UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/ CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFETs) NOS GOVERNOS LULA E DILMA

JAQUELINE MORITZ

CASCAVEL - PR
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/ CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFETs) NOS GOVERNOS LULA E DILMA

JAQUELINE MORITZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira

CASCAVEL - PR
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M852c Moritz, Jaqueline
A concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) nos governos Lula e Dilma. / Jaqueline Moritz.— Cascavel, 2017.
95 f.

Orientadora: Profª. Drª. Francis Mary Guimarães Nogueira

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.
Programa de Pós-Gradução em Educação

1. Educação e Estado. I. Nogueira, Francis Mary Guimarães. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 379.2
CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

FOLHA DE ASSINATURA

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná

PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

JAQUELINE MORITZ

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFETs) NOS GOVERNOS LULA E DILMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Francis Mary Guimarães Nogueira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Roberto Antonio Deitos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Silvana Aparecida de Souza
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Celso João Ferretti
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Cascavel, 25 de setembro de 2017

“A Deus, que tem me dado condições para até aqui chegar”.

Jaqueline Moritz

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos àqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa:

A minha orientadora, Professora Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira, excelente profissional, militante e ser humano.

Aos professores Celso Ferretti, Silvana Souza e Roberto Deitos, membros da banca pelas importantes contribuições para este trabalho.

A todos os professores que tive ao longo da vida, tenho certeza que sou um pouquinho de cada um.

A minha família, minha querida mãe (in memoriam), exemplo de mulher; meus queridos irmãos (Ede, Beto, Joares, Zito, Gu, Jacson) e irmãs (Rosi, Lu, Jô, Sola, Telma, Sonia, Tania, Susana), exemplos de força e inspiração; meus sobrinhos e sobrinhas; minhas cunhadas e cunhados, pelas muitas vezes que precisei e sempre me apoiaram, especialmente Terezinha de Fátima Moritz, que mesmo cheia de afazeres nunca me desamparou, até mesmo enferma esteve ao meu lado, muito obrigada!

Ao meu esposo Matheus, aos meus filhos Davi e Pedro pelas demonstrações de amor e afeto ao longo do curso e por fazerem de tudo para que eu continuasse estudando, sempre me incentivando e acreditando que eu conseguiria.

À família do meu esposo (Marlene, Rafael, Rafaela, João, Ricardo, Barbara, Duda, Joaozinho, Eliza, Laura, Nei, Paula, Patrícia, Tati, Arthur), em especial à sogra e ao sogro pelo apoio e pelas palavras de incentivo.

Aos Professores e Colegas do PPGE – Mestrado em Educação, turma 2015/2016, pelas valiosas contribuições e discussões.

Às colegas do programa, Angélica Cristina Henick, Patricia da Silva Zanetti, Ana Paula de Souza Formighieri, Ana Paula Noffke, Eliane Viana, Fernanda Sebben, Gislaine Buraki, Indianara Meurer, Janaina Cordeiro, Janaina Campos, Jaqueline Barbosa, Kaoana Sopelsa, Marta Cossetin, Vera Lucia Marcondes e ao Colega Valter de Jesus Leite, vocês foram imprescindíveis nos momentos de dúvidas, de lutas, de estudos e de trabalho.

A minha amiga Janaina Natali Antonio, pela incomparável ajuda, mesmo distante, sempre próxima.

À família que Deus tem me dado nesse momento por intermédio da Fé: Nice, Ana, Ammyli, Valter, Zenaide, Joaquim, Valquiria e Alexandre, obrigada pelo carinho e pelo incentivo.

A todos e a todas, minha eterna gratidão.

O DIA A DIA DO PRIMEIRO DE MAIO

Maio primeiro de maio
Cansaço suor laço
Chuva sol vento frio
Trabalho trabalho
Pouco salário.
Hora extra produção
Produção lucros lucros
Crescimento investimentos
Desgaste cansaço
Empobrecimento doença
Desesperança exploração
Décimo terceiro
Aposentadoria gratificação
Produtividade adicionais
Licença-maternidade
Pela mais valia
O preço da miséria
Que se come todo dia.
Fundo de garantia
Sábado domingo
Remunerado e férias
Num descanso bestial
Para aumentar o capital.
Lucros lucros
Lucros sobre lucros
Arrocho sobre arrocho
No bolso furado do trabalhador
Ficam as migalhas produzidas
Das riquezas que ficam com o capital.

Roberto Antonio Deitos

MORITZ, Jaqueline. **A concepção de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nos governos Lula e Dilma**. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

As políticas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica assumem, no governo Lula e seguem no governo Dilma, um novo norte, fundamentado na expansão e no reordenamento. As medidas propostas se constituíram como estratégias com foco de superar os anos de decadência que o governo anterior instituiu nessa modalidade de ensino. Entre as políticas, destaca-se a Lei nº 11.892/2008 que estabelece a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Desde sua constituição legal no ano de 2008 até o ano de 2016, o crescimento quantitativo dos IFs foi expressivo. De acordo com os dados disponíveis no site do MEC, em 2009, eram 350 campi e, em 2016, a Rede Federal já contava com 618 unidades, distribuídas por todas as Unidades Federativas. Os IFs são instituições que ofertam educação superior, básica e profissional, destinadas a ofertar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Mediante à expansão dessas instituições pelo país, a presente pesquisa tem como objetivo analisar a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que orienta a atuação dos IFs no Brasil nos governos Lula e Dilma. A investigação será pautada na análise de documentos oficiais relacionados à oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil e de referenciais teóricos que abordam as categorias: Estado, Políticas Sociais e Educação Profissional e Tecnológica. O estudo faz-se a partir de abordagem teórica que leva em consideração o contexto histórico, as transformações sociais e as relações entre os sujeitos.

Palavras-chave: Política Educacional - Educação Profissional e Tecnológica - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

Policies for Professional and Technological Education assume, under the Lula government and follow the Dilma government, a new north based on expansion and reordering. The proposed measures were established as strategies focused on overcoming the years of decadence that the previous government instituted in this modality of education. Among the policies, it is Law No. 11,892 / 2008 that establishes the Federal Institutes of Education, Science and Technology (FIs). From its legal constitution in 2008 through 2016, the quantitative growth of FIs was significant. According to the data available on the website of the MEC in 2009 were 350 campis and, in 2016, the Federal Network already had 618 units, distributed by all Federative Units. FIs are institutions that offer higher education, basic and professional, to offer professional and technological education in the different types of education. Through the expansion of these institutions across the country, the present research aims to analyze the conception of Professional and Technological Education that guides the performance of FIs in Brazil in the Lula and Dilma governments. The research will be based on the analysis of official documents related to the offer of professional and technological education in Brazil and theoretical references that address the categories: State, Social Policies and Professional and Technological Education. The study is based on a theoretical approach that takes into account the historical context, the social transformations and the relations between the subjects.

Key words: Professional and Technological Education. Federal Institutes of Education, Science and Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 Expansão da RFEPCT – Em unidades..... 18
Figura 02 Gráfico da expansão das unidades dos IFETs nos anos de 2008 a 2016..... 19
Figura 03 Localização das EAA em 1909..... 37
Figura 04 Quadro – Reforma Capanema (1942-1946)..... 44
Figura 05 Gráfico do número de matriculas da Educação Profissional de 2001 a 2013..... 54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CONFETEC - Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica

EAA – Escola de Aprendizes Artífices

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IFETs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IF – Instituto Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PET – Programa de Educação Tutorial

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14
1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA..... 16
1.2 OBJETIVOS..... 21
1.2.1 Objetivo Geral..... 21
1.2.2 Objetivos Específicos..... 21
1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO..... 21
1.4 METODOLOGIA..... 22

2 ESTADO BURGUÊS E POLÍTICAS SOCIAIS..... 24
2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO BURGUÊS E POLÍTICAS SOCIAIS..... 24

3 POLÍTICA EDUCACIONAL E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL..... 31
3.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL. 32
3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL..... 37

4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA..... 57
4.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA..... 58
4.1.1 A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)..... 59
4.1.2 Os marcos legais de constituição dos IFs..... 65
4.1.3 As concepções e diretrizes dos IFs..... 73

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 83

REFERÊNCIAS..... 88

ANEXOS..... 94
ANEXO A – RELAÇÃO CAMPI E REITORIAS IFs - 2008..... 95

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto a concepção de educação profissional e tecnológica (EPT, de ora em diante) que orienta os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (doravante IFETs). Para elucidar os motivos que nos levaram a optar pela temática em questão, faz-se necessário expor, sumariamente, o caminho que a pesquisadora percorreu e sua emersão temática.

Minha formação deu-se na escola pública. Desde a educação infantil até a pós-graduação vivenciei (vivencio) essa realidade, seja na condição de aluna, como também de professora da rede estadual. No caminho percorrido até aqui, pude experimentar, na prática, a atuação do Estado e de suas políticas nesse setor.

No ano de 2003, fui aprovada no vestibular para Geografia (Licenciatura), na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) em Guarapuava. Como grande parte dos filhos de trabalhador, restou a mim a opção por um curso noturno, com a possibilidade de trabalhar durante o dia para contribuir no pagamento dos gastos que a minha permanência na universidade iria gerar.

No segundo ano do curso, surgiu a possibilidade de bolsa de estudo. Como toda bolsa na licenciatura, a disputa foi grande, fui contemplada e permaneci no programa até o término do curso, em 2006. A referida bolsa era do Programa de Educação Tutorial (PET), financiada pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Ensino Superior (MEC/SESU). O PET[1] contempla o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Mediante tutoria de um professor do curso, realizávamos diversos projetos a fim de cumprir com o objetivo do programa.

Foram anos de aprendizagem e de grande amadurecimento. Passamos por períodos difíceis sem receber a bolsa, uma vez que essa era utilizada por todos os doze integrantes do programa para pagamento de gastos mensais como aluguel, energia elétrica, alimentação etc.

Paralelo ao sucateamento do PET, nosso país saía de dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) e, obviamente, as

[1] Segundo o MEC, o PET é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. O grupo PET, uma vez criado, mantém suas atividades por tempo indeterminado. No entanto, os seus membros possuem um tempo máximo de vínculo: ao bolsista de graduação é permitida a permanência até a conclusão da sua graduação e, ao tutor, por um período de, no máximo, seis anos, desde que obedecidas as normas do Programa. Atualmente o programa conta com 842 grupos distribuídos por 121 Instituições de Ensino Superior do país (BRASIL, 2016).

políticas de Reforma de Estado[2] que o governo em questão instaurou, ainda estavam produzindo frutos.

Nesse contexto de luta pela sobrevivência, nosso envolvimento com os movimentos estudantis e sociais ganhou combustível e, mais do que nunca, a vontade de compreender o Estado e as políticas públicas foi aflorando.

Apesar do entendimento a respeito de minha condição de classe trabalhadora e do desejo por lutar por uma sociedade mais justa e certamente menos desigual, a necessidade por sobreviver falou mais alto. Desta forma, logo que conclui o curso, meu foco passou a ser inserção no mercado de trabalho. Ao contrário de muitos colegas, logo que me formei comecei a dar aulas. Iniciei minha vida profissional em escola particular, foi nesse chão que vi o abismo entre o trabalhador e a elite em nosso país se materializar.

Após assumir concurso na rede estadual em 2009, pude voltar para o lugar de onde saí, ou seja, para minha realidade social: a escola pública. Como professora da rede estadual, trabalhei em distintas realidades, ora no campo, ora na cidade, ora na periferia, ora nos bairros menos pobres. Em todo esse percurso laboral, os questionamentos a respeito da oferta e da qualidade da educação sempre estiveram presentes.

Foram anos de significativa experiência, de lutas e também de frustrações. Como professora do Ensino Médio regular, durante maior parte dessa fase, convivia com jovens que, ansiosos por adentrar ao mercado de trabalho, por necessidade, queixavam-se de despreparo, de falta de oportunidades etc. O que ficava evidente para mim, então, era um amplo distanciamento entre a formação ofertada pela escola e o que esses jovens ansiavam (preparo para o trabalho, por exemplo). Paralelo a tal realidade, o governo Lula lança, no ano de 2007, uma política com foco na oferta de um modelo de educação integrada, trata-se da criação dos IFETs (Decreto nº 6.095/2007a).

O que chamou a atenção foi o fato de essas instituições agregarem

[2] Para o governo FHC, a crise vivenciada ao assumir o governo era consequência da ineficiência da gestão estatal, praticada até então, por isso, caberia a ele e seus aliados agirem no sentido de reverter tal situação. As ações e as políticas que surgem com elas foram regulamentadas com a aprovação do chamado Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), o qual tem como justificativa apresentar uma nova noção de soberania visando levar o país, de maneira mais eficiente, ao cenário mundial modernizado (DEITOS, 2012).

> [...] à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (PACHECO, 2016, p. 2).

Mediante tal definição, passei a refletir sobre a grandeza de tal política. Seriam essas instituições modelos de formação humana integrada? Dariam conta de superar a dicotomia entre formação técnica e formação científica? Enfim, estaríamos vivenciando o surgimento de uma política capaz de ofertar formação humana completa?

Esses questionamentos se mantiveram nos anos seguintes, precisamente até 2014, quando me candidatei ao concurso de professor do IFET, para o campus de Umuarama-Paraná. Entre os conteúdos exigidos, estava previsto a história, os objetivos e a legislação que rege o funcionamento dessa instituição, bem como da educação profissional, segmento que norteia a atuação dessas instituições.

Paralelo ao processo de seleção para professor, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) na linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado. O projeto de pesquisa inicial visava, ainda de forma geral, o Ensino Médio. No entanto, a preparação para o ingresso nos Instituto Federais (IFs), e a aprovação no referido concurso, reorientou a temática e nos levou a optar pelo estudo da concepção de educação profissional que orienta os IFs.

1.1 APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA

De forma sistematizada, o que se pretende, nesta seção, é tecer algumas considerações acerca dos principais aspectos que nortearam e nos auxiliaram a realizar a presente pesquisa.

O objetivo geral de pesquisa é a análise da concepção de educação profissional dos IFs, implementados no governo Lula e expandido no governo Dilma.

A criação dos IFs constitui-se em uma política pública de reordenamento e de expansão da rede federal de educação profissional, implementada pelo governo Lula no ano de 2007. Como toda política, configurou-se como uma ação deliberada do

Estado. Foram criados a partir de uma reformulação das já existentes instituições de ensino federais (Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), as quais puderam optar por adequar-se à nova proposta, que, segundo o governo Lula, visava cessar o desmantelamento da educação profissional brasileira ocorrido no governo FHC (AMORIM, 2013).

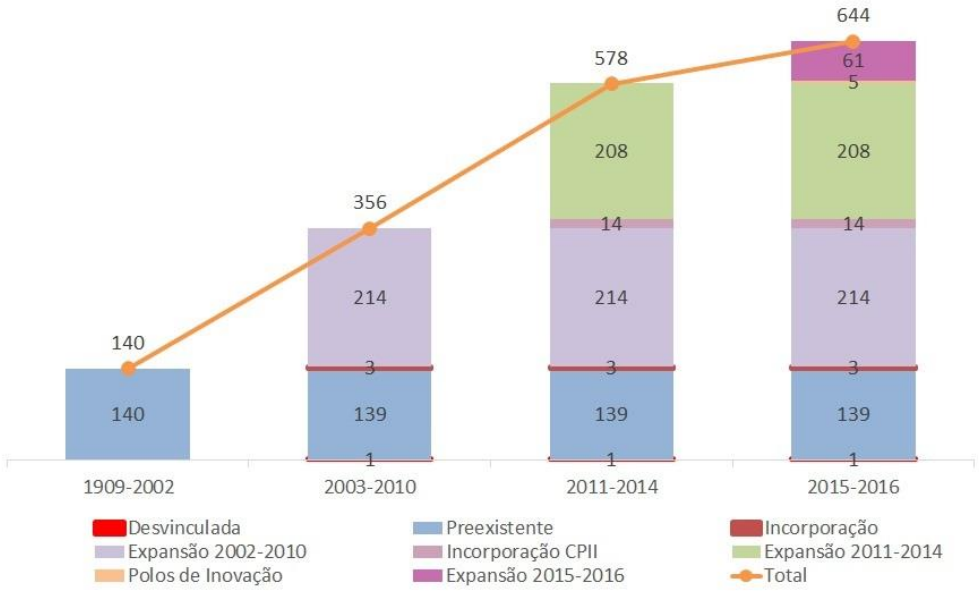
De acordo com a Lei nº 11.892, de 2008, os

> 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 conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a, grifo nosso).

Sendo assim, estão presentes na atualidade em todos os estados brasileiros. Integram, atualmente, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT, de ora em diante) 38 Institutos Federais, 02 CEFETs, o Colégio Pedro II e 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Segundo dados do MEC, a Rede Federal passou por significativa ampliação nos últimos anos, totalizando 644 campi em funcionamento no ano de 2016. Conforme dados do gráfico a seguir.

Figura 01 - Expansão da RFEPCT - Em unidades



Fonte: BRASIL, 2016a.

Segundo o MEC, "[...] a expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização" (BRASIL, MEC, 2008b, p.15).

O projeto de expansão da Rede Federal iniciou em 2006, no governo Lula. Em sua primeira fase, teve como objetivo:

> [...] implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. (BRASIL, 2008b, p.15).

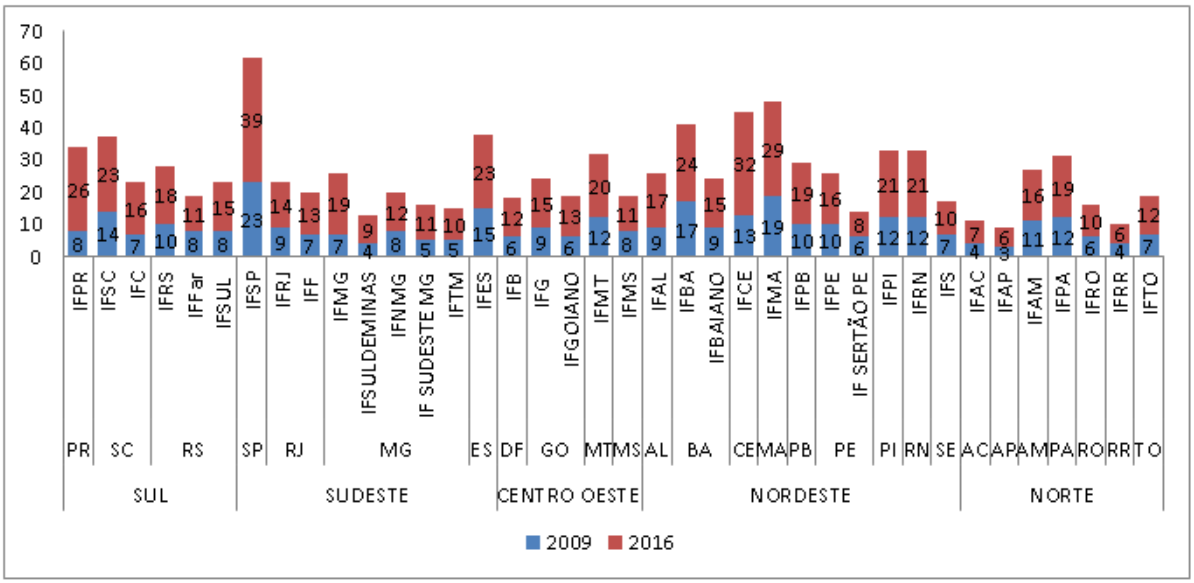
No ano seguinte, o governo segue com o plano de expansão e dá início à segunda fase:

> Na segunda fase da expansão, iniciada em 2007, que veio sob o tema "Uma escola técnica em cada cidade-polo do país", está prevista a implantação de 150 novas unidades de ensino, totalizando a criação de 180 mil vagas ofertadas na educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008b, p.15).

No tocante à expansão das unidades dos IFs, desde a constituição legal no ano de 2008 até o ano de 2016, o crescimento quantitativo foi expressivo. De acordo com os dados disponíveis no site do MEC, em 2009 eram 350 campi e em 2016 a

Rede Federal já contava com 618 unidades, distribuídas por todas as Unidades Federativas, conforme dados da figura 02.

Figura 02 - Gráfico de expansão das Unidades dos IFETs nos anos de 2008 a 2016.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2016b)

O gráfico apresenta os dados sobre a quantidade de unidades dos IFs, distribuídas no território nacional, apresentados na Portaria nº 4, de 6 de janeiro de 2009, que estabelece a relação dos campi que irão compor, inicialmente, cada um dos IFETs, acrescidos de uma unidade sede da Reitoria, indicados no anexo 1 da Lei nº 11.892/2008, e a sua expansão até o ano de 2016 utilizando os dados disponíveis no site MEC.

Conforme os dados do gráfico, na região Sul, em 2009, o maior número de unidades estava localizado no estado do Rio grande do Sul, composto por três IFs (UFRS, IFFar e IFSUL), com um total de 26 unidades, seguido do estado de Santa Catarina, com dois IFs (IFSC e IFC) com 21 unidades e o Paraná com apenas IF com 8 unidades. Após a implantação do programa de expansão das unidades, o IFPR teve o maior aumento de unidades, totalizando 26 no ano de 2016. Entretanto, o estado do Rio Grande do Sul continua a ter o maior número de unidades com total de 44 e Santa Cataria com 39.

A região Sudeste contava, em 2009, com 83 unidades passando para um total de 150, em 2016. O IFSP que conta com o maior número de unidades, teve início com 23, em 2008, e chegou a 32, em 2016. Porém, o estado de Minas Gerais possui mais unidades, visto que totaliza 61 no ano de 2016, distribuídas em cinco IFS

(IFMG, IF Sul de Minas, IFNMG, IF Sudeste MG e IFTM). No mesmo ano, o Rio de Janeiro conta com 27 unidades distribuídas entre o IFRJ e IFF e o Espírito Santo com 23 unidades do IFES.

A região Centro Oeste passou de 41 unidades, em 2009, para 71 em 2016, distribuídas entre cinco IFs, sendo o IFMT com a maior quantidade, passando de 12, em 2009, para 20, em 2016. Entretanto, o estado de Goiás possui mais unidades, distribuídas em dois IFs, o IFG e IF Goiano, passando de 15 em 2009 para 28 em 2016. Em 2016, os outros IFs da região contavam com 11 e 12 unidades, distribuídos ente IFMS e IFB, respectivamente.

A região Nordeste conta com o maior número de unidades, iniciando com 124 unidades, em 2009, e passando para 212, em 2016. Os IFs com mais unidades em 2016 eram o IFCE, com 32, e o IFMA, com 29. Contudo, o estado com maior quantidade de unidades, em 2016, era a Bahia, com 39 unidades distribuídas em dois IFs, o IFBA e o IF Baiano.

A região Norte possui a menor quantidade de unidades, sendo 47, em 2009, e 76, em 2016. O estado do Pará conta com a maior quantidade de unidades, passando de 12, em 2009, para 19, em 2016, seguido no Estado do Amazonas que em iniciou em 2009 com 11 unidades chegando a 16 no ano de 2016. Os estados do Amapá e de Roraima são os menos expressivos no território nacional, totalizando apenas 6 unidades, cada um, em 2016.

Otranto (2013), ao analisar os IFs, destaca que

> Pelos extratos da lei que os criou, é possível afirmar que os IFs sintetizam, hoje, a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira, e estão produzindo mudanças significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto [...]. (OTRANTO, 2013, p. 123).

Diante desta consideração, da inédita expansão dos IFs e à nossa trajetória, alguns questionamentos emergem: qual a concepção de EPT dessas instituições? Como essas estão organizadas? Qual o contexto político e econômico que elas se constituíram?

Com base nesses questionamentos a pesquisa terá como objetivos os que seguem no item a seguir.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a concepção de EPT que orienta a atuação dos IFs no Brasil nos governos Lula e Dilma.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Discutir o papel do Estado Burguês e a Política Social;
- Apresentar historicamente as políticas educacionais em geral e as políticas do ensino profissional no Brasil;
- Analisar os documentos oficiais do MEC e a legislação sobre a criação, organização e funcionamento dos IFs, identificando a concepção de EPT dos IFs.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Para respondermos a tais objetivos, o estudo foi organizado em cinco itens:

No primeiro (Introdução), além de expor o caminho que possibilitou a escolha do objeto, também realizamos algumas considerações acerca do objeto de estudo, dos objetivos, da organização do estudo e da metodologia.

No segundo, discutiremos sobre as categorias Estado Burguês, políticas educacionais e sociais, para tanto, realizaremos uma análise das políticas educacionais propostas a esse segmento, do início do século XX[3] até a atualidade.

No terceiro, o objetivo é analisar, especificamente, a Educação Profissional no Brasil, considerando o mesmo recorte temporal acima mencionado.

O quarto item apresenta, a partir dos teóricos, históricos e documentos, a origem dos IFs no Brasil e a concepção de EPT neles instituída.

[3] A opção por discutir a partir do início do século XX é justificada, tomando como referência que o sistema econômico vigente, o capitalismo, se consolida no Brasil, país periférico, no início do século XX (1910, 1920 e 1930), mediante rápida industrialização e com ela a exigência de uma relevante política educacional (XAVIER; DEITOS, 2006).

O papel e a importância do quinto item (Considerações Finais) será poder estabelecer as implicações da concepção de EPT que orienta os IFs. Salientamos que a presente pesquisa obviamente não dá conta de encerrar as discussões acerca do tema, esperamos que sirva de aparato para que novos questionamentos e discussões sejam levantadas a respeito da EPT e dos IFs.

1.4 METODOLOGIA

A investigação será pautada em análises documentais e bibliográficas relacionadas à temática proposta. Para tanto, utilizaremos documentos oficiais relacionados à oferta da EPT no Brasil e referenciais teóricos que abordam as categorias: Estado, Políticas Sociais e EPT.

Nessa perspectiva, consideramos que

> [...] articular alguns elementos teóricos metodológicos que auxiliem na compreensão de processos de produção de diretrizes políticas para a educação, especificamente as presentes em documentos oficiais e oficiosos publicados em suporte de papel ou eletrônico. [...] tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. (EVANGELISTA, 2009, s/p.)

No primeiro capítulo, discutiremos as categorias Estado Burguês e Políticas Sociais, tendo como referencial os seguintes teóricos: Faleiros (2009), Carcanholo (2000), Engels (2002), Lenine (1983), Xavier e Deitos (2006), Saes (1994), Mészáros (2002), Paulo Netto (2003), Vieira (2001), Zanardini (2006), Soares (2004), Faleiros (2009) e Saviani (2008).

No segundo capítulo, o foco é a discussão sobre Política Educacional e Profissional no Brasil, para tanto, norteamos os escritos baseados em: Xavier e Deitos (2006), Saviani (2008), Xavier (1990), Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), Zanardini, Rosa e Hots (2011), Neubauer et al (2011), Grabowski (2010), Cunha (2000), Kuenzer (2002), Brasil (2008a), Amorim (2013), Dallabrida (2009), Zotti (2006), Caetano (2014), Brasil (2016), Zibas (2005), Yamanoe (2011), Lemes (2016), Martins (2000), Ramos (2002), Bosio (2013), Cardoso (1999), Williamson

(1992), Deitos (2012), Antunes (2012), Shiroma (2004), Blum (2011), Alves (2013), Brasil (2004), Pacheco (2012) e Ramos (2015).

No terceiro capítulo, apresentamos o contexto histórico da emergência e criação dos Institutos Federais, bem como as concepções e diretrizes que norteiam a atuação dos IFs. Para tanto, analisamos os seguintes referenciais e documentos oficiais: Frigotto (2007), Lemes (2016), Mészáros (2002), Amorim (2013), BRASIL (2007; 2008a; 2008c), Jantsch e Azevedo (2011), Otranto (2010), Kuenzer (2002), Ferretti (2011; 2009).

O estudo faz-se a partir de abordagem teórica que leva em consideração o contexto histórico, as transformações econômicas e as relações sociais.

2 ESTADO BURGUÊS E POLÍTICAS SOCIAIS

Considerando que o objetivo da presente pesquisa refere-se à concepção de Educação Profissional e Tecnológica, (EPT), dos IFs e que a criação dessas instituições corresponde a uma política de Estado, consideramos necessário discutir, neste primeiro capítulo, a respeito das categorias Estado e Políticas Sociais. Para tanto, apresentamos uma reflexão teórica sobre tais categorias, tomando como princípio que o Estado ao qual nos referimos medeia as tensões sociais por meio das políticas públicas.

2.1 CONCEPÇÃO DE ESTADO BURGUÊS E AS POLÍTICAS SOCIAIS

A criação da Rede Federal de Educação, e com ela a criação dos IFETs, foram propostas como políticas de Estado do governo Lula, com foco na valorização da educação profissional, portanto, integram a ação do Estado.

Discutir a categoria Estado no cerne do sistema econômico vigente, implica também realizar uma análise das políticas propostas e desenvolvidas por esse ao longo da história. É fato que a atuação do Estado é marcada pela contradição, pois, no papel de regulador dos conflitos sociais existentes, esse cria políticas com vistas a apaziguar as classes sociais antagônicas. Apesar de a concepção de Estado Burguês se apresentar como neutra e, portanto, acima das classes sociais, ele emergiu como resultado das relações sociais do capital para ordenar, política, jurídica e economicamente, o modo de produção vigente. Com essa compreensão teórica, as políticas de Estado contribuem para a manutenção da lógica capitalista e, por isso, a classe dominante é beneficiada, em contrapartida, a classe trabalhadora permanece na condição de explorada do sistema. No entanto, como resultado do embate permanente entre capital e trabalho, há um tencionamento que obriga o Estado a ceder, para a classe trabalhadora, parte da sua renda originária dos impostos para os direitos sociais, que se expressam em cartas constitucionais e outras legislações resultado da luta dos trabalhadores.

Como já afirmado anteriormente, vivemos numa sociedade de classes e, por isso, cercada por interesses antagônicos, interesses esses que precisam ser equilibrados, com vistas a manutenção do sistema que as gerou. É nesse contexto de propor um equilíbrio de forças que o Estado é constituído.

Os antagonismos emergem em nossa sociedade, resultado da contradição primeira entre capital versus trabalho. Por essa razão para os liberais, o Estado é um “árbitro neutro, acima das classes e dos grupos sociais”, que age com objetivo de tornar acessível, sobretudo, o mínimo para proteção material dos indivíduos, aparece dessa maneira como um “protetor dos fracos”, “protetor dos cidadãos”. Apresenta-se ainda como “Estado-providência, protetor do cidadão, que vela pela paz social e pela tranquilidade pública” (FALEIROS, 2009, p. 49).

Carcanholo (2000) diferencia o papel do Estado para o liberalismo clássico e para o neoliberalismo:

> O liberalismo clássico concebia um Estado mínimo, no qual a liberdade individual estaria garantida por uma relação não entre governo e governados, mas por um pacto social estabelecido pelo indivíduo que prezasse pelos direitos naturais do homem, dentre eles, o direito à propriedade. Esse Estado funcionaria como um árbitro reconhecido e imparcial que administraria os possíveis conflitos [...]. Já o neoliberalismo prega o Estado mínimo como forma de propiciar o livre funcionamento do mercado. (CARCANHOLO, 2000, p. 118-119).

Reconhecemos a existência dessa instituição-*mor* como importante elemento para a manutenção do capitalismo, no entanto, Engels nos ajuda a entender que

> [...] o Estado não tem existido eternamente. Houve sociedades que se organizaram sem ele, não tiveram a menor noção do Estado e de seu poder. Ao chegar a certa fase de seu desenvolvimento econômico, que estava necessariamente ligada à divisão da sociedade em classes, essa divisão tornou o Estado uma necessidade. (ENGELS, 2002, p.195).

No entanto, com a emergência do Estado burguês, foi possível estabelecer o contrato social entre os proprietários dos meios de produção e os produtores diretos, cabendo ao Estado garantir as condições para que o sistema se mantivesse, bem como perpetuar os antagonismos sociais. Dessa maneira, o equilíbrio mencionado anteriormente não sugere o cessar dos conflitos e das contradições, uma vez que

> O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos não de classes não podem objetivamente ser conciliados. E reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis. (LENINE, 1983, p.3).

Apesar de ocupar posição de juiz nos conflitos entre as classes, o Estado não mantém a neutralidade. Conforme destaca Faleiros, o Estado "[...] é uma relação social. Nesse sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas" (FALEIROS, 2009, p. 53).

Na mesma perspectiva de Faleiros, podemos afirmar que o Estado é um órgão de dominação das classes, que sua existência legaliza a submissão de uma classe por outra, enfraquecendo as possíveis colisões (LENINE, 1983).

Nessa direção Xavier e Deitos (2006) compreendem o Estado como:

> [...] a representação processual e contraditória de interesses de classes ou de suas fracções, e como uma componente do próprio processo de acumulação do capital que não sobrevive sem a força da mão estatal e, para que esse processo seja permanentemente alimentado, a forma assumida pelo Estado é uma de suas condições pilares. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68-69).

Não distinto da concepção acima, Saes (1994), assevera que

> [...] o Estado, em todas as sociedades (escravista, feudal ou capitalista), é a organização especializada (= o "poder especial de repressão) na função de moderar a luta entre as classes antagônicas, garantindo por esse modo a conservação da dominação de classe, ou por outra, o conjunto de instituições (mais ou menos diferenciadas, mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra. (SAES, 1994, p. 16).

Mediante tais definições, consideramos que o Estado se constitui em um mecanismo impar para a manutenção do capitalismo, uma vez que garante a manutenção das classes e a supremacia dos dominantes. Nesse sentido, Mészáros (2002) pontua que o capitalismo não sobreviveria uma única semana sem o importante papel que o Estado exerce visando a sua manutenção.

Saes estabelece os vínculos entre Estado e modo de produção afirmando que o Estado, que corresponde às relações de produção capitalista, é o Estado burguês, o qual, segundo o autor, é aquele que "[...] organiza de um modo particular a dominação de classe" e também aquele que "[...] corresponde às relações de produção capitalista" (SAES, 1994, p. 19).

Mészáros (2002) define o sistema capitalista como uma fase particular do capital na qual:

> 1. a produção para a troca (e assim a mediação e dominação do valor-de-uso pelo valor-de-troca) é dominante;
> 2. a própria força de trabalho, tanto quanto qualquer outra coisa, é tratada como mercadoria;
> 3. a motivação do lucro é a força reguladora fundamental da produção;
> 4. o mecanismo vital de formação da mais valia, a separação radical entre os meios de produção e produtores, assume uma forma inerente econômica;
> 5. a mais-valia economicamente extraída é apropriada privadamente pelos membros da classe capitalista; e
> 6. de acordo com seus imperativos econômicos de crescimento e expansão, a produção do capital tende a integração global, por intermédio do mercado internacional, como um sistema totalmente interdependente de dominação e subordinação econômica. (MÉSZÁROS, 2002, p. 736-737).

As características pontuadas por Mészáros (2002) evidenciam o caráter expansionista do sistema que, movido pela troca, pela exploração da força de trabalho, pelo lucro e pela mais valia buscou, por diversas formas, se globalizar, disseminando a dominação e a dependência econômica em nível mundial.

Nesse contexto de expansão do capital, o Estado passa a desenvolver ações estratégicas, as chamadas políticas sociais, ora visando à manutenção do sistema, ora visando acalmar as tensões. Dessa maneira, Vieira acrescenta que a política social "[...] não é um serviço de distribuição de sopa, de distribuição de leite; política social é uma estratégia governamental de intervenção". (VIEIRA, 2001, p. 21).

Saviani (2011) afirma que

> Com efeito, a própria denominação "política social" sugere que os demais tipos de ação política econômica, não são sociais. Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas. (SAVIANI, 2011, p. 207)

No que tange à relação entre Estado e política social, José Paulo Netto considera que as políticas sociais são

> [...] respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulnerabilizados pela "questão social". Este Estado burguês, funcional ao capitalismo dos monopólios, através das políticas sociais, responde as pressões dos segmentos da população afetados pelas várias expressões da "questão social". No domínio da saúde, da habitação, da educação, da renda, do emprego etc. (PAULO NETTO, 2003, p. 15).

Paulo Netto nos chama a atenção que o simples fato de existir “questão social” não é suficiente para que o Estado a atenda, destaca-se aí a importância de que os afetados se mobilizem socialmente, uma vez que é geralmente mediante as mobilizações que o Estado passa a atentar-se às mazelas sociais, isso porque o termo burguês não aparece ai por acaso, mas sim para indicar a classe privilegiada.

No tocante à definição da função das políticas sociais, Paulo Netto afirma que

> [...] as políticas sociais não são funcionais para a resolução dos problemas para os quais elas se movem. Política social não é encaminhada para resolver problema algum, mas para fazer operar aquela dupla intervenção do Estado burguês: promover a acumulação e a legitimação. Isso significa que as políticas sociais do Estado burguês são incapazes de atender seus objetivos. Mas está longe de significar que sejam desnecessárias, inúteis ou que devem ser menosprezadas. (PAULO NETTO, 2003, p. 28).

Compartilhando de semelhantes considerações, Xavier e Deitos afirmam que a política social se constitui em uma ferramenta de mediação do Estado, uma vez que está subordinada a atender aos interesses hegemônicos, ou seja, visa à manutenção da “acumulação e reprodução do capital” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

Vieira (2001) considera que a política, sendo ela social, econômica, fiscal, tributária, habitacional etc. é nada mais do que estratégia governamental, inclusive a própria separação entre tais ações, pois “[...] não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico” (VIEIRA, 2001, p. 22). Desse modo, não haveria a necessidade de distinção entre as políticas.

As políticas sociais configuram-se, assim, em ações dos Estados que, mediante as distintas realidades, se materializam de diferentes formas nos países capitalistas ao longo da história, ora priorizando de forma singular a classe dominante, ora cedendo direitos à classe trabalhadora.

Apesar de ocupar esse papel ao longo do desenvolvimento do capitalismo, o Estado precisou adequar-se às exigências que o próprio sistema lhe impôs. Prova disso é que

> [...] durante o século XX, vários Estados criaram o Estado do Bem-Estar-Social, o keynesianismo, criaram serviços integrados de saúde, educação, habitação, previdência, ou então em países periféricos

> como o nosso, criaram serviços sociais setorizados, fragmentados, emergenciais, mas criaram serviços. (VIEIRA, 2001, p. 23-24).

O autor considera ainda que

> O Estado do Bem-Estar-Social representou uma criação do capitalismo, foi possível em determinado momento do capitalismo, surgindo sobretudo nos países, onde o crescimento do pós-2ª Guerra Mundial (1945) foi muito acentuado. Não existiu Estado do Bem-Estar-Social fora desses países e ele começou a morrer com a crise a partir da década de 70. É um cadáver que passeia pelos livros, mas expirou historicamente e só foi possível em países altamente capitalizados. (VIEIRA, 2001, p. 20)

Segundo Zanardini (2006), as variações de denominações de Estado (Estado do Bem-Estar-Social ou Estado na perspectiva neoliberal) "[...] constituem-se em "facetas", em variantes ideológicas de um mesmo Estado Burguês, e sua reprodução histórica tem em vista, tão somente, a reprodução das relações capitalistas de produção, às quais o Estado é indispensável" (ZANARDINI, 2006, p.10).

Vieira (2001) afirma ainda que o chamado Estado do Bem-Estar-Social[4] não existiu no Brasil, tampouco na América do Sul, uma vez que as ações desenvolvidas aqui e nos demais países periféricos do capitalismo "[...] operou-se a intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais" (VIEIRA, 2001, p. 25).

No entanto, cabe ressaltar que as ações desenvolvidas quando saíram do papel foram implementadas de forma setorizada, fragmentada e emergencial, característica muito distante da homogênea política do Bem-Estar-Social.

Para Soares (2004), mesmo que no Brasil não tenha se constituído um Estado do Bem-Estar-Social integralmente, foi ampliado à população alguns direitos sociais, os quais fortaleceram o acesso à cidadania. Para a autora,

> [...] na Constituição Federal de 1988 o capítulo sobre seguridade social que garante direitos não necessariamente vinculados ao mundo do trabalho; não apenas ampliando o escopo da Previdência

[4] Para Vieira (2001), o Welfare State, ou Estado do Bem-Estar-Social, é uma aderência social-democrata, assumida pelo Partido Trabalhista Britânico, fundado no começo do século XX, que resolve construir um Estado com amplos serviços sociais, baseado em dois princípios keynesianos: a busca pelo pleno emprego; e o desenvolvimento acelerado pelo investimento do Estado em combinação com o investimento privado e com a poupança popular.

> Social como também conferindo direitos universais na saúde e na assistência social. (SOARES, 2004, p. 63).

As ações propostas pelo Estado a favor dos menos favorecidos, muitas vezes podem nos levar a questionar de que lado ele atua, isso significa dizer que é comum o Estado capitalista propor uma “[...] política anticapitalista a curto prazo, mantendo os interesses do grupo do poder a longo prazo” (POULANTZAS, 1980 apud FALEIROS, 2009, p. 45).

Vieira nos esclarece que, ao falarmos em políticas, estamos falando de estratégias governamentais, as quais visam intervir “[...] nas relações de produção (no caso da política econômica) ou intervir no campo dos serviços sociais (no caso da política social)” (VIEIRA, 2001, p. 18). O autor pontua, diante disso, a necessidade de não desvincularmos a política social da política econômica, uma vez que não há nada mais econômico que o social (VIEIRA, 2001).

Diante disso, consideramos a política educacional aqui como um recorte da política social, isso porque “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 7). Mediante a relevância dessa categoria para a pesquisa, trataremos sobre ela no capítulo seguinte.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL NO BRASIL

Tendo em vista a forte relação entre Estado, o capital e a política social, faz-se imprescindível compreendermos como as transformações ocorridas no cerne do capitalismo exigem adequações em toda a sociedade e, certamente, nas políticas educacionais.

Xavier e Deitos entendem "[...] a política educacional brasileira não apenas como um componente da política social, mas como parte da própria constituição do Estado, que a concebe e a implementa no conjunto de suas ações de direção e controle social" (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 67).

Para compreendermos a implementação das políticas educacionais em nosso país, faz-se necessário, então, considerarmos que essas são resultado, sobretudo, das demandas do próprio capital ao longo da história, isso significa que, para cada momento vivenciado pelo sistema no Brasil, o Estado propõe ações para permitir o fortalecimento e a manutenção da lógica capitalista. Diante disso, discutiremos neste capítulo os aspectos conceituais da política educacional no Brasil, bem como as políticas de educação profissional que se destacaram nesse segmento ao longo do século XX e nesse início de século XXI, mais precisamente até primeiro governo da presidente Dilma Rousseff[5].

3.1 ASPECTOS CONCEITUAIS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

O Brasil, na condição de país periférico do sistema, mergulha evidentemente no capitalismo a partir das primeiras décadas do século XX, mediante políticas de industrialização, que acabaram exigindo reformas sociais, inclusive no campo educacional (XAVIER; DEITOS, 2006).

No contexto pós-crise de 1929, ainda sob a ótica do período liberal, o poder público brasileiro assume como estratégia governamental o "desenvolvimentismo", postura marcada por um Estado interventor-autoritário que visava à consolidação da indústria e do capitalismo no país (XAVIER; DEITOS, 2006).

[5] Dilma Rousseff foi eleita a primeira mulher Presidente da República Federativa do Brasil no ano de 2010. Foi reeleita em 2014 e afastada definitivamente da Presidência em agosto de 2016.

A industrialização considerada aqui não condiz simplesmente com o avanço tecnológico das técnicas utilizadas no sistema produtivo, mas com uma industrialização que se constitui em uma

> [...] forma característica de desenvolvimento das forças produtivas sob o domínio do capital, constitui o estágio final de consolidação das relações capitalistas de produção. Assim concebido, o processo de industrialização não apenas acelera mas emerge como o núcleo do conjunto de mudanças sociais, políticas e culturais que caracterizam a constituição plena de uma ordem econômico-social capitalista historicamente dada. (XAVIER, 1990, p. 25).

Diante das contribuições de Xavier (1990), fica evidente a necessidade de adequação ao novo perfil da base econômica que fora inserido no Brasil, deixa-se, então, de lado o modelo agroexportador e adota-se o urbano-industrial.

Saviani (2008) afirma que, diante das transformações de ordem, sobretudo econômica que o país passava, os indicadores educacionais passam a preocupar o Estado, isso porque "[...] o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920" (SAVIANI, 2008, p. 10).

O autor ainda complementa ressaltando que

> A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. Assim, os investimentos federais em ensino passam de 2,1%, em 1932, para 2,5 em 1936; os estaduais se reduzem de 15,0% para 13,4% e os municipais se ampliam de 8,1% para 8,3% no mesmo período. (RIBEIRO, 2003 apud SAVIANI, 2008, p. 19).

Mesmo que tímidos, os dados revelam uma leve tendência do poder público em ampliar os investimentos em educação, como objetivo de apresentar melhores indicadores.

Paralela a tal realidade social brasileira, o sistema passa pela chamada grande crise econômica mundial (1929-1933), a qual passou a exigir significativas mudanças no papel do Estado. Para Xavier (1990), no contexto da crise de 29, o Estado assume, no Brasil, o papel principal de acumulação capitalista, pelo fato de que o empresariado industrial ainda era fraco e incipiente.

Nas décadas de 1930 e 1940, grande parte das políticas voltadas à educação estavam baseadas nos anseios e nas expectativas que as condições econômicas, políticas e sociais passaram a exigir, como forma de dar suporte ao chamado projeto de desenvolvimento proposto ao país (XAVIER; DEITOS, 2006).

Entre as políticas implementadas nessas décadas destacam-se a Reforma Francisco Campos[6] e Gustavo Capanema. Em relação à Reforma Francisco Campos (1931-1932), Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) assinalam que essa adota o regime universitário para o ensino superior, regime esse que, quando colocado em prática, institui uma base cultural mais sólida; estrutura o ensino comercial e cria a função de Inspetor Escolar. A referida reforma não traz nenhuma consideração a respeito da educação infantil.

A Reforma Gustavo Capanema, por sua vez, constitui o conjunto de Leis Orgânicas do Ensino que foram implementadas entre 1942 a 1946. Elas contemplam modificações no ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola. Tal reforma ainda cria o Orientador educacional, com o objetivo de que esse garantisse a ordem e a disciplina na escola. Na Reforma Capanema multiplica-se as chamadas Escolas Normais, cria-se as Escolas Regionais e os Institutos de Educação (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Já na segunda metade do século XX, é aprovada, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB)[7]. Mais uma vez, a política educacional surge como uma resposta às exigências do sistema, pelo fato de que, conforme afirmam Xavier e Deitos

> [...] uma lei que promovera intensa discussão da questão da privatização versus publicização do ensino, acabou por consolidar o elitismo na política educacional nacional, dissimulando o dualismo, e produzindo a “conciliação” do público com o privado. Esse processo respondeu aos interesses dominantes e à expansão industrial gerada pela consolidação do “modelo” peculiar da ordem capitalista brasileira, que se expressou na estratégia “desenvolvimentista internacionalista”, materializado a partir do governo Vargas e JK – Juscelino Kubitschek (na década de 1950), e consagrado no golpe militar de 1964, aprofundando a “maturação” da industrialização brasileira engendrada pela internacionalização econômica. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 72).

[6] As Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, por definirem relevantes modificações na oferta da Educação Profissional, serão abordadas de forma mais ampla na próxima seção.
[7] Lei Federal nº 4.024/1961.

No contexto do fortalecimento do modelo urbano-industrial e mediante a noção de desenvolvimento estabelecida naquele momento, o Estado denuncia que a educação existente não era adequada para a pretensão de modernização econômica para o que o se pretendia para o país. Com esse argumento, então, reformas no Ensino Superior (Lei Federal nº 5.540/1968), e no Ensino Médio, incluindo o Ensino Profissional (Lei Federal nº 5.692/1971[8]) são propostas (XAVIER; DEITOS, 2006).

A Lei Federal nº 5.540/1968 tinha como foco estabelecer as normas de organização e de funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; já a nº 5.692/1971 organiza os antigos 1º e 2º graus no país. Entre as medidas que marcaram essa Lei destacam-se a inserção das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (Artigo 7º) e o 2º grau profissionalizante, de caráter compulsório.

No contexto da ditadura militar (1964-1985), o país, sob o slogan do "milagre econômico", insere-se, de fato, na economia internacionalizada, no entanto, à medida que as portas eram abertas para o capital estrangeiro, o endividamento público toma proporções nunca antes vistas.

Diante dessa situação, Xavier e Deitos afirmam que

> A aceitação e a consagração da internacionalização da economia brasileira cresce na década de 1980, em que a chamada "crise da dívida" solapava ainda mais o desenvolvimento das economias periféricas e endividadas, gerando debilitamento orçamentário, fiscal e monetário, consequência externa do processo de crise da acumulação do capital em escala mundial. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 72).

Assim, na medida em que o endividamento aumentava, assim como a inserção do país no modelo urbano-industrial, a exploração do trabalhador se tornava ainda mais evidente, como se coubesse ao trabalhador pagar por tal endividamento.

As dívidas acabaram por reduzir, obviamente, os recursos destinados à educação e a outros segmentos sociais, segundo Saviani, nesse período, "[...] o

[8] A discussão referente à Lei nº 5.692/1971 será retomada no próximo item, considerando sua relevância a Educação Profissional.

orçamento da União para educação e cultura caiu de 9, 6% em 1965, para 4,31% em 1975" (SAVIANI, 2008, p. 10).

A nível nacional, o que se verificava era a ocorrência paralela de "milagres e misérias", indicadores que favoreceram a internacionalização da economia e o retorno gradual do regime democrático no país, materializado, em 1989, com as eleições diretas para presidência da República (XAVIER; DEITOS, 2006).

Imersos na economia internacionalizada, o país logo passa a integrar a economia globalizada, a qual tem como ponto de partida a implantação do Plano Real, em 1994, e é precedido de outras políticas que seguem pelos governos FHC e Lula (XAVIER; DEITOS, 2006)[9].

Segundo Zanardini, Rosa e Hots (2011), as transformações econômicas relacionadas a abertura econômica e a expansão das relações capitalistas, passam a exigir modificações nos diversos setores públicos, inclusive na escola. A reforma da educação básica ocorrida na década de 1990 é, portanto, uma adequação às mudanças do sistema, e visava ao aumento da produtividade, a redução da pobreza e a inserção do Brasil na sociedade globalizada.

Para Neubauer et al. (2011), é diante de tal contexto que os governos federais[10], sobretudo a partir da década de 1990, iniciam uma série de políticas voltadas à educação básica do país: LDB; criação do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) substituído recentemente pelo Fundo de Manutenção e desenvolvimento da educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); criação de sistemas de avaliação continuada como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); construção do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); lançamento do Plano de

[9] Cabe distinguirmos internacionalização e globalização, para Haesbaert e Limonad (2007), internacionalização "[...] refere-se simplesmente ao aumento da extensão geográfica das atividades econômicas através das fronteiras nacionais, não construindo portanto, um fenômeno novo. A globalização da atividade econômica (capitalista) é qualitativamente diferente: trata-se de uma forma mais avançada e complexa da internacionalização, implicando em um certo grau de integração funcional entre as atividades econômicas dispersas em escala planetária e em um crescimento cada vez mais pronunciado dos fluxos do capital financeiro de caráter volátil ou fictício." (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 41)

[10] As políticas mencionadas foram propostas nos governos FHC, Lula e Dilma, sendo LDB e FUNDEF durante do governo FHC e as demais nos governos Lula e Dilma.

Desenvolvimento da Educação (PDE) e o lançamento do Plano de Nacional de Educação (PNE)[11].

A farta legislação produzida garantiu, segundo Xavier e Deitos:

> [...] condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73).

Diante do exposto, chegamos aos anos 2000 com um leque de políticas educacionais, no entanto, com problemas que aparentam não ter solução. Nessa perspectiva, Saviani considera como o grande desafio das políticas educacionais brasileiras a questão da descontinuidade. Como forma de ilustrar a descontinuidade das políticas propostas pelo poder público federal, Saviani aponta que:

> A Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o Poder Público nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) deveriam, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o FUNDEF, com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final do ano passado, ao se esgotarem os dez anos do prazo do FUNDEF, foi instituído o FUNDEB, com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabelecer um novo prazo, desta vez de quinze anos, projetando a solução do problema para 2.022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022 prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema. (SAVIANI, 2008, p. 12).

O insucesso das políticas desenvolvidas ou apenas propostas são vários, basta considerarmos que o Brasil chega ao final do século XX sem conseguir eliminar o analfabetismo, diferentemente de países sul-americanos inclusive com condições econômicas mais limitadoras que as nossas como é o caso do Chile, da Argentina e do Uruguai. Esses países, ainda na passagem do século XIX para o XX,

[11] Considerando nosso objeto de estudo, não abordaremos aqui de forma abrangente as referidas políticas.

já colocaram como primordial a universalização do ensino fundamental e a consequente erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2008).

Diante do exposto, o que emerge, nos primeiros anos do século XXI é, segundo Grabowski (2010), no Brasil, são políticas sociais frágeis

> [...] o que lhe imprimiu dois traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais em convívio com uma das mais altas concentrações de renda do mundo. Com 50% de uma população de quase 200 milhões de habitantes em situação de pobreza, é fácil constatar sua condição de país injusto e desigual por excelência. (GRABOWSKI, 2010, p. 21).

Tal realidade evidencia que as políticas propostas ao país não deram conta de amenizar as mazelas sociais que rotulam nosso país e gera graves consequências a nossa população.

3.2 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Para a discussão da concepção dos IFs é preciso examinar a Educação Profissional no Brasil, bem como as políticas que se destacaram nesse segmento, desde o início do século XX até o governo Dilma Rousseff.

Tomamos como ponto de partida nossa análise histórica da Educação Profissional do Brasil a partir do ano de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (de ora em diante EAA)[12]. Em 1910, eram dezenove[13] escolas distribuídas pelo país, as quais tinham como objetivo formar "[...] operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício" (CUNHA, 2000, p. 63).

Figura 03 - Localização das EAA em 1909

[12] As EAA foram criadas por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então presidente Nilo Peçanha.

[13] As EAA estavam localizadas, segundo Soares (1982), nos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

Fonte: BRASIL, 2010.

Kuenzer (2002) considera que as EAA marcam o início da oferta da Educação Profissional no Brasil, sob responsabilidade do Estado e as coloca como precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. A autora afirma ainda que essas instituições "[...] obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua" (KUENZER, 2002, p. 27). Configurou-se, dessa forma, no país, uma política pública de Educação Profissional que visava ensinar um ofício, uma profissão.

Cunha (2000), citando o Decreto que estabelece a criação das EAA, afirma que o Estado deixa evidenciado o real objetivo dessas instituições: "[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime". (BRASIL, 1909, s/p.).

Apesar de marcarem o início da oferta da Educação Profissional como política de Estado, as informações sobre as EAA são exíguas, o que encontramos são reduzidos dados relacionados à baixa frequência, elevada evasão e poucos concluintes dos cursos ofertados (CUNHA, 2000).

Para o Estado brasileiro no contexto dos anos de 1909, a justificativa para a criação das EAA era

> [...] a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto n0 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da nação. (BRASIL, 2008c, p. 11).

A partir de 1930, as políticas propostas, segundo Caetano (2014), passaram a ter como foco a tentativa de apaziguar os índices de exclusão e de ampliar os de escolaridade da população brasileira, no entanto, as medidas propostas estavam voltadas à oferta de uma escolarização mínima, distante do conhecimento científico integrado à técnica.

Amorim (2013) nos esclarece que, em 1937, as EAA foram transformadas nos chamados Liceus Profissionais destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Kuenzer (2002) assevera que uma das marcas mais evidentes desse início de século XX, no tocante à Educação era a dualidade: para os filhos da elite a formação era “[...] acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais” (KUENZER, 2002, p. 27), para os trabalhadores, a formação era profissional com vistas a apreender a fazer.

Diante desse fato, a questão da dualidade se, isto é, se para os mais abastados era ofertada uma formação com vistas à continuidade; aos menos favorecidos, a oferta, quando existia, era voltada para a formação de trabalhadores, a qual consistia como grande opção ao filho do trabalhador para obter uma educação profissional.

Apesar das EAAs terem sido criadas já na primeira década do século XX, a EPT

> [...] por meio dessas escolas, desempenha papel relevante no enfrentamento dos desafios surgidos ao longo do processo de desenvolvimento econômico do país. Assim, o surgimento das escolas federais de educação profissional ocorre em um contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém em um tempo de industrialização vicejante. É no período de 1930 a 1945 que a economia brasileira altera definitivamente o seu eixo,

> deslocando-se da atividade agroexportadora para a industrial. É assim plantada a semente do capitalismo industrial nacional, com pesado apoio estatal. (BRASIL, 2008c, p.11).

Entre as reformas propostas na década de 1930 destaca-se a chamada Reforma Francisco Campos[14] a qual, segundo Xavier (1990),

> [...] efetivou-se através de uma série de decretos que dispunham sobre a organização do ensino superior e do ensino médio, secundário e profissional. Aparentemente conservadora dentro do contexto das "novas aspirações", já que consolidou o dualismo, reforçou o elitismo e frustrou a propalada renovação científica do sistema educacional brasileiro [...]. (XAVIER, 1990, p. 84).

Diante do contexto de renovação exigido pelas mudanças econômicas vivenciadas no país, a referida reforma focou no ensino secundário "ponto nevrálgico" da educação brasileira e no ensino superior, considerado "ápice das instituições educativas" (XAVIER, 1990, p. 84).

Entre as justificativas para a implementação da reforma destacamos a presente no decreto, a qual considera:

> [...] nosso sistema de educação tem consistido até agora em mobiliar o espirito de noções e de conceitos passivamente recebidos pelo estudante. O que acontece é que tais noções e conceitos não fazem parte do seu contexto de experiência, não funcionando, pois, para os fins a que se destinam, isto é, para orientar e condicionar a sua conduta ou seu comportamento intelectual. (BRASIL, 1931, p. 6950).

Entre as medidas que alteram o ensino secundário, a reforma propôs: divisão em "[...] duas partes, sendo a primeira com duração de cinco anos, que é comum e fundamental, e a segunda, de dois anos, constituindo a necessária a adaptação dos candidatos aos cursos superiores e dividida em três seções" (BRASIL, 1931, p. 6951).

Dallabrida (2009), analisando a seriação e a organicidade da reforma, destaca

> [...] o aumento da duração do ensino secundário, pois ele passou de cinco para sete anos de duração e foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado "fundamental", com um período de cinco anos, era um curso comum a todos os estudantes secundaristas e

[14] A reforma do ensino secundário (popular Reforma Francisco Campos) foi oficializada pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, sendo ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932.

> conferia formação geral. A segunda fase do ensino secundário, o "ciclo complementar", formado por dois anos, era propedêutico para o curso superior e apresentava um leque de três opções: "para os candidatos à matrícula no curso jurídico", "para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia" e "para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura". (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

O autor acrescenta que o aumento do número de anos tornava o ensino secundário elitista, uma vez que, naquela conjuntura, uma minoria poderia se dar ao luxo de estudar cinco anos para obter uma formação geral e pleitear um curso complementar e/ou superior.

Zotti (2006), ao analisar a Reforma Francisco Campos, advoga que

> [...] pela primeira vez, uma reforma atingiu os vários níveis de ensino (secundário, comercial e superior) e foi imposta a todo território nacional. Nesse sentido, foi instituído o sistema universitário no Brasil, através do Estatuto das Universidades e organização da Universidade do Rio de Janeiro; o ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; dos cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário propedêutico. Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação "para pensar" e outra "para produzir". (ZOTTI, 2006, p. 3)

Zotti (2006) acrescenta que a educação "para o pensar" era destinada para aqueles que deveriam orientar a organização política que viria dar sentido e direção à economia nacional. Enquanto a educação "para produzir" era destinada à formação daqueles que deveriam atender às necessidades do mercado. Campos (1931 apud ZOTTI, 2006) definia que o ensino profissional tinha a função de "preparar elites para o mercado" (CAMPOS, 1931 apud ZOTTI, 2006). Foi com esse objetivo que reformou o ensino comercial, transformando-o, mas sem acesso ao ensino superior a esta "elite".

Xavier (1990) considera que tais medidas conciliavam "as funções '‘própria' e 'propedêutica' do ensino secundário, a primeira com uma duração maior e a segunda com a introdução de novas disciplinas" (XAVIER, 1990, p. 91).

Xavier (1990) acrescenta que a Reforma, mesmo considerando seus aspectos conservadores, se constituiu em frutos das preocupações dos renovadores. Isso porque

> [...] segundo a ótica renovadora, a vinculação entre a escola e o desenvolvimento econômico implica não apenas na produção científico-tecnológica em nível superior, mas a formação de técnicos em nível médio. Também nessa direção se pretendia canalizar a demanda escolar, “modernizando” as aspirações de ascensão social que as novas relações econômicas prometiam favorecer. (XAVIER, 1990, p. 91).

Outro aspecto colocado em relevo por Xavier é referente à formação técnico-profissional precoce, a qual era tomada como “necessidade” no contexto da reforma, mas que não deixou “[...] outra opção senão a oficialização da dualidade dentro do próprio sistema público de ensino”. (XAVIER, 1990, p. 91)

> O ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de “mal necessário” do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho. (XAVIER, 1990, p. 92).

Diante do exposto, o que emerge é o fato de que a reforma foi mais uma medida subordinada “[...] ao avanço das próprias relações de produção vigentes” (XAVIER, 1990, p. 101), mesmo não sendo assim admitida pelos renovadores da época.

Segundo Caetano (2014), no contexto do chamado Estado Novo (1937), a educação ofertada pelo Estado tinha a função de “equacionar a questão social”, essa postura emergia numa singular preocupação com um “[...] ensino especifico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e o profissional” (CAETANO, 2014, p. 90).

Dallabrida (2009) nos esclarece que o novo desenho proposto por Francisco Campos

> [...] alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos. A divisão criada pela Reforma Francisco Campos foi rearranjada na Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942 (Reforma Capanema) ao estabelecer o ciclo ginasial, de quatro anos, e o ciclo colegial, de três anos, divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginasial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial. (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Em 1937, a Constituição Federal foi outorgada, o ensino profissional passa a ser colocado como dever do Estado a ser ofertado de forma colaborativa entre Estado, indústrias e sindicatos aos filhos dos operários, com organização ainda paralela ao ensino secundário, foi a primeira vez que a educação profissional apareceu na Constituição Federal (AMORIM, 2013).

Amorim (2013) citando Petitat (1994) assevera que

> A exemplo do que ocorrera na França nos séculos XVIII e XIX, é possível constatar a atuação persuasiva do Estado na institucionalização do ensino e na configuração de um sistema dual de educação expresso, respectivamente, através de escolas para o povo *versus* escolas para a elite e na oferta de educação geral *versus* educação para o trabalho. (PETITAT, 1994 apud AMORIM, 2013, p. 45).

Mediante essa conjuntura e dando sequência a nossa análise histórica, ocorre, já no início da década de 1940, a chamada Reforma Capanema[15], proposta pelo então Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Entre as medidas estabelecidas pela reforma destacam-se:

> [...] o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de maestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (BRASIL, 2016b, p. 4).

A Reforma Capanema teve como ponto central o ensino secundário, entre seus objetivos Xavier destaca que essa buscava ser “[...] o prosseguimento do trabalho de renovação e elevação do ensino secundário do país” (XAVIER, 1990, p. 105).

De acordo com Zibas (2005), a Lei Orgânica que instituiu a reforma Ensino Secundário estabeleceu mais uma vez a “dualidade do sistema”, isso porque, depois do primário obrigatório de quatro anos, e secundário passou a ser ofertado em duas vertentes:

[15] A Reforma Capanema correspondeu a um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino, formadas por seis decretos-leis executados de 1942 a 1946, abarcando os níveis médio e primário do ensino nacional (XAVIER, 1990). Para o ensino técnico-profissional, foram instituídas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, do Ensino Comercial e do Ensino Agrícola, respectivamente em 1942, 1943 e 1946.

> [...] o ensino secundário regular – em dois ciclos, perfazendo 7 anos – destinado às “elites condutoras” e o ensino profissionalizante – também em dois ciclos de 7 anos – para as classes populares. Enquanto o ensino secundário regular abria amplamente o ensino superior aos seus egressos, os concluintes do ensino profissionalizante industrial poderiam seguir seus estudos em nível de 3º grau somente dentro das áreas técnicas especificas. (ZIBAS, 2005, p. 4)

Entre as considerações a respeito da Reforma Capanema, no que tange à educação profissional, Xavier (1990) assevera que, apesar de não apresentar novidades nem afrontar os princípios progressistas nacionais, ela organizara, pela primeira vez, o ensino técnico-profissional, atendendo às aspirações sociopolíticas e às mudanças que o setor produtivo demandava (XAVIER, 1990).

Na figura abaixo sintetizamos a organização da educação ofertada por intermédio da Reforma Capanema. Basicamente estava organizada em: Ensino Primário, Ensino Médio e Superior.

Figura 04 - Reforma Capanema (1942 -1946).

<table>
<tr><td colspan="8">PRIMÁRIO</td></tr>
<tr><td colspan="4">FUNDAMENTAL</td><td colspan="4">SUPLETIVO</td></tr>
<tr><td colspan="4">Elementar
4 anos</td><td colspan="4" rowspan="2">2 anos</td></tr>
<tr><td colspan="4">Complementar
1 ano</td></tr>
<tr><td colspan="8">ENSINO MÉDIO</td></tr>
<tr><td>SECUND.</td><td>NORMAL</td><td colspan="2">INDUSTRIAL</td><td colspan="2">COMERCIAL</td><td>AGRÍCOLA</td></tr>
<tr><td>Curso de Formação</td><td>Curso de Formação</td><td>Curso de Formação</td><td>Curso de Treinamento</td><td>Curso de Formação</td><td>Curso de Especialização</td><td>Curso de Formação</td></tr>
<tr><td>1º CICLO</td><td>1º CICLO</td><td>1º CICLO</td><td rowspan="4">ARTESANAL
Duração variável

APRENDIZADO
Duração variável</td><td>1º CICLO</td><td rowspan="5"></td><td>1º CICLO</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ginasial
4 anos</td><td rowspan="2">De regente
4 anos</td><td>Básico
4 anos</td><td rowspan="2">Básico
4 anos</td><td>Básico
4 anos</td></tr>
<tr><td>Mestria
2 anos</td><td>Mestria
2 anos</td></tr>
<tr><td>2º CICLO</td><td>2º CICLO</td><td>2º CICLO</td><td>2º CICLO</td><td>2º CICLO</td></tr>
<tr><td>Clássico
3 anos</td><td>De Prof.
3 anos</td><td>Técnico
4 anos</td><td>Técnico
3 anos</td><td>Técnico
3 anos</td></tr>
<tr><td>Científico
3 anos</td><td></td><td>Pedagógico</td><td></td><td>Pedagógico</td></tr>
<tr><td colspan="8">ENSINO SUPERIOR</td></tr>
<tr><td>Dava acesso a muitos</td><td>Dava acesso + frequente à Fac. de Filosofia,</td><td colspan="2">Dava acesso ao curso da área</td><td colspan="2">Dava acesso ao curso da área comercial</td><td>Dava acesso ao curso da área agrícola</td></tr>
</table>

cursos	Ciências e Letras	industrial

Fonte: Xavier, Ribeiro e Noronha (1994).

Quanto à reforma técnica profissional, Xavier acrescenta que essa não atendeu

> adequadamente às aspirações sociais relacionadas a esse ramo de ensino. Por um lado, a Lei não garantia a implantação da infra-estrutura necessária à efetiva preparação da mão-de-obra, especialmente no que se refere ao caráter prático e instrumental da aprendizagem, que assegurasse aos egressos desse ramo colocação efetiva e imediata. (XAVIER, 1990, p. 112).

Como já mencionado anteriormente, a educação profissional tinha, em geral, uma duração em torno de sete anos para o nível médio, cinco anos de formação geral e dois complementar:

> [...] não convinha aos anseios de ascensão social das camadas médias que encontravam um canal mais adequado no ensino secundário e afastava os possíveis interessados com a duração prolongada e a instrumentalidade duvidosa dos cursos de formação e especialização. (XAVIER, 1990, p.113)

Xavier assevera que a "solução para esse problema" foi garantida pela própria reforma: o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial[16] (SENAI) e, posteriormente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). A autora acrescenta que a criação simultânea do SENAI e do ensino técnico industrial oficial sugerem a intenção "[...] original do poder público de deixar a cargo das empresas os cursos de aprendizagem, destinados ao treinamento rápido e à reciclagem". (XAVIER, 1990, p. 113)

Yamanoe (2011) acrescenta que, mediante a criação do SENAI e do SENAC, as iniciativas pública e privada passaram a atender às demandas de mão de obra geradas pelo modo de produção vigente, nesse momento baseado, sobretudo, nos ideais taylorista-fordista.

Considerando que as políticas educacionais são sempre a ação do Estado e de governos, resultado mediatizado do desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil (DEITOS, 2000), chegamos ao governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961)

[16] O SENAI e o SENAC foram criados pelos Decretos-leis nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, e nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946.

com um grande aprofundamento na relação Estado/economia, isso se materializa com a inserção da indústria automobilística no país, com o chamado Plano de Metas e com a garantia de 3,4% do investimento previsto destinados para a educação, com foco em formar profissionais que atendessem às metas propostas para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2016b). No ano de 1959, as chamadas Escolas Técnicas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais com autonomia didática e de gestão.

Em 1961, tem-se a primeira LDB (Lei nº 4.024/61), a qual, segundo Lemes (2016) "[...] foi fruto dos embates do período de redemocratização pós Estado Novo. Nesse período os setores populares e populistas pleiteavam a extensão da rede escolar gratuita e a equivalência entre o ensino secundário e o profissionalizante" (LEMES, 2016, p. 88).

Entre os aspectos relevantes, na LDB de 1961, quanto à Educação Profissional, "[...] estabelece a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, com a manutenção e expansão das principais agências de Educação Profissional" (SILVA FREITAS, 2008, p. 94).

Já em 1971, um importante marco para a Educação Profissional, foram as alterações da LDB de 1961. A LDB passou a estabelecer, entre outros dispositivos, a obrigatoriedade e compulsoriedade do Segundo Grau como ensino profissionalizante. Essa medida apostou na formação urgente de mão de obra especializa para atender ao mercado que se configurava no país.

Dore Soares (2009), citado por Amorim (2013) afirma que

> Para atender à necessidade de formação de técnicos de nível médio, institui-se no ensino de 2º grau a profissionalização compulsória (Lei nº 5692/71), sendo o ensino médio unificado uma vez que todo esse ensino passa a ser considerado como educação profissional. (Dore Soares, 1999a). Essa medida encontra grande resistência por parte de alunos, donos de escolas e outros empresários. Nesse bojo, emergem inúmeras críticas à qualidade do ensino ofertado nas escolas de 2º grau, que, além de não garantir uma sólida formação geral, não dava conta de estruturar uma profissionalização adequada. **Esse quadro culmina com a extinção, em 1982, da obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau, ocorrendo a substituição da "qualificação para o trabalho" pela "preparação para o trabalho"**[17]. (DORE SOARES, 2009 apud AMORIM, 2013, p. 45)

[17] Grifo nosso.

A alteração da expressão “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho” fortalece o caráter utilitarista dado à educação profissional, a qual passa nesse contexto ser de nível médio, atendendo como já pontuado as demandas do mercado.

Segundo Caetano (2014), como forma de

> [...] efetivar o proposto na lei supramencionada, em 1975, o Ministério do Trabalho cria o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra – PIPMO[18]. Este programa tinha como objetivo atender às demandas especificas do mercado de trabalho. Em 1976 e 1977, o PIPMO formou aproximadamente meio milhão de trabalhadores no Brasil. (CAETANO, 2014, p. 93-94).

Já nos últimos anos da década de 1970, o destaque foi para a transformação de três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) em CEFETs[19]. Amorim apud Manfredi assevera que essas instituições passaram a oferecer uma formação “mais elevada”, com vistas a formar engenheiros e tecnólogos aptos a atender o sistema produtivo que se configurava no país (AMORIM, 2013).

Nesse momento da história nacional, os ideais de redemocratização passam a ser fortalecidos e, segundo Amorim (2013),

> Muitos políticos e intelectuais que, com o golpe militar, haviam sido obrigados a deixar o país, a partir da lei da anistia acabam retornando e trazendo com eles novos referenciais teóricos para a análise da realidade brasileira. É nesse bojo que a compreensão da escola, como um espaço de mera reprodução da sociedade, passa a ser contestada [...]. (AMORIM, 2013, p. 46-47).

Em meio a tais anseios e a redemocratização do país, temos, em 1988, a nova Constituição Federal, em vigor até hoje. A Constituição, chamada Cidadã, foi

> Resultante da correlação de interesses e forças diversos, traduz parte dos anseios das maiorias sociais entre as quais o direito à educação e à oferta gratuita de ensino público, básico e superior. Pode-se dizer que os anos 80 foram marcados, por um lado, por uma onda de democratização da educação e, por outro, por uma crise econômica. Tal crise encontrava-se vinculada à existência de uma economia de base fordista aliada a um processo de

[18] O Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra foi criado no governo João Goulart (1963) e extinto em 1982.
[19] Lei nº 6.545/78.

> internacionalização do capital com intensa revolução tecnológica. Esse processo demanda uma maior qualificação dos trabalhadores e constitui fértil terreno para reformas na educação. (AMORIM, 2013, p.48)

Após a promulgação da Constituição, temos, em 1994, a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994, que trata da

> [...] instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnica s Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro. (BRASIL, 2016a, p. 5).

Em 1995, assume a presidência da República Fernando Henrique Cardoso, que governou o país por dois mandatos consecutivos (1995-2002).

Paralelo ao governo Fernando Henrique Cardoso, Ramos (2002) assevera que os

> [...] organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. Razões como as seguintes foram apontadas: a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras; b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabavam se dirigindo às universidades; c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica. (RAMOS, 2002, p. 400).

Com base nesses argumentos, inúmeras políticas são propostas entre as políticas voltadas para a educação. Fernando Henrique Cardoso sanciona a segunda LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), na qual a Educação Profissional aparece num capítulo separado da Educação Básica. No documento oficial, a Educação Profissional é assim considerada

> Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao

> permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo Único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.
> Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo Único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.
> Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Para Martins (2000), a LDB de 1996 “[...] atende aos interesses do capital internacional expressos pela ideologia neoliberal”, e acrescenta ainda que “[...] criou a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional por decreto e não por um projeto de lei” (MARTINS, 2000, p. 79), fato que permitiu maior intervenção no setor educacional pelos membros do Congresso favoráveis a tal lei.

Cardoso também institui, em 1997, uma Reforma da Educação Profissional (Decreto nº 2.208) estabelecendo

> [...] um sistema paralelo ao sistema regular de ensino e que oferece o ensino básico (voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolarização prévia), o ensino técnico (destinado à habilitação profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio) e o ensino tecnológico (destinado a formar egressos do ensino médio e técnico em nível superior na área tecnológica). (AMORIM, 2013, p. 51).

Kuenzer (1990) acrescenta que o Decreto nº 2.208 de 1997 regulamentou a Educação Profissional e intensificou a separação entre a formação geral e técnica. Fato que, para Yamamoe (2011), oferecia uma formação profissional associada às demandas do sistema produtivo, desvinculadas, no entanto, dos conhecimentos científicos. O referido Decreto, além de estabelecer polêmicas modificações na

oferta da educação profissional, também cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (de ora em diante PROEP)[20].

Bosio (2013) assevera que o PROEP foi uma

> [...] iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, que visava à expansão, modernização, qualidade e atualização da educação profissional no Brasil, ampliando e diversificando as vagas e adequação dos currículos a atender as necessidades do mundo do trabalho. (BOSIO, 2013, p. 17)

Para Amorim (2013),

> [...] a reforma da educação profissional que ganha corpo na década de 90, a partir da promulgação da Lei 9394/96 e do Decreto 2208/97, é implantada dentro de uma perspectiva de redução de gastos públicos com a educação e confere prioridade de investimentos para o ensino fundamental, admitindo sua complementação por meio de qualificação profissional de curta duração e baixo custo. Tal lógica, inspirada nos princípios neoliberais e influenciada pela intervenção dos organismos internacionais interessados nos rumos da economia brasileira, traz, em seu bojo, a defesa de uma educação profissional que favorece a iniciativa privada, impõe restrições na organização dos currículos (tornando obrigatória a independência entre ensino técnico e ensino médio) e preconiza uma formação com foco no desenvolvimento de competências profissionais. (AMORIM, 2013, p. 50).

Faz-se necessário considerar que as medidas adotadas na educação, sobretudo, na década de 1990, estão vinculadas à chamada Reforma de Estado as quais se constituíram em um conjunto de medidas recomendadas pelos organismos internacionais[21] nas mais diversas áreas sociais, inclusive na educação. As transformações acompanhadas em nível mundial passaram a se materializar em

[20] É uma iniciativa do MEC que busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto nº 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de adequação e atualização de currículos, oferta de cursos baseada em estudos de mercado e contemplando como itens financiáveis nos projetos escolares, a construção, a ampliação ou reforma de infraestrutura, a aquisição de equipamentos e materiais de aprendizagem e a capacitação de recursos humanos (MENEZES, 2001).

[21] O Banco Mundial, por exemplo, foi uma das instituições que mais influenciou as políticas educacionais no governo Fernando Henrique Cardoso.

nosso país também. Dentre essas recomendações, destacamos o Consenso de Washington.

O Consenso de Washington[22] consiste, resumidamente, numa grande reforma política recomendada pelo Banco Mundial, pelo FMI e pelo governo estadunidense aos países da América Latina nas últimas décadas do século XX, como receita para que esses países se adequassem às mudanças exigidas para a nova fase que o capitalismo mundial entrara.

Entre as recomendações indicadas destacam-se: Disciplina fiscal, prioridades dos gastos públicos, reforma fiscal, liberalização de financiamentos, investimentos externos diretos, entre outras. Williamson (1992), no entanto, considera que o pacote proposto no Consenso ainda era pouco notado nos países latino americanos no final da década de 1980, pois tais países ainda apresentavam confiança nos empreendimentos estatais, substituição dos produtos importados, ou seja, estavam "atrasados" em relação às modificações que o sistema capitalista exigia para a época.

Diante disso, Antunes (2012) afirma que

> A aplicação do receituário formulado no chamado Consenso de Washington significou uma agressiva política de privatização do setor público e estatal (siderurgia, telecomunicações, energia elétrica, setor bancário etc), aprofundando ainda mais a subordinação do continente latino-americano aos interesses financeiros hegemônicos, especialmente àqueles sediados nos Estados Unidos. Privatização, desregulamentação, fluxo livre de capitais, financeirização, terceirização e precarização intensificada do trabalho, trabalho temporário (um bom exemplo encontramos nas maquiladoras no México e nos países da América Central), desemprego estrutural, aumento da miserabilidade, estas foram às conquistas da "democracia neoliberal" em que tantos, tantos, acreditaram. (ANTUNES, 2012, s/p.).

O grupo no poder considerava que o país estava em crise, a qual era consequência da ineficiência da gestão estatal, praticada até então, por isso, caberia a ele e a seus aliados agir no sentido de reverter tal situação. As ações e as políticas que surgem com elas foram regulamentadas com a aprovação do chamado Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (DEITOS, 2012).

Considerando o papel do Estado na manutenção do capitalismo, e que o "Estado é a expressão de relações de poder e de classe, produzindo mediações que

[22] Para mais detalhes referentes ao Consenso de Washington consultar Williamson (1992).

culminam com a solidificação dos interesses das classes dominantes" (DEITOS, 2012, p. 205), os liberais logo deixam claro quais seriam suas ideias de reforma:

> Reformar o Estado não significa desmantelá-lo. Pelo contrário, a reforma jamais poderia significar uma desorganização do sistema administrativo e do sistema político de decisões e, muito menos, é claro, levar a diminuição da capacidade regulatória do Estado. (CARDOSO, 1999, p. 15).

A Reforma, como já mencionado, abrange os mais diversos setores, no que tange à educação Xavier e Deitos afirmam que as políticas desse segmento tornaram-se fartas com a produção de inúmeras leis, decretos, diretrizes entre outros documentos que visavam, sobretudo, assegurar o sucesso das políticas econômicas que seriam implementadas, a exemplo da abertura econômica, privatizações etc. (XAVIER; DEITOS, 2006).

Shiroma (2004) considera que o papel da educação nesse contexto é o "[...] de formar o capital humano, em tempos da celebração das virtudes do mercado: realidade inescapável que aloca recursos e benefícios sob o imperativo da eficiência capitalista" (SHIROMA, 2004, p. 14).

Blum (2011) destaca que cabe aos indivíduos se adequar às mudanças impostas pelo sistema, desenvolvendo habilidades para dar conta de se ajustar ao modelo de produção vigente. A autora acrescenta, ainda, que as inovações tecnológicas passam a exigir dos indivíduos novas habilidades e competências, as quais seriam fundamentais para que esses passassem a ter condições de usufrui-las, favorecendo o próprio sistema econômico que as desenvolveu.

Conscientes da relevância da educação para a manutenção do sistema, as políticas propostas vieram com um discurso voltado para a formação de mão de obra, ao propor, por exemplo, a oferta da Educação Profissional separada da educação básica. Nos documentos da época, frases como "preparar para o trabalho"; "desenvolver habilidades"; "desenvolver aptidões para a vida produtiva"; eram comuns, expressões que acabam revelando o papel da educação que se pretendia ofertar.

Shiroma (2004) acrescenta que mediante a tal concepção de educação se configura, no país, "[...] à ampliação desmedida do mercado consumidor de 'bens e serviços educacionais'. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as

possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores" (SHIROMA, 2004, p. 100).

Alves (2013) destaca que

> Nos anos cinzentos do neoliberalismo capitais estrangeiros, privatizações e fusões criaram, naquela época, uma nova (e poderosa) burguesia no país beneficiada pela gigantesca transferência do patrimônio e da propriedade no Brasil para a qual o regime político não tem resistência. Cerca de 30% do PIB brasileiro mudou de mãos. Foi um verdadeiro terremoto que significou a ruptura com o modelo de desenvolvimento que se desenhou no País a partir dos anos 30 do século XX no qual o Estado jogou um papel decisivo. (ALVES, 2013, s/p.).

Diante das transformações sociais e econômicas que o governo Fernando Henrique Cardoso impôs, a sociedade ansiava por um novo modelo de desenvolvimento, não mais baseado nos preceitos neoliberais, esse anseio tornou-se possível na eleição em 2002, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (ALVES, 2013).

A oferta da Educação Profissional separada do Ensino Médio no governo Fernando Henrique Cardoso passa a ser repensada no governo Lula, que propõe a retomada da integração mediante o Decreto nº 5.154/2004, estabelecendo, entre outros itens, a possibilidade de oferta da formação profissional atrelada a todos os níveis da educação, estando assim descrita:

> Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de: I - formação inicial e continuada de trabalhadores[23]; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004, s/p.).

Lemes afirma que o Decreto se constituiu como um possível meio de ascensão da educação profissional em nosso país, isso porque o novo governo, contrapondo ao anterior, passaria a investir de forma mais significativa nesse segmento (LEMES, 2016).

[23] O item I – formação inicial e continuada de trabalhadores, foi substituído no Decreto nº 8.268, de 2014, passando a ser - qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores.

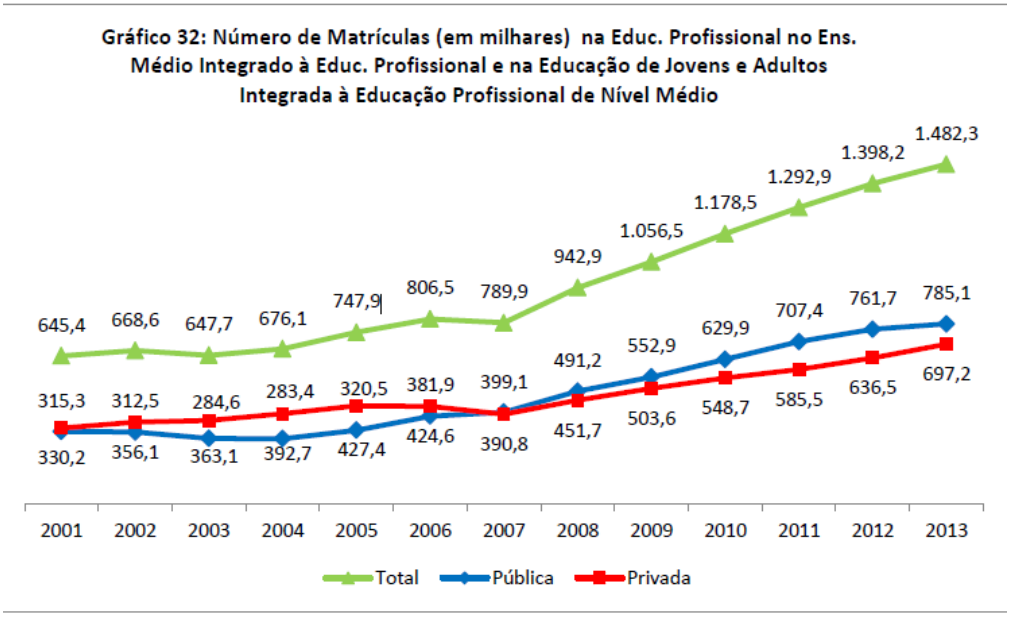
Pacheco (2012) analisando o Decreto indica que

> Além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção. (PACHECO, 2012, p. 28).

Nessa perspectiva, o autor ainda pontua que o conteúdo do Decreto fora viável uma vez que "[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a 'travessia' para uma nova realidade" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 apud PACHECO, 2012).

No que tange à ampliação, anteriormente mencionada, essa pode ser notada quando analisamos dados referentes ao número de matrículas na Educação Profissional nos anos do governo Lula e no de sua sucessora Dilma Rousseff, conforme dados do gráfico a baixo:

Figura 05 - Número de matrículas



Fonte: BRASIL (2010).

A Educação Profissional passa a ser denominada em nosso país, nesse início de século XXI, como EPT. Ramos (2015) afirma que a denominação "educação

profissional e tecnológica" não é utilizada na LDB de 1996, nesta aparece somente a expressão "educação profissional". O acréscimo de "tecnológica" se deu, a partir de 2003, no plano político e do discurso, visando a não restringir esta formação à lógica pragmática e manter/resgatar o conceito de "educação tecnológica", a qual foi defendida por educadores progressistas nos anos de 1980. Gradativamente esta nomenclatura vai adquirindo também um estatuto formal, sendo incluída na legislação e em documentos oficiais.

As políticas voltadas para a EPT assumem, no governo Lula, um novo norte, fundamentado na expansão e no reordenamento. As medidas propostas assumem estratégias com foco de superar os anos de decadência que o governo anterior instituiu nessa modalidade de ensino (AMORIM, 2013).

Entre as políticas adotadas, destacam-se os programas Brasil Profissionalizado[24], o e-Tec Brasil[25] e a política de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional.

A política de reordenamento está presente no PDE, documento que objetiva a elevação dos indicadores educacionais brasileiros aos níveis dos países desenvolvidos. No PDE, são propostas ações em quatro eixos: educação básica, educação profissional, educação superior e alfabetização.

No tocante à Educação Profissional, o PDE evidencia a crise vivenciada nesse segmento no governo de FHC

> De 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 unidades. De 2003 a 2006, foi autorizada a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos. Foi deflagrado o maior processo de expansão da rede. (BRASIL, 2007b, s/p.).

No ano de 2005, o presidente Lula sanciona a Lei nº 11.195/2005 estabelecendo a primeira fase[26] de expansão da RFEPCT, com a construção de 64 novas unidades de ensino desse segmento pelo país (BRASIL, 2016b).

---

[24] Criado em 2007, o programa Brasil Profissionalizado objetiva fortalecer as redes estaduais de EPT. Tal programa inclui o repasse de recursos do governo federal para que os estados invistam na modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional.

[25] O e-Tec Brasil é um 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 (municipais, estaduais, federais) e universidades.

[26] A expansão também previa uma segunda fase, lançada em 2007, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010,

Os números revelam, segundo o próprio MEC, uma nova fase da Educação Profissional a partir do governo Lula, na qual a Rede Federal passa por uma reordenação e ampliação, sobretudo com a criação dos IFETs.

Os IFs são instituições que compõem, hoje, a RFEPCT. Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do MEC/SETEC, contava com 36 Escolas Agrotécnicas, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 Escolas Vinculadas, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Em 30 de dezembro de 2008, o então presidente Lula assinou a Lei nº 11.892/2008, criando 38 Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, os quais passam a integrar a RFEPCT, passando a ser configurada: 38 Institutos Federais, 02 CEFETs, o Colégio Pedro II e 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e à Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Desde sua constituição legal, no ano de 2008, até o ano de 2016, o crescimento quantitativo dos IFs foi expressivo. De acordo com os dados disponíveis no site do MEC, em 2009, eram 350 campis e, em 2016, a Rede Federal já contava com 618 unidades, distribuídas por todas as Unidades Federativas.

Diante da expansão dessa instituição e do relevante papel dela à EPT, cabe questionarmos qual a concepção de EPT que os IFs consideram. Chegamos, assim, em nosso objeto central de pesquisa, questão que buscaremos responder no próximo capítulo.

---

cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

4 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Mediante a proposta de criação dos IFs e o contexto em que foram propostos, faz-se necessário considerarmos que o Brasil desponta nas primeiras décadas do século XXI como uma das maiores economias do mundo, no entanto, Frigotto (2007) afirma que nossa sociedade

> [...] se mantém entre as 15 de maior PIB do mundo e onde um dos setores que mais contribuem para as metas de superávit primário ao redor de 5%, garantia para os bancos credores, vem do agronegócio e, ao mesmo tempo, estamos um século atrasados na efetivação da reforma agrária e convivendo com 4 milhões de famílias, aproximadamente 20 milhões de pessoas, nos acampamentos dos sem terra. Mais elucidativo e cínico é que justamente o programa social de maior impacto do início do governo Luiz Inácio da Silva (Lula) foi o Fome Zero, cujo objetivo tem sido a possibilidade de dezenas de milhões de pessoas terem as refeições básicas todos os dias. (FRIGOTTO, 2007, p.134).

Os dados revelam o contraditório perfil da sociedade brasileira, se, de um lado, temos acompanhado um verdadeiro salto das relações capitalistas, do outro, observamos os indicadores sociais a níveis baixíssimos.

Nesse contexto, Lemes (2016) afirma que

> É irrefutável o fato de que o quadro social brasileiro teve mudanças numéricas significativas quanto a políticas focais de combate à fome, à miséria, bem como da ampliação e abrangência da educação profissional e tecnológica no período de 2003 a 2010; mas sem decorrência de mudanças estruturais no contexto da divergência de classes sociais no sistema capitalista brasileiro. (LEMES, 2016, p. 72-73).

Considerando o caráter expansionista do sistema capitalista, movido pela troca, pelo lucro, pela mais valia e, sobretudo, pela exploração da força de trabalho (MÉSZÁROS, 2002), o país passa a enfrentar o chamado "apagão educacional[27]". Nessa perspectiva, cabe ao Estado, enquanto instituição de regulamentação do sistema, criar mecanismos a fim de solucionar tal questão.

[27] De acordo com Frigotto (2009), o pesquisador Celso Pastore cunhou a expressão "apagão educacional" para referir-se ao déficit de trabalhadores qualificados demandados nessa conjuntura.

No ano de 2003, assume o governo do país o presidente Luiz Inácio Lula da Silva e governa até 2006, reeleito para novo mandato entre 2007 e 2010. A eleição de Lula significou, segundo Amorim (2013), uma ruptura

> [...] com a tradição então presente no país de eleger representantes da elite – jamais um representante do Partido dos Trabalhadores chegara à Presidência. Apesar de o governo Lula ser apoiado por uma coalizão composta por partidos políticos que se alinham com governos de direita, houve uma mudança muito significativa no país nessa gestão. (AMORIM, 2013, p. 53)

No que tange às mudanças relevantes relacionadas à educação, no governo Lula, Amorim (2013) destaca: a substituição do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) – que priorizava investimentos no ensino fundamental – pelo Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); a instituição de um piso salarial nacional para o magistério e a realização de considerável investimento no ensino profissional (diferentemente no governo anterior o governo Lula investe na oferta do ensino profissional público).

É nesse contexto que o governo Lula propõe, no ano de 2007, uma política com foco na oferta de um modelo de educação integrada, trata-se da criação dos IFs (Decreto nº 6.095/2007a e Lei nº 11.892/2008a).

No tocante à definição dos IFs, a Lei nº 11.892/2008 advoga que

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de *educação profissional e tecnológica* nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (BRASIL, 2008a, Art. 2º, grifo nosso).

Considerando que os IFs são, como destaca a Lei, instituições "especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica", busca-se, neste capítulo, discutir qual a concepção de EPT presente nos documentos que norteiam a atuação dessas instituições.

4.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia configuram como um modelo de reorganização da EPT, proposta no governo Lula. Para compreendermos o contexto político que fez emergir essa instituição, pautaremos, nesta seção, na análise da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (doravante CONFETEC), no PDE e nos marcos legais que resultaram da criação dos IFs.

4.1.1 A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Nossa análise pautou-se em alguns dos discursos proferidos na I CONFETEC[28], realizada em Brasília, Distrito Federal, entre 05 e 08 de agosto de 2006, nos anais do evento.

Jantsch e Azevedo (2011) nos lembram que

> É importante considerar que antecederam à CONFETEC, 27 conferências estaduais com a participação de todos os segmentos que integram a educação profissional e tecnológica, compreendendo a rede federal, estadual, municipal, comunitária e privada, produzindo, segundo o MEC, 900 propostas. Nessa oportunidade, verificou-se o desabrochar de um discurso oficial rasgado em favor da educação profissional e tecnológica. (JANTSCH; AZEVEDO, 2011, p. 26).

A justificativa para tomarmos o evento como ponto de partida da constituição dos IFs pauta-se na premissa de que a CONFETEC foi considerada como precursora da necessidade de uma reorganização EPT nacional, bem como apresenta como proposta de intervenção uma nova instituição: os IFs.

[28] O evento foi uma promoção conjunta da SETEC/MEC com o Fórum Nacional de Gestores Estaduais de Educação Profissional e teve como objetivos: I - Definir diretrizes para a política nacional de EPT através do diálogo entre os diversos agentes envolvidos, visando contribuir para o desenvolvimento do país e para a inclusão social; II - Discutir o papel da EPT no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social, observando as realidades regionais; III – Discutir sobre a atuação da EPT na melhoria da competitividade do país na economia global, IV – Propor mecanismos permanentes de financiamento, visando à manutenção e expansão da EPT; V - Analisar e discutir o pacto federativo e o papel das instâncias governamentais e não governamentais na organização institucional da EPT; VI – Propor estratégias operacionais para a EPT quanto ao sistema de gestão, à proposta pedagógica, à Educação a Distância, à formação e à valorização dos trabalhadores da educação profissional; VII - Instituir a realização periódica da CONFETEC (BRASIL, 2006).

Como afirmara o então Secretário da EPT, Eliezer Moreira Pacheco

> A I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília, representa um marco na história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Em quase cem anos de existência, esta é a primeira vez em que houve um amplo debate para definir uma política nacional para o segmento. (BRASIL, 2007c, p. 7)

Jantsch e Azevedo (2011) ao discutirem a CONFETEC, advogam que

> [...] embora o Estado brasileiro tenha se movimentado coerentemente com o movimento do capital, a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada pelo MEC no decorrer do ano de 2006, com a participação de mais de dez mil pessoas, permitiu um debate em que o grito da atual sociabilidade do capital e o seu caráter contraditório se explicitasse no tocante à educação tecnológica. (JANTSCH; AZEVEDO, 2011, p. 26).

Os Anais da I CONFETEC foram organizados da seguinte forma:

1. Introdução;
2. Plenária de abertura;
3. Discursos e artigos de cinco eixos temáticos[29];
4. Mesa redonda[30];
5. Plenária de encerramento – pronunciamento Presidente da República Lula;
6. Deliberações e moções do evento;
7. Anexos (programação oficial, a lista de delegados da conferência, entre outros).

Na plenária de abertura os discursos foram proferidos, na sequência, por: Fernando Haddad então Ministro da Educação; pelo então Secretário de EPT Eliezer Moreira Pacheco; pela Coordenadora Geral do Fórum de Gestores Estaduais de EPT Edna Corrêa Batistoti; pelo Presidente da União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) Tiago Franco Batista de Oliveira; e por Luiz Augusto Caldas

[29] Os eixos temáticos do evento foram: I – O Papel da EPT no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; II – Financiamento e manutenção da EPT, Manutenção e Expansão; III – A organização institucional e papel das instâncias de governo e da sociedade civil; IV – Estratégias operacionais de desenvolvimento da EPT (1. Sistema de Gestão, 2. Proposta Pedagógica, 3. Educação a Distância, 4. Formação e Valorização dos Profissionais de EPT); V – A relação da EPT com a universalização da Educação Básica.

[30] Mesa redonda com tema: “Democracia, Trabalho e EPT”.

Pereira – Presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

Os discursos elegidos para análise são os que tratam com maior clareza sobre a necessidade de uma nova roupagem para a EPT no Brasil, ou seja, os que sugeriam uma nova instituição, no caso, os IFs. Para tanto, optamos por analisar os discursos do então Ministro da Educação, Fernando Haddad[31], proferidos na Plenária de Abertura e no Eixo Temático I, e no pronunciamento do Presidente Lula, realizado na Plenária de Encerramento do evento.

Nos discursos de Haddad, encontramos e destacamos como argumentos que sugerem uma nova reorganização da EPT as seguintes ponderações:

1. A necessidade de uma visão sistêmica da educação e de valorização da educação profissional: nesse item o ministro reitera a necessidade de superar a concepção de visão sistêmica adotada no governo anterior (Fernando Henrique Cardoso), visão essa que focava em apenas um nível ou etapa da educação, é relevante, nesse sentido, pensar na educação como um todo.
2. Organizar um projeto nacional de educação profissional pautado na verticalização do ensino: o Ministro Haddad destaca aqui um "[...] projeto nacional da educação profissional que crie todas as relações com o ciclo educacional, indo da educação básica à pós-graduação" (BRASIL, 2007c, p.12).
3. Combater a evasão e a repetência escolar e atrair a juventude para a escola: nesse viés, Haddad destaca a necessidade de uma escola mais atrativa, como forma de combater os elevados índices de evasão e repetência que o país apresentava.
4. Promover o ensino médio integrado: aqui o Ministro assevera a necessidade de apoiar iniciativas que foquem a oferta de educação técnica de nível médio, ou seja, ofertem ensino médio integrado. Esse item, inclusive, constitui um dos objetivos dos IFs.
5. Formar professores de Biologia, Física, Matemática e Química para atuar no ensino fundamental e médio: nessa questão Haddad destaca que a carência de docentes nestas áreas se constitui em um dos mais sérios problemas da educação nacional e que cabe as nossas universidades e faculdades garantir

[31] Fernando Haddad foi Ministro da Educação entre julho de 2005 e janeiro de 2012, nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff.

a oferta de cursos para atender a essa demanda. Mais uma vez aqui encontramos um dos objetivos dos IFs.

O Ministro reitera ainda a necessidade de superar o que ele chama de “educação abstrata”, considerando que a educação ofertada não atende às necessidades dos “jovens sem apoio”, cabendo ao Estado ofertar uma educação com estreita relação com o trabalho.

Amorim (2013), ao analisar os discursos do Ministro, advoga que a criação dos IFs:

> [...] atenderia, então, a essa realidade que carece de investimentos em formação profissional, em especial a técnica de nível médio. Ademais, é preciso oferecer uma formação mais prática para atender aos interesses do mercado porque isso, sim, segundo Haddad, atrairia nossos jovens, além de ajudar a reduzir a evasão escolar e a repetência. (AMORIM, 2013, p. 78).

A autora complementa pontuando que

> Para Haddad é preciso oferecer educação profissional desde cedo, a partir da 5ª série; a escola tem que ser mais atrativa para os jovens e é a educação profissional que vai fazer isso; há que ser uma educação profissional que permita a formação continuada que o mercado precisa, que esteja mais próxima da prática e, para isso, os estágios têm que ser revistos; nem todos podem se dar ao luxo de ter uma “educação abstrata” e a educação “de verdade” é a que prepara para o mercado de trabalho.(AMORIM, 2013, p. 78)

A crítica que emerge nesse ponto, segundo Amorim, consiste numa contradição, uma vez que, apesar da proposta visar à oferta de uma educação politécnica, o que se evidencia é a

> [...] criação de uma “nova institucionalidade”, que ofereça uma formação “mais prática” e “menos abstrata” para a classe trabalhadora e seus filhos, está conectada com um processo de formação de força de trabalho para atender às exigências de desenvolvimento do capital. (AMORIM, 2013, p. 78)

O pronunciamento do presidente Lula, por sua vez, ocorreu na Plenária de Encerramento da CONFETEC. Em sua fala, o líder político expõe sua preocupação com a EPT no país, argumentando que essa carecia de maior atenção por parte do

Estado, sobretudo, porque mesmo em seu governo, no primeiro mandato, o que ocorreu foi um retrocesso nesse segmento. Diante disso, o presidente assevera que

> [...] mesmo no nosso governo, apesar de termos feito muito mais do que foi feito há algum tempo atrás, nós ainda estamos aprendendo como fazer as coisas, porque mesmo nós, temos seis ou sete programas de formação profissional para a juventude, quando, na verdade, é preciso ter apenas um com uma única orientação, para que a gente possa atender à totalidade das pessoas. (BRASIL, 2007c, p.306).

Ao analisar o pronunciamento de Lula, Amorim (2013) afirma que

> Os argumentos e as propostas de Lula reforçam argumentos anteriormente apresentados para organização de uma "nova institucionalidade", com foco na formação técnica – uma instituição "única" para substituir os "seis ou sete programas de formação profissional para a juventude" então existentes. (AMORIM, 2013, p. 80).

Amorim (2013) complementa, ancorada em Ferretti (2011), que

> [...] parece prevalecer a noção de valorização do conhecimento prático, da formação técnica em detrimento da formação superior para ingresso no mercado de trabalho. Aos poucos, vai se engendrando um discurso que procura justificar a substituição do ensino superior acadêmico, clássico, por uma instituição paralela de formação de técnicos para o mercado de trabalho – uma instituição que valoriza o conhecimento técnico e tecnológico em detrimento de outros conhecimentos. (AMORIM, 2013, p. 80).

Ao analisar os argumentos e propostas do Presidente, mais uma vez, emerge o posicionamento por parte do governo em criar uma instituição de EPT que atenda a seus anseios, ou aos anseios da política econômica que se configurava no país. Em seu pronunciamento, Lula reitera seu compromisso em investir na educação nacional, considerando que essa deverá ser a base para o desenvolvimento e geração de riqueza do país (BRASIL, 2007c).

Destaca-se também como política relevante para a reorganização da EPT e da constituição dos IFs no governo Lula, o PDE. O PDE foi lançado em 2007 e estabelecido por Decreto nº 6.094 do mesmo ano, nele foram propostas uma série de programas para a educação brasileira, incluído para a EPT.

Saviani (2008) nos alerta que o PDE é uma política pública, constituída por objetivos e metas e estabelecido por decreto, não por uma lei. O autor assevera que

tal documento corresponde à proposta do MEC para contemplar as exigências do Plano de Aceleração do Crescimento (doravante PAC). A afirmação do autor reitera a intrínseca relação entre política econômica e social e/ou educacional.

No corpo do documento, essa questão é evidenciada:

> O PDE busca de uma perspectiva sistêmica, dar consequência, em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional. (BRASIL, 2007c, p. 11-12)

No documento onde se apresenta as propostas para a EPT, o governo deixa claro que talvez "[...] seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis" (BRASIL, 2007c, p.31) e atribui aos IFETs[32] a missão de articular "educação, território e desenvolvimento":

> [...] a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. (BRASIL, 2007c, p. 32).

No plano, o governo propõe que a missão dos IFs deve-se pautar nos seguintes objetivos:

> Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de

[32] No PDE, a sigla utilizada para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é IFET.

> extensão, dando prioridade à divulgação científica. (BRASIL, 2007c, p. 32-33).

Faz-se necessário pontuar que, apesar de o PDE citar os IFs, sua missão e seus objetivos como instituição “modelo” da EPT, eles ainda não haviam se constituído, pelo menos não materialmente, uma vez que foram efetivados, segundo Amorim (2013), após os seguintes marcos legais:

1º Decreto nº 6.095/2007: estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

2º Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007: chamada pública que teve como objetivo recolher propostas de constituição de IFETs.

3º PL nº 3.775/2008: projeto de Lei que institui a RFEPCT, e cria os IFETs.

4º Lei nº 11.892/2008: Lei que institui a RFEPCT, cria os IFETs, e dá outras providências.

Os documentos acima citados serão apresentados e discutidos na seção seguinte.

4.1.2 Os marcos legais de constituição dos IFs

Conforme anunciado, nesta seção discutiremos os documentos considerados fundamentais para a constituição dos IFETs (Decreto nº 6.095/2007, Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, PL nº 3.775/2008 e Lei nº 11.892/2008).

O Decreto nº 6.095/2007 foi publicado no Diário Oficial da União, em 25 de abril de 2007, o qual estabeleceu as “[...] diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFETs” (BRASIL, 2007a).

No Decreto, o MEC, além de propor a integração da Rede Federal de Educação Tecnológica, também coloca que essa deverá pautar-se no modelo dos IFETs, os quais são definidos no documento “[...] com natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar, respeitadas as vinculações nele previstas” (BRASIL, 2007a, Art. 1º).

Os IFETs são considerados no Decreto como instituições de

> [...] educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas [...]. (BRASIL, 2007a, Art. 1º, § 2º).

No que tange à integração das instituições federais, o Decreto propõe que

> O processo de integração terá início com a celebração de acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica, que formalizará a agregação voluntária de Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado. (BRASIL, 2007a, Art. 3º).

Após a celebração do acordo, o documento acrescenta a necessidade da elaboração de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado entre as instituições envolvidas, o qual deveria orientar-se pelas seguintes ações:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; III - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET; IV - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; V - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VI - oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica; e VII - estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2007a, Art. 4º, § 1º).

No dia 12 de dezembro do mesmo ano, o MEC, com o objetivo de analisar e de selecionar propostas para a constituição de IFETs, lança a CHAMADA PÚBLICA MEC/SETEC n.º 002/2007 (BRASIL, 2007) que estabeleceu que os IFETs poderiam ser constituídos mediante o cumprimento dos seguintes critérios: transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola

Técnica vinculada à Universidade Federal ou por meio da integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado.

Com relação ao quantitativo máximo[33] de IFETs que serão implantados, o documento propõe para cada Unidade da Federação o mínimo de um e o máximo de quatro, os critérios que estabeleceram a quantidade de cada Unidade da Federação não constaram no documento. Após a seleção, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica incorporaria a um único Projeto de Lei que Instituiria a RFEPCT e criaria os IFETs.

Para a apresentação de propostas para elegibilidade, poderiam candidatar-se:

> Os Centros Federais de Educação Tecnológica, individualmente, ou em conjunto com outras instituições federais de educação profissional e tecnológica de seu estado;
> A Escola Técnica Federal de Palmas, individualmente, ou em conjunto com a Escola Agrotécnica Federal de Araguatins;
> Duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais, situadas em uma mesma Unidade da Federação, mediante apresentação de proposta conjunta; e
> A Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Paraná. (BRASIL, 2007).

Para o encaminhamento das propostas à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o documento deveria apresentar as seguintes características como conteúdo mínimo:

> Documento que oficialize a adesão da(s) instituição (ões) proponente(s) ao modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Indicação do município onde se estabelecerá a Reitoria da nova instituição, observando-se que as reitorias serão preferencialmente constituídas em espaços físicos independentes de quaisquer dos campi que integrem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; A delimitação da base territorial em que atuará o novo ente, compreendidas na dimensão geográfica de um Estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões dentro de um mesmo Estado, caracterizadas por identidades históricas, culturais, sociais e econômicas; A relação dos campi que passarão a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, após a sanção de seu ato de criação. (BRASIL, 2007d).

[33] Unidades da Federação com o máximo de 1 IFET: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, São Paulo, Sergipe, Tocantins.
Unidades da Federação com o máximo de 2 IFETs: Bahia, Goiás, Pernambuco, Santa Catarina.
Unidades da Federação com o máximo de 3 IFETs: Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul.
Unidades da Federação com o máximo de 4 IFETs: Minas Gerais.

Também foram exigidos como critérios mínimos para a proposta:

> A proposta de IFET que resultar na integração de instituições, na forma estabelecida pelo subitem 2.2.2[34], deverá ser aprovada em cada uma das autarquias signatárias da proposta, observando-se que todas as manifestações individuais de adesão ao novo modelo deverão compor um único processo a ser remetido à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. As propostas de constituição de IFETs deverão, ainda, ser instruídas com o mapeamento descritivo da situação atual de cada unidade que integra a proposta, excetuando-se apenas as unidades ainda não implantadas, contemplando, no mínimo, informações gerenciais[35]. (BRASIL, 2007d).

O referido documento apresentou duas formas para aderir ao modelo dos IFs: sendo que uma consistia na integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional de um mesmo estado. O outro poderia ser a transformação de CEFETs, de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais – sendo que essa transformação resultaria de processo individual. Entre os critérios estabelecidos pelo MEC estava o de poder ter, em média, de 1 a 2 IFs por unidade da Federação (AMORIM, 2013).

O mesmo documento conta também com instruções de formato para a apresentação da proposta, os critérios de seleção, que seria realizado por equipe técnica, considerando (i) a aderência da proposta, (ii) importância estratégica de constituição do IFET proposto para o alcance dos objetivos, (iii) número de campi que integram a proposta de constituição do IFET, (iv) potencial de articulação de ações derivadas das políticas de educação, (v) desenvolvimento socioeconômico e ordenamento territorial, e as disposições sobre a forma de divulgação dos resultados.

Segundo Amorim (2013), a Chamada Pública atraiu 78 (setenta e oito) propostas, das quais 38 (trinta e oito) concluíram o processo de conversão e

[34] Item 2.2.2. do Objeto: mediante integração de duas ou mais instituições federais de EPT de um mesmo estado.

[35] Informações gerenciais que devem compor o mapeamento descritivo: (i) número de professores e de técnicos administrativos do quadro efetivo; (ii) número de alunos, por nível / modalidade de ensino; (iii) relação dos cursos regulares atualmente ofertados; (iv) descrição sumária da infraestrutura física constituída; (v) caracterização socioeconômica e educacional da área de abrangência da unidade.

passaram a compor a “nova institucionalidade”[36]. Faz-se necessário considerar que todas as unidades da Federação foram comtempladas com, pelo menos, 1 IF.

A autora complementa pontuando que

> Desse total, 16 resultaram da integração de CEFET com Escola Agrotécnica Federal (EAF); 03 da integração de EAF; 03 da integração de Escola Técnica Federal (ETF) com EAF; e 01 da integração de EAF, CEFET e ETF. 11 Institutos resultaram da transformação de CEFET; 03 originaram da transformação de ETF e 01 da transformação de Escola Técnica vinculada a Universidade (ETV). Conforme previsto na “chamada” do MEC, todas as propostas de constituição de IFs aprovadas pela SETEC foram incorporadas em um projeto de Lei (PL Nº 3775/2008) e, posteriormente, figuram na forma de Lei. (AMORIM, 2013, p. 20).

Após a definição de quais seriam as instituições que aderiram ao novo modelo, o próximo passo foi assegurar, via poder legislativo, a constituição dos IFs. Nesse sentido, foi proposto o Projeto de Lei nº 3.775/2008, o qual propôs a instituição da Rede Federal de Educação e a criação dos IFs. No PL, destacamos o Artigo 2º, que define os IFs como:

> [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.
> § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.
> § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.
> § 3º Os Institutos Federais terão autonomia, nos limites de sua área de atuação territorial, para criar e extinguir cursos, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior. (BRASIL, 2008c, Art. 2º).

Junto ao PL, na carta de Exposição de Motivos (BRASIL, 2008d), o Ministro do Planejamento Paulo Bernardo Silva e o Ministro da Educação, Haddad, tecem ao Presidente Lula uma lista de argumentos justificando a necessidade da criação dos IFs, entre eles, destacamos alguns pontos que julgamos relevantes à nossa análise:

[36] A lista com os 38 IFs que se constituíram com a Chamada Pública encontra-se no anexo 1.

> [...] A presente proposta tem o objetivo de oferecer ao país um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, aproveitando o potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs, Escolas Técnicas Federais - ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais - EAFs, para estruturar um conjunto de Institutos que respondam de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais. [...] Ao inaugurar seu segundo mandato, Vossa Excelência assume publicamente o compromisso de implantar uma escola técnica em cada cidade polo do país, vinculando a oferta pública de educação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável. Neste contexto, se propõe a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, constituídos a partir da integração e reorganização de Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais que atuam em uma mesma base territorial, compreendida nas dimensões geográficas de um estado, do Distrito Federal ou de uma ou mais mesorregiões de um mesmo estado. [...] Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia deverão, ainda, atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador. Para manifestar este compromisso, a presente proposta estabelece a vinculação de um mínimo de 50% das vagas ofertadas em cada Instituto Federal destinando-as à oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente integrada ao ensino médio, de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e de cursos de educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA). Além disso, outros 20% das vagas ofertadas em cada Instituto Federal deverão ser destinados aos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, destinados à formação de professores e especialistas para as disciplinas científicas do ensino médio e da educação profissional. [...] À vista dessas características e das possibilidades aqui brevemente descritas, acreditamos que a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia poderá oferecer expressiva contribuição aos esforços de vosso Governo de dotar o país das condições estruturais necessárias a um desenvolvimento socioeconômico com justiça social, equidade, competitividade econômica e geração de novas tecnologias. (BRASIL, 2008d, s/ p.).

Na carta, os Ministros assinalam a necessidade de criar a os IFs como estratégia para garantir o “desenvolvimento socioeconômico sustentável”, baseando-se na “[...] justiça social, competitividade econômica e geração de novas tecnologias” (BRASIL, 2008d).

O PL nº 3.775/2008 foi transformado em dezembro do mesmo ano na Lei Ordinária nº 11.892/2008. Ao analisarmos o conteúdo da Lei, sobretudo, no que diz

respeito à definição e à função ou aos objetivos dos IFs destacamos, primeiramente, o artigo segundo o qual define os IFs como:

> [...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.
> § 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.
> § 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.
> § 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica. (BRASIL, 2008c, Art. 2º).

Se comparado ao conteúdo do PL, a Lei acresce apenas o item “aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica” ao texto, tema omisso no projeto de lei.

Na Seção II, do 2º Capítulo, a Lei apresenta as finalidades e as características dos Institutos Federais:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
> III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
> VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
> VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008a, Art. 6º).

Na seção III, a Lei indica os objetivos dos IFS:

> I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
> II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
> III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
> IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
> V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
> VI - ministrar em nível de educação superior:
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
> c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
> d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
> e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (BRASIL, 2008a, Art. 6º).

Quando comparamos o PL e a Lei, podemos notar que o conteúdo é bastante similar no que tange à função ou aos objetivos dos IFs. Amorim (2013) considera que:

> O que se pode notar é uma profunda semelhança entre o conteúdo dos documentos – apesar dos títulos diferentes: ora objetivos, ora ações, ora finalidades e características. Prevalece, na essência, o entendimento de que os Institutos apresentam estreito vínculo com o mercado e, para atendê-lo, devem dar prioridade à oferta de ensino técnico de nível médio, em especial integrado, à pesquisa aplicada e ao empreendedorismo e cooperativismo. (AMORIM, 2013, p. 95).

Otranto (2010) assevera que

> [...] é necessário não perder de vista que a lei nº 11.892/08, que institui os IFETs, integra um conjunto de medidas normativas visando a concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do atual governo, que tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). (OTRANTO, 2010, p. 104).

A análise dos documentos sugere um compromisso da nova instituição com o mercado, no entanto, não orienta quais são as concepções e diretrizes que norteiam a atuação dos IFs, para tanto, o MEC lançou, ainda em 2008, o documento "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes", o qual analisamos na seção seguinte.

4.1.3 As concepções e as diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Buscou-se, nesta seção, discutir as concepções e as diretrizes dos IFETs. Para atendermos a essa objetivo, realizamos a análise do documento "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes"[37], publicado pelo MEC no ano de 2008.

Já na apresentação do documento o MEC afirma que "criou" uma nova instituição de EPT a partir da estrutura já existente junto aos CEFETs e Escolas

[37] O documento "Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes" foi assim organizado: Apresentação do documento que é seguida da abordagem, em separado, de três tópicos e finda com as "Considerações Finais". Os três tópicos abordados incluem: 1- Uma exposição breve apresentando os Institutos; 2- Uma incursão sobre a história da EPT no Brasil; e 3- Uma discussão sobre a "nova institucionalidade" incluindo a sua dimensão simbólica e a proposta de organização curricular.

Técnicas Federais: os IFs, aos quais caberia a missão de garantir “que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (BRASIL, 2008e, p. 3).

No que concerne ao foco da instituição, o documento atribui aos IFs

> [...] a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (BRASIL, 2008e, p. 3).

Amorim (2013) advoga que

> Na primeira assertiva, salta aos olhos a coerência com as orientações do Banco Mundial de que a educação esteja alinhada com a promoção da equidade e da justiça social. A afirmativa de que deverão responder “de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional”, sugere que há um entendimento que as instituições existentes não estavam respondendo “como deviam”, daí a necessidade de um novo modelo. (AMORIM, 2013, p. 98).

No tocante à concepção de EPT que orienta a atuação dos IFs, o documento considera que

> [...] com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que é essencial à educação profissional e tecnológica contribuir para o progresso socioeconômico [...] (BRASIL, 2008e, p. 7).

Com relação à intenção com a criação dos IFs, o MEC considera necessário superar a chamada visão

> [...] althusseriana[38] de instituição escolar como mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor dos valores da classe dominante, e

[38] Conforme o documento: Louis Althusser, filósofo francês, é amplamente conhecido como um teórico das ideologias. Seu ensaio mais conhecido é *“Idéologie et appareils idéologiques d’état”* (Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado). Diversas posições teóricas suas permaneceram muito influentes na filosofia marxista. Para Althusser, os aparelhos ideológicos de Estado funcionam todos predominantemente por meio da ideologia, que é unificada sob a ideologia da classe dominante. Assim, além de deter o poder do Estado e, consequentemente, dispor desse aparelho (repressivo), a

> refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados pelo indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. (BRASIL, 2008e, p.19).

No documento, o MEC defende que a premissa de que os IFs são políticas públicas e que, portanto, devem ser "agentes colaboradores" das regiões onde se instalarem, interagindo com o poder público e com a comunidade. Para tanto, contaram com um observatório de políticas públicas para nortear suas ações.

No tocante à atribuição das Instituições Federais de Educação Profissional ao longo da história, advoga que

> [...] em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos. Em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008e, p. 21).

Mediante essa realidade caberia aos IFs uma tentativa de "[...] superação desses contrapontos e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século" (BRASIL, 2008e, p. 21).

O documento reitera que a constituição dos IFs seria um caminho para superar a "subordinação ao poder econômico" e

> [...] estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública, com singularidades que lhe são bastante próprias, passando a atuar como uma rede social de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008e, p.21).

Ao analisar o documento, Amorim (2013) destaca que

> Aclara-se que o papel previsto para os Institutos Federais é o de "garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos

---

classe dominante também se utiliza de outros aparelhos ideológicos do Estado: as igrejas, a família, a escola, o sistema político, dentre outros.

> processos de desenvolvimento e modernização do Brasil" (p.23), o que leva à crença que se trata de uma institucionalidade criada para consolidar a organização dual do ensino, ou seja, um instituto implantado para atender as camadas populares da sociedade, uma estrutura paralela à "tradicional Universidade" – a quem compete formar as "elites dirigentes". Insiste o documento que a "nova institucionalidade" deve pautar sua atuação na busca do "desenvolvimento local e regional", cabendo aos Institutos um diálogo muito próximo com o real de modo a buscar soluções para o quadro de exclusão presente no país. (AMORIM, 2013, p. 100).

No terceiro tópico do documento, o MEC considera que, nos IFs, a oferta da EPT deverá distinguir-se do modelo até então adotado, pautado e determinado pelo mercado:

> Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para o trabalho determinado por um mercado que impõe seus objetivos. É imprescindível situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade. Ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o desconhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu lócus de forma a tornar-se credenciados a ter uma presença substantiva a favor do desenvolvimento local e regional. (BRASIL, 2008e, p. 23).

A citação nos remete ao entendimento de que a EPT ofertada nos IFs se diferenciaria por não atender aos interesses do mercado, ao contrário, contribui para que os indivíduos desenvolvam capacidades contextualizadas.

O que fica evidente para nós, na análise do documento, é uma tentativa por parte do governo em ofertar uma EPT que se distinguisse das ações dos governos anteriores. No fragmento abaixo isso pode ser notado:

> [...] foi um tempo em que também se acentuava, em relação à educação profissional e tecnológica, uma concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada. (BRASIL, 2008e, p. 20-21).

Como já mencionado, os IFs ofertam todos os níveis de educação, uma vez que se pautam na verticalização do ensino, Pacheco (2011) a apresenta como uma estratégia vantajosa, uma vez que possibilita ao educador "[...] dialogar

simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós graduação", o estimulando a desenvolver distintas metodologias baseadas nos vínculos com todos os níveis de ensino. (PACHECO, 2011, p. 26-27).

Com relação a verticalização Pacheco (2011) a apresenta como uma estratégia vantajosa, uma vez que possibilita ao educador "[...] dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós graduação", o estimulando a desenvolver distintas metodologias baseadas nos vínculos com todos os níveis de ensino. (PACHECO, 2011, p. 26-27).

No que tange à proposta político-pedagógica o documento assinala que os Institutos Federais deverão

> [...] ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. (BRASIL, 2008e, p. 26).

Com relação a esse ponto, Ferretti (2011), ao analisar a constituição dos IFs, advoga que

> [...] não há mais como afirmar que a educação profissional se destinaria prioritariamente, como antes, ao preparo da classe trabalhadora para a ocupação de postos de trabalho que demandariam, no máximo, a formação técnica de nível médio. Na perspectiva hoje concretizada, a educação profissional e tecnológica constitui-se no itinerário formativo verticalizado que tem seu horizonte ampliado para o pós-doutorado. Um itinerário que já era possível, mas que, hoje, torna-se sistêmico, podendo ser trilhado a partir de uma única instituição pública. (FERRETTI, 2011, p. 791).

No que concerne à proposta dos IFs para a EPT, o documento acrescenta que é preciso

> [...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação

> humana na busca de caminhos mais dignos de vida. (BRASIL, 2008e, p. 26).

O documento assinala um “compromisso” dos IFs em atender as demandas “sociais, econômicas e culturais”, exigindo sintonia entre a instituição e os anseios da sociedade, sintonia essa que deveria ser considerada na construção da proposta pedagógica dos IFs.

Ainda em defesa da verticalização do ensino, o documento considera que

> Essa organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes, por terem esses profissionais a possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, o que faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, em diferentes níveis da formação profissional, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2008e, p. 27).

Nesse sentido, a “nova instituição” assumiria a verticalização como possibilidade para “construção de saberes”, uma vez que seus profissionais atuariam desde a educação básica até a pós-graduação, estabelecendo diálogos entre os níveis e a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. O documento defende ainda que

> Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho e de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo [...]. (BRASIL, 2008e, p. 27).

Conforme exposto, a atuação dos IFs também contribuiria para “superar o conceito da escola dual e fragmentada” realidade presente em nosso país desde o início da oferta da Educação Profissional (KUENZER, 2002).

Na sequência, o documento apresenta inúmeras informações relacionadas à problemática da formação dos profissionais da educação no país, sobretudo

relacionadas à escassez desses e critica o insucesso das políticas públicas no que diz respeito à valorização da carreira do magistério.

> Na história da educação brasileira, a formação desses profissionais esteve quase sempre no plano dos projetos inacabados ou de segunda ordem, seja por falta de concepções teóricas consistentes, seja pela ausência de políticas públicas contínuas e abrangentes. A fragilidade nas ações de valorização da carreira concorre para agravar esse quadro, haja vista a grande defasagem de profissionais habilitados em determinadas áreas. (BRASIL, 2008e, p. 27).

Com relação às áreas que apresentam maior defasagem, o documento considera as ciências da natureza (biologia, química e física) juntamente com a matemática os maiores problemas, uma vez que, segundo dados do Conselho Nacional de Educação (CNE), somente nas ciências da natureza a demanda seria de aproximadamente 272.327 professores e destaca o papel dos IFs em atender a demanda e formar licenciados nessas disciplinas.

> A realidade brasileira no que tange à necessidade de professores nucleia uma série de pontos quando se trata da formação de profissionais da educação. A frágil representação construída da dignidade profissional precisa estar fortalecida. À exigência primordial da excelência na formação, que precisa ser compatível também com a atual complexidade do mundo, somam-se outras exigências. Há necessidade de se estabelecerem marcos mais concretos da profissão, o que visceralmente está relacionado à determinação de plano de carreira digno, investimento público para a capacitação continuada dos profissionais na perspectiva de qualificação adequada à atual complexidade dos mundos do trabalho, carga horária que considere o novo perfil do professor-pesquisador, infraestrutura escolar rica em recursos, dentre outros aspectos. Os Institutos Federais, assim como os Cefets que já oferecem licenciaturas, reúnem uma série dessas condições. (BRASIL, 2008e, p. 28).

Com relação aos professores que atuam na rede federal, o documento assinala que esses já contam com boas condições de trabalho e acesso à formação continuada, exaltando a elevada proporção de profissionais mestres e doutores:

> Em se tratando da rede federal, medidas previstas no bojo das políticas para a educação profissional e tecnológica já se fazem visíveis. No caso específico da valorização dos profissionais das instituições federais, essas medidas configuram-se no plano de carreira já em andamento, além de um conjunto de ações que alcançam especificamente a formação continuada, materializada na

> concessão de bolsas de pós-graduação (parceria Setec/Capes), no convênio com universidades públicas para atender aos professores da rede federal em seus programas de pós-graduação, além das políticas nessa mesma direção, que sabemos hoje fortes, encaminhadas pelas próprias instituições que compõem a rede. Atualmente, na rede federal, mais de 70% de seus profissionais são mestres e doutores. (BRASIL, 2008e, p. 28).

No item intitulado “Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos Institutos Federais”, o documento apresenta uma discussão a respeito da atuação dos IFs para atender às demandas relacionadas ao mercado de trabalho atual. Exalta, ainda, que as modificações no sistema produtivo passaram a exigir trabalhadores qualificados e que a ausência de qualificação constitui um problema a ser amenizado mediante a oferta de EPT. Nesse sentido, assevera que

> O universo do trabalho do Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), um novo paradigma se instala, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica, e vai provocando novas demandas para a formação dos trabalhadores. É principalmente para essas novas demandas que se volta uma questão de especial relevância que atinge a educação brasileira e particularmente a educação profissional e tecnológica: a carência de trabalhadores qualificados. (BRASIL, 2008e, p. 32).

Há, ainda, a apresentação de dados relacionados à escassez de mão de obra qualificada, entre os quais destacam-se o fato de que apenas 18, 3%[39] do total de pessoas que procuram por trabalho no Brasil têm qualificação adequada para atender ao perfil das vagas disponíveis.

Apesar de apresentar os dados como problemas a serem superados pelo país, o documento acrescenta que

> A realidade atual não pode ser assimilada como um problema insuperável, mas apreciada na perspectiva da possibilidade de mudança: o Brasil, além de ser um país novo, possui potencial de crescimento e desenvolvimento. O cenário de carência de mão de obra, em outros momentos históricos, sempre foi o mais forte elemento balizador da educação profissional e, portanto, definidor de política de ampliação de vagas para essa modalidade de educação. Sem dúvida, a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e

[39] Os dados são de pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) intitulada “Demanda e perfil dos trabalhadores do Brasil em 2007”.

> do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país. (BRASIL, 2008e, p. 32-33).

Amorim (2013), ao analisar essa questão, considera que, ao colocar as políticas de educação profissional para "além do econômico", o documento assinala a preocupação em "[...] formação mais integral, voltada para a emancipação dos sujeitos" (AMORIM, 2013, p. 102).

Em seguida, o documento pontua que a atuação dos IFs não desconsidera o "cenário da produção", no entanto, tendo o trabalho como seu princípio, irá ofertar uma educação

> [...] em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. (BRASIL, 2008e, p. 33).

Afirma também que a concepção de educação, para o trabalhador, é aquela que possibilita a ele tornar-se um cidadão, um agente político, que compreende a realidade e supere os obstáculos que ela lhe colocar.

Com relação à referência de EPT, assevera que

> A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica dá-se no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho nessa perspectiva entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente. (BRASIL, 2008e, p. 33-34).

Na sequência, o documento acrescenta que seria reducionismo atribuir a EPT apenas a função de fornecer mão de obra qualificada, e assume como compromisso a oferta de uma educação que intensifique a "[...] luta pela construção de um país

que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia" (BRASIL, 2008e, p. 34).

Acrescenta, ainda, que a educação

> [...] em sentido macro, cabe o dever de produzir e democratizar o conhecimento, na função precípua do estabelecimento do diálogo, objetivando devolver à sociedade o conhecimento acumulado pela humanidade. A ciência deve estar a serviço do homem e a comunicação da produção do seu conhecimento é premissa básica para o progresso. Em seu perfil mais específico, da formação profissional, cabe-lhe principalmente o dever de traduzir o conhecimento científico sob o aparato das tecnologias – aqui também entendidas como manifestação da essência do homem, porquanto contribui em configurá-lo para o meio e este para ele. Entende-se, portanto, que as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. (BRASIL, 2008e, p. 35).

No último item, o tema é "A autonomia dos Institutos Federais", o documenta ressalta que os

> [...] institutos são concebidos como instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar, entendendo-se que tudo o que possa ser referido ao maior alcance possível dessa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar deverá ser realizado a partir do conjunto daquilo que a consciência jurídica geral entende – ainda que indiretamente – como pertinente a tais matérias. Está prescrito também que, para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos da educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais. (BRASIL, 2008e, p. 36-37).

Finalizando a nossa análise, o que podemos considerar ao refletir o conteúdo do documento é um "compromisso" com a questão social, com a transformação social, fato que justificaria a criação dos IFs. Amorim (2013) destaca que, apesar do "tom" de compromisso social, a proposta não é clara quanto à superação do dualismo de nosso sistema escolar, ao contrário, o consolidaria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a história recente do Brasil, nos deparamos com inúmeros indícios de que a economia do país encontra-se entre as maiores do mundo e que, para o crescimento ser mantido, vincula-se a necessidade de mão de obra qualificada, fato que justifica a necessidade da expansão da oferta da EPT nos últimos anos.

Diante disso, o governo Lula propôs, em 2007, por meio do Decreto nº 6.095, a criação de uma "nova instituição", ou seja, osIFETs. Os IFETs foram criados pela Lei nº 11.892/2008 e são definidos como "instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica" (BRASIL, 2008a, s/p.). Entre os anos de 2008 e 2016, o número dessas instituições apresentou crescimento expressivo, chegando a marca de 618 unidades espalhadas por todas as Unidades Federativas do país.

Mediante tal crescimento e a atuação dos IFs no que tange à EPT no Brasil, buscamos identificar qual foi a concepção de EPT que norteou essas instituições durante os governos Lula e Dilma. Para tanto, recorreu-se a estudos teóricos e a análises documentais.

Inicialmente, tomando como premissa a concepção de que as políticas consistem em deliberações do Estado, buscamos discutir o Estado e as Políticas Sociais. Os teóricos analisados nos permitiram considerar que a atuação do Estado é marcada pela contradição, pois, no papel de regulador dos conflitos sociais travados pelos antagonismos sociais, em razão de ser Burguês, eventualmente esse desenvolve políticas favoráveis ao trabalhador num primeiro momento, mas, com foco na manutenção da lógica capitalista.

Posteriormente, analisamos a oferta da educação profissional em nosso país, desde o início do século XX até a criação dos IFs. Constatamos que a oferta da educação profissional tem início nos anos de 1909, com a criação das EAAs, consideradas, portanto, precursoras desse segmento de ensino por parte do Estado. A atuação das EAAs pautava-se em educar os "desvalidos da sorte", ou seja, possibilitar as camadas mais pobres o ensino de um oficio, de uma profissão. Um aspecto relevante da análise histórica da oferta da educação profissional desde o início do século XX até os dias atuais é a questão da dualidade: para a elite, a

educação é “acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais” (KUENZER, 2002, p. 27), já para os trabalhadores, é com vistas a aprender a fazer.

Ao longo do século XX, importantes propostas de reformas para educação profissional foram estabelecidas, com destaque para a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, as quais ocorreram respectivamente na década de 1930 e de 1940. A análise teórica de tais reformas confirma que, em ambas, apesar de proporem a oferta de uma educação mais conceitual e contextualizada, visando ampliar os indicadores educacionais do país, o que se configurou, de fato, foi um fortalecimento da dualidade no interior do sistema público, sobretudo por ampliar a duração dos cursos normais, dificultando o acesso ao ensino superior aos menos favorecidos.

Na década de 1960, o destaque se dá para a primeira LDB, a qual estabeleceu, entre outros itens, a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos. Em 1971, com a Lei nº 5.692, há uma alteração da LDB, a qual passou a estabelecer a obrigatoriedade e compulsoriedade do ensino Segundo Grau como ensino profissionalizante. Na década de 1980, já pós-ditadura militar, temos a Constituição Cidadã, considerada um marco por traduzir parte dos anseios sociais e o direito à educação. Nos anos de 1990, o destaque se dá para o governo FHC e suas políticas alinhadas aos organismos internacionais e a chamada Reforma de Estado. Em 1996, com a nova LDB, a educação profissional ganha um capítulo separado da educação básica e assume relevante papel no desenvolvimento econômico que os neoliberais propunham ao país (MARTINS, 2000). Entre as políticas propostas para a educação profissional destaca-se a estabelecida pelo Decreto nº 2.208/1997, o qual criou um sistema paralelo ao regular, oferecendo educação profissional no nível básico, técnico e tecnológico, dando prioridade à oferta do nível básico considerando a reduzida duração e o baixo custo.

Os anos “cinzentos” do governo neoliberal se estenderam até 2002, quando a sociedade, na ânsia por um novo modelo de desenvolvimento, elege como presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Entre as medidas propostas para a EPT, Lula propõe, em 2004, a reintegração com o Ensino Médio (Decreto nº 5.154) ampliando a oferta da educação profissional atrelada a todos os níveis de ensino. O que podemos levantar mediante nossa análise é que, de fato, no governo Lula, houve uma expansão e um reordenamento na oferta da EPT, haja vista o crescimento

numérico das instituições que ofertam esse segmento no país. Entre as políticas relevantes do governo Lula, no ano de 2008 temos a criação dos IFs, instituições especializadas na oferta de EPT.

Ao analisarmos o conjunto dos teóricos desde a constituição das EAAs até os IFs, podemos considerar que as políticas educacionais propostas ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI estiveram sempre atreladas às demandas impostas pelo capital.

Ao propor a criação dos IFs, o governo Lula se compromete em superar a relação da EPT com o capital e ofertar uma educação capaz de superar os anos de abandono do governo anterior. Destacam-se como argumentos para a nova instituição a necessidade de ofertar um projeto verticalizado de EPT possível de ser ofertado em apenas uma instituição; a carência por uma formação mais atrativa aos jovens, como forma de combater a evasão; a promoção do Ensino Médio integrado; o compromisso em formar professores das áreas de maior demanda (Biologia, Química, Física e Matemática).

Ao analisarmos os discursos do governo no que remete ao reordenamento da Rede Federal de EPT e à criação dos IFs, podemos perceber, mais uma vez, evidente preocupação em ofertar uma educação técnica, um conhecimento prático, para atender às exigências que o capital passava a impor ao país. No entanto, mesmo nos discursos, se coloca a essa instituição a missão de ofertar uma educação politécnica, fato que, para os teóricos analisados, consiste numa contradição, haja vista que a criação dos IFs aparecem nas propostas do PDE e que esse consiste numa proposta do MEC para contemplar o PAC, fato que reitera a intrínseca relação entre a política econômica e a social/educacional.

Com relação aos marcos legais (Decreto nº 6.095/2007, Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, PL nº 3.775/2008 e Lei nº 11.892/2008) da constituição dos IFs, podemos notar grande semelhança nas redações, sobretudo, no que tange aos objetivos e à missão da instituição. Cabe ressaltar que a nova instituição não pode ser considerada nova, uma vez que é resultante da integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional do mesmo estado ou da transformação dos CEFETs. Atualmente, os IFs estão distribuídos por todas as Unidades Federativas do país, atingindo um total de 618 campi.

Os documentos supramencionados não sinalizavam as concepções e as diretrizes da nova instituição, por isso, o MEC lançou, em 2008, o documento

“Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes”. Ao realizarmos a análise de tal documento, destacamos que o foco dos IFs possui grande proximidade com as orientações do Banco Mundial, utilizando expressões como “justiça social” e “equidade”.

No que concerne à concepção de EPT, o documento afirma que os IFs buscam ofertar uma EPT baseada na integração entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, voltadas para o desenvolvimento de capacidades de investigação científica e que lança mão, para a manutenção de saberes necessários, a laboralidade, cuja intenção seria superar a ideia de que a escola funcionaria como aparelho reprodutor da ideologia do Estado.

Reconhece, ainda, que, ao longo da história, as instituições que ofertaram EPT atenderam às demandas do capital e que os IFs representariam a superação da “subordinação do poder econômico”. Apesar da afirmação, assume como missão dos IFs a incorporação dos “alijados”, fato que, para Amorim (2013), consolidaria a dualidade de nosso sistema de ensino. Nesse sentido, Ferretti (2011) considera que as reformas do ensino técnico e do médio, propostas no governo FHC, são continuadas no governo Lula e reafirmam a dicotomia.

O documento reitera o compromisso da instituição em ofertar uma EPT “[...] contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida” (BRASIL, 2008, p. 26).

O documento também acrescenta, como argumento, para a constituição dos IFs, a carência por mão de obra qualificada no país, apresentando dados quantitativos de instituições de pesquisas nacionais e atribui a essa carência a urgência em se ofertar uma EPT baseada nas características locais. Ademais, entre seus objetivos, está a necessidade de os IFs atenderem aos Arranjos Produtivos Locais (APL), ou seja, a oferta dos cursos de cada campi deveria considerar as demandas dos APL.

Mesmo mediante essa constatação, há uma “preocupação” em ofertar uma educação que supere o aspecto econômico, mas que atenda ao trabalhador, visando à formação de um cidadão, de uma agente político, capaz de compreender a realidade, superar obstáculos e produzir ciência e tecnologias, abandonando o rótulo de mero consumidor.

Por meio das análises realizadas ao longo da pesquisa, podemos considerar que a contradição permeia a constituição dos IFs e os propósitos de atuação da

instituição, uma vez que os discursos e documentos analisados ora apresentam compromisso com a oferta de uma EPT que potencialize o ser humano na perspectiva da emancipação e que vá “além do econômico”, ora está estreitamente alinhada com as demandas do capital e voltada para atender aos APL.

Diante disso, a atuação dos IFs, até aqui, se distanciam da concepção do ensino politécnico o qual

> [...] seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino técnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (FERRETTI, 2011, p. 114).

Enfim, compartilhando das considerações de Ferretti (2011), não podemos esperar que a contradição determinada pela relação capital trabalho seja superada pelo plano educacional, ou seja, não caberia a apenas uma nova instituição escolar estabelecer a ruptura com estrutura socialmente determinada pelo capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil**. 2013. Disponível em: <http://blogdaboitempo.com.br/2013/05/20/neodesenvolvimentismoeprecarizacaodotrabalhonobrasilpartei/>. Acesso em: 05 jun. 2015.

AMORIM, M. M. T. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da Educação profissional brasileira**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2013.

ANTUNES, R. **Qual democracia?** 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/03/26/qual-democracia/>. Acesso em: 25 abr. de 2017.

BOSIO, Q. F. F. **Financiamento da política pública para a educação profissional no Estado do Paraná**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

BRASIL. Decreto Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Official**, Rio de Janeiro, RJ, 01 maio 1931. p. 6945.

_____. Decreto Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. S. 1, p. 18.

_____. Decreto Lei nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. S. 1, p. 6.

_____. Decreto Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Diário Official**, Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909. p. 6975

_____. **Exposição de Motivos Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC**. 2008d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/118%20-%20MP%20MEC.htm>. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2008a. S. 1.

_____. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. S. 1, p. 11429.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. S. 1, p. 10369.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. S. 1, p. 6377.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. S. 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. **Anais da I Conferência de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007c.

_____. Ministério da Educação. **Apresentação**: PET. 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em: 22 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 10: jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Chamada Pública nº 002/2007***.* Chamada pública de propostas para constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Brasília: MEC/SETEC, 2007d.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal**. 2008b. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia***:* Concepção e diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2008e.

_____. Ministério da Educação. **Instituições da Rede**. 2016a. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC/SETEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. **Regimento da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_regimento.pdf>. Acesso em: 05 maio 2017.

_____. **Projeto de Lei nº 3.775, de 16 de julho 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. 2008c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/projetolei_ifets.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

BLUM, M. S. R. **A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010)**. 2011. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

CAETANO, S. H. M. **A produção do conhecimento sobre o PROEJA**: análise de dissertações produzidas no Estado do Paraná (2008-2013). 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

CARCANHOLO, M. D. Liberalização e fragilidade financeiras: a vulnerabilidade como estrição ao crescimento. **Indicadores Econômicos**, v. 28, n. 3, p. 99-123, 2000.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. In; BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. K. (Orgs.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. (Trad. Carolina Andrade). 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-21.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp, 2000.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEITOS, R. A. O liberalismo social-democrata e a reforma do Estado brasileiro (1995-2002). **Perspectiva, Revista do Centro de Ciências e Educação**, v. 30, n. 1, p. 199-229, jan./abr. 2012.

_____. **Ensino médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel: Edunioeste, 2000.

ENGELS, F. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: RONALDO, M. L.; ARAÚJO, D. S. R. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2009.

FALEIROS, V. P. **A política social do Estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRETTI, C. J. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação Profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul./set. 2011.

_____. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 105-128, 2009.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HAESBAERT, R; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Etc... espaço, tempo e crítica**. N. 2 (4), vol. 1, 15 de agosto de 2007, p.39-52.

JANTSCH, A. P.; AZEVEDO, L. A. Por uma educação profissional de tecnólogos a partir dos conceitos de omnilateralidade e politecnia. **Revista HISTEDBR**, v. 12, n. 44, p. 18-31, dez. 2011.

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMES, A. T. **Implementação da política de educação profissional ofertada pela Rede E-Tec no Brasil (2011-2015)**. 2016. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

LENINE, I. V. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MARTINS, A. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de Documento. **Caderno de Pesquisa**, v. 4, n. 109, p. 67-87, mar. 2000

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001.

MESZÁROS, I. **Para além do capital**. (Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa). Campinas: Boitempo, 2002.

NETTO, J. P. O materialismo Histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTO, M. L. F. (Orgs.). **Estado e políticas sociais**: Brasil-Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 11-28.

NEUBAUER, R. et al. Ensino Médio no Brasil: uma analise de melhores praticas e políticas públicas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA**, v. 1, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2010.

_____. A Reforma da Educação Profissional e seus reflexos na Educação Superior. **Revista Temas em Educação**, v. 22, n. 2, p. 122-135, jul./dez. 2013.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: Uma Revolução da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>pdf>isnti_evolucao>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. (org) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Fundação Santilanna. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

_____. **Perspectivas da educação Profissional técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SETEC, 2012.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002.

_____. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: BRASIL. **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica**: Experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília: MEC/SETC, 2015. p. 97-117.

SAES, D. **Estado e Democracia**: ensaios teóricos. Campinas: UNICAMP, 1994.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC Campinas**, v. 2, n. 24, p. 7-16, jul. 2008.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA FREITAS, M. C. **Educação Profissional Tecnológica e juventude**. A escolha profissional no ensino médio e técnico. Rio de Janeiro: DP & A, 2008.

SOARES, L. T. O enredo e a evolução da Política Social no Brasil. In: SADER, E. et al. **Governo Lula**: decifrando o enigma. São Paulo: Viramundo, 2004. p. 60-63.

SOARES, M. J. As Escoals de Aprendizes e Artífices> estrutura e evolução. **Revista Fórum Educacional**, v.6, n.3, p. 58-92, jul./set.1982.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 17-26.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e Escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política social no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006. p. 67-86.

XAVIER, M. E. S. P; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YAMANOE, M. C. P. **Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação e Adultos (PROEJA)**: reflexões acerca do trabalho como principio educativo. 2011.196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ZANARDINI, M. I.; ROSA, S. M.; HOTS, K. G. O processo de reconstrução produtiva e a reforma do ensino médio: implicações para os trabalhadores. **Educação Unisinos**, v. 2, n. 18, p. 22-31, jan./abr. 2011.

ZIBAS, D. M. L. **Breves anotações sobre a história do ensino médio**: Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal – raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005.

ZOTTI, S. A. **O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema**: um olhar sobre a organização do currículo escolar. 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2017.

WILLIAMSON, J. Reformas políticas na América Latina na década de 80. **Revista Economia Política**, v. 12, n. 1, p. 43-51, jan./mar. 1992.

ANEXOS

ANEXO A

RELAÇÃO CAMPIS E REITORIAS IFs - 2008

Instituição	Sede da Reitoria
Instituto Federal do Acre	Rio Branco
Instituto Federal de Alagoas	Maceió
Instituto Federal do Amapá	Macapá
Instituto Federal do Amazonas	Manaus
Instituto Federal da Bahia	Salvador
Instituto Federal Baiano	Salvador
Instituto Federal de Brasília	Brasília
Instituto Federal do Ceará	Fortaleza
Instituto Federal do Espírito Santo	Vitória
Instituto Federal de Goiás	Goiânia
Instituto Federal Goiano	Goiânia
Instituto Federal do Maranhão	São Luís
Instituto Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Montes Claros
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Juiz de Fora
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Pouso Alegre
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba
Instituto Federal de Mato Grosso	Cuiabá
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Campo Grande
Instituto Federal do Pará	Belém
Instituto Federal da Paraíba	João Pessoa
Instituto Federal de Pernambuco	Recife
Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Petrolina
Instituto Federal do Piauí	Teresina
Instituto Federal do Paraná	Curitiba
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Instituto Federal Fluminense	Campos dos Goytacazes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Natal
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Bento Gonçalves
Instituto Federal Farroupilha	Santa Maria
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Pelotas
Instituto Federal de Rondônia	Porto Velho
Instituto Federal de Roraima	Boa Vista
Instituto Federal de Santa Catarina	Florianópolis
Instituto Federal Catarinense	Blumenau
Instituto Federal de São Paulo	São Paulo
Instituto Federal de Sergipe	Aracaju
Instituto Federal do Tocantins	Palmas

Fonte: BRASIL, 2008a.