

A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: elementos de potencial contra-hegemônico

The policy for establishing Federal Institutes of Education, Science and Technology: elements of counter-hegemonic potential

Recebido: 30/08/2023 | Revisado:
19/11/2023 | Aceito: 20/11/2023 |
Publicado: 28/11/2023

Gisele Francisca da Silva Carvalho

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6596-7093>

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais –
Campus São João del-Rei

E-mail: gisele.carvalho@ifsudestemg.edu.br

Daniel Pereira Lopes

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0885-9034>

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais –
Campus São João del-Rei

E-mail: lopesdanyell@gmail.com

Como citar: CARVALHO, G. F. S.; LOPES,
D. P.; A política de criação dos Institutos
Federais de Educação, Ciência e
Tecnologia: elementos de potencial contra-
hegemônico. **Revista Brasileira da
Educação Profissional e Tecnológica**,
[S.l.], v. 2, n. 23, p. 1-15, e15932, Nov.
2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo tem o objetivo de destacar e discutir elementos de potencial contra-hegemônico presentes na lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da análise de bibliografias sobre o tema e documentos oficiais. Os resultados encontrados indicaram a presença dos seguintes elementos a) a interiorização e a verticalização; b) o ingresso dos profissionais via concurso público; c) o processo formativo que envolve a pesquisa e a extensão; d) a assistência estudantil. Concluímos que a política pública educacional em questão possui grande potencial para a formação ampla e de qualidade social de sujeitos que ainda não tinham sido alcançados por políticas educacionais desse porte, ainda que a política e os elementos discutidos por si só não garantam tal tipo de formação.

Palavras-chave: Educação Profissional Tecnológica; Projetos educativos em disputa; Contra-hegemonia.

Abstract

This article aims to highlight and discuss elements of counter-hegemonic potential present in the law that created the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFs). This will be achieved through the analysis of relevant bibliographies on the subject, as well as the examination of official documents. Our findings reveal the following elements: a) regional expansion and program diversification; b) professional recruitment through public selection processes; c) a formative approach integrating research and outreach; d) student support services. We conclude that this educational public policy harbors significant potential to provide comprehensive and socially equitable education to individuals previously untouched by reforms of this magnitude, albeit with the recognition that policy and the discussed elements alone do not guarantee such educational outcomes.

Keywords: Professional Technological Education; Educational projects in dispute; Counter-hegemony.

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 11.892/2008, de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), completa 15 anos de implementação neste ano de 2023. Essa política brasileira de ampliação da educação profissional e tecnológica guarda especificidades que precisam ser discutidas e disseminadas pelo fato de ultrapassarem as concepções educacionais minimalistas defendidas pelos representantes dos interesses do “mercado de trabalho”, ou, em outros termos, pelos reformadores empresariais, classe que há pelo menos três décadas tem disputado e definido os rumos da educação no país (*vide* Reforma do Ensino Médio, implantação da Base Nacional Comum Curricular, Base Nacional Comum para a formação de professores, para citar alguns exemplos). Desse modo, a questão que orienta este artigo foi assim delineada: podemos considerar que a lei de criação dos IFs representa uma política inovadora – na perspectiva dialética ao buscar a transformação ao invés da adaptação (OLIVEIRA, 2021) – e contraposta à subordinação e homogeneização social típicas das propostas neoliberais para a educação?

As mudanças no mundo do trabalho e os projetos de educação em um determinado tempo histórico guardam relações estreitas. Sabemos que a crise de acumulação capitalista que eclodiu na década de 1970 desencadeou também uma crise civilizatória. Quando o desenvolvimento tecnológico e a competição capitalista internacional se intensificaram, aprofundaram-se as consequências do desenvolvimento desigual e combinado entre os países, especialmente aqueles considerados periféricos, que ficam à margem das necessidades dos países ditos desenvolvidos (Trotsky, 1980), ou seja, países onde se localiza o núcleo orgânico (Arrighi, 1998) do sistema mundializado pela lógica do capital.

A redefinição das relações de poder ocasionadas por essa crise modificou a forma de atuação dos aparelhos estatais. Antes a fórmula keynesiana¹ permitia o acúmulo de capitais e a transnacionalização das empresas no pós-Segunda Guerra, mas tal característica foi sofrendo adaptações e modificações, cedendo lugar a uma liberdade para o capital monetário (portador de juros) como forma de garantir a continuidade da acumulação capitalista. Em 1971, o acordo de “Breton Woods”² foi rompido de forma unilateral e a desestabilidade monetária fez parte do cenário.

Mais tarde, em 1973, foi a vez do câmbio fixo ser extinto. Esses acontecimentos contribuíram para as guerras cambiais que, unidas ao poder de senhoriagem³ e das condições geopolíticas da Guerra Fria, proporcionando o crescimento dos Estados Unidos da América e aumentando seu déficit público.

¹ O Keynesianismo, ou Escola Keynesiana, é uma concepção político-econômica que defende o Estado como um agente ativo contra a recessão e alta do desemprego, quando necessário e na relação como mercado.

² O Acordo de Bretton Woods refere-se ao sistema monetário internacional estabelecido após a Segunda Guerra Mundial, durante uma conferência realizada em Bretton Woods, New Hampshire, EUA, em julho de 1944. O objetivo do acordo era criar uma estrutura econômica e financeira estável para promover a recuperação pós-guerra e prevenir crises econômicas semelhantes às que ocorreram durante a Grande Depressão na década de 1930.

³ Senhoriagem é o preço – ou conjunto de vantagens – cobrado pelos EUA para o uso (por outras nações) de sua moeda como “bem público global” (Altvater, 2010, p. 205). Para manter o dólar como tal, o imperialismo americano tem se utilizado de todas as formas possíveis de convencimento e de coerção.

Segundo Elmar Altvater (2010, p. 206), “a história do sistema monetário mundial a partir da segunda metade do século XX também poderia ser escrita como a história da apropriação de vantagens de senhoriação da superpotência”. A consequência dessa guerra cambial foi o incremento avassalador do capital fictício que ocorreu em círculo vicioso decorrente do aumento do capital monetário, atualmente indissociável do capital industrial e do agronegócio.

Virgínia Fontes (2005) explica que o dinheiro “bem empregado” gera mais dinheiro em aplicações financeiras no grande cassino mundial e tem se tornado o mercado de crédito, de títulos e ações ao redor do mundo, sem fronteiras para o capital especulativo. Para o sujeito que detém o capital monetário – que é proveniente das mais variadas formas de acumulação – as relações de produção decorrentes do dinheiro que emprestou para o capitalista funcionante (aquele que extrairá a mais-valia no processo de produção e que pagará juros ao especulador, utilizando-se de parte dessa mais-valia) se torna invisível.

Em outras palavras, a produção deve estar alinhada à velocidade de reprodução do capital. David Harvey (2008, p. 140), atento às transformações que ocorreram a partir da crise capitalista da década de 1970, pontua que

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

O trabalho formal industrial, característico do modelo taylorista-fordista, passou a enfrentar uma diminuição devido ao aumento do emprego do trabalho morto através das novas tecnologias de produção geridas pelo capital com a finalidade de maximizar a produtividade, em tempo ágil, em um mundo competitivo e por demanda.

Isso possibilitou a flexibilização das relações produtivas (Toyotismo), fazendo com que novas situações contratuais, ainda mais desfavoráveis para a maioria dos trabalhadores, entre capitalistas e entre capitalistas e trabalhadores fossem estabelecidas. Essa estrutura, em suma, atinge mudanças em um tempo mais rápido dos bens produzidos que, por conseguinte, irão atender às demandas específicas dos consumidores, gerando maiores taxas de lucro às custas da precarização e da desregulamentação do trabalho.

Pelo exposto, fica nítido que, para os reformadores empresariais, essa nova estrutura capaz de produzir conforme as exigências e as necessidades dos consumidores traria novas exigências formativas para a força de trabalho, redefinindo a disputa pelos rumos da Educação Profissional.

Foi nessa conjuntura que, há 15 anos, os IFs foram criados, demonstrando que embora constituídos por relações desiguais, marcadas pelo poder econômico de uma minoria dirigente, os projetos educacionais estão em disputa. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é o de destacar e discutir elementos de potencial contra-hegemônico presentes na sua política de criação e implantação.

Para o desenvolvimento da presente discussão, analisamos fontes bibliográficas e documentais (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), privilegiando documentos oficiais de domínio público veiculados principalmente por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Organizamos este trabalho em quatro seções, além desta introdução: na primeira, faremos uma contextualização histórica sobre a educação profissional no Brasil, do governo Nilo Peçanha até o governo Lula; na segunda, destacaremos alguns pontos sobre o processo de criação dos IFs enquanto fruto de uma política expansionista da rede federal de educação; na terceira, identificaremos e discutiremos os elementos contra-hegemônicos presentes na referida política; e por fim, nas considerações finais, apresentaremos as principais sínteses a respeito do estudo feito.

2 DESTAQUES SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Historicamente, enquanto país dependente na divisão internacional do trabalho, o Brasil esteve submetido à lógica do capital, com a aplicação de ideologias econômicas liberais e neoliberais fundamentadas na teoria do capital humano. No decorrer de mais de um século, tivemos a Educação Profissional como alvo de inúmeros programas e projetos governamentais. Isso significa que ela foi sendo constituída e alterada em função das demandas oriundas da economia e de pressões decorrentes dos embates no âmbito do Estado (Pacheco; Pereira; Domingos, 2010).

O ensino profissionalizante no Brasil teve sua origem associada ao caráter assistencialista, destinado aos chamados desvalidos sociais, voltado para as classes sociais mais pobres. Desse modo, a oferta de formação técnica e profissional destinava-se a atender à crescente demanda por mão de obra qualificada necessária aos interesses do capital à época.

O surgimento da Educação Profissional (1889-1929), por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que foi assinado pelo presidente Nilo Peçanha – contribuiu para a dualidade do sistema educacional brasileiro, pois como aponta Furtado (1991), o ensino técnico era para os pobres e a educação secundária para aqueles que faziam parte da elite.

Esse decreto instituiu as Escolas de Aprendizes Artífices de ensino profissional primário e gratuito nas capitais dos Estados do país, totalizando 19 unidades, com caráter assistencialista e destinadas às camadas mais pobres. Nessas instituições, era oferecido o ensino de ofícios de acordo com as particularidades de cada atividade pertencente às indústrias, ao agronegócio e aos comércios locais de cada Estado.

Fica evidente que a preocupação central do governo era apenas a oferta de um ensino público profissionalizante capaz de preparar uma mão de obra qualificada, atendendo à demanda dos trabalhos artesanais e manufaturados. Assim como afirma Azevedo; Shiroma e Coan (2012), o objetivo do ensino profissional nessa época era capacitar os desvalidos, pertencentes às classes operárias, de preparo técnico para

o trabalho, assegurando-lhes, dessa forma, a sobrevivência e afastando-os da ociosidade ignorante, do vício e do crime, de forma a se tornarem cidadãos úteis à nação.

A partir dos anos de 1930 até 1945, tem-se uma alteração da economia brasileira, que passa a deixar a atividade agroexportadora e a migrar para a atividade industrial. Aqui se dá início ao capitalismo industrial nacional com forte apoio estatal (Pereira, 2003). A Constituição de 1937 estabeleceu uma cooperação público-privada para a organização das escolas técnicas públicas do país – um modelo que se constitui na oferta do ensino profissional com a Reforma Capanema⁴, no ano de 1941, e se faz presente até os dias atuais. Vale salientar que apesar de uma parceria estabelecida entre as esferas público-privada, o quadro de disputas de interesses em torno da política pública de educação profissional foi contínuo.

Ao término da década de 1930, com o projeto de capitalismo industrial para o Brasil, as Escolas de Aprendizes e Artífices são substituídas pelos Liceus – Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 –, que faz a substituição das escolas pelos Liceus e oferta o ensino profissional em todos os ramos e graus. Há uma forte demanda por quadros técnicos e por operários qualificados e, com a crescente oferta de cursos, a ideia do ensino profissional voltada apenas para os desvalidos foi perdendo força.

Em 1942, com as mudanças na economia, há mais uma alteração na educação: o Governo Federal transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais – Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 –. O decreto permitiu a oferta da formação profissional em um nível equivalente ao ensino secundário. O ensino industrial é vinculado à estrutura do sistema educacional do país e o concluinte do curso técnico fica resguardado de “ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação” (Brasil, 1942, p. 4).

Com a associação do ensino industrial aos currículos educacionais, no mesmo ano é implementada a Lei Orgânica do Ensino Industrial – Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 –. A lei deu suporte à procura de cursos na área industrial por meio das demandas dos quadros técnicos e operários qualificados e a visão de uma educação profissional.

Com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1959), foi estreitada a relação entre Estado e economia, o que confirmou a passagem definitiva do país à condição de industrializado. Esse momento foi marcado por uma ampliação da educação profissionalizante – que foi colocada pela primeira vez no Plano de Metas –. Assim, 3,5% do dinheiro público foi destinado como investimento em infraestrutura no setor educacional. A prioridade foi a formação de técnicos em sintonia com as metas estabelecidas para o desenvolvimento da nação.

Na década de 1960, houve mais uma nova transformação: as Escolas Industriais e Técnicas se tornaram autarquias sob a denominação de Escolas Técnicas Federais (ETF), ampliando de forma intensificada a formação de técnicos,

⁴ A Reforma Capanema implantada em 1941, fez com que o ensino profissional fosse a nível médio e dividido em duas modalidades, sendo: 1) cursos básicos industrial, artesanal, aprendizagem e mestria; e 2) curso técnico industrial, com duração de três anos, mais estágio supervisionado (MEC, 2008).

principalmente, para atender ao processo de industrialização em curso⁵. Ainda, nesse mesmo contexto, há uma acentuação das tendências tecnicistas da educação no país.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB Nº 4.024/61) permaneceu sem muitas alterações, durante o Governo João Goulart, incorporando reformulações e medidas que já se faziam presentes desde a Reforma Capanema. Uma nova lei foi sancionada pelo presidente Geisel (1974-1979) em 1978: a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que passou a formar profissionais no nível superior em engenharia industrial e tecnólogos, além de formação de técnicos de nível médio.

O Estado estava utilizando estratégias para adequar o ensino profissional em função das demandas do desenvolvimento econômico e ao projeto das elites para a educação (Pacheco; Pereira; 2010). Com essas estratégias, a Rede Federal de Educação Profissional foi se moldando ao longo da história da educação brasileira.

Em meados da década de 1990, uma reforma neoliberal⁶ do Estado foi adotada no Brasil com o foco no ajuste monetário para supostamente recuperar o desenvolvimento econômico e a inserção do país no mercado internacional. É cabível destacar que as reformas neoliberais no país foram aplicadas mais intensamente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) –, marcado pela privatização, por políticas sociais com acentuado foco setorial e pela diminuição da intervenção estatal. Esta intervenção do governo FHC está ligada à ideologia neoliberal – teoria baseada no liberalismo, nascida nos Estados Unidos da América, que defende a não participação do Estado na economia, dando total liberdade ao comércio, como suposta maneira de garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país –.

Nessa conjuntura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi sancionada pelo governo FHC e trouxe novas políticas de formação profissional para sistema educacional do país. Desta forma, o governo FHC priorizou uma reforma no sistema produtivo favorecendo aos interesses dos setores educacionais privados. O Decreto nº 2.208/1997 separou os cursos de formação profissional e de ensino médio, como meio de racionalizar os custos com treinamento. Se antes mencionamos a dualidade na educação brasileira (ensino profissionalizante para os pobres e ensino secundário para a classe dirigente), esse decreto do governo FHC reforçou essa dualidade do sistema educacional brasileiro, autorizando que os segmentos de ensino médio e de ensino profissional passassem a ser organizados de maneira paralela e sem equivalência.

Além disso, outra ação vinculada à ideologia neoliberal e à educação profissional: a Lei nº 9.649 de maio de 1998, que proibia os investimentos do governo federal na ampliação de escolas, vagas e cursos para a educação profissional (Brasil, 1998). Como consequência dessa limitação, o empresariado teve mais oportunidade

⁵ Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959, manteve o ensino industrial como uma parte do ensino médio, divididos em cursos ordinários (aprendizagem industrial, industrial básico e industrial técnico) e extraordinários (qualificação, aperfeiçoamento, especialização e divulgação).

⁶ As reformas neoliberais no Brasil ocorreram sob a orientação de agências e organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

de ofertar e financiar a formação técnica e profissional com o recebimento de recursos federais.

Moura (2010) afirma que a intenção do governo FHC era negociar empréstimos com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), transferindo parte do patrimônio público nacional para a iniciativa privada a baixos custos, objetivando

[...] reestruturar a rede desde o ponto de vista de suas ofertas educacionais, da gestão e das relações com empresas e comunidades na perspectiva de torná-la competitiva no mercado educacional e, dessa forma, caminhar na direção do aumento da capacidade de autofinanciamento. Assim, o Estado gradativamente se eximiria do seu financiamento (Moura, 2010, p. 72).

Após vitória nas eleições presidenciais, o Governo Lula (2003-2010) iniciou um programa político em que o Estado redefiniu sua forma de atuação em alguns setores e nos ateremos à Educação Profissional Tecnológica. O novo programa trouxe a proposta de renovação da educação profissional brasileira, com fomento ao desenvolvimento local e regional. Assim, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi retomada por meio da já referida lei de criação dos IFs, como ficaram conhecidos (Brasil, 2008; Otranto, 2010; Pacheco, 2011; Silva, 2009). Pelo exposto, nossa linha de argumentação é que os elementos definidores da política de criação dos IFs possuem caráter contra-hegemônico (ou seja, na oposição dos interesses neoliberais dominantes) e disputam o projeto de formação profissional no Brasil.

3 DESTAQUES SOBRE O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS IFs

Para a viabilização da criação dos IFs foi necessário revogar internamente o aparato legal do governo FHC, responsável pelo impedimento da ampliação e da criação de institutos federais de EPT (Ensino Profissional e Tecnológico) pela via legal. Assim, no ano de 2005, o governo Lula anunciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT), o qual incluía a construção de 65 unidades de Ensino.

O Governo Lula orientou o redesenho institucional da política de educação profissional brasileira, o que representou um marco em relação à sua história (Pacheco, 2011; Otranto, 2010). Assim, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, do MEC, com anúncio da construção de mais 150 unidades de ensino, contemplando todos os Estados e o Distrito Federal até 2009. O investimento financeiro divulgado naquele momento foi de R\$750 milhões para obras e R\$500 milhões, por ano, para custeio e salários de professores e técnicos-administrativos a serem contratados por meio de concurso público.

Nesse processo, outro desafio foi o de convencer as instituições federais já existentes – como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), as Escolas Técnicas vinculadas à Universidade Federal (ETUF) e Escolas Agrótécnicas

Federais (EAF) – a aderirem à proposta de integração aos IFs. Os municípios, estados e setores produtivos também passaram por tal alinhamento no sentido de implantar os Institutos Federais (Otranto, 2010; Pacheco; Pereira; Domingos, 2010; Pacheco, 2011).

Em relação à política de Expansão da RFEPCT, observa-se sua relação com a lógica do desenvolvimento mundial em que o domínio e o acesso à ciência e tecnologia se tornou um fator competitivo para os países. Assim sendo, os IFs marcam a RFEPCT no segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), como parte dos objetivos do PDE/2007.

Até o início do ano 2009, dois textos oficiais tratavam da configuração institucional da nova política: o texto da Lei nº 11.892, publicado no Diário Oficial da União, em 30 de dezembro de 2008, e o documento da SETEC, Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Segundo o texto da Lei, no seu art. 2º:

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

Os IFs foram equiparados às universidades federais no que se refere aos efeitos de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior ofertados. Nessa perspectiva, foi definido que o gestor máximo de cada IF seria um reitor. As unidades de ensino foram nomeadas como *campi* – sendo que a unidade recebe a nomenclatura de *campus* –. Foi atribuído em sua lei de criação autonomia para criar e extinguir cursos, dentro da sua área de ocupação territorial, bem como o registro de diplomas em função dos cursos ofertados.

Foi um projeto novo e, simultaneamente desafiador, pois trata-se de instituições de educação verticalizada: nível superior, e, também de educação básica, e, principalmente, profissional, pluricurriculares e multicampi e que terão na formação profissional, nas práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos definidores de sua existência. De acordo com Brasil (2010a, p. 4),

O modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Os IFs são entendidos como política pública, um bem público, como aponta o documento da SETEC. A EPT deve estar “em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação”, enquanto aspecto que “funda a igualdade na

diversidade (social, econômica, geográfica e cultural)” e procurando articular-se com as políticas voltadas para o trabalho e renda, o desenvolvimento setorial, ambiental, social, dentre outros (Brasil, 2008, p. 10). Dessa maneira, é notável a busca de tensionar, disputar com uma visão meramente instrumental sempre a serviço de um mercado de trabalho restrito à acumulação capitalista, e procurou-se abrir espaço para um movimento interno que vislumbra o trabalho como princípio educativo, um “importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades (Brasil, 2008, p. 23).

Por fim, em números absolutos, até o ano de 2023, a rede conta com 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Ao todo, com os *campi* vinculados a estas instituições federais, são 661 unidades presentes nos 27 estados do Brasil.

4 ELEMENTOS DE POTENCIAL CONTRA-HEGEMÔNICO PRESENTES NA POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS IFs

Até o presente momento, discutimos sobre o processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica inserida em um projeto teórico e ideológico que visa materializar e legitimar as intenções das classes dominantes no campo da educação. Na visão de Chauí (2001), na disputa e correlação de forças, no Brasil sempre se optou pelo desenvolvimento de uma ciência pobre quando comparado com a produção científica de outros países, seja pela insuficiência de recursos materiais ou de intelectuais.

Desse modo, entendemos que a criação dos IFs foi, e continua sendo, um marco importante para a educação pública que tem como um dos objetivos a inclusão socioterritorial e educacional daqueles que estiveram historicamente situados à margem das ofertas educativas e dos processos de desenvolvimento e modernização do país (Pacheco, 2010).

Entretanto, o processo de aprovação da lei de criação dos IFs ocorreu com problemas. Costa e Marinho (2018), ao analisarem o processo de tramitação do então projeto de lei de criação dos IFs, concluíram que o restrito tempo de tramitação impediu um aprofundamento político da discussão que conferisse uma sustentação mais concreta, deixando para o futuro, na fase de implantação, discussões importantes que já poderiam ter sido feitas na referida ocasião. No entanto, entendemos que tais críticas não excluem as possibilidades aqui apontadas, sendo, ao mesmo tempo, importantes para compreendermos alguns limites e desafios presentes na constituição histórica dos IFs ao longo desses 15 anos.

Ainda assim, argumentamos que, no campo das disputas por projetos educacionais e sociais, os IFs representam expressão de resistência (ainda que com suas contradições internas) ao projeto neoliberal de educação (calcado em uma educação técnica minimalista, a baixo custo) ao incorporar em sua base institucional, por vias legais, elementos que podem auxiliar na construção do caminho da qualidade social na educação. Mesmo que tal aspecto não garanta por si mesmo o direito à educação, podemos dizer que se trata de uma importante determinação entre as

múltiplas que atuam na constituição do fenômeno educação fincado em princípios da igualdade e da justiça.

Doravante, destacaremos seis elementos da política aqui analisada que permitem tal afirmação, cientes das contradições sociais que os envolvem e de que mais elementos podem ser identificados. São eles: interiorização, verticalização, concurso público, pesquisa e extensão (além do ensino) e assistência estudantil.

4.1 INTERIORIZAÇÃO E VERTICALIZAÇÃO

A definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades dos IFs possui grande relevância social. Enquanto política pública, os IFs surgem com o papel de agentes colaboradores na estruturação do desenvolvimento, redesenhando relações de poder e diminuição das desigualdades sociais/educacionais para a região que sediam, instituindo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais (Lima, 2014; Pacheco, 2011). Tal aspecto potencializa a possibilidade de intervenção local, regional e nacional que são um dos objetivos constantes em sua lei de criação.

Já em relação à verticalização, embora o termo não seja conceituado na legislação específica, é necessário destacar esse caráter inovador (e desafiador) que organiza a formação profissional e tecnológica em diferentes níveis: a) Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos; b) Ensino Médio Integrado; c) Educação Profissional Técnica - integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio; d) Ensino Superior - Graduação e Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, nas modalidades presencial e a distância, além de desenvolverem diferentes atividades de pesquisa e extensão. Para Pacheco (2011, p. 11), os IFs:

[...] são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

No trecho acima, Pacheco (2011) dialoga com a verticalização do ensino ofertado pelos IFs. Os docentes podem atuar nos diferentes níveis do ensino com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos – a sala de aula, laboratórios, biblioteca e outros – procurando estabelecer processos formativos que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão, desde a Educação Básica ao doutorado. Além disso, nas palavras do mesmo autor, os IFs se inserem em contextos que possibilitam a criação de intervenção nas regiões em que se localizam (interiorização), com potencial para identificar problemas e criar soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável.

Enfim, tais características tornam os IFs instituições únicas no mundo (Costa, 2018), cujos limites e possibilidades estão sendo experienciados ao longo de sua

constituição concreta na história. Julgamos que a ação intencional de levar as sedes e os *campi* dos IFs para o interior do Brasil associada ao caráter da verticalização possibilitam a construção de uma política de resistência ao rebaixamento do ensino nas localidades periféricas do Brasil, ofertando um processo educativo nas condições aqui explicitadas àqueles que jamais tiveram acesso a esse tipo de formação.

4.2 INGRESSO DOS PROFISSIONAIS POR CONCURSO PÚBLICO

A forma de ingresso na carreira docente e dos servidores técnico-administrativos via concurso público também traz desdobramentos importantes. A lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008, criou cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas. Os planos de carreira, embora sempre sujeitos a críticas e disputas, perdas e ganhos que variam historicamente conforme correlação de forças, valorizam a formação continuada e são atrativos do ponto de vista salarial, haja vista a alta relação candidato-vaga nos processos seletivos. Cabe destacar também que 86,6% dos docentes que atuam na rede são mestres ou doutores, de acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2021. Em relação à gestão destacamos a autonomia institucional, orçamento anual para cada *campus* e Reitoria, tendo a possibilidade de autogestão, autogoverno e autonormatização para a sua manutenção, conforme regulamentos vigentes, sendo a gestão liderada por um Reitor que deve ser um servidor concursado, escolhido pela comunidade e nomeado pelo MEC e constituída por órgãos superiores (Colégio de Dirigentes e Conselho Superior).

Ao analisarmos as orientações que organizações internacionais formulam para os países dependentes da divisão internacional do trabalho, como é o caso do Brasil, e que disputam nossas políticas mediante barganhas de financiamento, fica claro que o vínculo efetivo não é uma prioridade. Muito pelo contrário, o processo de desregulamentação do trabalho é marcado pela perda de vagas com vínculo efetivo e aumento de contratos cada vez mais precarizados. Assim, tais fatos reforçam nossa argumentação de que a característica aqui discutida é dotada de potencial contra-hegemônico.

4.3 PROCESSOS FORMATIVOS QUE ENVOLVEM A PESQUISA E A EXTENSÃO

Em sua lei de criação, além da oferta do ensino técnico e tecnológico nos níveis básico e superior, dentre as finalidades dos IFs está a realização e estímulo à pesquisa. Para tanto, a Lei nº 12.863, de 2013, concede aos IFs bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio para estudantes, docentes e pesquisadores externos ou de empresa.

Outra característica se refere ao desenvolvimento de programas de extensão. A extensão é uma prática educativa que busca a inter-relação entre a instituição de ensino e a sociedade, promovendo o diálogo, a comunicação multilateral de saberes (Freire, 2018) e a aplicação prática dos conhecimentos produzidos. Ou seja, em diferentes níveis e modalidades o ensino, a pesquisa e a extensão nos IFs têm o potencial de desempenhar um papel de grande relevância para a socialização do conhecimento historicamente acumulado junto à comunidade local e regional.

Por fim, concordamos com Pacheco; Pereira e Domingos Sobrinho (2010) que podemos relacionar esse tipo de formação ao conceito de escola unitária, aquela que, segundo Gramsci (1991), assume o ideal da formação integral do ser humano. Os IFs, nesse sentido, possuem o seu papel de formação no sentido amplo, em uma articulação entre trabalho e educação. Não é à toa que intelectuais progressistas que discutem o caminho para a construção de uma escola socialmente justa defendem a necessidade dos trabalhadores dos IFs apropriarem-se das concepções fundantes de sua política de criação.

4.4 ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A permanência estudantil é um desafio em qualquer esfera educacional. Não seria diferente em relação aos estudantes matriculados nos IFs. Nesse sentido, o Decreto nº 7.234/2010 estabelece normas para a assistência estudantil nos IFs visando promover a inclusão social, a permanência e a conclusão dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No decreto, estão listados programas e ações que podem ser desenvolvidos, relacionados a: alimentação, moradia, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte e apoio pedagógico, entre outros. São considerados beneficiários da assistência estudantil os estudantes regularmente matriculados nos cursos presenciais dos IFs que se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2010b).

O decreto ainda pontua a importância da transparência e participação dos estudantes na concessão dos benefícios, assim com o incentivo dos mesmos na elaboração e execução das políticas de assistência estudantil, devendo os IFs garantir mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas e ações de assistência para aprimorar continuamente essas políticas. Assim, pode-se dizer que o papel da assistência estudantil é garantir que estudantes de camadas populares da sociedade possam permanecer e concluir com êxito os estudos no contexto educacional aqui discutido, em um processo de formação que não se restringe ao mínimo para o mercado de trabalho, residindo aí a possibilidade da resistência às formas hegemônicas de educação técnica e tecnológica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões apresentadas e retomando o objetivo deste artigo, fica explícito que os seis elementos presentes na política aqui analisada dificilmente comporiam uma política educacional neoliberal e hegemônica voltada para os trabalhadores e, por isso, ressaltamos que enquanto política pública os IFs representam um projeto educacional que tensiona os interesses da educação dominante, ou seja, contra-hegemônico.

Em síntese, a interiorização e a verticalização; o ingresso dos profissionais via concurso público; o processo formativo que envolve a pesquisa e a extensão; e, por último, a assistência estudantil, são elementos fundantes dotados de uma fecundidade que pode se desdobrar em ações amplas de socialização do conhecimento científico, artístico e cultural historicamente acumulado pela

humanidade e voltadas para sujeitos que ainda não tinham sido alcançados por políticas educacionais desse porte.

Por último, ao menos duas ressalvas se fazem importantes. O fato de haver esse potencial inovador de caráter dialético na política institucional investigada não significa que todos os sujeitos por ela formados e que nela trabalham terão uma experiência emancipatória, pois disso dependem outros fatores que não compuseram esta investigação. Em segundo lugar, não tratamos aqui do contexto político-econômico-social que o Brasil vem sofrendo desde o golpe de 2016 (*impeachment* sofrido pela presidenta Dilma Roussef), que culminou, dentre outras perdas, na queda drástica de orçamento dos IFs. Assim, este campo de pesquisa possui muitas possibilidades de aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo**. Tradução: Peter Naumann. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, 363p. Título original: Das ende des kapitalismus.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Tec. Senac**: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, vol. 38, nº 2, maio/agosto de 2012.

Brasil. Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto nº 4.127 estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1942. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 11 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 4.073 – lei orgânica do ensino industrial**. Brasília, DF: Ministério dos Negócios da Educação, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 6.545** 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1978. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.934** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.649** dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9649cons.htm. Acesso em 08 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal - Concepções e Diretrizes**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto 7.234** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, DF: Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2010b. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%207.234-2010?OpenDocument. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/a_presentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 12 jul. 2022.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Edunesp, 2001.

COSTA, Luiz de Araujo. **A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FONTES, Virgínia Maria. **Reflexões Im-pertinentes: História e Capitalismo Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FURTADO, C. **Os novos desafios**. Brasília: Edição 96, 1991. Disponível em: <http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=950>. Acesso em: 10 maio 2022.

GRAMSCI. Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 80-141.

LIMA, Kátia Regina de S; MARTINS, André Silva. **Pressupostos, princípios e estratégias**. In: NEVES, Lúcia Maria W (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MOURA, Dante H.; LIMA Filho, Domingos L.; SILVA, Monica R. da. **Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Porto de Galinhas: ANPED, 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Inovação educacional e recursos didáticos no trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 177–190, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.25671. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25671>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº 1, jan-jun 2010, p.89-110.

PACHECO, Eliezer. Apresentação. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília; São Paulo: Ed. Moderna, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841. Acesso em 01 jun. 2022.

PACHECO, Eliezer; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS Sobrinho, Moisés. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. Brasília, DF, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto.; CAMPOS, Roselane Fátima.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. DOI: 10.5007/1518-2802.p23n2p427-446. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 19 nov. 2022.

TROTSKY, Leon. **A revolução traída**. São Paulo: Editora Global, 1980.