID, para impulsionar a expansão da oferta de Educação Profissional.

Nesse sentido, a educação profissional é identificada como

formação complementar à educação básica. Está voltada para as camadas mais carentes da população, que, em parte, devem ser absorvidas pelo mercado de trabalho.

Portanto, percebe-se uma continuidade da preocupação do Banco Mundial “[...] com a escolarização dos mais pobres e demais excluídos da educação superior, em especial as mulheres e determinados grupos linguísticos, étnicos e religiosos, uma vez que continua a reelaborar diretrizes gerais e setoriais de políticas para países periféricos”. (NEVES; PRONKO, 2011 p. 110). Não por acaso, os Institutos Federais têm diversos programas de formação aligeirada, especialmente, para públicos de vulnerabilidade social, como: Mulheres Mil, Certificação, Formação Inicial e Continuada, etc. Evidencia-se, assim, em medida significativa, o atendimento de políticas concebidas na década de 1990 e implementadas na década de 2000.

No século XXI, a educação busca atender às diretrizes gerais do capital, para reestruturação da chamada sociedade do conhecimento. Segundo Neves e Pronko (2011, p. 111), é “[...] por meio dessas novas orientações que o capital em nível internacional e local, propicia uma submissão mais intensa da escola à produção capitalista e consolida sua hegemonia nos países de capitalismo dependente, evitando, desse modo, que a organização popular por direitos venha a questionar sua 'única solução possível'".

Para Batista (2015, p. 270-271),

Nesse contexto, por meio da ação dessas instituições, se consolidou uma afirmação ideológica, segundo a qual, haveria uma importância da educação básica para a formação profissional dos indivíduos. Nesse sentido, ganha posição uma visão segundo a qual haveria uma centralidade da educação, sobretudo porque a esta caberia a formação da força de trabalho, por meio do desenvolvimento das competências – novas aptidões e habilidades – requisitadas pelo mercado. Esta concepção impôs um processo de apropriação e adaptação da teoria do capital humano na nova sociabilidade capitalista.

E complementa dizendo que a contribuição do Banco Mundial está na disseminação da noção de que o indivíduo que recebe, por meio do treinamento, um aumento de capital humano, aumenta sua

capacidade de obter renda. Essa forma de pensar dissemina a ideia e a noção de que basta solucionar os problemas da educação para solucionar todos os demais problemas sociais. A concepção de educação, nesse sentido, é compreendida como treinamento, adestramento, capacitação e instrução da força de trabalho. (BATISTA, 2015)

Os documentos internacionais se referem à educação terciária e à massificação da educação superior. Como educação terciária, o Banco Mundial faz referência a um nível ou a uma etapa de estudos, posterior à educação secundária, podendo acontecer em universidades, institutos, no local de trabalho, etc. Também nesse ponto, os Institutos aparecem em um contexto contraditório, por ocupar um espaço público cuja orientação é que atenda ao espaço privado. Por isso, diversos programas educacionais são oferecidos, tanto por instituições públicas, na figura dos Institutos Federais como em instituições privadas, vide o exemplo do PRONATEC.

O Banco Mundial, segundo Neves e Pronko (2011), vê como instituições diferentes os institutos profissionais e os institutos técnico-profissionais. Estes institutos técnico-profissionais estariam estruturados em outro nível, destinados a desenvolver destreza prática necessária à realização de trabalhos específicos, podendo ser paralelos ao ensino médio e a ele se integrar.

Nas palavras de Neves e Pronko (2011, p. 131),

A imensa diferenciação horizontal e vertical do sistema de educação terciária sedimenta, ainda, uma tendência a apagar gradativamente os limites existentes entre os vários níveis, ramos e modalidades de ensino, ao viabilizar atividades conjuntas de ensino básico e de nível superior, ao mesclar atividades de formação escolar regular com atividades de formação técnico-profissional e ao unificar a estrutura e o funcionamento da formação de especialistas do campo científico e do tecnológico. Com isso a formação para o trabalho complexo na atualidade assume, nas sociedades capitalistas periféricas, uma estratificação antes nunca vista.

Segundo as autoras citadas, o Banco Mundial ainda divide em três níveis a educação superior nos países subdesenvolvidos: 1. Nível intensivo, que abrange universidades seletivas para quem irá ocupar

cargos e posições de liderança; 2. Nível intermediário, composto por institutos profissionais para formação de especialistas; 3. Nível básico, com instituições para formar os profissionais para postos menos especializados no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Batista (2015, p. 286) afirma:

O Banco Mundial tem uma posição de condenação a presença estatal na educação profissionalizante, por achar que esta prática é uma intromissão em área de competência da iniciativa privada, porém, alivia sua crítica à atuação governamental quando visa atacar o problema de baixos níveis de aptidões dos trabalhadores.

A partir dos documentos dos organismos internacionais, das décadas de 1990 e 2000, é possível, então, perceber uma homogeneização das referências intelectuais e técnicas para os países da América Latina. Tem-se, assim, resultados parecidos, embora com processos de implementação diferenciados, em distintos países. Vale citar, a título de exemplo, o estudo de Cunha (2000), quando faz uma análise dos ensinos médio e técnico no Brasil, com a separação dos dois níveis de ensino, estabelecida pelo Decreto 2208/1997; na Argentina, pela implementação de um sistema dual (dois dias de frequência à escola e três dias nas instalações de empresas selecionadas para as atividades práticas formativas); e no Chile, separando a educação média humanística-científica da educação técnico-profissional. Tal estudo evidencia os caminhos um pouco diferentes, adotados em cada país, mas cujo objetivo final é atingido em todos eles, de maneira a atender às determinações dos organismos internacionais.

Com efeito, no decorrer das décadas de 2000 e 2010, o Banco Mundial continuou seus estudos e proposições, referentes à educação dos países subdesenvolvidos. Em setembro de 2014, lançou mais um estudo sobre a educação dos países latino-americanos, agora enfatizando, de modo específico, os professores e a necessidade de estes atingirem a excelência na prática docente. Esse documento intitula-se *Professores excelentes. Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*.

Pode-se perceber que o Banco Mundial e os demais agentes internacionais de desenvolvimento percebem avanços econômicos, nos

países como o Brasil; porém, indicam a necessidade de melhorias na educação, de maneira a atender, de modo mais eficaz, às necessidades do mercado, do capital. Isso ocorre porque esses organismos internacionais se apresentam como a mediação do capital, “[...] isto é, eles são um partido político do capital no processo de uniformização, integração e subordinação da produção do conhecimento ao processo histórico de internacionalização da economia” (SILVEIRA, 2015, p. 55).

Assim, considerando o crescimento econômico dos países da América Latina e a diminuição da pobreza, fatos considerados positivos, mas que estariam em desaceleração, é necessário, na opinião dos pensadores do Banco Mundial, que “[...] a região desenvolva estratégias próprias de produção mais diversificada, exportações de maior valor e crescimento sustentável de longo prazo” (BANCO MUNDIAL, 2014, p. xi). Para atingir tal objetivo, a orientação feita é de aumento do capital humano.

Nesse sentido, a qualidade da educação dependeria da qualidade dos professores. Por isso, O Banco Mundial propõe que seja dado um enfoque maior no “recrutamento” de jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores ao máximo esforço, em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos (BANCO MUNDIAL, 2014, p. xi).

Nessa linha de raciocínio, indicam a necessidade de bonificações, para os professores, e outros mecanismos mais, que sirvam como forma de recompensar a qualidade dos professores. O pressuposto dessa ideia está, segundo Tonet (2016, p. 14), no fato praticamente inquestionável na sociedade atual, no sentido de que

A função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho. Admite-se que isso poderia até não ser tão verdadeiro para épocas mais remotas, mas é demonstrado claramente pela sociedade atual, que é a mais desenvolvida. [...] sendo este pressuposto verdadeiro nada mais justo que a educação seja avaliada em função da sua eficácia em providenciar uma preparação dos indivíduos adequada ao exercício profissional.

Sobre isso, Souza (2006, p. 477) afirma que o Banco Mundial

Vem utilizando mecanismos renovados de obtenção do consentimento ativo dos trabalhadores e dos demais setores organizados da sociedade civil, abdicando da utilização frequente de seu poder coercitivo, passando a buscar cada vez mais o consentimento ativo dos trabalhadores – o que não significa, necessariamente, uma forma democrática de ação governamental.

Percebe-se, assim, uma atualização nas orientações dos organismos internacionais, no sentido de considerar as mudanças havidas no *modus operandi* dos países latino-americanos. Isso se verificou, em específico, no caso brasileiro, onde as relações econômicas com o BIRD e BID tiveram uma outra tônica, na medida em que, por exemplo, a dívida externa foi, em tese, quitada. Percebe-se assim, o total distanciamento do que quer que lembre a proposta de Florestan Fernandes da educação, com uma dimensão de humanização. Esta, segundo a lógica desses organismos, deve estar claramente a serviço do capital.

Como se pode ver, a partir da década de 1990, os Organismos Internacionais intensificaram suas ações, no sentido de converter a educação em mercadoria. Assim, abriram espaço para o capital expandir sua atuação, também nesse setor, através da adequação da educação às necessidades do mercado capitalista.

Nesse sentido, Frigotto (2016, p. 33) desenvolve uma interessante análise, fazendo a seguinte relação:

A qualidade da educação define-se em sua concepção e em sua materialidade diretamente relacionadas ao projeto de sociedade que se busca construir. Na perspectiva da ideologia da modernização e do capitalismo dependente afirma-se e amplia-se a dualidade estrutural da educação, a falsa contraposição entre quantidade e qualidade e o sentido mercantil de qualidade. O critério definidor de qualidade é posto pela ótica dos interesses do mercado. Assim, quando os organismos internacionais, interpretando o juízo de valor do mercado de compra e venda da força de trabalho, se referem a uma educação de qualidade total a entendem como: aquela que prepara o trabalhador no plano científico, técnico,

psicofísico, cultural, afetivo e político a fazer bem feito o que se lhes prescreve. Ou seja, produzir uma mercadoria ou realizar um serviço no tempo médio menor, com menor preço possível e dentro dos atributos exigidos pelo mercado na competitividade intercapitalista. Tanto os atributos científicos e técnicos de domínio na realização do trabalho, quanto os políticos e ideológicos de disciplina, aceitação ou submissão ao estabelecido ou à hierarquia, são fundamentais nos processos formativos reprodutores da ordem social do sistema capital.

Em síntese, pode-se perceber que os diagnósticos educacionais produzidos, por exemplo, pelo BM, CEPAL e BID influenciam diretamente a política educacional no Brasil. Essa influência se dá tanto no teor dos instrumentos legais, quanto na aplicação da legislação, mediante o estabelecimento de condições para a utilização de recursos, em programas nos quais esses organismos participam como cofinanciadores. “Desse modo, tais critérios constituem elementos de articulação entre a reforma da Educação Profissional dos anos noventa, o processo de reforma do Estado brasileiro e as transformações das relações sociais capitalistas no contexto da globalização” (LIMA, 2002, p. 276).

Melo (2014) faz uma importante indicação da intervenção do BM, para além das condicionalidades impostas aos governos. Nesse sentido, faz referência a um grupo de intelectuais brasileiros²⁰, cooptados para desenvolver pesquisas que justificassem as ingerências do BM na educação brasileira. Esse grupo, na década de 1990, por exemplo, fazia a

Crítica ao modelo de universidade como modelo único e a defesa de um sistema de ensino superior diversificado. Inferiram que as universidades públicas e gratuitas de forma geral eram instituições de elite, no sentido de que apenas os ricos, com condições de pagar pelos estudos,

²⁰ Segundo Melo (2014), são destaques desse grupo: Simon Schwartzman, Eunice Durham, José Goldember (ligados ao NUPES – USP), também Paulo Renato de Souza e Fernando Henrique Cardoso.

tinham o privilégio de estudar nelas, com os pobres tendo de pagar para estudar nas instituições particulares. Porém, a separação entre “ensino de massa” e “ensino de elite” tinha outros sentidos (MELO, 2014, p. 161).

Embora com vários entraves e divergências com o Banco Mundial (principal definidor de políticas para a educação para os países ditos em desenvolvimento, segundo Pronko (2014)), a UNESCO ainda desempenha papel importante no que se refere aos direcionamentos da educação no mundo. Atualmente, no Brasil, é possível encontrar, de modo mais direto, a relação da UNESCO com a educação, através de projeto construído entre o CNE e a UNESCO, intitulado Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2013²¹), em parceria com o Conselho Nacional de Educação²², o qual tem sido apresentado como documento técnico em 2013, 2014 e 2015.

Nestes documentos técnicos, é possível evidenciar elementos importantes referentes à educação superior tecnológica e sobre a educação profissional tecnológica. Tais documentos se pautam em dados coletados junto ao INEP, às Secretarias do MEC, em especial SETEC, SERES e SESU, bem como em outras fontes disponíveis, inclusive em Rede Internacional de Internet. Fazem também uma compilação das leis

²¹

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 dez. 2016.

²² O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 21 dez. 2016.

e decretos, referentes a essas modalidades de ensino. Nesse sentido, o destaque é dado para a lei nº 8948/94, que trata da criação dos Centros de Educação Tecnológica, como modalidade de instituição especializada em Educação Profissional.

Com a finalidade de formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidade de ensino, para diversos setores da economia e realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada (Documento técnico 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2013, p. 20).

É evidenciada, nesse documento técnico, a valorização dos cursos tecnológicos em todos os documentos provenientes do MEC. A compreensão tida em relação a essa valorização é de que

A priorização da educação amplia o debate sobre a formação com base em competências, o empreendedorismo, os conteúdos transversais, o uso de tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem, entre outros. [...]. Com o apoio de organismos internacionais (tais como UNESCO, BM e BID), estabeleceu-se um consenso que associa a educação com o desenvolvimento econômico, e o aumento da produtividade dos países. Assim, desde o final dos anos 1980 começou a aparecer um discurso muito mais pragmático proveniente de empresários e governo, que elevou a importância da qualificação (Documento técnico 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2013, p. 23).

A compreensão tida é de que o período atual é de desenvolvimento da informação. Por isso, “[...] a capacidade de produzir, interpretar, articular e divulgar conhecimentos e informações passa a ocupar espaços de destaque na agenda estratégica dos setores produtivos e dos Estados” (914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2013, p. 23-24).

O documento técnico 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, de 2014, faz uma análise comparativa entre os dados coletados, sobre a oferta de cursos superiores de Graduação em Tecnologia e aqueles relacionados com o mundo do trabalho. Desse modo, consolida a análise do estado da arte no desenvolvimento desses cursos, incluindo indicativos para subsidiar a Comissão Bicameral, na definição de novas DCNG, sobre a Educação Profissional Tecnológica, no nível de graduação.

É dado destaque ao fato de, que na primeira década do século XXI, há uma postura progressista do governo democrático-popular, onde “[...] algumas medidas seguem na contramão das políticas neoliberais do período anterior, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais”²³

²³ A Lei 8948/94 teve a inclusão, pela Lei 9649/98, do § 5 “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades do ensino por parte da União, SOMENTE poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”. Este, por sua vez, foi alterado pela Lei 11195/2005, passando a ter a seguinte redação: “§ 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, PREFERENCIALMENTE, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Sobre isso, em entrevista, Eliezer Pacheco diz: “2005, nós só conseguimos derrubar essa lei que Fernando Henrique Cardoso que impedia a expansão da rede federal. Foi uma lei, confesso que eu não acreditei quando me disseram que tinha. [...]. A gente derrubou a lei, derrubou não, essa lei é um perigo que nós temos sobre a nossa cabeça, porque a correlação de força era diferente naquela época do governo Lula, né? Não tinha maioria, o que nós fizemos foi o seguinte: nós conseguimos, a lei diz assim ó, a expansão da educação profissional tecnológica se dará exclusivamente através de redes privadas, comunitárias, estaduais ou municipais, e nós conseguimos

(914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2014, p. 11). Nesse sentido, apontam para o fato de que, apesar da ampliação da rede federal, ainda vem ocorrendo aumento significativo, predominantemente na rede privada. Por isso, para esse documento, existe a necessidade

De valorização crescente de formação profissional em todo o país. Por muitos anos ela ficou relegada a segundo plano e foi tratada como uma ação para pobres. É preciso dar à educação profissional o seu devido peso e a sua devida importância, não apenas como meio de acesso a melhores remunerações e trabalho, mas também como ferramenta de elevação da escolaridade (914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2014, p. 12).

E complementam, afirmando que isso se estende para toda a América Latina.

Também, deve-se observar que há semelhanças entre países, principalmente os da América Latina, nos processos ao longo dos últimos anos, no que se refere à permanência da dualidade histórica que marca a educação nestes países, que pode se apresentar mais exacerbada em alguns momentos. As influências do campo internacional na definição das políticas de governo também se expressam na forma contundente nos países Chile, Brasil e Argentina, como de resto na maioria dos países da região. As orientações em comum se referiram inicialmente à reforma do Estado em meio ao ajuste estrutural, e em seu seio, as

colocar a palavra preferencialmente. Então, a lei está que ainda é preferencialmente, só que nós nunca demos bola pra isso, preferencialmente pela rede privada comunitária, estadual ou municipal. Isso é a lei, nós incluímos a palavra preferencialmente, ao invés de exclusivamente, e ignoramos o preferencialmente. (Eliezer Pacheco, Informação verbal)

reformas educacionais sob a lógica produtivista (914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2014, p. 25).

A ideia da reforma educacional para atendimento das demandas do setor produtivo, está pautada na concepção de que “[...] além da dificuldade para preencher os postos de trabalho por falta de mão de obra qualificada, as empresas encontram empecilhos para capacitar os profissionais, devido à baixa qualidade da educação básica” (914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2014, p.60). Esse fato é evidenciado, segundo o documento por

Uma pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) com 1761 empresas revela que essa má-formação prejudica o setor, na avaliação de 41% dessas empresas pesquisadas. O levantamento, que ouviu as empresas entre 1º e 11 de abril de 2013, mostra também que 65% das empresas dos segmentos extrativos e de transformação apontaram a falta de trabalhador qualificado como um problema grande (914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2014, p. 60).

Dáí a concepção de que é necessário que o Brasil reveja seu modelo de ensino e passe a preparar melhor o estudante para o mercado de trabalho. Entende-se que o ensino fragmentado e pretensamente universal, que se tem hoje, não colabora com isso (914BRZ1142.3 CNE/UNESCO – Desenvolvimento, Aprimoramento e Consolidação de Uma Educação Nacional de Qualidade, 2014).

Já o documento técnico, elaborado em 2015 (914BRZ1009.2 – A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação), faz um estudo sobre o cenário internacional das áreas da educação e empresarial, considerando os aspectos de ensino e de trabalho. Vale destacar que todas as informações do documento são baseadas em dados

da OCDE.

Há a compreensão de que a formação integral é identificada com saber-ser, também são igualmente consideradas como elementos de base as qualidades técnicas do estudante, ao reconhecer-se o saber-fazer. Saber-ser e saber-fazer associam-se a

Conceitos como de competitividade, empregabilidade, aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento sustentável e cooperação interinstitucional. Ao mesmo tempo que precisam se capacitar para a democratização do acesso em decorrência de corresponder ao movimento mundial de educação permanente e para todos, tiveram que preparar seus docentes para uma renovada concepção internacional de cooperação para a transferência de conhecimento técnico-científico (914BRZ1009.2 – A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação, 2015, p. 14).

Nesse sentido, é destacado o grande esforço realizado por instituições do porte da UNESCO, OCDE, BM, OIT, bem como os institutos de pesquisas nacionais, para estabelecer metodologias e obter dados sobre as condições econômicas educacionais, culturais, científicas, tecnológicas, comunicacionais e trabalhistas dos países em todo mundo” (914BRZ1009.2 – A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação, 2015, p. 23. Destaca-se também a indicação do BM, que afirma que “[...] a educação é um dos instrumentos mais poderosos para reduzir a pobreza e a desigualdade e estabelece uma base para o crescimento econômico sustentado” (914BRZ1009.2 – A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação, 2015, p. 57).

O texto também menciona as indicações da OCDE para melhorar a educação e a formação profissional, de países como a África, Alemanha, Austrália, Chile, China, Espanha, Estados Unidos. Apontam, como positivo, o fato de nos Estados Unidos

As categorias ocupacionais estarem menos sujeitas à organização central do que em praticamente qualquer outro país da OCDE. Esta disposição permite que as certificações dos colleges sejam muito flexíveis e altamente sensíveis às mudanças na demanda do mercado de trabalho (914BRZ1009.2 – A Qualidade Social da Educação Brasileira nos Referenciais de Compromisso do Plano e do Sistema Nacional de Educação, 2015, p. 93).

Com efeito, tem-se que a organização e os métodos que as escolas tem assumido se caracterizam por serem empreendimentos comerciais que evidenciam a vida econômica atual. Aceitam-se os critérios de eficiência, segundo a avaliação dos “grandes homens de negócio” sem quaisquer questionamentos. Consente-se uma medida de resultados de ações educacionais, baseados em preço e produto, as mesmas prevalentes nas fábricas e no comércio. Isso se verifica, quando, na verdade, a educação deveria ser medida, não em quesitos, por exemplo, de aluno-hora, mas em termos de ações para a const+o de uma sociedade que possibilite a emancipação humana.

Segundo Foster (2013, p. 99)

No século XXI, era do capital monopolista-financeiro e informacional, surgiu entre os maiores círculos corporativos, a convicção de que a educação poderia agora ser totalmente gerenciada conforme critérios técnico-científicos e financeiros, tornando possível: (1) obter controle sobre o processo de trabalho dos professores; (2) subordinar a escolarização à criação de uma orça de trabalho mais diferenciada e rotinizada; e (3) privatizar a educação pública (ou ao menos apoderar-se de tanto quanto for possível de maneira a não encontrar grande resistência). Na era digital, burocratização, tracking e a testagem passaram a ser consideradas práticas viáveis como nunca haviam sido antes. No centro desse processo estava a centralização do processo de trabalho de ensino, de maneira que todo o processo de concepção da prática pedagógica seria removido dos educadores e controlado por

autoridades superiores, conforme a administração científica clássica. As escolas públicas foram incentivadas a investir cada vez mais recursos em “tecnologia” em detrimento do corpo docente, no âmbito de um projeto taylorista atualizado em que os professores deveriam tornar-se meros apêndices de máquinas inteligentes.

Nesse sentido, como consequência desse processo, cuja origem está nas “orientações”, leia-se, determinações dos organismos internacionais, a tônica dominante nesse novo movimento conservador passa a ser a de “ensino com valor agregado”. Isso significa, nua e crua, aumentar as pontuações dos testes, como um substituto para o aumento do capital (FOSTER, 2013).

Como exemplo disso, Foster (2013, p. 112) aponta para o fato de que, nos Estados Unidos

A reestruturação das escolas públicas tem dado um grande impulso ao setor da educação privada, que atualmente é visto como uma área em crescimento, prometendo enormes lucros. [...]. Há uma tendência geral de mercantilização e privatização das escolas. O grande concorrente [do setor da educação privada] é o governo e, ao longo do tempo, o setor com fins lucrativos irá sistematicamente apropriar-se deste ramo de atividade do governo.

As condições desse ataque neoliberal às escolas são atribuídas ao período histórico atual de estagnação econômica, financeirização e reestruturação econômica, uma vez que há uma correspondência entre as relações sociais de produção e as relações sociais de educação.

Como afirma Tonet (2016, p. 27), “[...] ou a educação contribui para a reprodução do capital e sua barbárie ou para a construção de uma nova e superior forma de sociabilidade”. No momento, a educação está contribuindo para a reprodução do capital e sua consequente barbárie e mercantilização da vida.

Na medida em que a matriz do mundo, que é o trabalho, está em crise, a educação não poderia deixar de participar desta mesma crise. Como, porém, essa crise rebate na educação? Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta da crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria (TONET, 2016, p. 32).

Com o intuito de esclarecer esses elementos de crise do sistema e suas necessidades, bem como quais as possibilidades que se apresentam à classe trabalhadora e como os Institutos Federais podem contribuir nesse processo, desenvolve-se o capítulo a seguir.

5 EMANCIPAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

A sociedade do capital não se faz sem crises e contradições. As consequências desse processo de reprodução social deixam suas marcas em diversas esferas e de maneiras variadas. Essas marcas são tão aparentes e sentidas, que não se faz necessário listar, aqui, a imensa gama de problemas sociais, que contém, inclusive, elementos de barbárie e que são enfrentados diuturnamente na atualidade.

Nesse sentido, é fundamental pensar em qual a contribuição que, individual ou coletivamente, podemos dar para superar essa lógica, que se apresenta cada vez mais desumanizadora. Assim, considerando o objeto aqui analisado: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a intenção desse capítulo é fazer uma reflexão teórico-conceitual, que culmine em inferir como esses institutos podem contribuir para uma educação para além do capital, para o processo de emancipação humana.

Para tanto, o pressuposto versa sobre as relações de trabalho efetivadas no modo específico de produção capitalista (causa de todas as mazelas sociais hoje vivenciadas) e a necessidade de emancipação humana. Acredita-se, nesse sentido, que pensar a educação, para além do capital, é pensar em como ela pode contribuir para a emancipação humana. Logo, entende-se que, investigar como os Institutos Federais contribuem para um processo educativo que vá além da instrumentalidade da educação, para a manutenção da ordem social dada, é uma pequena, porém importante e necessária contribuição para a construção da transformação social.

5.1 TRABALHO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

Fazer alguns apontamentos sobre a emancipação humana e a educação, na perspectiva teórica aqui proposta, é algo que requer ter em mente alguns pressupostos. Um deles é o fato de que o ser humano se transforma e transforma a natureza, por meio do trabalho. Isto é, se torna humano, ao empreender uma transformação da e na natureza, adaptando-a as suas necessidades humanas, que são constante e historicamente recriadas. Assim, segundo Mészáros (2008), pautado em

Marx, o trabalho é atividade vital do ser humano; é através dele que se possibilita o movimento de tornar o homem cada vez mais humano, por meio de transformações socialmente realizadas com complexidade cada vez maior.

Em outras palavras, entre o homem e a natureza, o trabalho é o elemento de mediação, em que ambos participam. Nesse processo, o homem impulsiona, regula e controla, com sua própria ação, seu intercâmbio material com a natureza. Desse modo, depara-se com a natureza como uma de suas forças, pondo em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, com o objetivo de apropriar-se dos recursos da natureza, dando-lhes uma forma útil à vida humana. Com essa forma de atuar sobre a natureza externa e modificando-a, concomitantemente, modifica sua própria natureza. No jogo das forças naturais suas potencialidades adormecidas na natureza são desenvolvidas e submetidas ao seu domínio (ENGELS, 1990; TONET, 2005).

O trabalho é parte ontológica do ser humano, jamais podendo ser eliminado da condição humana. Por isso, Tonet (2005) afirma que Marx não reduz o homem ao trabalho, nem tampouco afirma que este é o que determina inteiramente a vida humana. Para Marx, o trabalho, como atividade produtora de valores de uso, é o ato fundante do ser social, “[...] mas apenas ato fundante e não um ato que esgota o ser social” (TONET, 2005, p. 40).

Assim, na perspectiva marxiana, a autoconstrução humana é um processo. Este processo tem como ponto de partida o trabalho, que é a mediação por onde o homem transforma a natureza, adequando-a aos fins determinados por ele. Ao mesmo tempo em que faz isso, o homem se constrói a si mesmo.

Ocorre que Marx, ao analisar a economia política, tentando esclarecer seu caráter mistificador, percebe que este caráter se situa na relação entre valor e trabalho. Segundo Napoleoni (1981, p. 18), Marx não desenvolve suas análises de crítica à economia política considerando o trabalho enquanto tal, isto é, “[...] o trabalho em suas determinações naturais, mas é o trabalho alienado, ou seja, o trabalho que, desenvolvendo-se numa situação histórica determinada, como a capitalista, foi transformado em algo diverso do que estaria implicado em suas determinações naturais.”

Uma vez que, para Marx (2004, p. 46), “[...]o processo de produção do capital é antes do mais um processo real de trabalho”. Ou seja, “o processo de produção capitalista é unidade de dois processos: o de trabalho e o de valorização. Para transformar o dinheiro em capital

transforma-se esse dinheiro em mercadorias, as quais constituem fatores do processo de trabalho” (MARX, 2004, p. 61-62). A não compreensão desse processo é que fez, segundo Marx, com que os economistas clássicos não tenham compreendido “[...] o processo de trabalho em si mesmo e, simultaneamente, como um aspecto do processo capitalista de produção” (MARX, 2004, p. 66).

Referente a essa questão, Napoleoni (1981) explica que

Para Marx, o trabalho é a realização do homem, em sua “essência”. Por isso, se – como ocorre no caso do capital – o trabalho tem com o trabalho acumulado, com a *coisa*, uma relação invertida, já que é dominado por ela, é seu instrumento, então também a relação entre o homem e o seu trabalho é invertida: o homem, alienado de sua essência, não é mais o sujeito do qual o trabalho constitui o predicado essencial, mas, ao contrário, é o trabalho que foi elevado a substância independente; e os homens, em relação a ele, não são mais que simples veículos de realização, simples suportes materiais da sua explicitação. O trabalho, convertido, assim numa hipótese, é trabalho *abstrato*, ou seja, trabalho separado dos sujeitos, os quais, precisamente em consequência dessa separação, deixam de ser sujeitos e se tornam simples apêndices do que, se as coisas se processassem de outro modo, seria um atributo deles. O trabalho abstrato é evidentemente um trabalho privado de qualidades, precisamente porque a única fonte possível de tais qualidades seriam aquelas subjetividades que foram suprimidas; tem, por isso, uma simples dimensão quantitativa, cuja medida é o tempo. (NAPOLEONI, 1981, p. 20)

As análises realizadas por Marx demonstram, no que se refere ao trabalho e às relações de trabalho, estabelecidas no sistema capitalista, que há muito mais do que os elementos aparentes dessa relação. Assim, sobre a relação entre trabalho e valorização, Marx (2004, p. 68) afirma:

O produto do processo de produção capitalista não é nem mero produto (valor de uso), nem uma mera mercadoria, quer dizer um produto que tem valor de troca; o seu produto específico é a mais-valia. O seu produto são mercadorias que possuem mais valor de troca, quer dizer, que representam mais trabalho do que o que foi adiantado para sua produção, sob a forma de dinheiro ou mercadorias. No processo capitalista de produção, o processo de trabalho só se apresenta como meio, o processo de valorização ou a produção de mais valia como fim.

Por isso, segundo Tumolo (2016), não basta que se considere apenas trabalho concreto, que produz valor de uso; trabalho abstrato, que produz valor de troca, e trabalho concreto subsumido ao trabalho abstrato; ou o que em Marx é posto como subsunção formal do trabalho ao capital²⁴. Segundo esse autor, é necessário analisar uma categoria fundamental junto a essas categorias mencionadas: a de trabalho produtivo. Neste caso, segundo ele, tem-se trabalho concreto subsumido ao trabalho abstrato, que está subsumido ao trabalho produtivo (que produz mais valia). Assim, é a categoria de trabalho produtivo que, fundamentalmente, precisa ser compreendida, para que se elucide as relações sociais no sistema do capital.

A categoria de trabalho produtivo, que é o tipo de trabalho que interessa no sistema capitalista, está relacionada com o que Marx chama de subsunção real do trabalho, onde há uma produção pela produção. Neste sentido, o “[...] objetivo imediato da produção é produzir a maior quantidade possível de mais valia²⁵”. [...]. Produtividade do trabalho, em

²⁴ “O processo de trabalho subsume-se no capital (é o processo do próprio capital), e o capitalista entra nele como dirigente, guia; para ele é ao mesmo tempo, de maneira direta um processo de exploração do trabalho alheio. É isto o que denomino subsunção formal do trabalho no capital. É a forma geral de qualquer processo capitalista de produção, é, porém, simultaneamente, uma forma particular em relação ao modo de produção especificamente capitalista desenvolvido, já que o último inclui a primeira, porém a primeira não inclui necessariamente o segundo” (MARX, 2004, p. 87).

²⁵ Karl Marx chamou a atenção para o fato de que os capitalistas, uma vez pago o salário de mercado pelo uso da força de trabalho, podem lançar mão de duas estratégias para ampliar sua taxa de lucro: estender a duração da jornada de trabalho mantendo o salário constante - o que ele chama de mais-valia *absoluta*; ou ampliar a produtividade física do trabalho pela via da mecanização - o que

suma se iguala ao máximo de produtos com um mínimo de trabalho; daqui o maior embaratecimento possível das mercadorias” (MARX, 2004, p. 107). Assim, de acordo com esse autor,

Como o fim imediato e (o) produto por excelência da produção capitalista é a mais valia, temos que somente é produtivo aquele trabalho que (e só é trabalhador produtivo aquele possuidor da capacidade de trabalho) diretamente produza mais-valia; por isso, só aquele trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vista à valorização do capital (MARX, 2004, p. 108).

Sendo o trabalho produtivo nessas condições, Marx vê o trabalhador como um ser livre, livre apenas para vender sua mercadoria, ou seja,

O trabalhador livre, efetivamente, como qualquer outro vendedor de mercadorias, é responsável pela mercadoria que fornece e que tem que fornecer com um certo nível de qualidade se não quiser ceder o seu lugar a outros vendedores de mercadorias do mesmo gênero. A continuidade da relação entre o escravo e o senhor é tal que nela o primeiro se mantém subjugado por coação direta. O trabalhador livre, pelo contrário, vê-se obrigado a manter ele mesmo a relação já que a sua

ele chama de mais-valia *relativa*. Em fazendo esta distinção, Marx rompe com a ideia dos economistas clássicos de que o lucro seria um "resíduo" e percebe a possibilidade de os capitalistas ampliarem autonomamente suas taxas de lucro sem dependerem dos custos de simples reprodução física da mão-de-obra. Produção de mais-valia relativa é um modo de incrementar a produção do excedente a ser apropriado pelo capitalista. Já a mais-valia absoluta consiste na intensificação do ritmo de trabalho, através de uma série de controles impostos aos operários, que incluem da mais severa vigilância a todos os seus atos na unidade produtiva até a cronometragem e determinação dos movimentos necessários à realização das suas tarefas. O capitalista obriga o trabalhador a trabalhar a um ritmo tal que, sem alterar a duração da jornada, produzem mais mercadorias e mais valor que sem esses controles (NETO, 2006).

existência e a dos seus depende da renovação contínua da venda da sua capacidade de trabalho ao capitalista (MARX, 2004, p. 100-101).

O trabalhador é, assim, livre, por ser proprietário exclusivo da sua capacidade de trabalho. Marx (2004) especifica, nesse sentido, que

O valor superior desta capacidade de trabalho deve-lhe ser pago a ele e exprime-se num salário mais elevado. Produzem-se, por conseguinte, grandes diferenças de salários, conforme este ou aquele trabalho requeiram ou não uma capacidade de trabalho mais desenvolvida que exige maiores custos de produção. Com isso abre-se um campo de ação à diversidade individual, por um lado, e por outro, dá-se um incentivo ao desenvolvimento da capacidade de trabalho pessoal. É inegável que a massa do trabalho terá de ser composta mais ou menos por trabalho não-qualificado e que, portanto, a massa de salário há de ser determinada pelo valor da capacidade de trabalho simples, mas, não obstante, é sempre fácil a este e àquele indivíduo, subir – graças à sua particular energia, talento, etc. – a esferas de trabalho mais elevadas permanecendo também aberta a possibilidade abstrata de este ou aquele operário se transformar ele próprio em capitalista e em explorador do trabalho de outrem (MARX, 2004, p. 101-102).

Segundo Napoleoni (1981, p. 30), é nisso que reside a alienação, uma vez que o trabalho “[...] que seria a realização da vida do homem, transforma-se em outra coisa quando é trabalho do operário, já que nesse caso é valorização do capital; a força do homem torna-se força da coisa e, portanto, também ela torna-se coisa”. E complementa,

Quando o trabalho é separado do homem, quando conta apenas como trabalho genérico ou abstrato, o trabalho não pode deixar de ser assimilado à coisa, a qual, precisamente por força dessa assimilação, domina o homem na condição de capital; e esse produto que domina o produtor tem ele próprio uma personificação na figura do capitalista (NAPOLEONI, 1981, p. 31).

A considerar esses elementos da lógica do capital, é possível, conforme Neto (1981), que haja um crescimento socioeconômico para todos, mas o sistema capitalista não considera as necessidades fundamentais do ser social, e, sim, a produção da mais valia como elemento fundamental de sua existência. Para tanto, impinge um processo brutal de alienação, processo que não se dá apenas na esfera da produção, pois se expande para todas as relações sociais, através da coisificação dessas relações.

Com efeito, tem-se, em Neto (1981, p. 74-75), a seguinte definição de alienação:

[...] complexo simultaneamente de causalidades e resultantes histórico-sociais, desenvolve-se quando os agentes sociais particulares não conseguem discernir e reconhecer nas formas sociais o conteúdo e o efeito de sua ação e intervenção; assim, aquelas formas e, no limite, a sua própria motivação à ação aparecem-lhe como alheias e estranhas. [...]. O processo pelo qual os sujeitos (os indivíduos, os agentes sociais particulares) de desapossam de si e de sua atividade criadora na medida em que não conseguem captar as mediações sociais que os vinculam à vida social em seu conjunto e dinamismo.

Através da teoria de Marx, é possível compreender que o sistema do capital, nos moldes dados, instaura um novo processo de alienação – através do que Marx chama de fetichismo da mercadoria – o qual circula em torno de formas alienadas específicas, coisificadas (ou reificadas). Segundo Neto (1981), Marx consegue determinar qual a especificidade da alienação neste modelo social constituído, a partir de uma análise que permite perceber que o fetichismo não está presente somente na produção mercantil, mas se reproduz em todas as relações sociais – “porque esta sociedade está inteiramente mercantilizada” (p. 78). Em outras palavras Tumolo (2005, p. 255) afirma que

Na forma social do capital, a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua hominização produz-se pela produção de sua reificação. No limite, trata-se da constituição do fetiche do capital – o capital que se subjetiviza ou se hominiza reificando as relações sociais e o ser social – ou da subsunção real da vida social ao capital.

Em síntese Napoleoni (1081) afirma que da mesma maneira que o capital formalmente é um processo geral de reificação, ao se pensar o processo produtivo, quando dominado pelo capital, não é mais vinculado ou tem como meta a subjetividade do homem. Mas tem o próprio fim em si mesmo, e por esta razão que o processo se esgota na coisa, isto é, valorização do valor já existente. Assim também, essa reificação já incluída formalmente no conceito e na realidade do capital, se torna efetiva e realizada na tecnologia produtiva. Também essa tecnologia, a partir do momento que o trabalho não é mais o elemento inicial da relação técnica com a natureza para a ativação do processo produtivo, é ele mesmo colocado em posição instrumental e, desse modo, torna-se uma coisa.

Mesmo sem conseguir esgotar aqui todos os elementos envolventes dessa questão, pela dimensão que tal temática possui, é possível ter noção do quão complexa e contraditória é a sociedade atual. De modo a complementar essa reflexão, é preciso compreender, também, no que se refere à relação entre trabalho e educação, que, no decorrer da história, o ser humano potencializou sua capacidade de trabalho, aumentando e desenvolvendo a força produtiva deste. Esse processo de desenvolvimento é resultante de vários fatores, Tumolo et al (2013) destacam três: 1. Produção e incorporação de inovações tecnológicas no processo de trabalho, resultado da produção do conhecimento (pesquisa); 2. Elaboração e incorporação de novas formas de organização e gestão do trabalho; 3. Qualificação da força de trabalho (educação/formação).

Pode-se inferir, segundo esses autores, que a produção do conhecimento, ou seja, a pesquisa, sua sistematização e acúmulo,

somados a sua transmissão para as novas gerações (educação) constituem-se em elementos decisivos no desenvolvimento da força produtiva do trabalho. Disso resulta o aumento da produtividade do trabalho, isto é, são produzidas mais riquezas com menos trabalho “[...] para satisfação de necessidades humanas em patamares cada vez mais elevados, criando assim as condições materiais para a construção da emancipação humana” (TUMOLO et al, 2013, p. 13).

Se são criadas as condições materiais para a construção da emancipação humana, é preciso refletir, então, sobre porque ela não se efetiva. Vários elementos contribuem para essa não efetivação. Além da própria constituição do sistema produtivo do capital, pelas características já mencionadas, há o elemento relacionado aos fatores ideológicos, construídos para manter essas relações sociais dadas. Nesse sentido, Tonet (2005) procura demonstrar como a estratégia da cidadania (tão difundida e defendida pelas classes dominantes) é, ontologicamente, incapaz de propiciar, ao ser humano, chegar à emancipação e à liberdade. Isso ocorre, uma vez que esta estratégia compõe apenas uma visão de liberdade, que é limitada e determinada historicamente.

Na tentativa de esclarecer tal ideia Tonet (2005) pauta-se em Marx, para afirmar que a cidadania faz parte da emancipação política²⁶, e não da emancipação humana, uma vez que o cidadão não é o homem em sua integralidade, mas é apenas um membro da comunidade política. Na perspectiva marxiana, esse autor apresenta a emancipação humana como

Nada mais do que um outro nome para comunismo, embora a primeira enfatize a questão da liberdade e o segundo, o conjunto de uma nova sociabilidade. Porque, não fazer uso desta última categoria? Porque, a nosso ver, ela foi tão

²⁶ “A política, como todas as outras esferas da atividade humana, consiste em força social. [...]. Para Marx, a política não é uma resposta do conjunto da sociedade à existência de conflitos e contradições em seu interior, mas a resposta da parte hegemônica do ser social, as classes dominantes, à questão de como continuar a reprodução da sociedade sem pôr em perigo a sua posição privilegiada. [...]. Que a manutenção desta posição privilegiada tenha levado – como resultado da luta de classes – à criação das mais diversas formas de exercício do poder, incluindo a contemplação de interesses das classes dominadas, não altera a essência de dominação de classe do poder político” (TONET, 2005, p. 58).

deformada pelos embates da luta ideológica que torna extremamente difícil uma discussão mais serena a seu respeito. Preferimos, então, utilizar a categoria da emancipação humana. Até pelo fato de que esta categoria põe imediatamente no centro da problemática a questão da liberdade, que também é posto como chave na perspectiva liberal (TONET, 2005, p. 79).

Com efeito, o autor referido sintetiza essa ideia, ressaltando que “a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico” (TONET, 2005, p. 113). Isso significa domínio do trabalhador sobre o fruto de seu trabalho.

Desse modo, não é possível que, em apenas uma ou outra esfera social, se tenha uma emancipação completa; é necessário que ela ocorra em todas as esferas sociais. A emancipação, no sentido pensado por Marx e reiterado pelos autores aqui referenciados, tem como pressuposto a emancipação da humanidade, em relação ao trabalho, na forma econômica do capital. Por isso, quando se busca resolver os problemas da educação, através apenas da ação política, contribui-se apenas para o desenvolvimento de uma educação crítica. Esse desenvolvimento, no entanto, é insuficiente para as possibilidades objetivas da emancipação humana, isto é, para modificar a relação dada entre trabalho e valorização, que resulta na exploração do trabalhador.

A emancipação humana nem é resultado inevitável do processo histórico, nem uma utopia impossível. Do mesmo modo, nada tem a ver com uma fantasiosa sociedade paradisíaca, nem é apenas um horizonte indefinível, jamais concretizável. Também nada tem a ver com uma forma totalitária de sociedade e com a supressão das diferenças e da individualidade. Em seus traços gerais, únicos que podem ser hoje claramente identificados, é uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino. O que, obviamente, não os isenta das limitações inerentes ao mundo humano. E, mais do que qualquer outra forma de sociabilidade, exatamente por causa do

patamar em que a humanidade se encontra, é uma alternativa possível – seguramente a melhor para a humanidade – mas, apenas uma possibilidade cuja efetivação depende dos próprios homens (TONET, 2005, p. 125-126).

Por isso, é fundamental, além de proclamar a emancipação humana, ter clareza sobre sua processualidade, que é fruto do fetichismo e da alienação, decorrentes da produção capitalista. Isso precisa ocorrer, de modo que a emancipação humana não se dissocie do seu fundamento teórico-político e se apresente em base somente idealista²⁷. Portanto, a emancipação humana, de forma plena, tem sua realização impossibilitada no interior do sistema capitalista. A superação desse sistema sociometabólico é o pressuposto para a realização plena da emancipação humana. Isso implica, necessariamente, e mais do que nunca, a revolução contra essa ordem social. Disso resulta a urgente necessidade de elaboração e implementação de uma estratégia revolucionária.

Assim, no que se refere à reflexão sobre os conceitos de emancipação humana e educação, depara-se com a dificuldade de se analisar um conceito de forma isolada. Assim, pensar a emancipação humana requer considerar, como já foi mencionado e agora segundo Mészáros (2008), as questões ideológicas que contribuem para a manutenção da ordem social do capital. Esse autor aponta para a existência de um poderosíssimo exercício ideológico, efetivado para manter as relações sociais, tais como estão postas (exemplo disso é a

²⁷ Pela dimensão que tomaria incluir aqui a discussão sobre emancipação, feita no interior da Escola de Frankfurt, e também por compartilhar da análise de Peres (2015), optou-se por não incluí-la nesse trabalho. A referida autora, em sua tese de doutorado, dedica um capítulo para discussão da categoria de emancipação na Escola de Frankfurt e, entre outras análises, aponta para o fato de que a referida Escola “[...] expressa uma emancipação abstrata pois somente no nível da consciência, no uso privado da razão, o indivíduo consegue desenvolver sua liberdade, porém, a sua prática social estará sempre política e religiosamente cerceada pelas normas e imposições do contrato social. A emancipação, nesses termos, apesar de expressar um caráter político, restringe-se à superação da condição de menor, por via da razão Esclarecida, destarte, do estabelecimento de uma nova forma de pensar e refletir, autônoma, destituída de tutores” (PERES, 2015, p. 196). Para fins de aprofundamento dessa discussão, além deste trabalho de tese, sugere-se a leitura da Crítica de Mészáros a Habermas, que está no livro O Poder da Ideologia.

utilização reduzida da categoria cidadania, apontada por TONET, 2005).

Assim, Mészáros (2008) dedica-se a compreender qual é o papel específico da ideologia no processo que ele chama de ajustamento estrutural, “[...] pois a reprodução bem-sucedida das condições de dominação não pode ocorrer sem a intervenção ativa de fatores ideológicos poderosos, do lado da manutenção da ordem vigente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 7). Isso se evidencia, uma vez que a ideologia dominante tem o papel de impedir a emancipação da classe trabalhadora.

Nesse sentido, vale destacar, mesmo que brevemente, duas questões apresentadas por Mészáros (2008) e que estão ligadas a isso. A primeira delas diz respeito às classes sociais, onde “[...] a essência da teoria de classes e da teoria da consciência de classe de Marx é precisamente esse conceito de subordinação estrutural necessária do trabalho ao capital na sociedade de mercadorias” (p. 68). A segunda é a consciência de classe proletária, que é a consciência que tem o trabalhador sobre seu ser social enquanto parte do antagonismo estrutural necessário à sociedade capitalista. Essa consciência se opõe a simples consciência de grupo, que percebe de forma parcelada mais ou menos limitada da confrontação global (p. 72).

Com efeito, o problema da ideologia tem a ver com a dominação de uma classe sobre outra. Consequentemente, está ligada ao problema da emancipação humana de forma universal, não só política. Existe uma relação entre os problemas ideológicos do cotidiano social e os problemas de formação humana. Assim, as ideologias podem influenciar tanto positiva quanto negativamente na formação do indivíduo humano e da espécie humana.

Ainda, nas reflexões feitas por Mészáros (2015, p. 3), reitera-se que a questão da emancipação humana tem a ver com o modo como os indivíduos organizam seu tempo de atividades e trabalho. Para esse autor,

Outra dimensão de vital importância dessa mesma tendência, a qual teve que definir a emancipação humana em termos verdadeiramente universais e em termos substantivamente equitativos, diz respeito à relação entre a forma como reproduzimos nossas condições materiais diretas da vida através das horas que dedicamos todos os dias ao trabalho em comparação com as horas que

alocamos para outras atividades. Naturalmente existe um aspecto individual importante quanto a essa questão, permitindo aos indivíduos particulares atribuir determinadas porções de seu tempo para este, em vez de para aquele tipo de atividade. Mas existem algumas precondições sociais vitais em operação antes que os indivíduos possam sequer começar a pensar sobre como alocar seu próprio tempo. Essas condições são determinadas pelo lugar particular dos indivíduos na ordem social, dando a alguns deles muito mais liberdade, enquanto limita com o mesmo golpe a igualdade dos outros.

Essa assertiva feita por Mészáros (2015) tem relação, portanto, com o fato de que, na sociedade do capital, com a divisão do trabalho, de um lado, há o pensamento, o planejamento sobre o trabalho, e de outro, apenas a execução prática. Isso leva à alienação do homem de si mesmo, do fruto de suas capacidades criadoras. Por isso, o trabalho desumaniza o homem, pois, para a maioria dos trabalhadores, fica apenas o conhecimento teórico-prático. Disso surgem alguns questionamentos importantes, tais como: quais seriam os fundamentos da educação emancipadora? Como ela poderia se concretizar?

No item a seguir, buscar-se-á responder as essas perguntas, fazendo-se, antes, algumas indicações sobre o conceito de educação.

5.2 EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO PÚBLICA E DIREITO À EDUCAÇÃO

A começar pelo que se compreende ser a educação, Mészáros (2004) é incisivo em dizer que a educação, no sistema do capital, tem o objetivo de internalização dos parâmetros reprodutivos gerais desse sistema. Sua concepção do que seja a educação, nesses termos, está ancorada na sua proposição de transformação social, isto é, na construção de uma sociedade socialista. Nesse sentido, ele afirma:

O papel da educação é crucial. Sem uma concepção diferente de educação – ou seja, a autoeducação cooperativamente administrada dos produtores livremente associados, inspirada por, e orientada para, a produção e satisfação de suas necessidades genuínas – não há como sair do círculo vicioso da produção de escassez em escala sempre crescente. Na ausência da autoeducação cooperativa de iguais capazes de compreender o significado real da economia, tudo continuará à mercê dos interesses investidos na reprodução máxima de necessidades artificiais, inseparáveis da perpetuação lucrativa da escassez (MÉSZÁROS, 2004, p. 48).

Assim, há um posicionamento radicalmente contra a concepção de educação predominante na sociedade atual, em que há uma subordinação dessa às necessidades de expansão do capital, as quais, necessariamente, precisam ser internalizadas pelos indivíduos como suas próprias necessidades. Por isso, para MéSZÁROS (2004), uma concepção nova de educação não deve ser limitada a um número específico de anos na vida dos indivíduos. Deve referir-se à vida inteira, uma vez que suas funções terão que ser radicalmente alteradas. É necessário uma educação verdadeiramente continuada. “Não pode ser vocacional (o que nas nossas sociedades significa confinar as pessoas em funções utilitárias estritamente predeterminadas, desprovidas de todo poder de decisão), nem geral (que deve ensinar os indivíduos de forma condescendente, as técnicas de pensar)” (MÉSZÁROS, 2004, p. 49).

A educação tem um caráter ideológico, na medida em que, através dela, são transmitidos os conhecimentos e os valores necessários para a reprodução social. Por isso, é possível afirmar que a educação é um complexo, que não pode ser considerado à parte da lógica da reprodução social, da mesma forma que ocorre com a ideologia e o trabalho. Em função disso, a educação se configura como uma categoria eterna da vida humana.

Nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada/formal serviu, segundo MéSZÁROS (2007), em sua totalidade, ao objetivo de, além de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva, também gerar e transmitir um conjunto de valores legitimadores dos interesses dominantes, como se não houvessem outras possibilidades. O trabalho, por si só, não conseguiria manter-se sem a presença do complexo educacional, pois, na sociedade do capital, os

saberes e os conhecimentos, transmitidos através da educação, correspondem ao que garante o processo de trabalho. São conhecimentos especializados e unilateralizados, uma vez que a sociedade é baseada na divisão do trabalho.

Ocorre que, segundo Mészáros (2007), as instituições formais de educação são uma parte desse processo. De acordo com ele,

São uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. [...], todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. Apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação (MÉSZÁROS, 2007, p. 206).

Desta forma, com a unilateralidade do conhecimento, os trabalhadores acabam por não desenvolverem finalidades gerais para a sociedade, mas apenas conhecimentos parciais, que servem às necessidades da valorização do capital. Assim, suas necessidades não são próprias, são-lhes impostas de fora, ditadas pela dinâmica de valorização do sistema do capital. Por isso, afirma Mészáros (2007, p. 207), “[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical”.

Nessa linha de raciocínio tem-se que a educação formal/institucionalizada possui como uma das principais funções a de produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz. Isso é feito, a partir do seu interior e também por meio dos seus limites institucionalizados e sancionados legalmente. Assim, as soluções educacionais formais, embora sendo sacramentadas pela lei, podem ser

completamente invertidas, desde que não se altere a lógica do capital, como conjunto de referências a orientar a sociedade (MÉSZÁROS, 2007).

Existe um domínio ideológico prevalente da sociedade para toda vida, que se evidencia mesmo que o período de educação institucionalizada seja limitado. Isso ocorre porque a sociedade capitalista mantém sob seu controle, não apenas o sistema de educação formal, mas também a doutrinação permanente e subjetiva, que impregna tudo, até não parecer o que de fato é.

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto realizações dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a auto emancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2007, p. 208).

Por isso, para Mészáros (2007), a educação possui um aspecto ético, que pode contribuir para o desenvolvimento do gênero humano. Isso pode ocorrer, a partir de escolhas individuais, orientadas de forma social para a superação da sociedade do capital, cuja base está na divisão do trabalho, no mercado e no Estado político. Para esse autor, *práxis* educativa deve coincidir com *práxis* revolucionária. Daí a articulação da educação com a emancipação humana. A educação toma, assim, um sentido amplo, não formal e restrito a um determinado tempo de vida e tipo de formação.

A articulação entre educação e emancipação humana está, assim, fundamentada na ideia de uma *práxis* educativa e no papel que ela pode ter como o ideal instrumento para a emancipação humana universal.

Ocorre que a emancipação humana não pode ser efetivada, apenas através das transformações na esfera educacional da sociedade. Há a necessidade de uma revolução social, que transforme, radicalmente, a forma como a sociedade está organizada.

Mészáros (2007) aponta para o fato de que é possível, através da educação, se desenvolverem conhecimentos e valores revolucionários. Somente dessa maneira, segundo o autor, a educação pode ter como finalidade a emancipação humana universal. Dessa compreensão, decorre sua dura crítica às medidas meramente reformistas/productivistas da educação. Mesmo a melhor proposta para a educação, se não for associada à ideia de transformação social, vira elemento de reforma social e, com isso, atinge uma série de limites e contradições que a tornam inviável. “Sem que se pense em outro modo de produção tudo o que se fizer na educação serão reformas e ajustes. Correção de elementos da ordem estabelecida. Porém as determinações fundamentais do sistema do capital são irreformáveis” (MÉSZÁROS, 2007, p. 197).

Nesse sentido, o autor aponta para uma atividade educacional contra internalização, que não seja apenas a negação da forma dada, mas que seja coerente e se sustente em objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente, concreta e sustentável, em relação ao que já existe.

Os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. Eles (os princípios) precisam muito um do outro. Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como a “nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias aspirações emancipadoras (MÉSZÁROS, 2007, p. 214).

Tendo triunfado o utilitarismo na segunda metade do século XIX e no século XX, a educação também passou a estar a serviço da “racionalidade instrumental” do sistema do capital.

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde as escolas preparatórias até as universidades – também na forma de “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado para a perpetuação da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2007, p. 241).

Sousa (2013) também faz referência ao processo de transformar **direitos** em mercadorias, processo que abrange desde o trabalho até a educação. Segundo ele,

O trabalho, socialmente como ser trabalhador, até como política pública dos governos dos partidos dos trabalhadores e dos socialistas, é “transformado” em ser empreendedor, reapresentado como fenômeno de outro comentado fenômeno, a reestruturação produtiva, eleita categoria central nos discursos de parte da sociologia. Seus conflitos, nesse discurso, destituído de antagonismo, são deslocados da esfera do direito trabalhista, do âmbito do direito positivo instaurado pela revolução burguesa, para ser dirimido no direito do consumidor. [...]. A educação aqui também é funcional, é a estratégia da tão homenageada cidadania (SOUSA, 2013, p. 36).

Assim, reconhece-se em Marx, segundo Sousa (2013, p. 39), a possibilidade ontológica do trabalho, quando a economia política o definiu como instrumental. É preciso reconhecer, contudo, também “[...] na sua crítica, como o trabalho subsumido ao capital é força de trabalho, é mercadoria”.

Por conta desses elementos de mercantilização de direitos é que, para Mézáros (2007), a universalização da educação e do trabalho deve ser vista como atividade humana autorrealizadora. Para ele, a tarefa da educação conjuga a ação de transformação social ampla e emancipadora, isto é, a verdadeira transcendência da autoalienação do trabalho. A educação é vista como instrumento da moral, de forma a permitir a

automeiação dos indivíduos, na luta pela sua autorrealização. Por isso, a educação e a emancipação humana não podem ser separadas. A educação contribui, permanentemente, com o processo de rupturas profundas, como uma forma autoeducadora; e a emancipação humana, como relações sociais que desencadeiam ações e atividades que possam autorrealizar o homem.

Diante disso, surge a proposição de que a educação poderia funcionar como um mecanismo de contra-internalização dos valores da classe dominante e se converter em educação para além do capital, com vistas à emancipação humana, que, por sua vez, só pode ser completa numa sociedade que desencadeie e sobreviva a processos, para além do capital. Dessa compreensão, emerge o questionamento: o principiar dessa caminhada estaria na defesa da educação pública?

Sobre a educação pública, a compreensão é a de que esta é um direito social, e, como tal, é um caminho através do qual os bens culturais, as normas, as habilidades e os comportamentos consolidados e construídos historicamente pela humanidade podem ser acessados. Este direito está relacionado com uma das características mais importantes da espécie humana, qual seja: a capacidade de produzir conhecimento, de refletir acerca de sua própria prática, de utilizar a natureza para atingir seus objetivos de subsistência e de ter uma organização social.

Com efeito, a educação intimamente relacionada à produção do conhecimento (pesquisa, como aponta TUMOLO et al., 2013) possui papel importante, no processo de constituição de emancipação humana. Isso se verifica, uma vez que a educação, em seu sentido mais amplo, possibilita a cada indivíduo das gerações mais novas entrar em contato com o que foi produzido socialmente e acumulado historicamente pela humanidade. O direito à educação pressupõe, portanto, a criação de condições para a ligação entre indivíduo singular e gênero humano (TUMOLO et al., 2013).

Nesse sentido, Fernandes (1966) indica, o que ainda é premente nos dias atuais, o quanto é difícil ligar o presente ao futuro e colocar a educação a serviço dos interesses nacionais mais profundos. Por isso, ele afirma que “[...] na situação brasileira temos forçosamente que pensar na educação como um elemento dinâmico, capaz de disciplinar as relações do homem com o meio natural e humano, bem como de convertê-lo em senhor de seu próprio destino histórico (FERNANDES, 1966. p. XXI).

Antes de analisar especificamente o papel da escola, nesse contexto, Fernandes (1966) fala sobre sua concepção de educação (que, em termos de fundamentação teórica, não se diferencia da dos autores já

mencionados). Para ele “a educação constitui um meio para atingir vários fins, preponderando entre eles a socialização dos indivíduos, a formação do horizonte cultural dos seres humanos e o aperfeiçoamento da inteligência” (FERNANDES, 1966, p. 40). Esse autor afirma, porém, que a educação não pode ser vista mecanicamente, como algo que contínua e incessantemente aperfeiçoa a natureza humana e a civilização. Depende do que a educação está servindo, uma vez que ela pode tanto servir para o “bem” quanto para o “mal”. Em outras palavras, a educação pode ser um fator de progresso, assim como um instrumento de opressão. Tudo depende do uso que a sociedade fizer dela, como instituição social e como força cultural.

Isso significa que a educação é, de fato, uma instituição de grande poder. A questão é, no entanto, que a concepção de vida ou de civilização que ela exprime está diretamente ligada à possibilidade de ser boa ou má. A educação depende do tempo e do lugar onde se insere. Ao longo dos séculos, existiram tantas ‘educações’ quanto tem havido diferentes sociedades. Se ela escraviza ou liberta, depende de como expressa a sociedade a que serve. Como exemplo disso, tem-se os estados totalitários, onde a alfabetização, antes vista como fator de desenvolvimento popular, se transformou em instrumento de escravizar mentes. Assim, o número de escolas e de outros estabelecimentos, mantidos por uma sociedade, não pode ser padrão para medir o nível da cultura humana. A Alemanha nazista estava entre os países mais alfabetizados e mais bem servidos de escolas do mundo (FERNANDES, 1966, p. 165).

É preciso, então, ainda segundo Fernandes (1966), que a escola, como parte fundamental do processo educativo, busque seu ideal de ser alavanca do progresso material e moral dos homens. Nesse sentido, o fator humano deve ser utilizado em nova escala, isto é, não devastando suas energias e/ou anulando o homem, com sua imensa capacidade de trabalho.

Assim, para que a educação institucionalizada/formal se torne uma força social atuante, ela precisa, segundo Fernandes (1966, p. 441-442):

Ser aplicada nas duas direções ao mesmo tempo. De um lado, promovendo a exploração e a utilização sistemática dos recursos educacionais do ambiente mediato. Ou seja, servindo como fator de preparação do homem para as condições

de vida e sua comunidade. De outro lado, ajustando o seu horizonte cultural a valores, aspirações e ideais de vida nacionais e universais. Ou seja, servindo como um fator de preparação do homem para a ordem nacional a que se integra a comunidade em que vive e para a civilização de que ela participa. [...]. A educação precisa corresponder, construtivamente, aos dois tipos de necessidades educacionais, quer para ajustar o homem ao seu meio ambiente, quer para despertar nele disposições criadoras, suscetíveis de leva-lo a agir de acordo com identificações ou solicitações de ideais nacionais de vida e humanidade.

Com efeito, o papel a ser desempenhado pela escola seria o de elevar a capacidade teórica dos estudantes, desenvolvendo neles capacidade e atitude científica, valorização da aquisição de conhecimento científicos, artísticos e filosóficos, o que implica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O entendimento do que seja a educação formal, no entanto, de acordo com a classe dominante, tem a ver com a sua função de apenas “[...] moldar subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação da riqueza. [...] a escola ensina, mesmo quando parece não ensinar” (TAFFAREL, 2011, p. 140).

Tanto é que o próprio atraso e empobrecimento da escola é visto, não raramente, como consequência da própria escola, da ação dos professores e dos alunos, quando, na verdade, segundo Foster (2013, p. 86),

A decadência do ensino público é, principalmente, um produto de contradições impostas externamente que são inerentes à educação na sociedade capitalista, agravadas em nossos tempos pelas condições de estagnação econômica nas economias capitalistas desenvolvidas e pelos efeitos do próprio movimento de reforma conservador. [...] o ataque dirigido pelas corporações aos alunos, professores e escolas públicas de ensino deve ser explicada não tanto pelo fracasso das próprias escolas, mas pelos crescentes fracassos do sistema capitalista, que agora vê a privatização da educação pública como central para enfrentar seus problemas econômicos.

Isso confirma a assertiva de Fernandes (1966), mencionada acima, quando indica que a escola pode atender a diferentes objetivos. Assim, a escolarização, sob a égide do sistema capitalista, se não for pautada por intensos movimentos democráticos de resistência, tende a seguir na direção dos imperativos da classe capitalista, que a subordina às necessidades de produção e acumulação. Segundo Foster (2013), a consequência disso é a destinação da escolarização, no sentido de atender às necessidades da produção e também de produzir a divisão hierárquica do trabalho desse sistema produtivo.

Assim, o propósito dominante da escolarização fundamental e média na sociedade capitalista – a formação de trabalhadores ou de força de trabalho para a produção – e o processo de trabalho interno à própria escolarização, da maneira como é realizado pelos trabalhadores da educação, são fundamentalmente condicionados pelas relações de produção econômicas que a envolve (FOSTER, 2013, p. 87-88).

É fundamental que se pense a educação como um direito a ser sempre reconquistado e mantido. Nesse sentido, defender essa demanda histórica é necessidade premente para os que vivem do trabalho ou os menos favorecidos da sociedade capitalista atual. Veja-se, por exemplo, que, segundo Cerqueira (2004, p. 56-57), Florestan Fernandes “[...] defendia teses inovadoras, queria a universidade autônoma, democratizada, aberta ao aproveitamento dos talentos, com garantia de acesso a todos; produção da ciência e tecnologia para promoção do desenvolvimento econômico e modernização da sociedade de forma justa”.

Assim, segundo Caldart (2012, p. 260), a luta por políticas públicas ainda está em voga. Nesse sentido, considerando a sociedade de classes,

Quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica do mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização

do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital.

Nesse sentido, pode-se dizer, de acordo com os autores aqui mencionados, que a luta por uma escola de qualidade, a serviço da classe trabalhadora, é **parte** da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção da existência.

Assim, a reivindicação pelo direito à educação é contraditória e, quando destituída da crítica ao sistema, se torna, inclusive, fator de controle social. No caso brasileiro, considerando as teorizações de Florestan Fernandes sobre o caráter dependente do Brasil, Velho (2016, p.100) afirma que esse autor “[...]vai começar a desenhar a sua perspectiva de impossibilidade da realização completa de certas reivindicações dentro do capitalismo dependente, por conta do perfil da burguesia autocrática e da forma política montada no Estado Nacional”. E complementa afirmando que a educação pública não é mais apenas, no sentido da estratégia democrático-popular, uma ação tática de exercício político de classe, é antes de mais nada uma forma de democracia desenvolvida dentro da ordem social posta. Disso decorre a necessidade de melhor localizar o tema educacional nos diferentes períodos históricos da luta de classes. A defesa da escola pública precisa ser ‘recalibrado’ na medida em que as relações entre as classes se altera (VELHO, 2016).

Em outras palavras, Fernandes, nos anos da campanha em defesa da escola pública, possuía, segundo Velho (2016, p. 189), uma intenção claramente reformadora. Isso pelo fato de ele acreditar na possibilidade de induzir mudanças sociais via sistemas políticos, econômicos e educacional. A intenção de Fernandes, segundo Velho (2016), era a plena realização de ideais liberais para a confrontação com os comportamentos existentes das classes possuidoras brasileiras. Na mira desse autor estava a possibilidade de superação da condição atrasada e dependente da sociedade brasileira.

Ainda segundo Velho (2016, p. 192), essa atualização da leitura de Florestan Fernandes permite a importante compreensão da insuficiência do papel da escola na alavancagem da mudança social, o que possibilita perceber o “germe da nova formulação estratégica revolucionária”. Essas reflexões permitem compreender qual o papel limitado a ser desempenhado pela educação formal/institucionalizada (dentro dela os Institutos Federais, embora com todas as suas

especificidades), no que se refere à construção de uma transformação social. Assim, “boa parte dos avanços da civilização moderna, porventura os mais importantes, ocorreu independente da contribuição dos sistemas escolares, às vezes sem encontrar sua colaboração, outras vezes mesmo a revelia ou contra as concepções neles dominantes” (FERNANDES, 1966, apud VELHO, 2016, p. 192).

Dessa forma

A tática de defender a escola pública começa a dar sinais de insuficiência. Ao menos, num sentido socialista. Não há mais espaço para ilusões democráticas quanto ao conteúdo da defesa da escola pública. O que está presente, para o autor, é a mobilização de classe. Aqui, o que salta aos olhos é o novo foco de atenção do processo de aprendizagem, que se desloca da escola e transborda para a ação direta. [...]. É preciso tomar cuidado pois a educação pode ser mais um elemento para melhorar a condição de venda da força de trabalho no mercado do capital que exige uma qualidade de formação desse elemento essencial do processo de produção capitalista. [...]. No conjunto da estratégia, a escola perde o lugar central como lugar de desemburguesamento ou de desalienação, nos termos usados por Fernandes, e se enquadra como mais um espaço de luta, como a fábrica, o bairro ou o campo (VELHO, 2016, p. 198).

A relação entre educação e emancipação humana, nos contornos atuais do sistema capitalista no Brasil, precisa ser pensada com a combinação de ações dentro e fora do âmbito da educação formal/institucionalizada.

Essa combinação de ações precisa ser apreendida em seu movimento. São ações que se somam numa unidade contraditória, pois de dentro da escola se produzem as contradições inerentes ao sistema social na qual aquela está inserido, portanto, as lutas no seu interior também são as lutas que ocorrem no nível da luta de classes em

geral. Não existe um privilegiamento na luta escolar, pelo contrário, para não incorrer em ilusões idealistas é necessária a compreensão de classe que permeia o conjunto da sociedade, com prioridade organizacional ao enfrentamento do despotismo fabril (VELHO, 2016, p. 205).

Tal movimento analítico é fundamental para compreensão e intervenção na dinâmica educacional, no contexto atual dado, caracterizado, como se verá, pela mercantilização e pelo empresariamento do ensino, que, como negação do direito à educação, é um verdadeiro retrocesso para as conquistas da classe trabalhadora.

5.3 A MERCANTILIZAÇÃO E O EMPRESARIAMENTO DO ENSINO

O processo que leva à mercantilização e ao empresariamento do ensino é consequência da relação que se estabelece entre a educação e a estrutura socioeconômica do sistema do capital. A tônica dessa discussão é dada pela chamada reestruturação produtiva, que, atualmente, se caracteriza por empregar formas mais racionalizadas de organização da produção e do trabalho. Isso cria uma nova conexão entre ciência e trabalho, através do uso produtivo da ciência e da tecnologia, em níveis cada vez mais aprofundados (NEVES; FERNANDES, 2002).

Desse modo, pode-se considerar que as reformas dos sistemas de ensino e, entre elas, a criação dos Institutos Federais, têm sua determinação nas repercussões técnicas e ético-políticas da reestruturação produtiva. Esta reestruturação se põe em curso, no mundo, a partir da década de 1970, e, no Brasil, tem seu auge de implementação para além da indústria na década de 1990, com políticas de privatização do ensino superior, desmantelamento da educação profissional, etc.

Para Neves (2002), o nível de racionalização do trabalho, no Brasil, a partir da década de 1990, passou a demandar do trabalhador um aumento do patamar mínimo de escolarização, para a execução do trabalho simples e do trabalho complexo²⁸. Vale destacar que

²⁸ “Marx em O Capital (1988, p. 51), divide o trabalho em trabalho simples e

O patamar mínimo de escolarização, que era, no Brasil desenvolvimentista (anos 1930 a 1960), em nível formal, de quatro anos de escolaridade – a educação primária – para a realização do trabalho simples, alterou-se para oito anos de escolaridade – ensino fundamental – a partir dos anos 1970. No que tange ao trabalho complexo, em níveis distintos, o patamar mínimo, que era o nível médio para o ramo tecnológico da escolarização e a graduação em ensino superior, para o ramo científico, alterou-se paulatinamente para o nível superior de ensino em ambos os ramos de escolarização (NEVES, 2002, p. 23).

De maneira específica, Neves (2002) observa que as escolas técnicas tiveram sua dinâmica alterada, mesmo estas tendo continuidade, principalmente, na capacitação para o trabalho complexo. Essa alteração se deu pela criação, ainda em 1969, do primeiro CEFET, “[...] que estendeu a escolarização tecnológica ao nível superior de ensino, introduzindo, embora de forma embrionária, a elevação do patamar de escolarização no ramo tecnológico (NEVES, 2002, p. 24).

A reestruturação produtiva, contudo, não é a única explicação para as mudanças ocorridas na educação brasileira. Neves (2002, p. 24) aponta para outros três fatores, que contribuíram para isso. São eles: “1. Papel do Brasil no capitalismo internacional; 2. Novas funções assumidas pelo Estado no padrão neoliberal de desenvolvimento; 3. Correlação de forças entre diferentes sujeitos coletivos agrupados em torno de interesses da burguesia e do proletariado”.

Há, no Brasil, um movimento articulado entre educação e demandas do sistema capitalista. Por ora, a tese elaborada por Frigotto (2006), evidencia essa afirmação. Segundo esse autor,

trabalho complexo ou qualificado. Segundo ele, o trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. ‘O trabalho simples médio muda de caráter com os países e estágios da civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potencial ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples’. Embora Marx não tenha explicitado, pode-se inferir deste texto que o trabalho qualificado requer, ao contrário do trabalho simples, uma educação qualificada” (NEVES, 2002, nota de rodapé, p. 22).

Na década de 1960 a teoria do capital humano disseminou-se de forma avassaladora na América Latina por intermédio das políticas dos organismos internacionais (BM, FMI, OIT, etc.,). [...] Década de 1970 tem-se o início das políticas educacionais na América Latina vinculadas pelo vesgo reducionista do economicismo e resultante tecnicismo e cuja operacionalização se efetiva mediante a fragmentação dos sistemas educacionais e dos processos de conhecimento (FRIGOTTO, 2006, p. 8).

Ainda hoje, segundo esse autor, há uma intacta subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas. Ele explica que essa subordinação se dá de forma velada e que, por isso, é mais violenta. Principalmente na década de 1990, essa subordinação foi determinada por uma onda neoliberal, instituidora do mercado, como o principal regulador das relações sociais (FRIGOTTO, 2006). A consequência disso é a transformação de direitos, como os da saúde, educação, habitação, etc., em mercadorias.

Para Neves (2002), a atuação do Estado neoliberal na área educacional, assim como nas demais áreas sociais, passou a agir de maneira focalizada. Essa focalização, especificamente na educação escolar, incidiu sobre a universalização do ensino fundamental, bem como na expansão de programas de educação profissional, isto é, na formação de trabalho simples. Assim, segundo a autora, “[...] a execução da política educacional para além do foco neoliberal passou a ser atribuição de determinados parceiros, ora consubstanciados em empresas de prestação de serviços educacionais, ora em organizações sociais, representadas, na maior parte, pelas escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. (NEVES, 2002, p. 28-29)

Ainda na década de 1990, pode-se destacar um alto índice de desemprego e, como não havia evidências de alteração nesse quadro de crise do desemprego, o empresariado percebeu que, na educação, em especial na educação básica e nos programas de treinamento para os menos qualificados, estava a “solução” dos desempregados. Tentaram criar uma relação entre educação, qualificação profissional, desemprego e competitividade (OLIVEIRA, 2003).

Acontece que tal relação não ocorre de modo mecânico ou com maiores facilidades, uma vez que os problemas no interior do sistema capitalista são incorrigíveis. Mesmo com todo investimento do sistema, no sentido de em ampliar a qualificação, através da educação, o que se

tem, segundo Pochmann (2006, p. 62), é que

O desemprego mudou de perfil, deixando de ser um fenômeno que atingia, no passado recente, segmentos específicos do mercado de trabalho, como jovens, mulheres, negros, e pessoas sem qualificação profissional, analfabetos e trabalhadores com pequena experiência profissional. Em síntese o desemprego era um fenômeno relativamente homogêneo. [...]. Atualmente, transformou-se num fenômeno complexo e heterogêneo, pois atinge de forma generalizada praticamente todos os segmentos sociais, inclusive camadas de maior escolaridade, profissionais com experiências em níveis hierárquicos superiores e em altos escalões de remuneração.

Numa dimensão de tempo um pouco maior, percebe-se que, desde a década de 1960, houve um avanço do pensamento e *modus operandi* mercantil na educação, o que fez com que essa – que é permeada pela relação política e social – se reduzisse a uma relação meramente técnica. Foram ofuscadas todas as dimensões possíveis da educação, como elemento fundamental do processo de constituição do próprio ser humano. Em última instância, ela ficou reduzida a um produto (muitas vezes descartável), passível de compra e venda, como qualquer outra mercadoria.

É com a teoria do capital humano que se introduz e se naturaliza a ideia de que a prática educacional deve ser reduzida a um “fator de produção”, isto é, uma questão técnica. Segundo Frigotto (2006), para essa teoria, a educação, seja escolar ou não, se reduz à função de produzir habilidades intelectuais, desenvolver determinadas atitudes, transmitir um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho, isto é, de maior produção. Segundo ele,

No âmbito propriamente educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na década de 50. Neste aspecto há um duplo reforço. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para constituir o processo educacional como um investimento – a educação como geradora de um novo tipo de capital – o “capital humano”. A educação para essa visão, se reduz a um fator de produção (FRIGOTTO, 2006, p. 121).

Em outras palavras, Oliveira (2003, p. 258-259) afirma que a ideia de capital humano é a

Negação do conceito de qualificação e ascensão do conceito de competência, este último, como regulador de práticas e projetos educativos. Este deslocamento intelectual estabelece o individualismo como ponto de partida e chegada para as explicações das questões sociais. O conceito de competência seria nitidamente um mecanismo ideológico construtor e contribuinte para o avanço de uma cultura neoliberal. Junto ao conceito de competência, evidencia-se então o de empregabilidade. Este, segundo Marise Ramos, explicita um verdadeiro fascismo profissional, na medida em que a conjugação entre o aumento de escolarização e o acúmulo de competência torna-se solução individual para superação da exclusão social. Os “pedagogos do capital” descartam o conceito de politecnia e em seu lugar colocam o de polivalência. Na prática o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais.

Vale ressaltar, porém, que a realidade se apresenta com mais complexidade do que o mecanicismo e a linearidade elucubrados pela teoria do capital humano. Pochmann (2006) evidencia, através de seus estudos, que, no Brasil, quem possui mais escolarização sofre as maiores penalizações no interior do mercado de trabalho. Num cenário de estagnação econômica, onde os investimentos são reduzidos, em termos

tecnológicos, e onde há um aumento da precariedade dos postos de trabalho, o “[...] avanço dos níveis de escolaridade se mostrou incapaz de potencializar a geração de empregos” (POCHMANN, 2006, p. 66).

Essas relações são mais bem esclarecidas, quando analisadas sob a ótica do que Antunes (2013, p. 14-15) chama de nova morfologia do trabalho. Assim, para ele

O trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, por exemplo: o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o “cooperativismo”, o “empreendedorismo”, o “trabalho voluntário”, etc., [...] Essa nova morfologia do trabalho, ao mesmo tempo que abrange os mais distintos modos de ser da informalidade, vem ampliando o universo do trabalho invisibilizado e potencializando novos mecanismos geradores de valor – ainda que com aparência de não valor – a partir de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de auto exploração) do trabalho²⁹.

De acordo com esse autor, no que se refere à estrutura do trabalho no Brasil, em sua nova morfologia, tem-se, no topo da pirâmide, os trabalhos ultraqualificados; na base, a informalidade, a precarização e o desemprego (estruturais e em ampliação). No meio da pirâmide, há a hibridez, isso é, um trabalho qualificado, que pode desaparecer por

²⁹ Modos de ser da informalidade: 1. Trabalhadores informais tradicionais, ocasionais ou temporários, inseridos nas atividades que requerem baixa capitalização, buscando obter uma renda para consumo individual e familiar. Informais mais “estáveis”, recrutados temporariamente e remunerados em geral por peça ou serviço realizado. 2. Trabalhadores informais assalariados sem registro, à margem da legislação trabalhista, uma vez que perderam o estatuto de contratualidade e passaram da condição de assalariados com carteira assinada para a de assalariados sem carteira. 3. Trabalhadores informais por conta própria, que podem ser definidos como uma variante de produtos simples de mercadorias, contando com sua própria força de trabalho ou de familiares e podendo até subcontratar força de trabalho assalariada (ANTUNES, 2013).

conta das alterações temporais e espaciais que atingem os processos produtivos ou de serviços em todas as partes do mundo (ANTUNES, 2013).

Referente à precarização do emprego, cabe observar que esse é um processo que atinge hoje segmentos que haviam consolidado certa instabilidade, o que evidencia uma vulnerabilidade em massa. Assim, a precarização deixa de ser algo à margem e passa a ser a tônica do período atual do sistema capitalista. Para Druck (2013, p. 56), “[...] trata-se de uma metamorfose da precarização, que, mesmo presente desde as origens do capitalismo, assume novos contornos em consequência dos processos históricos marcados por diferentes padrões de desenvolvimento e pelas lutas e avanços dos trabalhadores”.

Hoje, considera-se que há uma nova precarização social do trabalho no Brasil. É nova porque foi reconfigurada e ampliada, levando a uma regressão social em todas as suas dimensões. Seu caráter abrangente, generalizado e central: 1) atinge tanto as regiões mais desenvolvidas do país (por exemplo, São Paulo) quanto as regiões mais tradicionalmente marcadas pela precariedade; 2) está presente tanto nos setores mais dinâmicos e modernos do país (indústrias de ponta) quanto nas formas mais tradicionais de trabalho informal (trabalho por conta própria, autônomo, etc.); 3) atinge tanto os trabalhadores mais qualificados quanto os menos qualificados. Enfim, cria uma permanente insegurança e volatilidade do trabalho, fragiliza os vínculos e impõe perdas dos mais variados tipos (direitos, emprego, saúde e vida) para todos os que vivem do trabalho (DRUCK, 2013, p. 61).

De modo específico, a Druck (2013, p. 64) afirma que “[...] diversos estudos têm demonstrado que os jovens compõem um dos segmentos mais vulneráveis ao fenômeno do desemprego, tanto nos países ‘desenvolvidos’ quanto nos ‘subdesenvolvidos’. De acordo com dados publicados pela OIT (2007), os jovens representam 46% do total de desempregados na América Latina”.

Vive-se hoje uma nova fase de desconstrução do trabalho, fase nunca antes vivenciada, que amplia os vários modos de ser da

informalidade e da precarização do trabalho. Estes, por sua vez, revelam um processo de metamorfose da velha e histórica precariedade.

A informalidade não é sinônimo de precariedade, mas sua vigência expressa formas de trabalho desprovidos de direitos e, por isso, encontra clara sintonia com a precarização. [...] Estamos diante de novos modos de ser e modalidades de precarização, da qual a terceirização tem sido um dos elementos mais decisivos” (ANTUNES; DRUCK, 2014, p. 16).

Tem-se, dessa maneira, dois aspectos a serem considerados: o primeiro, já exposto, se refere ao desemprego; o segundo tem a ver com o que Pinto (2013) chama de desprofissionalização. Esta é sugerida pelo processo de automação em curso, onde os trabalhadores perdem o controle sobre um saber que fora construído a partir do exercício de uma atividade. Segundo o autor, pode-se destacar, ainda, a perda da identidade entre o sujeito de um determinado trabalho e os predicados que lhes são exigidos para realizá-lo (PINTO, 2013).

Mesmo numa empresa transnacional avançada, a polivalência concentra-se em um número reduzido de funções, cujo exercício exige contratação relativamente estável da força de trabalho, pois exige mais tempo de treinamento. Fora delas a polivalência é indesejável, porque o exercício está subordinado a uma estratégia de rápida assunção (ou por especialistas efetivos dos quadros das empresas, ou por trabalhadores polivalentes em períodos de baixa demanda, ou por trabalhadores temporários nos picos de demanda) (PINTO, 2013, p. 171).

Considerando os atuais processos de reestruturação produtiva³⁰,

³⁰ Nos últimos trinta anos, em meio à estagnação tendencial das taxas de acumulação das atividades industriais, à saturação dos mercados de bens, ao crescimento dos setores de serviços e à financeirização da economia, houve uma série de mudanças nas relações entre as empresas privadas transnacionais, e os Estados e as classes trabalhadoras. Essas mudanças, contudo, são apenas

pode-se afirmar, segundo esse autor, que “[...] além de reduzir os efetivos das empresas, divide os trabalhadores entre um grupo seletivo de polyvalentes, com contratos relativamente estáveis, e um grupo de especialistas atrelados a tarefas rotinizadas” (PINTO, 2013, p. 179).

Sintetizando, o que está colocado é que, por um lado, os trabalhadores mantidos em regime de polivalência, principalmente os mais antigos, percebem que seus conhecimentos estão sendo corroídos pela flexibilização, num processo que Pinto (2013) chama de despecialização de saberes e uma desprofissionalização. Por outro lado, os trabalhadores mais jovens não percebem os impactos desse processo, por não terem experiência profissional que lhes permita inferir a diferença com relação ao passado. As consequências disso estão no fato de que, segundo Pinto (2013),

Os efeitos desse pragmatismo apontam para uma realidade na qual está em curso a consolidação de uma histórica divisão internacional do trabalho e uma concentração oligopólica do capital que relega aos países periféricos uma competitividade fundada no rebaixamento das condições de vida e na retirada de direitos conquistados por suas classes trabalhadoras. Uma realidade em que as inovações tecnológicas e organizacionais atendem à necessidade de adaptação às crises de expansão e retração. Em que a flexibilização das jornadas é feita mediante a terceirização e a precarização dos contratos de trabalho, e a aproximação entre os níveis gerenciais e operacionais resulta em fragmentação e enxugamento de quadros. Em que o diálogo sobre melhorias no ambiente de trabalho

reflexos de um processo mais profundo, e até agora inalterado, que é a exploração do trabalho em prol da acumulação de capital, mantida sob o poder de grupos transnacionais de países de capitalismo central. [...] O objetivo do capital transnacional é criar um ciclo em que a atuação de um grupo global em nichos variados de mercado exige de suas filiais, em diferentes países, inovações na organização do trabalho. Essa autonomia deve possibilitar às gerências assalariadas explorar condições locais vantajosas, como a tecnologia avançada nos países centrais e a força de trabalho e as matérias-primas a baixo custo nos países periféricos, sempre com o intuito de assegurar altas taxas de acumulação de capital para pagar dividendos aos acionistas das matrizes (PINTO, 2013, p. 179).

é cético e paradoxal e o desenvolvimento de perfis de liderança e autonomia leva ao individualismo. Em que o espírito de equipe se degenera em auto exploração, as premiações recompensam o assédio e a participação nos resultados são precedidas de agressões físicas e psíquicas. E em que a criatividade humana, longe de se emancipar, retrocede a um rude meio de sobrevivência.

Nesse processo todo, Alvez (2014, p. 59) aponta para o fato de que

Os dispositivos organizacionais do novo modelo de gestão toyotista (just in time/kanban, kaizen, círculos de controle de qualidade, etc.), mais do que exigências da organização industrial do fordismo-taylorismo, sustentam-se no envolvimento do trabalhador com tarefas da produção em equipe ou jogos de palpites para aprimorar os procedimentos de produção. [...]. Desse modo, o que se constata é que a organização toyotista do trabalho capitalista possui uma densidade manipulatória de maior envergadura. Na nova produção do capital, o que se busca “capturar” não é apenas o “fazer” e o “saber” dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, a sua capacidade de aprendizagem voltada para a cooperação com a lógica instrumental da valorização. O trabalhador é encorajado a pensar “positivamente” e a encontrar soluções antes que os problemas comecem (ALVEZ, 2014, p. 59).

Esses novos elementos do setor produtivo, associados à necessidade de mercantilização de tudo o que for possível, dão à escola, ao ensino e à educação como um todo, uma nova tônica. Isso ocorre, uma vez que essa esfera social passa a ser permeada por esses novos elementos, essa nova dinâmica de produção. Além da tecnificação do ensino, abrem-se, com isso, as portas para o empresariamento do ensino, surgindo ora um ora outro, ou ambos, numa mesma estrutura educacional.

Empresariamento do ensino quer dizer a abertura de um comércio

de ensino, o que não permite que os que vivem do trabalho consigam usufruir do saber, como elemento de emancipação de sua condição social de exploração. Num movimento de vai e vem, emerge uma perspectiva tecnicista de educação, que está associada também ao trabalho parcelado, que se desenvolve no interior da escola. Esse parcelamento é decorrente da divisão social e técnica do trabalho, no sistema capitalista, e, nesse contexto, pode-se dizer que a escola assume o papel de mediadora dos interesses do capital.

Associado a isso, tem-se o que Tonet (2005) chama de “individualização individualista”, que é a concentração do enfoque no aspecto individual. O que quer dizer que, no sistema do capital, diferentemente de outros sistemas anteriores, em que o fator determinante era a comunidade, prevalece o enfoque no indivíduo singular. Assim,

A produção e reprodução do capital exigem indivíduos com determinadas qualidades e que não estejam atados de modo insuprímível a nenhum grupo social. É, pois, ao redor deste indivíduo e dos seus interesses que girará toda a vida social. Cada indivíduo é, como diz Marx, uma mônada isolada que se choca com todas as outras na busca de sua realização. Daí porque a sociedade é vista como sendo, e realmente é, composta por indivíduos competitivos, opostos entre si, cada um procurando satisfazer os seus interesses e tendo os outros como inimigos e não como companheiros (TONET, 2005, p. 69).

Com efeito, esses elementos relacionados ao empresariamento e à tecnificação do ensino contribuem para intensificar um processo de dominação do capital sobre o trabalho, ou seja, dos que possuem os meios de produção sobre os que vivem do trabalho. Sobre isso, busca-se um aprofundamento, no item a seguir, sobre a profissionalização e, no limite, o adestramento, como forma de ensino e formação da força de trabalho necessária ao sistema.

5.3.1 Profissionalização e adestramento

Um dos pressupostos mais importantes para se pensar a profissionalização e o adestramento na formação educacional está, como já visto no início desse capítulo, e agora segundo Bihl (2014), nas formulações de Marx, quando ele faz uma diferenciação entre trabalho concreto e trabalho abstrato.

Para Marx, é fundamental não confundir trabalho concreto com trabalho abstrato, uma vez que isso implica diretamente na análise do valor. É equivocado considerar o trabalho abstrato uma mera e simples abstração mental, um conceito construído simplesmente para elucidar a categoria de valor. [...]. O trabalho abstrato deve ser entendido como uma abstração concreta, prática, social: algo que ocorre em e por práticas específicas. [...] é importante determinar como esse trabalho abstrato é concretamente produzido, sob quais formas concretas ele se realiza. Marx nos dá duas pistas de investigação: por um lado, o trabalho abstrato se realizaria na forma de uma média social entre o conjunto dos trabalhadores individuais concretos, um trabalho e duração, de intensidade e qualidade (habilidade) médias em relação ao desenvolvimento das forças produtivas da sociedade em questão. [...] por outro lado, o trabalho abstrato corresponderia ao dispêndio de uma força de trabalho simples, sem qualidade específica, que não requer nenhuma formação especializada, correspondendo às faculdades e capacidades habitualmente e geralmente distribuídas entre os membros de uma dada sociedade (no espaço e no tempo) (BIHL, 2014, p. 38).

Isso significa que o trabalhador, quando perde o controle do processo de trabalho e do meio de trabalho, é privado também do saber e do saber-fazer. “Essa expropriação do trabalhador em seu próprio processo de trabalho toma principalmente a forma de uma separação e uma hierarquização crescentes entre trabalho intelectual e trabalho

manual” (BIHR, 2014, p. 41-42). Sobre a separação entre esses dois tipos de trabalho, Assunção (2006, p. 187) contribui para esclarecer que

O primeiro é configurado pelos que produzem ou aplicam conhecimento científico e tecnológico no projeto de sistemas de produção e na resolução cotidiana de problemas envolvidos na operação do sistema; o segundo é formado por aqueles cuja relação com o sistema de produção é calculada, padronizada e especificada previamente pelos organizadores da produção, com o objetivo de produzir, na quantidade estabelecida e flutuante de acordo com o mercado, um produto que seja previamente conhecido.

O que contribuiu para essa divisão foram as formulações teóricas de produção capitalista, baseadas no taylorismo e no fordismo; contudo, o toyotismo também contribui nesse processo, uma vez que aparece no discurso da nova pedagogia, através do saber fazer, saber usar e saber comunicar. Por isso, exige-se dos indivíduos uma nova lógica, para os aspectos psíquicos e físicos do trabalho, de modo que o trabalhador possa atuar com mais competitividade.

Assim, um processo de profissionalização que não seja mero adestramento requer, além da superação da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, a superação do improvisado e do aligeiramento da formação. Isso se verifica, pois corre-se o risco de se ver o ensino reduzido a um simples processo de adestramento, levando a uma instrumentalização das pessoas, onde o aprendizado se esgota precocemente de acordo com as mudanças rápidas e brutais das formas técnicas de organização do trabalho.

A utilização do verbo adestrar, em vários documentos de organismos internacionais, associado ao termo clientela, revela uma natureza da educação profissional, que está fundamentada estritamente no sentido mercadológico que se quer dar para a educação. Desloca-se, assim, o perfil das instituições educacionais para o campo de empresas educacionais, ou seja, promove-se o empresariamento dessas instituições.

Nesse sentido, Frigotto (2006, p. 136) faz uma ressalva, afirmando que “o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na

fábrica ou em outros setores do sistema produtivo”. Associado a isso, está o fato de, segundo Ramos (2006), haver uma tendência na atualidade de os mercados de trabalho reduzirem

O número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos em situações de crise ou de reestruturação organizacional. Enquanto no centro estão os trabalhadores formados para o trabalho estratégico, a periferia divide-se entre o trabalho complexo tendencial dos fundamentos da produção – tanto de bens quanto de serviços – acompanhada da simplificação ou da desespecialização na sua execução (RAMOS, 2006, p. 134).

Assim, o profissionalismo constitui-se da preparação do trabalhador para a mobilidade constante, entre diferentes ocupações, numa mesma empresa; mobilidade entre diferentes empresas; e até mesmo, mobilidade para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Isso significa que esse novo profissionalismo vai além da obtenção de um emprego e de fazer um trabalho bem feito (RAMOS, 2006). Possui uma dimensão ideológica de dominação e exploração mais intensa, fazendo com que o trabalhador naturalize essas relações. Nesse sentido, o adestramento, que, no Dicionário Aurélio (2017), apresenta como principal significado “fazer com que se fique hábil para realizar determinada ação, trabalho etc.”, passa a ter como ênfase, o que, no mesmo dicionário, é secundário, isto é, o significado de ‘treinar animais’. Este se refere ao ato de endireitar, amestrar, instruir, ensinar, disciplinar, tornar capaz de fazer habilidades, fazer obedecer, ou seja, endireitar através da disciplina e do treino.

5.4 O INSTITUTOS FEDERAIS E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Diante das contradições e da complexidade da relação entre educação e trabalho, e de todo um aparato ideológico, montado para que esta relação contribua para a sustentação da subordinação do trabalho, em relação ao capital, portanto, diante da não efetivação da emancipação humana, é necessário refletir sobre quais são as possibilidades concretas da educação contribuir para superação dessa lógica. Nesse sentido, como a educação formal/institucionalizada (dentro disso, os Institutos Federais) pode constituir práticas e maneiras de agir, no sentido de construção da emancipação humana.

A politecnia e o entendimento de que o trabalho possa ser um princípio educativo são fatores que têm surgido nos debates sobre as possibilidades da educação, como uma alternativa para construção da emancipação humana. A considerar os elementos mencionados, nos itens anteriores desse trabalho, a pergunta que se busca aqui abordar é: no atual estágio de desenvolvimento do sistema sócio metabólico do capital, é possível que a educação politécnica se configure como a efetiva alternativa, para uma formação que contribua para emancipação humana?

Antes de mais nada, é preciso considerar que a educação politécnica tem suas formulações originárias, primeiro em Marx (1983), que inicia o debate, mesmo sem ter desenvolvido uma construção teórica específica sobre educação; depois, nos estudos de educadores/pedagogos russos, destacadamente Pistrak (2005 e SHULGIN, 2013), do período da Revolução de 1917. Estes autores fazem suas primeiras formulações, a respeito da politecnia, a partir das práticas educativas concretas no contexto da construção daquele processo revolucionário. No Brasil, esse conceito é refletido por autores como Demerval Saviani (1986, 1988a, 1988b, 1989, 2003), Gaudêncio Frigotto (1984, 1985, 1988, 1991, 2006), Acácia Kuenzer, (1988, 1989, 1991, 1992), Machado (1989, 1991a, 1991, 1992) e Rodrigues (1998, 2005, 2006).

No que se refere às teorizações de Marx, que teriam relação com a politecnia, Machado (1989, p. 124) afirma:

Nas Instruções, a educação reivindicada por Marx compreendia três aspectos: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. [...]. Nessa fórmula, Marx detalha um pouco mais o que antes já havia exposto no *O Capital*, ao se referir ao sistema fabril como o patamar de um processo de desenvolvimento, de cujo bojo seria brotado o germe da educação do futuro. Essa educação baseada na conjugação do “trabalho produtivo” de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica teria dois grandes méritos: permitiria elevar a produção social e desenvolver plenamente os educandos.

Ainda segundo essa autora, para Marx, “[...] por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é preciso partir da situação atual” (MACHADO, 1989, p. 125). E mais, “o ensino politécnico, como proposta pedagógica significa a unificação dos conteúdos, dentro de uma perspectiva metodológica integralizadora. [...]. No ensino politécnico, não é suficiente apenas um domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las a um nível intelectual” (ibidem, p. 128).

Seguindo nos seus estudos, Machado (1989) ainda acrescenta que Lênin via a saída para a superação da diferenciação educacional, levando-se em conta a relativa autonomia da escola, na conjugação entre trabalho produtivo e ensino. Porém, para tanto é necessário que primeiro se torne obrigatória a participação de todos no próprio trabalho produtivo, uma vez que para Lênin, as diferenciações que ocorrem na escola são reflexo da existência de formas diferentes de relação entre indivíduos e produção.

Nessa linha de pensamento e reflexão de Lênin, apontada por Machado (1989), Pistrak (2011) defendia a necessidade de superação da visão de que a escola seria lugar apenas para a prática do ensino, do estudo de conteúdo. Para ele, considerando a intensidade da

transformação que acontecia na sociedade da época que vivenciou, era preciso passar do ensino para a educação, dos programas aos planos de vida. Assim, na sua proposta pedagógica, estava que a escola só atinge seus objetivos de educação do povo, se for capaz de interligar os diversos aspectos que envolvem a vida das pessoas. Para ele, a escola deveria ter a dinamicidade suficiente para ajustar-se às necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento.

Assim, a escola que se pretenda emancipadora precisa pensar sua prática pedagógica a partir de outra perspectiva, que não a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, o objeto do ensino não pode ser a ciência pura, transposta e adaptada para crianças e adolescentes, por exemplo. Para Pistrak (2011),

Na escola a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola. Na sua maioria, os alunos que saem da escola vão ser trabalhadores ligados à realidade imediata, e não sábios. Assim, não se deve transpor os métodos puramente científicos do laboratório para a escola de massas, para a escola que tem por finalidade a educação social. A concepção de que as crianças no futuro, durante sua vida prática, não terão nenhum contato com a “ciência pura”, mas que é preciso, entretanto, ensinar-lhes esta ciência, custe o que custar e seja como for, revela um desconhecimento absoluto do objetivo a ser atingido. Na escola devemos apenas ensinar o que pode ser útil mais tarde (PISTRAK, 20122, p. 97-98).

É fundamental destacar que esse autor não está negando que é preciso oferecer conhecimentos científicos. Ao contrário, sua indicação é de oferecer esses conhecimentos, de modo ainda mais científico do que em outros tempos. É preciso que a ciência faça sentido à vida, ou seja, é preciso que o conhecimento não seja oferecido, de modo a ser fácil e definitivamente esquecido, mesmo após ferozes exames. “Devemos oferecer na escola apenas conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, cuja necessidade seja incontestável aos olhos das crianças” (PISTRAK, 2011, p. 98). O autor defende, ainda, o ensino em relação àquilo que se está construindo

socialmente.

Percebe-se que, no entendimento do autor, para se constituir uma escola politécnica emancipadora e que, portanto, contribua para a propulsão de uma nova sociedade, a preocupação maior do ensino deve estar com a qualidade e não com a quantidade. Nessa perspectiva, seria possível oferecer conhecimentos que resultem em uma apropriação efetiva e sólida, por parte dos alunos, para que consigam avaliar, com rigor e criteriosidade, a manifestação da vida.

Nesse sentido, em termos de prática pedagógica, seria necessário eliminar, reconsiderar, alterar várias das disciplinas ministradas. Isso seria feito conforme o objetivo coletivamente pensado da escola. Para exemplificar onde estão as dificuldades de se constituir esse processo, Pistrak (2011) diz:

A organização do trabalho pedagógico de acordo com o complexo não enfrenta nenhuma dificuldade na escola de primeiro grau em que todo o grupo se acha sob a direção de um único professor. No entanto, enquanto estivermos dando na escola do primeiro grau apenas o ensino preparatório, a subordinação das disciplinas de ensino ao complexo não apresentará também dificuldades. [...]. Mas o problema é um obstáculo central nas classes superiores da escola de sete anos e na escola de segundo grau, em que os estudos são dirigidos não por uma pessoa, mas por um grupo de especialistas, sendo mais difícil conciliar a prática do curso ministrado independentemente em cada disciplina e a subordinação de todas as disciplinas de ensino ao complexo (PISTRAK, 2011, p. 114).

Assim sendo, é preciso que se pense o coletivo. Os professores precisam se desvencilhar da ideia de que as disciplinas possuem uma finalidade, em si mesma, precisam, antes, estar em conformidade e subordinadas aos objetivos gerais da escola. Os objetivos da escola, por sua vez, precisam atender à construção coletiva de todos os envolvidos no processo, bem como ter claro qual a finalidade da escola para a sociedade.

No sentido de apontar quais os pressupostos para que isso aconteça, isto é, quais os pressupostos teóricos para a compreensão do

conceito de politecnia, Shulgin (2013) procura aprofundar a ideia do trabalho como princípio educativo³¹. Para elucidar essa questão, o autor utiliza o conceito de trabalho socialmente necessário, que também pode ser referido como trabalho social.

Por isso, construir a politecnia, segundo Shulgin (2013), requer uma reflexão tanto das práticas do cotidiano, quanto dos aspectos macrossociais. Por conta disso é que o autor afirma que “[...] seria correto incluir na definição de trabalho social os seguintes pontos básicos: antes de tudo, é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro lado, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico” (SHULGIN, 2013, p. 89). E assim, o autor mencionado define trabalho socialmente necessário:

O termo “trabalho socialmente necessário” precisa ser decifrado do seguinte modo: por trabalho social [...] orientado para a melhoria da economia e da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos (se quiserem, produtivos), isso em primeiro lugar; em segundo, é o trabalho pedagogicamente valioso; em terceiro, o que está incluído no segundo ponto, mas no qual insistem os camaradas e que realmente é necessário enfatizar: é aquele trabalho que está em conformidade com as forças dos adolescentes e com as particularidades de sua idade (SHULGIN, 2013 p. 90).

A questão posta, nesse sentido, é: em qual modelo social esse tipo de trabalho pode se efetivar? É necessário, então, que se compreenda qual é a articulação entre a economia da região, por exemplo, e as tarefas imediatas que estão diante de professores e alunos, no sistema econômico geral. Isso é importante, considerando como se dão as tendências do desenvolvimento da economia, em uma área determinada,

³¹ Sabe-se da polêmica gerada em torno dessa questão. Não se quer, aqui, passar a limpo tal debate. Nesta tese, essa discussão aparece como forma de complementar as análises até aqui desenvolvidas e a possibilidade de a politecnia ser uma alternativa ou não para a emancipação humana. Daí a escolha específica de determinados autores e não outros.

e que esta não é suficiente para resolver nem um único pequeno problema do programa de estudo. (SHULGIN, 2013)

Por partir da realidade vivida a seu tempo, é que, para Shulgin (2013),

A escola politécnica cresceu do trabalho, baseou-se no trabalho. Extrair o máximo do trabalhador, aumentar a produtividade do seu trabalho: isso é o que empurrava o fabricante na sua organização. [...] A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. (SHULGIN, 2013, p. 176)

Quando se pensa a politecnia e o trabalho como princípio educativo, contudo, é fundamental que se tenha claro que, nas condições do sistema capitalista, esses dois elementos não podem se desenvolver completamente. O que os autores russos referenciam, em termos de trabalho como princípio educativo, faz parte de um processo já avançado rumo à transformação social. Isso significa que não é possível utilizar suas formulações, como receitas a serem aplicadas tal qual lá, na realidade brasileira atual.

Com efeito, no sistema sócio metabólico do capital, a educação formal/institucionalizada nasce na produção, é usada pela classe dominante para atender seus próprios objetivos. Por isso, esse espaço de formação não é feito para possibilitar, a crianças e a adolescentes, o retorno de tudo o que se produz, mas para dar o que é vantajoso para os donos dos meios de produção (SHULGIN, 2013).

Em outras palavras, Machado (1989, p. 116) assim se refere ao trabalho, como princípio educativo

Como pode o trabalho na sociedade capitalista ser um princípio educativo se a alienação do trabalhador em relação ao produto significa, em primeiro lugar, uma perda do trabalhador, que se torna servo do objeto, mal conseguindo reproduzir

suas energias e manter sua família. Essa servidão em relação ao produto chama-se dominação do capital e é ela que faz com que o trabalhador seja despojado de coisas essenciais à sua vida, chegando mesmo a ser privado da própria atividade de trabalho.

Em termos sociológicos, e conforme visto no início desse capítulo, Sousa (2013, p. 34) faz uma importante reflexão sobre essa questão, afirmando que

Não é adequado confundir pós-taylorismo e pós-fordismo com emancipação, daí a afirmativa da necessidade de “uma concepção ampliada do trabalho” para melhor entendê-lo na sociabilidade contemporânea. Ou seja, a categoria trabalho mantém sua atualidade como explicativa no âmbito ontológico. Consequentemente, pode-se interpretar como princípio no âmbito formativo, se reafirmado como produtor de valor de uso.

Tal afirmação é feita, considerando também a reflexão de Tumolo (2005). Segundo esse autor, para Marx,

A categoria trabalho em geral tem na sua formulação a explicação hominizante (produção de valor de uso), mas não suficiente para explicar a valorização do valor, forma especificamente capitalista. Nesse caso, quando a força de trabalho se transforma em mercadoria, “[...] na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho se constitui pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana se constrói por meio de sua condição de ser produtor da morte humana.

Isso significa que, neste sistema, é impossível pensar o trabalho somente por um aspecto, negativo ou positivo, uma vez que a unidade contraditória desses dois elementos não se desfaz. Por isso, a orientação de uma prática educativa, voltada apenas para uma dessas dimensões, conjectura uma adoção unilateral da perspectiva do trabalho. Nesse

sentido, Sousa (2013), a partir da leitura de Lênin (1988), reitera a ideia de que o trabalho dificilmente pode ser considerado como categoria analítica, senão no âmbito da forma social capitalista. De forma isolada o trabalho não significa nada, apenas especulação, se não estiver relacionado à produção, à mercadoria, à propriedade privada, ao capital.

Nesse sentido, complementa dizendo:

É possível então sugerir que, sem considerar o caráter histórico-cultural, o trabalho, como princípio positivo, torna-se uma determinação ideal, inclusive como princípio educativo, se reivindica aí a perspectiva da classe trabalhadora. Ou seja, se não se considera seu conceito como criação de valor, a emancipação formativa ou pedagógica reduz-se ao plano da consciência, perdendo sua ontologia (SOUSA, 2013, p. 36).

Há uma perda da positividade do trabalho como categoria, uma vez, que, como negatividade, nega o capital, negando-se como força de trabalho, sem o que não há o que se denominar perspectiva da classe trabalhadora. Por isso, ao se colocar como respostas para a crise da centralidade do trabalho e a do Estado, como mediação violenta aceitável, em verdade, o que se está fazendo, como movimento, é restaurar a centralidade política do trabalho (SOUSA, 2013).

Conforme se viu no capítulo sobre os organismos internacionais e a forma como interferem na educação dos países subdesenvolvidos, os governos atuais, tanto nacional quanto mundialmente, articulam-se, como classe, ancorados numa restauração do capitalismo, que se dá por meios ideológicos (nem sempre percebidos e/ou aceitos) e, quando necessário, violentos. Nesse processo, colocam como ponto principal a centralidade política do capital, “que é a substância do que parece ser uma retomada da centralidade do trabalho” (SOUSA, 2013, p. 37).

Nesse contexto, a educação para o trabalho é, ainda segundo Sousa (2013, p. 39),

Produto da fetichização da sociedade como totalitarismo: quer dizer, não deixar existir nada fora do mercado, não deixar existir vida que não seja convertida em preços. [...]. Não é a religião, o gênero, a etnia, o trabalho ou a educação que lhes

reconstituem a identidade, pois já estão alienados como gênero, não apenas como indivíduos. Sob essas condições, não é o trabalho (produtivo) a perspectiva da classe trabalhadora, e sim da classe dominante.

E o autor fecha seu raciocínio, fazendo a seguinte afirmação:

Superação e emancipação, a negação da negação, é colocar o Estado e a Educação sob uma centralidade, a centralidade política da revolução. Esta é, historicamente, a real centralidade do trabalho, quando negação radical do trabalho produto de capital. Ante a restauração capitalista, não adianta colocar o trabalho como princípio educativo e o Estado com garantia dos direitos e da educação pública se a revolução não for o princípio educativo orientador (SOUSA, 2013, p. 41).

Nesta mesma linha de pensamento, vale repetir um pouco da argumentação de Tonet (2005, p. 62), sobre essa questão. Diz ele:

Quando Marx, chegando a conclusão de que a economia era a matriz do ser social, começou a estudar a produção, deparou-se com o fato de que o trabalho, que em suas determinações essenciais se mostrava como o fundamento ontológico do ser social, em suas formas concretas – no caso, a forma de trabalho assalariado – se manifestava também como um obstáculo à autoconstrução humana.

Desse processo todo é que podemos compreender o conceito de politecnia, como contraponto aos conceitos de tecnização e empresariamento do ensino; porém, para o caso brasileiro, isso só é possível em termos teóricos e não práticos, uma vez que, segundo Shulgin (2013, p. 176)

A escola se transforma em uma escola profissional, estreita, limitando artificialmente o conhecimento na escola. [...] Ele [o trabalhador] mesmo é um apêndice da máquina, uma continuação da máquina na fábrica capitalista, e só isso. E ele recebe a educação geral apenas na medida e em certo grau, para não deixar de ser uma máquina. E embora a escola politécnica nasça com base na produção da época burguesa, ela se desenvolve apenas no período de transição.

Assim, se a politecnica só se efetivaria na escola, num período de transição social para outra forma de organização econômica, política, social, etc., o trabalho, como princípio educativo, não pode ser pensado dentro do sistema capitalista. Isto é, no momento, o que deve ser princípio para a educação no sistema do capital é a necessidade de superação da lógica do capital, ou, em outras palavras, a revolução social. Trata-se da construção de um caminho rumo à emancipação humana, na constituição de um modo de produção da vida, baseado não na igualdade, mas na satisfação das necessidades de cada indivíduo.

É como ter os pés no chão e o olhar no horizonte, ou seja, ter os pés numa educação formal/institucionalizada, que trabalhe para a revolução social, e o olhar para um horizonte, onde o trabalho não seja mais um fator de subserviência e exploração. Com efeito, isso não impede a discussão e a tentativa incessante de colocar em prática hoje, nas instituições educacionais que temos, os elementos possíveis dessa perspectiva, isto é, precisa-se constituir uma prática com possibilidades nesse modelo de sociedade para construir aquilo que é perspectiva de uma nova organização social. Sobre isso, são válidas as palavras de Tonet (2012, p. 62-63):

Na educação, o foco deveria estar situado na realização de atividades educativas que contribuam para a formação de uma consciência revolucionária. Trata-se de nortear tanto a teoria quanto as práticas pedagógicas no sentido da emancipação humana e não no sentido do aperfeiçoamento da democracia e da cidadania. Pois a questão é formar indivíduos que tenham consciência de que a solução para os problemas da humanidade está na superação da propriedade privada e do capital e na construção de uma forma comunista de sociabilidade.

De modo mais específico, Tonet (2012) nos faz perceber que não basta querer construir escolas desde já politécnicas. Essas só serão possíveis em outro estágio de organização social. Por agora, ele indica algumas possibilidades de atividades educativas, que contribuiriam para esse sentido. Reitera, contudo, que “[...] qualquer ação educativa tem – explícita ou implicitamente – uma fundamentação filosófica. Isto implica uma concepção de mundo, de homem, de história; uma concepção acerca da problemática do conhecimento, da relação teoria-prática, etc” (TONET, 2012, p. 128). O autor também faz referência a alguns requisitos para uma atividade educativa que pretendesse contribuir para a emancipação humana, nas condições históricas atuais. São eles:

1. Conhecimento profundo e sólido da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, a emancipação humana;
2. Apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares;
3. Conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação;
4. Domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber;
5. Articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva (TONET, 2005, p. 128).

Para que tal perspectiva seja construída, é necessário compreender, segundo Alves e Rodrigues (2015, p. 60), que

O processo de trabalho tornou-se um fator de alienação do homem-que-vive-do-trabalho e desta forma poder entender em que medida a escola que educa para o trabalho contribui com esse processo de desumanização do trabalhador e de que forma ela pode ser também um meio de luta contra essa situação. Compreender isso é essencial para pensar possíveis alternativas para a construção de um ensino que seja de fato emancipador para o aluno trabalhador, pois se acredita que pouco contribui considerar “todas” as instituições como

dedicadas à destruição das crianças, prefere-se considerar a escola concretamente, como síntese de muitas determinações, unidade do diverso, procurando explorar dialeticamente as suas contradições.

Conforme visto no item anterior desse capítulo, na organização do trabalho na sociedade capitalista, houve profundas alterações do processo de formação do trabalhador. Assim como o processo de trabalho foi simplificado, principalmente com o avanço tecnológico das máquinas, não requerendo mais um trabalhador que domine profundamente os conhecimentos sobre todo o processo produtivo, a formação desse trabalhador também foi simplificada. No limite, são necessários alguns trabalhadores especializados em uma ou outra função e deixa-se para a gerência o controle total do processo produtivo (ALVES; RODRIGUES, 2015).

Com efeito, mesmo com inúmeras limitações a escola é a alternativa que os trabalhadores dispõem para superar a parcialização e a fragmentação do saber que elaboram com a prática. Assim, tem-se o caráter de vitalidade da escola para a classe que vive do trabalho. Isso ocorre, uma vez que, mesmo em meio a tantas contradições, ela se apresenta como medida alternativa e concreta para o acesso ao saber.

Em síntese, amparando-se em Fernandes (1981, p. 151), é necessário ter claro quais os elementos universais e particulares, as permanências e as mudanças que envolvem o sistema capitalista atual, para que se possa solidificar a construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, deve-se compreender, sem ilusões, quais as possibilidades que cada instituição pode ter nesse processo. Para esse autor, a perspectiva pedagógica socialista, pautada pela politecnia e pelo trabalho como princípio educativo,

É uma perspectiva que envolve o ideal de que o professor, o estudante e a própria escola operem de acordo com os valores socialistas de concepção de mundo. É por isso que dentro de uma sociedade capitalista podem existir estudantes que defendam uma concepção pedagógica socialista, podem existir movimentos sociais e partidos políticos que defendam uma concepção socialista de educação. Não obstante, o socialismo, como sistema pedagógico, só pode existir depois da

vitória da própria revolução proletária. Depois da eliminação da desigualdade de classe pode-se pensar no advento de uma sociedade na qual o socialismo seja compartilhado por todos. Só aí poderia haver uma pedagogia socialista como filosofia oficial e geral da organização do sistema educacional (FERNANDES, 1981, p. 151).

Assim, na interpretação que Velho (2016, p. 208) faz de Florestan Fernandes, as mudanças sociais no sistema educacional precisam ser provocadas. “O avanço intelectual é apenas um passo em direção à independência de pensamento, no entanto, é só na ação independente e coletiva que se localizam os avanços de classe”. E complementa

Interessante notar que a relação entre mudança social e a consciência assumem uma função articulada. Para Fernandes, o “primeiro passo” é uma consciência intelectual ou social, o que significa que a capacidade pensante do trabalhador no processo de enfrentamento com as ações do capital assume uma função detonadora da socialização política mais ampla. O indivíduo e a classe andam juntos nesse movimento de negação da ordem e afirmação do sujeito ativo na história. [...]. A auto-emancipação coletiva é a chave para a nova formulação estratégica de Fernandes, no tocante à educação. A escola é uma forma de medir o grau de aprendizagem dos trabalhadores, mas não no que se refere ao conteúdo específico, e sim pela capacidade de ação independente de rebelar-se contra as injustiças. Dessa maneira, a relação entre escola e socialização política toma outro rumo, o qual interpõe a necessidade de as organizações de classe produzirem ações intencionais de “grupalização” (VELHO, 2016, p. 208).

Assim, a defesa da escola pública, no sentido dado por Fernandes (1966), segundo Velho (2016, p.209) não está mais na reivindicação de um Estado Educador, mas sim de mobilizar taticamente os trabalhadores para a defesa de uma reforma educacional que não é possível dentro do sistema capitalista. É impossível reformar a educação mantendo-se a

ordem social vigente. “Assim surge sua defesa de uma pedagogia do trabalho, não para a noção de “trabalho como princípio educativo”, mas sim para que o centro dinâmico dessa pedagogia seja a auto-educação proletária”.

A revolução passa a ser o princípio educativo, na estratégia socialista educacional, para Florestan Fernandes, “[...] não se trata mais de uma ampliação democrática, mas sim do enfrentamento violento contra uma burguesia impermeável às reivindicações” (VELHO, 2016, p. 210).

Em suma, o fundamental, para não se cair em idealismos e andar em círculos, quando se pensa em mudanças e transformações educacionais e sociais, é preciso ter clareza sobre de que trabalho se está falando. Como já foi salientado e de acordo com Napoleoni (1981, p. 98),

Não estamos discutindo sobre o trabalho em geral; estamos discutindo sobre como o trabalho se dá no interior de uma formação histórico-social determinada. Estamos discutindo sobre o trabalho e, por isso, quando definimos esse trabalho como produtivo, devemos defini-lo em função do âmbito no qual esse trabalho se encontra inserido na realidade; esse trabalho é subordinado ao capital – aqui não importa se através da subsunção formal ou real – e, portanto, conta somente enquanto opera em função do capital.

Assim, Tumolo (2016, p. 67) levanta questões, no mínimo, instigantes para a reflexão sobre o trabalho como princípio educativo.

O trabalho poderia ser considerado como princípio educativo de uma estratégia político educativa que tenha como o horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital? Ou, diferentemente, o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social, vale dizer, na não propriedade dos meios de produção que, dessa forma, teria superado a divisão e a luta de classes e, por

consequente, qualquer forma de exploração social, bem como o trabalho produtivo de capital e o trabalho abstrato, por que teriam sido eliminados o capital e o mercado? Neste caso, tratar-se-ia de uma sociedade na qual o trabalho, como elemento mediador da relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, teria como objetivo a produção de riquezas para a satisfação de todas as necessidades humanas, do estômago à fantasia. Entretanto, se algum dia a humanidade lograr construir uma sociedade nesses moldes, o que, a rigor, é apenas uma possibilidade histórica e não uma condição determinística, não seria o prazer o princípio educativo e não o trabalho, tendo em vista que, se este não poderia ser eliminado de todo, seria tendencial e acentuadamente minimizado em favor do prazer de viver? (TUMOLO, 2016, p. 67).

Disto deriva a conclusão do autor, no sentido de que as propostas de uma educação formal/institucionalizada, para a sociedade atual, devem “ser pensadas no contexto desta realidade, articuladas com a fórmula estratégica de transformação desta determinada realidade” (TUMOLO, 2016, p. 143).

Por fim, vale destacar ainda do pensamento de Tumolo (2016, p. 158-159):

A história vem demonstrando que, na passagem do milênio, provavelmente a revolução nunca esteve tão desacreditada e, portanto, tão ausente das discussões da esquerda em todos os âmbitos. De fato, nunca foi tão difícil falar sobre e fazer a revolução, resumidamente, porque: 1) o projeto societal do capital saiu-se vitorioso e se impôs no mundo inteiro; 2) produziu-se uma derrota e um refluxo da classe trabalhadora; 3) por isso, há um abandono do projeto revolucionário e, por desdobraimento, também do referencial teórico-político que dá sustentação a este projeto, o marxismo. [...]. Contudo, penso que, paradoxalmente, nunca foi tão necessário falar sobre e fazer a revolução, pelas seguintes razões: 1) vitorioso, o capitalismo foi jogado a sua própria

sorte, ou seja, a suas próprias contradições, que se acirram a cada dia; 2) por causa de sua própria lógica, de seu desenvolvimento contraditório, o capital nunca mostrou de forma tão enfática, como nos tempos atuais, sua capacidade destrutiva, do homem e da natureza, no plano global; 3) daí, o que poderíamos entender como uma crise estrutural de produção da sociabilidade na forma capital; 4) nunca a contradição entre capital e humanidade ficou tão evidente e constatável empiricamente como no período contemporâneo, ou seja, nunca a continuidade da existência humana esteve tão ameaçada por um modo de produção gestado pela própria humanidade.

Tamanhas superações são necessárias que, diante disso, as instituições escolares e dentro delas os Institutos Federais, não podem se apresentar como uma possibilidade direta da construção da revolução social. Tampouco lograria êxitos significativos garantir sua existência, como direito à educação. Apesar disso, considerando que os fatores ideológicos estão disseminados em cada canto e espaço desse modelo social, para que se mantenha a ordem dada, já é válido todo exercício de reflexão, atuação, que questione essa lógica.

Nesse sentido, entende-se que se deve continuar na luta, pela garantia do direito à educação, com vistas a contribuir para o processo de superação da ordem social posta. No conjunto das instituições educacionais, os Institutos Federais podem contribuir um pouco mais com esse processo. Afinal, suas características de integralidade, seja de cursos ou tempo, a verticalização do ensino, a qualidade, a gratuidade e o atendimento de diferentes demandas educacionais, além da especificidade de educação intimamente ligada ao trabalho, através do ensino técnico, tecnológico e profissional, permitem espaços e dinâmicas de reflexão diferenciadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando analisar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia essa tese apresenta um retrospecto histórico acerca da educação profissional no Brasil com o intuito de situar historicamente os Institutos Federais, a partir do que se tem produzido academicamente sobre essa nova institucionalidade. Essas informações permitiram dar subsídios para a análise de elementos específicos condizentes aos Institutos Federais, tais como: interiorização do ensino, ensino médio integrado e ensino superior, atividade docente particularizada pela verticalização do ensino, gestão e financiamento.

Também foi importante avaliar-se as interferências de organismos internacionais na educação profissional brasileira e, portanto, nos Institutos Federais. Esse movimento analítico ligado a fundamentação teórica indicadora da necessidade de um processo de emancipação humana, nos permitiu constatar que é inegável, hoje, o reconhecimento legal e, em grande medida, social em relação aos Institutos Federais. São um fato posto na realidade educacional brasileira, apresentam uma institucionalidade. Ao fazer uma análise que se proponha mais aprofundada, é possível perceber contradições importantes em relação a essa nova institucionalidade, que está dada, porém, inacabada. Isso quer dizer que a totalidade onde se inserem os Institutos Federais não é algo fechado. Realiza-se nas contradições da sociedade, especialmente no que diz respeito à priorização da propriedade privada, em relação a qualquer outro aspecto da vida e da natureza.

Os institutos são também uma totalidade inacabada. Isto significa que, por um lado, constituem um projeto importante e necessário, conforme apontamentos feitos no decorrer do texto. Apesar disso, esse projeto, mesmo que tivesse continuidade, no mesmo sentido que vinha sendo proposto pelo governo brasileiro no período de 2003 até julho de 2016, ainda assim traria, em si, a característica de inacabado, uma vez que não completou o seu sentido de universalização. Além desse aspecto de inacabamento, esse projeto é caracterizado por ensejar contradições, em relação ao projeto de sociedade a que se remete, isto é, a sociedade do sistema do capital que prioriza a propriedade privada.

Dois aspectos se apresentam a partir disso: o primeiro deles se refere ao fato de os institutos não atenderem a uma demanda de universalização, podendo inclusive ser privatizados, seja através de bolsas, mensalidades e/ou se manterem públicos, mas com uma forma

de funcionamento privada O ideal seria universalizar os institutos com um padrão de qualidade, de bons professores, com pesquisa, extensão, ampliando o processo de interiorização da educação profissional. É importante investir na universalidade dos institutos, uma vez que não é possível levar a universidade, por exemplo, nos moldes em que ela está constituída atualmente, em todos os lugares. Deve-se considerar, também, que, nos níveis anteriores ao ensino superior, existem problemas e dificuldades das mais diversas ordens. Nesse sentido, destaca-se o fato de que os institutos cumprem, em grande medida, esse papel que é fundamental. Refere-se, porém, que é inacabado, pois não dá conta da demanda existente. Também por isso, os Institutos Federais são objeto de disputa em relação ao orçamento.

O segundo aspecto está relacionado, principalmente, ao fato de ser um projeto inacabado, quando a questão que se levanta é: a que projeto de sociedade os institutos se remetem? Nesse ponto, a tese de Florestan Fernandes serve como fundamento para a tese aqui desenvolvida, quando esse autor indica que uma instituição sozinha não é um fator de mudança social, depende também de um movimento de fora para dentro. Assim, tem-se que os Institutos Federais podem apontar, mais ou menos, para um projeto de mudança ou não. Daí a tese aqui desenvolvida comportar uma dupla relação, ou seja, a necessidade de se apontar a universalização de atendimento, por parte dos Institutos Federais, e de contribuir para um debate profundo, a respeito de como os institutos podem contribuir com as mudanças sociais, numa sociedade em crise e transformação.

Além das formulações de Florestan Fernandes, as análises feitas por István Mészáros (2007) também fundamentaram esta tese. O autor afirma que a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital é a educação formal, uma vez que uma das suas principais funções é produzir toda a conformidade ou consenso possível, a partir de dentro e por meio dos limites próprios institucionalizados e legalmente sancionados. Assim, para esse autor, “[...] as soluções educacionais formais mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (MÉSZÁROS, 2007, p. 207).

Daí a necessidade de explicitar o fato de que a emancipação política ou a cidadania, por si só, não conduz a uma formação humana plena com indivíduos críticos e autônomos, que ultrapassem, em sua ação social, o nível das regras, os acordos e os ordenamentos estabelecidos pela ordem vigente do capital. Promulgar a formação para

a emancipação e cidadania, não considerando as implicações concretas da esfera educacional com as contradições sociais, apresenta-se como uma compreensão abstrata e unilateral perante o processo de totalidade social.

Por conta disso, os Institutos Federais apresentam estas contradições. Isso se verifica, embora legalmente expressem grande potencialidade, no sentido de uma educação que supere a dualidade histórica entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, por exemplo. Além disso, permitem uma liberdade que não existia anteriormente, no sentido de trabalho integrado, tanto no ensino médio, quanto na integração de diferentes níveis de ensino num mesmo campus. Os institutos ora são caracterizados por uma pedagogia tradicional, ora por uma pedagogia das competências e, por vezes, têm sua prática de ensino feita de modo aleatório, pautado em pedagogia alguma.

Embora distantes dos objetivos da politecnia, propostos por Pistrak (2011), conforme foi demonstrado, pode-se dizer que, em comparação com as outras instituições de ensino, os Institutos Federais são os que mais poderiam se aproximar dessa concepção. Há que se considerar, contudo, que, para Pistrak (2011, p. 23), “[...] a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil”.

Assim, não é possível afirmar um caráter revolucionário aos Institutos Federais. Essas instituições podem ser vistas como um significativo avanço, no que se refere à garantia do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas não permitem (em função do contexto histórico do qual fazem parte) a emergência de novas e revolucionárias práticas de ensino, a partir do seu trabalho.

Com efeito, a tese possibilitou refletir sobre quais as possibilidades dos Institutos Federais no cenário contemporâneo da educação brasileira. Nesse sentido, pode-se afirmar que estes se situam nas duas constatações diametralmente opostas já mencionadas, que são, ambas, possuidoras de verdades.

De um lado, os institutos são sinônimos, como já afirmado, de um progresso significativo e real, seja na diferenciação interna que possuem, verticalidade do ensino e distribuição em diversos campus; seja no processo de interiorização que engendraram, levando a possibilidade de ensino público, gratuito e de qualidade, onde antes não havia essa possibilidade. Tais progressos traduzem uma complexa valorização do ensino técnico profissionalizante e do ensino superior,

como fatores de aperfeiçoamento dos cidadãos.

Por outro lado, os Institutos Federais indicam que o caminho percorrido é ainda insuficiente, uma vez que são necessárias adequações físicas, estruturais, de profissionais, etc., mas, principalmente, é preciso uma ampliação ainda maior. Isso decorre do fato de que, tanto o número de institutos quanto o de campus está muito abaixo das necessidades de formação técnica e superior, prementes em várias regiões e camadas da população do País. Trata-se, portanto, de algo necessário para consolidar a garantia do direito à educação.

Da leitura realizada de teses e dissertações sobre os Institutos Federais, podemos inferir que cada um deles representa significativos avanços no cenário educacional brasileiro. Não há uma contribuição efetiva, contínua e intensa, para regular, de outra maneira, os processos de preparação do homem para a vida. Isso é o que limita o potencial inovador desse avanço e reduz o seu impacto sobre o ambiente onde está localizado. Nesse sentido, os Institutos Federais, embora com grande potencial de inovação, mantêm um *modus operandi* bastante tradicional.

Isso significa que os Institutos Federais podem, e devem, propor uma formação que propicie autonomia das pessoas, proporcionando-lhes discernimento político, conhecimento histórico social, etc. Alguns elementos podem contribuir para isso, tais como: um projeto pedagógico que preveja essa perspectiva de formação e atividades que visem o desenvolvimento da autonomia e criticidade dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, do ponto de vista profissional, como foi apontado no texto, quando se abordou a crítica à tecnologização do ensino, há que se considerar que a técnica é necessária, mas é preciso questionar como ela tem se desenvolvido numa sociedade em que as transformações científicas são tão rápidas. Por exemplo, ao que ou a quem está servindo o conhecimento técnico desenvolvido pelos institutos?

A emancipação na formação técnica existe, quando não há o aprisionamento da criatividade, seja do professor ou do estudante, às demandas imediatas do mercado, principalmente. Não é questão de deixar de ser técnico, mas de não aprisionar os limites dessa técnica. Assim, os institutos surgem como inovação, introduzida de modo artificial no contexto educacional brasileiro. Uma vez que as necessidades que eles procuram atender, inicialmente, são com frequência apenas potenciais, ou, então, são sentidas como algo premente por uma parcela ainda reduzida da população global.

Com efeito, o crescimento destas instituições tem sido determinado por influxos relacionados com as decisões tomadas por um

determinado governo. Quanto ao ensino, poucas medidas nasceram de decisões tomadas pelos próprios professores. Algumas foram produto das circunstâncias; outras constituíram imposições do governo ou de adequação conveniente, aceita pelos gestores destas instituições.

No que se refere à participação dos professores, nesse processo, percebe-se que, por desconhecimento ou por desinteresse, estes negligenciaram a situação global de constituição dos Institutos Federais, permanecendo, muitas vezes, atentos apenas aos seus interesses pessoais. Mesmo considerando a participação ativa dos professores no processo de constituição dos Institutos, o desfecho a que se chegou pouco mudaria. Neste ponto, mais uma vez, a análise de Florestan Fernandes (1966) embasa o estudo desenvolvido para esta tese. O autor afirma que “[...] as instituições em desenvolvimento suscitam problemas cuja solução requer consciência racional da situação mais domínio dos meios para atingir os fins que se impõem” (FERNANDES, 1966, p. 229). Nos Institutos Federais, essa condição esteve ausente para os professores, uma vez que as decisões tomadas foram em âmbito de gestão apenas, ou seja, em articulações administrativas e políticas.

É fundamental considerar que os Institutos Federais constituem-se como complexas instituições de ensino, pesquisa e extensão, em um modelo que está em plena expansão. Considerando a vitalidade e a amplitude do meio social onde se encontram, é desaconselhável deter as tendências, que forcem, simultaneamente, o crescimento de sua população escolar e de seus serviços de ensino ou pesquisa e extensão, apesar da forma como foram se organizando.

Vale destacar que uma instituição de ensino, tal como os Institutos, precisa constantemente se renovar e realizar um exercício de autocrítica constante. Isso é fundamental, uma vez que eles não nasceram prontos e acabados, assim como surgiram da cabeça de seus criadores. Esta é uma institucionalidade que está se construindo aos poucos e que necessitará da colaboração longa de várias gerações. Assim, professores e também alunos devem participar com devotamento desse processo, que precisa ser coletivo.

Partindo dessas considerações, deve-se pensar a relação entre os Institutos Federais e a transformação social, como algo que depende de funções sociais construtivas, que lhes são atribuídas no meio social que os circunda. Eles não serão sinônimos de revolução, como atribui o governo nas suas concepções, se não estiverem aptos a permitir um uso excelente, sem precedentes, dos recursos educacionais. Precisam estar voltados, no sentido de despertar nos indivíduos a disposição para agir de maneira crítica, explorando, profundamente, sua própria plasticidade

e espírito inventivo. Desse modo, podem estender, constantemente, os limites de controle ativo sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente onde estão inseridos.

A questão principal não está somente na expansão dos Institutos Federais. Mais que isso, ela está relacionada à algo que não se pode perder de vista, isto é, como constituir, efetivamente, um novo padrão de organização institucional, de maneira a colocá-lo a serviço pleno de transformações no meio social e a integrá-lo de forma coerente, para atendimento das necessidades da parcela da população que mais precisa dele.

É preciso ter cuidado com o fato de que, embora aparentemente se esteja mobilizando maior soma de fatores e recursos nos Institutos Federais, pode-se, na realidade, estar consumindo mais riquezas, para expandir um tipo de ensino que não proporciona o rendimento necessário desejável. Isso significa que não basta ampliar indefinidamente este tipo de instituição, se os institutos não tiverem um alto padrão de funcionamento no que já está constituído.

É preciso pensar também no fato de que, segundo Florestan Fernandes (1966, p. 120), “[...] é impraticável a ideia de que podemos ‘melhorar’ o ensino brasileiro intervindo isoladamente em setores particulares, para alcançarmos gradativamente todos os seus planos”. Daí a necessidade de se pensar a defesa do direito à Educação, com uma amplitude maior, relacionada à demanda histórica da educação. Ou seja, os Institutos Federais são parte desse processo, não são um fim em si mesmo, são singularidades cuja particularidade está representada pela sua característica de instituição técnica e profissionalizante e que, nos últimos anos, passa a abranger diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, Florestan Fernandes (1966, p. 129) lembra que “[...] não basta quebrar a rigidez da escola e do sistema escolar geral; é preciso tornar todas as oportunidades educacionais acessíveis a todos, deixando às aptidões de cada um a decisão final sobre a espécie de aproveitamento educacional a ser dado à sua pessoa”.

É preciso que se pense e repense a dinâmica dos Institutos Federais, de modo que seja possível elevar o seu rendimento, de maneira contínua, rápida e crescente. Ou seja, é preciso que eles estejam em condições de interagir com o meio social, de ajudar o ser humano, em cada circunstância, a aspirar e a obter a maior soma de poder possível, sobre as forças naturais, psicossociais e socioculturais do ambiente. Assim, eles estariam aptos para preencher várias funções sociais construtivas como fator de inovação no ensino, científica e tecnológica.

Neste contexto, é necessário que a comunidade tenha consciência

da importância e das possibilidades dos institutos, para o desenvolvimento das forças naturais, psicossociais e socioculturais. Sem isso, o meio exterior não oferecerá as condições necessárias para a efetivação desse novo tipo de instituição de ensino proposto, de tal forma que seja capaz de responder aos problemas práticos com que a comunidade se defronta e de aumentar o poder de controle racional das forças da natureza, da sociedade e da cultura.

Com efeito, vale destacar algumas palavras de Florestan Fernandes (1966, p. 95-96), que ajudam a elucidar essa relação.

Meios e fins estão mesclados de tal forma no uso social construtivo da educação escolarizada que se torna impossível separar o que se pensa e o que se faz do que se pretende ou do que se consegue a curto ou a longo prazo. Se uma coletividade não sabe senão tirar proveito das potencialidades mínimas da educação escolarizada, esta só lhe pode ser útil de maneira muito limitada; se, ao contrário, uma coletividade percebe, plenamente, qual é o alcance da educação escolarizada para formar, consolidar e definir certo horizonte cultural encarado socialmente como desejável e valioso, ela também será capaz de perceber o que se deve fazer para ajustar as escolas, nos diversos níveis de ensino, a tal missão. A consciência da situação educacional aparece, assim, indissolavelmente ligada ao intuito de intervir na realidade pedagógica, para moldá-la pelas aspirações coletivas de existência.

Se a sociedade brasileira não se propõe revolucionária, os Institutos Federais não o serão, como propõem as concepções governamentais que os criaram. É preciso que se constituam condições recíprocas de mudança social, envolvendo as instituições de ensino e a sociedade.

Noutro sentido, é interessante pensar que o que há de grandioso e novo nos Institutos Federais não é necessariamente o que se faz dentro deles, mas o que se faz com o que eles produzem. A grande conquista desses institutos ou sua verdadeira identidade deverá vir de fora dos círculos acadêmicos. Isso significa que, enquanto grande parte da população for incapaz de compreendê-los e de estimá-los, os institutos

terão dificuldade de encontrarem seu destino certo.

Assim, o esforço de se buscar uma identidade dos Institutos Federais e um ajustamento destes às necessidades coletivas perde em interesse e utilidade, quando carece de direção, de alvos cooperativos de alcance de grupo e de uma consciência de fato criadora, movida pelos influxos histórico culturais. Para esclarecer essa questão, vale destacar algumas palavras de Florestan Fernandes (1966, p. 207): “[...] as instituições sociais não se mantêm nem prosperam através de suas forças ou recursos exclusivos. Elas lançam suas raízes e extraem seu vigor de elementos indivisíveis, com frequência, exteriores a seus quadros organizatórios”.

Assim, de forma a rejeitar uma racionalidade técnica, bem como o caráter instrumental e mercadológico da política educacional – aspectos que não raro se busca ocultar, mediante o viés da eficiência e a adequada gestão dos recursos públicos – pode-se considerar que as transformações nos sistemas educacionais são expressão de projetos políticos e constituem, sem dúvida, um lugar de disputa de poder.

Por conta disso, as pretensas transformações educativas só podem ser compreendidas nos limites mais amplos de um sistema social. Isto é, uma transformação na educação constitui-se como, ou é parte de, uma transformação social. Uma vez que as reformas apenas, possuem objetivos nem sempre claros, e estes, em geral, estão relacionados à legitimação de uma determinada forma de organização social e às dinâmicas de regulação do poder no seu interior.

Com efeito, Lima Filho (2002, p. 291) faz uma importante afirmação:

Aos trabalhadores, em especial aos trabalhadores da educação, coloca-se a perspectiva de aprofundar os debates sobre uma concepção de educação tecnológica como construção social que seja, a um só tempo, processo de qualificação profissional e de educação científica e ético-política. Um processo que considere a tecnologia como produção do ser social, isto é, produto das relações sócio históricas e culturais de poder e propriedade e que, ao mesmo tempo, considere a educação como processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. Nessa concepção, nem a educação pode ser considerada mercadoria, nem a educação

profissional ou a tecnológica podem ser reduzidas a meros processos de adestramento ou treinamento, senão que são direitos sociais inalienáveis e base de autodeterminação de um povo no contexto das complexas organizações societárias contemporâneas.

Em tempos neoliberais não se pode descartar a possibilidade de privatização dos Institutos Federais, ou, então, uma aproximação a lógica do mercado caracterizada por ser público, mas com caráter privado. Os Institutos correm esse risco. É o que demonstra, por exemplo, o relatório para o Banco Mundial sobre a necessidade de eficácia maior dos professores. A reestruturação produtiva nasce na indústria, porém seu *modus operandi* é disseminado para todos os setores privados e, também, para o setor público, que é visto, não raro, como improdutivo. Demonstra-se, assim, a necessidade do capital de disseminar sua lógica para todos os setores da sociedade.

Vale lembrar que não há uma receita para o desenvolvimento da atividade educativa emancipadora, nas suas expressões do cotidiano. O que existe são parâmetros gerais para tal. Assim, fica a tarefa de criar e, por isso, é necessário ter claro qual o fim se quer atingir. Mesmo tendo essa finalidade determinada, no entanto, não há garantia de uma efetiva atividade educativa emancipadora. Isso se verifica, uma vez que essa questão também se envolve no espectro político e, nesse caso, é um processo que depende do desenvolvimento das forças produtivas e do estágio da correlação de forças sociais. As forças sociais e o próprio são responsáveis por determinar para onde vai a política.

Encerra-se esta tese num momento em que o desfecho desse processo não está dado. O intento é de apontar quais tendências são possíveis aos Institutos Federais no momento histórico vivido. Abre-se, portanto, a possibilidade de uma outra síntese, qual seja, a de influenciar outro ciclo de mudança social, como necessidade de superação societária. Considera-se o papel desempenhado pelos Institutos Federais, que é o de influenciar as mudanças sociais. Essa formulação é derivada da indicação dada por Florestan Fernandes (1966). Para tanto, é necessário, num primeiro momento, caminhar realmente no sentido da universalidade, com uma formação para além de atender às exigências mais imediatas do mercado.

Em termos mais próximos à prática, a questão que se coloca é ensinar as pessoas a trabalharem, para trabalharem menos, e não o contrário. O trabalho perdeu sua positividade e, no modelo atual de

produção capitalista, apresenta-se como negatividade, como fator de exploração. Esse pressuposto é que deve estar presente quando da articulação entre o aspecto técnico e o propedêutico do conhecimento. É importante que o conhecimento esteja articulado com a consciência crítica. Esses dois aspectos devem andar juntos, tendo em vista as relações sociais e a necessidade de uma sociedade de superação.

A superação da lógica social atual não é possível, sem que se tenha uma consciência crítica. Não basta ter conhecimento técnico propriamente dito. Os institutos podem contribuir no sentido ontológico com a emancipação humana, preparando as pessoas para isso, para serem portadoras de uma concepção nesse sentido. Com efeito, a consciência crítica não depende somente do debate interno. Decorre, também, de abertura às mudanças sociais, trazendo os temas e as limitações de uma sociedade altamente contraditória e limitada tecnicamente. Assim, é possível que se faça uma crítica à técnica, não por ela em si, mas pela sua limitação imposta pelos valores da sociedade atual. Trata-se de uma técnica que não se volta, por exemplo, para libertar as pessoas do ainda existente trabalho escravo.

O que se está fazendo para melhorar a condição de vida e trabalho das pessoas? O que o conhecimento técnico pode fazer para isso? A educação, e no caso, os Institutos Federais, devem ser e fazer a mediação entre um projeto emancipativo e a sociedade mediata. As instituições de ensino, portanto, podem ser a mediação de um projeto emancipatório em todas as áreas e profissões. Isso se verifica, uma vez que a sociedade demanda por profissionais que tenham uma formação para além da técnica pela técnica.

Os Institutos Federais são o melhor exemplo, para situar historicamente essa possibilidade, na perspectiva da emancipação humana e da importância da educação nesse processo. Daí a necessidade de uma defesa intensa dessas instituições, mas não dos institutos que hoje são funcionais ao sistema. Estes se inserem num ciclo reformista, que apresenta claros sinais de esgotamento, por adentrar-se atualmente num ciclo privatizante, mercantilista, que não dará conta da demanda histórica posta para a classe trabalhadora. Propõe-se, aqui, a defesa dos Institutos Federais que consigam passar do ensino para a educação, dos programas aos planos de vida. Institutos que, para atingirem tal patamar, contenham, em sua proposta pedagógica, a interligação dos diversos aspectos que envolvem a vida das pessoas. Que tenha a dinamicidade suficiente, para se ajustarem às necessidades dos educandos e dos processos sociais em cada momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. A. M; CORSETTI, B. História do Ensino Médio no Brasil República: implicações e contradições. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Orgs.). Ensino Médio Projetos em disputa. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015. p. 19-42.

ALVES, Dalton José; RODRIGUES, Alexandre Manuel Esteves. Trabalho, educação e emancipação humana sob a lógica do capital: emancipar de quê? In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme (Org.). Trabalho, Educação e Emancipação Humana. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 59-68.

ALVES, Giovani. A disputa pelo intangível: estratégias gerenciais do capital na era da globalização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 55-72.

AMORIM, M. M. T. A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2013.

ANDRADE, A. de F. B. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma Análise de Sua Institucionalidade. 2014. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ANTUNES, Ricardo. A era da informatização e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 15-26.

_____. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**

II. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 13-28.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A epidemia da terceirização. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 13-24.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 de abril de 2016.

ASSIS, M. C. de. **Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Implantação e Desafios**. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Ciclos curtos e repetitivos de trabalho: o caso de uma fábrica de metais. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 179-188.

AZEVEDO, M. S. et al. Tecendo Conhecimentos Através do Movimento da Pesquisa na Escola do Campo: o caso da Escola Estadual Marechal Rondon. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Orgs.). **Ensino Médio Projetos em disputa**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015. p. 141-156.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. 1. ed. Washington: BM, 1994.

_____. **Educación Superior en los Países en Desarrollo: peligros y promesas**. Washington: BM, 2000.

_____. BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean.** Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BARBOSA, A. L. **Análise Semiótica de Discursos Discentes de Institutos Federais Nordestinos.** 2010. 249f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2010.

BARTHOLO, M. G. de P. **Em Busca de Uma Escola: As Políticas Públicas e a Implantação do Instituto Federal de Goiás Campus Inhumas.** 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BATISTA, E. L. Educação Profissional no Brasil: análise do projeto industrial burguês para a formação de trabalhadores nos primórdios do século XX. In: BATISTA, L. E; MULLER, M. T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2013. p. 155-180

BATISTA, Roberto Leme. A concepção de educação e formação profissional do Banco Mundial. In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 269-292.

BIHR, Alain. As formas concretas de trabalho abstrato. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 37-44.

BRAGA, Ruy. **A Política do Precariado: do populismo à hegemonia lulista.** São Paulo: Boitempo, USP, 2012.

BRASIL. MEC/SETEC. **Concepção e Diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/Setec, 2008.

_____. _____. **PROEJA**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12294&Itemid=569. Acesso em: 02 out. 2010.

_____. _____. **Relatório Anual de Análises dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Exercício 2014**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/publicacoes?id=21519>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRASIL. MEC/SETEC/IFB. **Acordo de Cooperação Técnica Nº 001/2013**. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/442367/RESPOSTA_PEDIDO_Acordo%20Cooperao%20n%200012013%20Entre%20SETEC%20e%20IFB.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL CNE/UNESCO **Projeto 914BRZ1142.3**. Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação profissional técnica de nível médio. (2013). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15890-formacao-professores-educacao-profissional-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2016a.

_____. _____. **Projeto 914BRZ1142.3**. Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação :qualidade. Diretrizes Curriculares Nacionais. (2014). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15892-formacao-professores-educacao-profissional-produto-2-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2016b.

_____. _____. **Projetos 914BRZ1009.1 e 914BRZ1009.2**. A qualidade social da educação brasileira nos referenciais de compromisso do plano e do Sistema Nacional de Educação. (2015). Disponível em:

<http://docplayer.com.br/22926326-Projeto-914brz1009-2-cne-unesco.html>. Acesso em: 13 dez. 2016c.

BRASIL. Decreto nº 20158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2015a.

_____. **Decreto Lei nº 547, de 18 de abril de 1969.** Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-547-18-abril-1969-374120-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2015b.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Brasília, DF, 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42, da Lei nº 9.394/96. Brasília: Diário Oficial da União, Edição nº 74, 18 abr. 1997b.

_____. **Decreto n 5154, 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: 15 abr. 2015c.

_____. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 abr. 2015d.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2013.

_____. **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. Brasília: Diário Oficial da União, 30 dez. 2008a. Seção 1, p. 1.

_____. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm). Acesso em: 07 jul. 2014a.

_____. **Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em: 07 jul. 2014b.

_____. **Lei nº 6545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 07 jul. 2014c.

_____. **Lei nº 12863, de 24 de setembro de 2013.** Altera a Lei nº 12772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nº 11526, de 4 de outubro de 2007, 8958, de 20 de dezembro de 1994, 11892, de 29 de dezembro de 2008, 12513, de 26 de outubro de 2011, 9532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e

12101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12550, de 15 de dezembro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm. Acesso em: 07 jul. 2014d.

_____. **Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 07 jul. 2014e.

_____. **Medida Provisória nº 746/2016** da Câmara de Deputados. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso em: 13 dez. 2016e.

_____. **Medida Provisória nº 1549, de 6 de novembro de 1997**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1549-36.htm. Acesso em: 07 jul. 2014f.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008**, aprovado em 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf. Acesso em: 13 dez. 2016f.

_____. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** (2005). Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/reuni/diretrizes/Plano%20de%20Reestruturacao%20e%20Expansao%20das%20IFES%20-%20REUNI.pdf>. Acesso em:

16 jul. 2015e.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011 – 2020:** metas e estratégias. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 07 jul. 2014g.

_____. **Portaria SETEC/MEC/CNPq nº 15, de 27 de junho de 2014.** Constitui Comitê com o objetivo de julgar projetos para apoio a capacitação de professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), através da concessão de bolsas de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação no Exterior Junior (DEJ) em instituições finlandesas. Disponível em: http://cnpq.br/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/1990410. Acesso em: 13 dez. 2016g.

_____. **Portaria MEC nº 15, de 11 de maio de 2016.** Institui o Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PLAFOR, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40991-portaria-15-2016-setec-12maio-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2016h.

_____. **Portaria MEC Nº 646/97.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em: 08 jun. 2014h.

_____. **Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971.** Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 07 jul. 2014i.

_____. **Projeto de Lei n 1603, de 07 de março de 1996.** Dispõe sobre a Educação Profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e da outros providencias. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=194093>. Acesso em: 15 abr. 2015e.

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2013,** apresentado aos órgãos de controle interno e externo como prestação de contas anual obrigatória, nos termos do art.70 da Constituição Federal. Elaborado de acordo com as disposições da Instrução Normativa TCU nº 63/2010, das Decisões Normativas TCU nºs 127 e 129/2013, da Portaria TCU nº 175/2013 e da Portaria CGU nº 133/2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15996-relatorio-gestao-exercicio-2013-setec-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2016i.

_____. **Relatório de Avaliação da Execução do Programa de Governo nº 57, julho de 2016.** Funcionamento dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Transparência, Fiscalização e Controle – MTFC. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/assuntos/auditoria-e-fiscalizacao/avaliacao-de-programas-de-governo>. Acesso em: 13 dez. 2016j.

BRASIL. MEC/SETEC/IFB/NEPI. **Relatório de Atividades 2013 – 2014.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44481-relatorio-de-atividades-nepi-2013-14-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2016k.

_____. _____. **Relatório de Gestão 2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44491-relatorio-de-atividades-nepi-2015-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2016l.

BRASIL. **Resolução do CODEFAT Nº. 194, de 23 de setembro de 1998,** define: “Art. 2º - O PLANFOR tem o objetivo de construir,

gradativamente, oferta de educação profissional (EP) permanente, com foco na demanda do mercado de trabalho, de modo a qualificar ou requalificar, a cada ano, articulado à capacidade e competência existente nessa área, pelo menos 20% da PEA – População Economicamente Ativa, maior de 14 anos de idade”. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/data/files/FF80808148EC2E5E014A150C8E021EB1/Painel%20II%20-%201%20-%20Qualifica%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20FAT%20%20-%20MARIANGELA.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico Brasileiro**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BUENO, D. G. M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma política a ser cravada na história**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

_____ et al. **Escola em Movimento: Instituto de Educação Josué de Castro**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CARVALHO, R. M. de. **As Condições de Trabalho Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Machado: Em Foco os Professores de Matemática e Informática**. 2014. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

CERQUEIRA, L. **Florestan Fernandes: vida e obra**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2004.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, ClAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (Orgs.). **O ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83-105.

_____. Reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada: ensino médio e EJA. In: TIRIBA, Lia; ClAVATTA, Maria (Orgs.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Líber Livro e Editora UFF, 2011. p. 25-56.

_____; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos Escola/Escolas de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CORSETTI, B.; ALVES, A. A. M. História do Ensino Médio no Brasil República: implicações e contradições. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (Org.). **Ensino Médio: projetos em disputa**. 1. ed. Porto Alegre/RS: Editora Universitária Metodista – IPA, 2015. p. 19-42.

COSTA, A. M. da. **Educação Profissional e Seu Curso Ruma à Interiorização**: o Caso de Volta Redonda Como Expressão do Nacional. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

COSTA, M. A. da. **Políticas de Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Cenários Contemporâneos. 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012.

COSTA, Pedro Luiz de Araújo. A Educação do campo no Contexto da Implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado do Rio de Janeiro. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 de abril de 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino médio e ensino técnico na América Latina**: Brasil, Argentina e Chile. Cad. Pesq. [online]. 2000, n. 111, p. 47-69. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300003>. Acesso em: 15 jul. 2013.

DECLARAÇÃO DE DAKAR (2000). **Educação para todos**. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em: 12 nov. 2015.

DEUTSCHLAND. **Relatório 2013 – 2014**. Disponível em: <https://www.deutschland.de/pt/topic/conhecimento/educacao-aprendizagem/sistema-dual-de-formacao-profissional>. Acesso em: 22 dez. 2016.

DIAS, F. S. **A Qualidade Requerida da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2011. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

DICIONARIODOAURELIO. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 26 jan. 2017.

DORNELES, R. P. **Avaliação da Educação Profissional**: Um Estudo Sobre Indicadores Educacionais Específicos. 2011. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

DRUCK, Graça. A precarização social do trabalho no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 55-74.

ENGELS, Frederic. **O papel do trabalho na transformação do macaco em Homem**. 4. ed. São Paulo: Global, 1990.

EMBRAPII. Disponível em:
<http://embrapii.org.br/categoria/institucional/quem-somos/>. Acesso em:
21 dez. 2016.

ESPIT, A. C. **O Internato no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Pensionato ou Educandário?** 2014. 327f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul, 2014.

EVANGELISTA, L. G. Q. **O Ensino Técnico no Brasil e a Trajetória do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET – Januária)**. 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, Minas Gerais, 2009.

FABRE, Larissa. Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC): Conflito com a capacitação? In: 8. 2015. CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA. Painele 06/017. DF: Brasília, 2015.

FAGIANI, et. al. Trabalho e Educação Profissional no Brasil: formação humana ou para o mercado? In: BATISTA, L. E; MULLER, M. T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2013. p. 203-218.

FERNANDES, M. Q. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o Proeja: o Caso do Campus de Vitória da**

Conquista. 2011. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2011.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

_____. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**. 3. ed. Rio do Janeiro: Zahar Editora, 1981.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 125-161. jan./abr. 2005.

_____. **Marx, Engels e Lênin: história em processo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERRETTI, Celso João. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. In: KUENZER, Acácia Zeneida et. al.; RIOS, Franciane Heiden; COSTA, Roberta Rafaela Sotero; URBANETZ, Sandra Terezinha (Orgs.). **Educação profissional: desafios e debates** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos (1 arquivo: 454 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 69-103. (Coleção formação pedagógica; v. 1).

FILHO, Domingos Leite Lima. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, jul./dez., 2002.

FORNARI, Liamara Teresinha. **Direitos humanos, controle social e processos de Regionalização**. 2006. 120fls. Dissertação (Mestrado em

Sociologia Política) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2006.

FOSTER, John Bellamy. Educação e a crise estrutural do capital: o caso dos Estados Unidos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 85-136, jan./abr. 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B. O ensino de 2º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra?. **Cadernos de Pesquisa**, n. 47, p. 18-31, nov. 1983.

FRANZÃO, M. C. **A Importância das Práticas de Campo no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Catarinense – Campus Rio do Sul – Para Formação do Técnico Agrícola**. 2010. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, Rio de Janeiro, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Prefácio**. In: SHULGIN, Viktor Nicholaevich. **Rumo ao Politecnismo**. Tradução: Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 7-11.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984.

_____. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambigüidades. **Boletim Técnico do Senac**, a. 11, n. 3, p. 175-192, set./dez., 1985

_____. **Formação profissional no 2º grau**: em busca do horizonte da “educação” politécnica. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1988. (Transcrição da aula inaugural, proferida pelo autor, do curso técnico do 2º grau da EPSJV/Fiocruz).

_____. Tecnologia, relações sociais e educação. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 105, p. 131-148, abr./jun., 1991.

_____. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2005

_____. (Org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 de abril de 2016.

GALINDO, J. Formação para o Trabalho e Profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, L. E; MULLER, M. T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2013. p. 39-57.

GPEARI. Disponível em: <http://www.gpearl.min-financas.pt/relacoes-internacionais/relacoes-multilaterais/instituicoes-financeiras->

internacionais/banco-mundial/o-que-e-o-grupo-do-banco-mundial.
Acesso em: 26 out. 2016.

GIANELLI, J. G. A Educação Profissional e os Fundamentos da Escola Unitária Gransciniana: o Caso do Campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos, 2010.

GOMES, H. S. C. Os Modos de Organização e Produção do Trabalho e a Educação Profissional no Brasil: uma história de dualismos e racionalidade técnica. In: BATISTA, L. E; MULLER, M. T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2013. p. 59-81.

GÓMEZ-FABLING, C. El BID y la educación superior no universitária. In: Seminario NUEVAS OPCIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LATINOAMERICA: La experiencia de los “Community Colleges” BID, Washington, 2000.

GRABWOSKI, G. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil:** Contradições e Desafios. 2010. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GRABWOSKI, Gabriel. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica** [recurso eletrônico]. (1 arquivo: 470 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 6).

GUERRA, M. F. de O. **A Licenciatura em Matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais**. 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante Anhanguera – UNIBAM, São Paulo, São Paulo, 2013.

HARVEY, D. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. Proletarização e invasão do tempo livre do docente: estudo sobre a formação continuada e lazer de professores do ensino básico. In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**. Jundiaí: Paco Editorial: 2015. p. 37-58.

HELMER, E. A. **O Processo de Construção da Profissionalidade Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo**. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos, 2012.

IGNÁCIO, P. C. de S. **Capitalismo, Acumulação Flexível e Educação Profissional no Brasil: Polivalência ou Politecnicia?** 2009. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Campinas, 2009.

JOMTIEN. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (1990). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 19 nov. 2015.

JORGE, T. A. S. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

KOPNIN, Pavel Vassílyevcht. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KRUPPA, Sonia M. P. **Educação e mundo do trabalho**. Disponível em:

<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/151148EducacaoMundoTrabalho.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, n. 68, p. 21-28, 1989.

_____. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, W; CUNHA, C. (Coord.) **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991. p. 103-123.

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação**. Campinas/São Paulo: Papirus/Cedes/Ande/Anped, 1992.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

_____. EM e EP na produção flexível. A dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/46/43>. Acesso em: 23 jun. 2015.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educ. Soc.** [online]. 2012, v. 33, n. 121, p.1157-1173. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000400013>. Acesso em: 05 mai. 2016.

LESSA, Sergio. Educação e a teoria marxista da revolução. Da contestação à rendição. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos e JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana Frente à Necessidade Histórica da Revolução**. São Paulo: Institutos Lukács, 2012. p. 29-50.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley, (Org.). Prefácio Roberto LEHER. **O Empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-64.

LIMA, J. N. A. de. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense: os Desafios de Sua Implantação e Qualificação/Complementação do Quadro Docente**. 2010. 84f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, Rodrigo da Costa. **A reorganização curricular da educação profissional após o decreto nº 5154/2004: um estudo sobre o Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Ararangua**. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LOPONTE, L. N. **Juventude e Educação Profissional: Um Estudo com os Alunos do IFSP**. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. Em defesa da politécnica. **Ciência & Movimento**, a. 1, n. 1, p. 55-61, set., 1990.

_____. A politécnica nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Teoria & Educação**, n. 3, p. 151-174, 1991.

_____. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) **Trabalho e Educação**. Campinas: Papyrus/Cedes/Ande/Anped, 1992. p. 9-24.

_____. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 67-82, mar. 2009. Disponível em:

http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_in_ep.pdf. Acesso em: 13 fev. 2013.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Ed Cortez, 2002.

MARINHO, Ricardo José de Azevedo. A Educação Profissional e Tecnológica Brasileira Re institucionalizada: Uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos Institutos Federais de educação Ciência e Tecnologia. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 de abril de 2016. p. 312-345.

MARX, Karl (1818 – 1883). **Resultados do Processo de Produção Imediata**. (Capítulo VI inédito de O Capital). In: MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Klaus Von Puchen. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 117-220.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Volume I).

_____. **O Capital: crítica da economia política.** Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988. (Volume IV).

MEDEIROS, Josiane Lopes; PIRES, Luciene Lima de Assis. Trabalho e trabalho docente: constituintes da formação ontológica do ser humano. In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana.** Jundiaí: Paco Editorial: 2015. p. 205-224.

MELO, S. G. P. de. **A distribuição de Recursos Financeiros Intraorganização:** Um Estudo de Modelos no Cenário da Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MELO, Alessandro de. As transformações científicas e tecnológicas e suas implicações no mundo do trabalho e no processo educativo. In: KUENZER, Acácia Zeneida et. al.; RIOS, Franciane Heiden; COSTA, Roberta Rafaela Sotero; URBANETZ, Sandra Terezinha (Orgs.). **Educação profissional:** desafios e debates [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos (1 arquivo: 454 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. p. 43-68. (Coleção Formação Pedagógica; v. 1).

MENDES, A. C. **A Participação e a Democracia no Processo de Mudança de Esfera Administrativa do Atual Campus Planaltina do Instituto Federal de Brasília (2007 – 2009).** 2011. 66f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, Rio de Janeiro, 2011.

MENEZES, M. A. de A. **Educação Profissional, Agricultura Familiar e Desenvolvimento Local e Regional:** o Instituto Federal Baiano

Campus Catu. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador, Bahia, Salvador, 2011.

MÉSZÁROS, Istiván. **O Poder da Ideologia**. 1. ed. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo: 2004.

_____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**. 1. ed. Tradução: Ana Cotrim; Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A Montanha Que Devemos Conquistar**. 1. ed. Tradução: Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salet; Isabel Brasil PEREIRA; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MONTEIRO, M. “Jovem de futuro”: um projeto político-pedagógico privado para o ensino médio público. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Orgs.). **Ensino Médio Projetos em Disputa**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015. p. 67-82.

MOTTA, G. R. **Formação de Professores para o Contexto da Educação Inclusiva**: o IF do Espírito Santo e os Fatores Atuantes Sobre Seus Aspectos Formativos. 2015. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MOURA, E. A. de. **Inserção dos Institutos Federais e o**

Desenvolvimento Local: Um Estudo de Caso em Laranjal do Jarí – AP. 2010. 51f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, Rio de Janeiro, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 3).

MULLER, M. T. A Educação Profissionalizante no Brasil e no SENAI: a formação para o trabalho. In: BATISTA, L. E; MULLER, M. T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2013. p. 85-121.

NAPOLEONI, Cláudio. **Lições sobre o capítulo VI (inédito) de Marx**. Tradução de Carlos Nelso Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e Reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NETO, A. C. de A. **Modelagens Sobre Gestão Organizacional Em Uma Perspectiva Multidisciplinar e Sistêmica:** Proposições Para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT. 2013. 592f. Tese (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Desenvolvimento e Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley, (Org.). Prefácio Roberto Leher. **O empresariamento da educação:** novos

contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 105-116.

_____; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley, (Org.). Prefácio Roberto Leher. **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

_____. **Entrevista.** (2011) Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivencia/article/viewFile/2175-8042.2011v23n36p236/19652>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado.** Da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.

_____. Entrevista com Lúcia Neves. **Montrivência**, a. 23, n. 36, p. 236-246, jun. 2013

OIT. Trabajo docente y juventud. In: OFICINA REGIONAL PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, Lima, 2007. p. 11-40.

OLIVEIRA, Ramon. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educ. Pesqui.** [online]. 2003, v. 29, n. 2, p. 249-263. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000200004>. Acesso em: 12 ago. 2015.

OLIVEIRA, A. G. de. **Marketing Educacional**: Uma Análise da Relação Entre Orientação Para o Mercado e Desempenho em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 2010. 118f. Dissertação (Mestrado em Gestão Estratégica de Negócios) – Universidade Potiguar, Natal, 2010.

OLIVEIRA, N. H. de. **Institutos Federais de Educação Tecnológica: Estabelecimentos Escolares de Referência no Ensino Médio Brasileiro. O Caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.** 2010. 390f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, R. R. de. **Uma Metodologia para Avaliação do Grau de Satisfação de Qualidade de Vida no Trabalho dos Professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica dos IFs.** 2012. 162f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Metodista de Piracicaba, Santa Bárbara d'Oeste, São Paulo 2012.

OLIVEIRA, R. A Reforma da Educação Profissional nos Anos 90. In: BATISTA, L. E; MULLER, M. T. (Orgs.). **A Educação Profissional no Brasil.** Campinas: Editora Alínea, 2013. p. 219-234.

PACHECO, E. M.; CALDAS, P.L. A.; DOMINGOS, S. M. Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação. **Ciência e Tecnologia - T &C,** Amazônia, a. 7, n. 16, fev. de 2009.

_____ (Org.) Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, [2010]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. S. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades.** 2010. Disponível em: <http://www.red.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/File/1429/1065>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____ (Org.). **Institutos Federais.** Brasília: Fundação Santillana; Moderna: São Paulo, 2011.

_____. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

_____. **Entrevista.** Concedida a Liamara Teresinha Fornari. Porto Alegre, 16 nov. 2016.

PAGNO, D. D. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional –** Percepções e Expectativa dos Estudantes. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, 2014.

PEREIRA, M. de N. R. **Cultura Organizacional:** Um Estudo Sobre o IF do Pará. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salete; Isabel Brasil PEREIRA; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 286-292.

PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. **A demolição de direitos:** um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PERES, Elisandra de Souza. **Currículo e emancipação:** uma articulação possível? 2016. 380 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

PERUCCHI, V. **Produção de Conhecimento Científico e Tecnológico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma Investigação Sobre a Sua Natureza, Divulgação e Ampliação**. 2015. 154f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PINTO, Geraldo Augusto. Uma introdução à indústria automotiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 77-92.

_____. Gestão global e flexível. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 165-182.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

POCHMANN, Marcio. Desempregados do Brasil. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 59-76.

PORTAL.MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio/apresentacao>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 21 dez. 2016a.

_____. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13944-produto-1-senso-educ-superior-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 dez. 2016b.

PRONKO, Marcela Alejandra. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: _____; PEREIRA, João Márcio Mendes (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco**

Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). 1, ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2014. p. 89-112. Vol. 1.

QUEVEDO, Margarete de. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção (ões) e Desafios: Síntese de uma Dissertação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 de abril de 2016. p. 264-280.

RAMOS, Marise. Teorias sociais sobre a competência em educação e trabalho. In: SEMINÁRIO ASPTI. 9. 2006, Universidade do Minho, Braga - Portugal. Braga, 2006.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

_____. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli Salete; Isabel Brasil PEREIRA; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 341-346.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

_____. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3, n. 2, p. 259-282, 2005.

_____. Qual cidadania, qual democracia, qual educação? **Trabalho,**

Educação e Saúde, v. 4, n. 2, 2006.

ROLO, Marcio. RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete; Isabel Brasil PEREIRA; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012. p. 149-156.

ROSA, V. F. da. **Políticas Públicas Educacionais, Direitos Sociais e Democratização do Acesso à Escola: Uma Visão a Partir da Implantação da Ação TECNEP na Rede Federal de Educação**. 2011. 137f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. Bimestre. **Revista do 2º grau**, v. 1, n. 1, p. 13-15, out,1986. (Entrevista)

_____. Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 11., 1988. Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre, abr. 1988a. (Mimeo.)

_____. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola. In: SEMINÁRIO DE ENSINO DE 2º GRAU – PERSPECTIVAS. 1988. São Paulo, **Anais...** São Paulo, p. 79-91, 1988b.

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

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHMIDT, M. de A. **Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: Um Estudo da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

SETEC. **Bases para uma política nacional de EPT (2008).** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf. Acesso em: 20 fev. 2013.

SENAI. Mapa do Trabalho Industrial. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/agenciacni/noticias/2016/10/industria-precisa-qualificar-13-milhoes-de-trabalhadores-ate-2020/>. Acesso em: 13 dez. 2016.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo (artigos e conferências).** Tradução de Alexey Lavarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SIAU, _____, 2016. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 26 fev. 2016.

SILVA, I. da. **Educação e Trabalho: A Reforma do Ensino Técnico – Profissional Proposta Pelo Governo Federal nos Anos 90, no Plano Global da Reestruturação Produtiva.** 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

SILVA, M. L. B. da. **Os Novos Desafios da Educação Profissional e Tecnológica na Bahia Após a Implantação do IFET Baiano.** 2011. 110f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Soropédica, Rio de Janeiro, 2011.

SILVA, Lucília Carvalho da. A entrada dos trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos cursos de formação inicial e continuada: uma análise sobre a educação dos mais pobres. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Coord.). **Relatório Técnico Científico Final do Projeto Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário de Desenvolvimento (2003 – 2014)**. Rio de Janeiro: UERJ, 30 de abril de 2016. p. 281-290.

SILVEIRA, Zuleide S. Organismos supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da reforma e padronização da educação – o caso do Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**. Jundiaí: Paco Editorial: 2015. p. 239-262.

SINGER, Paul. **Dominação e Desigualdade**: estrutura de classes e repartição da renda no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SOFFNER, Rosemary. **Projeto 914BRZ1142.3 CNE/UNESCO “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade.**” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2013). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15892-formacao-professores-educacao-profissional-produto-2-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 out. 2016.

_____. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade.** Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15890-formacao-professores-educacao-profissional-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2016.

SOUSA, Fernando Ponte de. O Estado e a educação na perspectiva da classe trabalhadora. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 29-44, jan/abr. 2013.

SOUZA, José dos Santos. Os descaminhos das políticas de formação/qualificação profissional: a ação dos sindicatos no Brasil recente. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 475-498.

SOUZA, E. G. de. Educação Profissional no Brasil (1940-1950): a aprendizagem industrial como modelo de ensino. In: BATISTA, L. E; MULLER, M. T. (organizadores). **A Educação Profissional no Brasil**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2013. p. 123-154.

SOUZA, J. C. M. de. **A Educação Profissional Agrícola na Constituição do Instituto Federal Goiano**. 2014. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

STROMQUIST, Nelly P. Educação latino-americana em tempos de globalização. **Sociologia**, Porto Alegre, a. 14, n. 29, p. 72-99, jan./abr. 2012.

TAFFAREL, C. N. Z. **Trabalho docente: intensificação nas federais**. 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=8712>>. Acesso em: 7 out. 2011.

TAVARES, M. G. **A Constituição e a Implantação dos Institutos Federais no Contexto da Expansão do Ensino Superior no Brasil: o Caso do IFC – Campus Rio do Sul**. 2014. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Ponta Grossa, 2014.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

_____. **Trabalho, educação e formação humana**. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. Marxismo, educação e pedagogia socialista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, jun. 2016.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A formação docente no contexto históricopolítico**. 2004. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 26, n. 90, p. 239-265, 2005.

_____ et al. Apresentação. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 11-25, jan./abr. 2013

_____. **Capital, Trabalho e Educação**. Florianópolis: Em Debate/UFSC, 2016.

VELHO, R. **As transfigurações da educação na teoria de Florestan Fernandes**: Escola e socialização política na formulação estratégica da revolução socialista. 2016. 236f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

VENDRUSCULO, L. B. **A Dinâmica das Relações na Convivência em Internato**: Concepção de Alunos do IFC – Campus Concórdia.

2013. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, 2013.

VIECELI, D. **Um Olhar Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – IFC – Campus Videira: Interfaces com a Indisciplina Escolar no Ensino Médio Integrado.** 2015. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, 2015.

VIOR, S.; CERRUTI, M. B. O. *O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012).* In: PRONKO, Marcela; PEREIRA, João Márcio Mendes (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013).** 1. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2014. p 113-151. Vol.1.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, DEFENDIDAS NO PERÍODO ENTRE 2008 A 2015.

	Título	Autor	Universidade	Programa (doutorado/mestrado)	Ano	Observações
1		Moacir Gubert Tavares	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação.	2014	Título
2	A DISTRIBUIÇÃO DE RECURSOS FINANCEIROS INTRAORGANIZAÇÃO: UM ESTUDO DE MODELOS NO CENÁRIO DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Sérgio Gaudêncio Portela de Melo	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação	2009	A CONSTITUIÇÃO E A IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O CASO DO IFC – CÂMPUS RIO DO SUL
3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NA CONSTITUIÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO	José Carlos Moreira de Souza	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação.	2014	Objetivo da tese foi recuperar a constituição do IF Goiano e sua inserção no cenário da educação profissional,

						<p>capturando os sentidos e representações reveladas pelos agentes sociais que o compõem.</p> <p>Conceito de hábitos de Bourdieu.</p> <p>Constatações: necessidade de optar pelo caminho da renovação das instituições de educação profissional, seja mudando o instrumental conceitual, seja recortando novos objetos e incorporando novos hábitos.</p> <p>Nova estruturação dessa instituição configurou-se como um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e dissociado da realidade. A</p>
--	--	--	--	--	--	--

						forma como a política educacional brasileira vem trabalhando a questão do ensino profissional produz uma submissão ao domínio do capital, deixando de lado a perspectiva de formação politécnica.
4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS FUNDAMENTOS DA ESCOLA UNITÁRIA GRAMSCIANA: O CASO DO CAMPUS SÃO JOÃO DA BOA VISTA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	Juliana Gimenes Gianelli	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2010	Estudo de caso. Escola unitária de Gramsci. Partindo-se do pressuposto teórico de que na sociedade capitalista o industrialismo atua cada vez mais como norteador do princípio educativo do homem, pergunta-se: qual é o papel pedagógico da escola

						<p>profissional tecnológico, considerando que sua origem e finalidades norteiam o desenvolvimento socioeconômico de uma região pela mão de obra qualificada? Investiga-se um campus do IFSP e a partir do materialismo histórico dialético, verifica-se que nos documentos governamentais e institucionais há referências sobre a escola unitária de Gramsci e o desenvolvimento humanístico, no entanto, quando analisasse os fundamentos que norteiam as práticas educativas, não</p>
--	--	--	--	--	--	---

						encontra-se os elementos necessários para se levar adiante tal proposta educativa.
5	A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE CAMPO NO INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE – CAMPUS RIO DO SUL – PARA FORMAÇÃO DO TÉCNICO AGRÍCOLA	Marcos Cezar Franzão	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Mestrado em Educação.	2010	Estudo de caso. Objetivo: descrever o cenário de aprendizagem fora da sala de aula, bem como a importância das aulas práticas do IFC – Campus Rio do Sul, na formação do Técnico Agrícola.
6	A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS	Miguel Fernando de Oliveira Guerra	Universidade Bandeirante Anhanguera - UNIBAN	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Doutorado em Educação Matemática.	2013	Estudo de caso. Objetivo: investigar a adequação das Licenciaturas em Matemática dos IF do Estado de Minas Gerais às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho

							<p>Nacional de Educação e compreender os pressupostos adotados por esses cursos para formação de professores. Constatação: questionamento sobre como uma instituição que historicamente se concentra na formação profissionalizante, técnica e tecnológica tem assumido a missão de formar professores, algo que além da dimensão científica apresenta uma forte dimensão humanista. No entanto, a marca registrada da educação tecnológica é uma abordagem conteudista, tecnicista e</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

						quantitativa, foi assimilada pelas licenciaturas, ou seja, uma visão simplista de formação de professores. Profissionais de outras áreas são aproveitados como formadores de professores de matemática.
7	A PARTICIPAÇÃO E A DEMOCRACIA NO PROCESSO DE MUDANÇA DE ESFERA ADMINISTRATIVA DO ATUAL CAMPUS PLANALTIMA DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (2007 – 2009)	Abiana Campos Mendes	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Mestrado em Ciências.	2011	Estudo de caso. Objetivo: investigar como as determinações da Constituição Federal e da LDB foram aplicadas no período em que esta instituição de ensino sofre mudança de esfera administrativa, ocorrida em 2007, voltando a pertencer a Rede Federal de Educação Profissional,

						depois de permanecer por 29 anos sob o comando da SEE-DF.
8	A QUALIDADE REQUERIDA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	Fabiana Sabará Dias	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2011	Pergunta: quais são os indicadores de qualidade social necessários para a consolidação dos princípios democráticos na educação profissional técnica de nível médio? Hipótese: as políticas públicas voltadas para a efetivação de um ensino com qualidade social acarretam melhorias aos cursos dessa modalidade.
9	AValiação DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE INDICADORES	Rachel Pereira Dorneles	Universidade Federal de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2011	O Brasil possui dois sistemas de avaliação, um na educação básica (SAEB)

	EDUCACIONAIS ESPECÍFICOS					e outro na superior (SINAES), entretanto, percebe-se que importantes especificidades da educação profissional estão ausentes desses sistemas. Objetivo: analisar os indicadores educacionais com o foco na política pública da educação profissional. Que indicadores fariam isso?
10	CAPITALISMO, ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: POLIVALÊNCIA OU POLITECNIA?	Paulo Cesar de Souza Ignácio	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós- Graduação em Educação. Doutorado em Educação.	2009	Objetivo: investigar em que grau, o nível alcançado pela base técnica da produção na atualidade, marcado pelo regime de acumulação flexível, dá as condições objetivas para que a

						<p>concepção politécnica de educação ingresse, definitivamente , no debate sobre políticas educacionais, ainda que seja no campo do contraditório e das lutas contra hegemônicas, na medida em que, pelas relações sociais de produção capitalista, o limite é a polivalência. Apesar de não garantirem sua condição de espaço privilegiado para o debate sobre politecnia, com certeza, sinalizam claramente essa possibilidade.</p>
11	<p>CULTURA ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO SOBRE OS INSTITUTO FEDERAL</p>	<p>Maria de Nazaré Rodrigues Pereira</p>	<p>Universidade de Brasília</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em</p>	<p>2010</p>	<p>Estudo de caso. Identificar e analisar as práticas</p>

	DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ			Educação.		organizacionais para implementação do IFPA no sentido de identificar as manifestações culturais. Relações de hierarquia.
12	EDUCAÇÃO E TRABALHO: A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO PROPOSTA PELO GOVERNO FEDERAL NOS ANOS 90, NO PLANO GLOBAL DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	Ivo da Silva	Universidade Federal do Mato Grosso	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2011	Estudo de caso. Objetivo: responder qual o sentido da reforma do ensino profissional Decreto 2208/97 e como ela foi implantada no âmbito do IFMT – campus Cuiabá.
13	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INTERIORIZAÇÃO: O CASO DE VOLTA REDONDA COMO EXPRESSÃO DO NACIONAL	Aline Moraes da Costa	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2011	Estudo de caso. Questão: em que medida o recente processo de expansão da educação profissional conserva ou modifica a histórica dualidade entre

						educação profissional e ensino propedêutico? Hipótese: embora os IF se assemelham mais aos centros universitários (por terem as suas ofertas formativas muitas vezes concentradas em uma área de formação, é no nível médio de ensino que a expansão da Rede Federal está se consolidando.
14	EM BUSCA DE UMA ESCOLA – AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLANTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS – CAMPUS INHUMAS	Mônica Graziella de Paolis Bartholo	Universidade Federal de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2011	Estudo de caso. Objetivo: analisar as implicações das políticas públicas de educação profissional na trajetória da implantação do campus Inhumas – IFG.
15	FINANCIAMENTO DA	Gabriel	Universidade	Programa de Pós-	2010	Objetivo:

	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS	Grabowski	Federal do Rio Grande do Sul	Graduação em Educação. Doutorado em Educação.		compreender como o modelo adotado pelo Estado brasileiro na educação profissional está, propositadamen te, estruturado e voltado, para atender os interesses do setor privado que atua e hegemoniza a oferta dessa modalidade.
16	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E OS FATORES ATUANTES SOBRE SEUS ESPAÇOS FORMATIVOS	Gláucio Rodrigues Motta	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Programa de Pós- Graduação em Educação. Doutorado em Educação.	2015	Estudo de caso. Objetivo: prospectar em que medida o IF do Espírito Santo enquanto novo agente de política federal de formação inicial de professores atende aos preceitos dos documentos legais que preveem uma formação docente voltada

						<p>para a atuação junto aos temas da inclusão/exclusão em educação. Hipótese: de que enquanto loci de formação de professores, os IFs apresentam dimensões políticas, culturais e de práticas pouco favoráveis a uma formação para a perspectiva inclusiva, ou seja, pouco se avança nas formações realizadas nestes loci em relação aos principais entraves já identificados por outros estudos na formação para a inclusão em cursos superiores no</p>
--	--	--	--	--	--	--

						Brasil.
17	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE: OS DESAFIOS DE SUA IMPLANTAÇÃO E QUALIFICAÇÃO/ COMPLEMENTAÇÃO DO QUADRO DOCENTE	Juarez Nelson Alvez de Lima	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Mestrado em Ciências.	2010	Estudo de caso. Questionamento : se o quadro docente e técnico destas instituições está preparado para essa mudança e se há necessidade de qualificação e de um projeto de complementação dos recursos humanos.
18	INSERÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E O DESENVOLVIMENTO LOCAL: UM ESTUDO DE CASO EM LARANJAL DO JARI – AP	Emanuel Alvez de Moura	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Mestrado em Ciências.	2010	Estudo de caso. Objetivo: compreender como a inserção do IF do Amapá contribuirá para o desenvolvimento do município.
19	INSTITUTOS FEDERAIS DE	Nilza Helena Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação.	2010	Estudo de caso. Objetivo: compreender os

	<p>EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: ESTABELECIMENTO S ESCOLARES DE REFERÊNCIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO – O CASO DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS</p>			Doutorado em Educação.		aspectos da organização administrativa e pedagógica, bem como o trabalho pedagógico desenvolvido no CEFET – MG na perspectiva sociocultural dos estudos dos estabelecimentos escolares.
20	<p>LICENCIATURAS NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA: IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS</p>	<p>Maria Celina de Assis</p>	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em educação.</p>	2013	<p>Estudo de caso. Objetivo: problematizar a presença das licenciaturas nos IF Campus Bento Gonçalves e Porto Alegre do IFRS. Roda de conversa como metodologia de pesquisa.</p>
21	<p>MARKETING EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE ORIENTAÇÃO PARA O MERCADO E DESEMPENHO EM</p>	<p>Artur Gomes de Oliveira</p>	<p>Universidade Potiguar – UNP</p>	<p>Programa de Pós-Graduação da UNP. Mestrado Profissional em Administração.</p>	2010	<p>Questão: qual a relação entre a orientação para o mercado e o desempenho nos IF?</p>

	INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.					A primeira impressão era de que não seriam encontrados traços de orientação para o mercado, relação com o desempenho, ou mesmo qualquer preocupação quanto ao mercado. Mas, após a pesquisa de campo e o tratamento científico dos dados, encontrou-se orientação para o mercado moderada e características semelhantes às de outras organizações com fins lucrativos.
22	MODELAGENS SOBRE GESTÃO ORGANIZACIONAL EM UMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR E SISTÊMICA: PROPOSIÇÕES PARA A	Antônio Clodoaldo de Almeida Neto	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Doutorado em	2013	Tentativa de construir uma visão sistêmica da rede e, como tal, retratar de maneira inédita sua realidade

	REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – RFEPCT			Difusão do Conhecimento.		em 2010, de forma a percebê-la holisticamente em sua grandiosidade e complexidade. Enfoque na gestão, enquanto um sistema complexo de geração e difusão de informação e conhecimento. Estudo fenomenológico e pragmático.
23	O ENSINO TÉCNICO NO BRASIL E A TRAJETÓRIA DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE JANUÁRIA (CEFET JANUÁRIA)	Luiz Gonzaga Quintino Evangelista	Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTE	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social. Mestrado em Desenvolvimento Social.	2009	Estudo de caso.
24	O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA E O PROEJA: O CASO DO CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA	Marta Quadros Fernandes	Universidade Federal de São Carlos	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2011	Estudo de caso. Analisa o PROEJA. O qual ainda necessita encontrar um lugar na rede de escolas técnicas federais.

25	<p>O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</p>	<p>Ester Almeida Helmer</p>	<p>Universidade Federal de São Carlos</p>	<p>Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação.</p>	<p>2012</p>	<p>Estudo de caso. Impressiona de que uma estrutura construída por dois tipos de ensino superior, oferecido por estabelecimentos de ensino como objetivos distintos, desigualmente dotados de privilégios, criaria a imagem de dois setores no ensino superior: um elitista e outro popular. Objetivo: analisar a</p>
----	---	-----------------------------	---	--	-------------	---

						docência com foco no fato de os professores dos IF trabalharem com diferentes níveis e modalidades de ensino. Faz isso a partir de uma análise do ensino superior.
26	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM ESTUDO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	Michele de Almeida Schmidt	Universidade de Passo Fundo	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2010	
27	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA ANÁLISE DE SUA	Andréa de Farias Barros Andrade	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação.	2014	Análise estritamente estatística. Constatação de ausência de mecanismo institucionaliza

	INSTITUCIONALIDADE					do de avaliação dos IF em sua completude.
28	OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA BAHIA APÓS A IMPLANTAÇÃO DO IFET BAIANO	Márcio Luis Bastos da Silva	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Mestrado em Ciências.	2011	Estudo de caso. Registrar o histórico de implantação do IFET Baiano e os principais desafios que as antigas Escolas Agrotécnicas Federais, transformadas em campi desse IF, terão que enfrentar para se adequar a proposta governamental.
29	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E	Valmira Perucchi	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação.	2015	Desenvolvimento do país ligado a qualificação da mão de obra.

	TECNOLÓGICO NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A SUA NATUREZA, DIVULGAÇÃO E AMPLIAÇÃO			Doutorado em Ciência da Informação.		IF (cria) – empresas (aplica) – governo (estimula). Como se desenvolve a pesquisa nos IF. Pesquisas mais ligadas aos setores públicos. Desafio seria desenvolver pesquisas para o setor privado.
30	A DINÂMICA DAS RELAÇÕES NA CONVIVÊNCIA EM INTERNATO: CONCEPÇÃO DE ALUNOS DO IFC – CÂMPUS CONCÓRDIA	Luciane Basesggio Vendrusculo	Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2013	Estudo de caso.
31	O INTERNATO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PENSIONATO OU EDUCANDÁRIO?	Antonio Carlos Espit	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI	Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Doutorado em Educação nas Ciências.	2014	Estudo de caso.
32	ENSINO MÉDIO INTEGRADO À	Denise Danielli Pagno	Universidade do Oeste de Santa	Programa de Pós-Graduação em	2014	Estudo de caso.

	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PERCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES		Catarina – UNOESC	Educação. Mestrado em Educação.		
33	UM OLHAR SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC – CAMPUS VIDEIRA: INTERFACES COM A INDISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO	Danieli Viceli	Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.	2015	Estudo de caso.
34	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CENÁRIOS CONTEMPORÂNEOS	Maria Adélia da Costa	Universidade Federal de Uberlândia	Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação.	2012	Tese: inexistência de políticas de formação de professores para EPT.
35	A ORGANIZAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONJUNTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA	Môniva Maria Teixeira Amorim	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação.	2013	
36	UMA METODOLOGIA PARA AVALIAÇÃO DO GRAU DE SATISFAÇÃO DE QUALIDADE DE	Rodrigo Ribeiro de Oliveira	Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.	2012	Objetivo: analisar o grau de satisfação dos professores

	VIDA NO TRABALHO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, TÉCNICA E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA			Doutorado em Engenharia de Produção.		dos IF com a Qualidade de Vida no Trabalho, diante dos impactos de sua expansão no Brasil.
37	POLÍTICAS PÚBLICA EDUCACIONAIS, DIREITOS SOCIAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA: UMA VISÃO A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DA AÇÃO TECNEP DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	Vanderley Flor da Rosa	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”	Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação.	2011	Verificou que, mesmo com a existência de políticas públicas para a inclusão, especificamente no contexto de atuação do tecnep, existe uma precariedade de condições ofertadas pelo Estado e pelas instituições componentes da Rede Federal.
38	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS – CAMPUS MACHADO: EM FOCO OS	Renato Magalhães de Carvalho	Universidade de São Francisco	Programa de Pós-Graduação <i>strictu sensu</i> da Universidade de São Francisco. Doutorado em Educação.	2014	Estudo de caso. Intensificação das condições de trabalho e exigência de atuação em diferentes modalidades de curso. Sem a

	PROFESSORES DE MATEMÁTICA E INFORMÁTICA					formação necessária para tal.
39	JUVENTUDO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO COM OS ALUNOS IFSP	Luciane Neves Loponte	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP	Programa de Pós-Graduação da PUC SP. Doutorado em Educação.	2010	Estudo de caso. Hipótese: existem divergências entre os objetivos da legislação educacional e as expectativas de futuro dos jovens estudantes.
40	ANÁLISE SEMIÓTICA DE DISCURSOS DISCENTES DOS INSTITUTOS FEDERAIS NORDESTINOS	Arlindo Lopes Barbosa	Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutorado em Letras.	2010	Estudo de caso.
41	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, AGRICULTURA FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO LOCAL E REGIONAL: O INSTITUTO FEDERAL BAIANO CAMPUS CATU	Maria Arlinda de Assis Menezes	Universidade de Salvador	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano. Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano.	2011	Estudo de caso.

APÊNDICE B - TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, DEFENDIDAS NO ANO DE 2016.

	Título	Autor	Universidade	Programa (Doutorado/Mestrado)	Resumo e palavras-chave
1	Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção (ões) e desafios no IFRS	Margarete de Quevedo	Universidade de Caxias do Sul	Mestrado em educação	Esta dissertação apresenta o resultado do trabalho de investigação acerca da (s) concepção (ões) de verticalização – entre o prescrito na Lei nº 11.892/2008 (que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs) e o vivenciado no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), atentando, especialmente, para o contexto dos Campi Bento Gonçalves e Sertão. Objetiva-se pesquisar a (s) concepção (ões) que embasaram a definição da verticalização dentre as finalidades e características dos IFs e constatar em que medida

					<p>está vem sendo operacionalizada nas unidades do IFRS supracitadas, bem como os desafios da operacionalização desse processo no cotidiano do agir pedagógico dos Campi Bento Gonçalves e Sertão do IFRS. A relação entre educação e trabalho, a investigação do processo histórico da educação profissional no Brasil e das atuais políticas públicas voltadas para a modalidade de educação em pauta, assim como literatura relativa ao tema em discussão apresenta-se como suporte teórico da dissertação. Para traçar o panorama da verticalização no IFRS, foram realizadas doze entrevistas em forma de questionário escrito ou entrevista presencial, de acordo com a opção do entrevistado. O processo de realização das</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>entrevistas e a análise desse corpus empírico apontam para a pluralidade de concepções de verticalização, dentre elas: (1) a que compreende que verticalizar a educação significa ofertar, na mesma unidade, cursos da mesma área e/ou eixos em diferentes níveis, de modo que ao discente seja oportunizada a possibilidade de perfazer, sem trocar de instituição, um processo formativo desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação; (2) a que concebe a verticalização no mesmo sentido, acrescentando as vantagens e desafios da atuação docente nos mais diferentes níveis de escolarização, sendo parte dela o compartilhamento e otimização dos espaços pedagógicos e, em uma fusão de ambas as concepções, (3) um percurso formativo no</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>qual discentes, docentes e todos os demais sujeitos do processo, independente do grau de escolarização, possam, muito além de ver otimizados os custos, garantido a todos o direito de uma formação pública qualificada pela atuação dos IFs nos arranjos produtivos locais, conforme missão que lhes foi conferida. Com relação aos desafios da verticalização no IFRS, a manifestação dos entrevistados aponta para a existência de situações e realidades que dificultam a operacionalização da verticalização no IFRS, mais especificamente nos Campi Bento Gonçalves e Sertão. Estas são abordadas neste trabalho sob a categorização de desafios para uma nova cultura institucional “verticalizada” e desafios para uma nova prática pedagógica embasada na verticalização. Dentre os</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>principais desafios abordados, estão os que dizem respeito à compreensão das implicações do ensino verticalizado, à superação de concepções e práticas que não condizem com a nova institucionalidade e à capacitação do quadro de servidores, além da necessária sensibilização da comunidade para atuar nesta nova forma de projetar os cursos e desenvolver o ensino. À demanda interna do IFRS que motivou a realização da pesquisa, pretende-se apresentar, nas possibilidades e limites do texto, o resultado do processo investigativo não em caráter de conclusão, mas como provocação para a continuidade da reflexão sobre o tema em pauta, dada sua relevância no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como no âmbito das</p>
--	--	--	--	--	--

					atuais políticas públicas para a educação profissional no Brasil. Palavras-chave: Educação Profissional. IFRS. Verticalização. Itinerário Formativo.
2	O papel da burocracia no processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs): o caso do IF de Passos (MG)	Ana Marcelina de Oliveira	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Mestrado em Planejamento e Análises de Políticas Públicas	Este trabalho aborda a política pública de educação profissional que, através do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, proporcionou a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a abertura de novas unidades de ensino em diversas regiões do país entre os anos de 2003 e 2014. Uma dessas unidades de ensino de IF localiza-se na cidade de Passos (MG), cujo processo de implantação foi conduzido primordialmente por atores pertencentes ao próprio instituto, integrantes da burocracia

					<p>pública. Esses atores ocupavam cargos comissionados próprios das Instituições Federais de Ensino (IFEs) que em correlação/equiparação com os Cargos de Direção e Assessoramento Superior (DAS) foram enquadrados como integrantes da burocracia de alto escalão do governo federal. No entanto, à medida que empiricamente se observa a atuação desses atores percebe-se que ela está bem mais relacionada ao papel desempenhado pela burocracia de médio escalão. Cavalcante e Lotta (2015, p. 13) afirmam que os Burocratas de Médio Escalão (BMEs) são atores relevantes no processo de implementação de políticas públicas e a importância dessa burocracia está justamente em ser o elo entre o alto</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>escalão e os executores das políticas públicas. Ao estudar a política pública de educação profissional parte-se do pressuposto de que, embora sejam materializadas através dos governos, as políticas públicas envolvem vários atores e níveis de decisão (SOUZA,2006), advertindo sobre o aspecto deliberativo e muitas vezes discricionário do processo de produção de políticas públicas. Nesse sentido, para melhor compreender a política pública de educação profissional, a criação dos institutos federais e a atuação dos atores envolvidos no processo de implantação do campus de IF na cidade de Passos (MG), este trabalho pautou-se em uma revisão de literatura sobre os temas: educação profissional; criação e expansão da rede federal de educação profissional;</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>conceitos, enfoques e implementação de políticas públicas; e burocracia pública, com foco na burocracia de nível intermediário. Pautou-se também na realização e análise de entrevistas com três atores-chave do processo de implantação do campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais em Passos (MG). Este trabalho também procura se valer dos enfoques de Avaliação de Políticas Públicas (EAv) e de Análise e Políticas Públicas (EAn), que tratam da dimensão programas sob diferentes perspectivas. Para o EAv a implantação do campus do IF atendeu às dimensões estabelecidas pelo Plano de Expansão da Rede. E com o EAn considera-se que o plano materializou a política</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>(policy) através de seus processos políticos (politics) e instituições políticas (polity). Por fim, os atores envolvidos na implantação do campus do instituto federal em foco foram fundamentais para esse processo, sendo denominados de burocratas de alto escalão, mas atuaram conforme o papel desempenhado pela burocracia de médio escalão. Sua atuação ocorreu principalmente na intermediação de ações da política, na aplicação das diretrizes da política e na coordenação de ações entre superiores e subordinados, ou seja, em aspectos que proporcionaram a implementação da política pública de educação profissional.</p> <p>Palavras-chave: Implantação dos institutos federais. Burocracia. Burocratas de médio</p>
--	--	--	--	--	--

					escalon. Política de educação profissional.
3	A qualidade do gasto público: o caso dos Institutos Federais de Educação	André Luis Rabelo Cardoso	Universidade de Brasília	Mestrado em Gestão Pública	É incontestável a influência que os gastos públicos possuem sobre o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Nesse sentido, destaca-se na literatura que, para que haja maior crescimento econômico do país, há a necessidade de que o governo diminua a quantidade de gastos em custeio, na manutenção da máquina pública, redundando em maior quantidade de recurso destinado a investimento, sem necessidade de aumento da carga tributária ou contração de empréstimos. Em outras palavras, há a necessidade de melhoria da qualidade do gasto público. Assim, esta pesquisa trata-se de investigar possíveis fatores determinantes da qualidade do gasto público. A amostra compôs-se de 55

					<p>Institutos Federais de Educação. A medida de desempenho foi definida a partir da taxa de investimento em relação aos gastos totais desses órgãos e foi testada como variável dependente. As variáveis independentes foram distribuídas em seis dimensões: Capital Humano, Capital Social, Características Gerenciais, Motivação e Cultura, Percepção de Desempenho e Características Organizacionais. As inferências foram realizadas a partir da análise dos indicadores individualmente, e em relação ao conjunto geral, mediante o uso do método econométrico de Regressão Múltipla. Os resultados apontam que os gastos em investimento são determinados pelo conceito macroeconômico de gasto produtivo e conceito de desempenho</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Orçamentário concebidos pelo Gestor, grau de desperdício do campus, horas de capacitação da equipe que trabalha com o orçamento e grau de ingerências Políticas dentro do Campus.</p> <p>Palavras-chave: Gasto Público; Investimento; Eficiência.</p>
4	Educação profissional técnica de nível médio: a perda do caráter profissionalizante?	Cláudio Alexandre Gusmão	Universidade de Brasília	Mestrado em Educação	<p>Esta dissertação pesquisou o fenômeno da Perda do Caráter Profissionalizante da Modalidade Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio nas Instituições Federais Profissionalizantes presente nas experiências de integração com a Lei 5.692/71 e o Decreto 5.154/04. O estudo evidenciou em sua análise a forte característica propedêutica da modalidade integrada, o desinteresse da clientela pela habilitação profissional e também o descuido com o estágio</p>

					<p>supervisionado, evidenciando a perda do caráter profissionalizante da política pública do ensino integrado. Além da análise de caráter mais geral feita a partir dos resultados de pesquisas desenvolvidas sobre essa modalidade, foi realizada também, uma pesquisa de campo no IFNMG-Januária, com a hipótese de que o fenômeno também ocorria na Instituição. A referida pesquisa, de abordagem mista explanatória sequencial, constatou a perda do caráter profissionalizante no ensino integrado da Instituição, ainda mais acentuadamente, no curso integrado de estágio supervisionado não obrigatório (opcional). Por fim, diante da constatação da importância do estágio supervisionado percebida na pesquisa de campo</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>para o resgate do caráter profissionalizante da política pública e, para assegurar o caráter profissional da dissertação, foi elaborado um Produto Técnico contendo Orientações para Implantação e Execução do Estágio Supervisionado em cursos técnicos integrados do IFNMG para auxiliar no debate e aprimoramento da política de estágio praticada nas Instituições que ofertam o ensino integrado. Tal proposta objetiva valorizar esse importante componente curricular integrador, consolidando o caráter profissionalizante da política pública assim como está consolidado o caráter propedêutico, em uma perspectiva onde a formação para a cidadania se integra, organicamente, à formação para o trabalho.</p> <p>Palavras-chave: Ensino</p>
--	--	--	--	--	--

					Integrado; Estágio Supervisionado; Identidade; Profissionalizante; Propedêutico.
5	Gestão na perspectiva do diretor e de docentes: estudo de caso em uma instituição pública de ensino profissional e tecnológico	Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji	Universidade do Oeste Paulista	Mestrado em Educação	Esta dissertação vincula-se ao Programa de Pós-Graduação (stricto sensu) em Educação da Universidade do Oeste Paulista, na linha de pesquisa Instituição Educacional: Organização e Gestão. O principal objetivo desta pesquisa foi identificar como a gestão de uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico é percebida pelo diretor e docentes. Para atingir tais finalidades, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, sendo desenvolvida em formato de estudo de caso, adotando como referência uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico, localizada no

					<p>interior do estado de São Paulo. Para a sua sistematização, este trabalho foi organizado em três estudos. O primeiro deles foi realizado com o objetivo de apresentar como se constrói historicamente o processo da educação escolar vinculado ao projeto de construção da educação profissional e tecnológica, retratada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A metodologia pautou em levantamento de estudo bibliográfico. Realizou-se o levantamento de publicações científicas, produzidas no Brasil, nos últimos 16 anos, entre 2000 e 2015, na base de dados do Scielo (Scientific Electronic Library Online) e na base de dados do IBICT (Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia). No segundo</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>estudo, buscou-se identificar e analisar como o diretor de uma instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico compreende a gestão escolar. A entrevista semiestruturada, utilizada como instrumento de coleta de dados, possibilitou que as informações fossem organizadas e analisadas, oferecendo dados para analisar a gestão escolar na instituição pesquisada. O terceiro estudo teve como objetivo identificar como a gestão escolar no contexto da instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico é percebida pelos docentes. Também utilizou-se de entrevista semiestruturada, como instrumento para coleta de dados. Contou-se com a participação de 15 docentes. Neste caso, a organização e análise dos</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>dados foram realizadas a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Os resultados, de forma geral, evidenciaram que o desafio do diretor e dos docentes, da instituição pública da rede federal de ensino profissional e tecnológico, é nortear as ações pedagógicas para ir ao encontro da proposta de educação básica integrada à formação profissional e tecnológica, com vistas à formação emancipadora. A gestão escolar, nesta instituição, precisa ser refletida no seu contexto e na sua complexidade, visto que o diretor e os docentes precisam compreender a importância das suas ações políticas educacionais, assim como desenvolver o planejamento pedagógico, de maneira que toda a organização do trabalho escolar seja resultado de</p>
--	--	--	--	--	---

					participação coletiva fundamentado em princípios democráticos. Palavras-chave: Gestão Escolar; Planejamento Pedagógico; Princípios da Gestão Escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Desafios.
6	Política de Educação Profissional e Tecnológica: análises da modalidade PRONATEC Brasil Maior na perspectiva de seus implementadores	Fernanda Gomes Pedrosa	Institutos de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA	Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento	A política pública de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem sido considerada estratégica para os processos de inclusão social e de desenvolvimento científico e tecnológico do País, tanto nas economias desenvolvidas como nos países emergentes. No Brasil, até recentemente, essas políticas não foram bem sucedidas no atendimento às demandas dos setores produtivos, especialmente da indústria, sofrendo, porém, uma importante inflexão a partir do início deste século. O objetivo deste trabalho é investigar

					<p>a política de EPT, de modo específico, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e descrever o processo de implementação da modalidade “PRONATEC Brasil Maior” (PRONATEC/BM), voltada a atender às demandas por qualificação profissional dos principais setores produtivos abarcados pelo Plano Brasil Maior (PBM). Ao analisar como se constituem os arranjos institucionais para a coordenação e implementação dessa política, além de seus resultados parciais, tratou-se de verificar em que medida tem sido eficaz esse arranjo proposto, que inova ao prever o mapeamento de demandas por qualificação profissional para a definição da oferta de cursos, mediante o</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>contato direto com o setor empresarial. Por se tratar de iniciativa bastante recente e dada a escassa literatura sobre o assunto, optou-se por uma abordagem de pesquisa de caráter exploratório baseada em: análise da bibliografia disponível e de documentos oficiais; observação de alguns indicadores de execução do PRONATEC/BM; além de realização de entrevistas com os principais atores executores do Programa. O que se pretende com esse trabalho é ampliar a compreensão da experiência recente com a implementação do PRONATEC/BM, e oferecer informações que possam no futuro subsidiar análises mais abrangentes deste importante programa de qualificação profissional. Palavras-Chave: Educação Profissional e</p>
--	--	--	--	--	---

					Tecnológica; PRONATEC Brasil Maior (PRONATEC/BM); Setor Produtivo; Qualificação Profissional.
7	Gestão de custos no setor público: análise da viabilidade de implantação do sistema de informações de custo do governo federal (sic) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB	Fernando Torres da Costa Junior	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado Profissional em Gestão Pública	A presente dissertação teve como principal objetivo a realização de uma análise do atual sistema contábil/financeiro do Instituto Federal da Paraíba – IFPB, com vistas a proposição da aplicação e/ou operacionalização do Sistema de Informação de Custo do Governo Federal – SIC - no IFPB. O SIC é um importante instrumento da contabilidade gerencial, tendo em vista que a sua aplicação, atualmente, à realidade do setor público, tem como finalidade apoiar a gestão pública no tocante ao planejamento e controle das tomadas de decisão; demonstrando os possíveis benefícios da atividade da contabilidade pública e da contabilidade de custo no âmbito das organizações públicas, seja no macro processo orçamentário e/ou

					<p>financeiro; contribuindo para a melhoria da qualidade na gestão do gasto público. A dissertação apresenta em linhas gerais os desafios impostos à efetiva implantação do Sistema Informação de Custo do Governo Federal, que, para ser desenvolvido, necessitará de alguns procedimentos como: a padronização dos lançamentos contábeis, que evitará a perda do atributo comparabilidade; a modificação no sistema de controle patrimonial e a criação de uma unidade modelo sobre sistema de custo, para posteriormente ser expandido aos campi do IFPB. O objetivo foi a melhoria dos processos de tomada de decisão no IFPB, como desafio de mudança cultural na organização pública, em favor da mensuração dos custos dos bens e serviços produzidos e da importância do SIC como elemento de melhoria alocativa, para a eficiência, eficácia e efetividade na gestão dos gastos públicos.</p> <p>Palavras-chave: Sistema</p>
--	--	--	--	--	--

					Informação de Custo do Governo Federal – SIC. Contabilidade Gerencial. Setor público.
8	Transversalidade nas ações da educação especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul	Gisiele Michele Welker	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado em Educação	A temática da inclusão é considerada atual, está em constante aperfeiçoamento e é de suma importância para o contexto educacional do público-alvo da Educação Especial. O presente estudo aborda a Dissertação de Mestrado com o tema - Transversalidade nas ações da Educação Especial: a realidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. O estudo tem como objetivo geral conhecer quais são as Transversalidades e ações da Educação Especial nesses Institutos. A trajetória metodológica correspondeu à aplicação de um questionário por meio da ferramenta Google drive, um serviço

					<p>virtual do Google, que permite armazenamento e sincronização de arquivos, via online, direcionado aos coordenadores que trabalham com as ações inclusivas dos três Institutos Federais (IFs) investigados. A pesquisa foi do tipo exploratória descritiva na etapa de coleta de dados e qualitativa analítica na etapa da discussão dos resultados. Os dados coletados no campo de pesquisa foram analisados a partir da teoria de Análise de Conteúdo e revelaram um trabalho iniciado no campo da inclusão, que está sendo realizado gradativamente. Alguns campi já são acessíveis, mas ainda faltam profissionais na área. Além disso, a sensibilização e discussão entre os profissionais da educação precisam ser efetivadas de modo</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>contínuo, permitindo a ampliação e o desenvolvimento das transversalidades educacionais que servirão como marco da inclusão nos IFs. Conclui-se que as transversalidades, apontadas como práticas de relações no cotidiano educacional nos IFs existem em uma fase inicial. O conhecimento técnico e científico dos profissionais da educação na área da inclusão é determinante na continuidade de ações de características inclusivas, colaborando não só nas transversalidades necessárias, mas essencialmente e conseqüentemente na inclusão, na aprendizagem e no atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Público-alvo da Educação Especial. Institutos</p>
--	--	--	--	--	---

9	Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no ensino médio integrado	Ioponira da Silva Rodrigues	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	Mestrado em Educação Profissional	A pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados que atuam no Ensino Médio Integrado ao Técnico em Mecatrônica no Campus Parnamirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A partir do estudo desse processo formativo, discute-se como esses professores têm desenvolvido, em suas práticas pedagógicas, a articulação entre a formação geral e a profissional. Portanto, a pesquisa se insere na linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional. Trata-se de uma investigação qualitativa, com o uso de entrevistas semiestruturadas com oito docentes das quatro áreas do Ensino Médio. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para análise dos seus conteúdos. A fundamentação teórica se deu com base nas
---	--	-----------------------------	--	-----------------------------------	--

					<p>contribuições de autores do campo da Educação Profissional, mais especificamente do campo da Formação de Professores e das Práticas Pedagógicas, que trouxeram perspectivas em sentido lato para esta modalidade de educação, a saber: Gaudêncio Frigotto, Acácia Z. Kuenzer, Maria Ciavatta, Dante H. Moura, Maurice Tardif, Francisco Imbéron, Antônio Nóvoa, Selma G. Pimenta e Maria do Rosário Franco, dentre outros. Os resultados da pesquisa apontam para as dificuldades dos professores em materializarem, nas suas práticas, a proposta de Ensino Médio Integrado. Estas limitações têm relação com vários fatores, tais como: a ausência de uma formação acadêmica para trabalharem com a Educação Profissional e com o currículo integrado, a carência de espaços e tempos necessários para se estabelecer diálogos e maior integração entre professores das diferentes</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>áreas, as dificuldades em desenvolverem práticas as quais caminhem para a interdisciplinaridade, o conhecimento superficial sobre questões como a proposta, a natureza, e a matriz do curso no qual lecionam. Portanto, ressalta-se a necessidade de se construir e fortalecer ações e espaços que permitam discussões, reflexões e planejamentos para que ocorra de fato a integração entre a Formação Geral e a Profissional.</p> <p>Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.</p>
10	<p>Desafios e possibilidades da implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), sob a ótica de educadores do campus Pelotas</p>	Igor Radtke Bederode	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense	Mestrado em Educação e Tecnologia	<p>A implantação de componentes curriculares a distância (mediados pelas tecnologias da informação e comunicação) nos cursos presenciais técnicos de nível médio e superior dos Institutos Federais configura-se como excelente oportunidade de convergência entre as modalidades de ensino a distância e presencial. Esta</p>

					<p>convergência, que está devidamente legalizada, é necessária no atual contexto educacional, eis que configura-se como uma via de aproximação entre a escola e o aluno contemporâneo (nativo digital), este último, imerso em uma Cultura Digital que o tornou habituado à velocidade e facilidade de comunicação e acesso a informações e conteúdos via dispositivos móveis de acesso à internet. Assim sendo, o presente trabalho propõe analisar os efeitos da educação a distância e das tecnologias da informação e comunicação na educação profissional presencial, tecendo, ao final, uma análise crítica acerca dos desafios e possibilidades inerentes do processo de implantação de componentes curriculares a distância nos cursos presenciais do IFSul encontrados por educadores do Câmpus Pelotas. O presente estudo foi encaminhado por uma Pesquisa Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN,1999),</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>apoiada por um Estudo de Caso (STAKE, 2007; YIN, 1999; ANDRÉ, 2005), tendo sido realizada uma análise de contorno, através da Hermenêutica Jurídica (REALE, 1998), de dois documentos institucionais (Regulamento para Oferta de Componentes Curriculares a Distância e o Regulamento para Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação do IFsul), e das orientações (que guardam relação com o tema da pesquisa) emitidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como efetuada uma análise focal, a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003), de entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores e coordenadores de cursos envolvidos no processo de implantação do <i>blended learning</i> no Câmpus Pelotas do IFsul. O estudo apontou três importantes desafios oriundos da implantação de componentes curriculares nos cursos presenciais do IFsul,</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>quais sejam: o nível de apropriação tecnológica dos docentes, a criação de contextos de aprendizagem adequados e o fomento da oferta por parte do IFSul, e também evidenciou duas grandes possibilidades: a aproximação entre o processo de ensino e aprendizagem escolar e o universo das novas gerações de estudantes e a flexibilização da gestão pedagógica.</p> <p>Palavras-chave: Modalidade Semipresencial; Educação Profissional; Institutos Federais.</p>
11	<p>Processo histórico de criação e expansão do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Patos de Minas</p>	Jane Paula Silveira	Universidade de Brasília	Mestrado em Gestão Pública	<p>Os debates acerca da educação técnica, profissional e tecnológica no Brasil não são recentes, entretanto nas últimas décadas é possível observar um aumento de discussões e formulações de políticas públicas neste sentido. Em 2008, implementou-se a Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de</p>

					<p>Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou-se os Institutos Federais. Esta pesquisa teve como objetivo geral resgatar o processo da “criação” e expansão do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e, especificamente, a implantação do <i>Campus</i> Patos de Minas. Tratou-se de pesquisa com abordagem qualitativa, exploratória, descritiva por meio documental e estudo de caso, utilizando também entrevista semiestruturada como ferramenta para atingir os resultados, e para análise dos dados adotou-se a triangulação de dados e metodológica (intramétodo). Desse modo, identificou-se todo processo de criação do IFTM e seus avanços, que hoje coloca o IFTM em destaque no cenário nacional, em segundo lugar entre os Institutos</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Federais do país, de acordo com o Índice Geral dos Cursos (IGC), medido em 2014 pelo INEP/MEC (IFTM, 2015). Dentre os resultados encontrados do IFTM, notou-se de forma expressiva o aumento de 1.068,35% de ampliação em programas e projetos de extensão na instituição, de 2010 para 2013. Tratou também de sua expansão que hoje conta com nove <i>Campi</i>, e especialmente o caso Patos de Minas, implantado desde 2013 e já conta com três cursos na forma concomitante (Logística, Eletrotécnica, Mineração) e dois cursos na forma integrada (Logística e Eletrotécnica).</p> <p>Palavras-chave: Criação e Implementação dos Institutos Federais. Expansão. Política Pública</p>
12	Expansão dos Institutos Federais: narrativas de	Lucia Helena Kmentt Costa	Instituto Federal de Educação,	Mestrado Profissional em	Diante das políticas de expansão da educação

	sujeitos câmpus Camaquã		Ciência e Tecnologia Sul- Rio-Grandense	Educação e Tecnologia	profissional, tornou-se importante a realização de pesquisas que auxiliem a ampliação da compreensão sobre o tema. Dessa forma, o propósito do trabalho foi investigar a expansão no âmbito dos Institutos Federais, instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a partir de narrativas de sujeitos que, de uma forma ou de outra, participaram da história do Câmpus Camaquã, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. A pesquisa foi um estudo de caso qualitativo e como instrumentos para a coleta de informações foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Para entendimento deste universo, selecionou-se, como sujeitos, o gestor municipal e gestores da
--	----------------------------	--	---	--------------------------	---

					<p>instituição, um aluno, um professor e dois moradores do entorno do Câmpus. As entrevistas narrativas foram transcritas e analisadas através de Análise Textual Discursiva, servindo como fundamentação da descrição aqui apresentada. Desse modo, objetivou-se compreender como se deu o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, no caso da implantação do Câmpus Camaquã. Ainda, como objetivos específicos, conhecer como a criação desse Câmpus modificou a vida de sujeitos dessa cidade; compreender qual a percepção desses sujeitos acerca do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e compreender qual a percepção desses sujeitos sobre este novo Câmpus. Através dessa reflexão,</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>transitou-se na área educacional para mostrar brevemente o cenário dessas instituições, as condições de sua implantação, os princípios anunciados em lei e aspectos que envolvem os primeiros anos de seu funcionamento. Assim, perpassou-se pela dualidade entre educação e trabalho, a apresentação de investigações correlatas, constatando nos trabalhos explorados a existência de elos com minha pesquisa, uma sucinta história da educação profissional direcionada às transformações da instituição, Escola Técnica de Pelotas, até a condição de Instituto Federal, IFSUL, entrelaçando, as histórias de vida de sujeitos partícipes do processo, assim como minhas experiências pessoais, profissionais e</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>acadêmicas. O trabalho de unitarização e de categorização de desconstrução para reconstruir as explicitações ouvidas, desordenou para dar condição de formar novas ordens, novas compreensões. O trabalho realizado permitiu afirmar a importância de "dar voz e vez" aos sujeitos atores das políticas públicas educacionais.</p> <p>Palavras Chave: Narrativas. Educação Profissional. Institutos Federais. Expansão.</p>
13	A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características	Maria Flávia Batista Lima	Universidade de São Paulo	Mestrado em Educação	<p>A presente dissertação discute a expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no marco da política governamental de criação dos Institutos Federais (IFs). Os IFs foram criados por meio da Lei nº 11.892/2008, na perspectiva de reorganizar</p>

					<p>o ensino da rede federal profissional tecnológica com a aglutinação das seguintes instituições: Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (EVs). Historicamente as instituições dessa rede atuaram, de forma preponderante, na oferta de educação profissional técnica de nível médio; contudo, a oferta de cursos de nível superior foi sendo ampliada na rede, especialmente, com a criação dos Institutos Federais. Esta pesquisa utilizou procedimentos metodológicos quantitativos e constatou expansão no percentual de matriculados na rede, especialmente, com a criação dos cursos de licenciaturas nos IFs.</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Nesse sentido, o estudo aprofundou a investigação com procedimentos metodológicos qualitativos sobre a construção dos cursos de licenciatura no IFSP, principalmente com a coleta de informações sobre os percursos, as características e as concepções que envolveram a construção da formação de professores nesse espaço. Finalmente, verificou-se que os cursos de licenciaturas foram criados, sobretudo, com a justificativa de falta de professores para atuação na educação básica e pela proposta governamental de utilização das instalações da rede federal profissional tecnológica para este fim. A criação dos cursos envolveu diferentes opiniões dos profissionais da instituição que não apresentaram consenso</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>sobre esse novo <i>locus</i> de formação de professores, desde as primeiras experiências com as licenciaturas criadas ainda no CEFET-SP. O crescimento desses cursos foi impulsionado também nos <i>campi</i> do interior, após a criação do IFSP. Entretanto, o desenvolvimento das licenciaturas envolve ainda um processo em construção na instituição, pois implica a ampliação de espaços, a contratação de profissionais e a aquisição de equipamentos e materiais específicos aos cursos. O modelo de formação de professores em funcionamento enfatiza os conhecimentos específicos disciplinares dos cursos, pois ainda há poucas discussões em torno das questões propriamente pedagógicas.</p> <p>Palavras-chave: Licenciaturas. Formação</p>
--	--	--	--	--	---

					de professores. Institutos Federais, educação Superior. Expansão da educação superior.
14	Impactos de política de formação continuada dos docentes do Instituto Federal Fluminense – campus Bom Jesus do Itabapoana	Simone Rosa da Silva Souza	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Mestrado em Ciências – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola	A Lei nº 11.892/2008 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelecendo mudanças na forma de trabalho das instituições que hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os docentes passaram a ter uma atuação mais ampla e os discentes, acesso a diversas trajetórias de formação. A sociedade atual também exige da escola o desenvolvimento de novas atribuições, em um cenário extremamente mutável e de produção acelerada de conhecimento. Nesse contexto, o professor representa um papel fundamental, principalmente na modificação de

					<p>pensamento e atitude dos estudantes, necessitando, então, de constante aquisição e aprimoramento de conhecimentos que possam favorecer sua prática de ensino. O Instituto Federal Fluminense está entre as instituições que adotam políticas que incentivam a formação continuada de seus servidores. Desse modo, este estudo teve como objetivo geral investigar a política de formação continuada dos docentes, buscando identificar seus impactos na prática dos professores do IFFluminense. A investigação foi realizada no campus Bom Jesus do Itabapoana e contou com a participação de 15 docentes, atuantes em Cursos Técnicos e Curso Superior, atendidos pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico-Profissional e</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>à Formação Continuada do Instituto, entre 2010 e 2014, para participação em cursos de pós-graduação. Adotamos a abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, visando compreender as significações que os docentes atribuíam à formação continuada e aos conhecimentos construídos por eles. Com pesquisa bibliográfica, foi permitido o estudo amplo do tema, pela ótica de diversos autores. Também foi realizada pesquisa documental, englobando documentos sobre a história da criação das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e sobre os aspectos da política de formação continuada docente, em nível nacional e no IFFluminense. Para coleta de dados, foi aplicado um questionário, com</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>questões referentes à política de formação continuada institucional. Nas questões que continham opiniões livres dos informantes, utilizamos o método de análise de conteúdo, conforme Bardin (2009). Após a tabulação, os dados foram apresentados por gráficos, tabelas e de forma textual, permitindo a discussão dos resultados baseada nos autores estudados. Concluimos que a política de formação continuada do IFFluminense proporciona efeitos positivos na atuação docente, principalmente no tocante à aplicabilidade, nas atividades de ensino, dos conhecimentos adquiridos nos cursos de pós-graduação. Com este estudo, não pretendemos esgotar a discussão sobre formação continuada, mas evidenciar aspectos desse processo no</p>
--	--	--	--	--	---

					desenvolvimento das atividades docentes no âmbito da instituição, abrindo possibilidades para novas reflexões sobre o tema em diversos contextos. Palavras-chave: Formação Continuada, Docentes, Institutos Federais.
15	A expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica: um estudo do Instituto Federal do Paraná, campus avançado Coronel Vivida	Jucilene de Souza Stunpf	Universidade Federal Tecnológica do Paraná	Mestrado em Desenvolvimento Regional	O presente estudo teve como fio condutor a intenção de analisar as dinâmicas do recente processo de expansão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) considerando elementos de políticas públicas, inserção regional e formação profissional, a partir da percepção dos gestores, docentes e discentes dos Cursos do IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida. O foco da pesquisa foi o IFPR, Campus Avançado Coronel Vivida, no período de 2011 a 2015. A política de EPT encontra-se sob constante tensão

					<p>entre diferentes projetos de desenvolvimento e racionalidades em disputa, sendo que se percebe a importância de analisar como a recente expansão tem estabelecido relações com o desenvolvimento no contexto de abrangência regional. O referencial teórico apoia-se em pesquisadores que se dedicam a estudos sobre Educação e Trabalho; Educação e Desenvolvimento; Educação Profissional e Tecnológica, sendo que educação e trabalho são atividades exclusivas do ser humano, contudo, no sistema capitalista de produção, ambas são convertidas em mercadoria. Numa perspectiva emancipatória de educação e trabalho, a EPT deve incorporar, além do desenvolvimento das questões locais, uma visão de desenvolvimento</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>caracterizado pela expansão das liberdades. Os aspectos metodológicos deste trabalho foram caracterizados a partir da pesquisa qualitativa, priorizando uma abordagem descritiva exploratória. A metodologia de investigação articulou levantamento bibliográfico e documental, construção de mapas conceituais, bem como a análise de conteúdo dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais (Gestores e Docentes) e de grupo focal (Discentes). A análise de conteúdo foi realizada considerando-se as categorias previamente estabelecidas: Educação Profissional e Tecnológica, inserção regional e formação profissional. Estas</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>categorias foram utilizadas para estabelecer aspectos evidenciados com características comuns em termos de convergências, divergências ou singularidades entre os elementos coletados. Diante disso, em termos de síntese, pôde-se perceber uma convergência quanto à concepção de que a EPT é uma política pública que incentivou a interiorização da educação profissional, incorporando uma formação humana, política, ética, para além da formação técnica. Além disso, que o IFPR mantém uma relação muito próxima com o desenvolvimento regional tanto no aspecto institucional quanto ao seu objetivo fim que é formar pessoas, mesmo existindo um aspecto de identidade em relação à</p>
--	--	--	--	--	---

					EPT que está sendo construída e que propõe alguns tensionamentos. Responde a perspectiva em relação ao ensino médio, assim como está dialogando com muita representatividade com a educação de jovens e adultos e a inclusão social. No entanto, necessita de alguns alinhamentos das demandas regionais em relação aos cursos, à prática docente no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e a uma formação atrelada a EPT, bem como em relação aos diálogos com a sociedade. Palavras-chave: Educação. Educação Profissional. Trabalho. Desenvolvimento.
16	A rede federal de educação profissional e tecnológica no Brasil: uma proposta para diminuição da taxa de reprovação no Instituto	Tatiana Oliveira Couto Silva	Universidade Federal de Juiz de Fora	Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Esta dissertação de mestrado foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública –

	Federal do Paraná (IFPR) – campus Ivaiporã				CAEd/UFJF e tem como objetivo geral propor ações que atendam a necessidade de reduzir a reprovação escolar no ensino médio nas instituições públicas de educação profissional, em especial no contexto do Instituto Federal do Paraná- IFPR. Para tanto foi efetivada uma análise circunscrita ao campus que está implantado desde 2009 em Ivaiporã, município com cerca de 32 mil habitantes, de atividade econômica predominantemente agrícola e pecuária, localizada na região central do Paraná e que vem apresentando altos índices de reprovação principalmente no 1º ano do ensino médio integrado à educação profissional. A metodologia utilizada foi o estudo de caso de caráter qualitativo, com coleta de dados em análise documental da
--	--	--	--	--	--

					<p>secretaria acadêmica do campus e documentos oficiais do IFPR, pesquisa bibliográfica, entrevista com os gestores, professores e estudantes do campus. Este estudo foi elaborado com base em referenciais teóricos sobre a história da educação profissional no Brasil como Aranha (2006), Cury (2008) e legislação educacional brasileira, do dualismo escolar com Kuenzer (2012) e Cunha (2000), da reprovação escolar com Paro (2003), das políticas de governo e dos investimentos em educação. Os resultados da pesquisa demonstram que a reprovação escolar na instituição está relacionada a uma série de fatores como relação professor-aluno, metodologias de ensino e de avaliação, inexistência de hábito de estudo por parte dos alunos,</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>dificuldades e defasagem de aprendizagem e fatores familiares, de origem socioeconômica ou psicológica que devem ser abordados visando melhorar o rendimento escolar dos estudantes. Ao final, a pesquisa apresenta uma proposta de intervenção educacional pautada em 04 ações essenciais para aumentar o sucesso escolar, no intuito de diminuir os índices de reprovação e melhorar a qualidade do ensino no IFPR.</p> <p>Palavras-chave: Reprovação escolar; Educação profissional; Instituto Federal do Paraná.</p>
17	A educação especial nos Institutos Federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?	Vânia Meneguini da Rosa	Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE	Mestrado em Educação	<p>A pesquisa intitulada “A educação especial nos Institutos Federais: o que dizem os Planos de Desenvolvimento Institucionais?” está situada no âmbito da linha de Políticas Públicas e Práticas Educativas do</p>

					<p>Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, e tem como principal objetivo, analisar a política de Educação Especial nos Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs, dos Institutos Federais. Como referencial de análise de política empregamos o ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball e difundido no Brasil por Jefferson Mainardes, essa abordagem possibilita acompanhar a política em seus contextos de influência, de produção, da prática, de resultados/efeitos e de estratégia política. Como metodologia de pesquisa, utilizou-se a revisão bibliográfica e o levantamento documental, e como metodologia para análise dos documentos e textos foram utilizados elementos da teoria da Análise do Discurso</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>desenvolvida por Norman Fairclough. Dentre os resultados obtidos com a pesquisa, destacam-se as concepções de Educação Especial presentes nos PDIs dos Institutos Federais, analisadas a partir das seguintes categorias conceituais: a) A relação entre as políticas de inclusão e a Educação Especial; b) A relação entre a acessibilidade e a Educação Especial e, c) A relação entre a Educação Especial e os NAPNEs. A análise revelou discurso que indicam, com frequência, o silenciamento da Educação Especial diante das políticas de inclusão. Em outros momentos foi possível apreender concepções que subordinaram as ações pedagógicas do campo da Educação Especial, ao princípio da acessibilidade. E, por fim,</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>o destaque que recebem os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNEs, figurando como “estratégia-chave” para a implementação de políticas para a escolarização do público da Educação Especial nos IFs e, em alguns documentos, como único responsável por esse processo.</p> <p>Palavras-chave: Políticas públicas para educação. Educação especial. Institutos Federais.</p>
18	<p>Das Escolas Técnicas Federais aos Institutos Federais: a licenciatura em Física no campus Goiânia do IFG</p>	<p>Weslei Silva de Araújo</p>	<p>Universidade Federal de Goiás</p>	<p>Mestre em Educação em Ciência e Matemática</p>	<p>Neste trabalho buscou-se compreender de que forma a Licenciatura em Física no campus Goiânia do IFG se estrutura e qual a perspectiva dos professores da área, especificamente, na implantação da licenciatura em Física, e frente as mudanças ocorridas na instituição. A escolha deste tema se deve pela obrigatoriedade, estipulada pela lei 11.892 de 29 de dezembro</p>

					<p>de 2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em ofertar cursos de licenciaturas, principalmente nas áreas de Ciências e Matemática, apesar de sua reconhecida competência na área de educação profissional. Algumas pesquisas têm tratado da temática sobre a presença das licenciaturas nos IFs, discutindo o perfil, a implantação e os desafios para que os mesmos sejam consolidados. No entanto, aqui buscamos a percepção dos professores sobre todo o processo. Caracterizado como um trabalho de abordagem qualitativa utilizou-se inicialmente de pesquisa bibliográfica para levantamento das alterações ocorridas via documentos legais na instituição, assim como pesquisa no site e-MEC para o reconhecimento do quantitativo de cursos ofertados nesta modalidade antes e depois da criação dos IFs. Para análise das respostas do questionário e das entrevistas realizadas com</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>os professores da área de Física, do campus Goiânia do IFG, utilizou-se a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2002). Identificou-se, segundo a percepção dos professores que: (i) as mudanças na instituição proporcionaram uma expansão e interiorização, mesmo que desordenada; (ii) a alteração na carreira do professor e a descaracterização da escola com desvalorização do ensino técnico; (iii) o curso criado para atender a lei, com estrutura e funcionamento em construção, possui um enfoque no conhecimento específico em detrimento do pedagógico; (iv) os professores atuam quase que exclusivamente em sala de aula, com poucas ou nenhuma atividade de pesquisa e de extensão. Estes aspectos levam a entender que há ainda uma falta de identidade nos IFs após a implantação das licenciaturas e frente as mudanças ocorridas nestas instituições.</p> <p>Palavras chave: Os IFs; Licenciaturas nos IFG; Licenciatura em Física.</p>
--	--	--	--	--	---

19	A inclusão pelo olhar do incluído: a acessibilidade nos <i>campi</i> do Instituto Federal de Rondônia(IFRO)	Micheli Gomes Noé da Costa	Universidade Federal de Rondônia	Mestrado em Educação	Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia quanto à inclusão e acessibilidade na educação profissional. O objetivo foi apresentar representações de como ocorre a inclusão a partir da visão dos diretamente envolvidos neste processo, alunos com necessidades educacionais específicas, professores, diretores de ensino e coordenação do Núcleo de Atendimento a Pessoa com Necessidade Específicas- NAPNE, e a partir disso estabelecer uma intervenção na realidade. O levantamento de dados ocorreu em quatro unidades da instituição, Campus Ariquemes, Colorado do Oeste, Porto Velho Calama e Vilhena, no período de março de 2015 a março de 2016. A
----	---	----------------------------	----------------------------------	----------------------	---

					<p>metodologia utilizada foi a pesquisa-ação que se constitui de uma proposta que supere a visão de expectador diante do fato, mas que, propõe contribuir na realidade e colaborar para a resolução de uma determinada problemática. Os instrumentos utilizados foram a análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupo focal, observação simples, e o plano de ação para a intervenção proposta pela pesquisa-ação em si, com aplicação inicial de minicurso e palestra. Foram utilizados para a fundamentação legal a LDB (Lei nº 9394/96), Constituição Federal (1998), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Lei 12.711/2012 e Lei nº 13.146/2015. Constituem referencial teórico, Thiollent (2005) e Tripp (2005) sobre o</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>desenvolvimento da pesquisa-ação. A análise de dados ocorreu pela análise de conteúdo com base nos conceitos de Bardin(1977); Os direitos humanos foram discutidos com enfoque nas ideias de Cury (2002), Candau (2008) e Bobbio (2004). Os destaques quanto ao aspecto históricos da inclusão embasaram-se em Mantoan (1998, 2000,2006,2013), Mendes (2006,2014) e Sasaki (2006). A discussão sobre inclusão e atendimento educacional especializado encontra referência na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). A acessibilidade é discutida sobre a perspectiva da NBR 9050 (2015) e Manzini e Corrêa (2014). A abordagem sobre currículo e diversidade utilizam os conceitos de Sacristan (2000), Arroyo</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>(2007), Moreira e Candau (2007), Gomes (2007) e Canen (2005) respectivamente. A pesquisa busca discutir inicialmente a inclusão a partir da perspectiva do direito e condição fundamental para emancipação humana. Apresenta momentos históricos e marcos da educação especial. Realiza debate sobre a política de inclusão no momento atual, relacionando ao currículo, diversidade, multiculturalidade e as orientações quanto às adequações curriculares de grande e pequeno porte. A análise dos dados da pesquisa foi discutida a partir dos referenciais teóricos. O plano de ação, e as ações iniciais foram desenvolvidos a partir da análise e proposições percebidas na participação dos sujeitos. A ação buscou realizar uma</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>formação inicial direcionado ao acolhimento aos grupos presentes na instituição, que fomentou outras visões e mais proposições para a efetivação da educação inclusiva no IFRO.</p> <p>Palavras-chave: Educação Inclusiva. Currículo. Acessibilidade. Diversidade. Educação Profissional.</p>
20	<p>A gestão da propriedade intelectual nos Institutos Federais: ações para construção de uma cultura de propriedade intelectual no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco</p>	<p>Rodrigo Nogueira Albert Loureiro</p>	<p>Universidade Federal de Sergipe</p>	<p>Mestrado em Ciência da Propriedade Intelectual</p>	<p>A Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino centenária no Brasil, datada de 1909 com a assinatura do decreto 7.566, do então Presidente Nilo Peçanha, passando por um processo de evolução ao longo de sua história com a conversão para as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A partir de 2008 com a promulgação da Lei 11.892 a Educação</p>

					<p>Profissional e Tecnológica brasileira ganha novo status, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Os IFs possuem a premissa de fornecer educação nas mais diversas modalidades de ensino, com ênfase na educação profissional e tecnológica. Os Institutos ainda carregam o dever de estimular a pesquisa aplicada no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas; o empreendedorismo; e o desenvolvimento científico e tecnológico com vistas aos processos de inovação. Concernente a inovação, em 2004, foi promulgada a Lei 10.973, conhecida como Lei da Inovação, que determina,</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>por meio de seu Art.16 que todas as Instituições Científicas e Tecnológicas (ICT) devem dispor de um Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT), com a finalidade gerir a política de inovação da Instituição. A Lei da Inovação ainda determina que anualmente as ICT's, por intermédio do NIT, informem ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação por meio do FORMICT, as proteções requeridas e concedidas, os contratos de licenciamento e transferência realizados, assim como questões acerca do nível de implementação do NIT. Atualmente, todos os trinta e oito IFs possuem um NIT instituído, no entanto, isso não se mostrou como fator determinante na ampliação da proteção à Propriedade Intelectual (PI) por parte de alguns</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>desses Institutos. Dados do FORMICT 2014 mostraram que dos trinta e sete IFs que preencheram o referido formulário, menos da metade informaram ter realizado algum tipo de proteção dos seus inventos. No contexto da RFEPCT, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), cujo NIT foi implementado no ano de 2010, e apenas em 2013 realizou sua primeira proteção à PI, a partir de ações de reformulação realizadas pelo referido Núcleo. Atualmente, o IFPE possui treze patentes depositadas no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), além de três registros de softwares e uma marca. Neste contexto, a presente pesquisa partiu da motivação e interesse em</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>compreender as relações entre as ações de gestão de inovação que culminaram em uma maior proteção da PI no âmbito do IFPE. Assim, como metas para o alcance deste propósito, encontram-se: apresentar um panorama da implementação dos NITs que reflita a situação da proteção da PI dos IFs; mapear as ações de gestão da inovação do NIT do IFPE; bem como, avaliar estas ações na perspectiva do usuário. Por fim, o presente trabalho mostrou que o IFPE vem cumprindo sua função social e logrando êxito na conscientização de sua comunidade sobre a importância da proteção de seus inventos.</p> <p>Palavras Chave: Núcleo de Inovação Tecnológica, Propriedade Intelectual, Institutos Federais</p>
21	A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e	Fabício Spricigo	Universidade do Estado de Santa Catarina	Mestrado em Educação	O presente trabalho teve como objetivo analisar a política de Assistência

	<p>Tecnologia de Santa Catarina: em análise o programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social</p>				<p>Estudantil no Instituto Federal de Santa Catarina, especificamente a partir da materialização do Programa de Atendimento ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS). Investigamos, nesse sentido, o eixo norteador do programa difundido nos documentos oficiais do IFSC, cotejando seus pressupostos com o contexto societário atual. Além disso, caracterizamos seus processos e procedimentos, evidenciando a materialidade histórica em que emerge a constituição do programa. A pesquisa é fundamentada no método histórico-dialético, com análise documental (legislações federais, normativas internas do IFSC, atas do Conselho Superior, editais, entre outros) alicerçada em autores como Kosik</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>(2002), Garcia (2004), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012, 2014). Além da análise documental, realizamos balanço das produções acadêmicas relacionadas à Assistência Estudantil no período 2003-2015. A partir da materialidade colocada em movimento, evidenciamos que a Assistência Estudantil vem sendo executada com fortes reverberações do ideário neoliberal, caracterizando a mercantilização da política de educação brasileira e a grande inclinação em rezar a cartilha dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial. As reflexões desenvolvidas por Frigotto (2003, 2009, 2010, 2011 e 2012), Motta (2007, 2008, 2009), Kuenzer (2010), Silva (2012b), foram essenciais para compreender as</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>determinações que envolvem os slogans “inclusão social”, “permanência” e “êxito” em nosso objeto de investigação. Nosso estudo permitiu mostrar que, para além de seu caráter focal, o programa PAEVS atua em nível estratégico no IFSC para solucionar problemas de “permanência” e “êxito” estudantil. Por ter atuação no tratamento compensatório dos efeitos da pobreza, acaba funcionando como instrumento que dissocia as desigualdades sociais de seus determinantes estruturais, visto que as ações se limitam a aspectos pontuais que adentram a instituição. Nesse horizonte, a “vulnerabilidade social” enaltecida pelo PAEVS ganha status de política focal que não problematiza a base estrutural que produz as</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>desigualdades, sendo incapaz de promover a emancipação social. O programa ajuda na harmonização e coesão social, maquiando as contradições sociais em seu contexto de atuação. Sendo assim, o PAEVS é mais um elemento a atuar no adiamento dos “embates” necessários para a mudança social pretendida, pois, ao focar-se em um público estratégico, ajuda invisibilizar a própria expropriação daqueles que, para sobreviver, precisam vender sua força de trabalho.</p> <p>Palavras-chave: Vulnerabilidade Social. Assistência Estudantil. Educação. Permanência e êxito.</p>
22	Discursos constitutivos e constituintes sobre a língua inglesa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo	Edilson Pimenta Ferreira	Universidade Federal de Goiás	Doutorado em Estudos Linguísticos	Esta tese foi desenvolvida em uma abordagem inter/transdisciplinar que abrange a Linguística Aplicada Crítica, a Análise do Discurso de

	de caso no Triângulo Mineiro			linha francesa e a Análise Dialógica do Discurso. Foi delineada com o objetivo de investigar como quatro professoras de língua inglesa (duas em serviço e duas aposentadas) do Instituto Federal do Triângulo Mineiro representam as várias transformações propostas à Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e como essas representações se traduzem na experiência de ensino de língua inglesa nos dias atuais. Para a fundamentação desta tese, que sobreleva o caráter histórico, ideológico, dialógico e dialético da linguagem, foram empregados não somente um trabalho de interface entre as três áreas mencionadas, mas também um conjunto de 22 documentos oficiais por meio dos quais tracei uma linha histórica das várias mudanças
--	------------------------------	--	--	---

					<p>propostas à Rede. Dessa forma, foi possível conferir especial relevo aos momentos nos depoimentos das participantes em que se percebia uma tentativa de propor rupturas com a forma em que se dava o ensino de língua inglesa na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possui mais de um século de existência. Para essa investigação, os depoimentos dessas quatro professoras efetivas foram coletados e analisados com o auxílio da Proposta AREDA (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos), de Serrani-Infante (1998). Essa ferramenta metodológica para a coleta dos depoimentos das participantes da pesquisa mostrou-se útil para atingir o objetivo maior deste estudo, que</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>era responder a três perguntas de pesquisa: 1) Quais são os dizeres enunciados pelas professoras de língua inglesa (aposentadas e em-serviço) sobre a língua inglesa nos diversos currículos com que trabalharam?; 2) Em quais discursos elas se inscrevem para enunciar sobre a criação dos Institutos Federais e sobre a disciplina língua inglesa?; 3) Qual é a concepção de ensino a que recorrem enquanto enunciam sobre sua trajetória como professora de língua inglesa? Foi possível perceber que a relação dos sujeitos-participantes da pesquisa com o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos Institutos Federais é regido por três representações que denominei: i) o não-lugar da língua inglesa no currículo; ii) a relação de</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>não-identificação com a língua inglesa; iii) a gramática como balizadora do ensino de língua inglesa. Essas representações se interpenetram e se interconstituem e revelam que, ao se inscreverem na representação do não-lugar da língua inglesa no currículo, os sujeitos-participantes revelam uma tendência à desvalorização da disciplina no currículo, ao conferir ainda maior legitimidade aos institutos de idiomas e sacramentar uma relação histórica conflituosa entre a língua inglesa e a língua materna. Por sua vez, ao construírem a representação de não-identificação com a língua inglesa, seus dizeres se condensam para revelar a imagem de si que possuem na relação com a língua inglesa e deixam emergir efeitos de sentido que</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>revelam um desejo de ocupar um lugar outro na instituição enquanto acentuam a estabilidade profissional como motivo para permanecer ou terem permanecido, no caso das aposentadas, na carreira de professora de língua inglesa. Já ao construírem a terceira representação, deixam revelar a concepção de língua que possuem, qual seja, a de que é por meio da estrutura que se dá o aprendizado da língua e relegam à instituição a responsabilidade pela inexecutabilidade de um ensino de língua inglesa eficaz.</p> <p>Palavras-chave: Linguística Aplicada. Análise do Discurso. Ensino Profissional e Técnico. Processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Institutos Federais.</p>
23	Mundo do trabalho e educação profissional:	Enio Rodrigues	Universidade Federal de Goiás	Doutorado em Educação	Esta tese insere-se na Linha de Pesquisa

	<p>formação técnica em edificações no Instituto Federal de Goiás – campus Goiânia</p>	<p>Machado</p>		<p>“Educação, Trabalho e Movimentos Sociais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Teve como objetivo compreender a relação trabalho e educação profissional, na área da construção civil, mais especificamente na formação profissional ofertada pelo Curso Técnico em Edificações do Instituto Federal de Goiás - Campus Goiânia, partindo das análises dos modelos da produção capitalista - o fordismo e a acumulação flexível e sua relação com o mundo do trabalho; da historicidade da educação profissional no Brasil; da experiência pedagógica vivenciada pelo curso técnico tomado como objeto de estudo. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada entre 2010 e 2015, contando com a análise</p>
--	---	----------------	--	--

					<p>bibliográfica, documental e pesquisa de campo, por meio de entrevistas com professores e alunos do Curso Técnico em Edificações, na mesma instituição, e com profissionais liberais da construção civil em Goiânia, analisando-se os depoimentos desses sujeitos. Os documentos pedagógicos do curso foram selecionados entre as décadas de 1970 a 2000. Como fundamentação das discussões elaboradas, buscou-se referência em David Harvey, Vanilda Paiva, Mauro Del Pino, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Silvia Manfredi, Milton Vargas, Fábio Villela, Nelson Ribeiro, dentre outros. Tais autores contribuíram para o aprofundamento de estudos acerca das mudanças produtivas e sociais na contemporaneidade e dos</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>desdobramentos históricos no trabalho e na educação profissional, considerando a área de construção civil e a formação profissional técnica em edificações no campus Goiânia. As reflexões teóricas e a análise do conteúdo empírico possibilitaram afirmar que: a área de construção civil - subárea edificações - é permeada por processos rígidos e flexíveis de produção; a formação profissional do técnico em edificações preserva a valorização da rigidez técnica, sendo atualizada, contemporaneamente, por conhecimentos e ferramentas que flexibilizam a sua prática; o trabalho e a formação profissional do técnico em edificações têm sido norteados por relações que revelam um caráter produtivista entre seus sujeitos, primordialmente presente na constituição</p>
--	--	--	--	--	--

					identitária da maioria dos jovens que optam pelo curso e no papel educativo institucional nesta modalidade. Porém, há que se pensar em práticas, considerando diretrizes educacionais que apontem para uma formação completa do indivíduo, independente da vinculação formativa aos modelos de produção e das características do trabalho correspondente. Palavras-chave: Educação Profissional, Curso Técnico em Edificações, Fordismo, Acumulação Flexível, Trabalho, Formação Humana.
24	II fase da política de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica do Amazonas: acesso ampliado e precarizado à educação pública	Silvia Cristina Conde Nogueira	Universidade Federal do Amazonas	Doutorado em Educação	Versa sobre a criação da institucionalidade Instituto Federal e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal). Aborda as ações do Governo Federal no contexto amazônico mediadas pela

					<p>institucionalização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) e pela implantação de cursos técnicos de nível médio nos municípios de Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo e Tabatinga, municípios contemplados na segunda fase de expansão da Rede Federal. Este trabalho de tese __ de natureza teórico-documental __ visa analisar as contradições da oferta de cursos técnicos de nível médio nos campi do IFAM implantados nos referidos municípios em relação à demanda dos cursos e às especificidades de desenvolvimento econômico. As categorias teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético __ totalidade, contradição e mediação __ engendraram o levantamento</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>bibliográfico, o levantamento documental e a organização e análise das informações coletadas. A análise da segunda fase da expansão da Rede Federal no interior do Amazonas revelou a parceria público-privada como aporte do processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica; a imposição de vinculação da oferta pública de educação profissional às estratégias de desenvolvimento econômico por meio dos Arranjos Produtivos Locais (APLs); a prioridade na oferta de cursos técnicos de nível médio; a oferta desses cursos nas modalidades presencial e a distância e nas formas integrada e subsequente; a política de cotas para o preenchimento das vagas. A ênfase na relação entre</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>a oferta e a demanda desses cursos nos campi demonstrou que o acesso à educação pública, no interior do Amazonas, foi ampliado. Contudo, a comparação entre a oferta e a demanda dos cursos revelou que a maioria das vagas são para os cursos subsequentes e, ainda, que um expressivo quantitativo de vagas ficaram ociosas e/ou foram preenchidas por meio de chamadas extras. Ademais, no que se refere às especificidades econômicas dos municípios, foi apontado que apenas alguns cursos implantados podem ser articulados aos APLs; que todas as referências a essa categoria são gerais e não evidenciam ações práticas; que a Pesquisa de Atividade Econômica Regional identifica a demanda por formação de técnicos em realidades de emprego formal; que, nos</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>municípios analisados, o emprego formal é muito restrito ou apresenta saldos negativos na relação entre admitidos e demitidos. As evidências do modo como a segunda fase da política de expansão da Rede Federal foi implantada nos campi do IFAM são antagônicas às categorias Educação Integrada e Educação Politécnica. Esse antagonismo deu origem à tese de acesso ampliado e precarizado à educação pública no interior do Amazonas. Infere-se que o maior e mais importante desafio dos campi do IFAM seja ético-político: atender à imposição legal da formação da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, transformando as condições em que essa imposição se estabelece, de modo a garantir a educação integrada como princípio e o rompimento</p>
--	--	--	--	--	---

					com perfis profissionais delineados em comportamentos e atitudes necessários ao mercado para que o processo de interiorização da instituição se constitua em condição de acesso e permanência à educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Palavras-chave: Educação Profissional. Institutos Federais. Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
25	A atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia frente ao sistema nacional de pós-graduação – uma reflexão a partir da Lei nº 11.892/2008	Carina Gomes Messias Alves	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde	Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs -, criados pela Lei nº 11.892/2008 a partir da agregação/transformação de antigas instituições de educação profissional, são instituições de educação superior, básica e profissional. Especializados na oferta de educação em diferentes modalidades de ensino, os IFs ofertam cursos de ensino médio integrado à

					<p>educação profissional, cursos de ensino médio, cursos técnicos, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelados, cursos de pós-graduação, lato e stricto sensu, promovendo, desta forma, a integração e verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior. Na perspectiva da atribuição de ofertar cursos de pós-graduação stricto sensu, o presente estudo, composto por três artigos científicos, propôs compreender e analisar a atuação dos IFs no Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. O primeiro artigo tem como foco analisar a atuação dos IFs na oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, fazendo um comparativo entre 2008 e 2014, que representa o período antes e após a</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>criação dos IFs. O segundo artigo analisa a participação e o desempenho dos IFs no contexto da submissão de proposta de curso novo, recomendação e reavaliação de curso de Pós-Graduação stricto sensu pela CAPES, verificando índices de recomendação das propostas, identificando fragilidades e analisando o desempenho dos cursos nas reavaliações realizadas pela CAPES (avaliações trienais). O terceiro artigo apresenta uma análise da atuação dos IFs como lócus de formação de professores no contexto da oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, considerando que em 2014, Ensino era a área de avaliação que concentrava maior parte dos cursos de Pós-Graduação ofertados por IFs. Constatou-se que a atuação dos IFs no</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>SNPG foi fortalecida pela Lei nº 11.892/2008, refletindo no crescimento da oferta de cursos de pós-graduação, no aumento da submissão de propostas de cursos novos e na constituição dos Institutos Federais como locus de formação continuada de professores para educação básica, evidenciando, desta forma, o reconhecimento dos IFs como instituições com competência para ofertar cursos de pós-graduação stricto sensu e contribuir para a formação de recursos humanos.</p> <p>Palavras Chaves: Educação Profissional. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sistema Nacional de Pós-Graduação.</p>
26	Formação inicial e perfil profissional docente: um estudo de caso no âmbito dos Institutos Federais de	Flaviane Predebom Titon	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e saúde	A presente tese se constitui em uma investigação de caráter qualitativo, no campo da formação de professores

	Educação, Ciência e Tecnologia				<p>de Física e Matemática, no que tange aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - IF. Nesses termos, trata-se de um <i>estudo de caso</i> que abarcou três <i>frentes</i>. A primeira esteve relacionada aos intentos institucionais e proposições legais sobre as características e perfil do professor de Física e de Matemática formado no contexto do Instituto Federal Catarinense – IFC <i>Campus</i> Concórdia. A segunda agregou uma investigação do entorno regional e de abrangência da referida instituição, demarcando informações acerca da realidade profissional docente nas escolas de Ensino Médio (mercado profissional), por meio da aplicação de instrumentos (questionários) com professores e dirigentes educacionais e buscando</p>
--	--------------------------------	--	--	--	---

					<p>evidenciar exigências acerca da docência nessas unidades escolares. A terceira empenhou-se na compreensão das concepções e práticas dos futuros professores das licenciaturas do IFC <i>Campus</i> Concórdia, por meio de análises advindas de materiais aplicados (questionários) e produções escritas (relatórios de estágio) de estudantes e professores formadores. A problemática e o objetivo estiveram voltados a responder se, ao final do curso de licenciatura, as concepções e práticas dos futuros professores estavam de acordo ou não às características descritas na teoria institucional e, ao mesmo tempo, se estas refletiam o perfil de profissional desejado pelo mercado profissional. A pesquisa foi iniciada em março de 2012, sendo sua</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>organização projetada na perspectiva de cinco diferentes etapas, desenvolvidas ao longo dos oito semestres que agregaram o curso de Doutorado e tomando a análise documental e a análise textual discursiva como metodologias para o tratamento dos dados. A primeira <i>frente</i> demarcou os <i>princípios</i> para a formação de professores nos IF, os quais se verificaram concordar com a teoria referencial de base e que serviram como categorias de análise e classificação dos dados e informações advindas das demais esferas investigadas. A investigação acerca do mercado profissional docente demonstrou que os maiores problemas que atingem as instituições de Ensino Médio investigadas possuem vieses da estrutura física, material, condições de</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>trabalho e formação dos profissionais que lá lecionam, mostrando também carências no que tange as características de professor preteridas na atualidade. O perfil do professor, desde a terceira <i>frente</i> de investigação, fez emergir um marco de análises sobre a suficiência formativa dos sujeitos, demonstrando pontos fortes e deficitários de cada uma das licenciaturas em questão. As revisões bibliográficas e marcos de análise deram embasamento para a defesa de argumentos acerca de uma teoria sobre a natureza e a formação dos saberes dos professores, conferindo proximidade com os resultados diante das —emergências investigativas— demarcadas em cada Seção de análise do presente estudo.</p>
--	--	--	--	--	---

					Palavras-Chave: Formação de Professores; Perfil Profissional Docente; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
27	Identidade de escola técnica vs vontade de universidade. A formação da identidade dos Institutos Federais	Gustavo Henrique Moraes	Universidade de Brasília	Doutorado em Educação	Os <i>Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</i> vem enfrentando um processo conflituoso na construção de suas <i>novas institucionalidades</i> , sendo palco de um tensionamento constante entre a secular <i>identidade de escola técnica</i> , representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora, e a <i>vontade de universidade</i> , representada pela defesa de um direcionamento da oferta para os cursos superiores e pela tentativa de implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária. Este tensionamento, embora difuso, tende a opor dois grupos polares – <i>nativos</i> e

					<p><i>novatos</i> – que representam, respectivamente, forças de manutenção e de transformação das institucionalidades. A crise tornou-se mais sensível a partir da publicação da Lei 11.892/08, que criou os <i>Institutos</i> e os equiparou, para fins regulatórios, às Universidades. Sua origem, no entanto, remonta a aspectos residuais da cultura brasileira, dentre os quais destaca-se o desprezo pela atividade técnica e a mitificação do bacharel e do doutor. Mais que uma simples sugestão teórica, esta interpretação coloca em xeque a própria política que concebeu os <i>Institutos Federais</i>, principal aposta educacional do Estado brasileiro nas últimas décadas, idealizados por inspiração desenvolvimentista, que</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>enxerga na EPT, e em especial na oferta de cursos técnicos, um poderoso motor de desenvolvimento para a sociedade brasileira. Com a finalidade de compreender a maneira como tem se processado as tensões entre a tradicional <i>identidade de escola técnica</i> e a <i>vontade de universidade</i> no processo de construção da nova <i>institucionalidade dos Institutos Federais</i>, a investigação dividiu-se em três grandes partes: a primeira, de natureza eminentemente qualitativa, é dedicada à apresentação da interpretação histórica da Tese; a segunda e a terceira parte, de natureza empírico-quantitativa, são dedicadas às análises da formação dos corpos docentes e discentes dos <i>Institutos</i>, privilegiando, para isto, os estudos estatísticos desenvolvidos</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>frente à Diretoria de Estatísticas e Informações Acadêmicas (DEIA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).</p> <p>Palavras-chave: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Educação Profissional e Tecnológica; Identidade de Escola Técnica; Vontade de Universidade; Nova Institucionalidade.</p>
28	<p>Resíduo eletrônico: perspectiva ambiental das ações na formação profissional do Instituto Federal de Sergipe</p>	<p>Luiz Carlos Pereira Santos</p>	<p>Universidade Federal de Sergipe</p>	<p>Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente</p>	<p>Cursos profissionais podem promover atividades pedagógica mediante abordagem interdisciplinar em sala de aula do uso de resíduos eletrônicos como procedimento para formar sujeitos conscientes. Os Institutos Federais enquanto locus formativo pode oportunizar uma formação profissional articulada com a realidade social e assim atender as prerrogativas das legislações vigentes no</p>

					<p>que tange as Políticas de Resíduos Sólidos. Para tanto, o objetivo dessa tese está na constatação de que a teoria deve ser correlacionada com a prática em laboratório, ou seja, conteúdo relacionado ao objeto de estudo (resíduo eletrônico) no Curso Técnico de Nível Médio de Manutenção e Suporte em Informática com a finalidade de verificar como professores e egressos percebem o resíduo eletrônico e suas formas organizacionais no ambiente escolar. A pesquisa se baseou metodologicamente no estudo de caso, adotando uma abordagem qualitativa e quantitativa de natureza interpretativo-reflexivo. Neste sentido, o resíduo eletrônico, enquanto instrumento de apoio pedagógico inserido no conteúdo das diversas disciplinas do Curso</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Técnico de Manutenção e Suporte em Informática funciona como um mediador no processo de ensino-aprendizagem em virtude da sua aproximação com o problema do resíduo eletrônico, possibilitando a construção de conhecimentos; demonstração da utilização de formas eficientes de reuso, reciclagem e aproveitamento desses resíduos. Pois, as evidências apresentadas pelos egressos e professores demonstraram que as práticas em resíduo eletrônico possibilitaram formar sujeitos conscientes, reflexivos e críticos com base numa formação ampla em que a Educação Ambiental se faz presente nesse contexto profissional.</p> <p>Palavras-chave: Descarte. Educação Ambiental. Ensino-Aprendizagem.</p>
--	--	--	--	--	--

29	<p>A expansão do ensino superior a distância no IFPB: um estudo da implantação do curso de Administração Pública no âmbito do Programa Nacional de Administração Pública – PNAP</p>	<p>Maria da Conceição Monteiro Cavalcanti</p>	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Norte</p>	<p>Doutorado em Educação</p>	<p>A presente tese objetiva analisar a política de expansão do ensino superior na modalidade a distância do IFPB, tendo como referência a implementação do Bacharelado de Administração Pública ofertado através do Programa Nacional de Administração Pública – PNAP e sua repercussão na cultura organizacional e no trabalho docente do IFPB Campus João Pessoa. Tal proposta torna-se relevante, tendo em vista as modificações ocorridas no sistema educacional brasileiro entre o final do século XX e o início do século XXI, decorrentes, dentre outros aspectos, do atendimento às políticas de cunho neoliberal, orientadas por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e UNESCO. As diretrizes dessas organizações para</p>
----	---	---	--	------------------------------	--

					<p>o ensino superior propiciaram a flexibilização, a diversificação institucional e a utilização da educação a distância como estratégias de expansão. No que se refere, especificamente, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estes tiveram ampliadas as suas competências e o desafio de ofertar a educação superior na modalidade a distância. A oferta do curso de Bacharelado em Administração Pública no âmbito do PNAP é exemplo de ações de expansão induzida pela ação do Ministério de Educação, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Dessa forma, defende-se a tese de que a política de expansão do ensino superior no IFPB, na modalidade a distância, vem provocando uma</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>reestruturação na instituição, que, tradicionalmente, oferecia cursos presenciais, com professores e metodologias apropriadas a essa modalidade de educação. Com a criação dos cursos superiores na modalidade a distância, a Instituição vem mudando, gradativamente, a sua cultura organizacional, tendo em vista que a modalidade a distância requer do corpo docente o aprendizado de novas metodologias, novas práticas pedagógicas realizadas fora do âmbito da sala de aula, acarretando sérias repercussões no trabalho docente. Essa investigação de natureza empírica, requereu a utilização da pesquisa qualitativa e de estudo de caso. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a análise documental e a</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>entrevista semiestruturada, aplicada a gestores e docentes que atuaram no projeto BAP/PNAP/UAB. O estudo concluiu que, com a adesão à oferta do curso de Bacharelado em Administração Pública EaD, o IFPB cumpriu seu papel enquanto instituição da rede federal de atendimento a uma política pública, no entanto, a implementação de um curso dessa natureza sem uma estrutura planejada para tal oferta provocou várias mudanças na cultura organizacional da instituição. A utilização da EaD em um espaço institucional detentor de uma cultura muito forte de ensino presencial exigiu dos gestores e docentes uma nova postura profissional para se adequar às novas exigências para o trabalho com a modalidade a</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>distância. No que se refere ao trabalho docente daqueles que atuam no PNAP, este se apresenta com aspectos de intensificação e precarização, o que pode ocasionar prejuízo para a qualidade do curso desenvolvido na modalidade de EaD, comprometendo o desempenho da instituição de modo geral.</p> <p>Palavras-chave: Expansão da Educação Superior. Educação a Distância. Trabalho Docente. Institutos Federais. Cultura Organizacional.</p>
30	Um mapa dos projetos educativos-ambientais de extensão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um olhar sobre o primeiro quinquênio	Melissa Dietrich da Rosa	Universidade Feevale	Doutorado em Qualidade Ambiental	<p>O papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na promoção da Educação Ambiental é fundamental para a construção de alternativas possíveis no enfrentamento da crise ambiental e para a transformação social. De acordo com a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2009, que institui a Rede Federal de</p>

					<p>Educação, Ciência e Tecnologia, deve ser compromisso dos Institutos o desenvolvimento socioeconômico na extensão dos benefícios destes à sociedade. Neste sentido, essa pesquisa traz à tona a discussão do papel dos Institutos Federais nos processos educativo-ambientais como uma das alternativas possíveis no enfrentamento da crise ambiental e tem por objetivo mapear os projetos educativo-ambientais desenvolvidos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, verificar o alinhamento destes projetos às políticas públicas e contribuir para a melhoria da atual metodologia de Educação Ambiental (EA) destas Instituições. Este percurso foi balizado por uma estrutura teórica fundamentada em: Moura (2012), Layrargues (2004), Ribeiro <i>et al.</i> (2005), Sauv� (2005), Tristão (2005), Layrargues e Lima (2014) e Loureiro e De Lima (2012). Foi</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>realizado levantamento dos projetos de extensão em Educação Ambiental cadastrados pelos Institutos no Sistema de Gerenciamento de Projetos – SIGProj nos anos de 2009 a 2014, resultando em um total de 125 projetos. Os dados coletados foram tabulados e organizados em categorias de análise, resultando em um mapa dos projetos de Educação Ambiental dos Institutos Federais. Verificamos que não existe relação entre o número de projetos por região e o de Campi, bem como entre o tempo de implantação dos Campi e o número de projetos. Averiguamos que a maioria dos projetos (75,2%) foi proposta por coordenadores com formação ligada às áreas tradicionalmente associadas ao campo ambiental e que há uma relação fraca entre a presença de cursos que possam ser associados diretamente à área ambiental e a quantidade de projetos. Após, foram coletados dados referentes aos dois Institutos que se apresentaram</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>como extremos em números de projetos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), nos Estatutos, Regimentos, Projetos Pedagógicos Institucionais, Planos de Desenvolvimento Institucionais, bem como nos projetos de Educação Ambiental neles desenvolvidos. Constatamos que tanto IFRS quanto IFSC apresentam um descompasso entre suas orientações e suas práticas. No caso do IFRS, uma conjunção de fatores, como a presença de Campi com maior tempo de implantação, mais cursos ligados e mais pessoas com formação ligada a área, foram relacionados com um maior número de projetos. Verificamos que nos discursos dos documentos norteadores de ambos os Institutos predomina o alinhamento à macrotendência crítica da EA, mas que nos projetos há um</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>maior alinhamento às macro tendências pragmática e conservacionista. A partir da análise destes resultados, compreendemos melhor os processos educativo-ambientais desenvolvidos pelos Institutos Federais nos cinco primeiros anos de implantação. Assim, reconhecemos que estas Instituições passavam por um momento de construção de uma identidade educativo-ambiental necessitando diminuir o descompasso entre os discursos institucionais e as práticas educativas.</p> <p>Palavras-chave: Educação Ambiental. Políticas Públicas. Extensão.</p>
31	Gestão da inovação tecnológica e sua contribuição para a gestão do conhecimento e para a memória organizacional: um estudo no IFBA	Ronaldo Pedreira Silva	Universidade Federal da Bahia	Doutorado em Difusão do Conhecimento	<p>O presente trabalho se propõe a verificar como a Gestão da Inovação Tecnológica do IFBA pode contribuir para o desenvolvimento de processos de Memória Organizacional, como processo específico de Gestão do Conhecimento e, em retorno, como esses dois ramos do</p>

					<p>conhecimento podem facilitar e agilizar a primeira. Para dar cabo dessa tarefa foi necessário criar uma base teórica unificando esses campos de estudos, a Gestão da Inovação Tecnológica (GIT), a Memória Organizacional (MO) e a Gestão do Conhecimento (GC). Cada área foi abordada, detalhada e conectada com as outras, de modo a fazer uma sustentação teórica consistente. O locus da pesquisa foi a Coordenação de Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia (CPITT), do Departamento de Inovação (DINOV), da Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) do IFBA. Para a coleta dos dados foram usadas quatro técnicas. A primeira foi o questionário, disponibilizado online</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>para os pesquisadores listados pela CPITT. A segunda foi entrevistas livres, nas quais os entrevistados tinham completa liberdade de expressar suas opiniões sobre as questões relacionadas aos processos da CPITT. A terceira, foi a observação sistemática, na qual foram feitas visitas in loco, com o objetivo de levantar dados referentes ao objeto de estudo em seus mais diversos aspectos, tanto físicos, quanto pessoais. A quarta técnica foi a pesquisa bibliográfica, na qual foram acessados documentos relacionados aos temas em questão. Para a análise, foi feita uma triangulação dos dados adquiridos, para compará-los e gerar as Conclusões. Ao final, pôde-se observar que a GIT tem um papel de importância para MO e para a GC, sendo um</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>ponto crítico para a CPITT. Na documentação foi possível identificar atribuições dos setores, em particular da PRPGI, do DINOV e da CPITT, bem como os produtos que eles devem gerar. Foram discutidas também questões referentes ao acesso a informações e os critérios para sua disponibilização. Por fim, foram sugeridas ações para melhorar os processos e procedimentos e outros que poderiam dar uma maior agilidade à PRPGI como um todo e extensivamente, a todo o Instituto, tais como a adoção de atividades de inteligência, planejamento estratégico e o contato mais aproximado com outros setores do IFBA, que poderiam contribuir com seus conhecimentos e experiências. Palavras-chave: Memória Organizacional. Inovação</p>
--	--	--	--	--	--

					Tecnológica. Gestão do Conhecimento. IFBA
32	Política de educação profissional e tecnológica e desenvolvimento territorial: análise do Instituto Federal Baiano no contexto do semiárido da Bahia, Brasil	Heron Ferreira Souza	Universidade Estadual de Campinas	Doutorado em Educação	Este trabalho teve como objetivo analisar a relação entre a política nacional de educação profissional e tecnológica (PNEPT) e o desenvolvimento territorial, especificamente no que tange a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A questão central foi compreender a relação entre educação (profissional e tecnológica) e desenvolvimento territorial, sob a égide da territorialidade desses institutos. Para isso, delimitou-se a análise para os campi do Instituto Federal Baiano no semiárido, cujos territórios de identidade apresentam forte contexto rural e baixos índices de desenvolvimento humano e grandes desafios à agricultura familiar e à convivência com a seca. Nesse sentido, analisou-se a relação entre o concebido pela política de EPT e o percebido e vivido institucionalmente. O referencial teórico orientou-se

					<p>na discussão de Estado, desenvolvimento, território, territorialidade, educação e trabalho. O método histórico-estrutural e dialético e a análise de políticas (método racional-compreensivo e incrementalismo) constituíram a abordagem teórico-metodológica. A pesquisa tem um enfoque qualitativo em que se buscam as racionalidades, intencionalidades, valores, tanto nos documentos oficiais quanto nos discursos e ações dos “sujeitos institucionais”. Além da análise documental (leis, planos etc.), também foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários. De modo geral, as análises apontaram para uma política de EPT, a partir dos Governos Lula, direcionada a um projeto de desenvolvimento mais autêntico, pelo menos no que tange aos valores explícitos no escopo da política, sobretudo, nos objetivos e finalidades da criação dos Institutos Federais. Porém, a efetivação dos resultados</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>representativa de uma territorialidade ativa dependerá do envolvimento e enraizamento institucional nos territórios do semiárido, cujos esforços têm sido pontuais e ainda não expressam sinergia, criatividade e auto-reflexão da Instituição para internalizar os valores explícitos na política de EPT, principalmente no que tange a inserção da juventude rural, das populações e povos do campo do semiárido no IF. Deste modo, pelos relatos de experiências vividas pelos sujeitos institucionais na busca por uma territorialidade ativa e por uma educação profissional e tecnológica do campo, sustentou-se que o processo de aprendizagem e transformação institucional não deve ser operado apenas no nível interno e por influência dos Editais focados por temáticas, mas deve se dar pelo controle social, pela dinâmica territorial do conflito, do diálogo e da negociação.</p> <p>Palavras-chave: Políticas Públicas, Educação</p>
--	--	--	--	--	--

					Profissional, Desenvolvimento, Territorialidade.
33	Configuração da política de integração: educação profissional e básica na modalidade de jovens e adultos nos Institutos Federais de Santa Catarina	Ramiro Marinho Costa	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado em Educação	Este trabalho resulta da investigação sobre a política de integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos apresentada pelo Governo Federal brasileiro com o horizonte de universalização da Educação Básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, acolhendo o segmento populacional de jovens e adultos que possuem trajetórias escolares descontínuas. O objetivo da pesquisa foi de investigar como a implementação dessa política tem se configurado nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina. Analisa a integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a verificação de sua compreensão no interior das unidades educacionais do Instituto Federal de Santa

					<p>Catarina, Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente, delimitados como unidades de análises desta pesquisa. A Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Ensino Médio, ainda é incipiente, discutir uma política de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos implica desenhar marcos de referências sobre o que se entende por essa política educacional e em específico o PROEJA, assim como identificar as categorias que possibilitam e demarcam os referenciais teóricos desse objeto de análise. A presente pesquisa toma como referencial metodológico a ontologia crítica apresentada por György Lukács, com base nos fundamentos de Karl Marx, por considerarmos que é o método adequado aos nossos objetivos porque fornece as ferramentas necessárias e poderosas para o entendimento da origem, do desenvolvimento, das estruturas e do mecanismo de</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>funcionamento da relação social dominada pelo capital. Com embasamento nessa perspectiva ontometodológica, buscamos compreender o PROEJA em sua complexa relação dos fenômenos sociais, no processo de apreensão das mediações do ser social, entre o fenômeno aparente e a apropriação de sua realidade existente e que permitem ampliar a compreensão do ser social como ser histórico e contraditório, possibilitando a captação mais apurada do complexo educacional e de sua articulação com a realidade. O estudo apresenta a partir da análise de fontes primárias e secundárias, alguns eixos temáticos/categorias que permitiram as análises: Recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura: obras e equipamentos; Formação inicial e continuada dos profissionais da educação; Integração educacional e trabalho como princípio educativo; Condições de</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>trabalho dos profissionais da educação; Trajetória formativa dos estudantes, que permitiram uma compreensão sobre como professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e gestores dos cursos têm refletido em torno do mundo do trabalho e suas relações com o campo educacional, após a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no cotidiano dessas instituições educacionais. Procurando compreender os aspectos determinantes da configuração dos cursos de PROEJA analisados, os resultados da pesquisa permitem considerar que a falta de formação inicial e continuada permanente, formação continuada realizada em condições precarizadas, a ausência de infraestrutura necessária para a realização dos trabalhos pedagógicos e a falta de política de permanência condizendo com as</p>
--	--	--	--	--	--

					<p>necessidades dos estudantes, repercutem no oferecimento de ensino de qualidade e na permanência dos estudantes nos cursos. Destacamos que a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo Governo Federal para a formação de jovens e adultos trabalhadores, mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das políticas educacionais que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital em tempo de reestruturação produtiva, no contexto de crise do capital e de reorganização do trabalho e das novas configurações de emprego e de desemprego. Finalmente destacamos que a pesquisa apresenta elementos conceituais para o processo de formação de educadores sobre a Educação Profissional e sua possibilidade de integração à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.</p>
--	--	--	--	--	---

					Palavras-chave: Educação Profissional. Educação Básica. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Trabalho. Ontologia Crítica.
--	--	--	--	--	--