

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CONFIGURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

MARCIA DE FREITAS ZAGO

**PIRACICABA-SP
2018**

CONFIGURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MARCIA DE FREITAS ZAGO

Orientadora: Prof^a Dr^a Andreza Barbosa

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Núcleo de Estudo e Pesquisa: Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais.

**PIRACICABA-SP
2018**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

Z18c	<p>Zago, Marcia de Freitas Configuração e consolidação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia / Marcia de Freitas Zago. – 2018. 184 f. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Andreza Barbosa. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2018.</p> <p>1. Educação. 2. Ensino Profissional e Técnico. 3. Escola Profissionalizante. I. Andreza Barbosa. II. Título.</p> <p>CDU – 37</p>
------	--

CONFIGURAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA

MARCIA DE FREITAS ZAGO

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Andreza Barbosa (Orientadora)
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof^ª Dr^ª Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof^ª Dr^ª Tânia Barbosa Martins
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dr. Celso João Ferretti
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Prof^ª Dr^ª Selma Borghi Venco
Universidade de Campinas (UNICAMP)

**PIRACICABA-SP
2018**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pela vida abençoada que Ele me concedeu. Obrigada Senhor!

Aos meus queridos pais, Jair e Tomásia, pelas primeiras e mais importantes lições que aprendi na vida e por sempre me apoiarem e incentivarem a correr atrás dos meus sonhos. Obrigada pelo exemplo de vida!

Ao meu esposo Marcelo, companheiro de todas as horas, pelo amor, paciência, presença e apoio incondicional. Obrigada por me proporcionar tantos momentos de alegria e carinho. Obrigada por sempre acreditar em mim, amor!

Aos meus irmãos e aos meus sobrinhos, pelos sorrisos e pelo interesse em mais esta etapa da minha formação. Obrigada pela torcida!

À minha orientadora, Andreza Barbosa, que, com muita dedicação, paciência e carinho, me conduziu durante a realização deste trabalho, demonstrando confiança em meu potencial. Obrigada pela parceria!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, pelo acolhimento diferenciado aos alunos, que fez com que nos sentíssemos em casa. Obrigada pelas contribuições nesta etapa da minha formação.

Aos colegas da minha turma do doutorado, carinhosamente chamados pelos professores de Turma do Barulho, pelo companheirismo e união durante este percurso, cercado de angústias, incertezas e alegrias. Obrigada pelos momentos de descontração!

A todos que acompanharam minha trajetória e que estiveram comigo na realização deste projeto.

RESUMO

A educação brasileira é caracterizada pelo dualismo estrutural da oferta de uma educação geral para a classe dominante e uma educação básica, geralmente associada à formação profissional, para a classe trabalhadora. No final do século XX, a educação profissional passou por uma reforma, marcada pela publicação do Decreto 2.208/1997 que oficializou a separação entre formação geral e formação profissional e ocasionou uma fragmentação na formação profissional. As escolas federais foram fortemente penalizadas por esta reforma, que culminou na estagnação da oferta da educação profissional pública. A partir de 2004, com a publicação do Decreto 5.154/2004, que retoma a oferta da formação geral integrada à formação profissional, surgem novas perspectivas para a educação profissional. Dentre estas, destaca-se a criação dos Institutos Federais, instituições *multicampi* especializadas na oferta de educação profissional tecnológica em todos os seus níveis, com autorização para ministrar educação superior, programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Este trabalho analisou como os Institutos Federais estão se configurando, observando se estas instituições estão consolidando as diretrizes de sua proposta de criação ou se estão se afastando da proposta original. O referencial teórico para esta pesquisa é da matriz epistemológica marxista, com destaque para os autores Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Nogueira Ramos, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Lucília Machado e Célia Otranto. Além da revisão de literatura, que abarcou a discussão do contexto político no qual a educação profissional se insere, a trajetória da educação profissional no Brasil, a legislação que rege a modalidade e as diretrizes de concepção dos Institutos Federais, a pesquisa realizou uma análise nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de dez Institutos Federais para compreender como estas instituições estão se configurando. A partir da análise dos itens dos PDI selecionados foi possível elencar dois eixos de análise para a pesquisa: as concepções norteadoras das ações dos Institutos Federais e a configuração da sua oferta de cursos e vagas. A análise documental permitiu à pesquisadora verificar como os Institutos Federais estão se configurando quanto à oferta de vagas para a educação profissional, além de apontar indícios sobre o caminho que estas instituições estão trilhando frente às políticas para a educação profissional em curso. Conclui-se que, apesar de prescreverem suas ações dentro das determinações legais, os Institutos Federais, aparentemente tem se descaracterizado com relação à proposta original de sua constituição, especialmente no que tange à expectativa de que resgatassem o modelo de educação anteriormente ofertado pelas escolas técnicas federais.

Palavras-chave: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; Educação Profissional; Plano de Desenvolvimento Institucional.

ABSTRACT

Brazilian education is characterized by the structural dualism of the offer of a general education for the ruling class and a basic education usually associated with vocational training for the working class. At the end of the 20th century, vocational education underwent a reform, marked by the publication of Decree 2.208/1997, which officialized the separation between general and vocational training and caused a fragmentation in vocational training. Federal schools were heavily penalized by this reform, which culminated in the stagnation of the offer of public vocational education. Since 2004, with the publication of Decree 5.154/2004, which resumes the offer of general training integrated to vocational training, new perspectives for professional education emerge. Among these, the creation of the Federal Institutes is highlighted, multicampi institutions specialized in the offer of professional technological education at all levels, with authorization to minister college education, lato and strictosensu postgraduate programs. This study analyzes how Federal Institutes are taking shape, observing if these institutions are consolidating the guidelines of their proposal of creation or are moving away from the original proposal. The theoretical reference for this research is the Marxist epistemological matrix, with emphasis on the authors Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Nogueira Ramos, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Lucília Machado and Célia Otranto. Besides the literature review, which covered the discussion of the political context in which professional education is inserted, the trajectory of professional education in Brazil, the legislation governing the modality and the design guidelines of the Federal Institutes, the research carried out an analysis in the Institutional Development Plans (IDP) from ten Federal Institutes to understand how these institutions are being configured. From the analysis of the items of the selected IDP it was possible to list two axes of analysis for the research: the guiding conceptions of the actions of the Federal Institutes and the configuration of their offer of courses and vacancies. The documentary analysis allowed the researcher to verify how the Federal Institutes are taking shape regarding the offer of vacancies for the professional education, in addition to pointing out clues about the path that these institutions are taking in relation to the policies for professional education in progress. It is concluded that, although they prescribe their actions within the legal determinations, the Federal Institutes have apparently been decharacterized in relation to the original proposal of its constitution, especially regarding the expectation that they would redeem the model of education previously offered by the federal technical schools.

Key-words: Federal Institute of Education Science and Technology; Expansion of the Federal Network of Professional and Technological Education; Professional education; Institutional Development Plan.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese criação das escolas da Rede Federal de EPT no Brasil	81
Quadro 2- Instituições que compõe a pesquisa	119
Quadro 3 - Informações sobre a vigência dos PDI analisados	121
Quadro 4 - Eixos temáticos essenciais do PDI.....	124
Quadro 5 - Diretrizes Norteadoras das Ações dos IF	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Previsão de oferta de vagas por nível de ensino nos IF analisados (%).....	147
Tabela 2-Síntese previsão oferta de vagas por nível de ensino nos IF analisados (%)	148
Tabela 3-Previsão de vagas nos cursos técnicos pelos IF por forma de oferta (%)	151
Tabela 4-Síntese previsão de vagas cursos técnicos dos IF por forma de oferta (%)...	151
Tabela 5-Previsão oferta novos cursos por nível de ensino nos IF analisados (%).....	153
Tabela 6-Síntese previsão oferta de novos cursos por nível de ensino nos IF analisados(%).	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cenário da Rede Federal de EPT no Brasil	93
Figura 2 - Quantidade de Municípios atendidos pela Rede Federal de EPT no Brasil ..	94
Figura 3- Distribuição geográfica dos IF por estado	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEFET-MA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CNEPT	Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONEAF	Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFU	Escola Agrotécnica Federal de Uberaba
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
IFAM	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFCE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
IFG	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMT	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará
IFPR	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Paraná
IFSC	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSP	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo

IFSUL..... Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
IFTM..... Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo
 Mineiro
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC Ministério da Educação
MTE..... Ministério do Trabalho e Emprego
MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPOG..... Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NGP Nova Gestão Pública
OCDE Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG Organizações Não-Governamentais
PDI..... Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA..... População Economicamente Ativa
PI..... Pesquisador Institucional
PLANFOR Plano Nacional de Educação Profissional
PNPE Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ Plano Nacional de Qualificação
PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI Projeto Pedagógico Institucional
PPP Projeto Político Pedagógico
PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação
 Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP..... Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM.... Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e
 Ação Comunitária
PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT Partido dos Trabalhadores
RENAPI..... Rede Nacional de Pesquisa
SEB..... Secretaria de Educação Básica
SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESu Secretaria da Educação Superior
SERES Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SISTEC..... Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e
Tecnológica

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMEP..... Universidade Metodista de Piracicaba

UTFPR..... Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	23
1.1 A Educação Profissional no Brasil: Percurso Histórico	23
1.2 Políticas Públicas para a Educação Profissional Brasileira na Perspectiva dos Governos Neoliberais	38
1.3 A Reestruturação da Gestão do Estado sob a Égide do Neoliberalismo	54
1.4 Gerencialismo: A Regulação do Estado na Gestão das Escolas Federais	61
CAPÍTULO II - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE.....	68
2.1 Contextualização da Educação Profissional	68
2.2 Politécnia: Uma Alternativa à Dualidade Ensino Geral X Ensino Profissional.....	75
2.3 A Educação Profissional nas Escolas Federais	80
2.4 A Proposta de Criação dos Institutos Federais	95
2.4.1 Concepções, Diretrizes e Aspectos Legais dos Institutos Federais	106
CAPÍTULO III - A CONFIGURAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	116
3.1 Os Caminhos da Pesquisa Documental	116
3.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais	122
3.2.1 O processo de Elaboração dos PDI nos Institutos Federais	130
3.3 Análises dos PDI quanto à configuração dos IF.....	133
3.3.1 Diretrizes Norteadoras das Ações dos IF	134
3.3.2 Configuração da Oferta de Vagas e Cursos.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS	168

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa possui um vínculo estreito com as atividades profissionais desenvolvidas pela pesquisadora ao longo de sua trajetória como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)¹. Estas atividades conduziram o interesse para uma participação mais efetiva na realização de pesquisas na área da educação, sobretudo em questões relacionadas às políticas públicas, despertando reflexões e questionamentos sobre a educação ofertada pelas escolas federais de educação profissional e tecnológica.

Um ponto que chamou bastante a atenção foram as diferenças entre as proposições para a educação profissional instituídas pelas políticas públicas elaboradas para esta modalidade de educação, tanto em relação às modificações na legislação que rege a educação profissional, quanto à profusão de programas e planos criados pelos governos do país.

Inicialmente a ideia era desenvolver um estudo para analisar as políticas públicas para a oferta da educação profissional na rede pública, abrangendo os planos e programas governamentais desenvolvidos para esta modalidade, com ênfase para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cuja concepção e objetivo principal era promover o treinamento rápido de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Durante o decorrer da realização do programa de doutorado, optou-se por não restringir a projeto de pesquisa somente ao PRONATEC em função da possibilidade desse programa ser descontinuado, o que poderia levar a tese a obsolescência muito rapidamente.

As discussões entre a pesquisadora e a orientadora, a participação no núcleo de estudos e pesquisas “Trabalho Docente, Formação de Professores e Política em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e a intensificação da leitura de produções científicas sobre políticas públicas para a educação, foram transformando e amadurecendo a ideia inicial da pesquisa.

¹ Em 1995, o IFTM denominava-se Escola Agrotécnica Federal de Uberaba (EAFU). Em 2002, a EAFU tornou-se Centro Federal de Educação Profissional de Uberaba (CEFET-UBERABA). Em 2008, o CEFET-UBERABA foi transformado em IFTM. As proposições e aspectos legais que permeiam estas transformações são discutidas ao longo deste estudo.

Surgiram diversos questionamentos sobre a caracterização da educação profissional no Brasil e sobre as políticas públicas desenvolvidas para esta modalidade de ensino no decorrer de sua trajetória. Dentre as proposições mais recentes e expressivas para a educação profissional no Brasil, os questionamentos recaíram sobre a transformação das escolas técnicas federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Esta tese originou-se destes questionamentos e do interesse de conduzir um estudo sobre os IF, da sua criação à forma como eles estão sendo constituídos, incluindo uma investigação sobre a forma como está se configurando a oferta da educação profissional nestas instituições.

O conhecimento a respeito das principais concepções sobre educação profissional que permeiam o desenvolvimento desta modalidade de ensino no Brasil é de suma importância para subsidiar uma compreensão sobre a atual configuração de sua organização no país e sobre as políticas públicas desenvolvidas pelos governos do país para sua efetivação.

Historicamente, a educação é permeada pelo dualismo da diferenciação da sua oferta para classes sociais distintas: para a parcela da sociedade mais favorecida política, cultural e economicamente, é ofertada uma educação propedêutica com preparo para o ingresso em cursos universitários, enquanto que para a outra parcela da sociedade, é disponibilizada uma educação básica precária e geralmente associada à formação para o mercado de trabalho. Moura (2007) destaca que a trajetória da educação brasileira segue o padrão dualista e é caracterizada pela segmentação entre formação geral e formação profissional.

No início do século XX, as exigências econômicas e a evolução do processo produtivo demandaram a formação de operários qualificados para o exercício profissional que atendessem à lógica produtiva do período (MOURA, 2007). Em 1909, o presidente Nilo Peçanha criou 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices, uma para cada unidade federativa existente no país, às quais seriam posteriormente consideradas a primeira composição de escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Ao longo de sua trajetória, a educação profissional brasileira passou por diversas alterações estruturais, estabelecidas pela conjuntura política e/ou econômica em vigor no país. No ano de 1997, foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que desvinculou o ensino médio do ensino profissionalizante e determinou que a educação

profissional deveria ser ministrada concomitantemente ao ensino médio ou após a conclusão deste. O objetivo seria a formação de mão de obra especializada nos vários níveis de atuação que fosse capaz de acompanhar o dinamismo do desenvolvimento tecnológico.

Para as escolas técnicas federais, a edição deste decreto representou sua descaracterização, uma vez que a oferta da formação integral vinculada à educação profissional realizada por estas instituições foi vetada pela legislação (CARVALHO; CARNEIRO, 2014).

Kuenzer (2006) ressalta que a publicação do Decreto nº 2.208/1997 deu abertura para a elaboração do suporte jurídico necessário para a efetivação da reforma nas políticas para a educação profissional proposta pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

As medidas tomadas durante esta reforma originaram um período de estagnação da educação profissional no Brasil. Este período perduraria até o início do governo Lula, quando os debates sobre os rumos da educação profissional são retomados (SILVA; INVERNIZZI, 2009). O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), o qual definiu um novo modelo de educação profissional a ser adotado pelo país. O novo decreto, além de tratar do ensino médio e profissional concomitante e subsequente, incluiu a oferta da modalidade integrada.

A partir da publicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), o Governo Federal adota uma política de expansão de vagas da educação profissional, juntamente com a interiorização de sua oferta. Dentre as ações desta política, destaca-se a criação dos IF em 2008, instituições de ensino que atuam na oferta da educação profissional em todos os níveis e modalidades, com prerrogativa para ofertar educação superior, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento (BRASIL, 2008).

A verticalização da oferta de educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, a otimização da infraestrutura física e de gestão, são destaques do desenho institucional adotado pelo IF que passaram a ser o modelo de instituição dominante da rede federal de EPT. Segundo o MEC, os IF são instituições concebidas “[...] com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (MEC, 2008, p. 3).

O desenvolvimento de uma formação integral ao trabalhador remete à necessidade de rompimento da dicotomia entre educação básica e profissional e ao resgate “[...] do princípio da formação humana em sua totalidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 10). Para isso, é preciso promover a articulação entre formação geral e formação profissional.

Esta relação aparece de forma clara na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que estabelece como principais finalidades dos IF a oferta de educação profissional em todos os níveis e modalidades e a promoção da integração da educação básica à educação superior. O inciso I do Art. 7º sugere que a oferta de cursos da educação profissional de nível médio ocorra “[...] prioritariamente na forma de cursos integrados” (BRASIL, 2008).

Os fundamentos e diretrizes de concepção dos IF tem por premissa a promoção da formação integral do trabalhador e no desenvolvimento de sua autonomia e cidadania, com base na relação e integração entre conhecimentos científicos e conhecimentos específicos (MEC, 2008).

Estes fundamentos nos levam a fazer uma correlação entre o projeto de criação dos IF e o modelo de ensino ofertado anteriormente pelas escolas técnicas federais, às quais gozavam de grande prestígio em se tratando da oferta da educação profissional. Conforme observado por Pinto (2008, p. 58), as escolas técnicas federais se caracterizavam por ministrarem um ensino profissional que realizava uma boa articulação entre o mundo do trabalho e os elementos da formação geral, configurando-se num modelo de escola de qualidade, cujo ensino alcançava os objetivos definidos pela legislação para a educação nacional, dentre os quais o autor destaca “[...] o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”.

O ensino médio integrado poderia sinalizar com a perspectiva da oferta de uma formação “[...] fundamentada na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” e que poderia possibilitar a elevação do nível da educação da classe trabalhadora (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1072).

A retomada da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio possibilitada pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), juntamente com a criação dos IF, cujos fundamentos contemplam a promoção de formação integral ao trabalhador, são

fatores que poderiam sinalizar com a possibilidade de redução da dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional.

Com vistas a explorar essa temática e também com o objetivo de construir o problema de pesquisa, foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada nos conteúdos do Google Acadêmico, do Banco de Dissertações e Teses da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da biblioteca eletrônica de periódicos científicos SCIELO, a partir de palavras-chave relacionadas à temática do escopo desta pesquisa.

As palavras-chave utilizadas foram “Instituto Federal”, “Educação Profissional”, “Ifet”, “Ifetização”. Evidentemente, num primeiro momento, as buscas retornaram milhares de registros de produções acadêmicas onde estas palavras-chave estavam presentes em alguma parte dos trabalhos encontrados. O mecanismo de busca do Google Acadêmico indicou a existência de 40.129 trabalhos com estas palavras-chave, o Banco de Dissertações e Teses da CAPES retornou 5.985 ocorrências, enquanto que o BDTD mostrou 2.214 registros.

Para refinar a busca e encontrar registros que de fato pudessem contribuir com este trabalho, foram adotados dois procedimentos para filtrar os resultados. No primeiro procedimento, em todas as bases de dados utilizou-se a opção “Busca Avançada”, a qual permite combinar vários campos de pesquisa a partir da indicação das palavras-chave que norteiam a busca. No segundo, por se tratar de bases de dados extensas e que englobam todas as áreas de conhecimento, as buscas foram filtradas pela área de conhecimento “Educação”. Este procedimento reduziu os resultados para 966 (novecentos e sessenta e seis) ocorrências.

As ocorrências encontradas foram cuidadosamente examinadas e sistematizadas a fim de identificar os assuntos abordados em cada trabalho e selecionar quais produções fariam parte da composição desta revisão de literatura. Este procedimento teve como referências as palavras-chave indicadas no trabalho, o tema abordado e o resumo apresentado. Foram selecionadas 43 produções científicas para compor o levantamento bibliográfico. Cada trabalho recebeu um tratamento particular, objetivando explicitar seu conteúdo, seu problema de pesquisa, seus objetivos e os resultados encontrados, o que permitiu a identificação dos assuntos abordados pelos autores em cada trabalho selecionado.

A sistematização das produções científicas revelou a existência de trabalhos que realizam análises dos projetos de cursos ofertados pelas instituições, focando aspectos

presentes nos projetos, organização didático-pedagógica, avaliação e alterações nos currículos. Foram encontrados trabalhos que analisam cursos de nível médio, cursos PROEJA e cursos tecnológicos.

A pesquisa bibliográfica encontrou estudos sobre democratização do acesso à educação profissional, evasão escolar, políticas para garantir a permanência dos discentes nas instituições, sistemas de acompanhamento de egressos e participação da comunidade nos processos decisórios das instituições.

Em relação à docência, no levantamento bibliográfico foram encontrados diversos trabalhos sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional, bem como a formação docente ofertada pelos IF. Também foram encontradas pesquisas sobre trabalho docente, incluindo estudos sobre a atividade dos docentes que atuam nos IF, suas condições de trabalho e questões relacionadas à produtividade docente.

Apesar de tratarem de aspectos importantes para uma pesquisa da temática da educação profissional, as discussões apresentadas pelas produções relacionadas aos assuntos acima mencionados não se enquadram no foco deste levantamento bibliográfico, cuja pretensão é analisar a produção acadêmica sobre a configuração da oferta da educação profissional e a consolidação dos IF. Por este motivo, estas produções não foram selecionadas para compor este estudo.

Para compor a revisão de literatura utilizada nesta pesquisa, foram selecionadas as produções científicas que abordam discussões que se aproximam do objetivo deste trabalho, o que totalizou 31 produções. Este critério de seleção foi importante para viabilizar a realização de uma análise mais apurada em cada produção encontrada durante a pesquisa bibliográfica.

Os resultados deste levantamento bibliográfico indicaram que o dualismo entre formação geral e formação profissional, o desenvolvimento de ações isoladas e fragmentadas para a educação profissional, bem como a ausência de uma política pública para esta modalidade de ensino, permeiam as pesquisas sobre a configuração da oferta da educação profissional.

Foi possível constatar que a criação dos IF gerou, seja para os educadores, seja para a sociedade, a expectativa da possibilidade da implantação de uma educação unitária, uma vez que um dos fundamentos contemplados pela proposta de criação dos IF é a ruptura do dualismo estrutural entre ensino propedêutico e ensino profissional,

especialmente pela retomada da oferta de uma educação profissional de nível médio integrada à formação geral.

Após a realização da revisão de literatura, surgiram questionamentos quanto à configuração da educação profissional ofertada pelos IF e sobre a forma como estas instituições estão se consolidando.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi analisar como os IF estão se configurando, observando se estas instituições estão consolidando as diretrizes de sua proposta de criação ou se estão se afastando da proposta original.

Em busca de respostas aos questionamentos desta pesquisa, a investigação adotou como aporte teórico a matriz epistemológica marxista e se apoiou em autores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Marise Nogueira Ramos, Maria Ciavatta e Acácia Zeneida Kuenzer. A pesquisa buscou também contribuições de pesquisadores da área da educação que se dedicam à análise da educação profissional e tecnológica, com ênfase nos estudos desenvolvidos por Lucília Regina de Souza Machado e Célia Regina Otranto.

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa documental que envolveu um exame da legislação que rege a educação profissional e a análise de documentos oficiais produzidos pelo MEC e pelos IF.

Inicialmente foi realizada uma análise da legislação que ampara o sistema e um estudo dos programas e projetos desenvolvidos ao longo da trajetória da educação profissional no Brasil. A análise histórica e documental buscou a contextualização da educação profissional no Brasil.

Para compreender a forma como os IF foram constituídos, além de uma pesquisa na fundamentação legal que cerca a criação destas instituições, foi realizado um estudo sobre a concepção e a criação dos IF baseado em documentos oficiais produzidos pelo MEC.

Os primeiros documentos analisados durante a pesquisa foram o caderno de propostas (BRASIL, 2006a) e os anais (BRASIL, 2006b) da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Este evento foi organizado pelo MEC e teve como objetivo principal a definição de diretrizes para uma política nacional para a educação profissional. Os documentos analisados abrangem os eixos temáticos norteadores das discussões de todas as dimensões relativas à implementação de uma política para a educação profissional e as deliberações assinaladas ao final da conferência, incluindo as propostas aprovadas para a definição de uma política pública nacional para esta

modalidade de ensino. A partir da análise destes documentos foi possível apreender o anseio social pela ampliação do acesso à educação profissional e pelo estabelecimento de uma política pública para a modalidade que promovesse a articulação entre formação geral e formação profissional.

Os próximos documentos analisados foram a publicação “Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” elaborada pelo MEC (MEC, 2008) e a “Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007” (MEC, 2007), os quais elencam os princípios e as concepções que norteiam a institucionalidade dos IF, bem como as orientações e normas estabelecidas oficialmente para a constituição das novas instituições. Este procedimento teve como finalidade identificar os fundamentos inseridos na proposta de criação dos IF, bem como assinalar a caracterização inicial destas instituições.

Dando prosseguimento à análise documental, o próximo procedimento metodológico executado foi analisar documentos oficiais produzidos pelos IF a fim de buscar subsídios para conhecer a configuração atual dos IF e para compreender como estas instituições estão se consolidando.

O principal documento utilizado nesta análise documental é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento norteador das ações para o planejamento e para o desenvolvimento institucional, tanto no plano acadêmico quanto no administrativo, no qual se definem a missão da instituição, suas diretrizes pedagógicas, sua estrutura organizacional, suas metas e seus objetivos para um período de cinco anos, indicando as estratégias desenvolvidas para atingir as ações propostas no PDI (MEC, 2017a).

A pesquisa analisou os PDI 2014-2018 de um grupo de dez IF previamente selecionados a partir de critérios que consideraram a localização geográfica das instituições e seu número de *campi*. Todos os PDI selecionados foram lidos na íntegra e analisados individualmente com o objetivo de identificar nos documentos a presença de tópicos relacionados ao escopo desta pesquisa. As justificativas para a seleção dos IF que integram este estudo estão explicitadas no Capítulo III, juntamente com o detalhamento dos critérios estabelecidos pela pesquisadora para a seleção dos PDI que fazem parte da análise documental. O caminho metodológico utilizado para realizar esta etapa do estudo também está detalhado no Capítulo III, o qual apresenta, ainda, os resultados da abordagem documental.

Os resultados da análise dos documentos que fundamentam a criação dos IF e dos elementos dos PDI das instituições selecionadas apresentaram um retrato da configuração dos IF analisados e apontaram indícios sobre o caminho que estas instituições estão trilhando para implementar as diretrizes inseridas na sua proposta de criação e para consolidar sua institucionalidade.

Esta pesquisa não investigou se as práticas desenvolvidas no âmbito dos IF estão ocorrendo em consonância com estas diretrizes, mas como estas questões aparecem no plano dos documentos. Os PDI contêm o planejamento, os objetivos, os direcionamentos e as orientações das ações a serem realizadas pelas instituições durante sua vigência, que abrange um período de cinco anos. Para Evangelista (2012, p. 63) “[...] Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos”. Neste sentido, esta pesquisa parte do princípio que, de alguma forma, estes documentos podem dar indicativos de intenções e de contradições existentes entre a proposta de criação dos IF e a consolidação destas instituições.

Em relação à estrutura, esta tese está organizada em três capítulos, os quais são brevemente descritos a seguir.

O Capítulo I contextualiza a educação profissional e apresenta a trajetória histórica e a regulamentação da modalidade no Brasil. Esse percurso é marcado pelo dualismo da oferta de uma educação diferenciada para classes sociais distintas: educação propedêutica para a classe social mais favorecida, visando o ingresso no ensino superior e o exercício das funções elevadas na sociedade; e educação profissional para a classe trabalhadora, objetivando o exercício de atividades profissionais. Em seguida, o capítulo discute as políticas públicas desenvolvidas para a educação profissional pelos governos neoliberais. Prosseguindo, o capítulo contempla o modelo de gestão e de regulação das políticas públicas para a educação, em especial sua implementação na educação profissional.

Os IF são abordados no Capítulo II. O foco da discussão se inicia com uma contextualização sobre educação profissional, seguida de um enfoque sobre a politecnia como uma alternativa ao dualismo estrutural presente na educação brasileira. Em seguida, o texto destaca a oferta da educação profissional e tecnológica nas escolas técnicas federais. A discussão avança para a proposta de criação dos IF, apresentando os conflitos e incertezas que surgiram entre as instituições que iriam compor a nova institucionalidade.

Ao final, são arroladas as diretrizes e aspectos legais que integram os documentos oficiais de concepção dos IF.

O Capítulo III explicita o caminho metodológico utilizado durante a pesquisa e os critérios de seleção dos IF que compõe a análise documental. O processo de elaboração dos PDI utilizados pelos IF selecionados é discutido nesta seção da pesquisa. O texto assinala a configuração da oferta da educação profissional nos IF a partir de análises dos PDI das dez instituições selecionadas. São apresentadas as diretrizes norteadoras das ações dos IF que constam nos PDI, seguidas do mapeamento da previsão da oferta de vagas e de cursos por nível de ensino pelos IF selecionados e de discussões e análises sobre dados coletados.

CAPÍTULO I

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Este capítulo apresenta a contextualização da educação profissional e tecnológica. O texto traz o percurso histórico desta modalidade de ensino no Brasil, acompanhado de uma discussão sobre a regulamentação da educação profissional no país, com destaque para o antagonismo existente na legislação que permeia sua efetivação ao longo de sua trajetória. Essa legislação é marcada pela oferta de uma educação diferenciada para classes sociais distintas: uma educação cujo objetivo é o conhecimento intelectual e uma educação dedicada ao trabalho. Em seguida, são apresentadas as políticas públicas desenvolvidas para a educação profissional sob a égide dos governos neoliberais. Ao final, é discutido o modelo de gestão e de regulação adotado pelo Estado brasileiro para conduzir as políticas públicas para a educação, especificamente no que se refere à educação profissional. A ênfase da discussão reside na Nova Gestão Pública e no gerencialismo como formas de organização da gestão pública, sobretudo no setor educacional.

1.1 A Educação Profissional no Brasil: Percurso Histórico

Tavares (2012) destaca que a trajetória educacional no Brasil segue o padrão dualista de educação: para a parcela da sociedade mais favorecida política, cultural e economicamente, uma educação básica propedêutica com preparo para o ingresso em cursos universitários, enquanto que para a outra parcela da sociedade, esta trajetória é composta por uma educação básica precária e geralmente associada à formação para o trabalho.

A origem da educação profissional no Brasil remonta à primeira década do século XX, período em que se iniciava o processo produtivo industrial no país, o qual passou a exigir uma força de trabalho intermediária entre a concepção e a execução, adotando princípios como a divisão técnica do trabalho e o controle hierárquico da execução (SOBRAL, 2013). Rever esta trajetória é contar a história de uma grande parcela dos trabalhadores do Brasil e reconhecer a força das instituições especializadas na oferta desta modalidade de ensino que marcaram a educação profissional no país.

Transformações de natureza estrutural e funcional redirecionaram seus objetivos e finalidades de forma a fazer face à realidade contemporânea e a qualificar os brasileiros para atender às demandas do setor produtivo.

A segmentação entre escolas para ricos, preparatória para o exercício das funções mais elevadas da sociedade, geralmente de caráter intelectual, e escolas para pobres, preparatória para o exercício de atividades profissionais na maioria das vezes requerendo habilidades manuais, esteve presente na trajetória da educação brasileira. É importante destacar que “[...] até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional” (MOURA, 2007, p. 5).

O caráter excludente preconceituoso da educação no Brasil foi materializado pelas Corporações de Ofício, concebidas para atender às necessidades de capacitação dos homens brancos e livres e que impediam o ingresso de escravos, índios ou outras etnias (ORTIGARA, 2014).

A promulgação de um Decreto em 1809 por D. João VI, atribui à educação profissional brasileira um caráter assistencialista a partir da criação dos Colégios de Fábrica, concebidos para realizar a capacitação de mão-de-obra para o exercício dos ofícios demandados pela nova realidade política e econômica, destinados aos pobres, órfãos, negros e índios (ORTIGARA, 2014).

Neste momento histórico, a maioria dos trabalhadores brasileiros eram escravos, fator determinante para o desinteresse de Portugal no desenvolvimento de algum tipo de política para implantar o ensino profissionalizante na colônia. O mesmo desinteresse é verificado em relação a outras áreas da educação, sendo que a maioria das ações educacionais se restringe às iniciativas desenvolvidas por segmentos da Igreja Católica, em especial os jesuítas (LIMA, 2012).

A educação profissional brasileira foi associada inicialmente como alternativa à ociosidade dos “desvalidos” (pobres, cegos, aleijados, órfãos, ex-escravos) e como instrumento de busca de um meio para que estes pudessem garantir sua sobrevivência através da aprendizagem de um ofício (TAVARES, 2012).

Este caráter assistencialista da educação perdurou durante todo o período colonial e só atingia a parcela mais pobre da população, sobretudo aquela concentrada nos grandes centros urbanos existentes neste período, prosseguindo mesmo após a Proclamação da Independência em 1822 (LIMA, 2012).

Outro fator que dificultava o desenvolvimento de uma política para a educação profissional era determinado pela própria condição do trabalho no país. Cunha (2005) esclarece que a utilização de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, confeitores e outros ofícios ligados à manufatura e ao artesanato desestimulava o interesse dos homens livres nestas profissões, uma vez que a população mais pobre do país comumente buscava distinguir sua condição dos escravos.

Durante o período imperial as iniciativas quanto à educação profissional se restringiram à construção de dez casas de educandos e artífices em diferentes províncias do Brasil, destinadas ao atendimento de crianças e jovens órfãos, cujo objetivo principal era evitar o aumento da criminalidade ao acolher estes jovens e ensinar-lhes uma profissão (LIMA, 2012).

Ao final do século XIX, a abolição da escravidão e a Proclamação da República provocaram algumas alterações no cenário político, econômico e social do país, no entanto, o modelo de sociedade autoritária e segregacionista permaneceu em vigor, apesar do início do processo de industrialização brasileiro (LIMA, 2012).

De acordo com Moura (2007) no início do Século XX surge uma preocupação com a formação de operários para o exercício profissional demandada pelas necessidades econômicas e produtivas do período. Em 1906, o país busca a consolidação de uma política de incentivo à qualificação profissional ao determinar que o ensino profissional seria atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909), determinou a implantação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, uma para cada unidade federativa existente no país, cujos principais objetivos eram “[...] habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual”, bem como fornecer-lhes um ofício “[...] que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909, p. 1).

Tavares (2012) afirma que:

[...] a Educação Profissional no Brasil foi criada para atender crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade. As primeiras escolas que constituíram a Rede Federal de Educação Profissional tinham a função de instruir tais indivíduos através do ensino de um ofício ou profissão. (TAVARES, 2012, p.1)

As Escolas de Aprendizes e Artífices desenvolveram uma ação em defesa da industrialização do país, uma vez que ofereciam primeiramente cursos voltados para o ensino industrial. Posteriormente, passaram a oferecer o ensino agrícola, organizado inicialmente para capacitar “chefes de cultura, administradores e capatazes”. Observa-se o caráter discriminador e reprodutor da estrutura estratificada da sociedade presente nestas escolas (MOURA, 2007).

O início da educação profissional no Brasil, além de ser orientada por uma lógica assistencialista, replicou o dualismo entre uma educação intelectual para a classe dominante e uma educação profissional para a classe trabalhadora. De acordo com Cunha (2000), as Escolas de Aprendizes e Artífices formavam um sistema escolar público submetido a uma legislação específica, tendo currículos, metodologia didática e condições de ingresso específicas. A configuração inicial da Rede Federal de EPT e a diferenciação do público alvo das escolas inicialmente criadas asseguraram a presença e a manutenção desta dualidade.

Lima (2012) lembra que nas primeiras décadas do século XX, a configuração das classes sociais brasileiras sofreu modificações causadas pela abolição da escravidão, a imigração estrangeira, o desenvolvimento da industrialização e o aumento da urbanização, dando voz a setores e atores sociais até então inexistentes no cenário político nacional.

Entre 1930 e 1940 a economia brasileira altera o seu eixo predominantemente agrícola para o industrial, ocasionando muitas transformações políticas e econômicas na sociedade do país, as quais trouxeram diversas consequências para a educação. Observa-se a partir deste período uma relação direta entre capital e formação de mão-de-obra (ORTIGARA, 2014).

No primeiro governo de Getúlio Vargas, foram tomadas algumas medidas em relação à política educacional, destacando-se a organização do ensino secundário e do ensino profissional comercial e a regulamentação da profissão de contador. Para Lima (2012), estas ações representam um marco na educação profissional brasileira, pois pela primeira vez surgia uma relação entre os cursos profissionalizantes e uma trajetória profissional.

A implantação do Estado Novo no Brasil trouxe modificações importantes para a educação profissional. A educação dos trabalhadores ficou estabelecida como dever do Estado através da Constituição de 1937, que determinou como objetivo para o ensino profissional o atendimento à exigência do desenvolvimento econômico quanto a

trabalhadores cada vez mais qualificados. Foi reforçada a dicotomia entre ensino propedêutico e formação para o trabalho, existindo no país uma educação secundária para os filhos da elite, que deveriam conduzir o país, e uma educação profissional para os filhos oriundos das camadas populares, que deveriam integrar a força de trabalho (CASTIONI, 2013).

O advento da industrialização determinou a execução de padrões de produção mais complexos, requerendo a especialização das tarefas e demandando maior capacitação dos trabalhadores. Sob esta perspectiva e dentro da ótica do Estado Novo, o governo brasileiro compartilha a tarefa da qualificação profissional com a iniciativa privada através da publicação do Decreto-Lei nº 4.048/1942 (BRASIL, 1942), que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), dando origem ao Sistema S² (CAMPOS, 2012).

Na década de 1940, o sistema educacional é organizado através da publicação de uma série de decretos, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, regulamentando os ensinos primário, secundário, agrícola, comercial, industrial e normal. O conceito de menor aprendiz é definido, sobretudo em atendimento à legislação trabalhista. Em 1942 as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Escolas Técnicas Federais e são autorizadas a oferecer formação profissional em nível equivalente ao do ensino secundário (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2009). Outro destaque deste período é a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. Estas providências consolidaram o ensino profissional no Brasil, “[...] embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação de segunda categoria” (BRASIL, 1999, p. 12).

As modalidades de ensino estabelecidas pela política educacional do Estado Novo tinham objetivos bem definidos, porém apresentavam-se de forma desconectada e reforçavam a dualidade do sistema educacional brasileiro, ressaltando a divisão de classes da sociedade brasileira. Segundo Cunha (2005), o ensino secundário e o ensino normal, destinados às elites, proporcionavam o avanço dos estudos em nível superior e objetivavam a formação integral daqueles que ocupariam as posições de liderança e gestão no país, enquanto que a educação profissional, destinada aos filhos da classe

² Entidades que compõe o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Social dos Transportes (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

trabalhadora e aos oriundos das classes menos favorecidas, não possibilitava a continuidade dos estudos e permanecia cumprindo o seu papel assistencialista e sua função de preparar mão-de-obra.

As primeiras tentativas de ruptura do dualismo característico da educação brasileira, pelo menos em âmbito legal, ocorreram na década de 1950, quando foram publicadas as Leis Federais nº 1.076/1950 e nº 1.821/1953, que conferiram aos cursos profissionais a equivalência aos cursos secundários, o que possibilitava a todos os estudantes o prosseguimento dos estudos.

Ortigara (2014) lembra que na década de 1960, as discussões sobre as políticas públicas para educação profissional levaram à promulgação no Brasil da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), instituindo uma articulação completa entre os ensinos secundário e profissional e envolvendo todos os níveis de ensino (primário, ginásial e colegial) e modalidades (acadêmica e profissional).

De acordo com Moura (2007) o objetivo de tal articulação seria oportunizar a todos os estudantes, fossem eles provenientes do ensino propedêutico ou do profissional, o ingresso no ensino superior, o que eliminava, pelo menos legalmente, a dualidade de ensino. Na prática, no entanto, os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que os currículos elaborados pelas escolas destinadas às elites privilegiavam os conteúdos exigidos para o acesso ao ensino superior, enquanto que os currículos das escolas profissionalizantes priorizavam os conteúdos vinculados às necessidades do setor produtivo (ORTIGARA, 2014).

Lima (2012) destaca algumas limitações da LDB de 1961: omissão quanto à gratuidade do ensino; criação de condições de ampliação da oferta de educação secundária na rede privada, inclusive para a formação técnica e profissional; e ausência de uma definição específica sobre a educação profissional e o estabelecimento de suas formas de organização e financiamento. Apesar destas limitações de caráter legislativo, a educação ganhava importância junto à população brasileira que via, cada vez mais, o aumento do nível de escolaridade como fator decisivo para a possibilidade de mobilidade social.

Em 1964 o país sofre o Golpe Militar que trouxe grandes mudanças políticas e econômicas, marcadas pelo desenvolvimento econômico sustentado pelo capital estrangeiro, o que gerou um acentuado endividamento externo do país, um forte arrocho salarial e o aprofundamento das desigualdades sociais. Atendendo a pressões sociais

anteriores, o governo militar tomou algumas medidas para integrar o ensino propedêutico ao ensino técnico e ampliar o acesso ao ensino superior, tais como a reformulação do sistema universitário e a criação de programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo era o fim do analfabetismo (LIMA, 2012).

A educação profissional começou a alterar seu caráter assistencialista voltado ao atendimento da população menos favorecida socialmente para uma educação profissional cujo objetivo compreendia a preparação da população para o exercício profissional dos novos postos de trabalho necessários para atender às novas demandas dos crescentes processos de industrialização e de urbanização (BRASIL, 1999).

Tavares (2012) observa que uma parcela cada vez maior da população, em especial da classe trabalhadora, passa a ter acesso ao ensino de nível médio, o que “[...] provoca uma forte pressão por parte destes estudantes pelo acesso ao Ensino Superior, em busca de ascensão social” (TAVARES, 2012, p. 6). Para o regime militar, o acesso da população à universidade não era interessante, uma vez que poderia ampliar o movimento de contestação ao regime político.

A fim de minimizar esta situação, no ano de 1969, o governo sanciona o Decreto-Lei nº 547/1969 (BRASIL, 1969) que autoriza a oferta de cursos superiores de curta duração, os cursos de tecnologia, cujo objetivo seria “[...] proporcionar formação profissional básica de nível superior e correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional” (BRASIL, 1969, p. 1). A criação dos cursos superiores de curta duração foi uma tentativa do regime militar em vigor no país de conter o acesso da classe trabalhadora ao nível superior de ensino ao mesmo tempo em que vinculava sua formação ao mercado de trabalho.

Sob o regime ditatorial, a modernização e o desenvolvimento econômico do país se conectaram às alterações do sistema educacional nacional, culminando com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971), a qual trouxe mudanças principalmente ao ensino primário e secundário, transformados em 1º e 2º graus. O 1º grau passou a ser composto pelo primário e pelo ginásial, o que extinguiu o exame de admissão ao ginásio, que era uma barreira para a progressão acadêmica sobretudo para as classes populares. Já o 2º grau passou a ser profissionalizante em todas as escolas públicas e privadas do país.

A Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) organizou o currículo do 1º e do 2º grau em formação geral e especial, determinando que a oferta da formação geral no 1º grau seria exclusiva nas séries iniciais e predominante nas séries finais, e a formação especial

seria dominante no 2º grau. O objetivo da oferta da formação especial no 1º grau era a sondagem das aptidões do aluno e sua iniciação para o trabalho, e o seu objetivo no 2º grau era a habilitação profissional, observando-se as demandas do mercado de trabalho local ou regional.

De acordo com Kuenzer (2007) a compulsoriedade da oferta do 2º grau profissionalizante estava articulada ao modelo político e econômico da ditadura militar e objetivava a limitação da demanda de estudantes ao ensino superior, a despolitização do ensino de 2º grau a partir da oferta de um currículo tecnicista e, sobretudo, a preparação de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades do desenvolvimento econômico pretendido pelo Brasil. O ensino de 2º grau passa a ter um caráter fragmentado, com cursos elaborados para atender demandas específicas do processo produtivo de acordo com o mercado de trabalho local ou regional.

No entanto, a análise de Moura (2007) sobre a educação brasileira nesse período revela que, na prática, a obrigatoriedade da oferta do 2º grau profissionalizante ficou restrita à rede pública de ensino, pois a maioria das escolas privadas continuou a ofertar currículos propedêuticos voltados para ciências, letras e artes em atendimento às demandas da elite.

A concepção curricular privilegiava uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho, o que levou as escolas a reduzir a formação geral a um caráter instrumental e de baixa complexidade. A restrição de recursos financeiros e a ausência de um corpo docente especializado contribuíram para que a oferta de cursos de 2º grau profissionalizantes nas escolas estaduais fosse restrita a áreas em que não havia demanda por laboratórios, equipamentos e infraestrutura específica e especializada. As escolas estaduais passaram a ofertar muitos cursos de Técnico em Administração, Contabilidade, Secretariado etc., o que provocou rapidamente a saturação de profissionais destas áreas no mercado de trabalho, causando, por conseguinte, a banalização desta formação e o desprestígio destas profissões (MOURA, 2007).

Moura (2007) ainda mostra que no sistema federal de ensino a realidade era outra. O ensino de 2º grau nas Escolas Técnicas Federais (ETF) se concentrou especialmente na área industrial, com a oferta de cursos como Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas etc. Já as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) se consolidaram na oferta de cursos na vertente agropecuária.

[...] Essa atuação foi viabilizada precisamente pelo que faltou aos sistemas estaduais de ensino, ou seja, financiamento adequado e corpo docente especializado, o que também teve e continua tendo uma estreita relação com o financiamento, pois a política de remuneração docente na esfera federal é muito distinta daquela dos demais sistemas públicos de educação (MOURA, 2007, p. 13).

Os empresários recrutavam a maior parte dos egressos das escolas federais para o mercado de trabalho. Assim, as escolas, antes destinadas aos “desvalidos”, passaram a ser instituições de grande importância para a inserção no mercado de trabalho. Sob esta perspectiva, Moura (2007) observa que neste período os egressos das instituições federais de ensino profissional passaram a integrar as equipes de grandes empresas nacionais e estrangeiras, consolidando estas escolas como referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio.

Outra constatação é a de que uma grande parcela destes egressos ingressou em cursos de nível superior, o que revela que as escolas federais funcionavam em condições diferenciadas e que a maioria delas não reduziu seus currículos à instrumentalidade da formação profissional. Além do reconhecimento empresarial, o ensino ofertado pelas escolas ETF e EAF converteu-se em uma boa alternativa para ingresso no ensino superior, uma vez que as escolas privadas eram caras. Estes fatores conferiram a estas instituições grande prestígio junto à sociedade (ORTIGARA, 2014).

Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2009), ressaltam que as Escolas Técnicas Federais desempenharam um papel de destaque na formação de técnicos ao longo dos governos militares e tornaram-se a mais forte referência nacional no âmbito da educação profissional.

Por fim a análise de Moura (2007) sobre a educação brasileira no período da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) revela que, em busca da garantia de uma formação que assegurasse o acesso no nível superior, os filhos da classe média passam a ingressar cada vez mais nas escolas privadas, o que acelera o processo de desvalorização da escola pública estadual e municipal. Em consequência disso, as escolas privadas praticamente passaram a controlar o acesso ao ensino superior, sobretudo às universidades públicas, o que garantia às classes mais favorecidas meios de viabilizar seu ingresso e permanência no ensino superior (TUPPY, 2005).

Ao contrário da integração entre ensino propedêutico e ensino profissional pretendida, cuja compulsoriedade da oferta da profissionalização no 2º grau deveria abranger a todos os estudantes indiscriminadamente, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) fomentou a segmentação entre escolas para a elite e escolas para a classe trabalhadora e reforçou a elitização do acesso ao ensino superior (KUENZER, 2007).

A aplicação da compulsoriedade do ensino profissional no 2º grau determinado pela Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) revelou-se um fracasso e a profissionalização foi sendo gradualmente flexibilizada. A publicação do Parecer nº 76/1975, do Conselho Federal de Educação retoma o princípio da articulação entre educação geral e educação profissional ao formalizar o que já existia na prática antes da Lei nº 5.692/1971.

Kuenzer (2007) explica que o Parecer nº 76/1975 reconhece como um dos equívocos da Lei nº 5.692/1971 a interpretação de que toda escola de 2º grau deve ser transformada em uma escola técnica, sem considerar os recursos materiais, financeiros e humanos necessários a esta transformação.

[...] Para o relator, a lei 5692/1971 propunha que o *ensino*, e não a escola, devia ser profissionalizante, o que significa congregar todos os recursos disponíveis em escolas, empresas e comunidades, na linha de modalidades interinstitucionais, articuladas em uma base comum. (KUENZER, 2007, p. 23)

Isto posto, o documento abandona o conceito de educação profissionalizante como mero treinamento de técnicas específicas para o exercício de uma atividade profissional, conferindo sua definição como um conjunto de ações pedagógicas que proporcionem ao aluno uma compreensão do mundo em que vive e a aquisição de conhecimentos que lhe permitam adaptar-se às demandas deste mundo. O documento atribui, ainda, ao 2º grau a propriedade de proporcionar ao jovem a aquisição de princípios de formação profissional para iniciação a uma área específica de atividade, que seriam complementados na Universidade ou no emprego, permitindo a coexistência de todas as ofertas de educação profissional possíveis: técnico pleno, técnico parcial e habilitação básica (KUENZER, 2007).

Em 1982, ocorre outra alteração na educação profissional. A Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) exigiu a profissionalização compulsória obrigatória no 2º grau ao estabelecer que os cursos da educação profissional devessem ter sua carga horária inteiramente direcionada aos conteúdos necessários para se obter a habilitação

profissional, ao passo que nos cursos não profissionalizantes a carga horária deveria ser totalmente destinada à formação geral.

[...] Os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 9).

Para as escolas técnicas federais a profissionalização compulsória estabelecida pela Lei nº 7.044/1982 voltou a valorizar a formação realizada por elas, que passaram a ser percebidas como as instituições mais adequadas para ofertar o ensino médio profissionalizante, desempenhando “[...] sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 9).

A Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982) reafirmou o dualismo estrutural no ensino no Brasil no âmbito legal, a partir do reconhecimento da educação profissional, em todas as suas denominações, como a opção preferencial para o exercício profissional e da educação propedêutica como a principal via de acesso ao ensino superior. Segundo Kuenzer (2007), este dispositivo reforçou a escola como espaço mantenedor da divisão da sociedade em classes e de favorecimento aos já beneficiados no processo de acumulação capitalista.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconheceu a educação em todos os níveis como direito de todos os cidadãos brasileiros, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para a cidadania, bem como assegurou a gratuidade do ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino.

De acordo com o § 3º do Art. 211 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a responsabilidade em relação aos níveis de ensino ficou dividida entre as esferas governamentais do país: aos Municípios coube ofertar preferencialmente a educação infantil e o ensino fundamental, enquanto que os Estados e o Governo Federal ficaram responsáveis pelos ensinos fundamental e médio. A partir desta determinação, Tuppy (2005) afirma que é possível inferir que a educação profissional seria de responsabilidade dos Estados e do Governo Federal, uma vez que o ensino profissionalizante geralmente está associado ao ensino médio.

A concepção de Estado responsável pelo financiamento da escola pública em todos os níveis foi instituída pela primeira vez na legislação brasileira, o que permitiu às forças progressistas e aos membros da sociedade civil e do Estado envolvidos com a educação, a realização de um processo amplo de discussões para a elaboração coletiva de uma nova política pública para a educação (KUENZER, 2007).

O texto constitucional de 1988 definiu com maior clareza a responsabilidade do Estado como promotor dos direitos ao trabalho e à educação para todos os cidadãos, conferindo ao Estado um papel de grande comprometimento com as políticas sociais (KUENZER, 2007).

No entanto, no momento em que a Constituição de 1988 foi promulgada, este modelo já se tornava retrógrado em detrimento ao modelo neoliberal que ganhava força em diversas partes do mundo devido ao processo de globalização da economia e de reestruturação do sistema produtivo (KUENZER, 2007).

Nas décadas de 1980 e 1990 a formação profissional no Brasil teve como referência o modelo das escolas técnicas federais que ofertavam a educação profissional, uma vez que “[...] nessa fase seus alunos e currículos tinham homogeneidade e qualidade indiscutíveis” (LIMA; ZANDONADE, 2014, p. 5). As instituições públicas de ensino, sobretudo aquelas pertencentes à esfera federal, que atuavam na oferta desta modalidade de ensino no país passaram a configurar-se como um importante instrumento de acesso ao ensino profissional e às conquistas científicas e tecnológicas para grande parcela da população brasileira (MEC, 2016).

No final da década de 1980, encerra-se o ciclo da ditadura civil-militar no país e inicia-se uma reforma administrativa regida pela lógica mercantil da economia globalizada, dentro de um contexto político e econômico neoliberal. A reforma avaliava a estrutura estatal como ultrapassada, os serviços públicos como ineficientes e as instituições públicas como obsoletas e caras (RAMOS, 2014).

Segundo Ortigara (2014), na ideologia neoliberal, o Estado busca reduzir seus custos e encargos através da divisão, ou mesmo transmissão, de sua função de assegurar a todo cidadão acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança e à renda mínima, com a iniciativa privada. O Estado passa a atuar como regulador e controlador, formulando políticas públicas e instrumentos de regulação, avaliação e controle. A divisão da responsabilidade da educação com o setor privado, atribui à educação um papel estratégico no projeto neoliberal, a qual passa a atender cada vez mais os interesses dos empresários.

Sob o enfoque do neoliberalismo, nos anos 1990, ocorrem as discussões durante o trâmite da elaboração da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). A LDB incluiu pela primeira vez na legislação brasileira um capítulo específico para tratar da educação profissional, que passa a figurar oficialmente na legislação do país.

De acordo com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o sistema de ensino brasileiro é estruturado em dois níveis: educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e educação superior. Segundo o § 2º do Art. 36 da LDB, o ensino médio, além da formação geral, pode³ preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas. Para Lima (2012), essa composição apresenta a educação profissional como uma modalidade menor e separada das etapas da educação básica e superior.

O capítulo da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que trata da educação profissional é composto por quatro artigos. A concepção de educação profissional como um processo educacional vinculado ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva foi instituída pelo artigo 39. No artigo 40 ficou estabelecido o desenvolvimento da educação profissional em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. A possibilidade do reconhecimento e certificação de conhecimentos adquiridos no trabalho foi incorporada pelo artigo 41. E o artigo 42 abriu espaço para a oferta de cursos especiais pelas escolas técnicas e profissionais (BRASIL, 1996).

Após a publicação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), diversos decretos e resoluções foram publicados para regulamentar as determinações da lei. Durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, foram adotados instrumentos normativos que orientaram a execução de uma educação profissional fundamentada na formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho sob a perspectiva dos princípios neoliberais que orientavam o Estado. A educação profissional passou a ser ofertada separadamente da educação geral. O modelo de educação estabelecido pelos instrumentos normativos adotados durante o governo de FHC, sustentado pelos princípios neoliberais, eliminou a possibilidade de ruptura do dualismo da educação no país e reforçou a fragmentação da educação profissional.

³ As discussões sobre a LDB deste capítulo referem-se à versão da lei que foi aprovada em 1996 e estava em vigor no final do Século XX.

As mudanças ocorridas após a reforma do ensino médio realizada no ano de 2017 não se enquadram nas discussões do contexto histórico abordado neste estudo.

Os estudantes passaram a ter que escolher entre cursar o ensino profissional, que oferecia poucas chances de dar continuidade aos estudos, porém, poderia garantir uma rápida inserção no mercado de trabalho, ou cursar o ensino médio, que garantiria as oportunidades de prosseguimento dos estudos, porém impedia o acesso imediato no mundo produtivo.

De acordo com Tavares (2012), na primeira década do século XXI, após a eleição do presidente Lula, o Estado brasileiro altera algumas medidas praticadas no período anterior, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições de ensino federais. A educação profissional assume um papel estratégico no desenvolvimento do país, cujo discurso predominante é o de reconstruí-la como objeto de política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Neste período, o debate entre o Poder Público e os setores da sociedade civil quanto à educação profissional e tecnológica ganhou força. Uma medida importante aprovada foi a retomada da possibilidade de oferta da educação profissional integrada à educação geral. Esta medida permitiu aos estudantes a realização de uma formação profissional que admitisse tanto sua rápida inserção no mercado de trabalho quanto a continuidade dos estudos em nível superior.

Em 2008, ocorre uma alteração significativa na LDB para a educação profissional, com a promulgação da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a), que regulamentou a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica.

Dentro da seção dedicada ao ensino médio, é incluída uma seção denominada “Da Educação Profissional de Nível Médio”, a qual estabelece que o ensino médio deverá garantir a formação geral do educando e que poderá prepará-lo para o exercício profissional.

De acordo com esta redação da LDB, a educação profissional pode ser realizada de forma articulada com o ensino médio ou subsequente a sua conclusão. Quando ofertada em articulação com o ensino médio, a educação profissional poderá ocorrer de forma integrada ao ensino médio ou concomitante a ele, podendo neste caso, ser ofertada na mesma instituição ou em instituições diferentes.

Uma vez que a educação profissional está incorporada ao ensino médio, a LDB garantiu ao estudante a habilitação necessária para ingressar em um curso do nível superior através da conclusão de um curso técnico de nível médio. Sob esta perspectiva,

as escolas especializadas na oferta da educação profissional de nível médio, passaram a oferecer cursos técnicos que abrangiam a formação geral e a profissional e que habilitavam seus estudantes a prosseguirem seus estudos e ingressarem em uma faculdade ou universidade.

A Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008a) faz modificações no Capítulo III da LDB, que trata da educação profissional, alterando sua denominação para Educação Profissional e Tecnológica e estabelece que esta deverá integrar-se “[...] aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008a, Art. 39).

A educação profissional passa a abranger os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; e de educação profissional tecnológica e de pós-graduação.

Neste período, o governo Lula adotou uma política para a educação profissional que abrangeu a expansão da oferta de vagas e a transformação das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) em IF⁴ (BRASIL, 2008).

O governo da presidente Dilma Rousseff deu continuidade às políticas para a educação profissional iniciadas no governo Lula, reafirmando a importância que a educação profissional assumiu nas políticas públicas para a educação do Governo Federal (LIMA, 2012).

Carvalho e Kipnis (2010) observam que, além do MEC, com a oferta do ensino regular/formal através da Rede Federal de EPT, e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), com a oferta da formação profissional geralmente nos moldes da educação continuada, outras instituições estão presentes na oferta da educação profissional no Brasil. Dentre elas destacam-se a rede privada representada pelo Sistema S, financiada por recursos públicos, e as entidades sindicais, financiadas por recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), sob a gestão do MTE.

Esta contextualização do percurso histórico da educação profissional no Brasil é importante para compreender os rumos que a educação profissional vem tomando atualmente, possibilitando o diálogo com as políticas públicas para a educação desenvolvidas no país.

⁴ A criação dos IF é discutida no Capítulo II deste trabalho.

1.2 Políticas Públicas para a Educação Profissional Brasileira na Perspectiva dos Governos Neoliberais

Ao longo do século XX, as políticas públicas educacionais para a educação profissional no Brasil se concretizaram através da implantação de inúmeros planos, projetos e programas modelados e adequados a partir de diversos aspectos das exigências da época, sejam eles políticos, sociais e econômicos, apresentando muitas contradições entre si.

Na década de 1990 predominava no país a ideologia neoliberal, segundo a qual a economia do Estado deveria ser direcionada para atividades que promovessem o seu desenvolvimento, buscando mais produtividade, competitividade e lucratividade. O Estado foi reestruturado e modificou sua relação com a sociedade, passando a privatizar empresas estatais e instituições vinculadas à habitação, aos transportes, à educação, à saúde e à previdência, “[...] baseado no suposto de que a gestão pública ou estatal de atividades direta e indiretamente econômicas é pouco eficaz, ou simplesmente ineficaz” (IANNI, 1998, p. 28).

A participação do Estado no atendimento aos direitos sociais assegurados a todo cidadão é reduzida dentro da configuração da ideologia neoliberal. A concepção do papel do Estado como responsável por assegurar aos seus cidadãos direitos sociais como o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, à segurança e à renda mínima, é alterada para uma concepção de Estado regulador, cuja responsabilidade é regular, controlar e avaliar a realização de ações que garantam estes direitos, seja pelo setor público ou pela iniciativa privada, através da liberação de concessões ou da realização de privatizações ou (ORTIGARA, 2012).

O projeto neoliberal atribui à educação, de modo geral e, em especial, às políticas para educação profissional um papel estratégico para o desenvolvimento do país e para o atendimento das demandas do sistema produtivo, cunhadas pelos interesses de empresários e industriais e de organismos internacionais de financiamento econômico como o Banco Mundial (ORTIGARA, 2012).

No Brasil, as transformações nos âmbitos político, econômico e social decorrentes das reformas dos anos 1990 receberam a influência de organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNUD), responsáveis por garantir os interesses econômicos e políticos das grandes corporações e das nações poderosas onde estas instituições estão sediadas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Kuenzer (2007) ressalta que estes organismos internacionais condicionavam a concessão de apoio financeiro aos países em desenvolvimento à elaboração de políticas públicas governamentais e à execução de reformas estatais que se enquadrassem nos pressupostos contidos nas formulações e diretrizes definidas por estes organismos, cuja essência residia na redefinição das funções do Estado perante a gestão das políticas públicas.

As políticas nacionais neoliberais para a educação, orientadas pelo Banco Mundial, substituíram a concepção de igualdade recomendada pela Constituição Federal de 1988 que assegura o direito universal de acesso à escola pública em todos os graus e níveis e determina a educação como dever do Estado, pela concepção de equidade, que assegura a cada cidadão o desenvolvimento de sua competência de acordo com o papel que irá desempenhar na sociedade e reduz o papel do Estado como provedor das mesmas condições a todos (KUENZER, 2007).

Na perspectiva do Banco Mundial a oferta de ensino propedêutico gratuito para todos é um investimento caro para a economia do país e que oferece baixa taxa de retorno, uma vez que apenas uma pequena parcela da população terá condições de prosseguir os estudos para o nível superior de ensino devido sua necessidade de se inserir rapidamente no mercado de trabalho (TREFF; GALHARDI, 2004).

Isso implica no entendimento de que não se deve gastar dinheiro público com “[...] uma educação científico-tecnológica e sócio histórica de qualidade para todos, condição necessária para o exercício de uma cidadania que compreende o direito universal de participar da produção e do consumo de bens materiais, culturais e políticos” (KUENZER, 2007, p.94).

Periodicamente o Banco Mundial elabora periodicamente publicações⁵ sobre as políticas educacionais brasileiras, que apresentam estudos e avaliações sobre os sistemas

⁵ Estas publicações influenciam a elaboração das políticas públicas nacionais e impactam na autonomia e na natureza das instituições, bem como no orçamento público destinado ao financiamento da educação.

Dentre estas publicações, as pesquisas destacam-se três documentos mais recentes: 1- Aprendizagem para Todos: Estratégia 2020 para a Educação (2011); 2- *Achieving world-class education in Brazil: the next agenda* (2011, publicado apenas em Inglês); e 3- Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil (2017), o qual dedica um capítulo especificamente para a educação.

As proposições recentes do Banco Mundial para a educação não integram as discussões desta pesquisa, pois foram publicadas posteriormente ao processo de criação e de implantação dos IF.

escolares do país, as políticas implementadas e os investimentos públicos em educação. Estas publicações são objeto de estudo de diversos pesquisadores, que analisam a relação entre as proposições destes documentos e as ações implementadas pelas políticas públicas nacionais.

Publicado em 1994, o documento *La Enseñanza Superior – Las Lecciones Derivadas de la Experiencia* do Banco Mundial apresenta quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe: a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos ofertados; a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas; a redefinição das funções do Estado para viabilizar a implantação de diretrizes para a privatização da educação; e a implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior concebida para atender às demandas do setor privado (LIMA, 2011).

Em sua análise sobre esta publicação do Banco Mundial, Kuenzer (2007) destaca que as orientações desta instituição sugerem que o governo redefina suas políticas em relação ao financiamento da educação pública dentro dos seguintes termos:

- 1) Investir, prioritariamente, no ensino fundamental; em seguida, no ensino médio; e, por último, o ensino superior, o qual deverá receber apenas o necessário.
- 2) Estimular o desenvolvimento de instituições não universitárias (públicas e privadas) que ofertem cursos pós-médios direcionados ao atendimento das demandas do setor produtivo com mais flexibilidade.
- 3) Buscar formas alternativas de investimento para as instituições públicas, tais como participação dos estudantes no custeio do ensino; ajuda externa; estímulo à participação de empresários na gestão da escola.
- 4) Estimular a participação da esfera privada na educação a fim de complementar a ação do Estado e como forma de controlar os custos do aumento das matrículas nas instituições públicas.
- 5) Criar mecanismos de melhoria da equidade baseada em subsídios a estudantes carentes através de programas de “trabalho e estudo”. Isso permitiria às escolas investirem em cursos para atender as áreas em que o mercado mais necessita de profissionais e melhorassem sua qualidade e eficiência.
- 6) Vincular a cessão de recursos a critérios de desempenho, classificando as instituições de acordo com sua performance dentro destes critérios e alocando os recursos de acordo com sua posição.

Kuenzer (2007) observa que o fortalecimento do ensino fundamental e médio teria como resultado a progressiva privatização do ensino superior, enquanto que o estímulo à oferta de cursos pós-médios teria como objetivo refrear as pretensões populares de acesso ao ensino superior. As medidas recomendadas pelo Banco Mundial neste período visavam a redução dos investimentos estatais com os ensinos de nível médio e superior.

Retomando a contextualização histórica das políticas públicas para a educação brasileira, o Estado prega a necessidade de adequar as políticas educacionais às demandas econômicas do período, cujo mercado de trabalho é caracterizado pela racionalização, flexibilidade, produtividade. Esta conjectura justificaria a necessidade de se instituir uma reforma da educação profissional (OLIVEIRA, 2004).

Durante o governo do presidente FHC, foram realizadas grandes transformações no Brasil com o objetivo de adequar o Estado ao projeto neoliberal. Dentre estas transformações, ocorreu uma reforma educacional, que, amparada por diversos instrumentos normativos, submeteu a educação aos princípios da administração gerencial, diminuiu a responsabilidade do Estado no provimento da educação e atribuiu ao Estado o papel de regulador do sistema educacional.

O marco inicial para esta reforma é representado pelo Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que regulamentou as diretrizes para a oferta da educação profissional. O documento estabeleceu que a educação profissional deveria ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser ofertada por escolas de ensino regular, instituições especializadas ou até mesmo nos ambientes de trabalho (BRASIL, 1997). A principal alteração instituída pelo Decreto nº 2.208/1997 foi a separação da educação profissional do ensino médio, a qual deveria ser organizada de forma independente do ensino médio e seria ofertada de forma concomitante ou sequencial a este.

O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) definiu três níveis para a educação profissional: básico, destinado à qualificação de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, direcionado à habilitação profissional de estudantes matriculados ou egressos do ensino médio; e tecnológico, formação de nível superior, porém com carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras da educação superior, correspondente aos cursos superiores de tecnologia.

De acordo com o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), a educação profissional de nível técnico poderia ser ofertada em duas formas: concomitante, na qual

o estudante poderia cursar a formação profissional paralelamente ao ensino médio, na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições distintas (concomitância externa); ou sequencial, posteriormente denominada subsequente, na qual o estudante cursaria a formação profissional após a conclusão do ensino médio. Esta determinação eliminou a possibilidade de realização de uma formação profissional integrada à formação geral.

Outra disposição do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL/1997), prescrita no Art. 8º, é a organização curricular estruturada em disciplinas que podem ser agrupadas em módulos, os quais podem ter um caráter de terminalidade, com a possibilidade de serem cursados em cursos e instituições diferentes, permitindo saídas intermediárias para a obtenção de certificados de qualificação profissional. Este artigo também abre precedente para a obtenção de certificação de qualificação profissional em um módulo do curso a partir do aproveitamento de disciplinas cursadas em outros módulos, promovendo uma ampla flexibilização dos currículos.

A obtenção de certificações intermediárias, não apenas flexibilizou os currículos, mas também distorceu a importância da educação profissional e reforçou a baixa qualidade da formação do trabalhador. Além do mais, este tipo de certificação certamente responde ao ideário neoliberal, uma vez que assegura a preparação rápida de mão-de-obra para atender demandas específicas do setor produtivo. Para Ivers (2000), o documento confiou uma tarefa de alta complexidade pedagógica ao aluno ao permitir que este selecionasse os módulos para a composição de uma determinada habilitação profissional.

Salvadori e De Boni (2007) observam que o Decreto nº 2.208/1997 abriu espaço para a oferta de cursos profissionalizantes em praticamente qualquer lugar e que o modelo de educação profissional sugerido foi a oferta de “[...] cursos com curta duração, baixo custo, e que atinjam a maior quantidade de alunos, desvinculados da pesquisa e da extensão” (SALVADORI; DE BONI, 2007, p. 930).

O Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) sacramentou a distinção entre ensino propedêutico e ensino profissional e reforçou a dicotomia entre estas duas modalidades de ensino e a oferta de uma educação distinta para classes distintas, enraizada no sistema de ensino brasileiro desde seus primórdios: para a classe dominante, uma educação voltada para o conhecimento e a preparação para assumir posições de direção e poder; e para a classe trabalhadora, uma educação destinada à instrumentalização de mão-de-obra para atender às demandas do setor produtivo.

Silva e Invernizzi (2008) analisam que a reforma na educação profissional provocada pela aprovação do Decreto nº 2.208/1997 representou um retrocesso para as conquistas da educação de nível médio e profissional. Segundo as ponderações das autoras, o governo FHC desenvolveu várias estratégias e medidas legais para efetivar suas reformas e subordinar a educação às alterações estruturais de desregulamentação e privatização que estavam sendo implantadas no aparelho do Estado. Além da publicação do Decreto nº 2.208/1997, dentre estas medidas Silva e Invernizzi (2008) citam a transformação das escolas técnicas e agrotécnicas federais em CEFET (algumas vezes pela persuasão) e o incentivo para relacionar mais estreitamente a educação com o mercado.

A análise de Ramos (2007) para as alterações na educação profissional estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/1997, realizada sob a perspectiva da reestruturação capitalista, permite a identificação desta reforma como um mecanismo de adequação da formação de trabalhadores ao regime de acumulação flexível. Para a autora, alguns dos parâmetros propostos pela reforma para promover esta adequação são a diminuição dos custos do Estado com os cursos técnicos de nível médio e a inclusão dos cursos superiores de tecnologia. A inserção dos cursos de tecnologia, de menor custo e duração que os cursos de graduação, seria uma opção para diminuir a busca dos trabalhadores pelo nível superior de ensino, além de formar técnicos capazes de atender as novas demandas do setor produtivo.

Ramos (2007) explica que o barateamento dos cursos profissionalizantes, a capacitação da massa de trabalhadores e a criação de caminhos alternativos à universidade são alguns dos parâmetros para adequação da qualificação profissional no regime de acumulação flexível. A este regime não interessa a oferta de uma educação profissional integrada ao ensino médio, mais cara e que pode conduzir a força trabalhadora ao ensino superior. Para o trabalhador basta que o ensino profissional desenvolva competências flexíveis e genéricas, necessárias para a adaptação ao sistema produtivo no âmbito do ensino médio. No âmbito do ensino superior, o desenvolvimento de um conhecimento específico de base científico-tecnológico dentro do limite de suas finalidades aplicadas e prática seria o suficiente.

O contexto político em que se insere a publicação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) determinou que as políticas educacionais fossem adaptadas às necessidades do sistema produtivo, dentro das quais a educação profissional “[...] objetiva

a formação continuada, a qualificação e re-qualificação profissional de jovens e adultos” (COSSATO, 2011, p.5).

Kuenzer (2006) lembra que o Decreto nº 2.208/1997 proveu o suporte jurídico aos outros programas para a educação profissional criados no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A autora reforça que as principais normativas deste decreto foram a separação entre a formação geral e a formação profissional e a articulação do sistema de educação profissional com o setor privado, em atendimento ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial. Para Kuenzer (2007a), o caráter amplo e flexível do Decreto nº 2.208/1997 trouxe grandes implicações para a formação profissional da classe trabalhadora, pois os processos educativos do trabalhador foram precarizados por políticas públicas que reduziram a formação profissional em “mera oportunidade de certificação”.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a política de educação profissional do governo FHC não ficou restrita ao ensino técnico e abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, as quais buscaram deslocar as causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores, sobretudo devido sua condição de vulneráveis ao desemprego ou já desempregados. Esse ideário justificou o desenvolvimento de programas fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação.

Wermelinger, Machado e Amâncio Filho (2007) abordaram o processo histórico de construção do modelo de educação profissional no Brasil, analisando a dualidade da formação integral e da formação profissional e a contenção de demanda da classe trabalhadora ao nível superior de ensino. Os autores ressaltam a importância adquirida pelo conceito de terminalidade embutido nas propostas para a educação profissional e pelo atendimento das demandas do setor produtivo em detrimento aos anseios da população quanto à escolaridade.

Entre os anos de 1995 e de 1997 o Brasil enfrentava uma crise de desemprego que reacendeu o debate sobre a necessidade de qualificar sua força de trabalho para adequar às exigências do momento. Neste período, foi elaborado o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR), um programa de qualificação profissional, cuja proposta era articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda e tinha como meta qualificar, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa (PEA) do país, o que significava aproximadamente 15 milhões de pessoas. O PLANFOR era coordenado pelo MTE, era executado em parceria com a sociedade civil e com as Centrais Sindicais,

tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (CASTIONI, 2013).

Conceitos como empregabilidade e competências foram difundidos pelo PLANFOR e popularizados nas Centrais Sindicais e nos diferentes cursos por elas conduzidos. Castioni (2013) ressalta que as Centrais Sindicais se mobilizaram quanto à questões relacionadas à qualificação profissional devido ao seu interesse no repasse de recursos públicos via PLANFOR, o qual permitiu o financiamento da estrutura e da burocracia sindical, que estava fortemente abalada pela redução das bases sindicais nos anos de 1990.

No ano de 1997, o governo do presidente FHC negocia um empréstimo junto ao BID com o objetivo de financiar a política de educação profissional do governo, a qual estava sendo elaborada em consonância com a ideologia neoliberal. Moura (2007) elucida que esse financiamento é materializado através da implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

O PROEP foi um programa destinado à expansão da educação profissional e concedia seus recursos mediante a adesão das instituições de ensino às suas diretrizes, dentre as quais se destacavam a obrigatoriedade de ofertar cursos técnicos do nível básico, a implantação da separação entre ensino médio e educação profissional, a redução do número de vagas no ensino médio e o aumento de vagas para a educação profissional (ALMEIDA, 2003).

Outro programa para a educação profissional criado no governo de FHC foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como política do Ministério do Desenvolvimento Agrário, com o objetivo de ampliar o nível de escolaridade formal dos trabalhadores rurais assentados, da alfabetização ao ensino médio, abrangendo a educação profissional em todos os seus níveis, incluindo o apoio a programas de formação de professores e de agentes educativos para atuar nos assentamentos (KUENZER, 2006).

Durante o governo do presidente FHC ocorreu a transformação gradativa das escolas técnicas e agrotécnicas federais em CEFET e a expansão da participação do Sistema S na oferta da educação profissional, o qual ampliou sua função privatista e seletiva e diminuiu sua função social (VIAMONTE, 2011).

O debate em torno dos rumos da educação profissional é retomado no início do governo Lula, em uma conjuntura permeada pelas expectativas de mudanças devido à condução de um representante do Partido dos Trabalhadores (PT) à presidência da

república e pelo descrédito da sociedade civil com as políticas públicas adotadas na década de 1990.

Silva e Invernizzi (2008) observam que a chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil trouxe grandes expectativas no país quanto à uma mudança de concepção política, quanto às políticas sociais, dentre elas as políticas públicas para a educação e em relação à possibilidade de inversão da importância da lógica mercantil pela lógica social, sobretudo por se tratar da condução à presidência do país de um líder sindical e de um partido político historicamente comprometido com os interesses da classe trabalhadora.

No âmbito da elaboração de políticas públicas para a educação profissional, as discussões sobre a importância da retomada da oferta do ensino profissional integrado ao ensino geral tornaram-se mais acirradas. Um processo polêmico, que envolveu debates, encontros e audiências entre educadores, representantes de órgãos governamentais, dirigentes e consultores de sindicatos, de organizações não governamentais (ONG) e de instituições empresariais, culminou na revogação do Decreto nº 2.208/1997 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Os embates que cercaram a revogação do Decreto nº 2.208/1997 geraram três posicionamentos: o primeiro era a favor da manutenção do decreto; o segundo defendia apenas a revogação do decreto e o embasamento das políticas para o ensino médio e a educação profissional de acordo com o disposto na LDB em vigor; o terceiro postulava a necessidade de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a promulgação de um novo decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Ao final dos embates, prevaleceu a pretensão do terceiro posicionamento e o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), o qual definiu um novo modelo para a política de educação profissional a ser adotado pelo país (SILVA; INVERNIZZI, 2008).

As proposições contidas no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) estabeleceram que a educação profissional deveria ser realizada em articulação com o ensino médio, observando-se as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e os projetos pedagógicos de cada instituição. O decreto retomou a possibilidade de integração entre a formação geral e a formação profissional e estabeleceu que a educação profissional poderia voltar a ser ofertada na forma integrada ao ensino médio. Contudo, a oferta desta modalidade de ensino nas formas concomitante e subsequente foi mantida pelo decreto.

O documento organizou a possibilidade da construção de itinerários formativos que permitem a obtenção de certificação de qualificação profissional:

[...] Art. 6º. Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º. Para fins do disposto no caput considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º. As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão. (BRASIL, 2004)

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a possibilidade da conclusão de etapas com terminalidade nos cursos da educação profissional reanimou a dicotomia entre formação geral e formação específica, uma vez que para atender aos requisitos de oferta de itinerários formativos, o curso deveria ser organizado em etapas distintas para a formação geral e para a formação específica, o que inviabilizava uma integração do currículo.

Lima (2012, p. 84) destaca que a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 estabeleceu uma reorientação dos objetivos da educação profissional brasileira, provocando sua reorganização e suscitando “[...] o crescimento no número de matrículas, a expansão de políticas públicas que busquem contemplar as mudanças no mundo do trabalho, assim como a ampliação das escolas técnicas da rede pública federal”.

Para Kuenzer (2007a), o Decreto nº 5.154/2004 expandiu as possibilidades do ensino médio ao inserir a modalidade integrada, porém conservou diversos dispositivos do Decreto nº 2.208/1997 voltados aos interesses do regime capitalista de acumulação flexível, tais como a oferta das modalidades concomitante e subsequente e das certificações intermediárias, além de manter a possibilidade de alocação de recursos públicos para ações educativas da iniciativa privada, favorecendo a implementação de várias ações de formação precarizada.

[...] O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2007a, p 501)

Garcia e Lima Filho (2004) destacam que o Decreto nº 5.154/2004 carregava as mesmas contradições da política anterior, deixando implícito que as ações das instituições e as proposições dos educadores teriam papel fundamental na definição e condução da política educacional.

Ciavatta e Ramos (2011) concordam que o Decreto nº 5.154/2004 manteve alguns princípios e práticas da política anterior. No entendimento das autoras, ainda predomina a visão, seja para os educadores, seja para a sociedade, de uma educação propedêutica preparatória para o ingresso no ensino superior e de uma educação profissional como processo específico e independente da formação geral.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) o Decreto nº 5.154/2004 buscava resgatar a consolidação no ensino médio da relação entre a formação básica unitária, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, com a formação profissional. Porém, somente a publicação do Decreto não seria suficiente para mudar os rumos da educação profissional, requerendo a ocorrência de mudanças efetivas, dentre elas a ampliação de matrículas no ensino médio e a promoção de uma elevação de sua qualidade, com vistas a responder à demanda por uma formação integral centrada no trabalho, na ciência e na cultura que prepare o aluno para ingressar no mundo de trabalho e exercer sua cidadania. É preciso que as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizem para que mudanças efetivas sejam realizadas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Para Ferretti (2011, p. 791) o desenvolvimento das possibilidades oferecidas pelo Decreto nº 5.154/2004 depende das “[...] apropriações que a escola realiza das políticas propostas e das objetivações delas resultantes”, uma vez que as ações da instituição são desencadeadas a partir de escolhas, mesmo que limitadas, das alternativas apresentadas pelo documento.

Nessa perspectiva, de acordo com Moura (2007), é necessário de conferir ao ensino profissional uma identidade direcionada à conexão entre formação profissional e

formação integral dos estudantes, à capacidade de compreensão da realidade social, econômica, política e cultural, objetivando a inserção na sociedade de cidadãos éticos, com competência técnica e política que possam contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Arruda (2010) ressalta que a publicação do Decreto nº 5.154/2004 não se constituiu numa quebra efetiva na dualidade estrutural entre ensino geral e ensino profissional, posto que o novo decreto manteve vários dispositivos que permitem a manutenção desta dualidade. Para a autora uma das implicações do documento reside na permissão para as escolas técnicas voltarem a ofertar o ensino profissional de forma integrada com o ensino médio. Mas isso só poderia ocorrer para as instituições que elaborassem cursos que respeitassem “[...] a carga horária mínima de 800 horas estabelecida pela LDB para o ensino médio e a carga horária mínima definida para as diferentes áreas profissionais pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico” (ARRUDA, 2010, p. 7).

As discussões de Kuenzer (2007a), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta e Ramos (2011), Ramos (2007) e Arruda (2010) confirmam que a superação de uma educação dual e fragmentada prevista em lei não foi efetivada na prática. Porém, a inserção da integração entre ensino profissional e ensino geral na legislação lançou perspectivas para a constituição de um sistema educacional que possibilite aos trabalhadores uma formação integral, que combine formação profissional com formação propedêutica.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) reconhecem a importância de que seja ofertada uma formação que promova uma integração entre educação geral e educação profissional:

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural - social e histórica - para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 16)

Ramos (2007) destaca a importância do reconhecimento de que a volta da oferta do ensino médio integrado à formação profissional contempla a defesa da indissociabilidade entre formação geral e específica, atendendo às necessidades e direitos da classe trabalhadora de realizar um único curso que oferecesse educação básica e educação profissional e possibilitasse acesso ao ensino superior.

Paralelamente à publicação de instrumentos normativos para regulamentar a oferta da educação profissional no país, da mesma forma que no governo FHC, durante o governo Lula ocorreu a profusão de diversos programas e projetos para a educação profissional.

O primeiro deles foi o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), para o período 2003/2007, cujos principais objetivos eram: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia (KUENZER, 2006).

Dentre as principais concepções do PNQ, Kuenzer (2006) indica como destaques: o reconhecimento da Educação Profissional como direito e política pública; a exigência de integração da educação básica com a profissional, com duração média de cursos de 200 horas; o reconhecimento dos saberes anteriores dos trabalhadores; a exigência de elaboração e implementação de projetos pedagógicos pelas agências contratadas; a garantia de investimentos na formação de gestores e formadores; a implantação de um sistema integrado de acompanhamento dos egressos; a integração das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda entre si e com as Políticas Públicas de Educação e Desenvolvimento.

A partir da implantação do PNQ, Kuenzer (2006) identifica três linhas programáticas que se propõem a organizar e operacionalizar a política de educação profissional e tecnológica do governo Lula:

[...] a primeira, que se constitui na proposta reformulada do PLANFOR, continua financiando ações que integram o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), e as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho, com recursos, cada vez mais exíguos, do FAT; a segunda, que congrega os programas que apresentam efetiva vinculação com a Educação Básica; e a terceira, que congrega as ações que têm sua origem no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). (KUENZER, 2006, p. 890)

A primeira linha programática identificada por Kuenzer (2006) reúne as ações do PNQ, com destaque para a extensão da carga horária dos cursos ofertados para 200 horas e sua tentativa de integração entre educação básica e formação profissional, incluindo discussões sobre cidadania, organização e gestão do trabalho e saúde e segurança.

Em sua análise, Kuenzer (2006) agrupa na segunda linha programática os programas que vinculam a educação profissional à educação básica: o PRONERA, o PROEP, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Por fim, na terceira linha programática, Kuenzer (2006) relaciona as ações de abrangência do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), gerenciado pelo Ministério e que foi concebido para atender os jovens desempregados de baixa renda e com pouca escolaridade, através de projetos realizados em convênio com diversas entidades da sociedade civil. Dentre estes projetos estão Consórcio Social da Juventude, Empreendedorismo Juvenil, Soldado Cidadão, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica.

Dentre as principais características dos programas para a educação profissional que integram a terceira linha programática, Kuenzer (2006) destaca o compromisso da entidade conveniada com a inclusão de um número de participantes do programa em seu quadro de pessoal através de uma das formas possíveis (contratação formal, iniciativas de cooperativismo, associativismo e economia solidária, etc.) e a concessão de auxílio financeiro (na época em que a autora realizou o estudo, os valores deste auxílio variavam entre R\$120,00 e R\$150,00) aos participantes dos programas a fim de assegurar sua permanência no curso.

Segundo Kuenzer (2006, p. 902), além de muito parecidos, de caráter fragmentado, assistencialista e compensatório, os programas desenvolvidos para a educação profissional nas últimas décadas “[...] se caracterizaram pela desarticulação e pela fragmentação das ações a que deram origem, por meio de uma profusão de projetos similares espalhados por diferentes unidades gestoras”. Estes fatores revelam a ausência de uma Política de Estado para a educação profissional brasileira e levantam, de acordo com a autora, questionamentos quanto a falta de efetividade social dos programas e planos para esta modalidade de educação que vinham sendo instituídos pelos governos

brasileiros, o que justifica a pressão feita pelos gestores públicos da educação profissional para que estes inúmeros projetos sejam substituídos por uma política pública de Estado que contemple, de forma orgânica, o financiamento e a gestão pública.

Os programas e projetos desenvolvidos tanto no Governo FHC quanto no Governo Lula adotam a mesma concepção quanto à relação entre Estado e Sociedade Civil, a qual ocorre através de parcerias entre o setor público e o setor privado, justificadas pela impossibilidade de o Estado cumprir suas funções sociais, fator característico da ideologia neoliberal (KUENZER, 2006).

As ações para a educação profissional desenvolvidas no primeiro Governo Lula são analisadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), período em que a educação profissional assume um papel estratégico no desenvolvimento do país e o discurso oficial predominante é o de reconstruí-la como objeto de política pública e de corrigir distorções decorrentes de medidas adotadas pelos governos anteriores. Porém, os autores ponderam que, apesar de pregar a integração entre a formação básica e a formação profissional, a política educacional desenvolvida neste período apresenta muitas contradições entre as propostas do governo e as ações efetivadas, às quais se concretizaram através de programas focais.

Para Silva e Invernizzi (2008), os programas e projetos para a educação profissional desenvolvidos ao longo do período do Governo Lula além de não se configurarem como uma política de Estado, geraram uma dispersão na oferta de cursos, uma justaposição dos recursos públicos entre programas similares e não obtiveram muita efetividade social do ponto de vista da inclusão e emancipação humana e nem do ponto de vista da superação da dicotomia entre educação geral e educação profissional, bandeiras levantadas nos discursos que fundamentaram seu programa de governo para a educação profissional.

As políticas para a educação profissional desenvolvidas pelo governo do presidente Lula são caracterizadas por uma expansão da oferta de vagas para esta modalidade de ensino. As ações desta política de expansão incluem a criação dos IF através da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), os quais se tornam as principais instituições do país especializadas na oferta da educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis.

Dando continuidade aos programas governamentais, a presidente Dilma Rousseff, sucessora do governo Lula, criou o PRONATEC visando a ampliação da oferta da educação profissional e tecnológica. Instituído pela Lei nº 12.513/2011 (BRASIL,

2011), o programa tem como objetivos a continuidade da expansão da Rede Federal de EPT e a ampliação das vagas em cursos da educação profissional técnica de nível médio, sobretudo dos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, seja na modalidade presencial ou a distância.

O PRONATEC é um programa pautado na concepção de preparação rápida para o exercício de uma atividade profissional. Neste caso, ao invés de oferecer ao trabalhador uma formação integral, as políticas públicas para a educação profissional voltam-se para o atendimento das demandas do setor produtivo através do fornecimento de mão-de-obra qualificada.

Franzoi, Silva e Costa (2013) destacam que o PRONATEC não considera a formação do público alvo do programa, o qual, muitas vezes, não têm escolaridade suficiente para acompanhar os cursos propostos. Outro problema é a organização da estrutura do PRONATEC que têm suas próprias regras, professores, sistemas de matrícula e processo seletivo, passando a se constituir em uma escola paralela dentro das instituições participantes do programa.

Neste contexto, é possível perceber que as proposições para a educação profissional que foram realizadas durante o primeiro governo da presidente Dilma Rousseff apresentaram uma tendência ao equilíbrio e à continuidade “[...] das linhas mestras do projeto político liderado por Lula, que envolve ‘transformação dentro da ordem, sem ruptura’” (SINGER, 2011, p. 7).

Fonseca (2009, p. 173) observa que nas últimas décadas “[...] a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos”.

Esta prática evidencia e revela a forte influência exercida pelo setor produtivo nas políticas públicas para a educação. Mais uma vez prevalecem os interesses das classes dominantes, em detrimento ao atendimento dos anseios e das necessidades da classe trabalhadora.

De acordo com Castioni (2013) o que falta às ações e políticas públicas para a educação profissional desenvolvidas no país é a promoção da construção social da qualificação profissional dos trabalhadores. Para o autor, isso somente seria possível a partir do resgate da oferta de uma formação geral como parte integrante para a consolidação da formação profissional.

Para Kuenzer e Grabowski (2006) o principal fator que evidencia que a política de educação profissional de um país deve se estabelecer como política de Estado é:

[...] o reconhecimento do papel estratégico que desempenham a educação e a produção do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico no processo de construção de uma sociedade de novo tipo, fundada na justiça social a partir da participação de todos na produção, na fruição do que foi produzido, na cultura e no poder, o que demanda processos educativos que articulem formação humana e sociedade na perspectiva da autonomia crítica, ética e estética. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 315)

Pôde-se perceber que as ações para a educação profissional no Brasil, sob forte influência do setor econômico, continuaram sendo desenvolvidas através da profusão de programas específicos de cunho assistencialista, cujo foco é o atendimento das demandas do setor produtivo e dos interesses das classes dominantes, em detrimento à oferta de uma educação integral à classe trabalhadora.

1.3 A Reestruturação da Gestão do Estado sob a Égide do Neoliberalismo

O contexto da economia mundial no final do século XX demandou um processo de reestruturação do Estado que envolveu uma nova disposição da relação entre o Estado e o cidadão, entre o Estado e a economia e entre o Estado e seus processos de trabalho, o que implicou em alterações no modelo de organização das instituições públicas (HYPOLITO, 2008).

A reestruturação do Estado que foi implementada neste período por vários países do mundo ocidental, abrangeu diversas transformações que se estenderam muito além do sistema econômico, atingindo também os setores políticos, sociais e até mesmo culturais.

A partir do final do século XX, sob a influência de uma tendência global de reestruturação do sistema econômico, ocorreram profundas mudanças nas políticas nacionais em diversos países do mundo, sobretudo quanto à organização e gestão do Estado, as quais se materializaram a partir de objetivos neoliberais e demandas advindas das reestruturações produtivas provocadas pelo capitalismo (HYPOLITO, 2008).

Para Ball (2001), a elaboração de políticas nacionais é resultado de um processo de ligação entre fragmentos de diferentes abordagens utilizadas e testadas e analisadas em outros contextos. As reformas propostas a partir deste processo representam

estratégias genéricas que, embora carreguem certo grau de variação, integram “[...] um mesmo conjunto flexível de políticas, partes das quais são enfatizadas e implementadas de forma diferente em circunstâncias e locais diferentes” (BALL, 2001, p. 103).

Para sustentar este argumento, Ball (2001) faz referência ao relatório *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no ano de 1995. O relatório da OCDE apresenta, ao mesmo tempo em que prescreve, “o novo paradigma da gestão pública”:

- [...] atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de *feedback* dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 104)

Ball (2001) destaca que a implementação deste novo paradigma de gestão na administração dos serviços públicos representou um “pacote de reformas” que atingiu a estrutura e a organização do Estado e provocou o desenvolvimento de novas relações, culturas e valores.

Araújo (2014, p. 69) ressalta que nos anos 1990 “[...] disseminou-se a ideia de que o Estado é um mau produtor de serviços, pois produz com custo elevado e baixa qualidade”, o que implicaria na implantação do modelo administrativo desenvolvido no setor privado pela administração pública, além de justificar a transferência da gestão e da oferta de uma parte dos serviços públicos oferecidos à população pelo Estado para a iniciativa privada, a qual deveria ocorrer através de privatizações e terceirizações.

Dentre os argumentos empregados pelos governos mundiais para defender a implantação de uma nova forma de organização do Estado e de um novo modelo de gestão das políticas públicas “[...] encontram-se a liberdade econômica com a participação mínima do Estado, democracia política, redução do tamanho do Estado, política econômica de mercado, tendo como um dos recursos principais a competição” (OLIVEIRA, 2015, p. 56).

Souza e Rangel (2009, p. 9) ressaltam que é com base neste discurso que “[...] a transformação do papel do Estado justifica-se para diminuir as despesas públicas, a partir da adoção de uma cultura gerencialista, como indução à criação de mecanismos mais eficientes de controle e de gestão”.

Assim, os processos de reestruturação do Estado implantados neste período vieram acompanhados da ideia da necessidade da “[...] racionalização da gestão pública por meio da incorporação de modelos empresariais pela administração pública, traduzindo-se em severa crítica à burocracia estatal e ao corpo funcional” (OLIVEIRA, 2015, p. 631).

De acordo com Ball (2005, p. 544), a lógica gerencialista “[...] tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público” empregado por diversos países ao longo dos últimos 20 anos, remodelando a estrutura e a cultura dos serviços públicos, modificando a gestão das instituições e criando uma cultura empresarial competitiva.

Ball (2005) analisa que o gerencialismo introduziu o desenvolvimento de uma cultura empresarial competitiva no setor público, na qual prevalecem elementos como produtividade, competição, eficácia e eficiência. De acordo com o autor, a performatividade, ou a cultura do desempenho, e o gerencialismo figuram como duas das principais tecnologias administrativas utilizadas para a reestruturação dos modelos de gestão pública.

[...] A Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543)

Hypólito (2011, p.65) ressalta que os modelos de gestão que têm sido introduzidos pelo Estado na administração pública, transfigurados em modelos aparentemente democráticos, assumem como um de seus critérios básicos “[...] tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida”.

[...] Como forma de organização da gestão pública, o gerencialismo segue critérios da produtividade, orientação para o cliente, modelos descentralizados, eficiência dos serviços, introdução de mecanismos de mercado na administração pública e programas de responsabilização – *accountability* – e avaliação, além das parcerias público-privado e do quase-mercado. (HYPOLITO, 2011, p. 59)

Após a reestruturação do Estado, o Brasil estabeleceu a adoção de um novo modelo de gestão pública, cujas características se mostraram mais voltadas para o mercado, baseado no padrão de administração utilizado pelo setor privado, com ênfase em indicadores mensuráveis, que, além de diminuir as responsabilidades e os gastos do Estado, reforçam o seu poder de regulação e controle (SOUZA; RANGEL, 2009).

Neste período, argumentou-se que o cenário econômico e político decorrente da reestruturação da economia mundial, intensificado pelos avanços obtidos pela humanidade nas áreas da ciência e da tecnologia, requeria com urgência uma modernização da estrutura administrativa do Estado. Por sua vez, esta modernização exigia “[...] uma concentração de esforços para a modernização da gestão com a validação do paradigma gerencial em detrimento de alguns elementos da burocracia”, o que seria viabilizado mediante a adoção do modelo de gestão desenvolvido no setor privado (ARAÚJO, 2014, p. 71).

[...] Com o reconhecimento da necessidade de adotar o modelo de gestão desenvolvido no setor privado inaugura-se uma nova etapa na administração pública e uma concentração de esforços para a modernização da gestão com a validação do paradigma gerencial em detrimento de alguns elementos da burocracia. (ARAÚJO, 2014, p. 71)

Este entendimento provocou diversos reflexos nas políticas públicas sociais em curso no país, resultando na redução de investimentos sociais e na privatização de serviços até então oferecidos à população exclusiva e gratuitamente pelo Estado (HYPOLITO, 2011).

A política social foi um dos principais alvos do novo modelo gerencial desenvolvido pelo país “[...] seja porque a ela era destinado um grande percentual dos recursos do Estado, seja porque possui um papel fundamental na formação da sociedade, condição essencial para o desenvolvimento econômico do país” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 235).

O modelo introduzido para a reestruturação do Estado e para a administração pública brasileira recebeu a denominação de Nova Gestão Pública (NGP), cujos fundamentos principais são “[...] a descentralização administrativa e política; a atribuição de funções e autonomia ao mercado e à sociedade; a flexibilização da gestão e, entre outras coisas, a preocupação com a eficiência na busca de resultados” (TERTO; PEREIRA, 2011, p. 2).

[...] A proposta é superar os antigos modelos centralizadores de administração, incorporando a noção de um modelo moderno, caracterizado pela eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela adoção de modelos de avaliação de desempenho, pela proposição de novas formas de controle do orçamento e dos serviços públicos e pela descentralização administrativa. (ARAÚJO; CASTRO, 2011, p. 90)

Dasso Jr (2014) observa que a NGP é um modelo de gestão originado de um referencial teórico composto por um conjunto de argumentos, símbolos e filosofias administrativas, cujo conceito foi inicialmente definido por Hood (1991) a partir de sete elementos:

[...] profissionalização da gestão nas organizações públicas; padrões de desempenho e medidas de avaliação com objetivos mensuráveis e claramente definidos; ênfase no controle e nos resultados; desagregação das grandes unidades do setor público; introdução da competição no setor público; uso de práticas de gestão do setor privado; ênfase na disciplina e na utilização dos recursos, cortando custos e procurando maior eficiência e economia. (DASSO JR, 2014, p. 14)

Outro princípio utilizado e bastante disseminado pelo modelo da NGP é o da utilização da expressão cliente em substituição à de cidadão para tratar da população usuária dos serviços públicos, no qual “[...] os cidadãos na condição de clientes dos serviços públicos são convocados a interferir na qualidade e na avaliação dos mesmos,

estabelecendo assim o regime de concorrência e de competição no setor público” (ARAÚJO, 2014, p. 184).

Martins (2007, p 12), observa que os princípios gerais da NGP “[...] flexibilidade, ênfase nos resultados, foco no cliente e controle social”, são elementos fundamentais para orientar a elaboração de modelos de gestão para as instituições públicas.

Para Drabach e Souza (2014), a introdução dos princípios da gestão gerencial nos serviços públicos apresentava basicamente dois propósitos: tornar a máquina pública mais eficiente e funcional e diminuir a destinação de recursos públicos para as políticas sociais.

No setor educacional, a adoção de estratégias de gestão baseadas no modelo empresarial, foi apresentada como a solução para resolver os diferentes problemas da educação pública. Disseminou-se a ideia de que a utilização dos modelos de gestão empresarial pelas instituições públicas de ensino pode conferir a elas maior eficiência, eficácia e produtividade, elementos tipicamente presentes nos objetivos das organizações privadas.

Para Araújo (2014), a adoção do paradigma gerencialista na organização da gestão pública, cuja lógica competitiva prima pela racionalização de recursos, provocou alterações no funcionamento das organizações públicas que marcaram o início de uma nova cultura organizacional baseada em mecanismos de controle e avaliação de desempenho.

A modernização da gestão da educação de acordo com os princípios da concepção gerencial introduzida pela NGP é uma das principais estratégias utilizadas nas reformas do Estado brasileiro para garantir o sucesso escolar, que passa “[...] a admitir o modelo de gestão descentralizada, com participação dos usuários/clientes, que vão influenciar a formulação de propostas para o desenvolvimento da gestão educacional”. (CASTRO, 2008, p. 392).

[...] Nesse contexto, assinala-se a necessidade de impulsionar o processo de descentralização, de regionalização e de desconcentração; de desenhar ágeis mecanismos de avaliação de resultados, programas eficazes de compensação educativa, programas de emergência; de desenhar sistemas de informação e investigação para a tomada de decisão, como fórmulas destinadas a aumentar a capacidade de gestão. (CASTRO, 2008, p. 393)

Hypólito (2008, p. 77) observa que parece haver uma hegemonia entre os modelos gerencialistas “[...] com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, rankings de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação”.

[...] percebe-se que prevalece um modelo vinculado ao controle de resultado ou de exame dos produtos, implicando uma avaliação a serviço do ranqueamento e de caráter normativo/regulatório em detrimento de um modelo de avaliação voltado para a transformação acadêmica numa perspectiva formativa/emancipatória. (SOUZA; RANGEL, 2009, p. 2)

Ao associar a eficiência e a eficácia do setor público a um modelo de gestão orientado por resultados, emerge a concepção de que o sucesso do ensino está diretamente relacionado aos indicadores de desempenho e de estratégias de controle e responsabilização dos dirigentes e docentes das instituições pelos resultados obtidos (TERTO; PEREIRA, 2011).

Segundo Araújo, Hypólito e Otte (2011, p. 1) o Estado tem tido um papel gerencialista cada vez maior no setor educacional, convergindo para “[...] uma crescente centralização, com uma lógica de governo baseado no controle gerencial, em especial pela implantação de sistemas nacionais de avaliação”.

O Estado passa a agir como um agente regulador das políticas educativas, implementando uma gestão de caráter gerencialista como estratégia para enfrentar os problemas da educação pública. Neste modelo, tem-se como parâmetros a regulação do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar, cujo foco incide em pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência (HYPOLITO, 2010).

Araújo, Hypólito e Otte (2011, p. 3) ressaltam que a avaliação ocupa papel de destaque nas políticas educacionais no país e figura no “[...] discurso oficial como uma estratégia capaz de propiciar o alcance dos objetivos de melhoria da eficiência e da qualidade da educação”.

[...] Os sistemas de avaliação, sustentados pela ideia de políticas baseadas em evidências, surgem com a solução para uma prestação de contas à sociedade, com base em exames, aferições, índices e indicadores capazes de diagnosticar os problemas e fazer com que o nível de qualidade se eleve. (HYPOLITO, 2010, p. 1.351)

Drabach e Souza (2014, p. 240) observam que os sistemas de avaliação da educação em vigor no país, principalmente aqueles direcionados à aferição e à comparação do desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros em exames nacionais, “[...] são utilizados para estabelecer Ranking entre as escolas públicas, explicitando a competição e, com frequência, a culpabilização dos que não corresponderam às expectativas”.

De acordo com o contexto apresentado até o momento, percebe-se que o Estado brasileiro vem submetendo o desenvolvimento das políticas públicas educacionais à lógica do mercado, especialmente através da implantação de mecanismos gerenciais baseados nos modelos de gestão utilizados pela iniciativa privada, cuja ênfase reside no controle gerencial e na avaliação das ações desenvolvidas, bem como das instituições de ensino.

1.4 Gerencialismo: A Regulação do Estado na Gestão das Escolas Federais

De acordo com Araújo (2014), a adoção de técnicas gerencialistas na administração do Estado brasileiro provocou a necessidade da implantação de diversos modelos e instrumentos de monitoração, controle e regulação da gestão da educação profissional e tecnológica, bem como das instituições de ensino responsáveis por sua oferta.

A utilização de mecanismos de controle e de avaliação pelo Estado brasileiro na gestão das políticas desenvolvidas para a educação, sobretudo em relação às ações relacionadas à educação profissional e às instituições de ensino responsáveis pela oferta desta modalidade no país, se tornou mais intensa a partir do início do século XXI, período no qual as metas traçadas pelo governo objetivam o aumento do número de vagas ofertadas, o estabelecimento de uma política de expansão e de interiorização da oferta da educação profissional e o atendimento de interesses políticos regionais (CORSETTI; VIEIRA, 2015).

[...] Já na primeira década do século XXI, o aspecto regulador do Estado se viu reforçado. As metas passaram a ser a quantidade de vagas; a interiorização das instituições, independente do potencial de trabalho/emprego; o atendimento dos interesses políticos locais e a transferência ao setor privado da responsabilidade pela formação de seus recursos humanos, sustentada pelos recursos públicos. (CORSETTI; VIEIRA, 2015, p. 376)

Amparado pela justificativa da grande expansão do número de instituições, de vagas e de matrículas pela qual a Rede Federal de EPT foi acometida nos últimos anos, o Governo Federal passou a adotar diversas estratégias de gestão que objetivaram aumentar o seu controle sob as instituições que integram a rede, valendo-se cada vez mais de uma lógica gerencialista que privilegia o monitoramento de indicadores e a utilização de critérios técnicos “[...] baseados em taxas, padrões e dispositivos que aumentam a competição entre os Institutos e em cada Instituto” (ARAÚJO; HYPOLITO; OTTE, 2011, p. 11).

No Brasil, o órgão do governo responsável pela coordenação e gestão do setor educacional é o MEC. Por sua vez, o MEC está estruturado em diversas secretarias, entre as quais as responsabilidades pelo acompanhamento e pela gestão dos níveis e modalidades de ensino foram distribuídas.

Os cursos da educação profissional de nível médio estão vinculados a duas secretarias do MEC: a Secretaria de Educação Básica (SEB), encarregada da supervisão e da gestão da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, e a SETEC, responsável pelo desenvolvimento e pela regulamentação da educação profissional e tecnológica. Os cursos da educação de nível superior também são regidos por duas secretarias do MEC: pela SESu, cuja responsabilidade é a política nacional da educação superior, a manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior, bem como a supervisão das instituições privadas de educação superior, e ao mesmo tempo pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), cuja incumbência principal é a regulação e a supervisão das instituições que ofertam cursos da educação superior, sejam elas públicas ou privadas (MEC, 2017b).

Cada uma destas secretarias possui mecanismos específicos desenvolvidos para o monitoramento e o controle das ações realizadas e dos resultados alcançados pelas instituições que integram os sistemas educacionais de ensino sob sua responsabilidade, contemplando desde a educação infantil, até o ensino superior, passando pelo controle dos cursos de qualificação técnica da educação continuada e da educação de jovens e adultos.

Segundo Araújo, Hypólito e Otte (2011, p. 8), com os avanços tecnológicos desenvolvidos nos últimos tempos, os mecanismos de monitoramento e de controle das

instituições do setor educacional evoluíram para “[...] sistemas de gestão e controle cada vez mais complexos, potencializando a capacidade do estado controlar os cidadãos e as instituições sociais”.

Em relação à educação básica, as instituições de ensino, sejam elas pertencentes à esfera pública e ao setor privado, devem alimentar o Educacenso, que é um censo escolar que coleta informações sobre os alunos da educação básica e que abrange todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e todas as modalidades ofertadas (ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional de nível médio). O Educacenso tem por objetivo a criação de uma base de dados nacional única com informações sobre escolas, docentes, alunos e busca acompanhar a trajetória escolar do aluno e do docente nas redes públicas e privadas. Os dados do sistema são utilizados para o cálculo de uma série de indicadores, tais como as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes indicadores também são utilizados pelo Estado para o planejamento da distribuição de recursos financeiros para as escolas (INEP, 2017).

O monitoramento e controle da educação profissional é realizado através do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Todas instituições de ensino que ofertam educação profissional devem registrar informações sobre os cursos ministrados e os alunos matriculados, sendo que qualquer alteração na situação da matrícula dos alunos deve ser registrada mensalmente no sistema. A partir das informações coletadas, o SISTEC gera os índices de evasão e conclusão apresentados pela instituição. O sistema também é utilizado para atestar a validade dos diplomas dos cursos técnicos de nível médio ofertados no país. Todas as instituições de ensino que ofertam cursos técnicos de nível médio, independentemente de sua dependência administrativa (pública ou privada), sistema de ensino (federal, estadual e municipal) e nível de autonomia, devem se cadastrar no SISTEC e registrar seus cursos e alunos (MEC, 2017c).

O SISTEC foi implantado no ano de 2009, tendo suas características e suas finalidades regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 03/2009 (BRASIL, 2009), a qual determinou a obrigatoriedade de registro no sistema somente de informações sobre os cursos e as matrículas dos alunos dos cursos técnicos de nível médio. Entretanto, a partir de 2011, o MEC passou a utilizar a base de dados gerada pelo SISTEC para a extração de informações e de indicadores para composição da matriz orçamentária da

Rede Federal de EPT, o que obrigou as instituições que fazem parte da composição da Rede a cadastrar neste sistema todos os alunos matriculados nos cursos ofertados pela instituição em todos os níveis e modalidades de ensino (ARAÚJO; HYPOLITO; OTTE, 2011, p. 10).

A obrigatoriedade do cadastramento de todos os alunos matriculados nos cursos da Rede Federal de EPT, do nível básico ao superior, incluindo a pós-graduação, no SISTEC e, por conseguinte, da atualização mensal das informações sobre o fluxo escolar destes alunos (em curso, evasão, transferência, repetência, conclusão) aumentou o controle do MEC sobre os IF, que, além disso, passou a monitorar o fluxo escolar destas instituições.

Em relação à educação superior, uma das ferramentas de controle utilizadas pelo MEC para monitorar este nível de ensino é o Censo da Educação Superior, que reúne informações sobre as instituições de ensino superior, públicas e privadas, quanto aos cursos de graduação (presenciais ou a distância), vagas ofertadas, inscrições, matrículas, concluintes, dados de financiamento estudantil, além de informações sobre docentes e a infraestrutura da instituição, compreendendo bibliotecas, instalações, equipamentos e outros (INEP, 2017a).

Ainda em relação ao ensino superior, o MEC criou o sistema E-MEC, responsável pela gestão dos processos que regulam a educação superior no Brasil, tais como processos de credenciamento e recredenciamento de instituições e de autorização, de renovação e de reconhecimento de cursos. Este sistema gera uma base de dados pública e unificada que permite a consulta de informações sobre instituições e cursos da educação de nível superior, tanto públicas quanto privadas, além de disponibilizar indicadores institucionais obtidos nas avaliações do MEC. O sistema E-MEC também deve ser utilizado para o cadastramento do PDI das instituições que atuam no ensino superior (MEC, 2017d).

Existe, além disso, um sistema de informação desenvolvido em uma parceria firmada entre um grupo de pesquisadores dos IF e um grupo de servidores da Rede Nacional de Pesquisa (RENAPI), denominado como Sistema de Gestão, cujo objetivo principal é o acompanhamento do PDI. Neste novo sistema, o PDI de cada IF deverá ser cadastrado e “[...] atualizado constantemente pelas Instituições para que o MEC tenha acesso aos planejamentos e ações executadas em cada IF” (ARAÚJO; HYPOLITO; OTTE, 2011, p. 10).

Segundo Araújo, Hypólito e Otte (2011) a imposição de tantos sistemas, além de atuar em sentido contrário à autonomia, também representa uma ampliação das atividades burocráticas da Instituição, gerando uma intensificação e um desvio do trabalho para atividades que não estão vinculadas diretamente às ações de ensino, pesquisa e extensão.

[...] São tantos sistemas de gerenciamento, desenvolvidos de forma independente para finalidades diferentes, que as Instituições são obrigadas, muitas vezes, a realimentar vários sistemas com os mesmos dados, pois eles não foram desenvolvidos de forma integrada de modo a permitir a troca de dados entre os diferentes sistemas. O próprio MEC, por portaria, criou a obrigatoriedade nas Instituições da figura do pesquisador institucional, o qual é responsável pela correta alimentação dos dados institucionais em todos os sistemas de gestão do MEC e muitas instituições possuem equipes, coordenadas pelo pesquisador institucional, encarregadas somente pela alimentação dos sistemas de gestão externos. (ARAÚJO; HYPOLITO; OTTE, 2011, p. 9)

Os IF, devido ao amplo grau de abrangência da sua atuação por terem autorização para ministrar cursos da educação básica à educação superior, estão submetidos ao controle pelo MEC através de todos os sistemas de gestão mencionados. Apesar de serem autarquias que gozam de autonomia administrativa, patrimonial, didática, pedagógica e disciplinar, não se pode negar a relativização desta autonomia, ocasionada em parte devido aos processos de regulação e aos sistemas de gestão instituídos pelo Estado.

A partir do contexto apresentado, foi possível perceber que na gestão do sistema educacional brasileiro impera uma lógica gerencialista marcada pelo monitoramento e controle das ações desenvolvidas pelas instituições de ensino e pela geração de indicadores, reforçando a ideia de uma cultura empresarial e performativa nas instituições de ensino.

Este capítulo abordou a conjuntura política em que a educação profissional e tecnológica brasileira foi desenvolvida. Essa discussão, incluindo as reformas educacionais efetivadas no Brasil nos anos 1990, juntamente com a implantação da NGP e de princípios do gerencialismo na gestão do sistema educacional no país, é de suma importância para a compreensão da atual configuração da organização da educação profissional no país.

A educação brasileira é marcada pelo dualismo estrutural da oferta diferenciada de um tipo de formação direcionado às demandas de classes sociais distintas: uma formação integral voltada para o conhecimento intelectual e destinada à classe privilegiada e uma formação específica voltada para o trabalho, proposta para a classe trabalhadora.

A ruptura deste dualismo pode ser vislumbrada a partir da possibilidade da oferta de uma educação profissional de nível médio integrada à formação geral. Uma educação profissional elaborada de acordo com as concepções de educação integrada deve proporcionar ao trabalhador uma formação científica, política e estética que lhe permita conceber, executar um processo produtivo e atuar como detentor do controle sobre o modo de produção do seu trabalho.

A proposta de uma formação em que ocorra a integração entre formação geral e formação profissional figura oficialmente nas leis do país. No entanto, prevalece no ideário da sociedade a visão de que a educação profissional é destinada à profissionalização, enquanto que a educação propedêutica é preparatória para o ingresso no ensino superior.

De acordo com o contexto político apresentado até aqui, pôde-se perceber que, nos últimos anos, o Estado brasileiro apresenta uma forte tendência à utilização de tecnologias e ferramentas gerencialistas na gestão dos serviços e das instituições públicas do país, o que reforça cada vez mais as características controladoras e reguladoras apresentadas pelo Estado.

A exigência constante de atualização das informações prestadas pelas instituições de ensino e a realização de avaliações periódicas são instituídas como estratégias para consolidar o modelo gerencialista na gestão das políticas públicas para o setor educacional.

Durante o governo de Lula como presidente da república, o processo de expansão da oferta da educação profissional pública no Brasil atingiu seu ápice. Foi justamente neste período que surgiram os IF, a nova institucionalidade da Rede Federal de EPT, cuja proposta de criação teve como premissas básicas a articulação entre formação geral e formação profissional e a verticalização da educação básica à educação superior.

A transformação em IF possibilitou que todos os CEFET, ETF e EAF ainda existentes ofertassem cursos da educação profissional do nível médio ao nível superior, incluindo licenciaturas e bacharelados, programas de pós-graduação, instituindo o

modelo de formação verticalizado para todas as instituições da Rede Federal de EPT (BRASIL, 2008).

Os IF são instituições federais de ensino especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, resultantes de um processo de transformação pelo qual passaram os CEFET, ETF e EAF, que foram estruturados a partir do potencial destas instituições e que, conseqüentemente, herdaram a infraestrutura, os quadros de pessoal, bem como o prestígio conferido a estas escolas (PADILHA; LIMA FILHO, 2016).

O processo de criação dos IF foi precedido por uma série de proposições para a educação profissional e de muitos embates sobre as políticas públicas para esta modalidade de educação, e também foi permeado por diversos conflitos e incertezas entre as instituições que iriam compor a nova institucionalidade. Estes pontos são discutidos no Capítulo II.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE

O enfoque deste capítulo é a temática dos IF, desde sua concepção e criação, até a forma como estas instituições de ensino foram configuradas. O primeiro ponto discutido no texto traz uma contextualização da oferta da educação profissional, com destaque para sua oferta pelas escolas técnicas federais. O capítulo historiciza e contextualiza o projeto de criação dos IF que, por ser fruto de disputa de interesses, reflete os anseios da sociedade civil e do campo da educação em retomar um modelo de escola pública de qualidade, mas também atende aos interesses do empresariado. Em seguida, o texto discute o processo de criação e de implantação dos IF, cuja abordagem perpassa a proposta de criação da nova institucionalidade especializada na oferta da educação profissional e tecnológica, discutindo as concepções e diretrizes inseridas no projeto destas instituições.

2.1 Contextualização da Educação Profissional

Partindo da concepção marxista de homem, Saviani (2005) afirma que a existência humana não é garantida pela natureza e que para assegurar sua sobrevivência, o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e adaptando-a as suas necessidades. Isso somente é possível através do trabalho, considerado por Marx como a essência humana.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p. 2) enfatizam que “[...] somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida”. Assim, diferentemente dos animais que agem por instinto, os seres humanos agem guiados pela consciência, à qual se dá pelo trabalho, pela ação do homem sobre a natureza, o qual desenvolve a capacidade de implementar formas para modificar a natureza para atender suas necessidades.

Uma vez que o homem precisa aprender a agir sobre a natureza para a satisfação de suas necessidades, para apreender o trabalho, ele precisa ser educado. Como apenas o

homem trabalha e se educa, Saviani (2007) percebe trabalho e educação como habilidades intrínsecas ao ser humano.

Na concepção marxista, o trabalho adquire duas dimensões distintas e ao mesmo tempo articuladas: trabalho como mundo da necessidade, relacionado às necessidades imperativas de sobrevivência do ser humano enquanto um ser histórico-natural; e trabalho como mundo da liberdade, relacionado às necessidades imperativas que o ser humano desenvolve a partir do trabalho propriamente humano, entendido como um dever e um direito (FRIGOTTO, 2001).

Inicialmente a existência humana era produzida e garantida coletivamente, todos os homens trabalhavam e eram educados de forma comum e idêntica durante o próprio processo de trabalho. O desenvolvimento da raça humana tirou o homem da condição de nômade e instituiu uma nova ordem social, com a evolução da organização do sistema produtivo, à qual levou à divisão do trabalho e conduziu o homem à apropriação da propriedade, provocando o surgimento da divisão da sociedade em classes (SAVIANI, 2005).

Moura, Lima Filho e Silva (2015) afirmam que:

[...] É a necessidade vital de produzir a própria existência por meio do trabalho o determinante para que os seres humanos dominem os conhecimentos e as práticas sociais necessários a essa produção, ou seja, é preciso que sejam formados, não obrigatoriamente em instituições especificamente destinadas a esse fim. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1074)

Para Manacorda (2010), a divisão da sociedade em classes pressupõe que o trabalho também foi dividido. Esta divisão pode ser caracterizada, basicamente, como divisão do trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual. Partindo deste princípio, a educação também se apresentaria dividida.

Assim, as elites passaram a ter uma educação diferenciada, centrada nas atividades intelectuais, nas artes, na palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, enquanto que os trabalhadores continuaram a receber uma educação voltada para o processo de trabalho. (SAVIANI, 2007).

Porém, é preciso ressaltar que a divisão da educação entre educação para a classe dominante e educação para a classe dominada remonta à antiguidade. De acordo com Manacorda (2010, p. 130), por milênios ocorreu uma separação absoluta entre duas

modalidades distintas e separadas de educação: para as classes dominantes uma educação voltada para “[...] as artes imediatas do domínio – armas e políticas para alguns e, para outros, as ciências teóricas (a escrita e o cálculo)” e para as outras classes, uma educação voltada para as atividades manuais.

Saviani (2005) destaca que a ampliação da educação se materializou na criação e divisão de dois grandes campos profissionais: o das profissões manuais e o das profissões intelectuais. Esta separação provocou uma dupla manifestação na escola: de um lado a proposta dualista de educação profissional para a classe dos trabalhadores e educação intelectual para a classe privilegiada; e de outro lado a proposta de escola única, porém diferenciada, na qual os estudantes eram distribuídos internamente de acordo com as funções sociais próprias de sua origem social.

Kuenzer e Grabowski (2006) ressaltam que os modos de organização da produção fazem distinção entre dirigentes e trabalhadores de acordo com as formas de divisão social e do trabalho e que esta distinção se reflete na escola. A proposta pedagógica da escola humanista tradicional era a formação dos filhos dos dirigentes visando o desenvolvimento do caráter através de hábitos de estudo, de disciplina e de compostura. No século XX, o sistema capitalista e as formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista, desenvolveram duas redes de escolas: uma de formação profissional em diferentes níveis, com o objetivo de instrumentalizar a classe trabalhadora para realizar as atividades práticas demandadas pela crescente diferenciação dos ramos profissionais; e outra rede de escolas de formação propedêutica, com a finalidade de atender à classe mais privilegiada.

Ao longo de sua trajetória, as políticas para educação profissional brasileira foram moldadas de acordo com o contexto político, social e econômico da época, tendo uma estreita relação com a capacidade de organização dos atores sociais envolvidos em seu desenvolvimento, construindo-se como uma estratégia para enfrentar os desafios apresentados pelas mudanças organizacionais no sistema produtivo, na organização do trabalho e para acompanhar as inovações tecnológicas advindas destas modificações (ALMEIDA, 2003).

As mudanças no setor produtivo e a centralidade atribuída à educação, sobretudo à formação profissional, apresentaram à sociedade novos desafios nos níveis cultural, econômico, social, político, educacional. O enfrentamento destes desafios regulou e orientou, em grande parte, a formulação de políticas públicas para a formação profissional e a relação entre trabalho e educação. Sendo assim, de acordo com Almeida

(2003), a formação profissional enfrentou muitos desafios para atender às demandas que lhe são atribuídas, destacando-se dois importantes desafios para a organização de sua oferta:

[...] a formação profissional como capacitação de mão-de-obra indispensável para promover maior e melhor aproveitamento das possibilidades abertas pelas novas tecnologias, contribuindo, desta forma, para a elevação da competitividade empresarial; (b) a formação profissional como direito dos trabalhadores e forma de elevar suas chances de obtenção dos escassos empregos existentes, contribuindo, assim, para a redução da exclusão social proveniente da falta de capacitação profissional dos trabalhadores para atuar no novo paradigma de produção. (ALMEIDA, 2003, p. 44)

Percebe-se que a relação entre o trabalho e a educação profissional não se reduz mais apenas ao treinamento de mão-de-obra para o atendimento das demandas do setor produtivo, assumindo um importante papel de agente facilitador para a inclusão social dos trabalhadores.

O setor produtivo passou a exigir dos trabalhadores, além do domínio das competências técnicas para realizar suas atividades laborais, novas demandas tais como o desenvolvimento de uma postura colaborativa, capacidade para trabalhar em equipe e iniciativa para a busca de um contínuo aperfeiçoamento de sua formação profissional (ALMEIDA, 2003).

O processo de estruturação da educação profissional no Brasil adquiriu diversas concepções no decorrer de seu desenvolvimento em relação à função da educação na formação profissional. Lima (2012) distingue duas correntes de pensamento com diferentes visões teóricas e políticas sobre o papel da educação no processo formativo para o trabalho: as correntes economicistas e tecnicistas, que defendem uma educação que atenda às demandas do setor produtivo; e as correntes críticas que criticam a hegemonia do capital e defendem uma educação voltada para a formação integral do trabalhador que rompa com as imposições do mercado.

Pela perspectiva da corrente economicista e tecnicista, a educação deve se submeter plenamente à lógica capitalista e à formulação de políticas educacionais e deve ser orientada pelas demandas do setor produtivo. Por conseguinte, a educação se torna mais um fator para contribuir com o desenvolvimento econômico do país.

A visão da corrente crítica, inspirada pelas análises de Marx, argumenta que uma educação organizada no âmbito da sociedade capitalista e, portanto, submetida à

hegemonia do capital, busca apenas atender à lógica do regime de acumulação flexível e de opressão ao trabalhador e não se constitui em um elemento para a melhoria das condições de vida do trabalhador (LIMA, 2012).

De acordo com o referencial teórico marxista apresentado por Lima (2012), a superação de uma educação fragmentada e submetida à lógica mercantil do sistema de produção capitalista será possível a partir da constituição de um sistema educacional que possibilite aos trabalhadores a combinação entre a formação profissional e uma educação pautada nos fundamentos gerais e científicos que abrangem todo o processo produtivo. Dessa forma, abre-se a possibilidade do desenvolvimento de uma educação intelectual e tecnológica que não fique restrita à capacitação de trabalhadores para determinadas funções. Estes princípios formam a base do conceito de politecnicidade, que será abordado neste texto mais adiante.

O modelo taylorista/fordista de organização do trabalho entende a qualificação como inerente ao posto de trabalho e não inerente ao trabalhador, sendo que a formação profissional deve preparar o trabalhador exclusivamente para executar tarefas operacionais específicas, dando ênfase aos aspectos técnico-operacionais em detrimento de uma formação mais teórica e abrangente (MANFREDI, 1999).

A hierarquia nos postos de trabalho passa a ser estabelecida e associada a uma escala de qualificações, classificada de acordo com níveis hierárquicos de escolarização (primário, secundário e superior). Esta hierarquização da educação não representa para os trabalhadores um mecanismo de acesso aos diferentes níveis de *status* profissionais, mas passa a funcionar como uma forma de legitimar as diferenças entre os vários níveis hierárquicos de especialização e ressaltar a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual (MANFREDI, 1999).

As políticas para a educação profissional desenvolvidas sob a hegemonia do modelo taylorista/fordista tinham relação direta com as demandas do setor produtivo e eram sustentadas pela distinção de profissões e ocupações⁶ e pela diferenciação e especialização de tarefas.

⁶ A educação formal requerida para o emprego em determinadas posições distingue as profissões das ocupações. O conhecimento formal e o papel legitimador que a ciência assume nas sociedades modernas definem a relação de poder que se estabelece entre as esferas de criação, transmissão e aplicação do conhecimento formal. Neste contexto, a profissão pressupõe uma escolarização formal, na qual as instituições de formação, nos seus diferentes níveis e com seus diferentes mecanismos, assumem importante papel de legitimação. Ocupação pode ser entendida como o lugar de um indivíduo na divisão social e técnica do trabalho. O termo ocupação serve para identificar todas as atividades, profissionais ou não, que uma pessoa pode exercer no mercado de trabalho (FRANZOI, 2008).

A flexibilização do sistema de produção e dos modos de organização do trabalho a partir das últimas décadas do século XX, apresentou outras possibilidades para a formação profissional, mudando a concepção taylorista da noção de qualificação para uma nova configuração: a noção de competência enquanto referência na preparação de trabalhadores, segundo a qual a profissionalização deslocou-se do espaço do posto de trabalho para o trabalhador, implicando em um maior reconhecimento do profissional e não da profissão, gerando maior ênfase no indivíduo, o qual é, supostamente, o portador da profissão (LIMA, 2012).

A noção de competência está centrada no indivíduo e está ancorada em conceitos como flexibilidade, polivalência e empregabilidade. Na lógica das competências os trabalhadores devem ser “flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua "empregabilidade"” (DELUIZ, 2001, p. 2).

O modelo de competência, oriundo do discurso empresarial, busca responder às necessidades de flexibilização das relações de trabalho por parte do empresariado e não a atender a uma aspiração de valorização por parte dos trabalhadores. De acordo com Bernardo (2006) o discurso advindo deste modelo, bem como as práticas advindas dele, representa um aumento da exploração da força de trabalho:

[...] As noções de competência, participação, equipe e autonomia servem para justificar a introdução de mecanismos tais como os critérios ideológicos, pessoais e sociais nos processos de seleção e avaliação; individualização das relações de trabalho; utilização da capacidade cognitiva dos trabalhadores em prol da produção e sua maior responsabilização pela qualidade dos produtos. (BERNARDO, 2006, p. 4)

A ideia de competência busca individualizar as relações de trabalho, transferir aos trabalhadores a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, além de desmobilizar a organização coletiva dos trabalhadores. Tais propriedades podem atribuir a esta concepção um caráter negativo junto aos trabalhadores. Para se contrapor a isso, é inserido no contexto sobre competência, o incentivo ao trabalho em equipe como mecanismo de superação ao isolamento do trabalho realizado dentro das linhas de produção fordistas. No entanto, o discurso quanto a trabalho em equipe, participação e

autonomia está mais relacionado ao envolvimento do trabalhador com a “visão” da empresa e com o estabelecimento de relações de trabalho mais “flexíveis”, visando, atender, de fato, as necessidades da empresa (BERNARDO, 2006).

Outro aspecto negativo do modelo das competências, apontado por Deluiz (2001), é a intensificação do trabalho, manifestada pela polivalência do trabalhador que desempenha simultaneamente várias tarefas e amplia sua jornada de trabalho que passa a estar intimamente ligada às necessidades produtivas do sistema capitalista.

A flexibilização e a integração dos processos de produção e os novos requisitos do sistema produtivo por competitividade, produtividade e inovação passaram a exigir um novo modelo de formação do trabalhador, onde a subjetividade e o saber tácito detêm grande destaque. “[...] As reformas educacionais que ocorrem em diversos países nos evidenciam a busca de formalização de uma pedagogia das competências” (RAMOS, 2001, p. 23).

O termo competência aparece pela primeira vez na legislação brasileira na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, publicada em 1996. A partir daí o discurso sobre competência passa a permear as concepções sobre educação profissional no país, sobretudo no que diz respeito à formação profissional de técnicos de nível médio (LIMA, 2012).

Ramos (2002) observa que “[...] A noção de competência é abordada pelas DCN sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção”. No entanto, a autora ressalta que a descrição dos princípios que cercam a noção de competência segue direcionada à descrição das atividades profissionais a serem apreendidas no processo de formação.

Lima (2012) lembra a noção de competência como referência para a formação profissional de nível médio foi mantida nos documentos oficiais que abordam esta modalidade de educação.

Kuenzer e Grabowski (2006) afirmam que adotar uma concepção mais ampla de educação, incorporando todas as dimensões (educativas, comportamentais, ideológicas e normativas) que ocorrem no âmbito das relações sociais, implica no reconhecimento de que cada sociedade dispõe de formas próprias de educação baseadas nas demandas sociais de cada grupo.

2.2 Politecnia: Uma Alternativa à Dualidade Ensino Geral X Ensino Profissional

O termo politecnia é originário dos estudos de Marx que, apesar de não ter escrito nenhuma obra dedicada exclusivamente à educação, abordou essa temática em diversas obras. Este termo aparece de forma recorrente nas obras de diferentes pesquisadores da área de educação e, de forma geral, refere-se à oferta de uma formação humana integral.

Marx (1982), entende a educação por três enfoques:

[...] Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *Instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1982, s.p.)

Para o filósofo, o ensino deveria percorrer um caminho progressivo que englobasse gradativamente os três enfoques apontados, sendo de suma importância a combinação de trabalho produtivo com educação intelectual, educação corporal e instrução tecnológica. (MARX, 1982).

Ao combinar os três enfoques da educação, Marx aponta para a necessidade da realização de uma formação integral de todos os membros da elite e da classe trabalhadora, ou seja, para a importância de uma formação omnilateral em que ocorra a integração entre teoria e prática, entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. “[...] Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1.060).

Para Ciavatta e Ramos (2011), o termo politecnia foi utilizado por Marx com o objetivo de materializar sua posição defensiva de uma educação que possibilite ao estudante, futuro trabalhador, a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção.

Manacorda (2010) destaca que, em seus estudos, Marx utilizou-se de outro termo para tratar de uma formação que associasse a formação intelectual com a formação profissional, cujo conceito pode ser mais amplo do que o de politecnia. Ele observa que

o termo “politecnia” aparece poucas vezes nas obras de Marx e, geralmente, está associado à “disponibilidade para vários trabalhos”, referindo-se ao agrupamento de várias técnicas. Por outro lado, o termo “tecnologia”, recorrente nos trabalhos de Marx, na maioria das vezes é usado para fazer referência a uma formação que integra a teoria com a prática.

[...] O primeiro termo, ao propor uma preparação pluriprofissional, contrapõe-se à divisão do trabalho específica da fábrica moderna; o segundo, ao prever uma formação unificadamente teórica e prática, opõe-se à divisão originária entre trabalho intelectual e trabalho manual, que a fábrica moderna exacerba. O primeiro destaca a idéia da multiplicidade da atividade (a respeito da qual Marx havia falado de uma sociedade comunista na qual, por exemplo, os pintores seriam “homens que também pintam”); o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa. (MANACORDA, 2010, p. 53)

Manacorda (2010) entende que os termos “politecnia” e “tecnologia” não aparecem nas obras de Marx como sinônimos e que o termo “tecnologia” é o que traduz melhor o que os apontamentos de Marx abordam em relação à formação dos trabalhadores.

Nosella (2007) concorda com Manacorda em relação à adoção do termo “tecnologia” e considera que o termo “politecnia” não reflete plenamente a proposta educacional marxista, uma vez que, semanticamente, a expressão se refere à junção de muitas técnicas.

Por outro lado, Saviani (2005, p. 162) considera que “[...] na abordagem marxista o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”.

O objetivo da concepção de educação apontada pela politecnia é o desenvolvimento do trabalho intelectual de forma indissociável do trabalho manual, haja visto o pressuposto de que todo trabalho exige que se utilize de forma concomitante conhecimentos teóricos e práticos (SAVIANI, 1989). Este entendimento remete à concepção marxista de homem, na qual para garantir sua existência, o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e adaptando-a as suas necessidades, o que só seria possível através do trabalho, concretizado a partir do uso concomitante pelo ser humano de suas funções motoras e intelectuais.

É preciso compreender que a evolução da organização da produção criados pela sociedade capitalista requer a integração do trabalho intelectual ao trabalho manual, requerendo cada vez mais que o conhecimento científico seja integrado ao trabalho produtivo, uma vez que sem conhecimento os trabalhadores não podem produzir (SAVIANI, 1989).

Esta integração pode possibilitar a adoção da concepção de uma formação humana que faça a articulação entre trabalho, ciência e cultura, a qual pode orientar tanto a educação geral quanto a educação profissional. De acordo com essa concepção, o processo formativo assume um caráter de formação politécnica e omnilateral, cujo objetivo seria proporcionar ao estudante “[...] a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

A compreensão das relações sociais que envolvem o processo produtivo possibilita ao trabalhador um entendimento sobre o processo histórico de produção do conhecimento (científico, tecnológico e cultural) que foi apropriado socialmente, conhecimento o qual foi essencial para a transformação das condições naturais da vida do ser humano e para a ampliação das suas capacidades, potencialidades e sentidos (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

[...] Trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 299)

O conceito de profissionalização como formação apenas para o exercício do trabalho se opõe à formação integrada, cuja concepção envolve uma formação baseada na integração entre trabalho, ciência e cultura, incorporando “valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (RAMOS, 2010, p. 78). A formação profissional, além da preparação para o mercado de trabalho, deveria proporcionar ao homem o conhecimento da dinâmica do sistema produtivo e prepará-lo para exercer sua profissão de forma autônoma, crítica e produtiva.

Um ensino politécnico pode possibilitar que a população completa, e não apenas a elite, tenha acesso ao conhecimento intelectual e científico e participe da discussão dos problemas que afetam toda a sociedade. Assim, a criação de mecanismos que possibilitem aos trabalhadores a continuidade de seu desenvolvimento cultural e intelectual, pode proporcionar a articulação entre trabalhadores e estudantes universitários e é, para Saviani (2005), uma maneira de garantir e vincular de forma indissociável o trabalho intelectual ao trabalho material.

A politecnicidade é, para Ramos (2007), uma utopia sempre em construção que busca a integração entre formação profissional e formação científico-cultural. Utopia por implicar no rompimento com os paradigmas tecnicistas, capitalistas e dualistas que conduzem a educação e na apropriação da concepção do trabalhador como sujeito que conhece o seu objeto de trabalho, recolocando o trabalhador no centro do processo produtivo.

Segundo Ramos (2007), a compreensão de que a integração entre conhecimentos gerais e específicos é essencial para possibilitar aos sujeitos uma formação integral e omnilateral, evidenciando a relação entre ciência e trabalho. A apreensão desta relação no ensino médio é de suma importância quando se espera uma formação profissional mediada pelo conhecimento, pelo trabalho, pela ciência e pela cultura.

Ao proporcionar o domínio dos fundamentos científicos das atividades que fazem parte do processo produtivo, uma formação politécnica e omnilateral possibilita ao trabalhador a capacidade de desenvolver um entendimento multilateral de suas tarefas, além de propiciar a continuidade do seu desenvolvimento intelectual e cultural, bem como viabilizar sua participação nas discussões dos problemas que atingem a sociedade atualmente.

“[...] O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2005, p. 236) e implica na articulação entre conhecimento intelectual e profissional, ou seja, na superação do dualismo entre educação geral e educação profissional, entre trabalho intelectual e trabalho manual.

De acordo com Ramos (2007) a ideia de ensino médio integrado à educação profissional contém alguns princípios de uma educação politécnica, tais como integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do

trabalho, da ciência e da cultura; superação (utópica) da dominação dos trabalhadores para a construção da sua emancipação. A forma concomitante, em que a formação profissional é realizada em paralelo com o ensino médio, geralmente em estabelecimentos distintos, pode ser adotada como alternativa às redes de ensino que não tem condições de ofertar o ensino médio integrado à educação profissional. Já a forma subsequente atende à lógica da formação continuada, uma vez que é oferecida ao estudante que concluiu o ensino médio propedêutico e busca uma formação profissional ou àquele que concluiu o ensino médio integrado à educação profissional e busca uma atualização ou outra profissão.

O ensino profissional não deve ficar restrito somente ao caráter instrumental e deve ser organizado de modo que possa proporcionar aos alunos o conhecimento e domínio dos fundamentos das diversas habilidades e técnicas utilizadas durante o processo produtivo, abrangendo todas as dimensões comportamentais, sociais e ideológicas relacionadas ao trabalho, vinculando o conhecimento intelectual à prática profissional, possibilitando a formação não apenas de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2005).

A adoção da concepção de profissionalização como mero treinamento para a realização de determinadas técnicas produtivas, sem articular o conhecimento dos fundamentos dessas técnicas com o processo produtivo, reforça o dualismo educação intelectual x educação para o trabalho.

Assim, a indissociabilidade entre formação geral e formação profissional é uma condição social e historicamente necessária para a transformação da realidade e para a elaboração de uma proposta de formação profissional mediada pelo conhecimento, configurando-se como um mecanismo de superação do dualismo entre educação intelectual e educação profissional (RAMOS, 2007).

Ramos (2007) observa que em um país cujo foco da política de ciência e tecnologia não é a geração de novos conhecimentos, mas a adaptação aos novos conhecimentos, entende-se que uma formação técnica simplificada basta para que se atenda às demandas do setor produtivo e para que se produza alguma inovação tecnológica.

Um projeto de educação profissional cujo compromisso não seja apenas com o setor produtivo, mas também com os interesses da classe trabalhadora, estaria fundamentado na integração entre trabalho, produção, ciência, tecnologia e cultura,

superando a fragmentação entre formação geral e formação profissional, que caracterizou a história da educação brasileira (RAMOS, 2007).

Analisando os estudos desenvolvidos por Manacorda (2010), Nosella (2007), Saviani (1989 e 2005), Ramos (2007 e 2010) e Ciavatta e Ramos (2011), foi possível perceber que, independente da adoção do termo “politecnia” ou do termo “tecnologia”, estes pesquisadores reconhecem a importância da oferta de uma formação humana integral que tenha o trabalho como princípio educativo, que seja mediada pelo conhecimento e que tenha a articulação entre formação geral e formação profissional como princípio. Neste sentido, uma formação integral pode possibilitar a todos os cidadãos a obtenção de uma profissionalização com perspectiva emancipatória, autônoma e crítica.

2.3 A Educação Profissional nas Escolas Federais

Concebida inicialmente como um elemento das políticas públicas educacionais do país utilizado para proporcionar às classes economicamente menos favorecidas o aprendizado de um ofício, a educação profissional brasileira passou por diversas modificações ao longo de sua trajetória. A conjuntura política e/ou econômica em vigor no país e as demandas apresentadas pela sociedade estabeleceram modificações estruturais na educação profissional e determinaram os rumos seguidos por esta modalidade de ensino no Brasil.

A oferta de educação profissional por instituições de ensino pertencentes à esfera federal teve início em meados do século XX. A partir daí as escolas federais especializadas nesta modalidade de ensino no país, passaram por diferentes alterações estruturais, cujas principais consequências apresentadas foram a ampliação de sua área de atuação.

O Quadro 1 sintetiza os marcos regulatórios da criação das escolas da Rede Federal de EPT no Brasil, ilustrando as modificações pelas quais estas instituições passaram:

LEGISLAÇÃO	AÇÃO
Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909)	Cria dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, sendo uma para cada unidade federativa existente no país.
Lei nº 378/1937 (BRASIL, 1937)	Transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.
Decreto-Lei nº 4.127/1942 (BRASIL, 1942)	Transforma os Liceus Industriais, em Escolas Industriais e Técnicas, que passam a ofertar formação profissional em nível equivalente ao do secundário.
Lei nº 3.552/1959 (BRASIL, 1959)	Modifica a rede federal de educação profissional ao transformar as Escolas Industriais e Técnicas em autarquias, conferindo às Instituições maior autonomia didática e de gestão.
Decreto-Lei nº 547/1969 (BRASIL, 1969)	Autoriza as escolas técnicas federais a ofertarem cursos profissionais superiores de curta duração.
Lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978)	Transforma três Escolas Técnicas Federais (localizadas no Paraná, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro) em CEFET.
Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994)	Institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transforma, gradativamente, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais em CEFET.
Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008)	Transforma os CEFET e Escolas Técnicas e Agrotécnicas existente em Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica e cria a Rede Federal de EPT.

Quadro 1 - Síntese criação das escolas da Rede Federal de EPT no Brasil

Fonte: Elaboração da autora com base em Brasil (1909), Brasil (1942), Brasil (1959), Brasil (1969), Brasil (1978), Brasil (1994) e Brasil (2008)

O primeiro instrumento legal que faz referência às escolas federais de educação profissional é o Decreto nº 7.566/1909 (BRASIL, 1909) que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices. A função principal destas escolas era assistencial e ocupacional, uma vez que ofertavam ensino profissional, primário e gratuito e eram destinadas “[...] a menores carentes, aos quais oferecia o ensino de ofício, aliado a uma escolarização elementar” (LIMA FILHO, 2002, p. 6).

As Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus Industriais na década de 1930. Com a transformação em Liceus, estas instituições passaram a ministrar cursos de formação industrial em nível equivalente ao ensino primário (BRASIL, 1937).

Na década de 1940, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas. A área de atuação destas instituições foi ampliada por meio da autorização expressa em lei para a oferta de cursos de formação profissional em nível equivalente ao ensino secundário (BRASIL, 1942).

Em 1959, através da homologação da Lei nº 3.552/1959 (BRASIL, 1959), as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias federais, passando a ser denominadas como Escolas Técnicas Federais. A condição de autarquia conferiu a estas instituições de ensino sua autonomia didática e administrativa, o que lhes possibilitou intensificar a formação de técnicos e melhorar a qualidade dos cursos ofertados (LIMA, 2012). Posteriormente, no ano de 1969, estas instituições receberam autorização para ofertar cursos superiores de curta duração, denominados cursos de tecnologia (BRASIL, 1969).

No ano de 1978, através da Lei nº 6.545/1978 (BRASIL, 1978), as ETF dos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, foram transformadas em CEFET, passando por uma reorganização administrativa e por uma ampliação de suas atribuições. Esta transformação conferiu a estas instituições prerrogativa para ofertar, além dos cursos técnicos e de tecnologia, cursos de graduação e pós-graduação com objetivo de formar profissionais em engenharia industrial e cursos de formação de professores para disciplinas específicas da educação profissional e dos cursos de tecnologia.

A criação dos CEFET de certa forma contrariava a política defendida pelo regime militar em vigor no país neste período de contenção do acesso da classe trabalhadora ao nível superior de ensino, uma vez estas instituições ofereciam, gratuitamente, cursos de graduação e de pós-graduação, o que representou uma ampliação do acesso de parte da população ao ensino superior (CAMPELLO, 2007).

A educação profissional passou a atender pessoas provenientes de diversas classes sociais. As vagas ofertadas pelas escolas federais passaram a ser disputadas entre trabalhadores e jovens oriundos da classe média, que viam nestas instituições uma oportunidade para acessar o nível superior de ensino, uma vez que “[...] os egressos destas instituições apresentavam elevados índices de aprovação no vestibular” (TAVARES, 2012, p.2).

A oferta de um ensino médio de qualidade em uma instituição gratuita despertou o interesse das camadas médias que viram nas escolas técnicas federais a oportunidade de obter uma formação consistente preparatória para os vestibulares de forma gratuita (ARRUDA, 2010). Segundo o autor, quando estudantes mais bem preparados passaram a concorrer pelas vagas ofertadas pelas escolas federais, o acesso dos alunos oriundos das camadas populares, aparentemente interessados em obter uma formação para o trabalho, se tornou mais restrito.

No final da década de 1980, encerra-se o ciclo da ditadura civil-militar no país e o Governo Federal dá início a uma reforma administrativa regida pela lógica mercantil da economia globalizada, dentro de um contexto político e econômico em consonância com a ideologia neoliberal. Esta reforma avaliou a estrutura estatal brasileira como ultrapassada, os serviços públicos prestados como ineficientes e as instituições públicas como obsoletas e caras (RAMOS, 2014).

Segundo Oliveira (2003) a intenção do MEC de reestruturar o ensino ministrado nas escolas federais ganhou força neste período e objetivou a busca do aumento da eficiência do sistema federal de educação profissional que deveria apresentar ganhos de qualidade e de produtividade.

[...] era necessário que as políticas educacionais se construíssem a partir de um novo referencial econômico e político, no qual o elemento determinante fosse a nova ordem econômica, sob a qual o governo brasileiro buscava criar ações concretas, capazes de elevar a economia nacional a um patamar de competitividade e de melhor participação no cenário mundial. (OLIVEIRA, 2003, p. 95)

As políticas desenvolvidas pelo Governo Federal traziam como princípio o entendimento de que os países do primeiro mundo atingiram seu alto grau de desenvolvimento a partir da aplicação de investimentos na busca e na utilização de tecnologias modernas. As políticas educacionais deste período foram direcionadas para a formação e para o desenvolvimento de recursos humanos a partir de uma sólida educação geral tecnológica com capacidade para “[...] absorver, desenvolver e gerar tecnologia” (KUENZER, 2007, p. 40).

Neste contexto, uma das primeiras medidas tomadas pelo governo em relação à educação profissional foi instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, através da homologação da Lei nº 8.948/1994 (BRASIL, 1994), cuja finalidade era “[...] permitir melhor articulação da educação tecnológica, em seus vários níveis, entre suas diversas instituições” (BRASIL, 1994, p. 1).

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica agrupou as instituições de ensino que atuam na educação tecnológica e estendeu o processo de transformação em CEFET às demais ETF e EAF.

[...] A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica tenderia a unificar e fortalecer essa rede de ensino, enquanto a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET's pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de estadualização (transferência para os sistemas estaduais), senaização (transferência para senai) ou privatização (transferência para o mercado). Isto se vinculava, especialmente, à implantação do ensino superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino. (RAMOS, 2014, p.36)

Esta transformação, no entanto, ocorreria a partir de solicitação feita pela ETF/EAF e após uma análise do MEC quanto às instalações físicas, recursos humanos e condições técnico-pedagógicas e administrativas, necessários ao funcionamento de um CEFET. As instituições seriam transformadas gradativamente, mediante publicação de um decreto específico para cada uma (BRASIL, 1994).

As escolas federais sofriam críticas que iam desde o alto custo de sua manutenção, ao desvio dos seus egressos da inserção no mercado de trabalho para o ingresso no ensino superior e a concentração de recursos públicos em instituições que ofereciam um atendimento seletivo e restrito à população (RAMOS, 2014).

Castioni (2013, p. 33) lembra que “[...] tradicionalmente os CEFET sempre contaram com os melhores alunos”, particularmente devido a um rigoroso processo seletivo que, de um modo geral, excluía os estudantes com condições precárias de ensino. Ao término do curso técnico, muitos alunos se valiam da educação oferecida pelos CEFET para ingressar em um curso superior, ofertado por outras instituições ou pelo próprio CEFET.

A principal crítica dirigida às escolas federais era de que elas passaram a ser utilizadas pelos alunos como instrumento de preparação para acesso ao nível superior de ensino, desviando-se de seu propósito.

[...] Neste contexto, as escolas técnicas federais foram consideradas disfuncionais, um verdadeiro desperdício de dinheiro público, já que seu objetivo precípua – a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho – supostamente não estaria sendo cumprido por conta da trajetória de seus egressos que se dirigiam para o ensino superior e não para o mercado de trabalho. (ARRUDA, 2010, p. 126)

Essas críticas se acirraram na segunda metade da década de 1990, quando o Estado brasileiro passou a ser conduzido pela ideologia neoliberal, apoiada na lógica da racionalidade financeira, que gera uma política econômica nacional na qual os gastos do

governo só podem ser direcionados aos setores que resultem em lucro. Esta política se materializou através de uma redução nas despesas do governo com o atendimento às necessidades básicas da população, com impactos profundos e negativos sobre a educação (KUENZER, 1995).

Com o objetivo de apresentar uma alternativa para o problema do desvio de função das escolas federais e ao mesmo tempo em atendimento à ideologia neoliberal, o Estado desenvolve uma política para restringir o acesso das camadas populares ao ensino superior e para desestimular o interesse das camadas médias pelo ensino profissional (ARRUDA, 2010).

As políticas públicas educacionais deste período objetivam a contenção dos gastos do governo e do acesso aos níveis superiores de ensino pela maioria da população (KUENZER, 1999).

[...] Assim é que a justificativa mais importante para o Decreto 2.208/97 é o alto custo do ensino técnico, particularmente o oferecido pelos CEFET's e Escolas Técnicas Federais, financiado pelo poder público federal, o qual, segundo o discurso oficial, não atinge os trabalhadores e se reveste mais de características propedêuticas do que profissionalizantes. (KUENZER, 1999, p. 100)

Um dos maiores reflexos da edição desta medida para as escolas técnicas federais e para os CEFET foi sua descaracterização, uma vez que a formação integral vinculada à educação profissional ofertada por estas instituições deixou de ser permitida (CARVALHO; CARNEIRO, 2014).

Em maio de 1997 foi publicada a Portaria nº 646/1997 (BRASIL, 1997a) que estabeleceu um prazo de quatro anos para que as escolas federais se adequassem ao disposto pela LDB nº 9.394/1996 e pelo Decreto nº 2.208/1997 em relação à oferta da educação profissional.

Ramos (2006) ressalta que as instituições federais especializadas na oferta da educação profissional não tiveram alternativa, senão implementar o ensino modular e ofertar cursos técnicos direcionados ao preparo para o exercício profissional, “[...] diminuindo-se a exigência de conhecimentos científico-tecnológicos que estruturam os processos produtivos e as atividades profissionais” (RAMOS, 2006, p. 10).

A estruturação do ensino de forma modular retirou o controle das escolas federais sobre a formação dos seus alunos e alterou a dinâmica da formação profissional

ofertada por estas instituições, caracterizadas por oferecem cursos estruturados de forma sequencial, articulando as disciplinas cursadas pelo aluno com a formação específica (OLIVEIRA, 2003).

A publicação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 2007) abriu brecha para que o Estado oficializasse uma estratégia para se eximir de responsabilidades quanto à manutenção da educação profissional:

[...] O Decreto nº 2.208/1997 articulado às políticas de restrição de financiamento para o ensino superior e para a geração de ciência e tecnologia, fornece a legalidade para a retirada do Estado, nos níveis federal e estadual, do cenário de qualificação profissional, agora objeto de outro sistema, o de Educação Profissional, financiado com recursos do FAT, dos agentes financeiros internacionais, particularmente do Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e dos agentes privados (Sistema S, empresas e instituições privadas). (IVERS, 2000, p. 70)

Assim, no final de 1997 o Governo Federal firma um convênio com o BID e institui o PROEP, programa desenvolvido pelo MEC, em parceria com o MTE, destinado à modernização do sistema de educação profissional. Concebido de acordo com a lógica neoliberal, a relação do PROEP com a Rede Federal de EPT tinha por objetivo a reestruturação da rede através de mudanças na oferta de vagas, na gestão das instituições de ensino, de forma a torná-las competitivas no mercado educacional e a aumentar sua capacidade de autofinanciamento, o que gradativamente diminuiria a participação do Estado na cessão de recursos para as instituições dessa rede (MOURA, 2007).

Esta reestruturação implicava na obrigatoriedade da oferta de cursos técnicos do nível básico, na separação entre ensino médio e educação profissional, na redução de vagas para o ensino médio e na ampliação de vagas para a educação profissional (ALMEIDA, 2003).

Almeida (2003) esclarece que os recursos do PROEP eram voltados para o financiamento de obras e a aquisição de equipamentos e eram concedidos às escolas que aderiram às suas diretrizes, compostas pela obrigatoriedade da oferta de cursos técnicos de nível básico, separação entre ensino médio e ensino profissional, redução das vagas no ensino médio e aumento das vagas para a educação profissional. Os recursos do programa não cobriam os gastos provenientes do aumento do número de profissionais que atuavam na instituição, aspecto diretamente ligado à ampliação do número de cursos e de vagas.

Basicamente os recursos do programa foram utilizados na reforma e ampliação de instituições de ensino (públicas ou privadas) já existentes, aquisição de materiais e equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão, capacitação do corpo docente e dos técnicos-administrativos e consultorias nas áreas técnico-pedagógica e de gestão (SALVADORI; DE BONI, 2007).

Para receber os recursos do PROEP as instituições apresentavam um Plano de Implantação da Reforma, que deveria contemplar as diretrizes estabelecidas pelo programa, o detalhamento das obras a serem executadas e/ou dos equipamentos a serem adquiridos e a comprovação da sustentabilidade dos investimentos que seriam realizados (ALMEIDA, 2003).

Os projetos apresentados pelas instituições federais de educação profissional deveriam contemplar, também, alternativas para buscar arrecadação a partir da prestação de serviços à comunidade e aumentar suas possibilidades de autofinanciamento (MOURA, 2007).

Este aspecto contribui com a compreensão do papel estratégico conferido ao PROEP que, por ser um programa e não um órgão do governo, possui flexibilidade para utilizar seus recursos para beneficiar as instituições que aderiram ao programa e penalizar as demais através do estancamento de verbas. Por outro lado, o MEC, por ser um órgão do governo, não possui esta flexibilidade, uma vez que seus recursos são oriundos do Tesouro Nacional e já estão distribuídos de acordo com critérios constitucionalmente estabelecidos (ALMEIDA, 2003).

A adesão ao PROEP representou para as escolas federais uma estratégia para garantir sua sobrevivência material, uma vez que a liberação de recursos do programa ficou condicionada à adequação das instituições aos padrões estabelecidos pela legislação em vigor, com destaque para a separação entre ensino geral e ensino profissional, a realização de cursos técnicos modulares, a oferta de cursos técnicos por área profissional, a ampliação das matrículas nos três níveis da educação profissional e a geração de receitas próprias oriundas de cursos e serviços oferecidos (OLIVEIRA, 2003).

De acordo com Moura (2007, p. 17), as escolas federais receberam do PROEP os recursos necessários para se reestruturarem e se adequarem à reforma da educação profissional em desenvolvimento e, “[...] paralelamente ao aporte de recursos do PROEP, o orçamento das IFETs foi sendo reduzido, uma vez que esse Programa tinha duração determinada, com previsão inicial de 5 anos”.

Outra medida de destaque deste período que gerou um grande impacto na educação profissional foi a aprovação da Lei nº 9.649/1998 (BRASIL, 1998), que vinculou a expansão da educação profissional ao estabelecimento de convênios e parcerias com entidades diversas:

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

§ 6º (VETADO)

§ 7º É a União autorizada a realizar investimentos em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para a execução de projetos a serem realizados em consonância ao disposto no parágrafo anterior, obrigando-se o beneficiário a prestar contas dos valores recebidos e, caso seja modificada a finalidade para a qual se destinarem tais recursos, deles ressarcirá a União, em sua integralidade, com os acréscimos legais, sem prejuízo das sanções penais e administrativas cabíveis. (BRASIL, 1998, p. 1, grifos nossos)

Segundo Caldas, Rufino Neto e Azeredo (2006) a inclusão do advérbio ‘somente’ no § 5º vetou qualquer possibilidade de expansão do sistema federal de educação profissional. O Governo Federal poderia até custear a construção de novas unidades de ensino, porém não iria prover os custos com os recursos humanos e nem com a manutenção da infraestrutura da instituição. “[...] O descaso com as escolas técnicas federais era tal que, de 1995 a 1998, não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 escolas” (CALDAS; RUFINO NETO; AZEREDO, 2006, p. 1).

Oliveira (2003) observa que em 1992 existiam quatro CEFET (CEFET-MA, CEFET-MG, CEFET-PR e CEFET-RJ) e até o ano de 1998 somente mais um foi criado (CEFET-BA). Enquanto que nos dois anos subsequentes à publicação dos dispositivos legais para implementação da reforma da educação profissional houve um aceleração no processo de cefetização das ETF e EAF, originando a criação de mais dezessete CEFET. O autor esclarece que os novos CEFET não representaram uma expansão da educação profissional, uma vez que não são novas unidades de ensino criadas, mas instituições oriundas do processo de transformação de ETF e EAF existentes.

A transformação das ETF e EAF em CEFET gerou impactos para estas instituições em termos financeiros e administrativos. Para fins de gestão financeira, antes

do processo de cefetização, os CEFET tinham uma matriz orçamentária e as escolas técnicas tinham outra; após o processo, a matriz orçamentária passou a ser uma só. Em termos administrativos, sobretudo quanto à gestão educacional, os CEFET ficaram subordinados à duas secretarias do MEC: à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no que se refere às políticas para a educação profissional, e à Secretaria de Ensino Superior (SESu) em relação aos cursos superiores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; 2005).

Pires (2007) analisa que a transformação das ETF e EAF em CEFET atendeu às demandas do regime de acumulação flexível. A reforma da educação profissional definiu uma nova perspectiva para a formação do trabalhador, que passou a estar fortemente vinculada à oferta de cursos rápidos para atender às demandas imediatas do mercado, negligenciando a concepção de uma formação profissional ampla e integrada à formação geral, modelo ofertado pelas escolas federais. Os interesses do capital embutiram a estas escolas, anteriormente consideradas centros de referência na educação profissional, um novo modelo formativo com ênfase numa formação mais rápida e diversificada, via cursos subsequentes ao ensino médio e cursos tecnológicos (PIRES, 2007).

A publicação da Lei nº 9.649/1998 é analisada por Salvadori e De Boni (2007) como uma forma de diminuir a responsabilidade da União na sustentabilidade das instituições especializadas na oferta da educação profissional, repassando aos parceiros a manutenção e gestão das escolas.

Tavares (2012) ressalta que as alterações promovidas pela Lei nº 9.649/1998 representaram um grande impacto para as escolas federais e CEFET.

[...] As poucas unidades de ensino recém-criadas que iniciaram suas atividades no período de vigência desta Lei mantiveram-se vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (TAVARES, 2012, p. 11)

A implantação do PROEP e as alterações promovidas pela Lei nº 9.649/1998 reduziram a previsão de financiamento público para a educação profissional, o que promoveu um aumento significativo da participação da iniciativa privada na educação profissional. O desenvolvimento do programa “[...] potencializou a venda de serviços pelas instituições privadas e abriu caminho para a mesma prática pelas instituições públicas” (RAMOS, 2014, p. 72).

Para Oliveira (2003, p. 112), a reforma da educação profissional promovida pelo Governo Federal no final da década de 1990 teve por objetivo adequar o ensino médio e a formação profissional do Brasil “[...] ao padrão de desenvolvimento imposto pelas relações que o mesmo estabelece com as instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) ”.

Analisando os estudos de Almeida (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Oliveira (2003), Ramos (2014) e Tavares (2012), é possível perceber que a separação oficial entre ensino propedêutico e ensino profissional, a implantação do PROEP, juntamente com a vinculação do aumento do número de instituições públicas de ensino profissional mediante o estabelecimento de parcerias e convênios com outras entidades, originaram um período de estagnação da oferta da educação profissional pública no país.

Este período perduraria até a publicação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), quando foi retomada a possibilidade da oferta do ensino médio integrado à educação profissional.

Este dispositivo abriu novas perspectivas para a educação profissional no Brasil. A partir daí o Governo Federal adota uma política de expansão de vagas da educação profissional, juntamente com a interiorização de sua oferta. O crescimento das matrículas nas escolas da Rede Federal de EPT foi acompanhado da adoção de uma política de ampliação da interiorização de sua oferta com a criação de novas unidades de ensino em diversas localidades do interior do país (LIMA, 2012).

Neste período, a educação profissional passa a ser vista como uma ferramenta estratégica em vários países do mundo e assume um papel importante na promoção e manutenção do desenvolvimento socioeconômico por apresentar grande conexão com o mercado de trabalho e devido à forte relação entre trabalho e educação (SILVA; PEIXOTO FILHO, 2014).

Segundo Almeida (2003) a oferta de uma formação profissional adequada às demandas do sistema produtivo e dotada de capacitação científica e tecnológica pode possibilitar mais do que a elevação do nível de educação dos trabalhadores. Ela pode ser uma estratégia para atrair investimentos estrangeiros no país, uma vez que a capacidade científica e tecnológica permite a incorporação e o desenvolvimento de tecnologias e se configura como um diferencial significativo no mercado.

A importância que a educação profissional adquiriu para o desenvolvimento do país provocou a necessidade de promover mudanças nas políticas públicas desenvolvidas para esta modalidade de ensino. É neste momento que o governo federal retoma os

investimentos na educação profissional e inicia um processo de fortalecimento da Rede Federal de EPT, marcado pela adoção de uma política de expansão das vagas da educação profissional e de ampliação da interiorização de sua oferta (LIMA; ZANDONADE, 2014).

Tavares (2012) observa que o “congelamento” da Rede Federal de EPT vigorou até o ano de 2005, quando o governo Lula publicou a Lei nº 11.195/2005 (BRASIL, 2005), que editou o art. 3º da Lei nº 8.948/1994 e autorizou no âmbito legal a retomada da expansão da oferta da educação profissional pública no Brasil:

[...] § 5º A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, **preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 1, grifos nossos)

Apesar de dar preferência ao estabelecimento de parcerias para a criação de novas unidades de ensino por parte da União, a Lei nº 11.195/05 não restringe a expansão da educação profissional a estas parcerias. Esta abertura permite que o governo federal dê início ao período de maior ampliação da oferta da educação profissional pública no Brasil, efetivado a partir do lançamento do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT no ano de 2005 (TAVARES, 2012).

A expansão inicialmente foi dividida em duas fases, com um investimento previsto de R\$ 1,1 bilhão. A Fase I, realizada entre 2005 e 2007, efetivou a implantação de 60 novas instituições de ensino, enquanto que a Fase II, executada entre 2007 e 2010, implantou mais 150 novas unidades, totalizando a criação de 214 unidades de ensino em sete anos (MEC, 2016).

Segundo Caldas (2009), a Fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT tinha por objetivo:

[...] Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (CALDAS, 2009, p. 16)

A alocação de recursos financeiros para a expansão da estrutura física das instituições públicas de ensino e para a ampliação da oferta de novos cursos da educação profissional estava prevista na Fase I, bem como a realização de uma articulação com diferentes Ministérios, Secretarias e Empresas para a implementação das ações previstas pelo Plano de Expansão da Rede Federal de EPT (CALDAS, 2009).

Durante a execução da Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, foi homologada a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) que sancionou a transformação dos CEFET e das ainda existentes ETF e EAF em IF⁷, além de instituir oficialmente a Rede Federal de EPT, a qual agrupa todas as instituições federais de ensino que ofertam educação profissional e tecnológica.

A Fase II teve como marca registrada o *slogan* “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país”. Caldas (2009) esclarece que o principal objetivo desta fase do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT foi a implantação de pelo menos 150 novas unidades de ensino profissional no país, as quais seriam criadas de acordo com os critérios previamente estabelecidos pelo MEC:

- [...] 1. Distribuição territorial equilibrada das novas unidades;
2. Cobertura do maior número possível de mesorregiões;
3. Sintonia com os Arranjos Produtivos Locais⁸;
4. Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
5. Identificação de potenciais parcerias. (CALDAS, 2009, p. 25)

Segundo Tavares (2012), o *lobby* das autoridades políticas regionais junto às autoridades da esfera federal aumentava à medida que a expansão avançava, pois cada um buscava a criação do maior número possível de unidades de ensino em sua ou região. Isso causou algumas divergências entre os números projetados inicialmente e os prazos estabelecidos para sua conclusão, o que impediu que a Fase II cumprisse suas metas.

⁷ O processo de criação dos IF é discutido na seção 2.4 A Proposta de Criação dos Institutos Federais

⁸ [...] Os arranjos produtivos locais são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais – com foco em um conjunto específico de atividades econômicas – que apresentam vínculos, mesmo que incipientes. Geralmente, envolvem a participação e a interação de empresas – estas podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedores de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros – e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras instituições públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos (escolas técnicas e universidades); pesquisa, desenvolvimento e engenharia; política, promoção e financiamento. (LASTRES; CASSIOLATO, 2003, p.27).

No entanto, estas metas seriam cumpridas e ampliadas posteriormente, uma vez que em agosto de 2011, a presidente Dilma Rousseff deu prosseguimento ao Plano de Expansão da Rede Federal de EPT anunciando a execução da Fase III (TAVARES, 2012). Efetivada entre os anos de 2011 e 2016, a Fase III viabilizou a criação de mais 208 novas escolas, o que contabilizou mais de 550 unidades de ensino disponíveis na Rede Federal de EPT (MEC, 2016).

O objetivo da Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT seria assegurar que cada uma das 558 microrregiões brasileiras pudesse ser contemplada com pelos menos uma unidade de ensino da Rede Federal de EPT, nesta fase representada por um *campus* de IF (MEC, 2009).

Dados do MEC permitem conferir a evolução da Rede Federal de EPT quanto ao número de unidades disponíveis (MEC, 2016). De acordo estas informações entre os anos de 1909 e de 2002, em quase cem anos de existência, a Rede Federal de EPT apresentou uma evolução tímida, passando de 19 escolas para 140 unidades de ensino. Entre 2003 e 2011, durante o período de governo do presidente Lula, este número saltou para 354 escolas. Ao final de 2016, a Rede Federal de EPT possuía 644 unidades espalhadas por todo o país.

A Figura 1 ilustra a configuração da Rede Federal de EPT quanto ao número de unidades disponíveis, entre os anos de 1909 e de 2016, segundo informações do MEC.

Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades

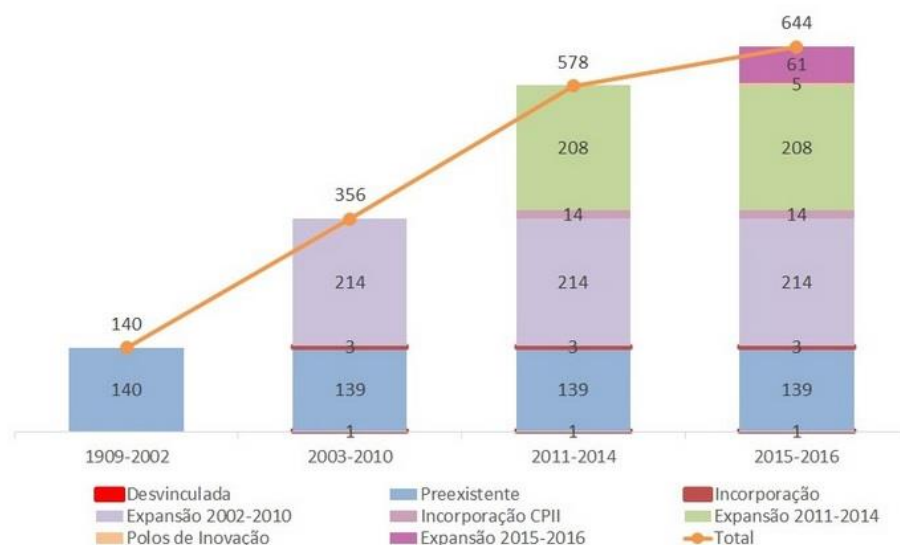


Figura 1 - Cenário da Rede Federal de EPT no Brasil
Fonte: Ministério da Educação (2017)

Com a conclusão das três fases do Plano de Expansão, a Rede Federal de EPT, além de estar presente em todas as unidades federativas brasileiras, passou a cobrir mais de 500 municípios.

A Figura 2 ilustra a quantidade de municípios atendidos pela Rede Federal de EPT desde sua criação até o ano de 2016, a partir de informações coletadas no *site* do MEC.

Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

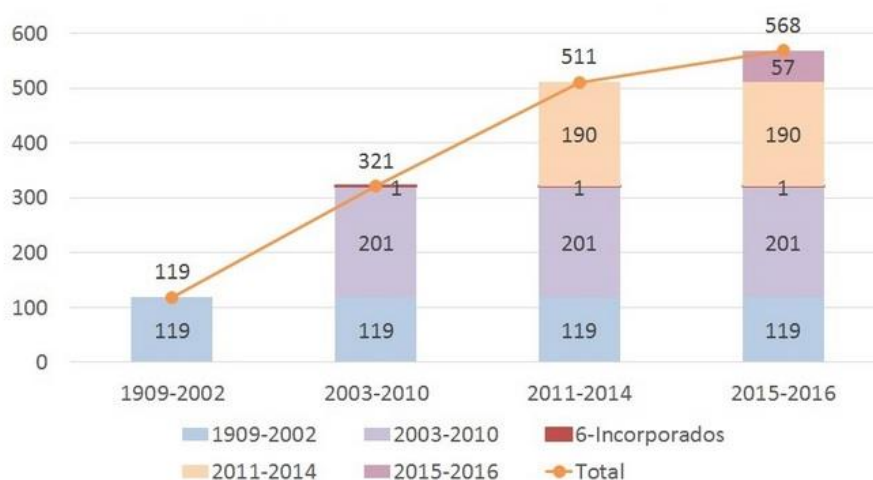


Figura 2 - Quantidade de Municípios atendidos pela Rede Federal de EPT no Brasil
Fonte: Ministério da Educação (2017)

Moura, Lima Filho e Silva (2015) analisam que a expansão da Rede Federal de EPT representa a inserção de:

[...] instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos. Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1074)

A expansão das vagas e a distribuição geográfica das unidades de ensino das instituições pertencentes à Rede Federal de EPT indicam que houve uma ampliação do acesso à educação profissional e ao ensino público, o que pode representar, uma “[...] democratização da formação escolar e profissional com vistas à inserção qualificada no mundo do trabalho e no ensino superior” (LIMA; ZANDONADE, 2014, p. 19).

A partir da realização de um levantamento sobre a evolução da Rede Federal de EPT com o objetivo de datar momentos históricos relevantes para a educação profissional brasileira, Tavares (2012) pondera que:

[...] A evolução histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a evolução da rede aponta para uma tendência de superação da concepção de Educação Profissional enquanto opção para os ‘desvalidos’. Por outro lado, o “reconhecimento da importância deste ramo da educação para e pela sociedade brasileira não apagou outra marca que acompanha a evolução desta Rede: a dualidade estrutural, que tem sido negada e afirmada ao longo de mais de um século. (TAVARES, 2012, p. 16).

Além disso, é importante observar que a política educacional desenvolvida para a educação profissional, nas quatro últimas décadas, “[...] oscilou no confronto entre as propostas oriundas dos movimentos sociais e as políticas públicas fixadas pelos sucessivos governos” (FONSECA, 2009, p. 153).

Neste contexto, é possível inferir que o movimento de expansão da rede federal de EPT, além da retomada da ampliação da oferta desta modalidade de ensino no Brasil, representou um retorno do reconhecimento da importância da inserção da educação profissional nas políticas públicas educacionais do país.

2.4 A Proposta de Criação dos Institutos Federais

Durante o início do governo do presidente Lula surgiram diversas promessas com relação à implantação de uma Lei Orgânica para a Rede Federal de EPT. No período de 2003 a 2010, ocorreram importantes debates sobre as políticas para educação profissional.

As discussões acerca da possibilidade de transformação dos CEFET Paraná (CEFET-PR), CEFET Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e CEFET Minas Gerais (CEFET-MG) em Universidades Tecnológicas⁹, se tornaram mais acirradas.

Porém, o Governo Federal homologou a Lei nº 11.184/2005 (BRASIL, 2005) a qual transformou apenas o CEFET-PR em Universidade Tecnológica, que passou a ser

⁹ De acordo com Ramos (2007), o que diferencia a universidade tecnológica da universidade clássica é a sua configuração como uma universidade voltada essencialmente para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento tecnológico, reconhecendo as novas configurações do mundo do trabalho.

denominado Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), cuja prioridade passa a ser a oferta de cursos de nível superior.

Esta ação, além de frustrar as pretensões do CEFET-MG e do CEFET-RJ, gerou um grande descontentamento nestas instituições. Sob a alegação de que ascenderam à condição de CEFET na mesma época que o CEFET-PR e que apresentavam os mesmos requisitos básicos necessários para sua transformação em universidade, o CEFET-MG e o CEFET-RJ continuaram a pleitear junto ao Governo Federal sua transformação em universidade tecnológica.

As promessas feitas em 2004 quanto à criação de uma Lei Orgânica para a Rede Federal de EPT não foram cumpridas, o que gerou mais polêmicas e acirrou os debates em torno da educação profissional, que passou a ocupar papel cada vez mais central nas discussões e nas políticas públicas do Governo Federal voltadas para a educação.

Em 2006, em uma tentativa de abertura de diálogo, o Governo Federal realizou em Brasília a primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CNEPT), cujo objetivo principal foi a definição de diretrizes para uma nova política nacional para a educação profissional e tecnológica, através do debate entre os diversos segmentos envolvidos nesta modalidade de educação.

O evento foi organizado pelo MEC, através da SETEC, em conjunto com os Gestores Estaduais de Educação Profissional e com os Conselhos de Dirigentes dos CEFET, das EAF e das Escolas Vinculadas às Universidades Federais, e teve como tema “Educação Profissional e Tecnológica como Estratégia para o Desenvolvimento e a Inclusão Social” (BRASIL, 2006a).

A Conferência Nacional foi precedida por uma série de conferências regionais realizadas em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, com a participação de instituições de ensino federais, estaduais, municipais, comunitárias e privadas; entidades sindicais; organizações não-governamentais; associações estudantis e patronais; conselhos; professores; alunos; gestores e profissionais da área da educação (BRASIL, 2006a).

As reuniões realizadas nestas conferências regionais seguiram um roteiro previamente distribuído pelo MEC contendo os eixos temáticos norteadores das discussões da Conferência Nacional, assim definidos no caderno de propostas da I CNEPT (BRASIL, 2006a):

- I. O papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social;

- II. O financiamento da educação profissional e tecnológica, manutenção e expansão;
- III. A organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil;
- IV. As estratégias operacionais de desenvolvimento da educação profissional e tecnológica;
- V. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.

De acordo com os Anais da I CNEPT, esses eixos temáticos possibilitaram a discussão de todas as dimensões relativas à implementação das políticas públicas para a educação profissional, uma vez que contemplavam os sistemas de gestão da EPT, propostas pedagógicas, educação a distância, políticas de formação e de valorização de profissionais para atuar na EPT, bem como mecanismos permanentes de financiamento para assegurar a expansão e a manutenção da EPT.

Para os organizadores da conferência, os resultados dos debates ocorridos resultaram em propostas que traduziam o sentimento dos participantes em relação aos desafios da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2006b).

Dentre as muitas discussões realizadas na Conferência, o Eixo Temático I “O papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social” aprovou propostas diretamente relacionadas à oferta da educação profissional:

- [...] Democratizar e assegurar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando acesso e permanência aos cursos e programas (formação inicial e continuada dos trabalhadores/EP Técnica de Nível Médio/EP Tecnológica de Graduação e Pós-graduação) para todos os segmentos sociais.
- Ampliar a interiorização da Educação Profissional e Tecnológica por meio da inserção de Centros de Qualificação Profissional nas comunidades.
- Fortalecer a infraestrutura existente nas instituições que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, ampliando o número de vagas ofertadas, preferencialmente no horário noturno, para atender a demanda de jovens e adultos trabalhadores, com a criação de mecanismos para permanência do aluno. (BRASIL, 2006b, p. 315)

Estas propostas expressavam o anseio social, através da manifestação de seus representantes presentes na Conferência, pela ampliação do acesso à EPT quanto aos

vários níveis de ensino, à expansão geográfica e ao aumento da oferta do número de vagas, com foco no estabelecimento de políticas de democratização ao acesso e de permanência dos alunos.

O Eixo Temático II “O financiamento da educação profissional e tecnológica, manutenção e expansão” teve como destaque a implementação de uma política de financiamento que assegurasse a destinação de recursos públicos para a educação profissional, garantisse a atualização tecnológica das instituições federais que ofertavam educação profissional, reforçando a necessidade do estabelecimento de mecanismos de acompanhamento na aplicação dos recursos públicos destinado à modalidade. As propostas aprovadas incluíam, ainda:

- [...] Garantir que a oferta pública de EPT seja efetivamente gratuita e de qualidade.
- Promover políticas de expansão e fortalecimento da EPT pública, gratuita e de qualidade social requerida pela população de jovens e adultos do país, atendendo às demandas produtivas, sociais e locais. (BRASIL, 2006b, p. 320)

As discussões realizadas e as propostas aprovadas pelo Eixo Temático II sinalizaram a visão dos participantes quanto à necessidade da ampliação da oferta da EPT e da sua expansão geográfica, com destaque para a oferta de uma EPT gratuita e de qualidade.

Os demais Eixos Temáticos debatidos durante a I CNEPT discutiram e aprovaram propostas para a definição de uma política para a EPT que promovesse a articulação entre os sistemas de ensino que ofertam essa modalidade, as instâncias governamentais e a sociedade civil; desenvolvesse uma gestão diferenciada, com proposta pedagógica própria; incentivasse a adoção e implementação de novas metodologias no âmbito da EPT, por meio de diferentes sistemas e tecnologias digitais; intensificasse a oferta da EPT na modalidade de Educação a Distância e promovesse a elevação da escolaridade básica de cada cidadão que recorresse a esta modalidade de ensino (BRASIL, 2006b).

Ortigara (2010) afirma que a I CNEPT recomendou a instituição da educação profissional como política pública, a qual deveria considerar ciência, tecnologia, trabalho e cultura como dimensões formativas indissociáveis, propondo um ensino que

proporcionasse uma formação profissional e, ao mesmo tempo, garantisse o exercício pleno da cidadania.

No entanto, ao invés de implementar ações que materializassem as diretrizes para a educação profissional discutidas na Conferência Nacional, o Governo Federal apresentou uma proposta para a criação de uma nova institucionalidade para a oferta da educação profissional.

Em 2007, é publicado o Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a), o qual estabeleceu diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica e para a constituição da nova institucionalidade responsável pela oferta de educação profissional: os IF.

O Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007) definiu os IF juridicamente como autarquias, conferindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, didática, pedagógica e disciplinar, traçando as primeiras diretrizes para estas instituições. O documento especificou em linhas gerais como seria o processo de integração das instituições federais de ensino que intencionassem ser transformadas em IF e como deveriam ser compostas as propostas para a criação das novas instituições. O MEC esclareceu que a adesão à transformação em IF era facultativa, cabendo à Instituição a decisão de aderir ou não à proposta.

Porém, o decreto foi sancionado sem um debate prévio com as instituições de ensino da rede federal, o que gerou “[...] uma babel de reações semânticas, ideológicas, políticas e outras, típica dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere em determinado universo simbólico” (DOMINGOS SOBRINHO, 2007, p. 1). Primeiro porque antes do decreto, havia duas discussões principais no que dizia respeito à institucionalidade da rede federal: uma relacionada à transformação das EAF em CEFET e a outra quanto à transformação de alguns CEFET em Universidade Tecnológica.

A proposta governamental motivou a realização de diversas reuniões nas EAF, nos CEFET e nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais. Cada categoria de instituições reagiu de forma diferente à proposta do governo de mudança institucional. Uma pesquisa realizada por Otranto (2010) com servidores lotados em diferentes IF apresenta algumas das reações percebidas por estes no período de lançamento da proposta de criação dos IF.

O estudo de Otranto (2010) indica que as EAF foram surpreendidas pela proposta governamental e inicialmente reagiram negativamente, uma vez que o objetivo

da maioria destas instituições era sua transformação em CEFET, à qual iria lhes conferir mais autonomia, além de oficializar sua promoção à categoria de instituição de ensino superior. A fusão destas escolas que estava prevista pelo Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007), ao contrário da sua transformação em CEFET, iria limitar a autonomia de cada Instituição, uma vez que a maioria delas passaria a compor os *campi* de todos os novos IF.

Outra preocupação das EAF era com a perda de identidade destas escolas, as quais tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal, com ênfase para o papel de destaque da escola no desenvolvimento da região com a oferta de educação agrícola. Além disso, havia o temor de uma possível extinção do ensino técnico de nível médio sob a alegação de uma intencionalidade do governo ao transformar as escolas técnicas federais em faculdades em passar o ensino técnico para os estados (OTRANTO, 2010).

Essas inquietações e questionamentos culminaram com a elaboração pelo Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) de uma proposta para uma nova configuração da Rede Federal de EPT, a qual foi encaminhada ao MEC. Este documento apresentava o posicionamento das EAF quanto à integração das Instituições estabelecido na proposta governamental, reconhecia os aspectos positivos da interiorização e da ampliação da oferta da EPT e reafirmava a importância e a atualidade da identidade das EAF (CONEAF, 2007).

Uma leitura do documento elaborado pelo CONEAF (2007) mostra que as EAF eram a favor da ampliação da oferta da educação profissional, tanto em quantidade de vagas quanto em locais de oferta, porém solicitavam o desenvolvimento de uma política pública que possibilitasse a transformação das EAF e ETF existentes em CEFET, deixando clara a preocupação destas instituições com a perspectiva da perda de sua autonomia.

Porém, o MEC sinalizou com a impossibilidade de transformação das EAF em CEFET, o que impediria que estas Instituições ascendessem à classe de instituição de educação superior. A pesquisa de Otranto (2010) indica entre os diretores gerais das EAF e dos CEFET prevalecia a impressão de que a adesão à proposta já não era tão livre quanto inicialmente sugeria o MEC:

[...] O discurso dos diretores de 66% das escolas pesquisadas continha mais um elemento: a prioridade que o MEC daria às escolas que

passassem para os IFETs¹⁰, no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Isso significava que aquelas que não aderissem à proposta governamental poderiam ser seriamente penalizadas. (OTRANTO, 2010, p.5)

Quanto à reação dos CEFET à proposta governamental de alteração na estrutura da Rede Federal de EPT e de criação de uma nova institucionalidade, a pesquisa de Otranto (2010) mostra que ocorreram dois posicionamentos bem distintos. Embora, a proposta tenha sido recebida com uma certa desconfiança, a maioria dos CEFET não reagiu de forma negativa, pois estas instituições vislumbraram que a transformação em IF seria uma oportunidade de igualdade de condições de crescimento e reconhecimento para todos os CEFET. A resistência maior foi por parte dos CEFET-MG e CEFET-RJ, que continuavam pleiteando ascender à categoria de universidade tecnológica como já acontecera com o CEFET-PR em 2005.

O outro grupo de instituições que poderia ser integrado ao projeto de criação dos IF era o das escolas técnicas vinculadas às universidades federais. De acordo com Otranto (2010), esse grupo se manteve dividido desde o início das discussões da proposta governamental. As principais dúvidas residiam na oferta de cursos superiores pelos *campi* dos IF, uma vez que a maior parte das escolas técnicas vinculadas às universidades federais se limitava à oferta de nível médio. Outras dúvidas, que se mostraram um tanto ambíguas, eram quanto à autonomia destas escolas: para algumas instituições, a vinculação a uma universidade era vista como uma vantagem e garantia de autonomia; para outras, a adesão à proposta governamental possibilitaria a obtenção da autonomia prevista para os IF.

Analisando o contexto da proposta de criação dos IF, é possível inferir que o processo de constituição da nova institucionalidade se efetivou no bojo de uma disputa de interesses e de forças entre o Governo Federal e as instituições federais da educação profissional já existentes.

Percebe-se que o processo de implantação dos IF foi precedido de desconfianças e de uma série de discussões por parte das instituições federais de ensino que deveriam compor a nova institucionalidade proposta pelo Governo Federal. Outra questão possível

¹⁰A sigla IFET foi inicialmente adotada para denominar os Institutos Federais. Porém, o termo foi adquirindo um caráter pejorativo ao longo das discussões da criação destas instituições. Por orientação do MEC a sigla foi substituída por IF.

de se presumir, é a pressão exercida pelo MEC junto aos CEFET, EAF e ETF em relação à adesão à proposta.

Porém, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010, p. 77) entendem que a questão dominante na rede após a publicação do decreto era um sentimento de grande insegurança quanto à configuração institucional de uma entidade desconhecida e “[...] portadora de um *status* social menor, segundo as visões correntes”, em oposição às configurações detentoras de legitimidade e de *status* social consistente, no caso as universidades.

Os CEFET e as EAF e ETF possuíam uma forte identidade quanto à oferta de educação profissional de nível médio, com papel de destaque no cenário educacional brasileiro. Isso pode indicar que, a nova institucionalidade poderia se situar em um nível intermediário entre as institucionalidades da educação profissional já consolidadas e as instituições de ensino superior.

A pressão do Governo Federal para adesão à sua proposta de reestruturação da Rede Federal de EPT e criação da nova institucionalidade se tornou mais acirrada. E, na disputa de forças entre o Governo Federal e as instituições federais de educação profissional, os interesses do Governo Federal prevaleceram.

No final do ano de 2007, o MEC lançou a Chamada Pública MEC/SETEC nº 02/2007 (BRASIL, 2007b), estabelecendo as diretrizes para a elaboração das propostas para a constituição dos IF. De acordo com este documento, as propostas que fossem submetidas para aprovação seriam analisadas dentro dos seguintes critérios:

- a) Grau aderência da proposta aos termos da Chamada Pública;
- b) Definição da missão do IF proposto de acordo com os objetivos da relação entre educação e trabalho de acordo com o estabelecido pela Chamada Pública;
- c) Valor estratégico de constituição do IF proposto para o alcance dos objetivos definidos pela Chamada Pública;
- d) Número de *campi* que integram a proposta de constituição do IF;
- e) Potencial de articulação de ações derivadas das políticas de educação, desenvolvimento socioeconômico e ordenamento territorial do IF proposto (BRASIL, 2007b).

A Chamada Pública nº 02/2007 (BRASIL, 2007b) fixou em 90 (noventa) dias o prazo para submissão das propostas e definiu o número de IF que poderiam ser criados em cada unidade federativa brasileira de modo a cobrir o maior número possível de

mesorregiões¹¹. Esse mesmo critério seria aplicado para a definição das cidades-polo que receberiam um *campus* de um IF.

Tavares (2012) ressalta que as autoridades políticas regionais (governadores, deputados estaduais, prefeitos) realizaram um forte *lobby* sobre as autoridades políticas federais (ministros, secretários, deputados federais, senadores) com o intuito de aumentar o número de unidades de ensino destinadas ao seu estado ou região e também para a definição do local de instalação das reitorias das instituições propostas. Como resultado, alguns estados conseguiram ampliar o número de *campi* que iriam compor os IF propostos para suas regiões e Minas Gerais conseguiu aumentar para 5 (cinco) o número de IF que contemplariam o estado (a Chamada Pública nº 02/2007 previa a criação de 4 instituições para Minas Gerais).

Ao final do período estabelecido pelo Governo, afixado e divulgado pela Chamada Pública nº 02/2007 (BRASIL, 2007b) para a submissão das propostas para a constituição das novas instituições, a documentação necessária para adesão à proposta governamental foi apresentada por todas as EAF e ETF ainda existentes, por 08 (oito) escolas técnicas vinculadas às universidades federais, juntamente com a maioria dos CEFET. Neste último grupo, as exceções foram o CEFET-RJ e do CEFET-MG, que tinham outras aspirações.

É que os CEFET-MG e CEFET-RJ ainda pleiteavam sua transformação em universidade tecnológica e consideravam que a proposta governamental de sua transformação em IF para eles representava um retrocesso, visto que os mesmos já ofertavam cursos de nível superior, programas de mestrado e doutorado, possuíam grupos de pesquisa consolidados, além de argumentarem uma perda orçamentária devido à imposição de 50% das vagas das novas instituições para o nível médio, uma vez que os alunos do nível médio custam menos do que os alunos dos cursos de graduação (OTRANTO, 2010).

Quanto à baixa adesão das escolas vinculadas às universidades federais (a rede federal contava nesta época com 24 escolas vinculadas), a pesquisa de Otranto (2010) indica que as relações de confiança com as universidades e a desconfiança quanto às políticas públicas educacionais praticadas pelo governo prevaleceram e foram

¹¹ A mesorregião é definida pelo IBGE e agrupa regiões dentro do mesmo estado baseado no “[...] processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial” (IBGE, 2015).

determinantes para a decisão de cada escola em aderir ou não à proposta governamental de sua integração aos IF.

Tendo obtido a adesão de praticamente todas as instituições federais de ensino responsáveis pela educação profissional, após a análise e aprovação das propostas submetidas, o Governo Federal homologou a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) no dia 29 de dezembro de 2008. A lei instituiu oficialmente a Rede Federal de EPT, determinando sua vinculação ao MEC, e estabeleceu a criação dos IF, definidos como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008, p. 1).

Juridicamente, os IF são autarquias dotadas de autonomia nas dimensões administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, apresentando uma estrutura organizacional diferenciada das outras instituições federais de ensino, a qual otimiza sua infraestrutura física, seus quadros de pessoal e seus recursos de gestão (BRASIL, 2008).

Do ponto de vista da organização administrativa, o IF é composto por uma Reitoria e várias unidades de ensino, que receberam a denominação de *campus*. Quanto às atribuições, à Reitoria compete administrar, organizar, coordenar e supervisionar todas as atividades da Instituição, articulando suas ações políticas e administrativas. Cada *campus* deve cumprir os objetivos e finalidades dos IF, atendendo aos princípios do ensino verticalizado, ou seja, atuação em todos os níveis da oferta de ensino: cursos técnicos, graduação, pós-graduação, formação de professores, formação inicial e continuada de trabalhadores; desenvolvendo, ainda, pesquisas e ações de extensão (FERNANDES, 2008).

A proposta de criação dos IF teve a adesão de 38 (trinta e oito) EAF, 32 (trinta e dois) CEFET, 8 (oito) Escolas Técnicas Federais e 8 (oito) Escolas Técnicas Vinculadas, perfazendo um total de 86 (oitenta e seis) instituições. Foram criadas 38 (trinta e oito) novas instituições, distribuídas em todas as unidades federativas do país, sendo que alguns estados receberam somente um IF e outros foram contemplados com dois ou mais institutos. A Figura 3 mostra a distribuição entre os estados brasileiros dos IF constituídos em 2008.

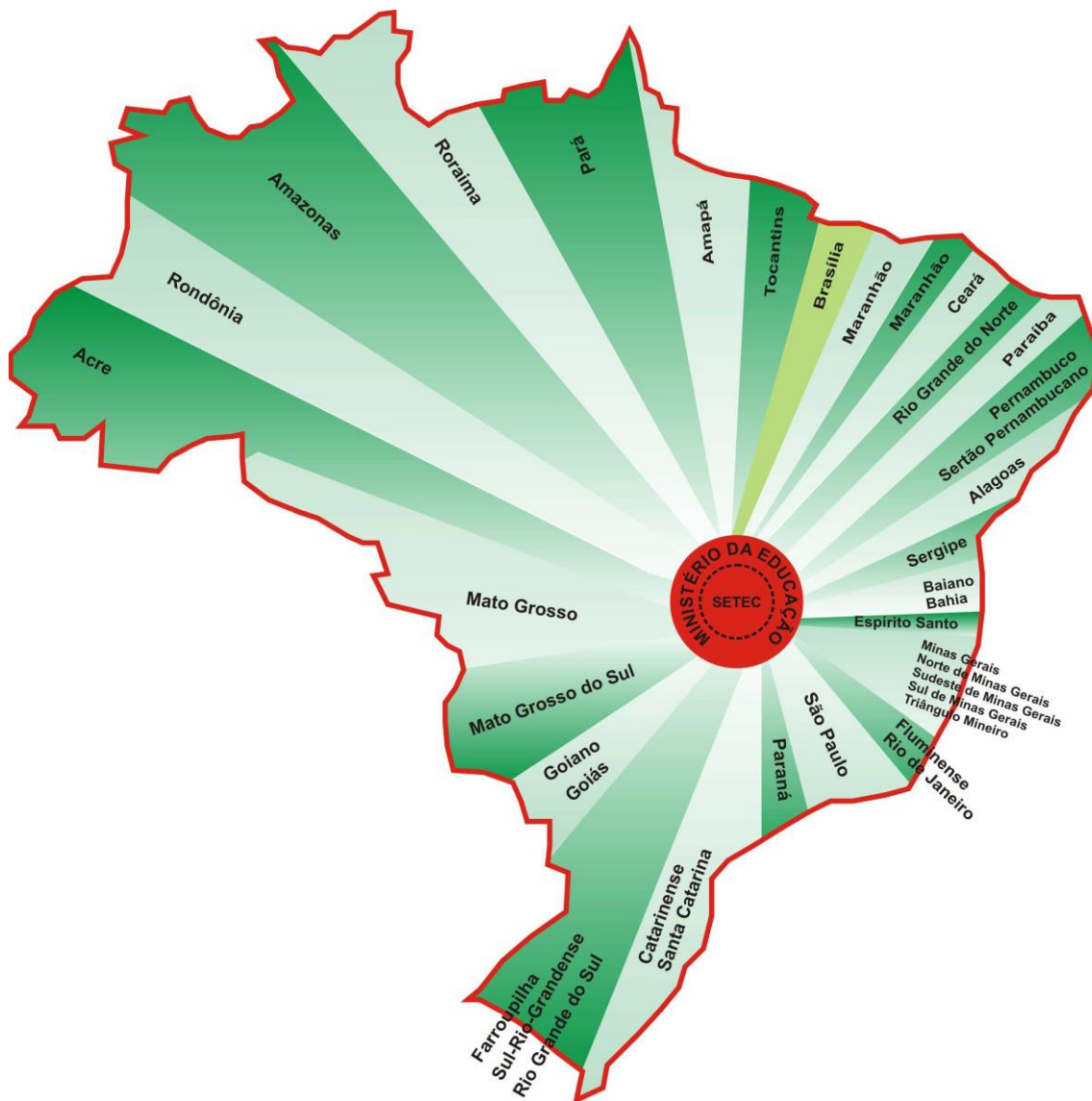


Figura 3- Distribuição geográfica dos IF por estado
 Fonte: Fernandes (2008, p.63)

A lei de criação dos IF equipara estas instituições às universidades federais nas questões relacionadas aos processos de regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos superiores, conferindo aos IF autonomia para criar e extinguir cursos e para registrar os diplomas dos cursos por eles ofertados (BRASIL, 2008).

De acordo com os documentos oficiais (MEC, 2008), os IF têm como missão promover a difusão de conhecimentos científicos, atender às demandas crescentes da sociedade por formação profissional vinculada ao desenvolvimento integral do trabalhador, bem como dar suporte aos arranjos produtivos locais.

Após sua constituição, os IF passam a ser o modelo dominante da Rede Federal de EPT, atualmente composta por dois CEFET, 25 escolas vinculadas a Universidades,

uma Universidade Tecnológica e 38 IF, presentes em todos os estados brasileiros, constituídos por um conjunto de *campus* localizados em mesorregiões, responsáveis por promover a interiorização da oferta da educação profissional a partir de cidades-polo e por fortalecer os arranjos locais produtivos, sociais, culturais e educacionais (MACHADO, 2011).

2.4.1 Concepções, Diretrizes e Aspectos Legais dos Institutos Federais

A criação dos IF está relacionada ao conjunto de políticas para a educação iniciada pelo governo Lula, o qual atribuiu um papel estratégico para a educação profissional, reconhecendo sua importância para um desenvolvimento nacional sustentável e inclusivo, referências fortemente presentes no discurso oficial (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010).

[...] Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p.75)

Este discurso implica na articulação entre as políticas públicas de educação com os programas de emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, ou seja, numa articulação entre educação e trabalho. Implica, ainda, na democratização da oferta da EPT, na adoção de políticas diferenciadas de acesso e permanência, além da manutenção da qualidade do ensino ofertado (PACHECO, 2008).

Pelo discurso oficial, percebe-se que o interesse do Governo Federal na educação profissional neste período difere do que ocorreu no período anterior. Durante este governo, a educação profissional brasileira ganha força e volta a ter o destaque que já teve entre os anos 1970 e 1990. Por outro lado, as políticas para a educação profissional do governo anterior foram marcadas por um período de estagnação e, até mesmo, certo descaso.

Em 2008, o MEC lança a publicação “Concepção e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, contendo os fundamentos, aspectos conceituais e princípios norteadores destas instituições (MEC, 2008).

A institucionalidade dos IF é definida nesta publicação como “[...] um novo tipo de instituição identificada e comprometida com o projeto de sociedade em curso no país” (MEC, 2008, p. 21), cuja concepção é determinada pelas propriedades abaixo relacionadas:

- **Dimensão simbólica:** autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. Instituição de ensino especializada em EPT em diferentes níveis e modalidades de ensino, articulando a educação superior, básica e profissional.
- **Os IF enquanto política pública:** os IF atendem à necessidade de institucionalização da EPT no país como política pública, uma vez que rebatem a concepção funcionalista adquirida pela EPT ao longo de sua história, cujo objetivo era atender às demandas do capital em relação à formação de mão-de-obra qualificada para atender o sistema produtivo. Os IF fazem parte de outra representação, a Rede Federal de EPT, espaço para fomento, criação e execução de propostas de inclusão social, legitimando e justificando “[...] uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social” (MEC, 2008, p. 23).
- **Da relação entre o desenvolvimento local e regional e os IF:** Os IF “[...] constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional” (MEC, 2008, p. 24), cuja atuação deve estar articulada ao contexto socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência. Os IF devem reforçar a concepção de uma educação profissional e tecnológica que vai além da mera instrumentalização para o trabalho, com potencial de desenvolver nos indivíduos sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade.
- **Dos IF enquanto rede social:** Os IF constituem um espaço aberto e em movimento de atuação regional que oportuniza o compartilhamento de ideias e a cultura da participação. Essa conduta exige uma postura dialógica, uma vez que o conhecimento é um dos elementos constituinte da cidadania e seu monopólio coíbe o direito de todos ao exercício da cidadania. Enquanto rede social, os IF devem articular e organizar os saberes, considerando que o acesso aos saberes que circulam na rede social é um direito de todos.

- **Do desenho curricular da EPT nos IF:** O princípio da verticalização do ensino demarca a proposta político-pedagógica dos IF que deverão ofertar a EPT em diferentes níveis e modalidades, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado; programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; e cursos de formação inicial e continuada do trabalhador. Isto confere aos IF a singularidade de oferecer itinerários formativos que permitem a integração dos diferentes níveis do ensino básico e do superior, propiciando uma educação profissional que estabelece um diálogo entre conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos relacionados ao trabalho.
- **Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos IF:** A proposta de educação do IF traz o domínio intelectual da tecnologia a partir da cultura e tem o trabalho como seu elemento constituinte, contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo. Na concepção dos IF está o princípio da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. A pesquisa nos IF deve observar o princípio científico, que se consolida na construção da ciência; e o princípio educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade, cujos resultados devem se colocar a favor dos processos locais e regionais. Essa proposta de formação do trabalhador deve proporcionar ao cidadão se tornar um agente político, capaz de compreender, pensar e agir com a realidade e de superar os obstáculos que ela impõe.
- **Autonomia:** Os IF se constituem como instituições de natureza jurídica de autarquia, detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático, científica e disciplinar. Em relação à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos da educação superior, os IF se equiparam às universidades federais.

De acordo com o MEC, os IF são instituições que foram concebidas para responder, eficaz e rapidamente, à atual demanda por formação profissional, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos. É papel dos IF possibilitar ao trabalhador uma formação integral que potencialize no indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade (MEC, 2008).

Segundo os documentos oficiais, uma das principais características que diferencia a institucionalidade dos IF dos demais modelos de instituições de ensino do país é sua prerrogativa para atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino, traduzida na Lei nº 11.892/2008 pela verticalização da formação profissional, conjugada com a otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão (BRASIL, 2008).

É importante lembrar que a oferta verticalizada de um itinerário formativo composto por diversos níveis e modalidades de educação já estava presente no modelo institucional dos CEFET. O modelo de verticalização do ensino se apresentou como elemento constituinte na criação dos primeiros CEFET em 1978, figurando por muitos anos em apenas três instituições da Rede Federal de EPT: CEFET-PR, CEFET-MG e CEFET-RJ. A transformação gradativa das escolas técnicas e agrotécnicas em CEFET e a publicação do Decreto nº 5.224/2004 estenderam esse modelo de formação para outras instituições da rede (PADILHA; LIMA FILHO, 2016).

Neste sentido, Ferretti (2011) afirma:

[...] 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)

De acordo com Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2009), a verticalização do ensino não abrange apenas a oferta de cursos em diversos níveis dentro de uma mesma Instituição, ela implica numa organização dos componentes curriculares que permita a construção de itinerários formativos entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica, possibilitando ao estudante o delineamento de trajetórias de formação que lhe permitam ir do curso técnico ao doutorado dentro da mesma instituição.

Pacheco e Rezende (2009, p. 11), ao interpretarem a lei de criação dos institutos, concordam com esta ideia e ressaltam que a verticalização do ensino deve proceder “[...] de uma ação educativa verticalizada, da vinculação da pesquisa e das atividades de extensão a todos os níveis de ensino”. Para estes autores, o modelo de formação verticalizado dos IF possibilita a construção de um itinerário formativo com diversas opções dentro de um determinado eixo tecnológico que, além de poder atender às

expectativas do aluno quanto à sua formação, permite que este itinerário seja realizado em uma única instituição.

Os IF, com seu modelo de oferta de educação verticalizada, permitem que os espaços de aprendizagem, incluindo laboratórios ou salas de aula, sejam compartilhados por estudantes matriculados na Instituição em diferentes níveis de ensino, o que garante uma otimização de recursos financeiros (PACHECO, 2011).

Para Ortigara (2014, p, 173), “[...] ficou evidente que a integração curricular tanto entre ensino técnico e ensino médio como na integração entre níveis educacionais diferentes, como no caso da educação básica e ensino superior, foi abordada sob a ótica da otimização de recursos”.

O Art. 6º da Lei nº 11.892/2008 estabelece que os IF devem constituir-se em centros de excelência para a oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, qualificando-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo atualização técnica e pedagógica aos docentes da rede pública (BRASIL, 2008).

Otranto (2010, p. 10), observa que, apesar do estímulo à pesquisa aplicada estar inserido nos dispositivos da lei de criação dos institutos, a quantidade de finalidades e características estabelecidas pelo Art. 6º “[...] passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial”.

Para o Banco Mundial o modelo de ensino superior baseado nas universidades centradas na pesquisa é muito caro e inadequado às necessidades e recursos dos países mais pobres, que devem contar com poucas universidades de pesquisa (OTRANTO, 2006). Para estes países, o Banco Mundial recomenda a criação de instituições de educação superior cujos custos sejam inferiores aos das universidades e que priorizem a oferta de uma educação superior mais flexível, com cursos de curta duração, mais integrados ao sistema produtivo e de menor custo. A centralidade neste caso é no ensino, com ênfase na graduação, em detrimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa e extensão (OTRANTO, 2006).

Neste sentido, a institucionalidade dos IF se configura como um modelo de instituição centrada no ensino. Os IF têm por prioridade a oferta da educação profissional, inclusive através de cursos tecnológicos, os quais são mais curtos e possibilitam a

diversificação da educação superior. Além disso, a forma de estruturação dos IF possibilita a otimização de recursos financeiros (OTRANTO, 2010).

Ao criar uma institucionalidade cujo modelo está centrado no ensino, o governo brasileiro continua seguindo as sugestões do Banco Mundial quanto à oferta de educação para os países mais pobres. Percebe-se, então, certa proximidade entre a política para a educação profissional do Governo Lula e de seus antecessores quanto ao atendimento das recomendações das organizações financeiras internacionais.

O texto legal do Art. 6º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) destaca, ainda, que os IF têm por finalidade orientar sua oferta formativa em prol da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais na sua área de abrangência; do estímulo e da realização da pesquisa aplicada e da produção cultural; e da promoção do empreendedorismo e do desenvolvimento científico tecnológico.

Para o MEC, uma forma de assegurar o comprometimento das políticas para a educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional em sintonia com os arranjos produtivos locais foi a deliberação de estabelecer a cobertura do maior número possível de mesorregiões do país como critérios para a criação de um IF e para a definição das cidades que teriam um *campus* de um IF (MEC, 2008).

É fato que a distribuição dos locais de oferta da educação profissional pode alcançar um número maior de regiões e reduzir sua polarização nas capitais e nos grandes centros urbanos. No entanto, para Nascimento (2012), é possível perceber a intencionalidade do governo brasileiro em descentralizar a oferta da educação profissional e tecnológica com a criação das unidades de ensino que iriam compor os IF em diferentes regiões dentro de uma unidade federativa do país.

Vieira (2012) observa que, para atender o que está disposto na legislação em relação ao desenvolvimento local e aos arranjos produtivos locais, os IF deverão orientar sua oferta de cursos em prol do fortalecimento e da consolidação dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, o que somente será possível mediante a identificação das demandas do seu âmbito de atuação.

De acordo com o inciso VI do Art. 7º da Lei nº 11.892/2008, os IF estão autorizados a ministrar educação profissional técnica de nível médio, formação inicial e continuada de trabalhadores e ensino superior. Os cursos do nível superior de ensino devem se enquadrar nos seguintes critérios:

- [...] 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, 2008, p. 2)

Percebe-se o alto grau de abrangência atribuído aos IF, o que confere a estas instituições mais do que o *status* de um novo modelo institucional. Otranto (2010) ressalta que a institucionalidade do IF “[...] é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira” (OTRANTO, 2010, p.13).

O fomento à oferta do ensino médio integrado nos IF está expresso pela exigência legal de que estas instituições garantam 50% das suas vagas para a educação profissional de nível médio, preferencialmente no formato de cursos integrados (BRASIL, 2008).

A integração da educação básica com a profissional “[...] permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida” (PACHECO; REZENDE, 2009, p. 39), possibilitando que o aluno seja capaz de construir analogias e de associar os conhecimentos científicos e tecnológicos, elementos essenciais para a transposição de saberes contextualizados para o exercício profissional e para a construção da sua autonomia.

Para Padilha e Lima Filho (2016, p. 3) a formação integral “[...] possibilitaria a integração de saberes práticos e teóricos, ao permitir que vários níveis e modalidades de formação profissional convivam numa mesma instituição e possam realizar conexões entre si”.

A oferta de cursos de educação profissional com organização curricular integrada ao ensino médio que considerem a relação entre saber geral e saber específico, pode contribuir para o rompimento do dualismo estrutural entre formação geral e formação profissional (GARCIA; LIMA FILHO, 2004). Segundo estes autores, a

educação profissional integrada à formação geral, além do exercício profissional, fornece ao educando condições de se inserir na sociedade como cidadão e sujeito autônomo, fruto de um processo formativo integral.

Os IF estão autorizados a ofertar cursos de nível superior e programas de pós-graduação, o que os torna concorrentes das universidades, públicas e privadas. Todavia, a legislação determina que os IF devem ofertar preferencialmente cursos de formação de professores, estabelecendo uma reserva de 20% de suas vagas para estes cursos, e que os cursos de bacharelado e de tecnologia ofertados devem ser inerentes a áreas consideradas estratégicas do ponto de vista econômico (TAVARES, 2012).

Lima Filho (2005) observa que não é apenas o disposto na lei que determina a oferta educacional, uma vez que as políticas públicas estão sujeitas às influências:

[...] da ação das instituições, os movimentos da sociedade civil organizada e da possibilidade e capacidade de interlocução e pressão destes com os governos”. Leis e políticas econômicas são resultantes de disputas, de correlações de força e as contradições se expressam, tanto na definição das leis e políticas, quanto nos interstícios e espaços de resistência e negociação que ensejam sua materialização e implementação. (LIMA FILHO, 2005, p. 360)

Juracy (2009) destaca que o principal objetivo dos IF é a formação para o exercício profissional seja para aqueles que precisam da formação em nível técnico, para aqueles que necessitam de formação superior para a realização de suas atividades profissionais, como para aqueles que precisam de qualificações profissionais mais específicas.

[...] O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa. (JURACY, 2009, p. 23)

Para Lima (2012, p. 24) a formação de trabalhadores possui dois aspectos. Em um deles “[...] trata-se de formar pessoas, consistindo em um processo formativo. De outro, implica fornecer saberes e desenvolver capacidades que lhes possibilite inserir-se produtivamente na sociedade, desfrutando de condições de busca por formas mais virtuosas de inserção”. Neste cenário bidimensional, a formação profissional não pode se

restringir ao atendimento dos setores produtivos e nem ignorar a realidade do mundo do trabalho.

Percebe-se que as diretrizes inseridas na proposta de criação dos IF possuem várias possibilidades interessantes de organização da educação profissional e de fortalecimento de uma EPT mais a serviço dos trabalhadores.

Para Ramos (2014), as possibilidades legais e institucionais conferem aos IF condições de realizar a articulação entre a formação geral e a formação profissional no nível médio de uma forma como nunca foi possível antes na história da educação brasileira, podendo constituir “[...] o trabalhador como sujeito de realizações, de conhecimentos e de cultura, capaz de transformar a realidade dada em realidade para si” (RAMOS, 2014, p. 116).

De acordo com o apresentado até aqui, é possível afirmar que as principais concepções que orientaram a proposta de criação dos IF são a oferta de uma educação que integra a formação geral com a formação profissional, concepção relacionada à politecnia, e a retomada do modelo de educação profissional integrada praticada anteriormente pelas escolas técnicas federais.

A partir da análise dos documentos de concepção dos IF e do contexto econômico do período de sua criação, foi possível perceber que o processo de implantação e de expansão dos IF, mais do que uma proposta para a retomada da oferta de uma formação integral para o trabalhador, pode ser entendido como uma resposta ao empresariado, uma vez que o atendimento às demandas do setor produtivo é um dos pontos de destaque da proposta de criação dos IF.

Embora pareçam ideias opostas, a oferta de uma formação integral para o trabalhador que lhe proporcione sua inserção profissional e sua atuação na sociedade de forma autônoma e crítica e a oferta de uma formação que atenda às demandas do setor produtivo, estão inseridas na proposta de criação dos IF.

O processo de implantação e de consolidação dos IF é permeado por ambiguidades. Por um lado, para o campo da educação, os IF poderiam representar a retomada do modelo de educação ofertado pelas escolas técnicas federais, que foi o que mais se aproximou de uma escola que oferecia uma formação integral ao trabalhador, sobretudo de forma gratuita. Por outro lado, as determinações legais inseridas na lei de criação dos institutos não estabeleceram a oferta de uma formação integral como prioritária para estas instituições.

Dentre os desafios a serem enfrentados pelos IF no seu processo de consolidação, encontra-se projetar sua configuração em atendimento às concepções e diretrizes estabelecidas em sua proposta de criação, em consonância com os objetivos determinados pela legislação que rege sua institucionalidade e em atender às expectativas que cercaram sua constituição.

A fim de analisar a proximidade ou as discrepâncias entre a proposta de criação dos IF e a configuração que estas instituições estão adquirindo desde sua constituição até os dias atuais, esta pesquisa buscou na análise dos PDI dos IF subsídios para discutir em que medida estas instituições estão consolidando as concepções originais inseridas na sua proposta de criação.

CAPÍTULO III

A CONFIGURAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Este capítulo descreve os caminhos da pesquisa documental percorridos durante o desenvolvimento deste estudo. O texto esclarece os critérios de seleção dos IF e dos PDI para compor a pesquisa, discriminando na sequência, os procedimentos metodológicos realizados para conduzir a análise documental realizada. Após estes esclarecimentos, o texto discute os elementos que compõe os PDI e o processo de elaboração destes documentos pelos IF. Por fim, a pesquisa apresenta as diretrizes que cada IF considerou ao elaborar o seu PDI, seguida da exposição de um mapeamento do planejamento realizado pelos IF selecionados da previsão de oferta do percentual de cursos e de vagas por nível de ensino para um período de cinco anos.

3.1 Os Caminhos da Pesquisa Documental

A análise da configuração dos IF foi feita com base em documentos oficiais elaborados pelo Estado e pelos IF. Nesta pesquisa, o conceito de documentos oficiais utilizado é a denominação apresentada por Evangelista (2012), referindo-se a leis, pareceres, instruções normativas, decretos, documentos e relatórios produzidos pelo Estado. Também são caracterizados como documentos oficiais textos elaborados por organismos internacionais e por instituições públicas.

Os documentos oficiais expressam as diretrizes estabelecidas por um governo para regulamentar e implementar suas ações e intervenções nos setores econômicos, políticos e sociais. Durante o processo de elaboração e implantação destes textos, transitam conflitos e relações de interesses antagônicos entre o Estado e a sociedade (EVANGELISTA, 2012).

Os documentos oficiais não são documentos neutros e nem mesmo possuem caráter imparcial, uma vez que seu processo de elaboração, fundamentado numa articulação direta entre seus contextos social, político e econômico, está profundamente relacionado “[...] com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as

contingências específicas da vida material na qual são constituídos” (NOMA; KOEPEL; CHILANTE, 2010, p. 67).

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) observam que as deliberações para a política educacional instituídas pelos documentos oficiais, embora tenham um caráter prescritivo, não são implementadas de imediato, estando sujeitos à interpretações e adaptações “[...] de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade”.

Em meio a um terreno de disputas entre diferentes atores sociais, o processo de implementação das determinações contidas nos documentos oficiais se depara com ambiguidades e contradições ao longo do texto, o que acaba por exprimir múltiplos significados e sentidos para o documento (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitirão não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. (EVANGELISTA, 2012, p. 59)

De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), os estudos sobre documentos oficiais são relevantes “[...] tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização”. As autoras ressaltam a facilidade de se obter muitos dos documentos oficiais via *internet*, o que para elas poderia se configurar como uma tentativa de popularizar as informações dos documentos e os discursos para justificar sua homologação.

Assim como ocorre no processo de sua construção e implantação, o estudo de documentos oficiais deve procurar uma articulação entre o texto do documento e as determinações políticas, econômicas e sociais do período em que o mesmo foi elaborado. Portanto, é preciso situar o documento em seu momento histórico, considerando as conjunturas sob as quais sua elaboração foi realizada e que influenciaram sua origem e seu conteúdo.

Evangelista (2012) resalta a necessidade de definir o local e o período da pesquisa, uma vez que são estes fatores que possibilitam a seleção e a localização das

fontes de pesquisa. Além disso, é necessário que se compreenda os critérios de escolha destas fontes e se elas estão adequadas para o tipo de estudo proposto.

Em atendimento às orientações de Evangelista (2012), é importante esclarecer que esta pesquisa foi realizada entre os anos de 2015 e 2017. Os documentos escolhidos para conduzir a análise documental foram os documentos oficiais de concepção e de criação dos IF elaborados pelo MEC e os PDI de alguns IF previamente selecionados para a pesquisa de acordo com os critérios discriminados logo mais abaixo. Destaca-se que os PDI são documentos oficiais públicos, disponibilizados pelas instituições de ensino em seus *sites* da *Internet*. A pesquisadora recorreu à *Internet* para obter estes documentos. Os PDI analisados foram extraídos dos *sites* dos IF selecionados para a pesquisa no 2º semestre de 2016.

Indo ao encontro da proposição de Shiroma, Campos e Garcia (2005), a escolha destes documentos para subsidiar esta pesquisa não está no interesse pelos documentos em si, mas reside na sua utilização como objetos auxiliares no processo de interpretação e de compreensão sobre a consolidação das diretrizes inseridas na proposta original de criação dos IF.

Conforme apresentado anteriormente, a rede federal de EPT é composta por 38 IF. Após a conclusão das três fases do Plano de Expansão da Rede Federal de EPT, o número de unidades de ensino dos IF totalizou mais de 644 escolas (MEC, 2016). O número expressivo de unidades de ensino que compõe a rede federal de EPT, conduziu à seleção de alguns IF para compor esta pesquisa.

Com o objetivo de conferir uma abrangência nacional à pesquisa, o primeiro critério de seleção dos IF foi quanto à sua localização geográfica. Ao ponderar que em cada unidade federativa do país existe pelo menos um IF, foram selecionadas duas instituições por região geográfica do Brasil, o que totalizou 10 (dez) IF.

Considerando que todos os IF são constituídos por um número variado de *campi* (o menor IF possui 4 *campi* e fica no estado do Amapá e o maior IF é composto por 39 *campi* e está localizado no estado de São Paulo), o segundo critério para inserção dos IF nesta pesquisa foi a seleção daqueles que possuíam o maior número de unidades de ensino no momento em que a pesquisa foi desenvolvida. Este critério de seleção teve por objetivo reforçar a abrangência nacional da pesquisa, uma vez que todas as unidades de ensino que compõe um IF estão localizadas em uma mesorregião diferente dentro de cada unidade federativa brasileira. Outra finalidade do critério de seleção dos IF pela maior quantidade

de *campi* foi a possibilidade da obtenção de uma visão mais diversificada da configuração dos IF quanto aos cursos ofertados.

O Quadro 2 apresenta os IF que foram selecionados para compor esta pesquisa, indicando sua localização geográfica e o número total de *campi* de cada instituição selecionada.

INSTITUIÇÃO	REGIÃO	ESTADO	Nº DE CAMPI	
			Campus	Campus Avançado
IF Amazonas	Norte	AM	14	01
IF Pará	Norte	PA	17	01
IF Ceará	Nordeste	CE	29	03
IF Maranhão	Nordeste	MA	26	03
IF Goiás	Centro-Oeste	GO	15	-
IF Mato Grosso	Centro-Oeste	MT	14	05
IF Espírito Santo	Sudeste	ES	20	-
IF São Paulo	Sudeste	SP	39	11
IF Paraná	Sul	PR	20	06
IF Santa Catarina	Sul	SC	21	01
Total de Unidades de Ensino			215	31

Quadro 2- Instituições que compõe a pesquisa

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada nos PDI das referidas instituições.

Posteriormente à eleição dos IF que integram esta pesquisa, o próximo passo consistiu na seleção dos PDI destas instituições para compor o conjunto de documentos da análise documental.

A Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007 (MEC, 2007) definiu as diretrizes para constituição e implantação dos IF, especificando a documentação que deveria instruir as propostas para a criação das novas instituições. Dentre esta documentação, está a elaboração do PDI da instituição a ser criada e o seu encaminhamento ao MEC.

Assim, o primeiro PDI foi elaborado pelos IF entre os anos de 2007 e de 2008, no momento em que a fusão dos CEFET, EAF e ETF foi efetivada e que as novas instituições foram criadas. Os PDI deste período refletem a fase de implantação dos IF e apresentam a configuração inicial de cada uma destas instituições. Os documentos abrangem a infraestrutura e a configuração herdada das instituições das quais cada IF foi originado.

Após cinco anos, o período de vigência do primeiro PDI dos IF expirou e as instituições elaboraram e apresentaram ao MEC um novo PDI, o qual é o segundo documento deste tipo produzido pelos IF.

O segundo PDI elaborado pelos IF mostra o caminho que estas instituições trilharam após o período de sua implantação. Os PDI selecionados apresentam o retrato dos IF após cinco anos da sua criação e a projeção de crescimento destas instituições para os próximos cinco anos.

A partir do estudo destes documentos, é possível assinalar a configuração que os IF adquiriram durante o movimento de expansão da Rede Federal de EPT e pode-se apontar alguns indícios sobre a forma como estas instituições estão se constituindo e o caminho que os IF estão percorrendo para consolidar sua institucionalidade.

É importante ressaltar que esta pesquisa permite vislumbrar indicativos sobre a configuração que o grupo de instituições selecionadas está adquirindo, uma vez que “O PDI representa um documento no qual se registraram as intenções dos Institutos, constituindo, portanto, um documento que se encontra no nível do discurso” (ORTIGARA, 2014, p. 200).

Os resultados da análise documental dos PDI ilustram as concepções presentes no discurso oficial das instituições selecionadas, materializado no momento da elaboração de cada documento.

[...] Sabe-se que documentos como planos de desenvolvimento institucional possuem suas limitações, pois esses muitas vezes cumprem funções burocráticas e nem sempre são tomados como referência para a gestão. Contudo, são janelas pelas quais as instituições se deixam olhar. (MACHADO, 2011, p. 373)

Isso implica no entendimento de que nem tudo que está nestes documentos foi implementado na íntegra, haja visto que, conforme observam Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433), a implementação do que foi deliberado pelos documentos oficiais está sujeita à diversas interpretações e a um processo de apropriação “cujo *locus* de poder está constantemente mudando”.

Os documentos oficiais apresentam as determinações legais para a efetivação de uma política e seu estudo oferece uma aproximação de como estas determinações são implementadas. Esta pesquisa buscou analisar como os IF estão se configurando, observando se estas instituições estão consolidando as diretrizes de sua proposta de criação ou se estão se afastando da proposta original. O estudo do PDI possibilitou sinalizar como as diretrizes inseridas na proposta de criação dos IF aparecem nos PDI

elaborados pelos IF analisados e de que forma elas aparecem. Isto posto, justifica-se a abordagem da pesquisa se restringir a esses documentos.

O Quadro 3 apresenta informações quanto aos PDI selecionados para composição desta pesquisa, indicando o nome do IF que elaborou o documento, sua sigla oficial e o período de vigência do documento analisado.

INSTITUIÇÃO	SIGLA	PERÍODO DE VIGÊNCIA DO PDI
IF Amazonas	IFAM	2014-2018
IF Ceará	IFCE	2014-2018
IF Espírito Santo	IFES	2014/2-2019/1
IF Goiás	IFG	2012-2016 ¹²
IF Maranhão	IFMA	2014-2018
IF Mato Grosso	IFMT	2014-2018
IF Pará	IFPA	2014-2018
IF Paraná	IFPR	2014-2018
IF Santa Catarina	IFSC	2015-2019
IF São Paulo	IFSP	2014-2018

Quadro 3 - Informações sobre a vigência dos PDI analisados

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada nos PDI das referidas instituições

De acordo com os dados apresentados pelo Quadro 3, pode-se observar que os PDI do IFES, do IFG e do IFSC correspondem a períodos diferentes dos PDI das outras instituições selecionadas. Não foram encontradas justificativas para esta ocorrência nos documentos analisados e nos *sites* da *Internet* destas instituições. Entretanto, estes PDI são o segundo documento deste tipo elaborado por estes IF e compreendem um período de cinco anos, o qual é referência para a elaboração e vigência do documento. Estas características viabilizaram a inserção destes PDI nesta pesquisa.

Os PDI dos IF selecionados foram lidos na íntegra e analisados individualmente. A partir da análise dos itens destes PDI foi possível elencar dois eixos de análise para a pesquisa: as concepções norteadoras das práticas acadêmicas dos IF e a configuração de oferta de cursos e de vagas. Estes eixos de análise foram escolhidos por contemplarem, em seu conteúdo, aspectos dos IF relacionados ao escopo desta pesquisa. A discussão quanto aos eixos de análise dos PDI é retomada e aprofundada mais adiante.

Para o primeiro eixo de análise da pesquisa, foram realizados recortes nos documentos com o objetivo de distinguir as concepções e diretrizes que fazem parte do

¹² Utilizou-se o PDI 2012-2016 devido ao fato dele estar disponível no site da instituição no período em que os dados da pesquisa foram coletados (2º semestre de 2016).

projeto inicial dos IF e que estão presentes nos PDI das instituições analisadas. Estes recortes foram incluídos em uma tabela e, posteriormente, discutidos no texto.

Em seguida, foi realizado um levantamento do cronograma de oferta de cursos e de vagas em cada instituição. Todos os PDI foram considerados separadamente a fim de explicitar a previsão da oferta de cursos e de vagas por nível de ensino por IF, com ênfase para a porcentagem da distribuição dos novos cursos técnicos de nível médio por modalidade de oferta (integrado, concomitante, subsequente e PROEJA). Os resultados de cada IF foram tabulados em diversas planilhas e, posteriormente, organizados em duas tabelas contendo os dados de todos os IF, uma tabela referente à previsão da oferta de novos cursos por nível de ensino e outra referente às vagas disponibilizadas para estes cursos. Estas tabelas representam o mapeamento da configuração da previsão de cursos e de vagas pelos IF durante o período de vigência dos PDI analisados.

Foram estabelecidas comparações entre os dados das instituições quanto à previsão de oferta de cursos e de vagas por nível de ensino ao longo de cinco anos. Este procedimento foi utilizado para esboçar a configuração que a oferta de cursos e de vagas pelos IF está adquirindo.

3.2 O Plano de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais

Em sua estrutura administrativa, os IF são equiparados às universidades, estando sujeitos as diretrizes que regem os processos de regulação das instituições que atuam no nível superior de ensino. Os processos de regulação, avaliação e supervisão das instituições de educação superior que fazem parte do sistema federal de ensino¹³ e dos cursos superiores de graduação ofertados por estas instituições, são regidos pelo Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006).

Este dispositivo legal estabeleceu as normas que devem ser cumpridas pelas instituições de ensino que desejam oferecer cursos de nível superior, presenciais e a distância. No Art. 15 estão relacionados todos os documentos necessários para a instrução do processo de credenciamento das instituições para oferta de ensino superior. Dentre esta documentação, encontrar-se o PDI, instrumento obrigatório para efetivar o credenciamento de uma instituição para oferta de cursos superiores e que, ao mesmo

¹³ De acordo com o Art. 2º do Decreto nº 5.773/2006, integram o sistema federal de ensino superior “[...] as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior” (BRASIL, 2006).

tempo, é utilizado como documento norteador da elaboração das ações de planejamento, gestão e desenvolvimento institucional, tanto no plano administrativo quanto no acadêmico (BRASIL, 2006).

No PDI devem estar definidas a missão da instituição, o seu planejamento, bem como o cronograma de execução das ações explicitadas no documento e as estratégias estabelecidas pela instituição para atingir as metas e objetivos institucionais. A vigência do PDI é de 5 (cinco) anos e o documento deve contemplar a gestão acadêmico-administrativa (estrutura organizacional, administrativa, pedagógica, órgãos colegiados) da instituição, sua infraestrutura física (incluindo o acervo bibliográfico), seus recursos humanos, seu projeto de avaliação institucional e o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações propostas no PDI (MEC, 2017).

O PDI é um documento integrante do processo de planejamento e gestão que “[...] considera a identidade da instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho e deve reportar-se às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver” (ORTIGARA, 2014, p. 194).

A lei de criação dos institutos (BRASIL, 2008) estabeleceu um prazo de 180 (cento e oitenta) dias para que os IF elaborassem e encaminhassem ao MEC a proposta do PDI que iria orientar as ações administrativas, patrimoniais, financeiras e pedagógicas de cada um dos novos IF.

Após sua elaboração, o PDI deverá ser cadastrado nos sistemas de gestão do MEC desenvolvidos para este fim, o que permitirá o monitoramento, seja pelo MEC ou pela IES, do cumprimento das ações e metas institucionais estabelecidas no documento (MEC, 2017a).

As exigências legais estabelecidas durante o processo de criação dos IF juntamente com a obrigatoriedade destas instituições se reportarem e se submeterem a diversos órgãos de controle do MEC devido ao grau de abrangência da sua atuação em diversos níveis de ensino, conferem aos PDI dos IF a propriedade de tornarem um “[...] documento peculiar, distinto dos demais elaborados pelas instituições de nível superior” (ORTIGARA, 2014, p. 198).

As informações mínimas que devem ser inseridas em um PDI, estão explicitadas no Art. 16 do Decreto nº 5.773/2006 (BRASIL, 2006). Estas informações foram organizadas pelo MEC (MEC, 2017) e agrupadas em 9 (nove) eixos temáticos de caráter essencial e obrigatório, os quais estão descritos detalhadamente no Quadro 4:

EIXO TEMÁTICO	DESCRIÇÃO
Perfil Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Breve histórico da instituição; • Missão; • Objetivos e Metas; • Área(s) de atuação acadêmica.
Projeto Pedagógico Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção regional; • Princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas da instituição; • Organização didático-pedagógica; • Políticas de Ensino, Extensão e Pesquisa; • Políticas de Gestão; • Responsabilidade Social (contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região).
Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos (Presencial e A Distância)	<ul style="list-style-type: none"> • Oferta de cursos, com N° de vagas, dimensões das turmas, turno de funcionamento, regime de matrícula, situação atual dos cursos (funcionando, em fase de autorização ou previsão de oferta); • Cronograma de expansão (na vigência do PDI).
Perfil Do Corpo Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Composição (titulação, regime de trabalho, experiência acadêmica no magistério superior e experiência profissional não acadêmica); • Plano de Carreira; • Critérios de seleção e contratação; • Cronograma de expansão (na vigência do PDI).
Organização Administrativa	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura Organizacional, Instâncias de Decisão e Organograma Institucional e Acadêmico. • Órgãos Colegiados: competências e composição. • Órgãos de apoio às atividades acadêmicas.
Políticas de Atendimento aos Discentes	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de apoio pedagógico e financeiro; • Estímulos à permanência; • Organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil). • Acompanhamento dos egressos.
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura física (salas de aula, biblioteca, laboratórios, áreas administrativas, de lazer, etc.); • Biblioteca (espaço físico, serviços oferecidos, horário de funcionamento, recursos humanos, acervo por área de conhecimento, formas de atualização e cronograma de expansão do acervo); • Laboratórios (instalações e equipamentos, relação equipamento/aluno, recursos de informática); • Recursos tecnológicos e de áudio visual; • Plano de acessibilidade e de atendimento diferenciado a portadores de necessidades especiais; • Cronograma de expansão (na vigência do PDI).
Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional	<ul style="list-style-type: none"> • Procedimentos de auto avaliação institucional em conformidade com a Lei nº 10.861/2004.
Aspectos Financeiros e Orçamentários	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração da sustentabilidade financeira, incluindo a expansão prevista no PDI.

Quadro 4 - Eixos temáticos essenciais do PDI

Fonte: Elaboração da autora com base em MEC (2017a)

Embora afirme que as instituições de ensino têm autonomia para incluir outros eixos temáticos no PDI e que o texto do documento deve conter informações relevantes sobre a IES e seus cursos, o MEC esclarece que suas análises e avaliações institucionais são realizadas tomando por referência os 9 (dez) eixos temáticos obrigatórios estabelecidos pela legislação (MEC, 2017a).

Gomes (2013, p. 2) observa que a função do planejamento é direcionar as ações da instituição e que seu propósito é definido “[...] por um conjunto de variáveis que definirão a situação da instituição e avaliará futuras decisões para que então sejam implementadas ações rápidas, eficientes e coerentes com a sua realidade”.

Para Veiga (1995), o planejamento indica o que se tem a intenção de fazer e de realizar e é construído baseado no que se tem e no que é possível fazer. Um planejamento não é um documento simplesmente construído com fins de atender uma exigência burocrática que é arquivado após sua construção. O planejamento é um processo que tem por objetivo organizar as ações desenvolvidas em uma instituição na sua globalidade, dando à instituição as “indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 1995, p. 14).

Segundo Baffi (2002, p. 3) o ato de planejar faz parte do ser humano e é inerente à educação “visto que esta tem como características básicas: evitar a improvisação, prever o futuro, estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa”.

Para Santos, Ferri e Macedo (2012 p. 184), o processo de planejamento na educação requer o conhecimento e a organização das “[...] expectativas, necessidades, atribuições e atividades relacionadas às práticas escolares que antecipam as ideias que serão concretizadas no futuro”.

Estes elementos são reunidos pela instituição de ensino no Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento que representa o planejamento e o projeto escolar e que articula as finalidades, os objetivos e as ações que “[...] compõem o universo escolar, a serviço do processo pedagógico, conferindo-lhe unidade e direcionamento, indo ao encontro das expectativas de aprendizagem, seja da equipe escolar, seja da sociedade, articulando os princípios políticos e os pedagógicos” (SANTOS; FERRI; MACEDO, 2012, p. 184).

Veiga (1995) explica que todo projeto pedagógico da escola é ao mesmo tempo político e pedagógico, reforçando a indissociabilidade entre estas duas dimensões. Na dimensão política está o compromisso da educação em atender os interesses formativos

da população. Na dimensão pedagógica está “[...] a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, comprometido, crítico e criativo” (VEIGA, 1999, p. 13).

A autora ressalta que o PPP objetiva a organização da instituição como um todo e fornece indicações importantes para a organização do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, incluindo sua articulação com o contexto social.

Baffi (2002) observa que o processo de elaboração do planejamento pedagógico de uma instituição de ensino deve ser realizado levando em consideração aspectos contextuais, pressupostos filosóficos, metodológicos e políticos, bem como os recursos disponíveis pela instituição.

Embora estes aspectos estejam relacionados ao PPI, eles fazem parte dos elementos constitutivos do PDI e aparecem de forma distribuída entre os eixos essenciais estabelecidos pelo MEC que devem constar no documento, como é possível observar no Quadro 4.

Araújo (2014) encontra similaridades entre alguns itens obrigatórios inseridos no PDI e elementos gerenciais adotados na gestão de empresas privadas, tais como a definição da missão institucional e a demarcação de metas a serem alcançadas. Além disso, o documento propõe um modelo institucional uniforme que deve ser seguido por todas as instituições federais de ensino, o que confere a todas as instituições, ressalvadas suas peculiaridades, diversas semelhanças em sua organização e em suas linhas gerais de atuação.

Uma das características gerencialistas que podem ser percebidas nos PDI dos IF é o estabelecimento de mecanismos de controle das ações inseridas no documento “[...] por meio de constantes acompanhamentos e avaliações periódicas nas diferentes unidades como forma reorientar a ação dos gestores” (ARAÚJO, 2014, p. 171). Para exemplificar, citamos o IFAM (2014) que criou um comitê de acompanhamento e revisão do PDI que teve por objetivo verificar o cumprimento das metas e ações estabelecidas e propor atualizações no documento.

Outro fator presente nos PDI dos IF que remete à difusão de uma cultura gerencialista na gestão nestas instituições é a inclusão de diversas tabelas contendo objetivos e metas quantitativas que buscam ampliar o número de matrículas destas instituições e aumentar seus índices de eficiência e eficácia.

Para Araújo (2014), a adoção de uma lógica gerencialista direciona as ações administrativas e pedagógicas da instituição para o atendimento de objetivos e metas muitas vezes distantes de sua realidade local.

Cunha e Akel Sobrinho (2002) lembram que as instituições de ensino possuem muitas particularidades que as diferenciam das empresas privadas, tais como a multiplicidade de objetivos, a variedade do seu público alvo, a diversidade de serviços oferecidos e a heterogeneidade da formação de seus recursos humanos. Para uma instituição pública de ensino, deve-se adicionar as peculiaridades do setor público quanto à legislação à qual está submetida, à lentidão dos processos burocráticos e às questões orçamentárias.

Ademais, as instituições públicas de ensino recebem vários questionamentos referentes aos seus objetivos, funções, estrutura organizacional, eficiência e qualidade dos serviços prestados e a forma como empregam os recursos públicos, “[...] além do enfrentamento da concorrência com instituições privadas que se apresentam em número expressivo e surgem a todo instante” (GOMES, 2013, p. 1).

Apesar das constatações das diferenças entre a gestão da educação e a gestão empresarial, muitas instituições de ensino estão implantando diversas técnicas de gestão administrativa utilizadas pelas empresas privadas. Uma destas técnicas que está ganhando força nas instituições de ensino independentemente de pertencerem à esfera pública ou privada, é o Planejamento Estratégico, ferramenta gerencial na qual uma organização define seus objetivos e metas e estabelece as estratégias que serão adotadas para alcançá-los (GOMES, 2013).

Segundo Araújo (2014, p. 156) “[...] as mudanças administrativas provenientes das recentes concepções acerca do papel do Estado” trazem novos formatos e modelos para orientar o planejamento das instituições públicas. Assim, o interesse pela abordagem do planejamento estratégico “[...] tem sido justificado pela possibilidade do desenvolvimento de formas de adaptação a contextos dinâmicos, impulsionados pela globalização e pelos avanços científicos e tecnológicos”.

Araújo (2014) ressalta que o planejamento estratégico:

[...] é uma ferramenta gerencial que auxilia o desenvolvimento do modelo administrativo da Nova Gestão Pública. Essa inovação no planejamento pode resultar em um projeto cujo objetivo se resume no cumprimento de uma exigência normativa, culminando em um conjunto de objetivos e metas com vista ao alcance dos resultados previstos na concepção da política. (ARAÚJO, 2014, p. 156)

O modelo gerencialista da NGP recomenda que se aplique a gestão orientada para resultados, cuja implementação requer a definição do planejamento estratégico das ações a serem desenvolvidas pela instituição e que agrega “[...] a elaboração de indicadores de desempenho e, sobretudo, a avaliação dos resultados obtidos” (TERTO; PEREIRA, 2011, p. 4).

De acordo com Araújo (2014, p. 158) “[...] A inserção da lógica do gerencialismo, com orientação metodológica para a adoção do planejamento estratégico tem sido constante no cenário das instituições que ofertam educação profissional” e tem contribuído bastante para a intensificação do controle do Estado sob as instituições de ensino.

Esta característica está presente nos PDI selecionados para a pesquisa. A inserção do Planejamento Estratégico é recorrente nestes documentos. Na maioria dos documentos analisados, ele aparece como um subitem do PDI, que é o caso dos institutos IFAM, IFCE, IFES, IFMT, IFPA, IFPR e IFSC. Como exemplo, podemos citar um trecho do PDI do IFPA:

[...] Utilizando como definição de planejamento estratégico o processo através do qual a organização se mobiliza para atingir o sucesso e construir o futuro, por meio de um comportamento proativo, considerando seu ambiente atual e futuro, as organizações públicas passam a ter um direcionamento que possa ser monitorado, com a finalidade de atingir seus objetivos institucionais. É com este olhar de proatividade e avanço que o IFPA apresenta seus objetivos, metas e indicadores que nortearão a gestão para o período de 2014-2018. (IFPA, 2014, p. 25)

Nos outros três PDI que integram esta pesquisa (IFG, IFMA e IFSP) o planejamento estratégico aparece diluído no texto do documento e, de um modo geral, relacionado às metas institucionais, como é possível observar, por exemplo no PDI do IFSP (2014, p. 125): “[...] Vincular as ações administrativas ao planejamento estratégico da Instituição”.

A leitura dos PDI selecionados possibilitou que fosse possível observar a presença de características gerencialistas em todos eles. Todos os documentos apresentam metas e objetivos quantificados em relação aos números de matrículas e de cursos

ofertados, além de conter mecanismos de controle, acompanhamento e avaliação das ações inseridas.

Um exemplo da presença destes mecanismos de controle pode ser observado no PDI do IFPA:

[...] os câmpus realizarão anualmente os Planos Anuais de Trabalho, que deverão ser cadastrados no Sistema de Gestão Integrada (Módulo de Planejamento) até outubro de cada ano. Ao final de cada semestre, a PRODIN¹⁴ solicitará, com base nesses planos, um relatório sobre o andamento das suas ações aos câmpus e demais Unidades Estratégicas. As informações obtidas serão analisadas e o produto da análise será encaminhado aos câmpus e Unidades Estratégicas para que os possíveis ajustes e correções sejam realizados em tempo hábil. Anualmente será realizado o processo de controle e avaliação do PDI, de forma a ajustar os desvios entre o planejado e o realizado. (IFPA, 2014, p. 227)

Dentro desta perspectiva, para Araújo, Hypólito e Otte (2011), o PDI representa um mecanismo de controle que faz parte do processo de implantação, pelo Estado, de uma lógica gerencialista e de introdução de uma cultura performativa nas instituições que compõe a rede federal de EPT.

No entendimento de Araújo (2014), o PDI assume diversas funções e representa um instrumento de materialização das intenções do Estado em ofertar a educação profissional de uma forma controlada e unificada. Além disso, a obrigatoriedade da inserção do PDI nos sistemas de gestão utilizados pelo MEC se configura como mais uma das estratégias do Estado para acompanhar, controlar e monitorar o planejamento das IES e o desenvolvimento de suas ações.

Porém, é preciso ressaltar que o PDI é um documento institucional que “[...] considera a identidade da instituição no que diz respeito a sua filosofia de trabalho e deve reportar-se às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver (ORTIGARA, 2014, p. 194). Neste sentido, além de ser um documento de caráter obrigatório para as instituições de ensino que oferecem cursos da educação de nível superior, o PDI configura-se como um instrumento de planejamento de suma importância para a organização e a gestão institucional.

¹⁴ Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional

De acordo com o que foi apresentado até aqui, pôde-se identificar que o PDI além de ser um instrumento normativo, obrigatório para os IF, é um documento de caráter antagônico. Por um lado, o PDI é o principal documento que orienta o planejamento das ações da instituição e define suas principais características. Por outro, se configura como um instrumento gerencialista de controle da gestão da instituição.

3.2.1 O processo de Elaboração dos PDI nos Institutos Federais

Apesar da legislação dar abertura para a participação da comunidade acadêmica na construção do PDI, estas instituições não são totalmente livres para fazer o seu planejamento. É que as orientações para elaboração do PDI e a composição mínima do documento são as mesmas para todos os IF, o que provoca uma tendência à padronização dos PDI nestas instituições.

O estudo dos PDI que compõe esta pesquisa contempla a identificação do processo de elaboração dos PDI adotado no âmbito de cada IF analisado, sobretudo quanto à participação da comunidade acadêmica na construção do PDI assegurada pela legislação.

Para Drabach e Souza (2015, p. 233) o processo de construção coletiva de um documento do planejamento institucional representa a inclusão de “[...] toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões importantes sobre os rumos da escola, e, sobretudo, significa caminhar na direção da superação da dualidade entre teoria e prática e entre os que elaboram e os que executam as tarefas na escola”.

Foi possível observar que alguns dos IF analisados deram conta de conduzir um processo de elaboração do PDI mais democrático, com a realização de seminários e assembleias com a participação da comunidade escolar para discutir o documento, como pôde ser constatado nos PDI do IFSC e do IFSP.

No IFSC, de acordo com as palavras do Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional inseridas no texto de abertura do documento, o processo de elaboração do PDI envolveu a participação da comunidade:

[...] a instituição investiu 19 meses de seu tempo e de seus recursos para envolver sua comunidade em um processo de construção que englobou quatro consultas públicas, dois grandes seminários, oficinas regionais, reuniões em todos os campus, dezenas de comissões, capacitações, assembleias locais e geral, bem como mobilizou todos os seus órgãos colegiados institucionais e locais. (IFSC, 2015, p. 16)

O PDI do IFSP (2014) apresenta logo no início a metodologia utilizada para a elaboração do documento. Segundo o texto, a instituição designou uma comissão central para coordenar a construção do PDI. Esta comissão constituiu comissões locais em cada um dos *campi* do IFSP e passou as orientações referentes ao processo de construção do documento a estas comissões. A instituição realizou duas audiências públicas para discutir as versões preliminares do documento. De acordo com o PDI, além da participação da comunidade escolar, estas audiências contaram com a presença de observadores externos e “[...] Entre esses observadores estavam professores da Faculdade de Educação da USP, professores da UNICAMP e representantes de movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade, que muito contribuíram para a construção do PDI” (IFSP, 2014, p. 28).

Por outro lado, há um grupo de institutos que recorreu a constituição de comissões para conduzir o processo de elaboração dos PDI, porém não especificou qual foi a composição destas comissões e nem quais foram as formas de participação da comunidade acadêmica nestas comissões, como é o caso do IFMT e do IFPR.

O PDI do IFMT (2014, p. 9) foi elaborado a partir do trabalho de uma comissão que realizou “[...] um ciclo de planejamento e pesquisas em que gestores, docentes, técnicos administrativos, estudantes e a comunidade externa foram convidados a fazer diagnóstico de suas unidades, apresentando críticas sobre o planejamento institucional e sugerindo aperfeiçoamentos para o processo”. Foram criadas subcomissões em todos os *campi* da instituição, as quais realizaram diversas reuniões “[...] buscando esclarecer a relevância do PDI para o IFMT e incentivando que todos participassem ao longo do processo de elaboração” (IFMT, 2014, p. 9). O PDI não apresentou a composição das subcomissões.

O IFPR afirma que seu PDI “[...] é fruto da participação e do trabalho conjunto de muitas mãos, agregando conhecimento de servidores técnico-administrativos, docentes, discentes e representantes da comunidade” (IFPR, 2014, p. 12). O documento apresenta um cronograma, informando quando as comissões de elaboração do PDI foram constituídas e quando as versões preliminares do documento foram entregues antes da consolidação da versão final, que foi colocada para consulta pública por um período de 30 dias. O documento não esclarece qual foi a composição das comissões.

Há, ainda, um grupo de institutos que aparentemente não conduziu seu processo de forma tão democrática. Embora afirmem que o PDI foi elaborado de acordo com as determinações da Lei nº 11.892/2008 e relacionem nas folhas de rosto do documento os integrantes da comissão central de elaboração do documento, o IFAM, IFMA e IFPA não fazem qualquer menção à participação coletiva na construção do seu PDI.

Apesar de mencionar a participação da comunidade na construção do PDI no início do documento, o IFG também não especificou de que maneira ocorreu esta participação:

[...] é importante salientar que, no processo de construção dos seus documentos regulamentadores e do seu PDI, a instituição efetiva a escuta da comunidade interna e externa, configurando concepções, políticas, programas, projetos e ações que a transformam em uma instituição que materializa na sua ossatura institucional a dimensão de sociedade política (Estado). (IFG, 2012, p. 18)

Ainda entre os IF que aparentemente não conduziram o processo e elaboração do seu PDI de forma muito democrática, encontram-se o IFCE e o IFES.

Segundo o PDI do IFCE, o documento foi elaborado de acordo com as orientações da Reitoria e seu conteúdo “[...] passou pela apreciação dos servidores e alunos em Assembleia realizada em todos os *campi* e referendada por uma Assembleia Geral realizada no *campus* de Fortaleza” (IFCE, 2014, p. 149):

[...] O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Ceará é o fruto de discussões coletivas e democráticas realizadas no âmbito de todos os seus *campi*. Durante o seu processo de elaboração, a comunidade de cada *campus* teve a oportunidade de definir, em consonância com as diretrizes da Reitoria, os seus sonhos e anseios para os eixos do ensino, extensão, pesquisa e gestão. (IFCE, 2014, p. 149)

No texto de apresentação do PDI, o IFES afirma que realizou uma construção coletiva do PDI “[...] promovendo sua discussão em cada *campus* e, posteriormente, disponibilizando o documento para Consulta Pública, para, enfim, revisá-lo e aprová-lo no Colégio de Dirigentes e no Conselho Superior” (IFES, 2014, p. 12). No entanto, o IFES esclarece que o PDI foi elaborado com o apoio de uma empresa especializada em serviços de consultoria organizacional contratada através de processo licitatório e que criou um Comitê Gestor, cujo objetivo era “[...] realizar interlocução entre a empresa

Gestão e Desenvolvimento e as Comissões Locais, monitorar as etapas do cronograma, ajustar os desvios, aprovar e divulgar os produtos do Planejamento Estratégico” (IFES, 2014, p. 29). O documento menciona que para subsidiar a elaboração do documento, foram criadas comissões em cada *campus* do IFES, embora não especifique como foi a atuação destas comissões e nem a participação da comunidade acadêmica.

Estas duas últimas metodologias de elaboração do PDI indicam de forma mais clara a presença da cultura gerencialista no planejamento dos IF. Em um dos casos, temos o controle dos gestores da instituição para a definição das diretrizes que devem integrar o documento. E no outro, a contratação de uma empresa privada para conduzir o processo, o que, aparentemente, diminui a participação da comunidade acadêmica em todas as etapas da elaboração do documento.

[...] Essa perspectiva tende a colocar em polos distintos gestores e demais servidores, criando o antagonismo entre os que detêm o controle e os que serão controlados por esses mecanismos cada vez mais aprimorados de regulação das práticas, no sentido da eficiência e eficácia no alcance de resultados educacionais. (ARAÚJO, 2014 p. 172)

Ao analisar o processo de elaboração dos PDI selecionados a partir da leitura dos documentos e da revisão de literatura realizada durante esta pesquisa, foi possível perceber o estabelecimento de mecanismos de controle pelos gestores deste grupo de IF, alguns mais flexíveis, outros mais rígidos, tornando evidente a adoção de princípios gerencialistas na gestão destas instituições.

3.3 Análises dos PDI quanto à configuração dos IF

Os PDI possuem um grande volume de informações e se constituem em uma importante fonte de consulta sobre o planejamento, as concepções norteadoras das ações da instituição e suas práticas acadêmicas (MACHADO, 2011).

Após um exame dos eixos temáticos dos PDI, concluiu-se que o conteúdo de dois eixos dos documentos contemplava aspectos dos IF relacionados ao escopo desta pesquisa, que é analisar como os IF estão se configurando, assinalando se estas instituições estão consolidando as diretrizes de sua proposta de criação ou se estão se afastando da proposta original.

Foram observados elementos de dois eixos temáticos dos PDI: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição e dos Cursos, cujo conteúdo já foi discriminado no Quadro 4.

A escolha pelo eixo temático “PPI” deu-se devido ao fato de que este tópico do PDI apresenta os princípios e as diretrizes do processo educacional desenvolvido no âmbito de cada instituição. A análise procurou arrolar as concepções norteadoras das ações dos IF que integram a proposta de criação destas instituições que estão presentes nos PDI.

Em relação ao eixo temático “Cronograma de Implantação e Desenvolvimento da Instituição”, sua escolha justifica-se pelo fato de que o retrato do IF e o planejamento da oferta de cursos e vagas em cada um dos *campi* da instituição são apresentados neste tópico do documento. Foi realizado um levantamento das vagas e dos cursos ofertados em cada IF e da projeção de sua evolução para o período da vigência do PDI analisado.

A partir da análise dos itens dos PDI foi possível elencar dois eixos de análise: as concepções norteadoras das práticas acadêmicas dos IF e a configuração de oferta de cursos e de vagas. Os elementos analisados nos PDI das instituições selecionadas são apresentados e discutidos a seguir.

3.3.1 Diretrizes Norteadoras das Ações dos IF

Os IF são tratados nos documentos oficiais como instituições comprometidas com a oferta de educação profissional e tecnológica, em diferentes níveis e modalidades, desenvolvida de forma integrada e numa perspectiva emancipadora.

As diretrizes oficiais que fundamentam a concepção dos IF estabeleceram que a formação ofertada por estas instituições deveria observar como princípios norteadores a concepção de uma educação que busque a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos; a oferta de uma educação verticalizada que otimize a infraestrutura destas instituições e o desenvolvimento local/regional através do fortalecimento dos arranjos produtivos locais. Estas premissas são traduzidas pelas ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos IF, que, ainda devem buscar a formação integral do trabalhador e sua inserção no mundo do trabalho (MEC, 2008).

A partir da revisão de literatura e de um exame nos documentos base de criação dos IF, foram elencados elementos que representam os fundamentos destas instituições e suas principais características. Estes elementos fazem parte da Lei nº 11.892/2008

(BRASIL, 2008) e do documento “Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia” e devem ser considerados pelos IF na elaboração de suas diretrizes acadêmicas e no planejamento de suas ações. Os elementos analisados durante esta pesquisa estão relacionados no Quadro 5.

DIRETRIZES NORTEADORAS DAS AÇÕES DOS IF	
1	Concepção de educação profissional e tecnológica: integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos
2	Verticalização do ensino
3	Sintonia com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais
4	Formação integrada

Quadro 5 - Diretrizes Norteadoras das Ações dos IF
 Fonte: Elaboração da autora com base em MEC (2008)

O primeiro elemento discutido é a concepção de educação profissional e tecnológica assumida pelos IF analisados. De acordo com os documentos oficiais do MEC, a concepção adotada pelos IF deve ir além da instrumentalização de pessoas para o trabalho e deve contemplar na sua base a integração e articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos premissas a formação integral do trabalhador (MEC, 2008).

Foi possível identificar que a concepção de educação profissional e tecnológica aparece de duas formas diferentes nos PDI analisados, que na verdade são o desmembramento da concepção ditada pelo MEC em duas vertentes.

No primeiro grupo estão os IF que conceberam a educação profissional e tecnológica pela perspectiva da articulação entre ciência, tecnologia, cultura, que são os institutos IFG, IFMT, IFPA e IFSP.

De acordo com o PDI do IFG (2014):

[...] postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional. (IFG, 2012, p. 26)

O IFMT (2014, p. 53) ressalta que o conceito de educação profissional e tecnológica “[...] não pode estar desconectado de elementos como a ciência, a cultura e o

trabalho, que, integrados, podem orientar diretrizes para uma educação que vise à autonomia dos sujeitos”.

Segundo o PDI do IFPA (2014), a instituição:

[...] concebe o ensino profissional, a partir de premissas que valorizam não só a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos, mas também o desenvolvimento da capacidade de investigação científica, como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes, necessário ao permanente exercício da laboralidade. (IFPA, 2014, p. 48)

Para o IFSP (2014, p. 146), “[...] O processo educativo, dialógico, no contexto da formação humana, deve integrar todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura”.

Com base no que foi apresentado pelos PDI selecionados para esta pesquisa, podemos pressupor que a concepção de educação profissional e tecnológica anunciada por este grupo de institutos está relacionada a uma integração entre conhecimentos gerais e específicos.

Esta percepção nos remete à Ciavatta e Ramos (2011, p. 31) que compreendem esta integração num sentido mais amplo, segundo o qual a integração entre trabalho, ciência e cultura “[...] pode orientar tanto a educação geral quanto a educação profissional, independentemente da forma como são ofertadas”.

Um outro grupo de institutos relaciona a concepção de educação profissional e tecnológica com a oferta de uma educação que não se restrinja à formação para o trabalho. Este grupo é formado pelo IFAM, IFPR e IFSC.

Para o IFAM (2014, P. 77), “[...] o termo educação tecnológica não se relaciona a nenhum nível específico de formação, mas refere-se a uma formação ampla, preocupada com a formação do trabalhador cidadão”.

A concepção de educação profissional e tecnológica presente no PDI do IFPR (2014, p. 32) diz que “[...] A Educação Profissional e Tecnológica, enquanto categoria de formação integral, pressupõe o desenvolvimento do sujeito, não podendo ficar sua formação restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho”.

Segundo o PDI do IFSC (2015, p. 38) o conceito de educação profissional e tecnológica da instituição está fundamentado em “[...] uma concepção de educação integral do sujeito, cujo caráter e de totalidade, possibilitando a manifestação das

individualidades, sem limitar-se apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva”.

A concepção de educação profissional e tecnológica apresentada por este grupo de institutos nos remete às percepções que foram estabelecidas ao longo da revisão de literatura realizada nesta pesquisa. Como exemplo, citamos Saviani (2005) que ressalta que o ensino profissional não deve ficar restrito ao caráter instrumental e ao treinamento das técnicas produtivas e deve proporcionar aos alunos o conhecimento dos fundamentos das diversas habilidades e técnicas de produção existentes, possibilitando aos alunos a compreensão de como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo e a articulação das habilidades e técnicas com o processo produtivo em todas as suas dimensões.

Foi possível relacionar as concepções de educação profissional e tecnológica identificadas nos PDI analisados ao ponto de vista de Ramos (2010) de que uma formação baseada na integração entre trabalho, ciência e cultura está num sentido oposto ao do conceito de profissionalização como formação apenas para o exercício do trabalho.

Por fim, durante este estudo não foi possível identificar as concepções de educação profissional e tecnológica apresentada nos PDI do IFCE, do IFES e do IFMA.

Outro princípio que integra a proposta de criação dos IF observado durante o estudo dos PDI selecionados é a verticalização do ensino. O documento de concepção dos IF produzido pelo MEC (2008) destaca a oferta verticalizada do ensino como uma das principais características destas instituições, uma vez que estas instituições estão autorizadas a ofertar cursos da educação básica à educação superior, o que dá ao aluno a possibilidade de construir seu itinerário formativo dentro de uma mesma instituição (MEC, 2008). Além de ser incluída entre as finalidades e características dos IF, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) estabelece que a verticalização do ensino deve ser promovida de modo a otimizar a infraestrutura dos IF.

Também é importante ressaltar que a verticalização do ensino não se restringe apenas a oferta de uma profusão de cursos em diversos níveis e modalidades, ela abre caminho para a possibilidade de um diálogo articulado e simultâneo entre os profissionais dos IF que pode influenciar a organização curricular dos IF na medida em que se considere uma abordagem contextualizada entre formação geral e formação profissional (PACHECO; REZENDE, 2009).

Foi possível identificar que, de um modo geral, todos os IF incluíram em seus PDI, o inciso III do Art. 6º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) como princípios

norteadores das suas ações institucionais. Assim, a verticalização do ensino está presente nos PDI analisados numa citação literal das finalidades e características dos IF preconizadas pela lei de criação dos institutos: “III - Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional, e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, p. 2).

Há um grupo de institutos que pondera que a verticalização do ensino é contemplada na proposta curricular da instituição a partir da construção de itinerários formativos e que menciona o diálogo entre os diferentes níveis de ensino ofertados pela instituição. Fazem parte deste grupo de instituições o IFES, o IFPR e o IFSP.

Para o IFES (2014, p. 24), a organização curricular da instituição deve assegurar “[...] a flexibilidade de itinerários de formação que permitam um diálogo rico, diverso em seu interior, à integração dos diferentes níveis de educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de propiciar a educação continuada e a verticalização do ensino”.

O IFPR (2014, p. 44) também menciona em seu PDI a organização dos cursos ofertados pela instituição a partir da construção de itinerários formativos “[...] que dialoguem e integrem os diferentes níveis da educação básica e superior, da educação Profissional e Tecnológica, além de viabilizar a educação continuada, aspecto importante da dinâmica do mundo do trabalho”.

A mesma preocupação pode ser observada no PDI do IFSP (2014, p. 158) que ressalta a possibilidade criada pela verticalização do ensino de que “[...] os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, possibilitando a realização de percursos formativos da educação básica à pós-graduação”.

O estudo dos PDI mostrou que a verticalização do ensino está presente em nível de discurso nos documentos de todos os IF analisados. Não teria como ser de outra forma, uma vez que uma das finalidades dos IF determinadas em lei é a promoção da integração e da verticalização da oferta da educação profissional (BRASIL, 2008).

Assim como observaram Araújo e Hypólito (2016, p. 263), apesar da importância que os documentos do MEC atribuem à verticalização do ensino nos IF, foi possível perceber que os discursos inseridos nos PDI sobre este aspecto se referem, na maioria das vezes, aos cursos de nível médio e superior, praticamente ignorando a pós-graduação e os cursos de qualificação.

No entanto, o fato deste princípio estar inserido nos documentos oficiais produzidos por estas instituições por si só não significa que, de fato, a verticalização do ensino ocorra da forma como foi sugerida na proposta de criação dos institutos. Um olhar para as vagas e cursos ofertados pelos IF pode contribuir para ampliar a compreensão sobre esta questão.

Não se pode esquecer que a promoção de uma oferta verticalizada de ensino requer que os IF disponham de uma infraestrutura física e de pessoal adequada para seu funcionamento, além de dispor de recursos financeiros para manutenção desta infraestrutura (CARDOSO; REIS, 2016).

Dando continuidade à discussão dos princípios que integram os fundamentos dos IF presentes nos PDI selecionados, o próximo item destacado por este estudo trata da oferta de uma formação integral ao trabalhador.

De acordo com a publicação do MEC, os IF “[...] atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador” (MEC, 2008, p. 5). O documento ressalta que a arquitetura curricular dos IF permite o estabelecimento de “[...] um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica” (MEC, 2008, p. 26) e destaca que a proposta de integração do ensino médio à formação técnica:

[...] 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, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica. (MEC, 2008, p. 26)

A oferta de uma formação integral aparece nos discursos dos PDI de diversas formas e em diversas partes do documento, sendo que a maioria dos IF menciona esta questão em vários trechos do PDI.

O primeiro trecho dos PDI selecionados em que a oferta de uma formação integrada aparece é na definição das finalidades e características da instituição através da citação literal do Artigo 6º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Este trecho foi identificado no PDI de três institutos (IFCE, IFES e IFSC):

[...] 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 (BRASIL, 2008, p. 2)

Em um grupo de cinco institutos (IFCE, IFES, IFG, IFPR e IFSC), o trecho que define os objetivos da instituição também trata da oferta da formação integral a partir da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) numa citação de um inciso do seu Artigo 7º: “[...] Ministrando 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” (BRASIL, 2008, p. 2).

Ainda em relação à citação de documentos oficiais para fazer referência à oferta de uma formação integral, há três institutos (IFES, IFMT e IFPR) que mencionam as diretrizes do “Concepção e Diretrizes: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (MEC, 2008, p 26) em relação à sua proposta curricular, assegurando: “[...] a flexibilidade de itinerários de formação que permitam um diálogo rico, diverso em seu interior, à integração dos diferentes níveis de educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica”.

O princípio da formação integral aparece em um grupo de institutos que apresenta a concepção de currículo integrado em seu PDI, sem especificar quais níveis de ensino deverão adotar esta concepção. Este grupo de instituto é composto por quatro institutos: IFAM, IFMT, IFPA e IFSP. A título de exemplificar este tipo de abordagem da formação integral, citamos um trecho do IFAM (2014, p. 84) que apresenta alguns princípios de sua concepção de currículo integrado: “[...] integração de diferentes formas de educação para o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, devendo conduzir ao permanente desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos para a vida produtiva e social”.

Ainda em relação ao currículo integrado como forma de contemplar a formação integral, o IFES (2014, p. 45) menciona a adoção desta concepção de currículo para as ações propostas para os cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que deverão “[...] operar, prioritariamente, na perspectiva de um currículo integrado, entendendo integração como um processo no qual a educação geral deve ser parte inseparável da educação profissional, com foco na formação integral e crítica do sujeito”.

Em todos os PDI, a oferta de cursos da educação profissional preferencialmente na forma de cursos integrados ao ensino médio é mencionada como uma das propostas da instituição.

Sintetizando o que foi apresentado até aqui, percebe-se que a maior parte dos PDI se utiliza do discurso oficial produzido pelo Governo para fazer referência à oferta de uma formação integrada. Embora a formação integral apareça em outros trechos dos documentos, não foi possível identificar de que forma ocorre esta integração. Além disso, os PDI selecionados aparentemente restringem a formação integral à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Para Araújo e Hypólito (2016), apesar de ocupar uma posição central nos discursos oficiais, a integração entre formação geral e formação profissional não é assumida explicitamente pelos documentos institucionais, que a colocam no campo das possibilidades.

Ciavatta e Ramos (2011) observam que a implantação de uma formação integrada está cercada de dificuldades, as quais podem ser suplantadas através de:

[...] um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36)

Para Ramos (2010), a oferta de uma formação integral está intimamente relacionada com uma concepção de formação humana que:

[...] preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (RAMOS, 2010, p. 67)

No nível do discurso, os PDI selecionados se aproximam do que foi prescrito pelos documentos oficiais quanto à oferta de uma formação integral, haja visto que todos os documentos analisados utilizaram os dispositivos legais descrever suas concepções norteadoras em relação a este princípio.

A partir do que nos revela a revisão de literatura, representada neste tópico da pesquisa pelas discussões de Ramos (2010), Ciavatta e Ramos (2011), Araújo e Hypólito (2016), para que a integração ocorra de fato, a formação integral inserida na proposta de criação dos IF e nos PDI destas instituições implica na integração entre educação básica e profissional e no desafio de desenvolver processos formativos que relacionem conhecimentos básicos e específicos.

Retornando as discussões quanto às diretrizes inseridas na proposta de criação dos IF, o documento do MEC ressalta a importância de que as ações destas instituições sejam desenvolvidas em sintonia com os arranjos produtivos locais. Este princípio também integra as finalidades e características definidas para os IF na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Na leitura dos PDI selecionados foi possível identificar que o atendimento aos arranjos produtivos locais é tratado em diferentes tópicos do documento, os quais são apresentados a seguir. É importante ressaltar que em alguns PDI os arranjos produtivos aparecem em mais de um tópico.

Nos PDI do IFCE e do IFES os arranjos produtivos locais aparecem entre as finalidades e características dos IF, numa citação literal do Artigo 6º da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008):

[...] 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. (BRASIL, 2008, p. 2)

Em um grupo de institutos, a temática dos arranjos produtivos locais foi inserida nos tópicos do PDI que tratam das ações, diretrizes e políticas da instituição para o ensino. Este foi o tópico em que a questão dos arranjos produtivos locais apareceu de forma mais recorrente, estando presente em seis dos PDI selecionados, que é o caso dos documentos dos institutos IFAM, IFMA, IFMT, IFPR, IFSC e IFSP.

O IFAM (IFAM, 2014, p. 28) observa que seu “[...] compromisso público de interiorização da Educação Profissional se estabeleceu na região, de forma concretamente incisiva, oferecendo cursos em sintonia com os arranjos produtivos da localidade, contribuindo para o efetivo desenvolvimento socioeconômico da região”.

O PDI do IFMA estabelece entre as diretrizes curriculares da instituição que “[...] A oferta dos cursos da educação profissional deve respeitar as diversidades e peculiaridades regionais, dando suporte aos arranjos produtivos socioculturais locais” (IFMA, 2014, p. 43).

Já para o IFMT, as diretrizes da sua política de ensino devem: “[...] assegurar a oferta de ensino em seus diferentes níveis e modalidades de acordo com os arranjos produtivos locais” (IFMT, 2014, p. 75).

O IFPR (IFPR, 2014, p. 43) destaca em seu PDI que “[...] Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são propostos em articulação com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental e com os arranjos socioprodutivos de cada região”.

Ao apresentar as diretrizes que orientam as políticas do ensino da instituição, o IFSC (2015, p. 43) observa que “[...] As demandas locais devem sempre estar presentes nos planos de novas ofertas, bem como na atualização das ofertas existentes, garantindo que o Instituto esteja inserido na realidade de cada um de seus campus”, ressaltando, ao final deste trecho do PDI que “[...] Os arranjos produtivos locais devem ser sempre uma fonte de informação para a oferta educativa”.

O IFSP (IFSP, 2014, p. 169) afirma que para a abertura de novos cursos e vagas “[...] é necessário estabelecer, levando em consideração a lei de criação dos Institutos Federais, o arranjo sócio-econômico e produtivo local e regional, os recursos humanos e a verticalização do ensino, desde a educação básica até a pós-graduação”.

O segundo tópico dos PDI selecionados em que os arranjos produtivos locais são mais citados é o tópico que trata das políticas e ações da extensão. Os IF que utilizaram esta abordagem foram o IFAM, o IFES, o IFPA e o IFPR. A inclusão dos arranjos produtivos locais nas políticas de extensão ocorre de forma similar nestes quatro institutos. Como exemplo podemos citar o trecho do PDI do IFAM (2014, p. 125), que traz, dentre as diretrizes para as políticas de extensão, “[...] Desenvolver parcerias e participar de núcleos locais, regionais e estaduais que promovam a indução de arranjos produtivos sociais e culturais”.

O último tópico do PDI em que a relação com os arranjos produtivos locais foi identificada é no tópico que trata das ações de pesquisa desenvolvidas nas instituições. Este é o caso de três institutos: IFMT, IFPA e IFSP. Neste tópico, os arranjos produtivos locais também são abordados de forma similar. A título de exemplificação, o PDI do IFSP (2014, p. 176) define como um dos princípios norteadores das suas ações de pesquisa o “[...] Desenvolvimento de pesquisas para o atendimento de demandas sociais, do mundo do trabalho e da produção, com impactos nos arranjos produtivos locais e contribuição para o desenvolvimento local, regional e nacional”.

Apesar de todos os IF abordarem os arranjos produtivos locais em diversos tópicos dos PDI, apenas o IFAM explicitou quais os arranjos produtivos locais estão formalizados na sua área de atuação, embora não aponte os mecanismos que seriam utilizados pela instituição para fortalecer estes arranjos.

Machado (2011) ressalta que o suporte aos arranjos produtivos locais pressupõe a articulação entre a práxis educativa e a práxis produtiva com base nas demandas de desenvolvimento local onde os IF se situam. A oferta formativa orientada ao atendimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais pode converter-se em benefícios para alavancar o desenvolvimento local.

Para Vieira (2012), o conhecimento da realidade local é o primeiro passo para que os IF executem suas ações em sintonia com os arranjos produtivos locais. O próximo passo é a identificação das ações que devem ser realizadas para que a instituição articule suas políticas de ensino, pesquisa e extensão às demandas e anseios da comunidade no âmbito de sua área de abrangência.

É preciso estabelecer uma aproximação entre as instituições de ensino e sua área de abrangência para que estas possam ampliar seu conhecimento sobre “[...] a realidade socioeconômica onde estão imersas e, dessa forma, além de atender às demandas e necessidades existentes de forma mais visível, possam antecipar-se a elas e potencializar processos voltados para a transformação da realidade vigente” (MOURA, 2008, p. 30).

O atendimento aos arranjos produtivos locais permeia os ideários inseridos nos PDI analisados sobre a inclusão dos discentes no mundo do trabalho. Ainda que o atendimento às demandas do setor produtivo não esteja diretamente inserido nos documentos, esta é uma preocupação recorrente nos discursos apresentados pelos IF em seus documentos oficiais.

Para exemplificar, citamos um trecho do PDI do IFCE (2014), que inclui a inserção do discente no mundo do trabalho nos objetivos pedagógicos da instituição:

[...] a orientação mediante informações sobre o mundo do trabalho, principalmente nas áreas de influência do IFCE, de forma a possibilitar o aprimoramento do sistema de oferta de modalidades de cursos, em bases atualizadas e continuadas; organização por áreas científicas e eixos tecnológicos, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais, adotando como base o estudo do perfil profissional e conhecimentos necessários ao exercício da profissão; institucionalização de mecanismos de participação dos professores, especialistas, trabalhadores e empresários, para avaliar o perfil profissional e a matriz curricular de cada área de conhecimento e eixo tecnológico, quando da necessidade de elaboração e reelaboração do currículo; construção do conhecimento, incorporando, em todos os níveis, estratégias de aprendizagem do mundo do trabalho. (IFCE, 2014. p. 104)

Observa-se que o documento menciona a presença dos empresários na constituição do perfil profissional e da matriz curricular dos cursos ofertados pelo IFCE, indicando a influência do setor produtivo nas ações da instituição.

Para Lima (2012, p. 118), ainda que os documentos oficiais de criação dos IF não mencionem claramente o atendimento aos interesses do empresariado, no âmbito de cada instituição “a relação entre educação profissional e mundo do trabalho parece ainda girar em torno das demandas e necessidades pontuais do mercado, o que revela uma certa continuidade em relação ao que era proposto na concepção de formação profissional organizada em 1997”.

A pesquisa mostrou que os PDI dos IF selecionados foram elaborados em consonância com os documentos oficiais organizados pelo MEC, contemplando a proposta de uma instituição que ofereça uma formação integral, dentro de uma oferta verticalizada do ensino, com vistas a contribuir com o desenvolvimento local (MEC, 2008).

Mas a pesquisa olhou os PDI para além do que eles repetem, buscou coerências e contradições entre o que foi prescrito pelos ornamentos legais e o que foi planejado pelas instituições.

Numa pesquisa documental, os documentos podem fornecer indicadores de contradições, de intenções e de não ditos. Nos parece que os não ditos que podem ser identificados no estudo dos PDI estão especialmente relacionados à oferta de uma formação integral.

Nenhum dos PDI analisados neste estudo menciona de forma direta a oferta de uma formação integrada em todos os níveis de ensino, limitando esta questão ao nível do

discurso e fazendo referência à sua oferta nos cursos do ensino técnico de nível médio nos moldes do que foi estabelecido em lei.

Em relação a este ponto, as contradições vão além dos PDI. Os próprios documentos oficiais da proposta de criação dos IF apresentam ambiguidades. Enquanto o documento de concepção dos IF fala sobre a oferta de uma formação integral em todos os níveis de ensino, a lei de criação dos IF fala sobre a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas dos IF para a educação profissional de nível médio, que devem ser ofertadas preferencialmente na forma integrada.

Além disso, é presumível deduzir que apenas a imposição por força da lei da priorização da oferta de uma educação profissional integrada ao ensino médio pelos IF não garante que a articulação entre formação geral e formação profissional ocorra de fato.

Um dos mecanismos que pode ser utilizado para auxiliar na comprovação de que os IF estão ofertando seus cursos e vagas de acordo com as diretrizes inseridas em seus PDI seria um olhar para a oferta de cursos e vagas por estas instituições.

Este é o foco do próximo tópico, que apresenta um diagnóstico sobre o planejamento realizado pelos IF selecionados para um período de cinco anos em relação aos cursos ofertados e às vagas disponibilizadas por estas instituições.

3.3.2 Configuração da Oferta de Vagas e Cursos

O levantamento de dados realizado nos PDI dos IF selecionados para a pesquisa permitiu que fosse construído um panorama da configuração da oferta de cursos e de vagas traçada por estas instituições por um período de cinco anos.

Este panorama é apresentado a seguir em tabelas que exibem a previsão da oferta de cursos e de vagas com o detalhamento dos dados por nível de ensino de duas formas: a primeira apresenta os dados por instituto e a segunda mostra os dados de todos os institutos analisados na pesquisa sintetizados em uma tabela.

A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) preconiza que os IF devem reservar 50% de suas vagas para a educação profissional de nível médio e 20% para os cursos de formação de professores. A fim de conhecer a distribuição das vagas ofertadas pelos IF, foi realizado um levantamento do número de vagas disponibilizadas para os cursos previstos no período de vigência dos PDI analisados. As informações coletadas foram relacionadas na Tabela 1.

PREVISÃO DE VAGAS DISPONIBILIZADAS (em %)						
IFAM	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
	Cursos Técnicos	85,1	79,7	72,2	67,1	64,8
	Bacharelado	3,6	6,4	6,3	8,2	8,9
	Tecnologia	7,1	8,0	7,5	9,8	11,3
	Licenciatura	4,2	5,9	9,0	8,6	8,1
	Pós-graduação	0,0	0,0	5,1	6,3	6,9
IFCE *	* O PDI da instituição não contém a projeção de cursos					
IFES**	** O PDI da instituição não contém a projeção de cursos					
IFGO	NÍVEL DE ENSINO	2012	2013	2014	2015	2016
	Cursos Técnicos	55,7	52,0	55,3	53,3	54,3
	Bacharelado	33,0	7,2	8,4	8,2	4,2
	Tecnologia	4,9	21,7	20,4	18,5	18,8
	Licenciatura	4,9	17,3	14,4	18,1	19,5
	Pós-graduação	1,4	1,7	1,4	1,9	3,3
IFMA	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
	Cursos Técnicos	74,3	72,5	69,3	69,8	69,9
	Bacharelado	2,4	3,3	5,3	5,4	5,1
	Tecnologia	7,0	6,1	7,4	6,6	5,1
	Licenciatura	12,8	12,1	14,0	14,6	15,6
	Pós-graduação	3,5	6,0	4,0	3,6	4,2
IFMT	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
	Cursos Técnicos	61,6	66,3	63,1	61,8	59,9
	Bacharelado	22,3	12,8	15,0	16,7	17,2
	Tecnologia	11,2	12,6	13,2	12,6	13,1
	Licenciatura	4,9	5,2	6,2	6,8	7,2
	Pós-graduação	0,0	3,1	2,5	2,1	2,7
IFPA	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
	Cursos Técnicos	64,0	58,1	60,2	59,7	59,1
	Bacharelado	11,3	10,3	11,6	11,8	13,1
	Tecnologia	2,2	2,0	3,2	3,9	5,6
	Licenciatura	8,4	16,7	13,4	13,9	9,9
	Pós-graduação	14,1	12,8	11,6	10,7	12,3
IFPR	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
	Cursos Técnicos	83,2	77,5	* O PDI não contém informações sobre a projeção de novos cursos para este período		
	Bacharelado	3,3	6,2			
	Tecnologia	4,5	4,2			
	Licenciatura	7,3	10,6			
	Pós-graduação	1,7	1,6			
IFSC	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
	Cursos Técnicos	74,6	72,9	70,5	68,3	66,8
	Bacharelado	11,8	11,4	11,8	12,4	12,0
	Tecnologia	7,4	9,6	11,6	13,0	14,5
	Licenciatura	3,3	2,7	2,6	2,7	3,1
	Pós-graduação	3,0	3,4	3,5	3,6	3,5
IFSP	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
	Cursos Técnicos	57,8	54,6	53,5	55,1	54,6
	Bacharelado	10,5	8,4	7,3	7,8	9,1
	Tecnologia	9,3	15,1	14,0	15,0	14,8
	Licenciatura	15,1	13,7	16,6	14,2	13,7
	Pós-graduação	7,3	8,2	8,6	8,0	7,8

Tabela 1-Previsão de oferta de vagas por nível de ensino nos IF analisados (%)

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada nos PDI das referidas instituições

Os dados da Tabela 1 foram sintetizados em uma nova tabela, a Tabela 2, que agrupou as informações de todos os IF. Este agrupamento de informações objetivou apontar a tendência apresentada pelos IF analisados quanto à previsão de oferta de vagas, conforme discutido em seguida.

PREVISÃO DE VAGAS DISPONIBILIZADAS (em %)					
NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
Cursos Técnicos	73,0	69,4	66,2	64,5	63,4
Tecnologia	10,4	9,0	9,8	10,5	10,6
Bacharelado	6,8	8,9	10,4	11,3	12,2
Licenciatura	6,3	8,1	8,5	8,6	8,4
Pós-Graduação Lato-Sensu	3,5	4,6	5,1	5,1	5,4

Tabela 2-Síntese previsão oferta de vagas por nível de ensino nos IF analisados (%)

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada nos PDI das referidas instituições

Quanto à reserva de 50% de suas vagas para a educação profissional de nível médio, os dados apresentados na Tabela 1 mostram que todos os IF estão em conformidade com o que foi determinado pela legislação. Isso já era esperado, uma vez que as instituições devem seguir o que está determinado pela legislação.

Em relação à deliberação legal para a reserva de 20% das vagas ofertadas pelos IF para os cursos de formação de professores, de acordo com os dados ilustrados pela Tabela 1, é possível perceber que nenhum dos IF selecionados para a pesquisa atingiu o patamar mínimo determinado em lei. A série histórica apresentada pelos dados coletados nos PDI aponta para uma tendência de crescimento da oferta destes cursos em praticamente todos os IF.

Na leitura dos PDI selecionados, foi possível identificar alguns argumentos apresentados pelas instituições para justificar a baixa oferta de cursos de licenciatura pelos IF.

O documento do IFMA (2014, p. 47) esclarece que a oferta dos cursos de bacharelado tem por prioridade “[...] as áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em especial as engenharias; e a das licenciaturas devem observar as demandas regionais em termos da carência de pessoal docente habilitado”. Além disso, de acordo com o PDI do IFMA, o crescimento do quadro de servidores e a demanda externa por formação técnico-profissional são os fatores que comandam o planejamento do incremento da oferta anual das vagas e dos cursos da instituição (IFMA, 2014).

Para o IFPA, o processo de Ifetização ocorrido em 2008 trouxe modificações e novos desafios às instituições da Rede Federal de EPT que aderiram à proposta de transformação em IF e a oferta de cursos de licenciatura faz parte da história recente destas instituições. A instituição ressalta que a oferta de seus cursos é elaborada de acordo com a demanda social local (IFPA, 2014).

O IFPR observa que levantamentos em relação à formação docente indicam que há poucos professores com formação na área de Ciências (Biologia, Física e Química), o que indica uma demanda por cursos licenciatura nestas áreas. Porém, a instituição entende que existe pouco reconhecimento da importância dos cursos de formação de professores e pouca valorização da profissão docente. Estes fatores colocam os cursos de licenciatura em uma categoria na qual menos investimentos são feitos e há menos procura pelos discentes. A instituição ressalta que a proposição de novos cursos considera as demandas dos arranjos produtivos locais (IFPR, 2014).

Para o IFSC há pouca oferta de cursos de formação de professores para a educação profissional no país, sendo que o que ocorre “[...] na maioria dos casos é a implantação de programas especiais, transitórios ou sazonais de formação docente” (IFSC, 2015, p. 53). A instituição destaca como uma das maiores inovações da lei de criação dos IF a inclusão da oferta de cursos de formação docente por estas instituições. O PDI ressalta que a oferta de novos cursos observa as demandas locais a fim de garantir que a instituição esteja inserida no contexto social e produtivo de cada um de seus *campi*.

O IFSP (2014, p. 68) esclarece em seu PDI que os percentuais estabelecidos em lei para a reserva das vagas ofertadas pelos IF, “[...] por decisão do Colégio de Dirigentes e Reitoria, foram definidos como sendo relativos ao *campus*, e não ao Instituto”. De acordo com o documento, a discussão com a comunidade sobre este fator seria retomada a partir da aprovação do PDI.

É importante lembrar que a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), apesar de estabelecer uma reserva na oferta de vagas para cursos de formação de professores, abre exceção para os casos em que as demandas sociais locais pela formação em nível superior justificarem um ajuste na oferta de vagas para estes cursos, desde que o percentual de reserva de vagas para a educação profissional de nível médio não seja alterado¹⁵.

¹⁵ O § 2º do Art. 8º da Lei nº 11.892/2008 diz:

[...] Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei (BRASIL, 2008, p. 2).

A oferta de cursos de licenciatura e de programas de formação docente pelos IF requer uma investigação sobre as políticas de formação de professores para a educação profissional, sobre o trabalho docente no país e suas implicações na demanda por cursos desta natureza. Estas discussões não fazem parte do escopo desta pesquisa, que reside na análise de como os IF estão se configurando, assinalando se estas instituições estão consolidando as diretrizes de sua proposta de criação ou se estão se afastando da proposta original.

Ao comparar a previsão de oferta de vagas por instituição apresentada pela Tabela 1 com os dados dos dez IF analisados sintetizados na Tabela 2, percebe-se que a tendência à redução do percentual de previsão das vagas destinadas aos cursos técnicos prevalece quando se olha para os dados dos IF de um modo geral. Obviamente que o que está estabelecido pela legislação, ou seja, a reserva de 50% das vagas dos IF para a educação profissional de nível médio, está garantido em todas as instituições da rede federal de EPT.

Para Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 34), a multiplicidade de ações educacionais instituídas para serem desenvolvidas pelos IF, induzem estas instituições, gradativamente, “[...] a fazer de tudo um pouco, reduzindo, por conseguinte, a oferta da formação para a qual já tinham uma competência instalada, o reconhecido ensino técnico de nível médio”.

Neste sentido, pode-se inferir que, como o número de vagas disponibilizadas pelos IF para os cursos da educação profissional de nível médio vem diminuindo a cada ano, em algum momento, este número poderá se restringir ao percentual mínimo exigido em lei.

Retomando o mapeamento da previsão das vagas dos cursos ofertados pelos IF, foi realizado um desdobramento dos dados referentes à oferta destas vagas entre os cursos da educação profissional de nível médio para se conhecer a distribuição das vagas dos cursos técnicos quanto à forma de oferta, ou seja, cursos integrados, concomitantes, subsequentes e PROEJA. Este desdobramento objetivou verificar se a oferta prioritária de educação profissional de nível médio na forma de cursos integrados sugerida pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) está acontecendo. A Tabela 3 mostra os resultados encontrados.

PREVISÃO DE VAGAS DISPONIBILIZADAS EM CURSOS TÉCNICOS (em %)						
	FORMA DE OFERTA	2014	2015	2016	2017	2018
IFAM	Integrado	23,1	19,3	20,7	20,0	19,7
	Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	76,9	80,7	79,3	80,0	80,3
IFCE	* O PDI da instituição não contém a projeção de cursos					
IFES	* O PDI da instituição não contém a projeção de cursos					
	FORMA DE OFERTA	2012	2013	2014	2015	2016
IFG	Integrado	22,3	13,0	15,6	13,3	13,6
	Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	77,7	87,0	84,4	86,7	86,4
	FORMA DE OFERTA	2014	2015	2016	2017	2018
IFMA	Integrado	46,0	42,0	38,0	41,4	40,6
	Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	54,0	58,0	62,0	58,6	59,4
	FORMA DE OFERTA	2014	2015	2016	2017	2018
IFMT	Integrado	42,0	44,4	40,0	39,0	37,7
	Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	58,0	55,6	60,0	61,0	62,3
	FORMA DE OFERTA	2014	2015	2016	2017	2018
IFPA	Integrado	21,6	20,2	21,7	22,2	20,0
	Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	78,4	79,8	78,3	77,8	80,0
	FORMA DE OFERTA	2014	2015	2016	2017	2018
IFPR	Integrado	33,4	31,2	* O PDI não contém informações sobre a projeção de novos cursos para este período		
	Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	45,3	45,3			
	FORMA DE OFERTA	2014	2015	2016	2017	2018
IFSC	Integrado	22,9	21,3	19,7	19,0	18,2
	Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	77,1	78,7	80,3	81,0	81,8
	FORMA DE OFERTA	2014	2015	2016	2017	2018
IFSP	Integrado	26,7	26,7	25,0	25,5	24,3
	Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	73,3	73,3	75,0	74,5	75,7

Tabela 3-Previsão de vagas nos cursos técnicos pelos IF por forma de oferta (%)

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada nos PDI das referidas instituições

Os dados da Tabela 3 foram sintetizados em uma nova tabela, a Tabela 4, que agrupou as informações de todos os IF a fim de identificar a tendência apresentada pelos IF analisados quanto à previsão de oferta de vagas para os cursos técnicos de acordo com a forma de oferta, conforme discutido em seguida.

PREVISÃO DE VAGAS DISPONIBILIZADAS EM CURSOS TÉCNICOS (em %)					
FORMA DE OFERTA	2014	2015	2016	2017	2018
Integrado	38,6	37,8	37,0	38,1	37,3
Outros (concomitante, subsequente e PROEJA)	61,4	62,2	63,0	61,9	62,7

Tabela 4-Síntese previsão de vagas cursos técnicos dos IF por forma de oferta (%)

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada nos PDI das referidas instituições

Olhando para os dados da Tabela 3, percebe-se que o percentual de vagas previstas para os cursos da educação profissional de nível médio não atinge os 50% das vagas para os cursos técnicos em nenhum dos IF selecionados para a pesquisa. De acordo com a série histórica construída, este percentual não sofre grandes alterações ao longo do

período de vigência dos PDI analisados este período. Quando se olha para os dados dos IF de um modo geral sintetizados na Tabela 4 o resultado é o mesmo.

Isto pode indicar que a oferta de cursos técnicos na forma integrada não é prioritária dentro dos IF, uma vez que a previsão de novas vagas para estes cursos não abrange 50% das vagas ofertadas por estas instituições.

É importante ressaltar que a lei não determina que os cursos técnicos de nível médio dos IF sejam prioritariamente ofertados na forma de cursos integrados, apenas sugerindo que esta seja a forma preferencial de oferta destes cursos (BRASIL, 2008).

No entanto, a oferta de uma educação que integra a formação geral com a formação profissional, concepção relacionada à politecnia, figura entre as principais diretrizes que orientaram a proposta de criação dos IF (MEC, 2008).

Para Ramos (2007) a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio é a que mais corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, uma vez que possibilita a obtenção de conhecimentos da formação geral e da profissional através da realização de um único curso.

Para Machado (2011), a fundação de um novo modelo educacional sugere uma maior interação entre os atores sociais envolvidos na sua construção. Além da ampliação da diversidade da comunidade acadêmica dos IF que pressupõe diversos pontos de vista sobre a integração dos saberes, é preciso considerar os fatores externos aos IF que tem “[...] na relação com o entorno social, maior diferenciação de atores e de interesses a serem atendidos (sociais, culturais, educacionais e políticos) além dos econômicos que, tradicionalmente, foram tomados como prioritários” (MACHADO, 2011, p. 373).

A partir da revisão de literatura realizada para esta pesquisa, nosso entendimento é de que a retomada da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio de forma mais efetiva seria um dos mecanismos para que a integração entre formação geral e formação específica prevista na legislação e ambicionada pelos educadores e pela classe trabalhadora ocorresse de fato. Sob esta perspectiva, concordamos com as afirmações de Otranto (2011) de que os IF têm um longo caminho a percorrer para alcançar a integração proposta pela legislação e de que a superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional é um dos grandes desafios que estas instituições tem que vencer.

Continuando com o delineamento da configuração da oferta da educação profissional pelos IF, o próximo passo foi realizar um levantamento nos PDI sobre a previsão de oferta de novos cursos por nível de ensino em cada IF. Os resultados apurados foram tabulados e são apresentados na Tabela 5.

PREVISÃO DE OFERTA DE NOVOS CURSOS (em %)							
IFAM	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	
	Cursos Técnicos	91,4	83,2	69,2	65,2	62,6	
	Bacharelado	3,6	5,2	8,6	10,0	11,7	
	Tecnologia	4,3	8,4	8,1	10,0	10,8	
	Licenciatura	0,7	3,2	8,1	7,4	6,8	
	Pós-graduação	0,0	0,0	5,9	7,4	8,1	
IFCE *	* O PDI da instituição não contém a projeção de cursos						
IFES	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	
	Cursos Técnicos	40,0	43,8	45,5	42,5	40,9	
	Bacharelado	15,0	10,9	11,4	17,0	18,2	
	Tecnologia	5,0	1,6	1,1	0,9	0,9	
	Licenciatura	10,0	4,7	5,7	5,7	5,5	
	Pós-graduação	30,0	39,1	36,4	34,0	34,5	
IFGO	NÍVEL DE ENSINO	2012	2013	2014	2015	2016	
	Cursos Técnicos	81,5	43,5	47,3	45,2	43,3	
	Bacharelado	3,7	30,4	29,1	27,4	26,9	
	Tecnologia	0,0	4,3	5,5	4,8	4,5	
	Licenciatura	7,4	17,4	14,5	17,7	16,4	
	Pós-graduação	7,4	4,3	3,6	4,8	9,0	
IFMA	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	
	Cursos Técnicos	65,6	67,3	63,3	62,4	61,3	
	Bacharelado	6,7	5,8	6,5	7,1	7,9	
	Tecnologia	3,7	4,8	6,9	7,5	7,5	
	Licenciatura	10,4	9,6	11,0	12,9	12,3	
	Pós-graduação	13,5	12,5	12,2	10,2	11,1	
IFMT	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	
	Cursos Técnicos	64,8	63,9	59,1	56,1	55,6	
	Bacharelado	7,7	8,3	9,1	9,8	10,5	
	Tecnologia	15,4	13,9	14,4	15,2	15,8	
	Licenciatura	6,6	5,6	6,8	8,3	9,0	
	Pós-graduação	5,5	8,3	10,6	10,6	9,0	
IFPA	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	
	Cursos Técnicos	68,6	64,3	64,4	63,7	63,0	
	Bacharelado	2,5	2,7	3,5	4,2	5,8	
	Tecnologia	11,6	10,3	11,4	12,1	13,9	
	Licenciatura	9,1	14,1	11,9	11,6	8,2	
	Pós-graduação	8,3	8,7	8,9	8,4	9,1	
IFPR	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	
	Cursos Técnicos	77,7	72,1	* O PDI não contém informações sobre a projeção de novos cursos para este período			
	Bacharelado	5,4	5,0				
	Tecnologia	4,5	6,7				
	Licenciatura	9,9	14,2				
	Pós-graduação	2,7	2,5				
IFSC	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	
	Cursos Técnicos	74,6	54,0	61,8	59,8	58,3	
	Bacharelado	5,1	12,0	11,2	11,6	12,2	
	Tecnologia	11,0	16,0	13,5	15,2	14,8	
	Licenciatura	4,2	6,0	4,5	4,5	4,3	
	Pós-graduação	5,0	12,0	9,0	8,9	10,4	
IFSP	NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018	
	Cursos Técnicos	53,9	52,0	47,3	46,2	45,4	
	Bacharelado	7,9	12,6	13,6	15,1	16,0	
	Tecnologia	15,8	10,9	10,7	11,5	11,6	
	Licenciatura	11,8	12,0	15,6	14,0	14,0	
	Pós-graduação	10,5	12,6	12,8	13,3	13,0	

Tabela 5-Previsão oferta novos cursos por nível de ensino nos IF analisados (%)

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada nos PDI das referidas instituições

A fim de apontar qual é a tendência apresentada por todos os IF analisados em relação à previsão de oferta de novos cursos por nível de ensino, os dados da Tabela 5 foram sintetizados em uma nova tabela, a Tabela 6, que agrupou as informações referentes a todos os IF.

PREVISÃO DE OFERTA DE NOVOS CURSOS (em %)					
NÍVEL DE ENSINO	2014	2015	2016	2017	2018
Cursos Técnicos	71,7	63,8	59,0	56,8	55,2
Tecnologia	5,5	8,0	9,6	11,0	12,2
Bacharelado	8,2	8,6	9,3	10,1	10,5
Licenciatura	7,4	9,8	10,4	10,6	9,8
Pós-Graduação Lato-Sensu	7,2	9,8	11,6	11,6	12,2

Tabela 6-Síntese previsão oferta de novos cursos por nível de ensino nos IF analisados(%)

Fonte: Elaboração da autora com base na pesquisa realizada nos PDI das referidas instituições

A partir dos dados apresentados pela Tabela 5, pode-se perceber que a oferta de novos cursos técnicos de nível médio vem caindo gradualmente a cada ano em todos os IF, provocando, conseqüentemente, um aumento na oferta de cursos de nível superior. É possível obter-se a mesma percepção ao olhar para os dados sintetizados de todos os IF, apresentados na Tabela 6.

É preciso lembrar que a Lei nº 11.898/2008 (BRASIL, 2008) estabelece uma reserva das vagas ofertadas pelos IF para os cursos da educação profissional de nível médio, porém não faz trazer nenhuma determinação em relação à quantidade de cursos ofertados por nível de ensino. Ou seja, os IF são livres para definir quais os cursos desejam ofertar e em quais níveis de ensino, desde que garantam a reserva de 50% de suas vagas para a educação profissional de nível médio.

Confrontando os dados da Tabela 1 com os da Tabela 5 é possível perceber que os cursos técnicos de nível médio estão perdendo espaço para a educação de nível superior, cuja previsão de oferta de novos cursos vem crescendo pouco a pouco. A redução na oferta de cursos e de vagas para a educação profissional de nível médio, pode indicar uma forte tendência apresentada pelo IF para a expansão da oferta de cursos de nível superior. De acordo com os dados apurados no estudo dos PDI, observa-se que o percentual mínimo de reserva de vagas para os cursos técnicos exigido em lei é mantido, porém os dados apontam para uma queda na quantidade da diversificação da oferta de

cursos técnicos e para uma ampliação na diversificação de cursos superiores e pós-graduação.

Uma das razões para o incremento da oferta de novos cursos superiores em detrimento dos cursos técnicos pelos IF pode estar relacionada ao crescimento do nível de qualificação do corpo docente destas instituições, cujos professores cada vez mais procuram a obtenção da titulação de mestre e doutor. Domingos Sobrinho (2007, p. 3) observa que, por mais que a obtenção de uma titulação maior “[...] tenha para os indivíduos uma motivação concreta imediata (salário, melhorias de condições de vida, única perspectiva de ascensão profissional, dentre outras)”, ela provoca nos docentes dos IF a vontade de atuar na área da pesquisa, o que fomenta nestas instituições o aumento da oferta de cursos de nível superior, de cursos e programas de pós-graduação, bem como a formação de grupos de pesquisa.

A tendência de expansão da oferta do ensino superior apresentada pelos IF ao mesmo tempo é favorecida pelo modelo de verticalização do ensino inserido nos princípios políticos-pedagógicos da organização acadêmica destas instituições. Este aspecto revela uma certa ambiguidade na proposta de criação dos IF, uma vez que ao mesmo tempo em que a lei de constituição dos IF (BRASIL, 2008) estabelece a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas ofertadas por estas instituições para a educação profissional de nível médio como uma garantia para a manutenção dos cursos técnicos de nível médio, esta mesma lei favorece a expansão do ensino superior nos IF ao incluir a verticalização do ensino como modelo organizacional da estrutura acadêmica destas instituições.

As discussões sobre a previsão da oferta de vagas e de novos cursos pelos IF permitem observar que estas instituições estão ampliando a oferta de novos cursos da educação superior, incluindo cursos e programadas de pós-graduação, impulsionadas pela melhoria da qualificação dos seus corpos docentes e valendo-se de sua autonomia para a criação de cursos, bem como de sua infraestrutura moldada para atender ao princípio da verticalização do ensino, o qual se encontra presente nas diretrizes que regem a institucionalidade dos IF.

Dando continuidade à comparação das similaridades encontradas entre as informações apresentadas pela Tabela 1 e pela Tabela 5, os dados dos PDI analisados mostraram que a oferta de vagas e de cursos para a formação de professores pelos IF ainda é pequena quando confrontada com os demais cursos de nível superior ofertados por estas instituições.

Mais uma vez é importante registrar que a Lei nº 11.208 (BRASIL/2008) determina a reserva de 20% das vagas dos cursos superiores ofertados pelos IF para a formação de professores, não tratando em nenhum momento da quantidade ou variedade de cursos quanto ao tipo de cursos (técnico de nível médio, bacharelado, licenciatura ou tecnologia). Além disso, a lei possui um dispositivo que permite que este percentual não seja atingido, possibilitando que os IF justifiquem a baixa oferta de cursos de licenciatura. Percebe-se, neste caso, outra ambiguidade na lei de criação dos institutos, pois, apesar de determinar que os cursos de formação de professores devam ter prioridade de oferta entre os cursos superiores ofertados pelos IF, a mesma lei abre uma brecha para que essa prioridade não seja atendida.

Além da referência ao trecho da Lei nº 11.208 (BRASIL/2008) que permite que a reserva das vagas ofertados pelos IF para os cursos de formação de professores não seja atingida, a leitura dos PDI analisados assinala que a baixa demanda por cursos de formação de professores aliada à composição do corpo docente das instituições são algumas das justificativas apresentadas pelos IF para a pequena oferta de novos cursos desta natureza.

Outro ponto observado a partir do panorama da oferta de vagas e de cursos por nível de ensino é a verticalização do ensino. O documento que apresenta as diretrizes dos IF demarca a verticalização do ensino como a oferta de cursos em diversos níveis e modalidades de ensino na mesma instituição, conferindo aos IF a propriedade de oferecer ao aluno a construção de seu itinerário formativo dentro de uma única instituição (MEC, 2008).

Os dados apresentados pelas Tabelas 1 e 5 mostram que os IF estão ofertando cursos e vagas em todos os níveis de ensino, o que pode ser um indicativo de que os IF estão atendendo aos princípios da verticalização do ensino previstos em lei e inserida nos PDI analisados, como pôde ser observado na seção 4.3.1 que discutiu as concepções norteadas das práticas acadêmicas dos IF.

Lembrando que os dados desta pesquisa se restringem ao planejamento institucional dos IF analisados para o período de vigência do documento. Deste modo, os dados representam os ideários destas instituições e indicam suas tendências quanto à oferta de vagas e de cursos num prazo de cinco anos. Conforme anteriormente mencionado neste texto, nem tudo o que foi planejado e inserido nos PDI foi ou será efetivado na prática, uma vez que o processo de implementação do que foi definido em

documentos oficiais ocorre em meio a um cenário de disputas e está sujeito à diversas interpretações e adaptações.

Um mecanismo que poderia ser utilizado pelos pesquisadores em estudos futuros com o objetivo de averiguar se os alunos dos IF estariam de fato verticalizando suas trajetórias educacionais e se eles constroem seus itinerários formativos dentro da mesma instituição poderia ser a realização de uma pesquisa com os egressos dos IF (SILVA; TERRA, 2013).

Este capítulo apresentou uma projeção da configuração da oferta de vagas e de cursos pelos IF selecionados para compor esta pesquisa por um intervalo de 05 (cinco) anos, dentro do período em que o estudo foi desenvolvido, entre os anos de 2015 e de 2017.

O olhar para a oferta de cursos e vagas permitiu a observação da coerência entre o que foi previsto pela legislação e o que foi planejado pelas instituições. Os resultados mapeados pelo panorama de vagas e de cursos construído a partir do estudo dos PDI selecionados para esta pesquisa indicam que os IF estão correspondendo ao que lhes foi estabelecido pelos ornamentos legais quanto à sua atuação em todos os níveis de modalidades de ensino.

A revisão de literatura mostrou que no momento em que os IF foram criados, estas instituições geraram uma expectativa entre os educadores e a classe trabalhadora de que poderiam resgatar o modelo de educação de qualidade anteriormente ofertado pelas escolas técnicas federais.

Em relação a este aspecto, a confrontação entre o panorama da oferta de vagas e de cursos pelos IF analisados que foi construído nesta pesquisa e a revisão de literatura realizada durante o estudo, indica que, aparentemente, a consolidação que os IF estão adquirindo está provocando uma descaracterização da proposta original de concepção destas instituições.

Apesar da abertura para ofertarem cursos em todos os níveis e modalidades de ensino, a proposta de criação dos IF dá ênfase em dois tipos de oferta de cursos: a educação profissional de nível médio, sobretudo na forma integrada, e a formação de professores.

Em relação à educação profissional de nível médio, os dados apurados pela pesquisa mostraram que os índices referentes à previsão de oferta de vagas e de cursos para este nível de ensino, apresentam uma tendência de queda em todos os IF selecionados para compor este estudo.

Além disso, em relação aos cursos técnicos ofertados na forma integrada, os dados mostraram que, embora mantenham uma certa estabilidade, os indicadores apurados sugerem que esta forma de oferta da educação profissional de nível médio não é prioritária para os IF, uma vez que a projeção de vagas e de cursos para os cursos técnicos integrados não atinge 50%.

Uma pesquisa realizada por Araújo e Hypólito (2016, p. 260) com um grupo de gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul) mostrou que, de acordo com a perspectiva dos entrevistados os documentos oficiais “[...] não assumem explicitamente a integração no EM, colocando-a no campo das possibilidades, em conjunto com todas as demais formas de organização da EP de nível médio”.

Esta contradição entre a proposta de criação dos institutos e os documentos oficiais deixa abertura para que a oferta de uma formação profissional integrada à formação geral nos moldes do que era ofertado anteriormente pelas escolas técnicas federais não seja retomada pelos IF.

A superação da dicotomia entre formação geral e formação específica ambicionada tanto pelos educadores quanto pela classe trabalhadora, conforme foi destacado pelas discussões dos capítulos anteriores, até o momento parece permanecer no plano dos discursos e ideários dos ornamentos legais e dos documentos oficiais, que apresentam contradições que não indicam que a superação deste paradigma seja uma prioridade.

Ramos (2007) observa que a oferta de uma formação integral que relaciona a formação geral com a formação específica é a única opção que corresponde às demandas da classe trabalhadora por possibilitar a conclusão da educação básica e da profissional a partir da realização de um único curso.

Um dos principais dispositivos legais que trata da retomada da oferta de um ensino profissional integrado ao ensino geral, o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) já foi editado carregado de contradições, uma vez que autorizava a oferta de cursos técnicos integrados, mas manteve as formas concomitantes e subsequente, além de permitir a realização de cursos com a possibilidade de etapas com terminalidade intermediária, garantiu a manutenção da dualidade estrutural no ensino brasileiro (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Além disso, a própria lei de criação dos institutos deixa uma grande abertura para que os cursos técnicos na modalidade integrada não seja uma prioridade destas

instituições ao incluir o advérbio “preferencialmente” ao tratar da oferta de cursos da educação profissional de nível médio.

Ortigara (2014) interpreta que esta estratégia pode ter sido um mecanismo utilizado pelo Governo para atender às demandas de outros grupos que teriam interesse na manutenção da formação profissional desarticulada da educação básica, como, por exemplo, os segmentos dos setores produtivos e privados.

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1077), a posição do Governo Federal em relação à formação profissional se apresenta um tanto ambígua: “[...] ora profere o discurso da politécnica e da formação humana integral, mas vai pouco além das palavras; ora assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, os interesses do capital”.

O dualismo entre formação geral e formação profissional, a oferta de uma educação profissional que prioriza o atendimento às demandas do setor produtivo em detrimento às necessidades e anseios da classe trabalhadora são questões que permeiam a educação profissional brasileira desde os seus primórdios.

Lima (2012) ressalta que a implementação de um modelo formativo que possa romper com a visão de uma formação voltada para o desenvolvimento de uma força de trabalho qualificada para atender aos setores produtivos entra em choque os objetivos propostos para a educação profissional em uma perspectiva voltada para o desenvolvimento integral do cidadão.

Quanto à oferta de cursos para a formação de professores, os dados mostram que os IF ainda não atingiram os 20% preconizados pela legislação. No entanto, é importante observar que estas instituições não estão deixando de atender as determinações legais, uma vez que o próprio documento legal deixa abertura para que os IF assumam outras prioridades para a oferta de cursos de nível superior, desde que a reserva dos 50% de suas vagas para a educação profissional de nível médio sejam respeitados.

Costa (2012, p. 198) destaca, apesar da determinação legal instituída pelo Governo com o objetivo de fomentar a oferta de cursos de formação de professores pelos IF, estas instituições possuem, “[...] dentre muitas limitações de natureza pedagógica e políticas, a precariedade de infraestrutura e de recursos humanos para a concretização dessa meta”.

Neste sentido, Araújo e Hypólito (2016) observam que os documentos institucionais apenas “acolhem o texto legal” no que tange ao fomento à oferta da formação de professores nos IF.

As políticas para a formação de professores para a EPT não fazem parte do escopo desta pesquisa. Portanto, a fim de que os resultados apresentados pelos PDI sejam comprovados e discutidos mais profundamente se faz necessário o desenvolvimento de estudos que busquem subsídios na literatura e na investigação de dados sobre o panorama da oferta dos cursos de licenciatura no país.

De acordo com o que foi apresentado até aqui, seja pela revisão de literatura, seja pelos dados dos PDI, as questões discutidas em relação à configuração da oferta de vagas e de cursos ainda assombram o modelo de institucionalidade que foi desenhado para os IF.

É preciso levar em consideração que o PDI é um documento construído em consonância com as orientações oficiais do MEC para a elaboração do planejamento dos IF. Este aspecto confere ao documento a prerrogativa de refletir as determinações legais que o Estado definiu para a educação profissional. Por outro lado, também é preciso considerar que o PDI representa um retrato da instituição, contendo suas características, objetivos, políticas e propostas.

Como o PDI é um registro do planejamento institucional, ele encontra-se em nível de discurso. Dessa forma, não é possível garantir que o que consta no PDI foi executado da maneira como disposto no documento, haja visto que seu conteúdo está subordinado à apropriação e interpretação pelos *campi* que compõe cada IF (ORTIGARA, 2014).

Lima Filho (2005. p. 358) observa que “[...] as mediações que ocorrem entre o que é concebido, legislado e efetivamente implementado em cada situação e instituição concreta” decorrem das ações e dos interesses dos sujeitos sociais que atuam na comunidade educacional e na sociedade civil.

A apropriação do conteúdo dos documentos oficiais ocorre em meio a um cenário de disputas influenciado pelo contexto do ambiente de aplicação das formulações contidas no documento e também pelos interesses dos atores sociais que interagem neste ambiente, o que na maioria das vezes dá margem à interpretações e reinterpretções que conferem diferentes sentidos aos documentos, as quais se refletem na implementação das deliberações contidas nos documentos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

A configuração que cada IF está adquirindo desde sua criação vem sendo desenhada a partir da infraestrutura das instituições que lhes deram origem, bem como pelas manifestações da sua comunidade escolar e pelos interesses socioeconômicos da comunidade em que estão inseridos.

Não resta dúvida de que os dados apresentados por esta pesquisa requerem um acompanhamento para que se verifique se as tendências apontadas por eles realmente se concretizarão e se manterão nestes patamares ao longo dos próximos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar como os IF estão se configurando, observando se estas instituições estão consolidando as diretrizes de sua proposta de criação ou se estão se afastando da proposta original.

Para atender a esse objetivo, recorreu-se à abordagem documental, composta por uma pesquisa bibliográfica sobre a educação profissional, incluindo sua legislação e documentos oficiais do MEC, e por análises dos PDI elaborados por dez IF previamente selecionados e que estavam em vigência durante o período em que este estudo foi desenvolvido. O conjunto de dados levantados permitiu à pesquisadora buscar subsídios para conhecer a configuração dos IF e para compreender como estas instituições estão se consolidando.

Em linhas gerais, a educação profissional brasileira inicialmente concebida com um caráter assistencialista e como um mecanismo de controle social dos excluídos socialmente dos processos de produção, aos poucos foi se configurando como um importante instrumento para a formação profissional, assumindo um papel estratégico no desenvolvimento do país.

A dualidade estrutural, com a oferta de uma educação propedêutica para a parcela socialmente mais favorecida política, cultural e economicamente, voltada para uma formação integral, e a oferta de uma educação profissional para a outra parcela da sociedade, cujo foco é a formação para o trabalho, permeia a organização da educação brasileira.

Por outro lado, as escolas técnicas federais se especializaram em ofertar uma formação profissional integrada à formação geral e se consolidaram como um modelo de sucesso. Seus egressos, que gozavam de grande prestígio no setor empresarial, passaram, também a obter bons níveis de aprovação nos exames vestibulares. A oferta de um ensino de qualidade por instituições públicas de ensino despertou o interesse dos alunos oriundos das camadas médias da sociedade, que se valiam do ensino ministrado pelas escolas federais para ingressarem no ensino superior.

No entanto, este modelo de ensino não perdurou por muito tempo. Nos anos 1990, sob as influências do contexto da economia mundial e da ideologia neoliberal, as políticas nacionais passaram por uma transformação que abarcou a reestruturação do Estado e a gestão das políticas públicas brasileiras.

Estas reformas alteraram a participação do Estado em relação às políticas públicas nacionais, diminuindo sua responsabilidade pela prestação dos serviços públicos oferecidos gratuitamente à população, tais como educação, saúde, lazer e segurança, e reduzindo os investimentos governamentais nestes serviços. Em contrapartida, estas reformas ampliaram o papel do Estado como regulador e avaliador das ações realizadas, seja pela iniciativa pública ou pela privada, para garantir a oferta destes direitos à população.

Foram implementados mecanismos de regulação e de controle desenvolvidos a partir de uma lógica gerencialista, que implicou na implantação de um modelo de gestão na administração pública baseado no modelo administrativo utilizado pelo setor privado, básicos são produtividade, competição, eficiência e eficácia. Este modelo passou a regular a organização e a gestão das políticas públicas para a educação e das instituições de ensino públicas.

No sistema educacional, o modelo gerencialista adotado pelo Estado brasileiro tem como principais enfoques o monitoramento e o controle das ações das instituições de ensino, bem como a geração de indicadores de desempenho. Diversos sistemas de informação foram desenvolvidos pelo Governo Federal a fim de estruturar os mecanismos de acompanhamento e controle da gestão das instituições educacionais. A lógica gerencialista compreende todo o sistema educacional (federal, estadual e municipal) e atinge, em maior ou menor grau, todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

As alterações efetivadas na reestruturação do Estado brasileiro e no modelo de gestão das políticas públicas nacionais, em grande parte elaboradas sob a influência de organismos internacionais, submeteram as políticas públicas nacionais à lógica do mercado e ditaram os rumos de uma reforma na educação brasileira, a qual foi implementada nos anos 1990.

As políticas desenvolvidas pelo Governo neste período separam oficialmente a formação geral da formação profissional e provocaram uma descaracterização do modelo de ensino praticado pelas escolas técnicas federais. Este fator, juntamente com a vinculação da expansão da educação profissional ao estabelecimento de parcerias e convênios com outras entidades, originaram um período de estagnação da oferta desta modalidade de ensino.

Este período perdurou até o início dos anos 2000, quando o Governo Federal adotou medidas que permitiram a retomada da oferta da educação profissional integrada

ao ensino médio e que deram início a uma política de expansão e interiorização da oferta desta modalidade de ensino no país. Uma das medidas de destaque desta política foi a criação dos IF.

A revisão de literatura realizada durante esta pesquisa possibilitou perceber que o surgimento dos IF gerou uma expectativa na sociedade de que o modelo de educação de qualidade ofertado pelas escolas técnicas federais seria retomado a partir da criação destas instituições.

É que, conforme foi apresentado neste estudo, a proposta de criação dos IF estava carregada de elementos que poderiam resgatar a oferta de uma formação integral para o trabalhador, tais como a oferta integrada e verticalizada do ensino e uma concepção de educação profissional e tecnológica que considera a integração e a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos.

Com base nessas constatações surgem os questionamentos que permearam esta pesquisa: qual a configuração dos IF? Esta configuração está consolidando as diretrizes de sua proposta de criação?

Olhando a configuração dos IF pela perspectiva do discurso presente nos ideários dos PDI das instituições selecionadas, foi possível observar que, de modo geral, as principais diretrizes pedagógicas que integram a proposta de criação dos IF continuam presentes nos documentos oficiais produzidos pelos IF.

As principais concepções que orientaram a proposta de criação dos IF inseridas nos documentos base destas instituições englobam a oferta de educação que integra a formação geral com a formação profissional, concepção relacionada à politecnia, e a oferta de um modelo de educação verticalizada, que deve considerar os arranjos produtivos locais.

O estudo dos PDI forneceu indicativos de que estes aspectos conceituais fazem parte da proposta político-pedagógica dos IF e que as ações desenvolvidas por estas instituições, em maior ou menor grau, foram elaboradas tendo estas diretrizes como referência.

Mas, no entendimento desta pesquisa, a consolidação das diretrizes da proposta de criação dos IF não deve ser olhada apenas através das concepções e diretrizes que norteiam a elaboração das ações destas instituições. É preciso um olhar para a oferta de vagas e de cursos para perceber de que forma as concepções da proposta original dos IF se materializam na configuração dos IF.

Em relação a este aspecto, os PDI possibilitam a construção de um panorama das vagas e dos cursos ofertados pelos IF por um período de cinco anos, o qual indicou que os IF estão atendendo às prescrições da lei. No entanto, é importante registrar algumas observações.

A lei preconiza que os IF reservem 50% de suas vagas para a educação profissional de nível médio. Os dados coletados mostram que, embora estejam dentro deste patamar, os índices referentes à previsão de oferta de vagas e cursos para a educação profissional de nível médio apresentam uma tendência de queda em todos os IF analisados. A série histórica construída a partir dos PDI indica uma desaceleração na oferta dos cursos de nível médio e, conseqüentemente, uma aceleração na oferta de cursos superiores. Ademais, os indicadores mostram que a oferta dos cursos técnicos na forma integrada não é prioritária para os IF, uma vez que a projeção de vagas e cursos para estes cursos não atinge 50%.

Confrontando estes dados com a revisão de literatura, é possível inferir que a retomada da oferta de uma formação integral até o momento permanece nos ideários dos ornamentos legais e dos documentos oficiais, que apresentam contradições que não indicam que a superação deste paradigma seja uma prioridade.

Porém, ressalta-se aqui que a lei de criação dos institutos já trouxe algumas contradições em relação às propostas inseridas no documento de concepção destas instituições, uma delas relacionada à oferta de uma formação integral. A proposta de concepção dos institutos falava da retomada de uma formação integral para o trabalhador em todos os níveis. A legislação estabeleceu a educação de nível médio como foco principal dos IF ao determinar uma reserva de 50% das suas vagas para estes cursos. Mas, a lei não colocou a forma integrada como prioritária.

Dessa forma, embora estejam em consonância com as diretrizes de sua proposta de criação, esta tese evidencia que os IF não estão conseguindo resgatar o modelo de educação anteriormente ofertado pelas escolas técnicas federais, aproximando-se cada vez mais de um modelo de formação que atende mais aos anseios do empresariado do que da classe trabalhadora.

Apesar do rigor metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, é preciso reconhecer os limites deste trabalho. O estudo foi realizado com base nos documentos oficiais editados pelo Governo e nos PDI elaborados pelos IF. Assim sendo, observamos que esta pesquisa está limitada pelas apropriações do conteúdo dos documentos oficiais realizadas pela comunidade escolar de cada IF, cujo processo está

sujeito às interpretações e disputas entre diferentes grupos. Outra limitação da pesquisa reside no contexto em que cada IF elaborou seu PDI, permeado pelas características específicas de cada instituição.

Entretanto, uma pesquisa realizada com base em documentos oficiais, é uma busca por contradições, intenções e não ditos entre o que é estabelecido pelas prescrições legais e o que é apreendido e implementado pelas instituições. Ao apresentar um olhar para a oferta de cursos e vagas, esta pesquisa procura encontrar contradições e coerências entre o que está prescrito pelas normativas e o que está planejado para ser executado pelas instituições, estabelecendo relações entre as determinações legais e as possibilidades institucionais.

Os resultados desta pesquisa ilustram as concepções presentes no caráter ideológico dos PDI dos IF analisados. Seu escopo está relacionado aos princípios que orientam as diretrizes pedagógicas dos IF, a formulação dos objetivos, das ações e metas destas instituições e que apontam para a forma como os IF estão se consolidando. O escopo da pesquisa tem por base a realização de um estudo dos PDI. Avaliar o processo formativo que acontece na prática dentro destas instituições requer uma investigação dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pelos IF, das práticas pedagógicas realizadas pelos seus docentes e de estudos do perfil dos egressos dos IF. Trabalhos futuros poderão contemplar estes aspectos e valer-se de pesquisas de campo a fim de confirmar os resultados apontados por esta tese e ponderar se as tendências apontadas por estes resultados se consolidarão nos próximos anos.

Olhando a configuração dos IF pela perspectiva do discurso presente nos ideários dos PDI das instituições selecionadas, foi possível observar que as principais diretrizes pedagógicas que integram a proposta de criação dos IF continuam presentes nos documentos oficiais produzidos pelos IF. Porém, quando se olha para o planejamento da oferta de cursos e de vagas, conforme pôde ser comprovado pelos PDI, o panorama traçado pela pesquisa aponta para uma descaracterização dos IF em relação à proposta original de sua criação, sobretudo quando se trata da retomada da oferta de uma formação profissional integrada a uma formação geral.

Ao longo da trajetória das instituições federais de educação profissional diferentes cenários foram sendo traçados ante às alterações governamentais e às demandas do sistema produtivo. Mesmo apresentando uma tendência à ampliação dos cursos de nível superior, a essência dos IF permanece na oferta de “cursos profissionalizantes que atendam as demandas do mercado, proporcionando para

sociedade uma rede escolar de melhor qualidade, e que esteja formando profissionais que ocupem vagas de trabalho” (OLIVEIRA; CÓSSIO, 2013, p. 1584).

O cumprimento das metas estabelecidas pelos IF em seus PDI está condicionado às políticas públicas educacionais vigentes no período de abrangência do documento e às peculiaridades da administração pública federal. As discussões sobre estes pontos podem ser complementadas pela realização de pesquisas futuras que envolvam os desdobramentos do cenário político nacional e seus reflexos na educação profissional, sobretudo no que diz respeito à manutenção dos IF.

As políticas públicas formuladas para a educação apresentam descontinuidade em relação às ações desenvolvidas e são caracterizadas por sua fragmentação devido às alternâncias de poder e articulações políticas, que determinam a elaboração das políticas públicas educacionais e geram rupturas no processo de financiamento da educação (COUTO, 2015).

Ao elucidar a forma com os IF tem se constituído desde sua criação, a pesquisa pode colaborar com a discussão sobre a consolidação dos IF. Acredita-se que esta pesquisa contribui para um melhor entendimento dos IF com a construção de um panorama sobre os IF em relação à sua atuação e sobre como estas instituições estão se configurando frente às diretrizes inseridas na sua proposta de criação, além de apontar indícios sobre o caminho que estas instituições estão trilhando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de, **Da Formulação à Implementação: Análise das Políticas Públicas Governamentais de Educação Profissional no Brasil**. 2003, 256f. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

ARAÚJO, R. B. M. de. **A Nova Gestão Pública, a Regulação da Educação e a Gestão Democrática no Contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. 2014, 213f, Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2014.

ARAÚJO, S. de e CASTRO, A. M. D. A., **Gestão Educativa Gerencial: Superação do Modelo Burocrático?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20988/1/Gest%C3%A3o%20educativa%20gerencial_2011.pdf>. Acesso em 19 dez. 2017.

ARAÚJO, J. J., HYPOLITO, A. M. e OTTE, J. **Gerencialismo e Controle na Rede Federal de Educação Profissional**. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, 2011. Anais, São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0243.pdf>>. Acesso em 28 nov. 2017.

ARRUDA, M. da C. C., **Escolas Técnicas Federais: Escolas de Elite ou Instituições que Formam para o Trabalho?** Revista RETTA, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=3131>>. Acesso em 10 nov. 2016.

AZEVEDO, L. A., SHIROMA, E. O. e COAN, M., **As Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: Sucessivas Reformas para Atender a Quem?** R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, nº 2, maio/agosto 2012. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/164>>. Acesso em 17 jan. 2018.

BAFFI, M. A. T., **O Planejamento em Educação: Revisando Conceitos para Mudar Concepções e Práticas**. In: BELLO, J. L. P. Pedagogia em foco. Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://inf.aedb.br/faculdades/ped/conteudo/gestao_escolar/O_planejamento_em_Educacao_revisando_conceitos.pdf>. Acesso em 18 jan. 2018.

BALL, S., **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2017.

_____, **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em 01 dez. 2017.

BERNARDO, M.H., **Discurso Flexível, Trabalho Duro: O Contraste Entre o Discurso de Gestão Empresarial e a Vivência dos Trabalhadores**. 2006, 225f., Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 2006.

BRASIL, Decreto nº 7.566/1909. **Créa nas capitales dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, Lei nº 378/1937. **Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____, Decreto-Lei nº 4.127/1942. **Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4127&tipo_norma=DEL&data=19420225&link=s>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, Lei nº 3.552/1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, Decreto 547 de 18 de abril de 1969. **Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10547.htm>. Acesso em 07 nov. 2016.

_____, Lei nº 5.692/1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 01 set. 2015.

_____, Parecer nº 76 de 23 de janeiro de 1975. **O Ensino 2º Grau na Lei nº 5.692/1971**. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf>. Acesso em 15 set. 2015.

_____, Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, Lei nº 7.044/1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em 01 set. 2015.

_____, Lei nº 8.666/1993. **Regulamenta o art. 37, inciso XXI da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá**

outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm>. Acesso em 30 jan. 2017.

_____, Lei nº 8.948/1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17 out. 2014.

_____, Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 15 set. 2015.

_____, Portaria nº 646 de 14 de maio de 1997. **Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). 1997a.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em 15 set. 2015.

_____, Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998. **Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº 8.948/94.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf>. Acesso em 01 dez. 2016.

_____, Decreto nº 5.154/2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 15 set. 2015.

_____, Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004. **Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/97348/decreto-5224-04>>. Acesso em 10 dez. 2016.

_____, Lei nº 11.184/2005. **Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em 15 out. 2015.

_____, Lei nº 11.195/2005. **Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em 28 jan. 2016.

_____, **I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: Caderno de Propostas.** Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2006a.

_____, **I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: Anais e Deliberações**. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. 2006b.

_____, Decreto 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**. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em 28 jan. 2016.

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

_____, 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, Edição de 30/12/2008. Brasília, 2008.

_____, Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 20 out. 2013.

_____, Resolução CNE/CEB nº 03 de 30 de setembro de 2009. **Dispõe sobre a instituição Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/99**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_09.pdf>. Acesso em 03 dez. 2017.

_____, Lei nº 12.513/2011. **Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm>. Acesso em 20 jul. 2014.

CALDAS, L. A., **Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica 2003-2010**. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/EIEA/versao/conteudo/palestras/encontro%20maio-09%20II.ppt>. Acesso em 15 dez. 2016.

CALDAS, L. A., RUFINO NETO, J., AZEREDO, G. A., **FHC e as Escolas Técnicas**, 2006. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=3754>. Acesso em 06 fev. 2017.

CAMPELLO, A. M., **“Cefetização” das Escolas técnicas Federais – Projetos em Disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990**. Educação e Tecnologia, 2007, v. 12, nº 1, p. 26-35, jan/abr. 2007. Disponível em <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/92/94>>. Acesso em 15 dez. 2016.

CAMPOS, L. H., **Qualificação Profissional no Brasil: Considerações Para Políticas Públicas Mais Efetivas**. 2012. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10037>>. Acesso em 10 ago. 2014.

CARDOSO, D. dos S., e REIS, A. R. da S., **Educação Profissional: Desafios da Expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. In: III CONEDU, Natal, 2016. Anais, Natal: CONEDU, 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em 13 de out. 2017.

CARVALHO, M. A. de, e CARNEIRO, M. E. F., **Educação Profissional, Ensino Agrícola e Suas Dualidades: Entre o Proposto e o Realizado**. In: SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, 2014. Anais do IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte: CEFET, 2014, p. 1-17. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x39x.PDF>. Acesso em 22 nov. 2016.

CARVALHO, O. F. de, KIPNIS, B., **Educação Profissional em Uma Perspectiva Internacional Comparada e suas Repercussões no Brasil**. Linhas Críticas (UnB), v. 16, p. 49-70, 2010. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6316>>. Acesso em 02 set. 2014.

CASTIONI, R., **Planos, Projetos e Programas de Educação Profissional: Agora é a Vez do Pronatec**. Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 26, n. 01, p. 25-42, jan./abr. 2013. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/sociaisehumanas/article/view/5921>>. Acesso em 10 ago. 2014.

CASTRO, A. M. D. A., **Administração Gerencial: A Nova Configuração da Gestão da Educação na América Latina**. RBPAAE – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19265/>>. Acesso em 18 dez. 2017.

CIAVATTA, M. e RAMOS M. N., **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e Fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/45/42>. Acesso em 15 out. 2015.

CONEAF, Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais, **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o Novo Desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão-RS, 06 jun. 2007. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta8/CONEAF_Proposta_Rede_Federal_EPT.pdf>. Acesso em 15 out. 2015.

CORSETTI, B. e VIEIRA, L. O. de C., **Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1996-2013)**. RBPAAE, v. 31, n. 2, p. 371-390 mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/61733/36494>>. Acesso em 28 no. 2017.

COSSATO, M. B., **Notas Sobre a Relação Entre Ensino Profissional e Neoliberalismo**. In: Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR. Cascavel 2011. Anais da XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, 2011, p. 1-13. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_si_mposio_2_548_marcio.cossato@hotmail.com.pdf>. Acesso em 10 dez 2016.

COSTA, M. A. da, **Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: Cenários Contemporâneos**. 2012, 231f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

COUTO, J. C. D., **A Descontinuidade das Ações Públicas em Educação**. In: Reunião Anual da ANPed, 37, Florianópolis, 2015. Anais, Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt05-3650.pdf>>. Acesso em 13 de fev. 2017.

CUNHA, J. C da, AKEL SOBRINHO, Z., **Planejamento Estratégico em uma Universidade Pública Brasileira**. In: Encontro Anual da ANPAD, 26, Salvador, 2002. Anais, Salvador: ANPAD, 2002. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-eso-884.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2017.

CUNHA, L. A., **O Ensino Industrial-Manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, Mai./Jun./Jul./Ago./2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em 03 fev. 2016.

_____, **O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2ª ed. São Paulo: Ed UNESP, 2005.

DASSO JR, A. R., **“Nova Gestão Pública” (NGP): A Teoria de Administração Pública do Estado Ultraliberal**. In: Encontro Nacional do CONPEDI, 23, Florianópolis, 2014. Anais, Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>>. Acesso em 07 dez. 2017.

DELUIZ, N., **O Modelo das Competências no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, p. 13-25, 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/273/boltec273b.htm>>. Acesso em 15 out. 2015.

DOMINGOS SOBRINHO, M., **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** MEC, Brasília, 2007, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em 22 out. 2015.

DRABACH, N. P. e SOUZA, Â. R., **Leituras Sobre a Gestão Democrática e o “Gerencialismo” na/da Educação no Brasil**. Revista Pedagógica, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul./dez. 2014. Disponível em <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851/1655>>. Acesso em 07 dez 2017.

EVANGELISTA, O., **Apontamentos para o Trabalho com Documentos de Política Educacional**. In: ARAUJO, R. M. L. e RODRIGUES, D. S. (orgs.). A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, F. da C. de M., **Novo Design Para a Rede Federal de Educação Tecnológica**. Holos, Ano 24, Vol. 3, 2008. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/217>>. Acesso em 03 fev. 2016.

FERRETTI, C. J., **Problemas Institucionais e Pedagógicos na Implantação da Reforma Curricular da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2016.

FONSECA, M., **Políticas Públicas para a Qualidade Da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social**. Caderno Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio-ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200002>. Acesso em 19 out. 2017.

FRANZOI, **Ocupação e Profissão**. In: PEREIRA, I. S. e LIMA, J. C. F. (orgs), Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 2ª Edição Revista e Ampliada. 478p. Disponível em <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes.html>>. Acesso e, 20 set. 2017.

FRANZOI, N. L., SILVA, C. O. B., COSTA, R. de C. D., **Proeja e Pronatec: Ciclo de Políticas, Políticas Recicladas. Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 84-100, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/45658/28838>>. Acesso em 10 ago. 2014.

FRIGOTTO, G., **Educação e Trabalho: Bases Para Debater a Educação Profissional Emancipadora**. Perspectiva, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/Article/8463>>. Acesso em 02 set. 2015.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. Educ. Soc., Campinas, Vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em 05 dez. 2017.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N., **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido**. Educação e Sociedade. Vol. 26, n. 92. Campinas, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em 02 set. 2014.

_____, **A Gênese do Decreto 5.154/2004: Um Debate no Contexto Controverso da Democracia Restrita.** Trabalho Necessário, Ano 3, nº 3. Rio de Janeiro/RJ. 2005a. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RAMOS.pdf>. Acesso em 20 out. 2015.

_____, **O Trabalho Como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores.** In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: CUT, 2005b. p. 19-62. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em 20 set. 2017.

GARCIA, N. M. D, e LIMA FILHO, D. L., **Politecnia ou Educação Tecnológica: Desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional,** In: Reunião Anual da ANPed, 27, Caxambu, 2004. Anais, Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf>. Acesso em 10 nov. 2016.

GOMES, K. L., **Planejamento Estratégico: Uma Importante Ferramenta para a Gestão de Instituições Públicas de Ensino Superior.** In: SEMISEC - Seminário Multiprofissional Integrado de Secretariado da Região Nordeste, Porto Seguro, 2013. Anais XII Seminário Multiprofissional Integrado de Secretariado da Região Nordeste. Porto Seguro: FENASSEC, 2013, p. 1-14. Disponível em: <https://www.fenassec.com.br/xii_semisec2013_artigos/planejamento-estrategico.pdf>. Acesso em 15 mar. 2017.

HYPÓLITO, A. M., **Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão da Educação.** RBPAE, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19239/11165>>. Acesso em 01. Dez. 2017.

_____, **Políticas Curriculares, Estado e Regulação.** Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87315816015.pdf>>. Acesso em 03 dez. 2012.

_____, **Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente.** Educação: Teoria e Prática, v. 21, n. 38, p. 1-18, out/dez 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5265/4147>>. Acesso em 01. Dez. 2017.

IANNI, O., **Globalização e Neoliberalismo.** São Paulo em Perspectiva, Vol. 1, n. 2, p. 27-32, 1998. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf>. Acesso em 06 fev. 2017.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Divisão Regional.** Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_div_int.shtm?c=1>. Acesso em 20 out.2015.

IFAM, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/pro>>

reitorias/administracao/proad/plano-de-desenvolvimento-institucional-1>. Acesso em 22 ago. 2016.

IFCE, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional>>. Acesso em 22 ago. 2016.

IFG, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2016.

IFES, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/pdi_2-08-16.pdf>. Acesso em 22 ago. 2016

IFMA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<http://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2015/07/pdi.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2016.

IFMT, Instituto Federal do Mato Grosso, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/media/filer_public/b3/cb/b3cbb909-bb6d-48c7-abe8-d723d23dacc7/pdi-oficial-consup-ultima-versao1.pdf>. Acesso em 22 ago. 2016.

IFPA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<http://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/dcom/pdi/1124-pdi-2014-2018-e-res-189-2014-consup/file>>. Acesso em 22 ago. 2016.

IFPR, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<http://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/10/PDI-2014-2018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2016.

IFSC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_completo_v3.pdf>. Acesso em 22 ago. 2016.

IFSP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/documentos-institucionais/pdi.html>>. Acesso em 22 ago. 2016.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, **Censo Escolar**, Brasília: INEP, 2017, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso de 04 dez. 2017.

_____, **Censo da Educação Superior**, Brasília: INEP, 2017a, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso de 04 dez. 2017.

IVERS, I., **Políticas para o Ensino Médio e Profissional: O Decreto 2.208/1997.** RBPAAE, Vol. 16, n. 1, p. 67-74, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25764/15041>>. Acesso em 06 fev. 2017.

JURACY, C., **Institutos Federais Lei 11.892 de 29/12/2008. Comentários e Reflexões.** Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf>. Acesso em 11 fev. 2016.

KUENZER, A. Z., **A Educação Profissional nos Anos 2000: A Dimensão Subordinada das Políticas de Inclusão.** Educação e Sociedade. Vol. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 set. 2014.

_____, **A Reforma do Ensino Técnico e suas Consequências.** Educação Profissional: Tendências e Desafios. Documento Final do Segundo Seminário Sobre Reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET/PR, 1999. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/01.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2016.

_____, **Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal.** 4ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

_____, **O Ensino Médio no Contexto da Políticas Públicas de Educação no Brasil.** In: Andes, 1996, ANPED. ANPED, 1996. Disponível em <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_08_ESPACO_ABERTO_-_ACACIA_ZENEIDA_KUENZER.pdf>. Acesso em 06 dez. 2017.

_____, **Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível?** Trab. Educ. Saúde, 2007a, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov. 2007. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=183&Idioma=pt-br&Esp=30>>. Acesso em 20 out. 2015.

KUENZER, A. Z., GRABOWSKI, G., **Educação Profissional: Desafios Para a Construção de um Projeto Para os que Vivem do Trabalho.** Perspectiva, Florianópolis, v.24, n.1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762>>. Acesso em 30 ago. 2015.

LASTRES, H. M.M., CASSIOLATO, J. E., **Glossário de Arranjos e Sistemas Produtivos e Inovativos Locais.** Rio de Janeiro: Instituto de Economia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/redesist/P4/textos/Glossario.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2018.

LIMA FILHO, D. L., **O Ensino Técnico-Profissional e As Transformações do Estado-Nação Brasileiro no Século XX.** In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, 2002. Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal: UFRN, 2002, p. 1-10. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0668.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____, **A Universidade Tecnológica e sua Relação com o Ensino Médio e a Educação Superior:** Discutindo a Identidade e o Futuro dos CEFETs. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, jan. 2005. ISSN 2175-795X Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9762/8992>>. Acesso em 10 jul. 2017.

LIMA, K. R. de S., **O Banco Mundial e a Educação Superior Brasileira na Primeira Década do Novo Século**. R. Katál, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2015.

LIMA, P., **O Instituto Federal de Pernambuco: A Construção da Identidade do Campus Recife**, 2011, 115 f., Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2011.

LIMA, R. da C., **A Reorganização Curricular Da Educação Profissional Após O Decreto nº 5154/2004: Um Estudo Sobre O Instituto Federal De Santa Catarina - Campus Araranguá**, 2012, 179 f., Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

LIMA, M. e ZANDONADE, V., **Metamorfose da Rede Federal da Educação Profissional no Brasil: Expansão, Diversificação, Mercantilização e Flexibilidade**. In: SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, 2014. Anais IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte: CEFET, 2014, p. 1-21. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x38x.PDF>. Acesso em 10 nov. 2016.

MACHADO, L. R. de S., **Saberes Profissionais nos Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação**. Cadernos de Pesquisa. Vol. 41, n.143, p. 352-375. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742011000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 22 abr. 2015.

MANACORDA, M. A., **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MANFREDI, S. M., **Trabalho, Qualificação e Competência Profissional: Das Dimensões Conceituais e Políticas**. Educação e Sociedade. Vol. 19, n. 64. Campinas, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000300002>. Acesso em 20 out. 2015.

MARTINS, H. F., **Reforma do Estado na era FHC: Diversidade ou Fragmentação de da Agenda Políticas de Gestão Pública? RERE**, 10ª Ed., jun./jul./ago. 2007. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/arquivos/igepp_-_gestor_f2_q36_rere-10-junho-2007-humberto_martins_leonardo_ferreira_140813.pdf>. Acesso em 05 dez. 2017.

MARX, K. **Instruções Para os Delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20 out. 2017.

MEC - Ministério da Educação, **Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**, Brasília: MEC/Setec, 2008.

_____, **Processo De Contas Ordinária Anual Relatório De Gestão Do Exercício 2009**, Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4696-relatoriodegestao2009-setec-versaofinal-b&Itemid=30192>. Acesso em 15 dez. 2016.

_____, **Expansão da Rede Federal**, Brasília: Ministério da Educação, 2017, Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso de 23 mai. 2017.

_____, **Instruções para Elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional**, Brasília: Ministério da Educação, 2017a, Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso de 05 jan. 2017.

_____, **Secretarias**, Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso de 05 jan. 2017.

_____, **Sistec**, Brasília: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <<http://sitesistec.mec.gov.br>>. Acesso em 05 dez 2017.

_____, **E-MEC**, Brasília: Ministério da Educação, 2017d. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 05 dez 2017.

MOURA, D. H., **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração**. Holos, Ano 23, Vol. 2, p. 4-30. 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em 26 ago. 2015.

_____, **A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Vol. 1, n. 1, p. 23-38. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Politecnia e Formação Integrada: Confrontos Conceituais, Projetos Políticos e Contradições Históricas da Educação Brasileira**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n 63, p. 1057-1080, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401057&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 dez. 2016.

NASCIMENTO, J. E. do. **A Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: O Papel do IFMA no Processo de Modernização do Noroeste Maranhense**. In: VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, Palmas, 2012. Anais VII CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação, Palmas: IFTO, 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/5079/2080>>. Acesso em 28 jan. 2016.

NOMA, A. K., KOEPESEL, E. C. N. e CHILANTE, F. N., **Trabalho e Educação em Documentos de Políticas Educacionais**. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751>>. Acesso em 27 dez. 2017.

NOSELLA, P., **Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores: Para Além da Formação Politécnica**. Revista Brasileira de Educação, Vol. 12, nº. 34, p. 137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503411>>. Acesso em 20 set. 2017.

OLIVEIRA, D. A., **Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: Contradições Entre a Busca da Eficiência e a Ampliação do Direito À Educação**. Educação & Sociedade, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>>. Acesso em 01 dez 2017.

OLIVEIRA, E. G de., **A Reforma e a Contra-Reforma da Educação Profissional Brasileira**, In: Reunião Anual da ANPed, 27, Caxambu, 2004. Anais, Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t096.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2016.

OLIVEIRA, R., **A Reforma do Ensino Técnico Federal no Brasil**. Contexto e Educação, Unijuí, ano 18, n. 70, p. 93-116, jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1145/899>>. Acesso em 06 fev. 2017.

OLIVEIRA, A. C. e CÓSSIO, M. de F., **O Atual Cenário da Educação Profissional no Brasil**. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 2013. Anais, Curitiba: PUC Paraná, 2013. Disponível em: <www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8126_4720.pdf>. Acesso em 01 dez. 2017.

ORTIGARA, C., **Políticas Para a Educação Profissional no Brasil: Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e a Educação Integral**. Pouso Alegre, MG: IF Sul de Minas, 2014.

OTRANTO, C. R., **Desvendando a Política da Educação Superior do Governo Lula**, Revista Universidade e Sociedade do ANDESSN, Ano XVI, nº 38, p. 18-29, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho14.htm>>. Acesso em 29 abr. 2015

_____, **Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs**, Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº 1, p. 89-110, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em 29 abr. 2015.

_____, **A Política de Educação Profissional do Governo Lula: Novos Caminhos da Educação Superior**, In: Reunião Anual da ANPed, 34, Natal, 2011. Anais, Natal: ANPED, 2011. Disponível em: < <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf> >. Acesso em 10 nov. 2017.

PACHECO, E. M., **Bases para uma Política Nacional de EPT (2008)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em 05 fev. 2016.

_____, **Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**, São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, E. M., PEREIRA, L. A. C., DOMINGOS SOBRINHO, M., **Educação Profissional e Tecnológica: Das Escolas de Aprendizizes e Artífices aos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia**, T&C Amazônia, Ano VII, Número 16, Fevereiro de 2009.

_____, **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades**, Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>>. Acesso em 22 out. 2015.

PACHECO, E.; REZENDE, C., **Institutos Federais: Um Futuro por Amar**. In: REZENDE, C. (Org.). **Institutos Federais: Lei nº 11.892, de 29/11/2008: Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192>. Acesso em 22 out. 2015.

PADILHA, R. de F. S. J. e LIMA FILHO, D. L., **A Oferta de Educação Profissional Verticalizada nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, O Que há de Novo?** In: ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba, 2016. Anais XI ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo21_ROSANA-DE-F%C3%81TIMA-SILVEIRA-JAMMAL-PADILHA-DOMINGOS-LEITE-LIMA-FILHO.pdf>. Acesso em 17 fev. 2017.

PINTO, J. M. R. **O Custo de Uma Educação de Qualidade**. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. P. 57-80.

PIRES, L. L. de A., **A Formação do Trabalhador em Instituições Tecnológicas: Diferentes Propostas de um Mesmo Caminho**. In: Reunião Anual da ANPed, 30, Caxambu, 2007. Anais, Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3500-Int.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2017.

RAMOS, M. N., **Qualificação, Competências e Certificação: Visão Educacional**. Formação Humanizar Cuidados de Saúde: Uma Questão de Competência, v. 2, p. 17-26, 2001. Disponível em: <bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profae/Revista2002.pdf>. Acesso em 20 set. 2017.

_____, **A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em 28 mai. 2017.

_____, **A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: Novas Identidades Institucionais e Subjetividades Docentes**. In: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 2006. Anais.

Recife: UFPE, 2006. Disponível em: <endipe.pro.br/anteriores/13/painéis/paineis_autor/R2180-1.doc>. Acesso em 18 nov. 2016.

_____, **Reforma da Educação Profissional: Contradições na Disputa por Hegemonia no Regime de Acumulação Flexível.** Trab. Educ. Saúde, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/13.pdf>>. Acesso em 22 out. 2015.

_____, **Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional.** Educação e Realidade, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/13.pdf>>. Acesso em 22 set. 2017.

_____, **História e Política da Educação Profissional**, 1ª ed. Curitiba. IFPR-EAD. 2014. Coleção Formação Pedagógica, Volume IV. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%A9tica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2016

SALVADORI, A., e DE BONI, M. I. G., **A Reforma da Educação Profissional nos Anos 90: Uma Análise Sobre as Propostas e Práticas no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.** Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-100-01.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2016.

SANTOS. C. M dos, FERRI, L. M. C. G. e MACEDO, M. E. C. M de., **O Planejamento Participativo da Escola Como Prática Inovadora.** Cadernos de Educação, Pelotas, v. 1, nº 41, p. 175-187, jan./fev./abr. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2098/1936>>. Acesso em 20 já. 2018.

SAVIANI, D., **Sobre a Concepção de Politecnia.** Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2972/livro/Sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2015.

_____, **Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes.** In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (orgs.) *Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos.* Campinas: Autores Associados, 2005. Cap. Nove, p. 223-274.

_____, **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.

SHIROMA, E. O., CAMPOS, R. F., GARCIA, R. M. C., **Decifrar Textos para Compreender a Política: Subsídios Teórico-Metodológicos para Análise de Documentos.** Perspectiva, Florianópolis, Vv. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso EM 13 dez 2017.

SILVA, A. R. da e TERRA, D. C. T., **A Expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Desafios na Contribuição para o Desenvolvimento Local e Regional.** In Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento, Curitiba, 2013. Anais I Seminário Nacional de Planejamento e Desenvolvimento. Curitiba: UTFPR, 2013, p. 1-15. Disponível em: <http://www.eventos.ct.utfpr.edu.br/anais/snpd/pdf/snpd2013/Arthur_Rezende.pdf>. Acesso em 17 jan. 2018.

SILVA, M. L. B. da., **Os Novos Desafios da Educação Profissional e Tecnológica na Bahia com a Implantação do IF Baiano**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

SILVA, M. e INVERNIZZI, N., **Qual Educação para os Trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores? A Educação Profissional Após o Decreto 5154/2004**. In: Trabalho e Educação, v. 17, n.º. 3, set/dez, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/351/316>>. Acesso em 10 ago. 2014.

SILVA, C. R. C. e PEIXOTO FILHO, J. P., **A Expansão da Rede Federal de Ensino: Alguns Pressupostos Teóricos**. In: SENEPT - Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Belo Horizonte, 2014. Anais IV Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Belo Horizonte: CEFET, 2014, p.1-22. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2014/GT03/GT_03_x_12x.PDF>. Acesso em 05 dez. 2016.

SINGER, A., **Governo Dilma Tende à Continuidade e ao Equilíbrio, sem Ruptura**. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/49/r49a01.pdf>>. Acesso em 26 jan. 2017.

SOBRAL, F. J. M., **Os Desafios do Ensino Superior nos Institutos Federais**. Disponível em: <<http://www.ifc-riodosul.edu.br/secao/capacitacao/artigos/Palestra%20Rio%20do%20Sul%20II.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2014.

SOUZA, J. V. de e RANGEL, M. L., **Gestão Democrática e Avaliação Emancipatória: Caminhos Para uma Educação Superior de Qualidade**. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-16, 2009. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/163.pdf>. Acesso em 04 dez. 2017.

TAVARES, M. G., **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**. In: ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Caxias do Sul, 2012. Anais IX ANPedSul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em 17 out. 2014.

TERTO, D. C. e PEREIRA, R. L. de A., **A Nova Gestão Pública e as Atuais Tendências da Gestão Educacional Brasileira**. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, São Paulo, 2011. Anais, São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0041.pdf>>. Acesso em 05 dez. 2017.

TREFF, M. A., GALHARDI, A. C., **O Ensino Tecnológico no Brasil sob a Ótica de Instituições Privadas de Ensino**. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2004. Anais IV Colóquio Internacional sobre Gestão

Universitária na América do Sul. Florianópolis: UFSC, 2004, p. 1-17. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35741showfull>>. Acesso em 10 dez. 2016.

TUPPY, M. I. N., **A Educação Profissional**. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (orgs.) Organização do Ensino no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005. Cap. Nove, p. 107-121.

VEIGA, I. P. A., **Projeto Político Pedagógico na Escola: Uma Construção Coletiva**. In: VEIGA, A. P. A. (org.) Projeto Político Pedagógico na Escola: Uma Construção Possível. 28ª Ed. Campinas-SP: Papirus, 1995.

VIAMONTE, P. F. V. S., **Ensino Profissionalizante e Ensino Médio: Novas Análises a Partir da LDB 9394/96**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/67/47>>. Acesso em 15 out. 2015.

VIEIRA, C. L. R., **A Formação Técnica nos Institutos Federais e o Desafio da Inserção Local e Regional no Norte de Minas Gerais**. In: SOUZA, E. C. L de e CASTIONI, R. (orgs.). Institutos Federais: Os Desafios da Institucionalização. Brasília-DF: Editora UNB, 2012, v. 1, p. 167-189.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H. e AMANCIO FILHO, A., **Políticas de Educação Profissional: Referências e Perspectivas**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, Vol. 15, n.55, p. 207-222, abr/jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>>. Acesso em 28 mar. 2016.