

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

Jaqueline Moritz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPR/Umuarama)

Francis Mari Guimarães Nogueira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (campus de Cascavel)

Resumo: *Os Institutos Federais (IFs) são instituições que ofertam educação superior, básica e profissional, destinadas à educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Mediante a expansão dessas instituições pelo país, o presente artigo tem como objetivo analisar a concepção de Educação Profissional e Tecnológica que orienta a atuação dos IFs no Brasil nos governos Lula e Dilma. A investigação foi pautada na análise de documentos oficiais relacionados à oferta da educação profissional e tecnológica no Brasil e de referenciais teóricos que abordam as categorias: Estado, Políticas Sociais e Educação Profissional e Tecnológica. O estudo faz-se a partir de abordagem teórica que leva em consideração o contexto histórico, as transformações sociais e as relações entre os sujeitos.*

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

THE CONCEPT OF VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY DURING THE LULA AND DILMA ADMINISTRATIONS

Abstract: *Federal Institutes (FIs) are institutions that offer vocational and technological education from elementary through higher education levels in all the different educational modalities. Taking into account the expansion of these institutions across the country, this article aims to analyze the conception of Vocational and Technological Education adopted by FIs in Brazil during the Lula and Dilma administrations. The research was based on the analysis of official documents related to the offer of vocational and technological education in Brazil and theoretical references that address the following categories: State, Social Policies, and Vocational and Technological Education. The study is based on a theoretical approach that takes into consideration the historical context, the social transformations and the relations among those players.*

Keywords: *Vocational and Technological Education. Federal Institutes of Education, Science and Technology.*

Introdução

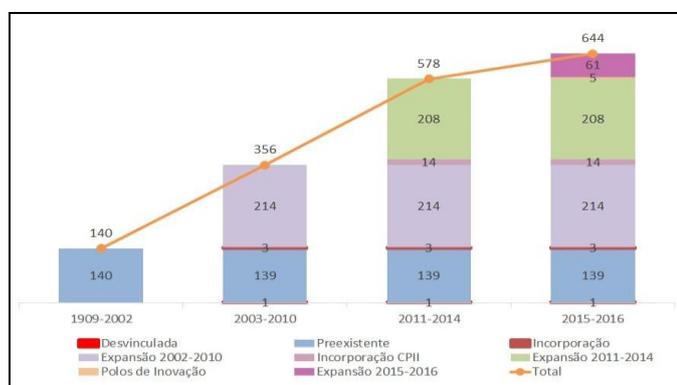
A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) constitui-se em uma política pública de reordenamento e de expansão da rede federal de educação profissional, implementada pelo governo Lula no ano de 2007. Como toda política, configurou-se como uma ação deliberada do Estado. Foram criados a partir de uma reformulação das já existentes instituições de ensino federais (Centros Federais de Educação Tecnológica (de ora em diante CEFETS), de Escolas Técnicas Federais e de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), as quais puderam optar por adequar-se à nova proposta, que, segundo o governo Lula, visava cessar o desmantelamento da educação profissional brasileira ocorrido no governo FHC (AMORIM, 2013). De acordo com a Lei nº 11.892, de 2008,

Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, **especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica** nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a, grifo nosso).

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

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

Figura 01 - Expansão da RFEPCCT - Em unidades



Fonte: BRASIL, 2016

Segundo o MEC, “[...] a expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na

consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização” (BRASIL, MEC, 2008b, p.15).

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

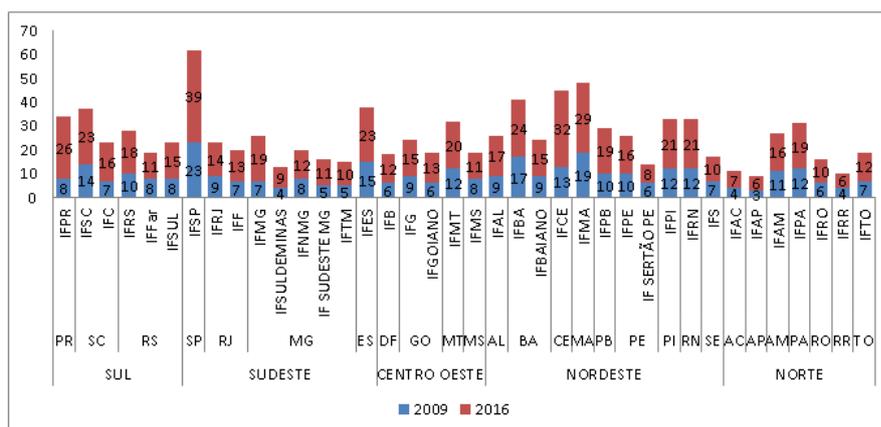
[...] implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades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

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

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

No tocante à expansão das unidades dos IFs, desde a constituição legal no ano de 2008 até o ano de 2016, o crescimento quantitativo foi expressivo. De acordo com os dados disponíveis no site do MEC, em 2009 eram 350 *campi* e em 2016 a Rede Federal já contava com 618 unidades, distribuídas por todas as Unidades Federativas, conforme dados da figura 02.

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



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

O gráfico apresenta os dados sobre a quantidade de unidades dos IFs, distribuídas no território nacional, apresentados na Portaria nº 4, de 6 de

janeiro de 2009, que estabelece a relação dos *campi* que irão compor, inicialmente, cada um dos IFETs, acrescidos de uma unidade sede da Reitoria, indicados no anexo 1 do documento da Lei nº 11.892/2008 e a sua expansão até o ano de 2016, utilizando os dados disponíveis no site MEC.

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

A região Sudeste contava, em 2009, com 83 unidades, passando para um total de 150, em 2016. O IFSP, que conta com o maior número de unidades, teve início com 23, em 2008, e chegou a 32, em 2016. Porém, o estado de Minas Gerais possui mais unidades, visto que totalizou 61 no ano de 2016, distribuídas em cinco IFS (IFMG, IF Sul de Minas, IFNMG, IF Sudeste MG e IFTM). No mesmo ano, o Rio de Janeiro contou com 27 unidades distribuídas entre o IFRJ e IFF; o Espírito Santo, com 23 unidades do IFES.

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

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

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

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

Pelos extratos da lei que os criou, é possível afirmar que os IFs sintetizam, hoje, a expressão maior da atual política pública de

educação profissional brasileira, e estão produzindo mudanças significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto [...]. (OTRANTO, 2013, p. 123).

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

Com base nesses questionamentos, a pesquisa teve como objetivo principal analisar a concepção de EPT que orienta a atuação dos IFs no Brasil nos governos Lula e Dilma. Para tanto, consideramos os seguintes objetivos específicos: discutir o papel do Estado Burguês e a Política Social; apresentar historicamente as políticas educacionais em geral e as políticas do ensino profissional no Brasil; analisar os documentos oficiais do MEC e a legislação sobre a criação, organização e funcionamento dos IFs, identificando a concepção de EPT dos IFs.

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

Estado e Políticas Sociais

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

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

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

Saes (1994) complementa, afirmando que o Estado que corresponde às relações de produção capitalista é o Estado burguês, o qual, segundo o autor, “[...] organiza de um modo particular a dominação de classe” e, também, “[...] corresponde às relações de produção capitalista” (SAES, 1994, p. 19).

O capitalismo, sistema econômico dominante/vigente, é uma possível maneira de produção do capital. Mészáros (2002) define esse sistema como uma fase particular do capital na qual:

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

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

Nesse contexto de expansão do capital, o Estado passa a desenvolver ações estratégicas, as chamadas políticas sociais, ora visando à manutenção do sistema, ora visando acalmar as tensões. Dessa maneira, Vieira (2001, p. 21) acrescenta que a política social “[...] não é um serviço de distribuição de sopa, de distribuição de leite; política social é uma estratégia governamental de intervenção”. Saviani (2011, p. 207), por sua vez, afirma que

Com efeito, a própria denominação ‘política social’ sugere que os demais tipos de ação política econômica, não são sociais. Mais do que isso: a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas.

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

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

O autor chama a atenção para o simples fato de que existir ‘questão social’ não é suficiente para que o Estado a atenda; destaca-se aí a importância de que os afetados se mobilizem socialmente, uma vez que é geralmente mediante as mobilizações que o Estado passa a atender as mazelas sociais, isso porque o termo burguês não aparece aí por acaso, mas sim para indicar a classe privilegiada. No tocante à definição da função das políticas sociais, Netto afirma que

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

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

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

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

Política Educacional e Profissional no Brasil

Tendo em vista a forte relação entre Estado, o capital e a política social, faz-se imprescindível compreendermos como as transformações ocorridas no cerne do capitalismo exigem adequações em toda a sociedade e, certamente, nas políticas educacionais. Xavier e Deitos (2006, p. 67) entendem “[...] a política educacional brasileira não apenas como um componente da política social, mas como parte da própria constituição do Estado, que a concebe e a implementa no conjunto de suas ações de direção e controle social”.

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

A oferta da educação profissional tem início nos anos de 1909, com a criação das EAAs, consideradas precursoras desse segmento de ensino por parte do Estado. A atuação das EAAs pautava-se em educar os ‘desvalidos da sorte’, ou seja, possibilitar às camadas mais pobres o ensino de um ofício, de uma profissão. Um aspecto relevante da análise histórica da oferta da educação profissional desde o início do século XX até os dias atuais é a questão da dualidade: para a elite, a educação é “acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais” (KUENZER, 2002, p. 27); já para os trabalhadores, é com vistas a aprender a fazer.

Ao longo do século XX, relevantes propostas de reformas para educação profissional foram estabelecidas, com destaque para a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema, as quais ocorreram, respectivamente, na década de 1930 e de 1940. A análise teórica de tais reformas confirma que, em ambas, apesar de proporem a oferta de uma educação mais conceitual e contextualizada com vistas a ampliar os indicadores educacionais do país, o que se configurou, de fato, foi um fortalecimento da dualidade, sobretudo por ampliar a duração dos cursos normais, dificultando o acesso ao ensino superior aos menos favorecidos.

Na década de 1960, o destaque se dá para a primeira LDB, a qual estabeleceu, entre outros itens, a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos. Em 1971, com a Lei nº 5.692, há uma alteração da LDB, a qual passou a estabelecer a obrigatoriedade e compulsoriedade do Segundo Grau como ensino profissionalizante. Na década de 1980, já pós-ditadura militar, temos a Constituição Cidadã, considerada um

marco por traduzir parte dos anseios sociais e o direito à educação. Nos anos de 1990, o destaque se dá para o governo FHC e suas políticas alinhadas aos organismos internacionais e a chamada Reforma de Estado. Em 1996, com a nova LDB, a educação profissional ganha um capítulo separado da educação básica e assume relevante papel no desenvolvimento econômico que os neoliberais propunham ao país. Entre as políticas propostas para a educação profissional, destaca-se a estabelecida pelo Decreto nº 2.208/1997, o qual criou um sistema paralelo ao regular, oferecendo educação profissional no nível básico, técnico e tecnológico, dando prioridade à oferta do nível básico considerando a reduzida duração e o baixo custo.

Os anos ‘cinzentos’ do governo neoliberal se estenderam até 2002, quando a sociedade, na ânsia por um novo modelo de desenvolvimento, elege como presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Entre as medidas propostas para a EPT, Lula propõe, em 2004, a reintegração com o Ensino Médio (Decreto nº 5.154), ampliando a oferta da educação profissional atrelada a todos os níveis de ensino. O que podemos levantar mediante nossa análise é que, de fato, no governo Lula, houve uma expansão e um reordenamento na oferta da EPT, haja vista o crescimento numérico das instituições que ofertam esse segmento no país. Entre as políticas de relevo do governo Lula no ano de 2008, temos a criação dos IFs, instituições especializadas na oferta de EPT.

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

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

Como forma de atendermos ao nosso objetivo, realizamos a análise do documento *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes*, publicado pelo MEC no ano de 2008.

Já na apresentação do documento, o MEC afirma que ‘criou’ uma nova instituição de EPT, a partir da estrutura já existente junto aos CEFETs e Escolas Técnicas Federais: os IFs, aos quais caberia a missão de garantir “que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (BRASIL, 2008c, p. 3).

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

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

Amorim (2013) advoga que

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

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

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

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

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

No documento, o MEC defende a premissa de que os IFs são políticas públicas e que, portanto, devem ser ‘agentes colaboradores’ das regiões onde se instalarem, interagindo com o poder público e com a comunidade. Para tanto, contaram com um observatório de políticas públicas para nortear suas ações. No tocante à atribuição das Instituições Federais de Educação Profissional ao longo da história, advoga que

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

Diante disso, os IFs representariam a “superação desses contrapontos e a instituição de uma política pública que concorra para a concretização de um projeto viável de nação para este século” (BRASIL, 2008c, p. 21). O documento reitera que a constituição dos IFs seria um caminho para superar a ‘subordinação ao poder econômico’ e

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

Ao analisar o documento, Amorim (2013) destaca que

Aclara-se que o papel previsto para os Institutos Federais é o de ‘garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil’ (p.23), o que leva à crença que se trata de uma institucionalidade criada para consolidar a organização dual do ensino, ou seja, um instituto implantado para atender as camadas populares da sociedade, uma estrutura paralela à ‘tradicional Universidade’ – a quem compete formar as ‘elites dirigentes’. Insiste o documento que a ‘nova institucionalidade’ deve pautar sua atuação na busca do ‘desenvolvimento local e regional’, cabendo aos Institutos um diálogo muito próximo com o real de modo a buscar soluções para o quadro de exclusão presente no país. (AMORIM, 2013, p. 100).

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

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

A citação nos remete ao entendimento de que a EPT ofertada nos IFs se diferenciaria por não atender aos interesses do mercado; ao contrário, contribui para que os indivíduos desenvolvam capacidades contextualizadas. O que fica evidente para nós, na análise do documento, é uma tentativa por parte do governo em ofertar uma EPT que se distinguisse das ações dos governos anteriores. No fragmento abaixo isso pode ser notado:

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

Como já mencionado, os IFs ofertam todos os níveis de educação, uma vez que se pautam na verticalização do ensino; dessa maneira, o documento considera como item da proposta político-pedagógica que os Institutos Federais deverão

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

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

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

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

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

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

O documento assinala um ‘compromisso’ dos IFs em atender as demandas ‘sociais, econômicas e culturais’, exigindo sintonia entre a instituição e os anseios da sociedade, sintonia essa que deveria ser considerada na construção da proposta pedagógica dos IFs. Ainda em defesa da verticalização do ensino, o documento considera que

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

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

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

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

Na sequência, o documento apresenta inúmeras informações relacionadas à problemática da formação dos profissionais da educação no país, sobretudo relacionadas à escassez desses e critica o insucesso das políticas públicas no que diz respeito à valorização da carreira do magistério.

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

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

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

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

Em se tratando da rede federal, medidas previstas no bojo das políticas para a educação profissional e tecnológica já se fazem visíveis. No caso específico da valorização dos profissionais das instituições federais, essas medidas configuram-se no plano de carreira já em andamento, além de um conjunto de ações que alcançam especificamente a formação continuada, materializada na concessão de bolsas de pós-graduação (parceria Setec/Capes), no convênio com universidades públicas para atender aos professores da rede federal em seus programas de pós-graduação, além das políticas nessa mesma direção, que sabemos hoje fortes, encaminhadas pelas próprias instituições que compõem a rede. Atualmente, na rede federal, mais de 70% de seus profissionais são mestres e doutores. (BRASIL, 2008c, p. 28).

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

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

Há, ainda, a apresentação de dados relacionados à escassez de mão de obra qualificada, entre os quais se destaca o fato de que apenas 18, 3% do total de pessoas que procuram por trabalho no Brasil têm qualificação adequada para atender ao perfil das vagas disponíveis. Apesar de apresentar os dados como problemas a serem superados pelo país, o documento acrescenta que

A realidade atual não pode ser assimilada como um problema insuperável, mas apreciada na perspectiva da possibilidade de mudança: o Brasil, além de ser um país novo, possui potencial de crescimento e desenvolvimento. O cenário de carência de mão de obra, em outros momentos históricos, sempre foi o mais forte elemento balizador da educação profissional e, portanto, definidor de política de ampliação de vagas para essa modalidade de educação. Sem dúvida, a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país. (BRASIL, 2008c, p. 32-33).

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

Em relação à atuação dos IFs, o documento não desconsidera o ‘cenário da produção’, considerando que o trabalho, como seu princípio, irá ofertar uma educação

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

Afirma, também, que a concepção de educação, para o trabalhador é aquela que possibilita a ele tornar-se um cidadão, um agente político, que

compreende a realidade e supere os obstáculos que ela lhe colocar. Com relação à referência de EPT, assevera que

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

Na sequência, o documento acrescenta que seria reducionismo atribuir a EPT apenas a função de fornecer mão de obra qualificada, e assume como compromisso a oferta de uma educação que intensifique a “luta pela construção de um país que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia” (BRASIL, 2008c, p. 34). Acrescenta, ainda, que a educação

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

No item, *A autonomia dos Institutos Federais*, o documento ressalta que os institutos

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

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

Considerações Finais

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

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

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

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

Os documentos supramencionados não sinalizavam as concepções e as diretrizes da nova instituição; por isso, o MEC lançou, em 2008, o documento *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes*. Na análise desse documento, destacamos que o foco dos IFs possui grande proximidade com as orientações do Banco Mundial, utilizando expressões como ‘justiça social’ e ‘equidade’.

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

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

O documento reitera o compromisso da instituição em ofertar uma EPT “contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida” (BRASIL, 2008, p. 26). Também acrescenta, como argumento para a constituição dos IFs, a carência por mão de obra qualificada no país, apresentando dados quantitativos de instituições de pesquisas nacionais e atribui a essa carência a urgência em se ofertar uma EPT baseada nas características locais. Ademais, entre seus objetivos, está a necessidade de os IFs atenderem aos Arranjos Produtivos Locais (APL), ou seja, a oferta dos cursos de cada *campi* deveria considerar as demandas dos APL.

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

Por meio das análises realizadas ao longo da pesquisa, podemos considerar que a contradição permeia a constituição dos IFs e os propósitos de atuação da instituição, uma vez que os discursos e documentos analisados ora apresentam compromisso com a oferta de uma EPT que potencialize o ser humano na perspectiva da emancipação e que vá ‘além do econômico’, ora está estreitamente alinhada com as demandas do capital e voltada para atender aos APL.

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sobre as autoras

Jaqueline Moritz é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPR/Umuarama); Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Francis Mari Guimarães Nogueira possui Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998). É Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel)

Recebido em 5 de setembro de 2017

Aprovado para publicação em 05 de janeiro de 2018