

**GT DE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS
E CULTURAIS**



DOCUMENTO BASE

**CONTRIBUIÇÕES DO SINASEFE NA
CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA BRASILEIRA**

**15 anos da Rede Federal de Educação
Profissional, Científica e Tecnológica**

Sumário

Sumário	2
Apresentação	3
1. Ensino Médio Integrado	9
2. Formação inicial e continuada de servidoras/es da EPT	23
3. Educação de Jovens e Adultos	43
4. Gestão democrática	51
5.A extensão na consolidação da identidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	61
6. Financiamento	90
7. Política de Assistência Estudantil	105
8. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância	121
9. Educação inclusiva e Diversidade	129
10. Expansão da RFEPCT	142
11. Ensino nas instituições do Ministério da Defesa	174
12. Acesso, Permanência e Êxito	195

Apresentação

O ano de 2023 marca o processo de retomada dos debates em torno das políticas educacionais em âmbito nacional no SINASEFE. Trata-se de um momento conjuntural muito particular onde, apesar de no ano de 2022, uma frente democrática e progressista ter sido eleita para coordenar o poder executivo, ainda várias medidas autoritárias e retrógradas empreendidas após o golpe de 2016 continuam vigentes e, mais grave, algumas delas não têm previsão de serem revertidas.

A face mais evidente e emblemática deste processo de regressão individualizante e operacional nas políticas públicas em educação é, sem dúvidas, o chamado “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017) levado a cabo através da MP 746/2016, pelo governo golpista de Michel Temer, logo após a efetivação do golpe contra Dilma Rousseff. No que concerne aos principais aspectos dessa contrarreforma, cabe destacar: 1. Seu caráter autoritário, por ter sido perpetrado por meio de uma Medida Provisória, impedindo qualquer debate minimamente democrático pelo conjunto da sociedade civil organizada; 2. Seu caráter individualizante que, sob o discurso de autonomia dos estudantes, pretende sobrepujar o fator social das determinações do futuro dos jovens e adultos que conformam o público do Ensino Médio. A isso corresponde a intenção de exclusão das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia, etc.; 3. Seu caráter excludente/dualista que, relacionado ao ponto anterior, defende a implantação dos chamados “itinerários formativos”, na prática significando o esvaziamento de conteúdos do currículo de forma a restringir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Para além desses aspectos, poderíamos ainda destacar o assanho privatizante e de uma formação aligeirada, o silenciamento com relação à educação de jovens e adultos e ao ensino noturno e os impactos negativos na formação de professores.

Porém reforçamos que a contrarreforma do Ensino Médio é apenas a face mais evidente e emblemática porque concentra em si uma série de características também presentes em outras medidas e que em conjunto conformam uma totalidade que nos permite observar as tendências e objetivos da política educacional em geral na atualidade no Brasil. Além da Lei 13.415/2017, ainda precisa ser constituído como objeto de disputa por parte do nosso sindicato, a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-Formação), a resolução CNE/CP 01/2020 (BNC - Formação Continuada), a resolução CNE/CP 01/2022 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT), a resolução CNE/CP nº 01/2022 (Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPTNM-Formação), o PL 3.179/2012 (Homeschooling), a Lei no 14.533/2023 (Política Nacional de Educação Digital), o decreto no 10.134/2019 (Financiamento da Educação Infantil) e o Decreto no 9.765/2019 (Método fônico na alfabetização). Essas medidas, consideradas em conjunto nos permitem evidenciar o propósito de formar um sujeito alijado dos conhecimentos historicamente produzidos, que saiba o mínimo para poder ler e fazer cálculos e que seja responsabilizado individualmente pelo seu fracasso (ou, em pequena medida, seu sucesso). Ou seja, o conjunto dessas reformas pretende formar um ser humano flexível assim como o mundo do trabalho desregulamentado que o espera.

Isto para tratar da política educacional *stricto sensu*, no sentido dos atributos pretendidos ao sujeito em formação. No entanto, o mesmo movimento que produz o atual momento das políticas educacionais, também promove mudanças no contexto do Estado em geral cujos impactos são perceptíveis no financiamento (ou ausência dele) das políticas sociais. Por isso, a observação das políticas educacionais não prescindir da observação da forma estatal que irá executar essas políticas. No caso brasileiro destacamos: o PLP 93/2023 (Novo Marco Fiscal), a EC 109/2021 (PEC Emergencial), a EC 109/2019 (Reforma da Previdência) e a IN 54/2021 (restrições ao direito de greve no serviço público). Essas medidas, aparentemente desconectadas da política educacional, conformam um determinado tipo de escola que se caracteriza pela precarização das estruturas e espaços do processo educacional e pela precarização das condições de trabalho das servidoras e servidores, aliado às restrições de organização e mobilização destes profissionais.

Nessa conjuntura, um fator que preocupou sobremaneira a pasta de políticas educacionais nos últimos períodos foi a necessidade de constituir um movimento nacional capaz de fazer frente a esses retrocessos no âmbito do Estado brasileiro em geral e das políticas educacionais em particular. Porém, nos deparamos com uma cisão no seio daqueles movimentos da classe trabalhadora que pensam e disputam os sentidos da Educação no Brasil. Neste momento temos, por um lado, entidades nacionais organizadas em torno da CONEDEP (Coordenação Nacional em Defesa da Educação Pública) que organizam os ENEs (Encontros Nacionais de Educação) e, por outro lado, entidades organizadas no FNPE (Fórum Nacional Popular de Educação) que promovem as CONAPES (Conferências Nacionais Populares de Educação). Nesse sentido, nos propomos a acompanhar e intervir na medida das nossas limitações, dos dois espaços, procurando contribuir para reunificação destes dois fóruns de organização da nossa classe.

Para além disso, compreendemos também a necessidade de qualificar a histórica bandeira do nosso sindicato de “defesa da rede federal”. Acreditamos que não basta uma defesa acrítica da rede, mas contribuir para que essa rede tenha recursos, estrutura, financiamento, carreiras e política pedagógica relacionadas às demandas da classe trabalhadora. Nessa defesa da Rede Federal, manifestamos a urgente desmilitarização do ensino público, “civilizando” e trazendo para o âmbito do Ministério da Educação as instituições educacionais que hoje estão vinculadas ao Ministério da Defesa.

Dessa forma desenvolvemos a ideia de constituição de um programa educacional do SINASEFE, que possa subsidiar as disputas que travamos nos aspectos mais gerais da política pública e também nos âmbitos locais dos conselhos e órgãos colegiados das nossas instituições.

A construção dessa proposta contou com uma reunião presencial de reestruturação do Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais e Culturais do SINASEFE, ocorrida entre os dias 15 e 16 de junho de 2023, antecedendo a 181ª PLENA. Para tal reunião, propomos 10 eixos orientadores da discussão que correspondem às particularidades formativas que caracterizam a nossa rede, quais sejam: 1. Ensino Médio Integrado; 2. Licenciaturas e formação de professores; 3. Educação de Jovens e Adultos; 4. Pesquisa e Pós-graduação para além da inovação; 5. Extensão e Cultura; 6. Gestão democrática; 7. Financiamento; 8. Assistência Estudantil, Acesso e Permanência; 9. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; 10. Educação inclusiva. Em cada eixo foi debatido um texto preliminar, como forma de inspirar o debate coletivo. Para construção desse texto preliminar (disponível em: <https://sinasefe.org.br/site/download/caderno-de-textos-do-gt-politicas-educacionais-e-culturais-junho-2023>), contamos com o esforço de várias(os) colegas especialistas no seu respectivo eixo, que se dispuseram a dar esse subsídio inicial aos nossos debates, nesse sentido gostaríamos de agradecer a: Lucas Pelissari (UNICAMP) e Manoel José Porto Júnior (IFSul), pela contribuição no eixo de Ensino Médio Integrado; a Cristhianny Barreiro (IFSul) e Sandra Urbanetz (IFPR), além de uma equipe de colaboradores, pelo contribuição no eixo de Licenciaturas e formação de professores; a Mad'ana Desiree Ribeiro de Castro (IFG) e Juliana Aguiar Cavalcante Monteiro (IFAL), pelo debate acerca da Educação de Jovens e Adultos; a Fábio Aparecido Martins Bezerra (CEFET-MG) e Wilson de Andrade Matos (IFSP), pelo debate sobre políticas de Extensão e Cultura; a Raquel Caetano (IFSul) e Marcio Carvalho (IFC), pelas contribuições sobre Gestão Democrática; a Iara Mantoanelli (IFC) e Josiela S. Cavalheiro (IFSul), pelas contribuições acerca da Assistência Estudantil, Acesso e Permanência; e, a Maicon Fontanive (IFC) e Vicente de Paulo Borges Virgolino da Silva (IFB), pelo debate acerca da Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Os temas 4. Pesquisa

e Pós-graduação para além da inovação, 7. Financiamento e 10. Educação Inclusiva não tiveram textos preliminares apresentados ao GT e como outros temas sugeridos a partir da reunião presencial, tiveram especificadas pessoas responsáveis pela elaboração deste Documento Base que agora apresentamos ao debate.

Como resultado dos debates e como deliberação da 181ª PLENA do SINASEFE, tivemos os seguintes temas aprovados para constar nessa contribuição do SINASEFE à educação brasileira:

1. Ensino Médio Integrado
2. Licenciaturas e formação de professores
3. Educação de Jovens e Adultos
4. Pesquisa e Pós-graduação para além da inovação
5. Extensão e Cultura
6. Gestão democrática
7. Financiamento
8. Política de Assistência Estudantil (tema alterado pelo GTPEC/181ª PLENA)
9. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância
10. Educação inclusiva
11. Expansão. (Incluído pelo GTPEC/181ª PLENA)
12. Educação Infantil e ensino fundamental (Incluído pelo GTPEC/181ª PLENA)
13. Ensino nas instituições ligadas ao Ministério da Defesa (Incluído pelo GTPEC/181ª PLENA)
14. Política de Acesso, Permanência e Êxito (Incluído pelo GTPEC/181ª PLENA)
15. Magistério Superior, tecnólogos e bacharelados (Incluído pelo GTPEC/181ª PLENA)

Como proposta do GT Políticas Educacionais e Culturais, foi encaminhado e aprovado na 181ª PLENA a realização do debate que ocorreria no 11º Seminário Nacional de Educação do SINASEFE no temário do 35º CONSINASEFE, garantidos dois dias (seis turnos) de discussão do Documento Base que, aprovado na instância máxima do nosso Sindicato, se constituirá em resolução sobre as políticas públicas defendidas pelo SINASEFE.

Durante o processo de construção coletiva deste Documento Base, realizamos reuniões virtuais com membros do GT Políticas Educacionais responsáveis pela elaboração dos temas. No decorrer do processo, foram realizadas algumas propostas de alterações que constam no documento que ora apresentamos e que será discutido no 35º CONSINASEFE:

1. Considerando os limites de abrangência e a ótima qualidade do texto preliminar, o grupo responsável pelo Tema 2 encaminhou a mudança do título para “Formação inicial e continuada de professores/as para a EPT”.

2. Quanto ao Tema 4. “Pesquisa e Pós-graduação para além da inovação”, considerando que não houve um texto preliminar e a incipiente discussão coletiva do SINASEFE a respeito deste tema, que é o campo onde ocorrem os principais embates políticos devido o próprio setor progressista possuir carência de análise crítica e, considerando os desafios do capitalismo dependente brasileiro, o avanço do discurso neoliberal que naturaliza a ciência e a tecnologia a serviço do capital, por sugestão da Pasta de Políticas Educacionais e Culturais decidimos pela posterior realização de um Seminário para o aprofundamento da discussão, cuja construção contará com o apoio dos membros do GT que discutiam o tema.

3. Devido à brevidade do tempo, o tema 12. “Educação Infantil e ensino fundamental” será discutido em um outro momento, a partir da contribuição dos sindicalizados e sindicalizadas das instituições que possuem experiência dessa realidade educacional.

4. Considerando que o enfoque dado ao texto produzido para o Tema 15. “Magistério Superior, tecnólogos e bacharelados” atendia muito mais a questões relativas aos docentes da Carreira de Magistério Superior que atuam nas IFE e que são da base do SINASEFE, em acordo com os proponentes, enviamos seu conteúdo para a Pasta de Pessoal Docente da Direção Nacional para encaminhamentos, postergando a necessária discussão sobre os cursos de nível superior nas nossas instituições.

Salientamos que o esforço conjunto em um espaço de tempo diminuto permitiu que apresentássemos com muito orgulho esse Documento Base para discussão nas seções sindicais. A metodologia para a elaboração do nosso Documento Final permitirá que as seções que organizaram/organizarem seus GTs Políticas Educacionais e Culturais locais possam ser protagonistas dessa construção coletiva. Restam algumas lacunas de encaminhamentos que contarão, temos certeza, com a contribuição de colegas que se aproximam do SINASEFE a partir da discussão consciente sobre nosso fazer diário e potencialmente revolucionário.

Considerando o momento histórico que vivemos, apresentamos essa etapa do trabalho através do Documento Base – Contribuições do SINASEFE na construção de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira: 15 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Esperamos que todas, todos e todes tenham uma excelente leitura e que os debates a seguir apresentados possam subsidiar um amplo debate na nossa categoria de forma a qualificarmos nossa intervenção nas políticas públicas em Educação.

Amália Cardona Leites
João Carlos Cichaczewski
Manoel José Porto Júnior
Pasta de Políticas Educacionais
Direção Nacional - SINASEFE
Gestão 2022/2024

1. Ensino Médio Integrado

1. O Ensino Médio Integrado é uma proposta pedagógica construída historicamente, principalmente a partir da experiência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, forma de oferta desenvolvida com prioridade nas instituições que hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
2. O termo “curso técnico integrado” foi cunhado na luta contra o Decreto 2.208/97, que proibia a oferta de cursos técnicos de nível médio com matrícula única e integrada ao ensino médio. Contudo, a proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado não se limita aos cursos que preveem uma habilitação técnica específica na etapa final da educação básica. É uma proposta pedagógica que defendemos como referência para todo o ensino médio brasileiro, tendo o trabalho como princípio educativo, a escola básica unitária e a travessia para a politecnia como pilares fundamentais. Para tanto, a ideia de integração pressupõe a organização do currículo a partir das dimensões da vida humana, quais sejam: trabalho, ciência e cultura. Há, nessa perspectiva, uma concepção que questiona a dualidade estrutural da educação capitalista brasileira, assumindo a apropriação dos conhecimentos científicos e a análise crítica do mundo vivido como direitos de toda a juventude trabalhadora.
3. Portanto, Ensino Médio Integrado é uma proposta pedagógica e uma bandeira de luta do nosso sindicato para todas as ofertas de ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e os cursos que não possuem habilitação técnica específica.
4. Sobre a experiência histórica desenvolvida nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, com os cursos técnicos articulados com o ensino médio, ao analisar a nova LDB e as ameaças representadas pelo PL1.603/96, que continha o conteúdo do posterior Decreto 2.208/97 (Contrarreforma da Educação Profissional), Saviani destacava, que

Esse projeto traz como conseqüência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 1999, p. 216).

5. Com base nesses pressupostos, passamos agora a definir alguns conceitos que embasam a construção do Ensino Médio Integrado.

I) O princípio educativo do trabalho, a escola unitária e a politecnia

6. Pensar uma formação a partir do trabalho como princípio educativo é buscar superar a fratura ontológico-histórica representada pela separação entre o trabalho e a educação.
7. Considerando que o que define a singularidade da espécie humana é sua capacidade de planejar o seu trabalho, a partir de sua necessidade de transformar a natureza para garantir a sua sobrevivência. Para tanto, se organiza socialmente. Pela complexidade de seu trabalho, tem sua cultura transformada a partir de seu trabalho.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1974, p. 19).

8. A necessidade de transmissão para as gerações futuras das experiências do trabalho, bem como a necessidade de comunicações complexas para as relações de produção que também se complexificam na história humana, consolidam a relação ontológico-histórica entre trabalho e educação. É a divisão da sociedade em classes que permite essa separação entre trabalho e educação. É a possibilidade de uns viverem do trabalho dos outros que possibilitou que a escola fosse o lugar do ócio,

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

9. Esse contexto produziu formas limitadas de se inserir o trabalho na instituição escolar, impondo modelos fragmentados de escola sob o capitalismo. Essa inserção deve partir, segundo Pistrak (2018), de dois pilares fundamentais: o trabalho socialmente útil, como processo de transformação e produção de bens que satisfazem necessidades em um dado momento histórico, e a relação com a atualidade social. A escola, nessa perspectiva, carrega consigo uma vocação transformadora que é, ao mesmo tempo, social, cultural e política.
10. Usar o trabalho como princípio educativo para a construção do currículo significa aproximar o conhecimento desenvolvido na escola, da vida real, da concretude das relações sociais que constroem a cultura humana. É desenvolver a ciência a partir dos interesses de quem trabalha. É superar a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, considerando que todo trabalho humano envolve o intelecto e que superar a sociedade de classes requer outro tipo de

formação, para além daquilo que a escola propõe para a classe dirigente, “mamíferos de luxo”. Nas palavras de Gramsci,

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2004, p. 53).

11. Nesse sentido, o trabalho é aqui entendido em seus sentidos ontológico e histórico, Segundo Marise Ramos (2010, p.49):

- a) **ontológico**, como práxis humana e, então, como forma como o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva.

12. Em seu sentido ontológico, o trabalho como princípio educativo busca superar a separação entre trabalho e educação, fruto da sociedade de classes. Por outro lado, em seu sentido histórico, busca a relação com a realidade social que vivemos sob o capitalismo, na perspectiva de sua superação, garantindo que os sujeitos possam atuar no mundo do trabalho de forma crítica.

O trabalho como princípio educativo é, portanto, uma escolha, ético-política, de valorização do fazer humano. O trabalho humano diferencia-se daquele dos outros animais pela sofisticação de seu planejamento e objetivos, com consequências importantes para o meio em que vivemos. A centralidade do trabalho socialmente necessário e gerador de valores de uso em substituição à sua prática geradora de valores de troca, através de mercadorias, para enriquecimentos de poucos, se torna, juntamente com o redescobrimiento da política por parte da classe trabalhadora, imperativos para que a ciência seja desenvolvida sob outra estrutura de valores, necessariamente mais coletivos. (PORTO JÚNIOR; RAMOS; LOPONTE, 2019, p. 121-122).

13. A construção de uma escola básica unitária significa garantir as mesmas condições formativas para todos e todas, independente de suas origens sociais, étnicas, sexuais e de território, garantindo o respeito à diversidade. Isso envolve garantia de financiamento para a assistência estudantil, para a extensão e para a pesquisa socialmente referenciada. A educação inclusiva, inclusive a educação especial, deve estar garantida a partir da adequação do meio escolar, mediante salas de recursos, estrutura dos prédios e trabalhadores(as) especializados(as).

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de

trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

14. Sobre a escola unitária, discorre Gramsci,

A escola básica unitária será constituída de um nível elementar, com o objetivo de propiciar a aquisição dos instrumentos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva, e um secundário, básico e fundamental, em que o jovem deverá ter condições para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao homem omnilateral, e a formação teórico-científica e tecnológica necessária à especialização posterior. (KUENZER *apud* MANFREDI, 2002, p. 120).

15. Assim, a proposta de escola unitária busca a construção de uma sociedade igualitária, que supere o capitalismo numa perspectiva socialista, onde não exista explorados e exploradores nas relações sociais de produção. Haverão tarefas produtivas diferenciadas, porém superando a hierarquização das mesmas e o trabalho alienado (abstrato).

16. A possibilidade de cursos que habilitem para profissões técnicas dialoga com o sentido histórico do trabalho como princípio educativo, onde uma parcela da população precisa garantir a sua materialidade para sobreviver,

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, dados os limites das relações sociais de classe. Não obstante, pode conter os elementos de uma educação politécnica, com os sentidos filosófico e epistemológico a que nos referimos. A vinculação hoje estabelece para o ensino médio com a profissionalização – o que define sua forma integrada à educação profissional – precisa ser entendida como uma travessia às condições utópicas. Nessas, a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva passa a ser um projeto e uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade. (RAMOS, 2010, p. 54).

17. Ainda nesse sentido, consideramos que a experiência histórica do ensino técnico integrado ao ensino médio, desenvolvida da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica já demonstrou que o fato de garantir uma habilitação técnica não produziu uma diminuição dos conhecimentos ditos propedêuticos de seus concluintes. Pelo contrário, as taxas de aprovação em processos seletivos (SISU) ou exames internacionais (PISA), mesmo com todas as necessárias críticas, sobretudo a esses últimos, demonstram que o fato de desenvolver os conhecimentos vinculados aos processos produtivos e a consequente vinculação entre teoria e prática, disciplinas mais gerais e outras mais específicas da habilitação, tem propiciado excelentes resultados tanto para a sequência de estudos no nível de ensino superior, quanto no ingresso no mundo do trabalho.

18. Convém salientar que nossa crítica a esses modelos de avaliação dos sistemas escolares advém de sua incapacidade de lidar com as especificidades de cada território, rotular escolas e promover a lógica da meritocracia. Não menos importante é uma hierarquização de conhecimentos, com a imposição de um recorte curricular, com ênfase para a matemática e a linguagem. Não é coincidência que essas são as duas únicas disciplinas que possuem garantia de oferta em todas as séries do novo ensino médio, verdadeira contrarreforma educacional. A concorrência tem levado escolas a selecionar os participantes de tais testes, buscando melhorar ou mascarar suas *performances*.

19. Feita essa observação, voltemos ao que defendemos para a etapa final da educação básica,

Considero, ainda, que tais cursos devam ter caráter abrangente, apesar da habilitação específica, de forma a garantir o domínio, por parte dos estudantes, das bases científico-tecnológicas e humanística-físico-artísticas das várias áreas do conhecimento.”(...)

Portanto, considero que os princípios da escola básica unitária os quais defendo, inclusive quanto aos objetivos principais do ensino médio, não são necessariamente contraditórios com a formação tecnológica de nível médio, desde que ampliada a duração dos cursos e garantida uma educação tecnológica abrangente (PORTO JÚNIOR, 2008, p. 80-81).

20. Esse cuidado para que os cursos técnicos sejam abrangentes e não direcionem demais seus/suas estudantes para tarefas específicas no mundo trabalho tem a ver com as mudanças que ocorrem, a partir do declínio do modelo taylorista-fordista que se implantou nos países industrializados após a Segunda Guerra Mundial. Sobre o padrão de acumulação flexível, discorre Frigotto (1995, p. 177),

Os processos de “reconversão tecnológica”, como vimos, colocam aos setores capitalistas que queiram ser competitivos a necessidade de um conhecimento no processo de trabalho que não se reduza a fórmulas, técnicas, mas à capacidade de analisar, interpretar, resolver situações novas. Não se trata, pois, de um conhecimento restrito, um adestramento para uma tarefa ou função. Neste processo ampliam-se, também, as demandas culturais do trabalhador. Estas demandas, todavia, tendem a ser aprisionadas no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital. O desafio está, sob a base contraditória do capital, em dilatar as possibilidades de uma formação tecnológica “unitária” para todos.

21. Nesse sentido, José Rodrigues (1998) aponta que a polivalência, mesmo não se confundindo com politecnia, pois é o interesse dos empresários, abre possibilidades maiores para a construção da mesma.

Essas demarcações qualificacionais, que seriam funcionais ao novo padrão industrial-tecnológico, acabam por apresentar similitudes com o conceito de politecnia, tal qual foi desenvolvido no debate educacional brasileiro.

Com efeito, a dimensão infra-estrutural politécnica também identifica o desenvolvimento científico, tecnológico e organizacional, que tem como cerne a aplicação da microeletrônica à automação industrial, como vetores

fundamentais para a busca por um novo perfil para a formação humana. Além disso, a concepção de educação politécnica também pressupõe a ampliação da educação básica, esta passando a abranger o ensino médio, assim como a sua extensão a toda a população em idade escolar.

No entanto, a dimensão utópica e a dimensão pedagógica da concepção politécnica aponta limites importantes para o pensamento pedagógico-industrial: a concepção de homem omnilateral. Uma prática educativa, e mesmo a formação profissional, que se pautar na busca da construção omnilateral do educando não pode estar restrita às limitações impostas pelas demandas dos interesses econômicos imediatos. Em outras palavras, a concepção de educação politécnica se contrapõe firmemente à instrumentalização e redução da formação humana aos desígnios do mercado.(RODRIGUES, 1998, p.139).

22. Assim, as contradições aumentam e é nesse campo que se abrem possibilidades de luta contra-hegemônica em cada escola, em cada rede educacional. Para a superação da dualidade estrutural da educação, articulada com a divisão de classes, deve-se partir do real, ou seja, das contradições do próprio desenvolvimento das relações de produção a partir do avanço das forças produtivas. A ciência transformada em força produtiva requer uma parcela de trabalhadores que sejam, ao mesmo tempo, detentores de conhecimentos complexos e abrangentes do processo produtivo (polivalentes) e dóceis à fragilização das relações contratuais que aumentam a exploração do trabalho. Eis a contradição que permite a disputa por uma educação que construa a travessia para a politecnia, traduzida na proposta de Ensino Médio Integrado.
23. A definição de politecnia que mais se aproxima do entendimento presente na proposta do EMI, desenvolvida a partir das contribuições de Saviani, é assim exposta por Marise Ramos (2009, p. 62): “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”.

II) As dimensões da vida humana e o currículo do Ensino Médio Integrado

24. As dimensões da vida humana que devem ser as bases para a construção do currículo no Ensino Médio Integrado são: Trabalho, Ciência e Cultura.
25. Já discorremos sobre a relação ontológico-histórica entre trabalho e educação que deve ser reconstruída no ambiente escolar/acadêmico, a partir do trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, a ciência se articula com o trabalho, ampliando as possibilidades e superando desafios da humanidade, construindo historicamente a cultura humana. Dessa forma, as dimensões da vida humana estão imbricadas. Para tanto, se faz necessária a devida conceituação de cultura utilizada nessa formulação,

A cultura é entendida como *totalidade complexa*, que compreende desde as *práticas e materiais técnico-econômicos* até as *representações*, os *códigos morais* e as *realizações expressivas*, passando pelos processos de *comunicação*, as formas de *organização* e as *pautas reprodutoras* (PARÍS, 2002, p. 88).

A cultura envolve um fazer técnico e se integra nele. Não só o corpo se dilata no instrumento e, através de semelhante dilatação, delinea seus limites e se problematiza, como também, do ponto de vista dos fins, assistimos a uma complementação, a uma “recuperação e recriação” do fazer biológico pela cultura. Referi-me a esta enquanto projeto coletivo, com fixação de valores que dão sentido à vida, mas tal perspectiva inicial não pode ser considerada simplesmente como uma imposição do superior, dos ideais puros, da ética governando a técnica (ibidem, p. 127).

26. Esse conceito de cultura humana, se desvincula de uma visão de ser humano como animal racional (cartesiana). Tal visão idealista, fruto da divisão entre trabalho e educação em uma sociedade de classes, em que uns trabalham para o sustento de outros, privilegia no conceito de cultura, as atividades superiores. Assim, muitas vezes se vincula a cultura apenas a questões artísticas, estéticas. Aqui, cultura é muito mais do que isso. Engloba as técnicas e a tecnologia, possuindo imbricação com ciência e trabalho.

27. Portanto, a tecnologia não é uma quarta dimensão da vida humana, por ser parte da cultura, articulada com a ciência, desenvolvida pelo trabalho.

Submeter o conceito de tecnologia ao conceito “animal cultural” permite problematizar tal tecnologia, compreender os processos inovativos como resultado de correlações de forças, sem negar-lhes a importância no mundo em que vivemos.

Não significa, de forma alguma negarmos o necessário debate a respeito da tecnologia e da inovação, mas colocá-lo em seu devido lugar e não em um pedestal acima das escolhas e do fazer humano, uma tecnologia neutra, como ocorre ideologicamente sob o sistema capital. (PORTO JÚNIOR; RAMOS; LOPONTE, 2019, p. 136).

28. Dessa forma, trabalho, ciência e cultura formam uma unidade que deve ser expressa no currículo, garantindo a construção de conteúdos significativos referentes a qualquer processo de produção e/ou fenômeno social a partir de múltiplas mediações, inclusive disciplinares, para apreensão dos mesmos como totalidade. Marise Ramos (2009, p. 32) propõem uma organização curricular conforme a figura abaixo:

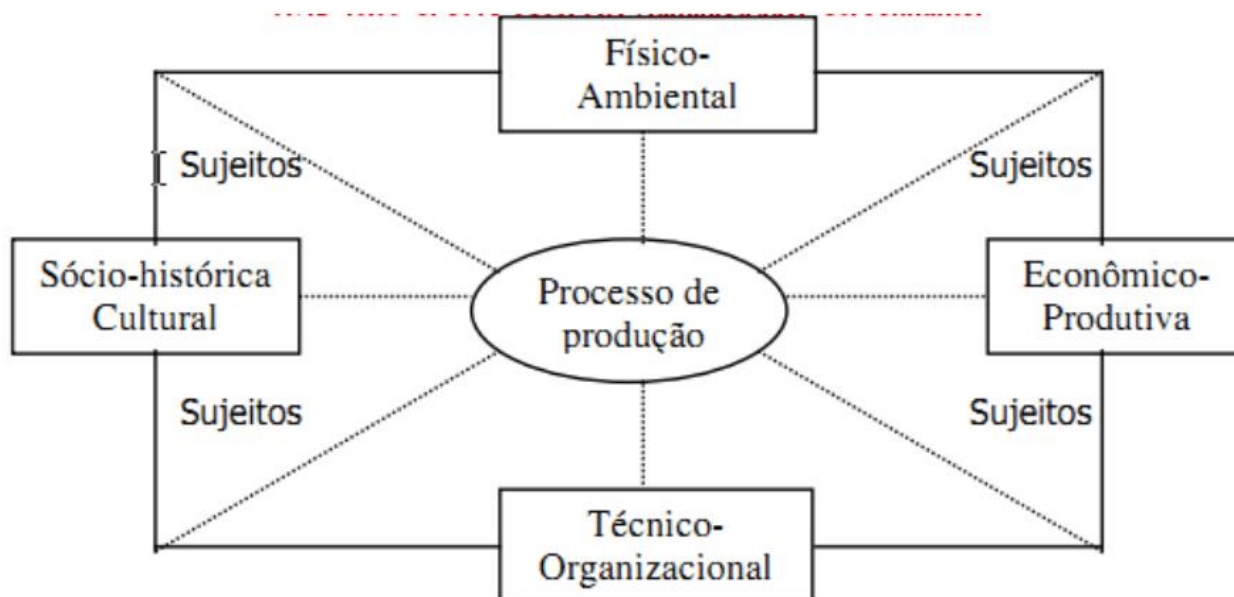


Figura 1 – Esquema construção curricular

29. A partir desse esquema, podemos perceber a importância de cada disciplina para a construção do conhecimento a partir do trabalho como princípio educativo¹. As múltiplas mediações propostas a partir das dimensões Sócio-histórica Cultural, Físico-Ambiental, Econômico-Produtiva e Técnico-Organizacional tem relação com essas disciplinas, apesar de não amarrá-las a uma única dimensão. Como exemplo, na dimensão Sócio-histórica Cultural estariam majoritariamente os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes. Contudo, tais conhecimentos não estariam fragmentados nessas disciplinas, pois a partir da análise de um processo produtivo ou fenômeno social comum, buscariam as aproximações, superando limites de experiências interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares que, no mais das vezes, mantém cada professor(a) como detentor único(a) do saber relacionado à sua componente curricular.
30. Tal concepção articulada implica no conceito de formação humana integral², que se apoia na perspectiva politécnica e assume o Ensino Médio Integrado como um conjunto de experiências escolares críticas e abrangentes para os estudantes trabalhadores. Essa concepção está sintetizada no Documento Base que apresenta os princípios gerais do Ensino Médio Integrado:

¹ O curso está cadastrado na plataforma como Letras. Em decorrência, apresentou-se a informação específica, embora acredite-se que se trata do curso de Letras - Língua Portuguesa, o que totaliza 44 cursos

² O trabalho como princípio educativo, nesse documento sindical, parte do princípio educativo do trabalho, considerando o trabalho socialmente útil. Ou seja, consideramos que o trabalho educa. Isso denota uma posição ético-política quanto à não subordinação da proposta de Ensino Médio Integrado à lógica do capital e aos limites do sentido histórico do trabalho, também parte do princípio educativo, que se apresenta na forma de trabalho assalariado, ou pior, considerando todo o tipo de precarização de contratos a que estão submetidos trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo em um capitalismo dependente.

Com essas questões salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade. (BRASIL, 2007, p. 52).

31. A formação humana integral é, assim, fundada em uma noção concreta da totalidade social, que permite ao estudante situar-se cientificamente no mundo em que vive e acionar o olhar crítico para incidir na realidade. Trata-se, portanto, de uma educação voltada para a transformação, cujo ponto de partida reside na aferição das correlações de forças, na compreensão do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e na organização coletiva dos processos sociais. Pistrak (2018), assim, assume a escola do período de transição como um “centro cultural ativo”, voltado para a atualidade social:

A atualidade deve, então, conduzir forma e conteúdo da pedagogia politécnica, dando sentido ao processo de trabalho a partir de quatro elementos: a compreensão da essência dos processos de lutas sociais; o lugar que as classes oprimidas ocupam e ocuparam nesses processos; a localização de cada indivíduo jovem nessas lutas; a habilidade individual de conduzir os enfrentamentos históricos nos próprios espaços de vida. (PELLISSARI, 2020, p. 343).

32. O conceito de educação politécnica, como síntese do acúmulo das próprias experiências revolucionárias construídas desde o século XIX, é concreto e não genérico-abstrato. É objetivamente situado, dirigido à edificação de novas relações sociais, e não descompromissado. Pressupõe a edificação de uma nova estrutura estatal que tenha os trabalhadores como força dirigente, e não a reprodução – seja econômica, seja ideológica – dos princípios burgueses mais gerais.

II) O Ensino Médio Integrado como referência para a etapa final da Educação Básica

33. O SINASEFE defende que o Ensino Médio Integrado seja a referência para a etapa final da Educação Básica brasileira. Tal defesa decorre da reconhecida qualidade dos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Reconhecemos que esta qualidade se deve ao investimento que as instituições que compõem a rede recebem em questões estruturais, nas possibilidades de pesquisa e extensão, na diferenciada assistência estudantil e nas carreiras de seus trabalhadores e trabalhadoras, apesar dos retrocessos vividos a partir do golpe de 2016, que afetaram o financiamento das IFEs e provocaram importante defasagem salarial para servidores e servidoras.
34. Cabe salientar que o êxito na construção da proposta do Ensino Médio Integrado depende da manutenção e melhoria das condições de trabalho dos servidores da educação. É preciso

garantir tempo para reuniões pedagógicas e para a interação dialógica com a sociedade, através do ensino, da pesquisa e da extensão. As redes estaduais e municipais que ofertam o ensino médio precisam passar por uma profunda mudança, de forma a se aproximarem das condições hoje vividas - e que deveriam melhorar - na Rede Federal de EPCT.

35. A valorização da titulação acadêmica tanto na carreira EBTT como no PCCTAE, respectivamente para docentes e técnicos(as) administrativos(as) em educação da REde FEderal de EPCT tem alimentado a produção acadêmica sobre a proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado. Como o conceito ganhou destaque com o lançamento do livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), as primeiras produções de teses e dissertações sobre o tema datam de 2006. Em 2017, com a abertura das primeiras do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT em 18 Instituições Associadas (IAs), número que dobrou na oferta de 2018, com 36 IAs e que na oferta seguinte chegou a 40 IAs, tivemos um aumento considerável das dissertações que tratam do Ensino Médio Integrado. Importante salientar que metade das vagas do ProfEPT, maior Mestrado em Rede do país, é destinada para servidores docentes e técnico administrativos das instituições federais de ensino e a outra metade é destinada para acesso universal. Sendo assim, constitui-se em um espaço importante de produção do conhecimento e de uma identidade para a Rede Federal de EPCT.
36. A seguir, apresentamos um gráfico com dados dessa produção acadêmica, utilizando na busca o termo “Ensino Médio Integrado”, para selecionar apenas os trabalhos que utilizam de fato esse conceito.

Número de Teses e Dissertações por ano

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

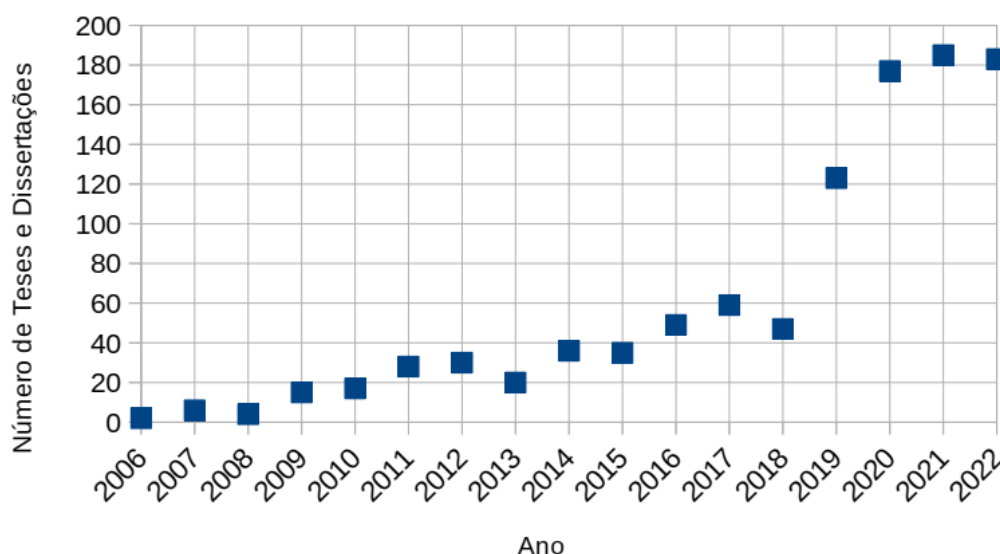


Gráfico 1- Número de Teses por ano (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES)

37. É bastante evidente o crescimento da produção a partir de 2019, quando os primeiros mestrandos do ProfEPT, que ingressaram em agosto de 2017, começaram a defender suas dissertações.
38. Isso permite que hoje tenhamos uma maior capacidade de formulação endógena da rede. Mesmo percebendo que a disputa por hegemonia no interior das instituições é muito permeada pelas políticas públicas do seu entorno, a luta contra-hegemônica acontece potencializada pelo aumento da massa crítica propiciada pela pesquisa *stricto sensu*.
39. Nessa luta sindical por uma educação pública que atenda aos interesses da classe trabalhadora, sendo laica e socialmente referenciada, defendemos a aproximação do sindicato desses pesquisadores e pesquisadoras que auxiliam, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, na construção de uma nova sociedade.
40. Não é à toa que a legislação referente ao ensino médio é aquela que mais sofre modificações, a partir das mudanças na correlação de forças na luta de classes. Silva (2018) demonstra como desde a aprovação da LDB em 1996, o ensino médio apresentou uma profusão de marcos normativos e de ações do poder executivo federal:

Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala. Dentre as propostas quanto às bases curriculares, importa

notar que as normatizações se assentaram em perspectivas conceituais distintas ou mesmo opostas. (SILVA, 2018, p. 9).

41. Essa profusão de modificações e de atos normativos aponta como o ensino médio é alvo de disputas, ou seja, disputa-se qual é a concepção de formação que orientará a última etapa da educação básica.

42. A dualidade estrutural é uma categoria importante de análise da educação brasileira, sobretudo se pretendemos entender essas mudanças de legislação do ensino médio,

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada específica de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho (...) a história do ensino médio no Brasil é a história do enfrentamento desta tensão, que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40. (KUENZER, ,1997, p.10).

43. Defender o Ensino Médio Integrado, alicerçado nos conceitos de trabalho como princípio educativo, escola unitária e politecnia, significa pesquisar e lutar utilizando-se de outra importante categoria do materialismo histórico dialético, a contradição. É perceber que o avanço das forças produtivas requer, mesmo nos termos do capital, um trabalhador menos parcial, com uma compreensão mais processual dos processos produtivos: polivalente. É nesse espaço de luta contra-hegemônica que pretendemos à politecnia para superar a polivalência e a ideologia que quer transformar as pessoas em empreendedores de si, aceitando a perda dos direitos trabalhistas e garantias sociais mínimas.

44. Defender o Ensino Médio Integrado é acreditar na construção de um país soberano pelas mãos de trabalhadores e trabalhadoras, visto nossa burguesia nacional não ter encampado marcos civilizatórios de uma revolução burguesa. É conceber a ciência, a tecnologia e a inovação articuladas com uma cultura humana que privilegie o bem viver comum, e não o lucro de poucos em um país submisso às regras do mercado internacional que garantem o privilégio das nações do núcleo orgânico do capital.

45. Defender o Ensino Médio Integrado é priorizar a produção de valores de uso permitidos pelo trabalho socialmente útil, com preocupação ambiental e com a superação da sociedade de classes.

46. Defender o Ensino Médio Integrado é não permitir que o debate sobre a etapa final da Educação Básica fique limitado ao autoritarismo de um Novo Ensino Médio, fruto de um golpe, que mercantiliza a educação secundária e restringe o acesso à cultura humana para os filhos e filhas

de trabalhadores e trabalhadoras, com uma BNCC que impõem um teto de 1800 horas para a sua execução. A contrarreforma do Ensino Médio causou a verdadeira “balburdia” na educação brasileira, incluindo componentes curriculares que substituem disciplinas que tinham conteúdos claros e importantes por discursos ideológicos ligados ao empreendedorismo e à meritocracia que buscam inculcar a obediência ao estado de barbárie do capitalismo tardio.

47. Defender o Ensino Médio Integrado é defender uma educação que permita a travessia revolucionária para um novo mundo possível e necessário!

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, vol 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acácia Z..**Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PARÍS, Carlos. **O animal cultural: biologia e cultura na realidade humana**. Tradução de Marly Viana. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **A educação politécnica em Lenin e a questão do poder**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. v. 12, n. 2, p.335-346, out. 2020.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovick. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980**

– 2006). 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

PORTO JÚNIOR, Manoel J.; RAMOS, Marise N.; LOPONTE, Luciana N. As dimensões da vida humana na proposta de Ensino Médio Integrado: as armadilhas da tecnologia e da inovação. In: TOMAZZELA, Marlon. **Educação, Cultura e Sociedade**. Série Reflexões na Educação. João Pessoa: IFPB, 2019, p. 106-142.

RAMOS, Marise N.. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (Org.). **O Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública do Paraná**. 1ed. Curitiba: SEED-PR, 2009, v. 1, p. 23-37.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

2. Formação inicial e continuada de servidoras/es da EPT

I) Fundamentos, conceitos e objetivos

1. A complexidade da sociedade contemporânea, as metamorfoses do mundo do trabalho, a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas vem modificando aquilo que se espera de docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja expansão ocorreu de forma bastante acelerada na primeira década deste século.
2. De acordo com Kuenzer (1998), o que confere especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. Esta dimensão formativa precisa ser objetivada, dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea.
3. Neste sentido, quais são as especificidades da educação profissional? No que elas implicam na formação de professores para esta área? Concordamos com Machado (2008a) quando a autora afirma que a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção, sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso de objetos técnicos e fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é a disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos (MACHADO, 2008a). É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional, tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008a).
4. Na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica (RFECPT), o trabalho do professor é diverso e inclui programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, ensino técnico de nível médio nas formas concomitante, subsequente e integrado, variantes da formação inicial e continuada e de ensino técnico articuladas à educação de jovens e adultos, graduação em cursos de Tecnologia, Bacharelados e licenciaturas e pós-graduação *lato e stricto sensu*. De acordo com Machado (2008a), dada esta diversidade de situações, os professores da educação profissional são levados a trabalhar com um mínimo de orientações pedagógicas e

técnicas. Com isso, o trabalho pedagógico é realizado, por vezes, sem os necessários conhecimentos para sua realização.

5. Entende-se que o professor da EPT é um profissional que desenvolveu os saberes didáticos, relacionados ao como ensinar, políticos, relacionados aos modos de se relacionar na profissão, e pedagógicos, relacionados ao campo da educação; é um profissional que sabe o quê, como e o porquê fazer, e que aprendeu a ensinar visando ao desenvolvimento de forma idônea e adequada de outros profissionais. Deste modo, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional. Na Rede Federal, segundo a Plataforma Nilo Peçanha, 95% dos docentes efetivos trabalham com Dedicção Exclusiva, o que permite inferir que assumiram a docência como único trabalho.
6. No seu exercício, o professor da EPT precisa promover ações educativas que contribuam com a formação de estudantes que compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social, do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; os métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver atitudes conscientes e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia.
7. Além das questões didático-político-pedagógicas, a formação para a docência na EPT deve incluir a discussão relativa à função social da EPT, em geral, e de cada instituição, em particular. Para Moura (2008), podemos sintetizar alguns eixos da formação docente que devem estar presentes em toda e qualquer formação que vise habilitar (formação inicial) ou capacitar (formação contínua) este professor: Formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Tais eixos devem contemplar as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas públicas e, sobretudo, educacionais; papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; concepção da unidade ensino-pesquisa-extensão; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; e desenvolvimento local e inovação (SANTOS, 2004, MOURA, 2008).

8. Para uma política de formação de professores para EPT, de acordo com Machado (2008b), é preciso definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para a EPT e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores, contribuindo para o reconhecimento da docência como uma profissão que requer formação e conhecimentos específicos ao seu exercício (MACHADO, 2008b).
9. O debate sobre formação de professores para a EPT exige que se reflita sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e o papel da EPT diante desse projeto societário. De acordo com Moura (2008), isso se traduz nas seguintes questões: Formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?
10. Para Moura (2008), a formação de professores para a EPT fundamenta-se em dois eixos. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*. O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.
11. No caso brasileiro, tanto a EPT de nível médio como o conjunto de cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim. Enquanto um médico, para exercer a profissão, precisa da correspondente formação profissional, para exercer o magistério existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente? Se a resposta for sim, façamos outra pergunta: por que, então, existe uma grande abertura no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais sem a formação docente atuem como professores? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (VEIGA, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor (MOURA, 2008).
12. Defendemos neste estudo, corroborando com Machado (2011), que a formação de professores para a EPT é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive. Segundo a autora, este é um desafio, já histórico, mas que:

[...] revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Ensino Médio Integrado, Escola Técnica

Aberta do Brasil (E-tec), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep), EPT indígena e EPT quilombola (MACHADO, 2011, p. 690).

13. De acordo com Machado, a Setec/Mec vem incentivando as Instituições Federais a desenvolver licenciaturas para a EPT, tendo como referências: educação como direito e afirmação de um projeto societário de emancipação social; compromisso com a escola pública; conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional; diálogo com as políticas sociais e econômicas, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais; incorporação dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e suas interações; integração entre ensino, pesquisa e extensão; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; incorporação da diversidade cultural; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica (MACHADO, 2011). Todavia, o que predomina nos Institutos Federais é a oferta de licenciaturas para a educação básica e não para a EPT. A seguir, apresenta-se breve caracterização da Rede Federal, no que tange a formação de professores, tanto no que se refere a sua oferta, como em relação a sua necessidade, sendo possível visualizar a situação aqui descrita.

II) Caracterização e contextualização da Rede Federal

14. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi criada pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Capilariza-se em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.
15. No que concerne aos IFs, identifica-se no Art. 7º que dentre os objetivos consta ministrar: “b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;” (BRASIL, 2008). Assim, a seguir, de forma breve, apresentaremos os cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, o quantitativo de cursos ofertados para licenciar bacharéis e tecnólogos nestas instituições e o que pode ser encontrado em uma rápida pesquisa acerca da formação continuada de professores nas mesmas. Isso se torna uma contextualização de como os IFs estão tratando a questão da formação de professores, o que contribui para que se possa propor alternativas em sequência.

16. **LICENCIATURAS:** Toma-se como referência o Documento aprovado na 108ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), realizada no dia 23 de março de 2022, que apresenta dados produzidos sobre a oferta da formação de professores, Licenciaturas, na RFEPCT, a partir da pesquisa realizada na Plataforma Nilo Peçanha 2020 - Ano base 2019 (CONIF, 2022). O quadro 1 apresenta as áreas específicas de cursos de licenciaturas, na RFEPCT:

Quadro 1 - Cursos de licenciatura ofertados pela RFEPCT em 2019

Licenciatura	Número de cursos existentes
Artes Cênicas	1
Intercultural Indígena	1
Libras – Licenciatura	2
Dança	3
História	3
Artes Visuais	4
Teatro	4
Ciências Sociais	5
Educação do Campo	7
Letras ³	10
Ciências Agrárias	11
Música	11

3 Não se deve confundir a formação humana integral com a escola de tempo integral. A escola de tempo integral é aquela que, no diurno, organiza suas atividades nos dois turnos. Isso, apesar de ser um fator importante, quando articulado com políticas de assistência estudantil que permitam a presença dos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras por todo esse tempo na escola, não garante por si só o atendimento da concepção filosófico-pedagógica da formação humana integral ou omnilateral.

Letras - Língua Estrangeira	13
Informática	14
Educação Física	16
Ciências da Natureza	18
Computação	23
Geografia	26
Letras - Língua Portuguesa	34
Pedagogia	62
Física	112
Ciências Biológicas	116
Química	120
Matemática	136
Total	752

Fonte: Adaptado de CONIF (2022).

17. A RFEPCT ofereceu em 2019, 23 tipos de cursos de licenciaturas nas diferentes áreas, resultando em um total de 752 cursos. O quadro 2 apresenta os indicadores sobre a oferta desses cursos somados aos de formação continuada (incluindo especialização *Lato Sensu*).

Quadro 2 - Indicadores da formação de professores na RFEPCT

Ano Base	Indicador Lei nº 11.892/2008	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
2017	9,5%	82.858	26.912	5.531	29.477	281.390

2018	11,9%	89.753	26.697	5.252	27.808	232.659
2019	12,6%	95.827	26.705	4.603	27.858	225.128
2020	11,5%	97.472	22.002	3.796	22.767	183.259

Fonte: Adaptado de Conif (2022).

18. Para análise do quadro 2, reforça-se que o indicador previsto na Lei nº 11.892/2008 abrange todos os cursos de formação de professores, o que inclui os cursos de pós-graduação. Já a matrícula, os ingressantes, os concluintes, as vagas e os inscritos correspondem a dados exclusivos de cursos de licenciatura oferecidos pela RFEPCT. Observa-se que a oferta de cursos, durante o período de 2017 a 2019, foi crescente, diminuindo em 2020, talvez pela condição pandêmica (Covid-19) que assolou o mundo, desde março de 2020.
19. Ao analisarmos os cursos ofertados, pode-se perceber que diversos seguem a mesma proposta curricular preconizada pelas universidades, não trazendo saberes e/ou discussões acerca da EPT, apesar de serem ministrados em uma instituição com essa finalidade principal. Neste sentido, apresenta-se uma reflexão ao final desse documento.
20. **FORMAÇÃO INICIAL DE BACHARÉIS E TECNÓLOGOS:** Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional preconiza que a formação inicial de professores para atuar na educação básica (EB) deva se dar no âmbito dos cursos de licenciatura, com exceção da educação infantil e séries iniciais, para as quais, após diversos embates e negociações, foi mantida a possibilidade de formação por meio dos cursos de Magistério.
21. Apesar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se tratar de uma modalidade que se enquadra neste nível de educação (EB), e de sucessivos prazos terem sido dados para que o conjunto de professores pudessem cursar licenciatura, é possível constatar que ainda há muitos docentes atuando sem ter a devida habilitação e que as instituições seguem promovendo concursos públicos sem que tais requisitos sejam praticados (BARREIRO; CAMPOS, 2021).
22. As diretrizes instituídas no ano de 2015, tratam da formação docente para educação básica em geral, afirmando que:
- Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:
I - cursos de graduação de licenciatura;
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015).
23. Desta maneira, poderia se pensar que as ofertas existentes para formar professores em Programas Especiais e cursos de Pós-graduação que habilitassem à docência, seriam

substituídas por cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Embora as diretrizes trouxessem as palavras “emergencial” e “provisória” que rodeiam a formação de professores para EPT ao longo de sua história, é possível perceber uma proposta de formação ampliada perpassando todos os cursos de formação de professores, apresentando potencial de superação do aligeiramento e fragmentação que fazem parte de muitos dos cursos ofertados para formação destes professores. Isso é perceptível pela fixação de 300 horas de estágio curricular supervisionado e pela garantia de diversos conteúdos no currículo, tais como políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (RAMOS, 2022).

24. Considerando a autonomia didático-pedagógica dos Institutos Federais, uma de suas missões, instituída na Lei de Criação dos Institutos, de formar professores, bem como o próprio interesse em ter profissionais habilitados para atuarem nestas instituições, surge a questão: Quais são as ofertas formativas presentes nos Institutos Federais que visem a formação inicial (habilitação docente) de bacharéis e tecnólogos?
25. A fim de identificar e analisar os cursos e programas ofertados por essas instituições, foi realizada uma pesquisa documental, tendo como base a disponibilização e/ou divulgação nos sítios oficiais dos 38 Institutos Federais pertencentes à rede, o que representa a totalidade destas instituições. De imediato, é possível perceber que os cursos ofertados não aparecem no levantamento anteriormente apresentado, o que pode decorrer do fato dos cursos, programas especiais de formação, complementações pedagógicas, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados não serem reconhecidos enquanto licenciatura e cursos de pós graduação lato sensu com habilitação para a docência não serem passíveis de se enquadrar como licenciatura, ainda que ambos titulem como licenciado.
26. A própria questão da diversidade das formas de oferta, das legislações no qual se amparam, nas cargas-horárias e exigências serem tão diversificadas produzem uma dificuldade para que sejam cursos reconhecidos sob uma identidade, a de formar professores para EPT. Além disso, há a problemática de não ser possível reconhecer um núcleo de saberes referentes à questão do Trabalho, da Sociedade, da Tecnologia e da própria EPT, o que por vezes leva a pensar que, no caso de alguns desses cursos, trata-se de uma formação instrumental, centrada nos saberes didáticos. O que leva a alguns apontamentos ao final desse documento.
27. **FORMAÇÃO CONTINUADA:** Alguns levantamentos sistematizados sobre a temática de Formação docente para a educação profissional apontam o aumento dessa discussão a partir

da efetivação da Rede Federal, desde Urbanetz (2011), Urnauer (2019), Souza (2019) Pires (2019), até Souza (2022) e Pinto (2022) percebe-se a necessidade de aprofundamento. Em pesquisa atual, Pinto (2022), para detectar pesquisas que tratassem da formação dos professores atuantes no âmbito dos Institutos Federais, ou seja, a formação continuada ou em serviço que é realizada nessas instituições, tanto para professores das áreas gerais e específicas, realizou um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores “Educação Profissional e Tecnológica” OR “EPT” AND “Formação de Professores” OR “Formação Docente” em todos os campos de busca. A busca por artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi feita utilizando os mesmos critérios adotados na busca pela BDTD, aplicando o filtro do tipo de material “apenas artigos”.

28. A escolha dos descritores teve como princípio priorizar uma pesquisa mais ampla acerca da formação dos professores da EPT, a fim de identificar a formação continuada de professores, a partir da leitura dos resumos. Portanto, a formação continuada não fez parte dos descritores, devido ao entendimento de que o seu conceito é amplo (GATTI, 2008) e, assim, optou-se por não assumir o risco em perder produções que, por ventura, não explicitem o termo, de forma exata, em seus títulos e/ou palavras-chaves.
29. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 16 trabalhos, entre dissertações, teses e artigos compreendidos entre os anos de 2016 e 2021, os quais são apresentados no quadro a seguir, na ordem alfabética dos sobrenomes dos/das autores/as.

Quadro 3: Trabalhos identificados

Autoria	Tipo	Título	Ano
AGUIAR, Rosilândia Ferreira de	Dissertação	Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem.	2016
ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes	Dissertação	Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Câmpus Santana sobre a formação pedagógica.	2016

BARROS, Rejane Bezerra	Tese	Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória.	2016
BOTTON, Elis Angela; STÜRMER, Arthur Breno	Artigo	Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen – RS	2020
BRITO, Celielson de Aguiar; MELO, Silvilene Brito de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido	Artigo	Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica.	2021
CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias	Artigo	Perspectivas para a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica	2016
DOLWITSCH, Julia Bolssoni.	Tese	Tecendo histórias... entrelaçando narrativas: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis.	2018
FARIA, Igor Guterres	Dissertação	A construção da identidade docente na Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Canoinhas.	2018
FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento	Artigo	A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática.	2017
FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira	Dissertação	Representações sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do IFPB sobre formação docente	2019

LAPA, Bárbara Castro	Dissertação	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho.	2017
SILVA, Robson Freitas da	Dissertação	A formação docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM – Câmpus Coari.	2019
SILVA, Luís Carlos Cavalheiro da	Dissertação	A formação continuada para a docência da Educação Profissional: por onde caminha o IFRS.	2021
OLIVEIRA, Tiago Fávero de	Artigo	“Educar os educadores”: trabalho, educação e práxis no contexto dos Institutos Federais.	2020
RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite; FREITAS, M. C. S.	Artigo	Formar-se para ensinar: experiências de um Instituto Federal.	2016
SILVEIRA, Rozieli Bovolini; GONÇALVES, Lizandra Falcão; MARASCHIN, Mariglei Severo	Artigo	A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes.	2017

Fonte: (PINTO, 2022).

30. Durante a análise dos trabalhos inventariados, verificou-se que a profissionalização docente é uma temática presente em se tratando da discussão em formação continuada. No entanto, àquela pensada ao professor da EPT, em comparação aos professores em geral, é bastante reduzida, e por vezes parece uma “uma ilustre desconhecida”, conforme afirmado por Urbanetz (2012) e retomado por Souza (2022) que, ao analisar as pesquisas acerca do tema junto às reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O autor, numa investigação atualizada, com base em pesquisa do tipo estado do conhecimento, foi capaz de identificar 9 trabalhos em doze anos de evento, o que representa uma parcela muito reduzida da produção científica presente no mesmo, alertando sobre a necessidade de pesquisar/visibilizar maior número de trabalhos sobre a temática.

31. Carneiro e Cavalcante (2016) revelam que os esforços dos professores na busca por formação se dão voltada às áreas específicas da formação inicial dos professores não licenciados. Este aspecto também é observado no artigo de Rodrigues e Freitas (2016) quando, ao tratar sobre a formação continuada, por meio de um curso de especialização, e as contribuições dessa formação para a prática docente, os professores demonstraram resistência quanto às discussões pedagógicas.
32. Alguns docentes, colaboradores do trabalho de Rodrigues e Freitas (2016), criticaram o excesso de teoria, sendo vista como o cumprimento de uma obrigação e não um momento privilegiado de formação pedagógica. Outros estudos também mencionam a busca dos professores, da área técnica da EP, por formação em suas áreas específicas e não pedagógica, como a tese de Barros (2016) e de Faria (2018). Muitas vezes, os professores alegam que, ao se especializarem em suas formações iniciais, contribuirão mais para a formação profissional dos estudantes. É possível observar que alguns docentes entendem a formação pedagógica como um momento de aprender métodos e técnicas de ensino, como uma formação instrumental, pragmática e não reflexiva.
33. Por meio das proposições dos estudos, observa-se que a formação continuada é um tema que suscita diversas abordagens. Os trabalhos analisados trazem conclusões com propostas de espaços físicos planejados exclusivamente para momentos de formação continuada, no âmbito de atuação dos professores; programas institucionais de formação continuada; cursos e oficinas no âmbito do local de trabalho ou por meio de plataforma virtual e, o alerta dos pesquisadores a respeito do aprofundamento sobre as bases teóricas da EPT por meio de pesquisas com os próprios professores, investigações e estudos e, divulgação das experiências docentes.
34. As proposições que emergem destas análises direcionam-se para questões que, embora não sejam inéditas, precisam estar em pauta ao desenvolver pesquisas no campo da formação de professores na/para EPT. Neste sentido, observa-se que muitas destas questões são defendidas como necessárias, como por exemplo, a divulgação do trabalho docente, a reflexão coletiva da ação pedagógica, o conhecer-se enquanto docente, além da compreensão sobre a EPT e o significado do ser docente nesta modalidade para além da simples formação técnica e para o mercado.
35. Portanto, fazer emergir os motivos pelos quais precisamos discutir a formação pedagógica é necessário no ambiente de trabalho, porém, é perceptível a complexidade que envolve propor alternativas, pois na maioria dos trabalhos há a reflexão, mas esta vem acompanhada da dificuldade em implementar ações viáveis e que sejam duradouras, transformando-se em proposições de formação nos ambientes de trabalho que vá além das iniciativas lançadas com

o intuito de desenvolver as pesquisas, e que tragam em seu cerne um projeto de formação continuada e permanente.

36. Enquanto a luta pelas políticas para a formação de professores da EPT prossegue, cabe às Instituições promoverem a formação dos seus docentes com programas permanentes. No entanto, embora seja comum a defesa por programas de formação continuada, não é com a mesma frequência que encontramos propostas que permitam a institucionalização de formações que se tornem perenes nas rotinas institucionais, tão urgentes ao enfrentamento da cada vez mais complexa ação de ensinar.

III) Para uma proposta de Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

37. Apresentam-se a seguir alguns pontos para reflexão seguidos de algumas definições relativas à construção de uma proposta de Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Forprofep).

38. *Considerando:*

I. A necessidade contínua de revisão das políticas públicas e dos projetos educacionais de formação de professores em geral e, particularmente, para a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), tendo em vista a sua adequação crítica ao contexto histórico-social mais amplo;

II. O reconhecimento de que, conforme Oliveira e Guimarães (2021), “características da formação de professores para a EP e da reforma do ensino médio são orgânicas a características contraditórias da mundialização atual e do cenário brasileiro que lhe corresponde”;

III. Que as políticas e os projetos educacionais expressam contradições relacionadas a disputas societárias, na luta por hegemonia de posições, referidas a diferentes finalidades educacionais em distintos projetos de sociedade;

IV. A natureza da desejada formação de professores em geral, comprometida com o seu preparo para a docência a qual envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento das diferentes áreas da cultura, da ciência e da tecnologia;

V. O reconhecimento de que a Forprofep envolve o preparo sólido e amplo para o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes gerais ao lado das específicas relacionadas a diferentes trabalhos teórico-práticos, no setor produtivo;

VI. Que o debate e as ações sobre a Forprofep envolve a análise e o posicionamento sobre: objetivos que se defendem para a educação escolar e características do ensino médio, incluindo

aspectos da concepção do denominado ensino integrado, tal como defendido no interior das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT);

VII. O reconhecimento de que desde 2017 os educadores têm se unido no debate sobre um conjunto de dispositivos legais referentes ao ensino médio e à Forprofep os quais culminaram com a Resolução CNE/CP n.1/2021 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), tratando da Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica, no seu Capítulo XVII;

VIII. A ampla divulgação das análises oriundas desse debate em vários artigos e eventos nacionais da área da educação (por exemplo, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino,), em que se salientam limitações do conteúdo na direção das finalidades da Forprofep e das derivações práticas dos mencionados dispositivos;

IX. As limitações mencionadas na direção de uma formação docente comprometida, conforme Oliveira (2022), com um projeto de formação social e de educação humanizador, democrático, porquanto ético e justo, e comprometido também com o desenvolvimento com sustentabilidade socioeconômica e responsabilidade ambiental;

X. As limitações relativas à organicidade dos atuais dispositivos legais sobre o ensino médio, a EPTNM e a Forprofep que reforçam a separação entre o ensino médio acadêmico e o técnico, na contramão o ensino médio integrado;

XI. A diversidade e a expansão da oferta pública de cursos técnicos de nível médio viabilizada pelos planos de expansão da RFEPCT, dos Governos Lula e Dilma ao lado da oferta e demanda reduzida de cursos de formação inicial de professores para a docência nessa modalidade de educação básica , além da carência de estudos sobre a epistemologia do trabalho com as áreas técnicas, de forma a orientar o seu processo de ensino e aprendizagem;

XII. A realidade das condições de exercício profissional dos professores que, uma vez licenciados, podem lecionar em diferentes instituições de educação básica, incluídas as da RFEPCT;

XIII. A histórica condição diferenciada para a formação de professores das disciplinas técnicas do ensino médio em relação à formação de professores das disciplinas “acadêmicas” e suas consequências, também históricas, de desprestígio daqueles professores e dos seus próprios alunos legitimado por uma formação não raro aligeirada, desintegrada e desprovida das características daquele preparo desejado para qualquer professor;

XIV. O conhecimento dos movimentos recentes da sociedade política e da sociedade civil organizada no sentido de se proporem melhorias para a formação de professores, tal como a instituição pelo atual Ministério da Educação (MEC) de Grupo de Trabalho para tratar desse

tema e da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e implementação da Resolução CNE/CP 02/2015;

39. *Propõem-se, políticas e projetos de formação de professores que:*

I. Propiciem o preparo de professores comprometidos com uma educação de excelência acadêmica e socialmente referenciada, assumida como um direito inegociável e que considera as vivências de diferentes classes, grupos e culturas dos estudantes, tendo-se em vista a formação “omnilateral” de pessoas autônomas, críticas e propositivas, nos âmbitos individual e coletivo, na direção daquele projeto mencionado, tal como explicitado por Oliveira (2022);

II. Defendam para o professor: “Rigoroso domínio teórico-prático na área da docência, envolvendo a área profissional específica em que trabalha, integrada com a área didático-pedagógica. Características de um profissional trabalhador, intelectual e cidadão crítico que domina os fundamentos científico e sócio-históricos do trabalho docente, e que é solidário na construção de um projeto educativo mediador das relações entre trabalho e educação na perspectiva emancipatória [...] relacionado à educabilidade dos que vivem do trabalho [...] e que vai ao encontro do compromisso com a superação das desigualdades e da dominação econômica, e, assim, com a superação do par categorial inclusão-exclusão” (OLIVEIRA, 2014, p. 22). Finalmente, um professor que entende professores e alunos como construções sociais e que tem sensibilidade, para reconhecer as condições socioeconômicas e culturais do aluno, com os quais interage, e que precisa respeitar;

III. Sejam similares para os professores em geral e os professores da EPTNM.

40. Acrescentamos ainda, de forma pontual, em acordo com os movimentos sociais que visam produzir um mundo menos desigual:

I. Revogação do Novo Ensino Médio.

II. Revogação da Resolução nº 2, de 2019, por representar retrocesso a formação de professores, alicerçando a mesma em uma visão pragmatista e acrítica.

III. Revogação da Resolução nº 1, de 2021, uma vez que apresenta a formação profissional como um conjunto de saberes fragmentados, sem prévia organicidade. A resolução equivale a prática docente a habilitação docente, reduzindo o aspecto formativo a uma dimensão pragmática e contribuindo para o esvaziamento da profissão docente.

IV. Revogação da Resolução nº 1, de 2022, uma vez que se fundamenta na Resolução nº 2, de 2019.

V. Aperfeiçoamento da Resolução nº 2, de 2015:

- a) Incluir os conteúdos específicos relacionados ao trabalho e educação (Art. 1, parágrafo 2 e Art.14, parágrafo 2);
- b) Retirar do caput os termos “emergencial e provisório”;
- c) Excluir o inciso 7 que prevê a extinção dos cursos de formação pedagógica;
- d) Evidenciar que os cursos de formação pedagógica irão atribuir o título de Licenciado em _____, de acordo com a área de formação do bacharelado ou do curso de tecnologia que o professor em formação tenha anteriormente e na qual deverá ser realizado o estágio curricular supervisionado;
- e) Prever o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como pressuposto pedagógico como item que compõem os fundamentos da formação de professores.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica:** influência da formação no processo ensino-aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente:** um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Câmpus Santana sobre a formação pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

BARREIRO, Cristhianny Bento; MOGARRO, Maria João. Docência e ensino profissional no Brasil e em Portugal. **Educar Em Revista**, v. 37, p. 1-20, 2021.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR. impresso)**, v. 21, p. 1510-1534, 2021.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN:** uma interface dialógica emancipatória. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

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. Brasília. Casa Civil. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 05 ago. 2022.

BOTTON, Elis Angela; STÜRMER, Arthur Breno. Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen – RS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, 2020. Disponível em

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8981>. Acesso em 28 out. 2021.

BRITO, Celielson de Aguiar; MELO, Silvilene Brito de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica. **Revista Principia**, n. 56, 2021.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Perspectivas para a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 162 – 173, jan./jun. 2016.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A Escola como Mercado de Trabalho**: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu. 1989.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e Formação Profissional**: Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. Tendências da relação trabalho/educação no contexto da globalização. In. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

CONIF. **Reflexões sobre a formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: caminhando para a construção de diretrizes (Versão preliminar para debate nas instituições da RFEPT). 2022. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/redefederal-promove-i-seminario-nacional-de-formacao-de-professores1/reflexoes_sobre_a_formacao_de_professores_na_rede_federal_de_educacao_profissional_cientific_a_e_tecnologica__1_.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. **Tecendo histórias... entrelaçando narrativas**: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 ago. 2022.

FARIA, Igor Guterres. **A construção da identidade docente na Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Canoinhas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5730>. Acesso em: 28 out. 2021.

FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira. **Representações sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do IFPB sobre formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), 170 fls. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. 143, Aug. 2011.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador**: novos desafios. Coletânea da CNTE, 1996, Mimeo.

GARIGLIO, José Angelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, Mar. 2012 .

KUENZER, Acacia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.**, v. 19, n. 63, Campinas, Aug. 1998.

KUENZER, Acacia Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, Dec. 1999.

LAPA, Bárbara Castro. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico), 200 fls. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Câmpus Manaus Centro, AM, 2017.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 182–195, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5811. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V. 1, n. 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a. Anual. 12.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de

2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8). 13.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 116, Sept. 2011 .

MOURA, Dante Enrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual. 14.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. “Educar os educadores”: trabalho, educação e práxis no contexto dos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, dez. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11251>. Acesso em: 28 out. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo**. In: Oliveira, M.R.N.S. (Org.). Professores, formação, saberes e problemas. Porto, Porto Ed., p. 17-32, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A constituição do campo da Didática em seus âmbitos curricular, investigativo-teórico e profissional. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, XXI, 2022, Uberlândia, 2022. (aguardando publicação em livro do evento).

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; GUIMARÃES, Ailton Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n.71, p. 1486-1509, out./dez, 2021.

PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. **Olhares sobre a Formação Continuada de Docentes não Licenciados na Educação Profissional e Tecnológica**: histórias narradas e caminhos a percorrer em um Câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. 2022. Exame de qualificação (Doutorando em Doutorado em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

PIRES, F T. A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 17, p. 8573, 2019.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite; FREITAS, M. C. S. Formar-se para ensinar: experiências de um Instituto Federal. **RBEPT**, v. 2, n. 11, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679>. Acesso em: 28 out. 2021.

SILVA, Luís Carlos Cavalheiro da. **A formação continuada para a docência da Educação Profissional**: por onde caminha o IFRS. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021.

SILVA, Robson Freitas da. **A formação docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM – Câmpus Coari**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUZA, F. das C. S. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.074.DS04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29209>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 19 abr. 2023. SOUZA, L. A. A. de. Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná (2008-2018): Cadeias produtivas e politecnia. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2019.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, dez. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000300013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 04 maio 2023.

URNAUER S. Trabalho e educação: uma proposta de formação docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba PR, 2019

3. Educação de Jovens e Adultos

I) A Educação de Jovens e Adultos no contexto da sociedade brasileira

1. Historicamente, a Educação de Adultos assumiu maior relevância com o processo de industrialização brasileira, a partir da década de 1930. Nesse sentido, a Constituição de 1934 já indicava que era dever do Estado o impulsionamento do ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos (Art. 150). Havia, nesse período, uma grande preocupação com o analfabetismo. Sobre esse fenômeno na história da educação brasileira, Ferraro (2002, p. 8) nos apresenta a seguinte “periodização da trajetória da taxa de analfabetismo a partir de 1872 para a população de 5 anos ou mais”:

1) taxas extremamente elevadas e estáveis (em torno de 82,5%) no período que vai do primeiro ao segundo censo (1872 a 1890);

2) queda em ritmo mais ou menos constante no período de 1890 a 1950, com redução da taxa de analfabetismo para 57,2% no Censo 1950;

3) intensificação da queda no curto período de 1950 a 1960, com redução da taxa para 46,7%;

4) desaceleração no ritmo de queda da taxa de analfabetismo a partir de 1970 até 2000, com taxas caindo sucessivamente para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%, sempre para a população de 5 anos ou mais.

2. Com o fim do Estado Novo (1937-1945) e intensificação do capitalismo industrial, a educação de adultos é requerida para ampliar o eleitorado e qualificar trabalhadores para as indústrias. Entre o final dos anos de 1940 e o início dos anos de 1960, para os que não estavam no sistema escolar, foram empreendidas campanhas de alfabetização em massa. Há uma forte atenção para o desenvolvimento dessas ações no Nordeste, uma vez que o analfabetismo no Brasil foi assumindo caráter regional. Segundo Ventura (p. 05, 2017) “na prática, ocorria uma alfabetização em três meses e o curso primário em dois períodos de sete meses; no período seguinte as ações voltavam-se para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional”.
3. Com a atuação da recém criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), foram incentivadas em países como o Brasil, a adoção de programas para superar o analfabetismo e combater o comunismo. Observa-se que as políticas educacionais para esses estudantes já demonstram como essência o desenvolvimento de ações pontuais e de curta duração e que prevalecem até hoje.
4. Frigotto (1995) acrescenta, contudo, que no final da década de 1950 e início da década de 1960, contrapondo-se à concepção instrumental da Educação de Adultos, que se vincula à formação

estritamente voltada para as necessidades econômicas, ideológicas e políticas das elites, desenvolveu-se uma concepção e prática educativa de caráter emancipador, objetivando a promoção de processos de conscientização política dos setores populares e de organização das lutas a partir de um projeto de transformação social. Estas eram as bases da Educação Popular.

5. Os governos militares, instituídos a partir de 1964, instituíram outras funcionalidades à Educação de Adultos. A Lei n.º 5692/71, pautada pela perspectiva da ideologia de segurança nacional e do desenvolvimento nacional, por meio do estabelecimento do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e do Ensino Supletivo “trouxo pela primeira vez, uma legislação específica que organizou ensino de adultos em capítulo próprio, diferenciando-a do ensino regular básico e secundário, abordando, inclusive, a necessidade da formação de professores especificamente para ela, e trazendo avanços significativos para a EJA” (Ventura, p. 13, 2017). O reconhecimento legal e a prática da educação de adultos nesse período, contraditoriamente, abriram caminhos para questionamentos, retomada teórica e prática da educação popular do final da década de 1950 e meados da década de 1960 e afirmação das especificidades dos tempos e aprendizagens desses sujeitos.
6. A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educativa, é um dos avanços na democratização da educação de qualidade para todos. Está expressa na Constituição da República Federativa de Brasil de 1988 que garante a Educação como direito de todos, independentemente da idade e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que no Título III, Da Educação que versa sobre o Direito à Educação e do Dever de Educar e na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos que regulamenta essa modalidade. Enquanto modalidade, é preciso, portanto, reconhecer as especificidades desses estudantes e conceber tempos e espaços educativos a partir das condições sociais desses sujeitos. Esse avanço, segundo Cury (2002), é resultado do desenvolvimento da cidadania em todo o país, processo assentado na contradição social e nas lutas protagonizadas pelas forças políticas que postulam a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade das condições sociais.
7. No período de 1990 a 2000 não foram instituídas ações governamentais substantivas para o enfrentamento da nenhuma ou baixa escolarização da população brasileira. A única ação mais contundente foi a implantação do Programa Alfabetização Solidária – principalmente no Norte e Nordeste - vinculado à Presidência da República com o objetivo de alfabetizar em cinco meses e tendo como recursos, parcerias com o empresariado. Importante destacar que parte do atendimento à EJA foi deslocada para o Ministério do Trabalho, acentuando a perspectiva de atrelamento da escolarização com a formação profissional. É preciso destacar, ainda, que predominantemente as políticas educacionais se vincularam às novas exigências da

globalização, da produção flexível, do Estado Mínimo, das parcerias público-privadas e das ideologias relacionadas ao individualismo, competição e meritocracia. A escolarização de jovens e adultos trabalhadores repõe a concepção tecnicista de forma acentuada em um momento em que a produção econômica, consumidora cada vez mais das tecnologias, exige um pouco mais de capacitação sem perder, contudo, sua natureza de classe e os fundamentos de uma educação dual (VENTURA, 2017).

II) A Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal

8. A assunção da EJA pela Rede Federal, já consolidada como uma instituição pública de reconhecida qualidade, foi impulsionada, na contemporaneidade, por meio de ações articuladas a partir do Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006, em vigor, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA. O objetivo fundante desse Decreto é proporcionar a elevação da escolaridade por meio da integração entre EJA e Educação Profissional aos milhões de brasileiros que interromperam seus estudos na chamada “idade regular”. Por este Decreto, a adoção dos cursos do PROEJA podem ser feitas em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e em entidades nacionais de serviço social de aprendizagem e formação profissional, vinculadas aos sistemas sindicais e também em conjunto com as ofertas de EJA(CASTRO, 2016).
9. Foram produzidos ainda, três Documentos Base que explicitam concepções e orientações para esse Programa, são eles: Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, Documento Base Ensino Fundamental (Proeja-Fic) e Documento Base Educação Indígena. No processo de implementação várias ações foram desenvolvidas com o objetivo de formar docentes para os cursos e produzir conhecimentos sobre o Proeja. Foram incentivadas ofertas de vagas em cursos de especialização, mestrado e doutorado em diversas Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica. Segundo Castro (2016, p.163) o “Documento Base para o Nível Médio/Ensino Médio afirma que o desenvolvimento educacional, mesmo não sendo o fator fundante do desenvolvimento de uma nação, assume papel estratégico para a sua realização. Ressalta ainda que foi isso que aconteceu com todos os Estados que construíram um projeto de desenvolvimento autônomo”. Sobre os princípios do PROEJA, o referido Documento ressalta:
 - a) o compromisso das instituições públicas de inclusão da população nas suas ofertas educacionais, no caso, jovens e adultos que não estiveram ou tiveram que deixar a escola – tal inclusão deve ser substantiva, ou seja, não deve

promover ou permitir outras formas de exclusão, que se expressam, por exemplo, quando não assegura a permanência ou êxito dos alunos;

b) inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, reafirmando dessa maneira a educação como direito e apontando para a sua extensão em a todo nível básico;

c) como desdobramento desse último, indicação da universalização do ensino médio;

d) o trabalho como princípio educativo, ou seja, compreendendo que homens e mulheres vivenciam a sua condição humana pelo trabalho e é assim que institui a ação transformadora do mundo, de si e para outrem;

e) a pesquisa como fundamento da formação vislumbrando, a partir daí, a criação de possibilidades para produzir conhecimentos, avançar na compreensão da realidade e contribuir para a construção da autonomia intelectual dos educandos;

f) por fim, a consideração de aspectos geracionais, de gênero, de relações étnico raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (CASTRO, 2016, p. 163)

10. Para as Instituições Federais está previsto desde 2006 a oferta de no mínimo 10% das vagas para cursos vinculados ao PROEJA. Para o período, a indicação é que esta porcentagem teria como parâmetro o quantitativo de vagas do ano de 2005, devendo ampliar a oferta a partir de 2007.
11. Contudo, o que se observa hoje é um recuo ou não oferta acentuada da EJA de forma orgânica na Rede Federal (Plataforma Nilo Peçanha, 2023), dado que acompanha a diminuição da oferta dessa modalidade em outros sistemas públicos de educação. A situação em relação a essa modalidade se agravou ainda mais no último governo federal, que não desenvolveu nenhuma ação significativa e reduziu drasticamente os recursos para essa modalidade. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2023), a Comissão Externa de Acompanhamento dos Trabalhos do Ministério da Educação (MEC), os recursos destinados à EJA caíram 70% em 2020 e 67% em 2021. A verba que ultrapassava a R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões.
12. Mais recentemente, para além de ser uma modalidade educativa, a EJA tem trazido à tona reflexões sobre a relação entre trabalho e educação e a histórica exclusão de milhões de pessoas da escola em um país dependente e subordinado como o Brasil. Tem sido evidenciado também seu vínculo essencial com a formação de trabalhadores pardos e negros e negras, que precisaram interromper os estudos para gerar ou ampliar a renda individual e/ou familiar. Há, portanto, um forte componente de classe social e étnico-racial na sua constituição. Segundo Arroyo (p. 29, 2005), “desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, étnicos, raciais e culturais”.

13. Esses estudantes são oriundos, por exemplo, dos mais de 69,5 milhões de adultos da população brasileira com 25 anos ou mais que não concluíram uma das etapas educacionais. Esses números revelam que 32,2% não terminaram o Ensino Fundamental, 4,5% tinham o Ensino Médio Completo e 6,4% eram sem instrução, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. (Pnad/IBGE, 2019, apud Andes, 2020).
14. Dada a composição social dos estudantes da EJA e o descaso com que as elites brasileiras sempre trataram a educação da classe trabalhadora quando esta era/é implementada atendia/e as finalidades de coerção moral, inculcação ideológica e instrumentalização da formação para atender o mercado, notadamente destinada ao trabalho simples e funções poucos complexas, típicas de um país dependente e subordinado.
15. Posto isso, ressalta-se que a qualidade educativa na EJA e no PROEJA se vincula necessariamente à compreensão e superação das condicionantes que impedem a formação integrada omnilateral desses estudantes. De imediato, destacar que a gênese da interrupção dos estudos está na constituição de uma sociedade desigual, assentada em uma democracia restrita e profundamente preconceituosa.

III) Desafios atuais para ampliação e consolidação da Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal

16. Diante da pouca oferta da EJA na Rede Federal, um Coletivo de servidores e estudantes tem organizado encontros nacionais, desde 2018, para refletir sobre a oferta dessa modalidade e reivindicar sua ampliação e consolidação. Contudo, que sejam cursos orgânicos, ou seja, que façam parte do leque de formação de cada instituição e que tenham continuidade acadêmica. Nesse sentido também, usa-se a denominação de cursos EJA-EPT como resistência às políticas educacionais que insistem em definir ações pontuais e aligeiradas para a EJA, por meio de Campanhas e Programas.
17. Os encontros foram realizados em Goiânia, 2018, em Londrina, 2019, em Maceió, 2020, em Manaus, 2021, em Porto Alegre, 2022 e agora, em 2023 no Rio de Janeiro. Denominamos de Encontro Nacional da EJA-EPT (Proeja) na Rede Federal, organizado pelo Coletivo e apoiado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal (FDE) e Institutos que sediam o Encontro. Destaca-se que os encontros se pautam por relatos de experiências, apresentação de trabalhos de pesquisa, mesas-redondas e conferências. Ao final, realiza-se uma assembleia para definir propostas que serão colocadas no documento final, que pode ser o formato de um plano de ação, memória ou de uma Carta (Fórum Goiano de EJA, 2023). É um

evento de caráter político e formativo. Recupera-se aqui as contribuições desses encontros, que têm evidenciado os desafios e indicado propostas.

18. São eles:

- I. Construção de uma Política Educacional de EJA-EPT pautada nos princípios políticos e pedagógicos contidos nos Documentos Base do PROEJA;
- II. Cumprimento da meta legal que estabelece a oferta inicial de 10% de vagas para cursos EJA-EPT (Proeja) nas Instituições;
- III. Revogação da Resolução n.º 01 de 28 de maio de 2021 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular e Educação de Jovens e Adultos à Distância;
- IV. Instituir arcabouço legal que considere as especificidades dos trabalhadores-estudantes da EJA, especificamente as relacionadas aos tempos disponíveis para a aprendizagem, no estabelecimento do ano e dias letivos;
- V. Estabelecimento de Políticas externas e internas às instituições objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes da EJA;
- VI. Reativação dos cursos de formação continuada sobre a temática da EJA e da EJA-EPT (Proeja) para docentes e técnicos administrativos em educação;
- VII. Apoio e financiamento de eventos sobre a EJA-EPT (Proeja) nas instituições;
- VIII. Fortalecimento dos setores e ações vinculadas à assistência estudantil para atender às demandas específicas dos estudantes da EJA-EPT (Proeja);
- IX. Universalização de auxílios financeiros para promover a permanência dos estudantes nas instituições;
- X. Criação de um sistema em rede para registro de dados socioeconômicos e culturais e indicadores pedagógicos relacionados aos estudantes da EJA-EPT (Proeja) da Rede Federal para orientar as ações políticas destinadas a essa modalidade educativa;
- XI. Superar a lógica da oferta de cursos pontuais e aligeirados na modalidade EJA no âmbito da RFECT;
- XII. Inclusão da disciplina de EJA no currículo obrigatório das licenciaturas ofertadas pela RFECT;
- XIII. Obrigatoriedade do conteúdo programático relacionado à EJA-EPT nos editais de concursos públicos e processos seletivos simplificados para a admissão de docentes e TAEs;

- XIV. Utilizar das possibilidades colocadas pela matriz orçamentária CONIF para a implementação de cursos EJA-EPT (PROEJA), no sentido de cumprir o percentual legal de 10% das matrículas ofertadas nessa modalidade na RFECT;
- XV. Na nova política de expansão da RFECT, criar cursos EJA-EPT nas regiões de maior vulnerabilidade social (periferias);
- XVI. Criar cursos EJA-EPT com suplementação orçamentária para atendimento à demanda de estudantes apenados;
- XVII. Ofertar cursos FIC que necessariamente fortaleçam os cursos técnicos integrados à EJA, como estratégia de verticalização da formação.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTE, Maria Amélia G. de C; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

CASTRO, Mad Ana Desirée Ribeiro de. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás-contradições, limites e perspectivas**. Curitiba, Appris, 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Sob Bolsonaro, EJA foi desvalorizada e teve perda de mais de 500 mil alunos**, 2023. Disponível em <https://www.cnte.org.br/> Acesso em abril de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/?lang=pt> Acesso em 09 de abril de 2023.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **PROEJA**, 2023. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/node/1508> Acesso em 12 de abril de 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**, 2017. Disponível em <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2023.

Plataforma Nilo Peçanha. **Indicadores de Gestão: Percentuais Legais**, 2023. Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWw1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkaYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em 12 de abril de 2023.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não concluíram a**

Educação Básica, 2020. Disponível em [https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mais -da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-concluíram-a-educacao-basica1](https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-concluíram-a-educacao-basica1) Acesso em 02 de abril de 2023.

4. Gestão democrática

I) Considerações Iniciais

1. O conceito de gestão democrática no Brasil historicamente pode ser considerado como prática inicial pois o período que antecede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/1996) o Brasil viveu cerca de onze (11) momentos de quebra de ordem institucional⁴ desde 1823 (dissolução da Assembleia Constituinte Brasileira por D. Pedro I) até chegarmos em 1992 (*Impeachment* do Presidente da República Fernando Collor de Melo)⁵ o que caracteriza as políticas públicas como instáveis e tendencialmente fragmentadas pelas instabilidades políticas que marcam os últimos duzentos (200) anos.
2. Já o período de 1996 (LDB) até 2023 (ano de produção deste texto) é marcado por tensos e intensos momentos para a classe trabalhadora. Regressando um pouco até 1994 temos a eleição de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e início da implementação ostensiva da agenda neoliberal no Brasil que se materializou na educação com a destruição da estrutura de Educação Profissionalizante e ampliação desregulada do Ensino Privado na Educação Superior.
3. O segundo momento trata do período dos mandatos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) onde registramos uma alteração do modelo de gestão pública nas políticas educacionais, com uma perspectiva mais próxima dos interesses da classe trabalhadora, contudo, buscando atender às demandas provenientes do setor empresarial. Como exemplos desta orientação política na ação governamental podemos citar a implantação do PROUNI e a abertura do debate sobre a criação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.
4. O terceiro momento é marcado pelo golpe de 2016 que levou o então vice-presidente Michel Temer (MDB) à condição de Presidente da República. Saviani (2017, p. 197-198) faz uma importante síntese sobre aquele momento:

A situação é muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais tendo à frente a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo–FIESP, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontram-se conspurcadas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se candidatar. E,

4 Vamos considerar como “momentos de quebra de ordem institucional” ocorrências que se caracterizam por reconfigurar ou rearranjar parte da estrutura governamental nacional e que possuem impactos regionais e locais.

5 Seguem todos os momentos de quebra da ordem institucional anteriores a LDB 9.394/96: 1823 - Dissolução da Assembleia Constituinte Brasileira por D. Pedro I; 1840 - Golpe da Maioridade. Antecipação da maioria de Pedro II; 1888 - Abolição da escravatura no Brasil; 1889 - Proclamação da República e fim do governo monárquico; 1891 - Dissolução do Congresso Nacional por Deodoro da Fonseca; 1930 - Revolução de 30. Golpe civil-militar pôs fim a República Velha; 1937 - Estado Novo de Getúlio Vargas; 1945 - Deposição de Getúlio Vargas; 1964 - Golpe Militar depõe João Goulart; 1985 - Fim da Ditadura Militar e início da Redemocratização; e 1992 - Impeachment do Presidente Fernando Collor de Melo.

para isso, não têm pejo em violar as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais. **Sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe.** Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. **O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada.** E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade. Aliás, Dilma sequer está sendo investigada ao passo que a Comissão do impeachment tem mais da metade de seus membros em investigação e, no conjunto da Câmara, 302 deputados encontram-se na mesma situação. A farsa está, pois, escancarada: um bando de corruptos julgando e condenando uma presidenta que não cometeu crime algum (grifo nosso).

5. A burguesia local temendo perder seus privilégios e regalias impõe ao seu governo (Temer/MDB) serviçal uma agenda de supressão dos direitos da classe trabalhadora que podemos demonstrar através da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que, entre outras questões, limita durante vinte (20) anos os gastos em políticas sociais.
6. A Medida Provisória 746/2016 que desregulamenta o Ensino Médio brasileiro foi aprovada como lei (n. 13.415) no ano de 2017 sendo considerada uma das legislações educacionais que mais rápido tramitou no legislativo nacional. A agilidade parlamentar foi motivada para impedir o debate sobre tal proposta, aparência de eficiência com essência de autoritarismo.
7. O quarto e penúltimo momento é a eleição de Jair Bolsonaro (PSL/PL) para o mandato 2019-2023, em uma aliança religiosa-militar-empresarial com características autoritárias e práticas que variaram entre o conservadorismo e o reacionarismo.
8. A insistência nas pautas polêmicas para mídia e redes sociais serviu como cortina de fumaça para o retorno as práticas coronelistas tendo como princípio a prioridade dos interesses privados na gestão da “coisa” pública. A pauta moralista foi o mote para a destruição das políticas sociais, especialmente os fóruns com participação sindical e popular. A pauta armamentista cria um ambiente de medo, ideal para reforçar todo e qualquer tipo de projeto antidemocrático e autoritário.
9. A união conservadora-reacionária entre a pauta moralista e armamentista tendem a formar o que podemos chamar de “núcleo duro” do pensamento e das práticas antidemocráticas dentro e fora da estrutura educacional brasileira.
10. Adicionamos ao exposto o sufocamento da educação brasileira através do corte de verbas das instituições, limitação e sabotagem dos concursos públicos e precarização dos serviços pelas terceirizações de toda ordem.

11. Como se não bastasse os recuos que tivemos nos direitos dos trabalhadores brasileiros em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde – OMS, caracteriza como “pandemia” a situação referente a COVID 19. Inicia-se a partir deste momento um rearranjo dos modos de viver e se relacionar socialmente. À educação foi imposta um ensino remoto improvisado e precário que acabou por aumentar a pressão sobre os trabalhadores da educação e precarizar ainda mais a já combatida educação pública.
12. O saldo das tensões criadas na pandemia foi o óbito de milhões de pessoas no planeta inteiro e mais de 700 mil⁶ brasileiros, adoecimento em massa dos trabalhadores da educação, seja por consequência da infecção por COVID 19, seja por outras doenças que emergiram do cenário caótico a que estes trabalhadores foram expostos.
13. O quinto e último momento a ser apresentado é a eleição e posse do terceiro mandato Lula (2023-2026). Apesar de romper com o eixo central das práticas da gestão anterior (Bolsonaro), buscando usar métodos que não sigam práticas autoritárias e sim alinhados aos dispositivos da democracia burguesa, a atual gestão mantém prerrogativas neoliberais em seu bojo. Urge, portanto, que a classe trabalhadora se organize para disputar espaços, a fim de construir, de forma autônoma, reivindicações em torno de pautas de seu interesse, como no caso da limitação de gastos nas pautas sociais e da contrarreforma do Ensino Médio.
14. Se entendemos que é a classe trabalhadora consciente e organizada que deve determinar os rumos das políticas públicas, pautando e pressionando (qualquer) executivo, legislativo, judiciário e sociedade em geral, é possível compreender que este atual momento do Governo Lula é de construirmos, de forma contundente, nossos projetos, ações, teoria e prática.
15. Neste contexto é necessário refletir, propor e pautar a gestão democrática na educação brasileira. Apresentamos a seguir uma perspectiva teórica para em seguida retornarmos a um diagnóstico da estrutura educacional brasileira, em especial ao recorte de atuação do SINASEFE.
16. Para pensar as necessidades da classe trabalhadora no Brasil (geral), na educação (temático) e especificamente nas instituições federais (específico) dividiremos esta produção em parte teórica (geral), contexto brasileiro (conjuntura) e desafios da classe trabalhadora (geral e conjuntural).

II) A Gestão Democrática como necessidade política

6 Fonte: Ministério da Saúde. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 22 de abril de 2023.

17. Assim como o direito à educação foi conquistado através das lutas históricas, a gestão democrática da educação emerge a partir dos movimentos que resultaram em conquistas democráticas para a sociedade brasileira durante a década de 1980. Tais manifestações tiveram como bandeira a luta em defesa da escola pública e por melhores condições de trabalho e remuneração para os professores, incluindo, também, reivindicações por mudanças na gestão e organização da educação e a valorização do magistério como profissão.
18. Nesse sentido, a gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho (OLIVEIRA, 2004), possibilitando o debate sobre os objetivos educacionais e contrapondo “a organização burocrática e hierárquica da administração escolar.” (LUCE, MEDEIROS, 2006, p. 15). Por sua vez, a gestão democrática implica participação, suscitando a ideia de que a política, como práxis social, está presente na escola.
19. Para Dourado (1998), a gestão democrática da educação pode ser entendida como processo de aprendizado e de luta política que vai além da prática educativa, ao possibilitar a criação de canais de participação e de aprendizado do jogo político democrático e, assim, o repensar das estruturas de poder autoritário presentes nas relações sociais e as práticas educativas nelas engendradas.
20. Segundo Cury (1997, 2000, 2002), a gestão democrática supõe gerir pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo, por meio da arte de interrogar, na busca de respostas que possam auxiliar no governo da educação. Essa gestão, afirma Cury (2002, p. 173), “[...] é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”.
21. Para Spósito (1999), a gestão democrática da educação enfatiza a gestão educacional como essencialmente popular, que respeita as diversas visões de mundo e constrói o consenso das decisões coletivamente, por meio do diálogo. Diante disso, essa autora também enfatiza o fato de que a gestão democrática possibilita uma ambiência favorável à aprendizagem e estimuladora do querer aprender.
22. Freitas (2003) afirma que a gestão democrática da educação configura-se como processo de cunho político-pedagógico e administrativo que, necessariamente, persegue a emancipação dos envolvidos no próprio processo e tem a transformação da realidade como seu imperativo. Ressalta, porém, que emancipação e transformação derivam da própria concepção de democracia em que se baseia a gestão democrática da educação.
23. Porém, a gestão democrática da educação se depara com contradições engendradas nos processos de formação históricos, econômicos, políticos e sociais. Essas contradições tem no

gerencialismo a expressão em forma de práticas hierárquicas, burocráticas e patrimonialistas, inibidoras de relações pedagógicas baseadas na emancipação humana. O gerencialismo é “[...] a matriz teórico-ideológica que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal” (ABDALA, SOCARRAZ, 2019), ao adaptar a gestão pública para o ideário neoliberal. Essa adaptação ocorre através da utilização de ferramentas gerenciais provenientes da administração privada e tem como objetivo construir uma gestão empreendedora, para tornar o mercado a única referência para todas as instâncias da vida social, política e econômica. O resultado é a introdução e a difusão de uma nova lógica que privilegia a economia e a eficiência acima dos direitos democraticamente constituídos.

24. A outra face do gerencialismo educacional é a minimização dos seus custos consentidos pelos orçamentos públicos, bem como a transferência de vários de seus encargos para instituições não governamentais e setores do mercado.
25. Nesse novo século, é imprescindível retomar a educação para a democracia como parte da construção de um projeto de nação e colocar a gestão democrática no centro desse debate.
26. A democracia aqui é entendida como a materialização de direitos e igualdade social, e a não separação entre o econômico e o político (PERONI, 2016) está vinculada ao direito à educação materializado em políticas sociais e também ao processo de construção destas políticas. A democracia envolve coletivização das decisões e a participação é um processo de aprendizagem, que ocorre na prática social. O ambiente educativo, é um dos espaços de relações com capacidade de oferecer elementos para a compreensão crítica da realidade a partir de exercícios democráticos no seu interior. Por isso, a gestão democrática, deve constituir-se num eixo transversal das políticas e da educação pública. Ela deve ser a principal ferramenta para a formação da classe trabalhadora.

III) Gestão Democrática como Eixo de Luta dos Trabalhadores

27. Nas considerações iniciais tratamos sinteticamente de uma contextualização que visou demonstrar que uma de nossas características é a instabilidade e fragmentação das políticas públicas, que são produto dos reiterados momentos de quebra da ordem institucional promovida pela classe dominante. No contexto mais próximo da atualidade apresentamos o desastroso cenário pós-golpe de 2016 criados por Temer (MDB) e Bolsonaro (PL).
28. No segundo momento desta produção apresentamos diversas perspectivas sobre o conceito de gestão democrática “na educação”, verificando a necessidade de defesa da democracia como possibilidade de superação do pensamento e prática autoritária.

29. Tendo em vista que ao evidenciarmos que a democracia foi seriamente atacada nos últimos anos, é preciso considerar que isso afeta (hoje ainda) a estrutura educacional brasileira.
30. Na perspectiva nacional sabemos que os trabalhadores da educação estão sendo cotidianamente expostos a mais burocracia desnecessária, cobranças exageradas por produtividade, sem que lhes sejam oportunizadas as condições materiais, resultando em acúmulo de funções criados por uma situação de sufocamento dos recursos (humanos, financeiros e materiais) na educação pública, além do aumento da criminalização dos trabalhadores em educação, patrocinado e financiado pela corrente conservadora-reacionária e incentivada pela propaganda governamental da gestão Bolsonaro e pelos recursos de empresários que querem abocanhar o dinheiro da educação pública.
31. Soma-se a isso um cenário de não consolidação da proposta de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Ainda hoje, em 2023, temos municípios que ainda iniciam a implantação de gestão democrática nas escolas, ou seja, ainda temos resquícios de gestão educacional feita por cargos comissionados que em muitos casos são pessoas que não tem formação na área.
32. Mesmos em estados ou municípios onde a implantação da gestão democrática já está consolidada por mais de uma década é possível verificar que a cisão política manifestada na última eleição geral na qual a proposta conservadora-reacionária intensificou sua ação, também divide opiniões e projetos escolares.
33. No caso dos Institutos Federais a tendência é de uma intensificação da disputa política, seja pela característica descentralizada dos campi, seja pela recente formação destas instituições ou mesmo pela sua vinculação direta ao Ministério da Educação.
34. É necessário avaliar que a própria identidade dos Institutos Federais ainda está em disputa pois estes não são “universidades” e também não devem ser consideradas como “colégios” resumidos a uma formação antiquada limitada ao Ensino Médio. Os Institutos precisam se repensar e deliberar por uma identidade própria que pratique o tripé ensino/pesquisa/extensão como atividade diária e não somente retórica. Se analisarmos hoje os planos de trabalho dos professores dos Institutos por todo o Brasil, salvo raras exceções, identificaremos planos hegemonicamente de “ensino” com “pesquisa” e “extensão” como elementos figurativos das ações.
35. Quando tratamos de gestão dentro dos Institutos Federais ainda é necessário que a classe trabalhadora dispute, em cada reunião, em cada fórum ou mesmo com representante de classe que o “pedagógico submeta o administrativo” e não o contrário. Mesmo nos processos seletivos ainda não avançamos em um processo de matrícula humanizada onde os alunos(as) não sejam impedidos de se matricular por não terem um computador ou internet para o envio dos seus

documentos. Até mesmo a incompatibilidade de uma plataforma ao ser acessada através de um smartphone é motivo de seleção e exclusão.

IV) Realidade Atual nas Instituições de Ensino Federais

36. As instituições de Ensino Básico, Técnico e Profissional Federais não escaparam ilesas na gestão Bolsonaro, como era de se esperar. Muitas de suas instâncias democráticas, como conselhos formados por variados membros da comunidade escolar, tiveram suas atuações esvaziadas.
37. Em particular, pode-se citar a adoção, por alguns dirigentes de IFEs, da prática conhecida como “portarização”, permitida pelo Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019. Tal decreto atribui aos dirigentes de órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional a revisão e a consolidação dos atos normativos inferiores a decreto, principalmente portarias. A legislação foi promulgada por Jair Bolsonaro e tem sido utilizada para reduzir as atribuições do CONSUP, subvertendo o importante papel desta instância em contribuir para uma gestão democrática.
38. Para citar alguns casos específicos, referimos ao Colégio Pedro II, que teve sua equiparação aos IFES através da lei 12.677/2012. Servidores e comunidade escolar como um todo ainda empreendem uma luta para que a administração da instituição entenda e se submeta aos princípios de gestão democrática embutidos no redesenho da estrutura funcional do colégio. Até os dias de hoje os reitores eleitos pela comunidade se arrogam ao direito de não homologar aquelas deliberações do Conselho Superior – CONSUP, das quais eles discordem. Ou buscam por meio da promulgação de portarias distorcerem essas deliberações, em um flagrante ato de autoritarismo.
39. No período da pandemia, o reitor da ocasião, enquanto todos os cargos eletivos tinham tido seus mandatos prorrogados, tentou impor uma eleição remota e contou com a resistência do sindicato e dos servidores e com uma derrota judicial, que permitiu a continuidade dos mandatos.
40. Além deste conflito entre a representação da comunidade escolar, o CONSUP e a administração, ainda evidenciamos o descaso e a não garantia de condições materiais e humanas para o pleno funcionamento dos órgãos responsáveis pelos direitos funcionais dos servidores técnico administrativos e docentes (respectivamente, CISPCCTAE e CPPD) e a resistência a que outros órgãos colegiados auxiliares, tais como, o CODIR (Colégio de Dirigentes), CONEPE (de coordenadores gerais de disciplina) e CONDEPAR (com

representação de dirigentes e coordenadores gerais) tenham suas reuniões assistidas de forma presencial ou remota pelo conjunto dos servidores.

41. Situação mais grave enfrentam os servidores lotados nas instituições de ensino administradas pelas Forças Armadas, onde não há conselhos colegiados que possibilitem à comunidade escolar participar das decisões pedagógicas e administrativas. Essas instituições seguem a lógica da hierarquia militar de forma que todas as deliberações chegam como ordens impostas de cima para baixo. Nos Colégios Militares (colégios de ensino básico administrados pelo Exército Brasileiro) do Sistema Colégio Militar do Brasil, doravante SCMB, por exemplo, quem tem a palavra final é o Comandante da unidade, que é um militar de carreira sem formação na área de Educação. No entanto, mesmo ele está submetido às determinações deliberadas por instâncias militares superiores.
42. Como a padronização é a tônica nessas instituições, todas as decisões pedagógicas, como calendário escolar, programas e métodos de avaliação são estabelecidos por órgãos externos, cabendo às unidades de ensino apenas executar aquilo que foi previamente decidido. Não à toa, nos colégios do SCMB existe um documento chamado "Plano de Execução Didática", que determina, semana a semana, os conteúdos e avaliações a serem trabalhados nas escolas da rede.
43. Tampouco os professores têm autonomia na escolha dos materiais didáticos que irão utilizar em suas aulas. Livros didáticos e paradidáticos permitidos são também pré-determinados em documentos oficiais, sendo vedado ao docente adotar material que não conste na listagem estabelecida. Até mesmo na produção de materiais próprios e avaliações há interferência externa, pois temas considerados conflitantes com os valores militares são vetados e censurados.
44. Nem mesmo em questões relacionadas à sua vida funcional, os servidores civis lotados nessas instituições têm voz ou participação ativa. No caso dos colégios do SCMB, existe um conselho, constituído por militares e servidores civis que recebe o nome de COPEMA. No entanto, sua composição é decidida sem participação da comunidade escolar (os servidores civis não elegem seus representantes) e o papel do conselho se restringe à aprovação de questões pecuniárias, como passagem de nível na carreira, mudança de regime de trabalho ou homologação de titulação para fins de gratificação.
45. Não há, por exemplo, participação da COPEMA no processo de avaliação dos servidores civis. As notas dos servidores são determinadas por chefias militares, sem serem validadas pela COPEMA. Tampouco há um protocolo previsto para o caso de o servidor questionar a nota

recebida. Assim, não há qualquer envolvimento dos pares em quaisquer das etapas do processo de avaliação dos servidores civis.

46. Também a presença de civis em cargos de gestão pedagógica ou administrativa, além de ser rara e restrita a funções hierarquicamente mais baixas (como Coordenador de Disciplina), se dá por indicação de chefias militares, sem qualquer participação da comunidade escolar. Via de regra, os servidores civis alocados nesses cargos comissionados têm como função apenas garantir que as deliberações impostas de cima sejam repassadas e cumpridas pelos subordinados.

47. Diante do exposto, há uma série de medidas e ações que devem ser buscadas para garantir que a gestão da educação pública brasileira siga parâmetros democráticos.

48. Como eixos da gestão democrática é necessário aprofundar as discussões e/ou exigir o cumprimento das seguintes pautas:

I. Revogação imediata do Decreto 10.139 de 28 de novembro de 2019, que atribui aos dirigentes de órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional a revisão e a consolidação dos atos normativos inferiores a decreto;

II. Fortalecimento da noção de democracia participativa como desafio das instituições educacionais;

III. Participação, autonomia e partilhamento do poder como princípios fundamentais;

IV. Fortalecimento de comportamentos coletivos e espaços que viabilizem a formação participativa, contribuindo, assim, para a desfragmentação da educação;

V. Consolidação de mecanismos de intervenção e participação coletiva;

VI. Instituição de mecanismos de intervenção e participação coletiva, que assumam a gestão colegiada, em que todos os segmentos da comunidade escolar tenham espaço, vez e voz de atuação;

VII. Fortalecimento de órgãos colegiados já existentes, a fim de garantir a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisão;

VIII. Garantia de participação de representantes de organizações sindicais nos órgãos colegiados;

IX. No caso de IFEs geridos pelo Ministério da Defesa, criação de órgãos colegiados com representação de servidores civis e de estudantes e pais/responsáveis democraticamente eleitos de forma paritária que possam intervir na tomada de decisão de tais instituições;

- X. Democratização do conhecimento entendida como garantia de acesso ao conhecimento historicamente construído e à formação integral do sujeito;
- XI. Democratização da gestão das instituições educacionais e oposição à gestão gerencial;
- XII. Foco nos processos de construção e participação coletiva e não apenas nos resultados;
- XIII. Combate a conceitos empresariais e neoliberais de produtividade, eficiência e competitividade como soluções a problemas enfrentados pela educação;
- XIV. Combate à responsabilização de trabalhadores da educação por problemas gerados pela má gestão por parte do Governo ou gestores locais;
- XV. Resgate da importância da escola/instituição enquanto processo de socialização, a fim de desenvolver e fortalecer comportamentos coletivos e criar espaços que viabilizem a formação participativa, contribuindo, assim, para a desfragmentação da educação escolar;

BIBLIOGRAFIA

- ABDALA, P. R. Z.; SOCARRAS; J. F. P. Reflexiones sobre la Administración pública y el Neoliberalismo en Nuestramérica, Siglo XXI. **Revista Eletrônica da Administração**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2019.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. **Revista brasileira de política e gestão da educação**, ANPAE, São Bernardo do Campo, v.18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.p. 77-95.
- LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. Gestão Democrática da e na Educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. A crise política no brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; Lucena Lurdes. **A crise da democracia brasileira – Volume I –**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, pp. 196-211.
- PERONI, Vera M. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. **Reunião Científica Anual da ANPED**. UFPR: Curitiba,2016.
- PERONI, Vera Maria; RODRIGUES FLORES, Maria Luiza. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

5. A extensão na consolidação da identidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

I.Introdução

1. Para discutir extensão e cultura no âmbito do SINASEFE se faz necessário compreender a relação intrincada entre a extensão, a cultura e a educação, a partir da perspectiva dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) no contexto brasileiro. Sabendo que a importância da extensão vai além do ensino e da pesquisa, e que se constitui em uma dimensão educativa integral, que engloba a interação entre a academia e a sociedade, partimos do pressuposto de que ela não pode consistir apenas em um esforço superficial, mas sim um processo que envolva imersão na realidade e na cultura das comunidades atendidas - conforme consta em documentos norteadores como por exemplo as Diretrizes da Extensão da Educação dos Institutos Federais.
2. Estas diretrizes, ao evidenciarem os desafios e as potencialidades presentes na extensão, ressaltam princípios valiosos como a interação dialógica, a interdisciplinaridade, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e o impacto na formação dos estudantes e na sociedade. Tais princípios, enraizados na abordagem freiriana, apontam para uma concepção de educação que vai além da transmissão de conhecimentos, almejando a formação de uma consciência crítica e da importância da participação ativa dos estudantes para a transformação social.
3. É com vistas a efetivar verdadeiramente esta concepção de educação que percebemos a importância de um modelo de extensão popular, crítica e emancipadora, e a execução de ações de extensão que promovam verdadeiramente a integração das IFEs com a comunidade. Projetos que valorizem os saberes populares, a cultura e o folclore, e que envolvam não apenas estudantes ou adolescentes, mas grupos de outras faixas etárias e diferentes condições sócio-econômicas (especialmente aqueles mais vulneráveis, localizados em comunidades frequentemente abandonadas pelo Estado).
4. Em um contexto de crescente privatização e mercantilização da educação, a extensão adquire ainda mais importância dentro dos IFs, e sua curricularização é outro aspecto que tem sido motivo de amplo debate. Por um lado ela pode ser vista de forma positiva, como um processo que busca integrar-se aos currículos e PPCs dos cursos de ensino médio e graduação, com o

intuito de enriquecer a formação dos estudantes e fortalecer os laços entre ensino, pesquisa e a comunidade. Neste sentido, auxiliaria a promover a formação omnilateral dos estudantes e estimularia a interdisciplinaridade. Por outro lado, sabemos que a curricularização também enfrenta desafios, incluindo a necessidade de recursos adequados, a resistência institucional e a importância de garantir qualidade sobre a quantidade nas atividades de extensão.

5.É imperioso lutarmos em nossas instituições por orçamento permanente para ações, projetos e programas de extensão e sua integração com políticas governamentais. Temos visto o quanto a falta de recursos externos ou a burocracia necessária para acessá-los dificulta a implementação de ações extensionistas. Neste contexto, entendemos que cabe ao sindicato atuar como parceiro e apoiar o desenvolvimento de programas úteis para as comunidades atingidas, ao mesmo tempo em que respeita as dinâmicas dos movimentos sociais e não busca apropriar-se indevidamente de suas agendas.

6.No Brasil, a extensão tem uma história rica e diversa quando comparada com outras experiências mundiais e, inclusive, na América Latina. Nesse texto, destacam-se um breve histórico da extensão nas universidades e, mais recentemente, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

7.Algumas legislações serão citadas para referenciar a extensão no campo das políticas públicas, porém três personagens estarão na centralidade das discussões apresentadas, por sua importância como referências dessa dimensão educativa: o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), o Fórum de Pró-reitores de Extensão da RFEPCT (FORPROEXT) e o educador Paulo Freire.

8.Neste texto, iremos explorar, na primeira parte, a história da extensão no Brasil tendo como referência a própria história das universidades e da RFEPCT e a importância para melhor compreensão do papel da extensão por conta das contribuições dos fóruns FORPROEX e FORPROEXT. Na segunda parte será apresentada um pouco da construção do Marco Regulatório da Extensão do Ensino Superior Brasileira, a Resolução nº 07 de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE). E, por último, o texto apresentará a necessidade de uma extensão verdadeiramente dialógica e popular para a garantia de uma educação emancipadora e os desafios que este modelo de extensão se impõe na RFEPCT.

II. A HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

9.A história da extensão universitária no Brasil remonta ao final do século XIX e início do século XX, quando as primeiras instituições de ensino superior começaram a surgir no país. Nessa

época, a extensão era vista como uma forma de estreitar os laços entre a universidade e a sociedade, levando conhecimento e tecnologia para além dos muros das instituições de ensino. No entanto, foi somente na década de 1960 que a extensão universitária começou a ser valorizada como uma prática acadêmica legítima, principalmente por conta dos movimentos estudantis, em particular a União Nacional dos Estudantes (UNE), que juntamente com outros movimentos sociais do campo e da cidade, promoveram numa relação dialética com as universidades a evolução desta dimensão educativa.

10.No caso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) a extensão está presente desde o início da rede, tanto como extensão rural, quanto nas relações das escolas industriais ou comerciais com o setor empresarial, mas é somente com a lei 11.892/2008, que a extensão passa a ser definida como uma dimensão finalística desta Rede, assumindo um papel de destaque com a missão institucional juntamente com o Ensino e a Pesquisa.

11.Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da extensão universitária no Brasil é fundamental que possamos compreender a própria história da universidade brasileira e as disputas para definição de sua identidade, ou identidades.

12.Porém, este texto não tem a pretensão de fazer um aprofundamento sobre a gênese das universidades brasileiras, mas apenas apresentar elementos da história destas instituições para que se possa compreender melhor os movimentos e disputas que se fizeram presentes, pelo menos alguns deles, para definição dos princípios e concepções da extensão ao longo deste histórico.

II.1. AS ORIGENS DA EXTENSÃO

13.A extensão universitária surge, segundo PAULA (2013), nos países centrais ainda no século XIX, na Europa ela surge como uma forma de atender demandas de um capitalismo em crise (como tantas outras) que geravam disputas as quais passaram a questionar aquele modelo produtivo e que não era capaz de atender às demandas dos grupos subalternos geradas pelas próprias contradições do capitalismo.

14.Ou seja, as Universidades, assim como outras instituições do Estado, desenvolvem ações que procuram amortecer estes conflitos sem, com isto, dar respostas para a superação do modo de produção capitalista. Assim, a extensão surge, neste modelo europeu, principalmente como uma forma de “analgésico” às dores geradas pelas mazelas do capitalismo, neutralizando,

portanto, os conflitos e exigências da classe trabalhadora, procurando evitar uma disruptura neste modo de produção.

15. Enquanto isto, nos EEUU, a extensão universitária surge num outro cenário, não de conflitos, mas de um relacionamento estreito entre Universidade e Capital, que passam a manter uma relação de mutualismo, ou pelo menos, com esta aparência. Onde as universidades passam a contar com recursos de empresas ou fundações, enquanto estas empresas usufruem dos resultados de pesquisas e inovações desenvolvidas nestas universidades.

16. É claro que estas relações não garantem a independência necessária no interior das universidades, pois as garantias dos recursos estão subordinadas às prioridades definidas pelos financiadores. Assim, podemos dizer que esta relação está mais para o parasitismo do que para o mutualismo.

17. Apesar da grande influência que os modelos universitários dos países centrais têm sobre os modelos dos países periféricos, as universidades da América Latina, possuem uma formação de sua identidade muito distinta, quando comparadas com as universidades europeias e estadunidenses. A identidade, ou as identidades, das universidades latino-americanas provem de um processo de lutas e autoafirmação de seus povos em contraposição a hegemonia geopolítica norte-americana e europeia. Estas identidades irão moldar outras concepções de extensão nestes territórios, marcada pelas lutas de autodeterminação destes povos.

18. No Brasil as universidades foram criadas bem depois das primeiras universidades dos outros países da América Latina. Enquanto, no Brasil, a primeira universidade foi criada apenas em 1920⁷, desde o século XVI já tinham sido criadas diversas universidades no restante da América Latina⁸.

19. Mesmo assim, as lutas presentes nas definições das identidades das universidades brasileiras comungam com muitas das lutas presentes nas demais universidades latino-americanas. Movimentos como as Revoluções Mexicana (1910) e Cubana (1959) influenciaram muito nas

⁷ Apesar de desde a chegada da Família Real ao Brasil em 1808 terem sido criadas escolas de cursos superiores, como a Escola de Cirurgia da Bahia (18/02/1808), somente em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto 14.343/1920. Esta universidade foi criada às pressas aglutinando algumas escolas superiores já existentes (Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Escola de Medicina da Bahia e Faculdade de Direito do Recife), para que fosse possível atribuir o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Alberto I da Bélgica que visitaria o Brasil em 1921 e tal título somente poderia ser outorgado por uma universidade.

⁸ A Universidade de São Domingos (1538), foi a primeira universidade das Américas, mas outras universidades latino-americanas antecederam às brasileiras, tais como as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738).

concepções e identidades universitárias e a definição de seu papel na garantia da soberania nacional assim como, por outro lado, os regimes autoritários que influenciaram nas políticas internas destas universidades.

20. Um movimento importante na definição da identidade de nossas universidades latino americanas, foi aquele iniciado pelos estudantes da Universidade de Córdoba na Argentina em 1918, a Reforma Universitária surgida deste movimento trouxe influências, não somente na organização das universidades, mas também nas definições de seu papel na relação com a sociedade da qual elas fazem parte.

21. FERNANDES (2020), relata que no Brasil estas influências se apresentam de maneira muito intensa nas décadas de 1940 e 1950, por parte dos profissionais mais jovens das universidades brasileiras e acabam por ganhar grande adesão dos movimentos estudantis. Ele ainda indica que a participação destas organizações estudantis provocam uma estratégia diferente para garantir as reivindicações necessárias para uma reforma universitária de cunho popular, já que aquilo que, segundo o autor, era um movimento endógeno da universidade, diante das resistências internas e da não compreensão política da sociedade sobre as necessidades destas reformas, levou o movimento à uma radicalização na perspectiva de buscar primeiro uma transformação da sociedade, caso contrário não seria possível as transformações nas universidades. Ou seja, enquanto nos outros países da América Latina a reforma universitária surge no início do século XX, como movimento social. No Brasil, tardiamente, surge de forma mais disruptiva desafiando as estruturas arcaicas da sociedade, isto é se contrapondo a ordem social existente.

22. Assim, o autor conclui que, mesmo sem a conquista destas transformações desta sociedade arcaica, as disputas com as forças conservadoras, “impôs, mesmo, uma reviravolta na estratégia conservadora, que acabou avançando até a absorção das críticas radicais e a concretização parcial de suas reivindicações reformistas” (FERNANDES, 2020, p. 257).

23. Deve-se ter clareza que estas disputas ocorriam concomitantemente com as disputas ocorridas em outro setores da sociedade, principalmente no campo político. Por exemplo, parte das reivindicações daqueles que buscavam as reformas nas universidades, são assumidas nas chamadas Reformas de Base, assim, como as demais demandas apresentadas pelos governos populistas/esquerda. E, por isso mesmo, passam a ser alvos das forças conservadoras, juntamente com os demais ataques desta contrarreforma.

24.É neste cenário de definição de identidade das universidades brasileiras que surge a discussão da identidade da própria extensão, como parte intrínseca da identidade deste novo modelo de universidade.

25.Não é por acaso que a experiência de Paulo Freire com a extensão universitária da então Universidade do Recife (atualmente UFPE), na década de 1960, dialoga profundamente com este novo ideal de universidade. Esta experiência de Paulo Freire, o levou mais tarde, durante seu exílio no Chile, à reflexões que expõe no seu livro “Extensão ou Comunicação?”. Seu entendimento do diálogo como base da educação, faz com que ele compreenda a extensão, não só como um princípio educativo, mas com uma forte base na interação dialógica, seja com os estudantes, seja com os grupos da sociedade onde se desenvolvem as ações extensionistas. Isto é, o diálogo é o elemento basilar de mediação entre os sujeitos que interagem neste processo educativo, como forma de superação e transformação da sociedade.

26.A extensão, durante muito tempo, se colocou como uma forma de integração da universidade com a sociedade, porém, na maior parte deste tempo ela era, como nos apresenta Freire (2017), uma forma de comunicação sem uma interação dialógica com a sociedade, a exemplo disto podemos citar os Cursos e Conferências que a Universidade de São Paulo promovia no início do século passado, ou mesmo as assistências técnicas agrícolas/veterinárias promovidas por diversas universidades, mas em especial pela Universidade de Viçosa/MG, na década de 20, também do século passado. Porém, ao longo das disputas relacionadas anteriormente, uma outra concepção de extensão vem se desenhando nas universidades e outras instituições de Ensino Superior. Muitas destas mudanças ocorreram a partir de lutas de organizações e movimentos sociais, como as realizadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), nas décadas de 50 e 60, em destaque o Projeto UNE Volante, em 1962.

27.Mesmo durante o período da Ditadura Civil Militar (1964-1985), as universidades conseguiram garantir ações mais integrativas com a sociedade, mesmo que de forma muito tímida, mas garantida na Lei Básica da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) em seus artigos 20 e 40:

“**Art. 20.** As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 40. As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento;” (BRASIL, 1968)

II.2 A EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS (FORPROEX)

28. Porém, é no processo de redemocratização, ao final da década de 70 e início da década de 80, que a luta por uma universidade pública numa nova concepção, passa a contribuir para uma nova visão de prática de Ensino, Pesquisa e Extensão (FORPROEX, 2012) e que a Extensão passa a ter uma concepção menos assistencialista e mais numa visão freiriana de uma relação dialógica com a sociedade. É neste momento que uma nova concepção de Extensão é traçada:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987. Apud FORPROEX, 2012).

29. É esta concepção de extensão que, principalmente as universidades públicas, a partir da década de 1980 defendem como modelo, uma extensão de base dialógica. Como principal defensor desta concepção de extensão está o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), criado em 1987.

30. Porém, apesar das concepções de extensão apontarem para uma dimensão educativa que integrava a universidade com a sociedade de uma maneira que esta última assumia um papel com um protagonismo maior, havia e ainda há, um descompasso entre esta concepção e as ações efetivamente realizadas por estas instituições, ou seja, ainda temos uma prática que se enquadra mais no perfil assistencialista ou de comunicação da extensão que Freire (2017) já denunciava.

31. A partir das lutas e demandas impostas, principalmente pelas universidades públicas e por meio do FORPROEX que, em 2003, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Extensão Universitária (ProExt), no qual seus editais promoviam a execução de projetos e programas de extensão tendo como base as concepções de extensão preconizadas no Plano Nacional de Extensão Universitária.

32. O FORPROEX, no seu documento Política Nacional de Extensão Universitária, de 2012, define assim esta concepção:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012)

33. Para assumir este papel, a Extensão deve ser compreendida como uma dimensão educativa baseada na dialogicidade que permita aos estudantes, por meio de sua prática extensionista, uma formação humanística que busque a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que se transforma.

II.3A EXTENSÃO NA REDE FEDERAL DE EPCT (FORPROEXT)

34. Com a criação dos Institutos Federais, pela lei 11.892/2008, para garantir uma Educação Integral estas instituições passam a ter uma nova missão: garantir a articulação com o território por meio da Pesquisa e da Extensão, que passaram a ser atividades finalísticas destas instituições.

35. A Extensão é uma dimensão educativa sem muita tradição, não somente na RFEPCT, mas passa a ganhar força, por conta dos objetivos e finalidades impostos na lei de criação dos Institutos Federais, para que eles possam garantir esta formação profissional e que seja, de fato, integral, sua lei de criação define objetivos e finalidades que exigem destas instituições uma maior integração com o território, ofertando uma educação socialmente referenciada e, assim, a Extensão assume um papel fundamental.

36. Foi desta forma que o Fórum de Pró-reitores de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT)⁹, compreendeu o papel da extensão nestas novas atribuições da RFEPCT.
37. Apesar de desenvolver trajetórias diferentes do fórum de pró-reitores das Universidades Públicas, o fórum da RFEPCT avançou para uma concepção de extensão muito semelhante à do primeiro.
38. Foi ainda como FORDIREX, que em novembro de 2008, no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL), na cidade de Maceió, o fórum se reuniu com o objetivo de discutir a política de extensão para a RFEPCT e garantias de equidade para as dimensões institucionais. Foi elaborada então a carta de Alagoas com defesa de preceitos que garantissem um tratamento equânime na definição das políticas educacionais dos futuros Institutos Federais, estabelecendo verdadeiramente a necessária indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (LOPES e ALMEIDA, 2021).
39. Porém, foi somente em maio de 2009, que este fórum passou a se constituir como Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT) e, a partir de então, se reúne ordinariamente 2 (duas) vezes ao ano e extraordinariamente quando convocado¹⁰.
40. Com o objetivo de fortalecer a extensão na RFEPCT o FORPROEXT propôs, junto ao CONIF, a criação do Programa Integrado de Extensão Comunitária e Tecnológica da RFEPCT “Nilo Peçanha” – o PRONILO, construído em 2010 e executado apenas em 2011. Com o mesmo objetivo, o FORPROEXT Também participou ativamente de diversas articulações junto ao Ministério da Educação (MEC) e de outros ministérios para acompanhamento e apoio de diversas políticas públicas e obtenção de recursos junto a diversos ministérios para financiamento de projetos de extensão e cultura.

9 O FORPROEXT, foi criado em 2009 após a lei 11.892/2008, quando os Institutos Federais passam a contar com pró-reitorias de extensão, anteriormente era denominado FORDIREX, criado em 2007 e composto pelos então diretores de extensão e de relações empresariais da rede federal que compunham o Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET).

10 Diferentemente da autonomia do Fórum de pró-reitores das Universidades Públicas (FORPROEXT) em relação aos reitores das universidades, o FORPROEXT é um órgão de assessoramento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

41. Destacando-se, nesse sentido, sua participação efetiva, juntamente com o fórum das universidades, para a construção do programa “Mais Cultura nas Universidades”¹¹ de 2015, como também da organização, implementação e execução de diversos programas realizados pela RFEPECT, como o PRONATEC¹² e MULHERES MIL¹³.

42. Nos primeiros anos de FORPROEXT suas atividades consistiram na construção de normatização conceitual para a Extensão Tecnológica e de movimentos para implantação de Políticas de Extensão nos Institutos Federais visando, como já foi dito, garantir fomento para suas ações.

43. Em 2013 foi publicado pelo CONIF o documento “Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, que apresentou, por meio de artigos desenvolvidos pelos integrantes do FORPROEXT, as discussões e as definições do conjunto de ações desenvolvidas nas instituições, permeando as relações com a sociedade brasileira (CONIF, 2013).

44. Desta maneira o FORPROEXT passou a compreender a extensão na seguinte definição, no âmbito da RFEPECT:

A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade. (CONIF, 2020)

11 O Programa Mais Cultura nas Universidades, instituído conjuntamente entre MinC e MEC, tinha como objetivo o **fortalecimento do Ensino Superior** de graduação, pós-graduação e cursos técnicos em Cultura e Arte, o **incremento e circulação da pesquisa** em cultura, em seus diferentes níveis, o **fomento da extensão universitária** em cultura, a melhoria de equipamentos culturais de universidades e institutos federais e o **estímulo e promoção de eventos**, mostras, festivais, grupos, redes, ações e circuitos culturais.

12 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

13 O Programa Nacional Mulheres Mil foi instituído nacionalmente em 2011, por meio da [Portaria nº 1.015](#) de 21 de julho de 2011 do MEC, e é fruto dos resultados positivos gerados por uma iniciativa piloto de mesmo nome, criada em 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). Seu objetivo é promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

45. Em 2021, o FORPROEXT, publicou o livro “10 anos da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional” onde são apresentados relatos sobre a construção da Extensão na RFEPCT nos primeiros 10 anos que a extensão passa a ser uma atividade finalística desta Rede.

II.4. CONSOLIDAÇÃO DA EXTENSÃO

46. Diante do que foi exposto anteriormente, a extensão, enquanto dimensão educativa, tem se desenvolvido nas universidades e, como vimos, mais recentemente na RFEPCT, como uma forma de garantir uma educação em que os envolvidos se entendam como sujeitos de direitos e, além disso, como responsáveis pelas conquistas destes direitos. E é neste sentido que a extensão tem um papel fundamental numa perspectiva de relações verdadeiramente humanizadas, um humanismo em que a dialogicidade seja imprescindível, já que a extensão verdadeira, não pode ser uma invasão ou manipulação do outro, a extensão não pode ser conquistada, extensão tem a dialogicidade como princípio axial na sua forma de se organizar, diálogo este compreendido na perspectiva de Freire (2017):

“Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (FREIRE, 2017, p. 51).

47. A extensão tem a capacidade de articular, por meio de suas ações, diversos agentes da sociedade, mas em especial os movimentos sociais e outros grupos da sociedade organizada, principalmente grupos sociais em vulnerabilidade, como comunidades indígenas, ribeirinhos, atingidos por barragens, quilombolas, entre outros. A RFEPCT, desde sua criação em 2008, tem desenvolvido diversas ações com alguns destes grupos, mas também têm feito ações com outros recortes, como as relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade etc. Ações estas que têm contribuído para uma maior inserção da sociedade nas relações com a instituição.

O MARCO REGULATÓRIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

48. Porém, apesar da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) indicarem a Extensão como uma dimensão integrada e basilar na educação

superior brasileira, ainda faltava uma base legal que indicasse estas concepções de extensão.

49. Foi somente com o estabelecimento das Diretrizes para a Extensão Superior Brasileira, por meio da Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, que passamos a ter um Marco Legal que definiria qual extensão se espera nas instituições de Educação Superior Brasileiras.

50. A construção desta resolução foi um processo colaborativo entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os fóruns de pró-reitores de extensão das Universidades Públicas, das Universidades Comunitárias, das Universidades Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, onde estão os Institutos Federais. E esta articulação ocorreu num momento em que havia uma grande mudança na composição dos membros do CNE, quando, após o Golpe de 2016, o Governo Temer interferiu na composição de seus conselheiros, “revogando o decreto da presidenta Dilma Rousseff, que nomeou os novos conselheiros do CNE, considerando a consulta às associações e instituições pertinentes (Decreto de 27 de junho de 2016).” (AGUIAR, 2019). Nesta nova configuração a maioria dos membros do CNE iria ao encontro da nova (ou velha) visão de projeto político da educação deste governo, assim esta nova composição de conselheiros se mostrava mais favorável às políticas que estavam se desenhando, principalmente àquelas relativas a concepção de educação presentes na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que se alinhavam com uma proposta de educação que atendia às demandas das políticas neoliberais que se aprofundavam neste governo.

51. Mesmo diante deste cenário as contradições estavam presentes. Assim, como justificativa para a garantia de regimentar a Meta 12.7 da Lei 13.005 (Plano Nacional de Educação – PNE) a Câmara de Educação Superior do CNE (CES/CNE), criou em fevereiro de 2017, uma comissão para regulamentar esta Meta, ao mesmo tempo que definiria as Diretrizes das Extensão da Educação Superior Brasileira. Esta comissão composta pelos Conselheiros Arthur Roquete de Macedo (Presidente), Gilberto Gonçalves Garcia (Relator), Luiz Roberto Liza Curi e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (Membros), tinha como objetivo estudar e conceber o marco regulatório para a extensão na educação superior brasileira, assim como regulamentar a Meta 12.7 do PNE.

52. Para auxiliar esta comissão na elaboração destes regulamentos foi criada uma subcomissão de apoio aos trabalhos da comissão, que seria, inicialmente, composta por representantes dos diferentes fóruns nacionais de extensão já existentes que representavam as instituições públicas, comunitárias e privadas ¹⁴.
53. Desta forma com o auxílio destes representantes a minuta desta resolução foi discutida num diálogo constante com os fóruns mencionados, ao longo dos anos de 2017 e 2018. Após as discussões nestes fóruns e dos consensos obtidos nas discussões na subcomissão por meio de seus representantes e com a comissão do CNE, este Conselho promoveu, em setembro de 2018, uma Audiência Pública em sua sede em Brasília/DF, onde outras representações ligadas a Educação Superior estiveram presentes, como Andifes¹⁵, Conif¹⁶ entre outros. Depois desta audiência a comissão formada pelos conselheiros do CNE construíram uma versão da minuta que foi apresentada para o Pleno do CNE, onde foi aprovada a Resolução nº 07/2018 publicada em 19 de dezembro de 2018.
54. Assim, esta resolução, ao contrário do que alguns acreditam, não é apenas uma regulamentação para o processo de Creditação Curricular da Extensão, previsto na Meta 12.7 do PNE, mas, acima de tudo, é um Marco Regulatório da Extensão da Educação Superior Brasileira. Nela estão definidas as concepções de extensão universitária que foram construídas pelos diversos agentes que estão envolvidos com este tema. Mesmo que a resolução não tenha dado conta de explicitar todas as concepções e diretrizes da Extensão Universitária construídas a partir do processo de redemocratização e das discussões que antecederam a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996. Diante do cenário de recrudescimento das discussões políticas e educacionais, do aprofundamento das políticas neoliberais e seus reflexos no projeto de educação nacional, podemos dizer que houve vários avanços em sua proposição.

¹⁴ Estes fóruns foram representados na subcomissão por Daniel Pansarelli, Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), Wilson de Andrade Matos, Coordenador Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão da RFEPCT (FORPROEXT), Sônia Regina Mendes dos Santos, Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (FOREXP) e Josué Adam Lazier, Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt). Também colaboraram nos trabalhos desta subcomissão, a Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE, Malvina Tania Tuttman, e a Pró-Reitora de Extensão da UFRJ, Professora Maria Mello de Malta.

¹⁵ Andifes: A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

¹⁶ Conif: O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

55. Avanços na própria estratégia de construção do documento, ao chamar representantes dos fóruns de extensão das diversas formas de administração da educação superior e o fato de levar em conta as concepções e diretrizes construídas historicamente pelos movimentos internos e externos da extensão universitária.

56. Durante a elaboração da minuta, a subcomissão teve que se preocupar com o cenário de mercantilização da educação superior e precarização das relações de trabalho dos docentes, principalmente no setor privado, sabia-se que era perigoso que as ações de extensão para a creditação curricular da extensão pudessem ser adotadas para a utilização de força de trabalho não vinculada às universidades ou aos cursos de educação superior. Por isso, era necessário deixar claro que estas ações não só deveriam fazer parte da formação dos estudantes, como também deveriam, também, estar relacionadas com o curso destes estudantes e, da mesma forma, os orientadores destas ações deveriam ser da equipe do curso. Temia-se que fossem contratados “tutores” desvinculados dos cursos de graduação, para orientar as ações utilizadas na creditação curricular, como forma de reduzir custos na contratação de docentes. Ou seja, as cargas horárias das orientações, não fossem de responsabilidade do corpo docente do curso. Desta forma, a redação dos incisos II e III do Art. 12 da Resolução 07/2018 do CNE, reflete esta preocupação da subcomissão e pode ser considerada uma conquista dentro do cenário adverso:

Art. 12 A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superiores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação. (BRASIL, 2018, grifo meu)

57. Indicar que a verificação dos docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão fosse ponto de análise do SINAES, para “efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superiores” é importante para que esta ação seja respeitada, dado que isto implica na autorização ou não dos cursos ofertados.
58. É claro que a maior conquista, foi a garantia das concepções e diretrizes de extensão preconizadas nos artigos 5º e 6º da Resolução CNE/CES 07/2018, foram garantidas nestes artigos uma concepção dialógica da extensão, enquanto dimensão educativa, dentro de uma perspectiva freireana de educação, baseada na dialogicidade e numa construção do conhecimento por meio de relações não hierarquizadas. É importante destacar que, durante discussões da subcomissão com os conselheiros membros da comissão, percebeu-se uma inquietação de alguns conselheiros com o uso de termos e conceitos que remontavam a proposta freiriana de educação, houve um momento, durante as discussões, que um dos conselheiros criticou a presença, na minuta, de termos, que segundo ele, traziam uma “ideologia” e não um conceito científico de educação. Porém, com o apoio de outros conselheiros, que não compartilhava desta visão, houve uma articulação para retirarmos certos termos, como “construção de conhecimento”, mas mantendo a essência da concepção de um processo educacional por meio da dialogicidade.
59. Assim, foram garantidas a inclusão das diretrizes que foram pactuadas no FORPROEX e que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, os chamados 5 (cinco) “is”: **I**nteração Dialógica, **I**nterdisciplinariedade e interprofissionalidade, **I**ndissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, **I**mpacto na Formação do Estudante e, finalmente, **I**mpacto e Transformação Social. Estas diretrizes carregam e si uma concepção de educação que vai ao encontro da Teoria (e não ideologia) de Educação Freiriana.
60. A construção das diretrizes de extensão da educação superior brasileira é um exemplo de como as contradições dentro da sociedade civil ocorrem por meio de disputas por hegemonia, Gramsci (2012). Isto é, sociedade civil e sociedade política disputam espaços de poder por meio de um nexos dialético de força e consenso contínuo. Estas disputas de espaços é precária, por isso, ao conquistá-los deve-se assegurá-los e defendê-los como a uma trincheira, no conceito de guerra de posição de Gramsci, nos

ajuda a compreender a importância de que, mesmo quando uma conquista, parece insignificante diante dos objetivos finais, é fundamental que se possa compreender as correlações de forças daquele momento e marcar território em cada uma destas conquistas, sob o risco de retroceder ainda mais. Isto não significa se contentar com pouco, mas compreender o valor de cada um destes avanços e como, a partir desta nova trincheira, se possa avançar para novos territórios.

61.O momento de discussão das Diretrizes da Extensão da Educação Superior Brasileira era de um cenário adverso, porém foi possível, diante das contradições no próprio interior dos aparelhos de Estado, como o CNE e as Universidades, para que fossem obtidas as garantias de manutenção de uma concepção que já havia se estruturado num cenário de conquistas que antecedeu o recrudescimento político a partir do Golpe de 2016.

62.Ainda, há riscos para a consolidação destas concepções de Extensão na Educação Superior Brasileira, visto que as instituições ainda estão implementando suas Políticas de Extensão e regulamentações internas para a Creditação Curricular da Extensão. Segundo levantamento do FORPROEX (2019) apenas 1% das Instituições Públicas de Educação Superior havia concluído a implementação da Creditação Curricular da Extensão em seus cursos, enquanto 9% nem iniciou a discussão, conforme gráfico da figura 1. Isto quando se fala de instituições públicas, onde esta discussão está mais avançada e consolidada. Porém, é conhecido que a maior parte das vagas ofertadas na Educação Superior está no setor privado da educação. Assim, pode-se inferir que este ritmo está bem mais lento e as disputas ocorrerão de outra forma dado o pouco espaço de manobras dos agentes no interior destas instituições, diante do poder de pressão das gestões das universidades privadas e o modelo de educação que estas gestões defendem.

Situação da inserção da Extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação das IES públicas brasileiras em maio de 2019.



- F.
- G.
- H.
- I.

Fonte: Levantamento realizado entre Pró-reitores de extensão vinculados ao FORPROEX, maio de 2019.

POR UM

GRÁFICO 1 – Inserção da Creditação

IV.1 Introdução

63. As mudanças no ensino federal técnico e tecnológico, promovidas nos últimos anos pelo Governo Federal, que culminaram na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, proporcionaram um novo formato orgânico e pedagógico, que se propõe a mudar as relações entre as escolas federais e a sociedade. Segundo essa nova perspectiva, o ensino deve visar o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, por meio da articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, levando à geração de trabalho e renda e influenciando no desenvolvimento regional de modo a proporcionar alterações significativas na vida social das comunidades atendidas.
64. A partir de 2004 o Governo Federal promoveu um conjunto de intervenções institucionais junto ao ensino federal técnico profissionalizante, possibilitando alterações na estrutura, nos currículos e na organização e implantação das atuais e futuras instituições de ensino técnico e tecnológico.
65. O resultado desse processo pode ser acompanhado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) e na implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).
66. Essa reestruturação da educação federal profissionalizante, onde os Institutos Federais possuem significativa importância, apresenta-se por meio de um novo formato orgânico e pedagógico para o ensino no país. Além da promoção de cursos técnicos e tecnológicos voltados para a formação qualificada em diversas áreas de ensino, propõe-se uma nova perspectiva de atuação e de relação das escolas federais de ensino profissional e técnico com a sociedade, compreendida em dimensões territoriais definidas através de perspectivas de políticas sociais integradas.

67. Esse novo sentido baseia-se em um ensino que, dentre outras finalidades e características, possa: orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008a, art. 6º, inc. IV).
68. Entre os objetivos dos Institutos Federais, destacam-se os de: desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; e estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008a, art. 7º, inc. IV e V).
69. Assim, os Institutos Federais assumem uma nova perspectiva enquanto meios de promoção do ensino técnico e tecnológico associados à condição de política pública de desenvolvimento e de integração regional. Observa-se, em suas finalidades, o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, visando mapear as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades situadas no âmbito de sua atuação e promovendo a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologia social a essas comunidades locais, aliando, assim, saber popular, organização social e conhecimento técnico e científico.
70. A proposta da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), enfatiza um modelo de ensino enquanto política pública de integração regional, algo novo, até então, na história da educação profissional no Brasil, entrelaçando ações conjuntas com outros Ministérios, Secretarias e órgãos públicos, de modo a possibilitar um sentido social e pedagógico que vá além do ensino profissionalizante integrado ao ensino básico, enquanto dimensão pedagógica, e que supere a ideia da formação de cidadãos aptos apenas ao mercado de trabalho.
71. Com essa proposta, se enfatiza a importância estratégica das instituições de educação profissional e tecnológica como fomentadoras de ciência e tecnologia, a serviço da sociedade e que, por serem financiadas por recursos públicos, devem estar voltadas à resolução de problemas e contradições conjunturais ou regionais que impedem o desenvolvimento socioeconômico das localidades, perpetuando situações de desigualdade, atraso e dependência.

72. Segundo o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, [...] ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também, na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas. (BRASIL, 2007b, p. 29).
73. Por sua vez, as Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica ao longo do século XX passaram por diversos sentidos e transformações, mas não deixaram de estar associadas a uma perspectiva instrumentalista que atendesse a determinados interesses e finalidades destacados pela conveniência política e os projetos educacionais determinados pela sua função produtiva e correlação com a dinâmica do mundo do trabalho em cada período.
74. Podemos, a partir dessa breve constatação, evidenciar que ao longo da história da educação profissional no Brasil, as Políticas Públicas para esse setor são perpassadas por projetos que evidenciam tendências que visam não apenas a interseção com a dinâmica produtiva do Capital em seus aspectos objetivos e subjetivos, mas representam sobretudo, aspectos de um poder político que determina e equaciona todo um conjunto sistêmico de relações que orientam, estruturam e dinamizam todo o complexo orgânico da Educação Profissional e mais recentemente o desenvolvimento tecnológico nos Institutos Federais e CEFET's, efetivando tensões que se evidenciam no desdobramento das ações de pesquisa e extensão por exemplo em relação aos objetivos finais que podem não corresponder essencialmente aos preceitos estipulados na Lei 11892/08 que reorganiza a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais.
75. Entre os diversos aspectos que merecem destaques dessa relação sistêmica, além das questões pedagógicas e das políticas educacionais, deve estar direcionado ao próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a relação com os investimentos públicos, que sofrem influência direta do orçamento e mais recentemente por projetos de lei que procuram ampliar a interseção dos interesses do mercado via financiamento por convênios e ou parcerias, com as instituições de ensino, podendo dessa forma, estar representando um novo patamar dessa trajetória de interseção de interesses entre o

Capital e seus agentes a partir e sobretudo pelo modelo de Políticas Públicas adotadas mais recentemente.

76. Essa é uma ameaça real e está muito em consonância com as necessidades de remodelação, ajustes e ou alterações no modelo de educação técnica e tecnológica pleiteadas pela burguesia e defendidas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial.
77. Essa ameaça é algo presente na Rede e podemos listar entre outros exemplos a tentativa de implementação do famigerado projeto “Future-se” que entre outras coisas ampliava o grau de privatização ao acesso a ciência e à tecnologia desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino, comprometendo inclusive o perfil das propostas de extensão que essas instituições possam desenvolver.
78. É sempre importante enfatizar que são as instituições federais de ensino, ou seja: Universidades Públicas e Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, os grandes responsáveis por mais de noventa por cento da pesquisa de ponta e produção de conhecimento em diversas áreas desenvolvidas atualmente no Brasil. E levando-se em conta que vivemos em um país com grande disparidade na desigualdade social, esse conhecimento apropriado adequadamente deve ser compreendido como um meio para combater e superar determinadas situações de miserabilidade e subdesenvolvimento e dependência que ainda são constantes e determinam em muitas regiões do país um mecanismo de perpetuação da exploração e de subordinação.
79. E por estarmos em uma sociedade capitalista é também necessário enfatizar que não há neutralidade na ciência e por conseguinte, no desenvolvimento tecnológico, em relação a seu investimento e apropriação, principalmente quando se trata do histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, ainda mais em um cenário em que se intensifica as pressões por aprofundamento das políticas ultraliberais em diversos aspectos, em especial na gestão do Estado com impactos e reflexos no conjunto das ações sociais enquanto políticas de Estado.
80. É sob esse contexto que a **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), enfatizando um modelo de ensino, que deve ser entendido sobretudo, enquanto política pública de integração regional e transferência de tecnologia social, algo novo, até então, na história da educação técnica e tecnológica no Brasil.

- 81.A reorganização da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica , tendo como principal vetor a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabeleceu a importância estratégica que as instituições de educação profissional e tecnológica devem possuir como fomentadoras de ciência e tecnologia a serviço dos interesses públicos, em especial, devendo estar voltadas às resoluções dos problemas mais latentes e das contradições conjunturais ou regionais que impedem o desenvolvimento humano, e perpetuam situações de desigualdade, atraso e dependência.
- 82.Essa nova relação possui como parâmetros éticos e pedagógicos a construção de um domínio crítico e consciente do conhecimento científico e tecnológico desenvolvido pelas instituições públicas de ensino bem como a produção e apropriação desses conhecimentos pelas comunidades envolvidas através de programas de extensão.
- 83.Com isso se possibilita dialeticamente tanto a aproximação e efetiva relação entre as instituições de ensino públicas e a classe trabalhadora quanto garante a essas o protagonismo na busca de superação de suas atuais condições de opressão e exploração.
- 84.Dessa forma, a Extensão Popular aponta para o fortalecimento de uma educação pública, de qualidade e popular que, ao mesmo tempo em que constrói uma identidade entre o movimento popular e o ambiente escolar, fortalece os laços políticos e o sentimento de pertencimento e unidade entre ambos.
- 85.E são as ações extensionistas, em referência ao tripé: ensino, pesquisa e extensão, aquelas que mais imediatamente estabelecem uma relação entre conhecimento e sociedade, seja nas mais variadas formas de expressão do conhecimento científico e tecnológico, possibilitando a depender do projeto e da parceria desenvolvida, resultados de curto prazo e impactos consistentes na vida das pessoas.
- 86.As ações extensionistas são também portadoras de uma mediação mais precisa entre as instituições públicas e a sociedade, abrindo espaços para uma relação dialética através de práticas e reflexões que servem como parâmetros para avaliações e redefinições inclusive de currículos, métodos de ensino e ênfase naquilo que se pesquisa e se desenvolve enquanto artefatos e processos, definindo assim a identidade e a função social de nossas instituições de ensino.
- 87.Não se pode, por sua vez, esquecer que o modo de produção capitalista estimula a instrumentalização do saber e de todo o conjunto orgânico que estrutura o funcionamento escolar de modo a favorecer os interesses privados do mercado, potencializando a acúmulo de capitais, a ampliação do poder econômico e Político e a

disseminação de teorias que pretendem justificar e reproduzir, em nível da consciência, a manutenção da atual ordem societária.

88. Esse processo de disputa ou passa por despercebido pela naturalização que o senso comum estabelece em nossa concepção de escola/saber/sociedade ou muitas vezes é invisibilizado por ideologias conservadoras, transvestidas de modelos pedagógicos institucionais, que acriticamente reproduzem uma lógica de subordinação da escola e instrumentalização de todo o potencial acadêmico para a manutenção da reprodução da ordem social vigente.
89. A luta por uma sociedade emancipada e que supere as contradições que nos aproximam cada vez mais da barbárie passa pela disputa, consciente e consequente, de todas as potencialidades emergentes que o processo de desenvolvimento tecnológico e científico nos proporciona, em especial a Extensão Popular em suas articulações com o Ensino e a Pesquisa.
90. A articulação e promoção de projetos de extensão popular devem estar vinculadas a uma prática pedagógica que possibilite a essas comunidades uma análise crítica sobre o contexto conjuntural ao qual estão inseridos e bem como às determinações sócio-históricas que alimentam as principais contradições vivenciadas, dimensões essas que se desdobram na luta cotidiana para a superação das carências imediatas sem perder o horizonte emancipatório frente ao metabolismo do capital, produtor e reproduzidor das mais profundas carências humanas.
91. O diálogo e o respeito em relação aos saberes populares, a troca de experiências, a valorização da parceria com os movimentos sociais, o estudo teórico da realidade brasileira e sobre o sentido da Tecnologia Social, a avaliação crítica das expertises desenvolvidas, a construção de uma análise crítica que supere o assistencialismo ainda presente nas políticas públicas sobre extensão e o compromisso em potencializar os interesses históricos da classe trabalhadora efetivando uma consciência crítica e transformadora, devem ser parâmetros constantes nas reuniões, nos projetos e nas ações extensionistas desenvolvidas pelos Institutos Federais.

IV.2 A organização de uma Rede Tecnológica de Extensão Popular

92. Por que uma rede tecnológica de extensão popular?
93. A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica garante um ambiente educacional diferenciado das universidades, em especial por sua

verticalização do ensino, que a torna apta a ofertar desde cursos no ensino fundamental até as pós-graduações.

94. Apesar dessas e outras importantes diferenças, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a exemplo das universidades, deve fundamentar sua prática pedagógica no tripé que articula *ensino, pesquisa e extensão*. Certamente que cada um desses fundamentos será desenvolvido de uma forma diferenciada pela Rede Tecnológica. O diferencial estrutural, nesse caso, será justamente aquilo que se entende por educação tecnológica ou politécnica.
95. Somos uma Rede presente em todo o território nacional, distribuída em macro e micro regiões com disparidades sociais diversas e com interface e possibilidade de ações em diversos setores da economia e atores políticos locais importantes, em especial os movimentos sociais e populares.
96. Não se pode esquecer que diversas concepções e práticas sobre o que deve se constituir como educação tecnológica podem ser encontradas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essas concepções e práticas incluem desde aquelas focadas na “formação de mão de obra” para o mercado até outras que restringem os cursos integrados, por exemplo, a uma etapa preparatória para os exames de acesso à universidade. Por isso, é preciso ter bem claro o que entendemos por educação tecnológica para que ela esteja articulada a um modelo de extensão que possibilite as transformações sociais necessárias.
97. A educação tecnológica, tal como a entendemos, deve buscar suas bases em uma *educação pelo trabalho*, sendo este entendido como o fundamento ontológico do ser humano (Marx, 1996).
98. Por sua vez, devemos entender o trabalho como o permanente e necessário metabolismo entre humanidade e natureza responsável pela produção e reprodução dos meios de vida e que, no decorrer da história humana, assume diferentes configurações através da articulação de forças produtivas e relações sociais de produção.
99. Mais do que isso, a concepção de educação tecnológica deve ser capaz de reconhecer que, no processo histórico, tais configurações acabaram assumindo formas cada vez mais alienadas e alienantes de maneira que, no capitalismo, a educação deixa de se dar “pelo trabalho” e se torna cada vez mais “para o trabalho”, ou seja, como elemento de reprodução de mão de obra para a exploração pelo capital.
100. Se essa tem sido a concepção educacional hegemônica, ela, contudo, é permanentemente confrontada com processos educacionais que objetivam suplantá-la.

caráter alienante da educação para o trabalho e para o capital. Esse confronto é desenvolvido através da educação tecnológica que

“(...)ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver”. (Frigotto, 2012).

101. Dessa forma, a educação tecnológica parte do reconhecimento do caráter alienado das relações sociais sob a sociabilidade do capital e aponta para sua superação em uma sociedade emancipada. Reconhece ainda que, mesmo que os processos educacionais hegemônicos sejam aqueles que garantem a reprodução do modo de produção capitalista, é possível, através da educação tecnológica e da formação pelo trabalho, ir desenvolvendo uma práxis que contribua efetivamente – e junto com outras processualidades de luta emancipatórias - para a superação das relações sociais fundadas na exploração dos trabalhadores pelo capital e, conseqüentemente, potencialize o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade:

O terreno próprio do desenvolvimento humano omnilateral (em todas as suas dimensões) do caráter radicalmente educativo do trabalho, dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia somente terão a sua efetiva positividade e a capacidade de dilatar as qualidades e potencialidades humanas quando as relações sociais classistas sob o capitalismo forem superadas (Frigotto, 2012).

102. Tendo em vista o já referido tripé do ensino, pesquisa e extensão e ao pensarmos a dimensão emancipatória da educação tecnológica somos levados a compreender que somente uma extensão popular pode ser coerente com tais processos emancipatórios.

103. Assim é nos propomos a estabelecer as bases de uma extensão que se articula com os processos sociais de forma a explicitar as contradições do capital e apontar para sua superação, pois esse processo possui também um sentido pedagógico e formativo para a conscientização e organização crítica das lutas sociais.

104. Ou seja, uma extensão popular deve ser capaz de tornar clara para seus participantes que as lutas por direitos desenvolvidas em suas realidades locais se articulam a uma realidade maior de produção de injustiças representada pelo metabolismo destrutivo do capital.

- 105.E, mais do que isso, que a efetiva garantia de justiça permanente só será possível com a superação do capitalismo.
- 106.Ou seja, a extensão popular é aquela que se articula à dimensão emancipatória do processo educacional em sua totalidade para além do capital.
- 107.Por conta disso, as ações extensionistas dos Institutos Federais devem se articular de modo solidário e devem ser simultaneamente crítico a realidade social, possibilitando através dessas ações de extensão a possibilidade de fomentar junto aos movimentos sociais, uma consciência crítica no sentido de problematizar os efetivos alcances de suas lutas particulares em um contexto de contradições que a sociabilidade capitalista estabelece.
- 108.A permanente tensão entre lutas cotidianas e processos emancipatórios será um desafio para os educadores-extensionistas populares, que deverão ser capazes de articular as diferentes resistências ao capital com a dinâmica emancipatória.
- 109.Nesse sentido o fortalecimento dessa perspectiva deve ser uma das metas nacionais da ação das entidades que defendem a educação pública, socialmente referenciada e que possam ser vetor de articulação em rede, formação política e transformação social a nível nacional, tendo como objetivo a mudança da realidade brasileira a partir das ações extensionistas e a devida apropriação do conhecimento.

IV.3. Desafios

- 110.São grandes os desafios para quem pretende colocar em prática uma extensão emancipatória nos marcos da sociabilidade do capital. As contradições e a força hegemônica do metabolismo do capital exigem um esforço continuado que deve ser nosso fundamento praxiológico tendo por horizonte histórico possível a emancipação humana. Certamente é esse o diferencial e a contribuição a todos aqueles envolvidos em projetos de extensão com uma perspectiva crítica e emancipatória.
- 111.Reconhecemos a importância dos projetos de extensão que têm possibilitado a superação dos diferentes problemas nas comunidades em que são implementados, sejam através de ações cotidianas ou mesmo através do estabelecimento de políticas públicas. Esses projetos estão permeados pelas forças de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores em busca de uma vida humanamente mais realizada, ainda que nos marcos da sociabilidade capitalista.

112. Porém, entendemos que as mais profundas carências humanas são decorrentes de um processo histórico do metabolismo do capital que, contraditoriamente, produz riqueza e pobreza enquanto dinâmica das relações sociais.
113. Ou seja, ainda que importantes, grande parte dos projetos de extensão desenvolvidos acabam por não se posicionar teórica e praticamente diante da permanente produção de desigualdade social decorrente do processo de valorização do capital, o que certamente limita seu potencial emancipatório à apenas a emancipação política.
114. Reconhecer e atuar em uma dinâmica em que as contradições presentes nas conquistas e derrotas na luta imediata não nos levem a perder o horizonte da emancipação humana é certamente desafiador. Mas é também nossa contribuição à extensão popular.
115. Ainda apontando os desafios, é preciso estarmos atentos à nossa institucionalidade. Primeiramente por atuarmos em um contexto de educação tecnológica que deve ser capaz de articular a extensão popular com o ensino e a pesquisa. E isso tendo em perspectiva a progressiva ameaça – e, em alguns casos já consolidada – de privatização dos espaços públicos e a mercantilização da educação.
116. É desafiador não se deixar cooptar pela lógica produtivista que caracteriza a apresentação de projetos para financiamento público, o que inclui desde entes estatais até as fundações. Em segundo lugar, mas não menos importante, é preciso destacar que aqueles(as) que atuam em um espaço institucional não deve, em hipótese alguma, confundir a dinâmica acadêmica com a dinâmica desenvolvida pelos movimentos sociais em geral.
117. A proximidade dos objetivos não deve nos levar a assumir o protagonismo político para a resolução de tarefas históricas que são próprios dos movimentos sociais e populares, o que nos leva a reconhecer a importância dos processos de formação popular de base por eles já vivenciados e desenvolvidos, respeitando as experiências acumuladas, os saberes e os métodos de organização e atuação de cada parceria desenvolvida.
118. Por fim, é preciso não temer as contradições e os desafios dos processos histórico-sociais, o que é ainda mais importante para aqueles que se colocam na luta pela emancipação humana e o fortalecimento de um modelo de instituição pública de ensino que esteja a serviço das necessárias transformações sociais que o Brasil precisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília, dez. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 30 jun. 2015.

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, 30 dez. 2008

CONIF. Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. -- Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em 05 maio 2021.

BRASIL. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, Parecer CES/CNE 608/2018, homologação pela Portaria nº 1.315, publicada no DOU 17/12/2018, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em 03 de fev. 2022.

BRASIL, Lei 5.540/1968, Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Artigos 20 e 40. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm. Acesso em 03 de mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso

em 28 de maio 2022.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. A Extensão Universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação da Anhanguera Educacional**. v. 10, n. 10, 2007. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/207/205> Acesso em 15 jun. 2020.

CONIF. Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2020 – Disponível em <https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf>. Acesso em 18.jan.2023

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci, um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. - "Manifesto do Partido Comunista". In: ENGELS, e MARX, Karl. – Obras Escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Omega, São Paulo, 1988.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. Campinas: Edunicamp, 1986.

FERNANDES, Florestan. Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?. São Paulo: Expressão Popular, 1ª Edição, 2020.

FORPROEXT. Política Nacional de Extensão Universitária, 2012. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>, Acesso em 15.jan.2023.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 18ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação politécnica. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV / Expressão Popular. 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 4. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volumes 1 e 3. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo / Antonio Gramsci; tradução Carlos Nelson Coutinho -ilson Coutinho – 9ª Ed.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2022.

LOPES, Regia Lúcia; ALMEIDA, Renato Tannure Rota (Org.). 10 anos de extensão de Rede Federal

de Educação Profissional — Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021. Disponível <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/16130/13274>. Acesso 13.fev.2023.

MARX, K. O capital – crítica da economia política. Volume 1, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOVAES, H. T. **Reatando um fio Interrompido**: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina. 2. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019. 355 p.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: Editora do IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013> Acesso em: 14 jun. 2020.

PAULA, João Antonio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>>. Acesso em 18.jan.2023.

SANTOS, B. de S.; Mendes, J. M. M. (Org.) **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

6. Financiamento

I) Regime Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil

1. A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), fruto de uma aguerrida luta da classe trabalhadora organizada, resultou na formalização de uma série de direitos sociais que se tornaram referência para todo o mundo. Entre esses direitos, pode-se destacar o de acesso à educação.
2. Na CRFB/88, buscando-se dar efetividade ao art.26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação foi alçada como direito social fundamental no art. 6º trazendo consigo o dever do estado na efetividade desse direito (art. 205 CFRB/88) e estabelecendo como princípio a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, IV, CFRB/88). Entretanto, mesmo após mais de 3 (três) décadas de sua promulgação, hoje, em pleno século XXI, a realidade revela que boa parte das suas resoluções ainda não foram implementadas.
3. Neste ponto, importa afirmar que um direito conquistado na legislação não significa um direito garantido e acessado na prática. Em outras palavras, no Brasil, a existência de uma legislação não garante que a mesma seja implementada, pois, em uma sociedade capitalista, colonialista, racista e patriarcal como a brasileira, os direitos da classe trabalhadora quase sempre são violados. Para além disso, como uma legislação não é imóvel e eterna, ela pode ser modificada a qualquer momento e, no caso brasileiro, no que diz respeito à educação, as modificações foram feitas para dificultar o acesso a esse direito básico. Seja por lei infraconstitucional ou através de emendas na própria Constituição (como a EC 95/2016), a experiência desenvolvida após a promulgação da carta magna revela um violento retrocesso nesse direito ao ponto de se poder afirmar que ele nunca foi consumado de forma plena.
4. Ocorre que, enquanto no Brasil se vivenciava o fim da Ditadura Empresarial-Militar, um processo de redemocratização com a constituição cidadã voltada pretensamente aos interesses da população - sendo este momento o ápice de nossa proximidade a um estatuto de bem-estar social -, no restante do globo se consolidavam as políticas neoliberais que não deixaram de afetar a CFRB/88. Além disso, dois anos após a promulgação da nova constituição, o Governo Collor iniciou a primeira rodada de reformas neoliberais, que passou a representar um desmonte dos direitos sociais inscritos na CFRB/88.
5. Mesmo com uma série de direitos previstos na CRFB/88, a estrutura tributária brasileira manteve seu caráter regressivo e de extrema desigualdade, tendo sua maior fonte de arrecadação no consumo, o que onera a classe trabalhadora – sobretudo a “classe média” –, enquanto isenta capitalistas e os mais ricos, que têm pouca tributação sobre sua renda e sua

propriedade, diferente do que fazem os países desenvolvidos¹⁷. Em 2022, quase 40% da arrecadação teve sua origem na taxaço de bens e serviços, enquanto apenas 27% foi da taxaço sobre a renda, lucros e ganhos de capital e menos de 5% sobre a propriedade¹⁸.

6. Apesar de os empresários no Brasil propagarem a ideia de que pagam muitos tributos, na verdade, quem os faz são os consumidores, já que esses são repassados aos preços finais de produtos e serviços. É verdade que os tributos tornam os produtos domésticos menos competitivos em relação à importação e pouco atrativos para a exportação. Por essa razão, o ideal seria a tributação da renda e da propriedade. Contudo, a classe dominante e seus representantes políticos repugnam esse cenário por questões óbvias, atrasando em décadas uma necessária Reforma Tributária Progressiva.
7. A acelerada ofensiva neoliberal da década de 1990 significou menos recursos para o conjunto da sociedade e, em contrapartida, mais recursos para a garantia do processo de acumulação de capital, sobretudo do rentismo que mina qualquer possibilidade de promoção de uma política fiscal expansionista e redistributiva. Desde o lançamento do Plano Real em 1993 e sua política de supervalorização da moeda nacional e das metas de inflação, assistimos a um desmonte da economia nacional e um acelerado processo de desindustrialização que tem resultado em desemprego crescente e maior dependência externa.
8. Dentre essas medidas neoliberais, em 2000, assistimos à aprovação da Lei de Responsabilidade Fiscal que, com uma justificativa tacanha de controle dos gastos do governo, engessou qualquer possibilidade de ampliação dos gastos sociais. Como se não fosse suficiente, em 2017, logo após o golpe de Michel Temer e dos avalistas do projeto “Ponte para o Futuro”, assistimos à aprovação da Emenda Constitucional nº 95 – mais conhecida como “teto de gastos” –, que congelou gastos sociais por 20 anos e, sem sombras de dúvidas, significou uma punhalada na educação pública brasileira.
9. E agora, em tramitação, assistimos um novo teto de gastos – conhecido agora, eufemisticamente, como “arcabouço fiscal” – que impõe um novo limite aos gastos sociais, como saúde, educação, segurança pública etc. Tudo isso em nome da geração de superavit

¹⁷ Até 2017, o relatório de Carga Tributária da Receita Federal publicava uma comparação com os países da OCDE. Misteriosamente, os relatórios anteriores a 2017 foram retirados e os novos não fazem mais essa comparação. Para se ter uma ideia, em 2016, a carga tributária brasileira era de 32,29%, enquanto a média da OCDE era de 34,3%. Dinamarca, França e Bélgica, possuíam carga tributária de 45,9%, 45,3% e 44,2%, respectivamente. Enquanto o Brasil arrecadava quase 50% sobre bens e serviços, enquanto apenas 20% sobre renda, lucros e ganhos de capital e menos de 3% sobre a propriedade, a Dinamarca arrecadava mais de 60% sobre renda, lucros e ganhos de capital e pouco mais de 30% sobre o consumo. Por sua vez, os EUA arrecadavam quase 50% sobre renda, lucros e ganhos de capital e apenas 16% sobre o consumo de bens e serviços.

¹⁸ Ver em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/carga-tributaria-do-governo-geral/2022/114>

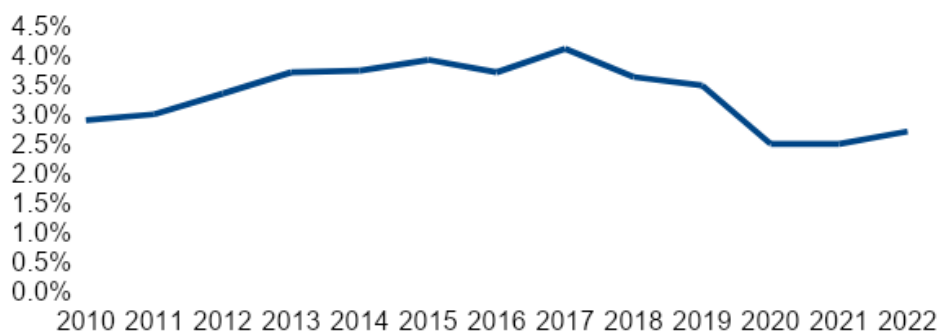
primário, de forma a “sobrar” dinheiro para o pagamento da dívida pública, que é traduzido pelos grandes meios de comunicação de massa como “remédio amargo” para “garantir a estabilidade e saúde financeira do governo” e “tranquilizar o mercado” para “garantir investimentos no longo prazo”.

10. Ocorre que os economistas da Teoria Monetária Moderna¹⁹, ainda que silenciados pelos grandes meios de comunicação e pela academia hegemônica pela ideologia neoliberal, têm comprovado exaustivamente que a expansão dos gastos públicos não compromete a estabilidade econômica, uma vez que um Estado não pode quebrar por falta de uma moeda que ele mesmo emite, mostrando que o argumento do problema da relação dívida/PIB é ideológico e visa apenas garantir recursos mais robustos aos rentistas em detrimento da grande maioria da população.
11. Portanto, nossa primeira tarefa é superar o discurso ideológico de que o Estado está quebrado e que não há dinheiro para o desenvolvimento de políticas públicas. Basta percebermos que com a pandemia do COVID-19 o governo injetou mais de R\$200 bi em um suposto “país quebrado” como insistia o então ministro da economia Paulo Guedes. Enquanto não conseguirmos romper com esse discurso ideológico, permaneceremos de mãos atadas, assistindo os grandes detentores de títulos da dívida pública (em especial os grandes bancos que, inclusive, são também gestores de fundos previdenciários) ganharem muito dinheiro de forma fácil, enquanto assistimos o arrocho dos recursos para a maioria da população, em especial para a educação.
12. Essa ideologia fora passiva e conscientemente adotada pelo atual ministério da fazenda do governo Lula que busca agradar o mercado em detrimento dos interesses populares, apostando no crescimento econômico (que depende da conjuntura internacional cada vez mais conturbada desde a guerra da Ucrânia e da escalada das desavenças entre EUA e China) e em uma reforma tributária progressiva que, sabemos, jamais será aprovada com nosso Congresso reacionário através de acordos de gabinete e sem grandes mobilizações populares.
13. Tudo isso, obviamente, afeta o financiamento público da educação e compromete a implementação do que está disposto na CRFB/88 em relação aos direitos básicos. O Gráfico 1 revela que, se entre 2010 e 2017 houve uma tendência a um aumento da participação das despesas com educação em relação às despesas totais do governo, a partir de 2017 houve uma

¹⁹ Ver, por exemplo, *Teoria monetária moderna: A chave para uma economia a serviço das pessoas*, de Dalto et al (2020)

mudança de rota. Se nesse ano a relação chegou a 4,1%, caiu seguidamente até 2,5% em 2020. Isto é, houve uma queda de quase 40% nessa relação.

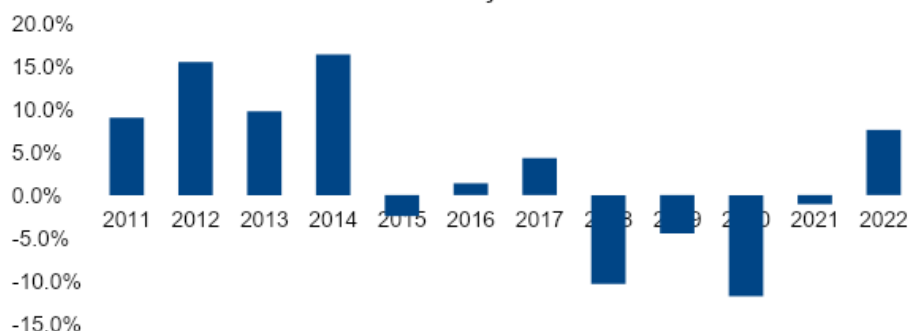
Gráfico 1 - Participação das Despesas Federais com Educação em Relação ao Orçamento Executado



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em <https://auditoriacidada.org.br>

14. As despesas federais com educação no ano de 2022 foram de apenas 2,7% em relação à soma total dos orçamento executado, diante de 46,3% de gastos com juros e amortização da dívida pública. Enquanto as despesas com educação somaram pouco mais de R\$109 bi, as despesas com pagamento de juros e amortização da dívida (o que inclui rolagem²⁰) foram de R\$1,9 tri nesse mesmo ano, ou seja, mais de 17 vezes em comparação com o que se gastou com Educação! No ano de 2021 as despesas com Educação foram de apenas 2,5%, enquanto o pagamento de juros e amortização da dívida somou 50,8%! Um verdadeiro disparate.

Gráfico 2 - Variação Real das Despesas Federais com Educação



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados em <https://auditoriacidada.org.br>

²⁰ Há uma controvérsia em relação ao método adotado pela Auditoria Cidadã da Dívida na contabilidade da rolagem da dívida, pois justifica-se que essa rolagem não poderia ser computada porque a Regra de Ouro impede a emissão de dívida para gastos correntes. Entretanto, o próprio Tesouro Nacional não divulga dados que possibilitem separar pagamento de juros e amortização por receitas ou pela rolagem. Além disso, podemos questionar: porque não é permitido contrair dívidas para gastos com educação e saúde, mas é possível emitir novas dívidas para pagar juros das antigas? A única resposta possível é: os que fazem as regras são os beneficiários delas!

15. Já o Gráfico 2 revela que, enquanto até 2014 havia uma política de aumento da variação real anual das despesas com Educação – isto é, de variação nominal superior à inflação – a partir de 2015 passou a haver uma tendência a queda dessa variação, com pequenas oscilações até 2022. Na prática, isso significa que, via de regra, desde 2015, os sucessivos governos (o que, vale lembrar, inclui o Governo Dilma) vinham, ano a ano, diminuindo a variação real positiva das despesas com Educação. Se em 2016 e 2017 houve um ligeiro aumento real em relação aos respectivos anos anteriores, entre 2018 e 2020 assistiu-se sucessivas reduções reais das despesas com Educação. Somadas, essas reduções representaram, na prática, uma queda drástica das despesas com educação de R\$101 bi em 2017 para R\$88 bi em 2020. Isto é, uma queda nominal de quase 13%, diante ainda de uma inflação acumulada de cerca de 14% nesses três anos (2017 a 2019)! É como se esses R\$88 bi despendidos em 2020 equivalessem, em termos de poder de compra (real), a cerca de apenas R\$75 bi no ano de 2018.
16. Está previsto no art. 212 da CRFB/88 que o governo deve destinar no mínimo 18% da sua arrecadação com impostos para a Educação. No entanto, além desse valor estar muito aquém das necessidades da classe trabalhadora, o Congresso Nacional tem trabalhado para desobrigar os gastos mínimos com educação. Com isso, a disponibilidade dos recursos necessários para o desenvolvimento da Educação acabam dependendo da vontade de cada governo.
17. Diferente da Educação, a Seguridade Social (previdência, SUS e assistência social) possui sua principal receita atrelada às contribuições sociais, o que é previsto na CRFB/88, e que significa uma vinculação direta, independente da boa ou má vontade dos governos. Diante disso, nos resta a seguinte indagação: por quais razões a Educação não possui sua receita ligada a contribuições sociais? Além disso, é bom lembrar que, mesmo as contribuições sociais têm sido saqueadas para pagamento de juros da dívida através da Desvinculação da Receita da União (DRU) e que passou de 20% para 30% no governo golpista de Temer.
18. Mesmo que aceitássemos a falsa ideia de que o governo não possui dinheiro para a Educação, poderíamos ainda reivindicar muitos recursos de outras fontes, mesmo com as restrições fiscais impostas pelos tetos de gastos. Em 2022, somente de emendas parlamentares, foram pagos R\$17 bi, sendo que destes, menos de 4% foi destinado à Educação.²¹
19. Ademais, em 2022, segundo o TCU, a renúncia fiscal da União foi de R\$343,2 bi²², mais de três vezes do que as despesas com Educação no mesmo ano. A cobrança desses tributos representaria a superação da antiga bandeira de luta por 10% do PIB para a Educação, que representa hoje cerca de 5,3%.

21 <https://portaldatransparencia.gov.br/emendas?ano=2022>

22 https://sites.tcu.gov.br/fatos-fiscais/renuncia_fiscal.html

20. Além disso, o Tesouro Nacional conta com uma reserva de cerca de US\$340 bi para fazer política cambial. A utilização de um pequeno montante desse recurso não afetaria a capacidade de realizar política cambial e ainda poderia revolucionar a educação brasileira com a atualização e modernização de equipamentos e laboratórios das instituições que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão. Afinal, o atual presidente não cansa de dizer que a Educação é investimento e não gasto.
21. Ainda que represente um montante pequeno próximo do total da Educação, em 2022, o governo destinou R\$8,5 bi para o Fies que poderiam ser destinados à educação pública, mas são revertidos para empresas privadas que ofertam, em sua maioria, cursos de graduação de baixíssima qualidade. Se destinado aos Institutos Federais, por exemplo, esse montante representaria um ganho de quase 50% diante dos R\$17,6 bi despendidos pelo governo. Em suma, não faltam recursos para o financiamento da educação e as perdas de orçamento são explicadas apenas pelo poder e pela drenagem das classes dominantes.

II) A criação e a expansão da Rede Federal e os impactos da EC/95

22. Do surgimento da educação profissional e tecnológica, que iniciou-se no ano de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, passando pela criação das escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica na segunda metade do século XX, até o início do século XXI, observou-se um crescimento lento fruto do movimento desigual e combinado do desenvolvimento do capitalismo dependente brasileiro. Mesmo com o processo e contradições da luta de classes e a hegemonia do ideário neoliberal, a aprovação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), alterou drasticamente essa realidade saindo de 140 unidades em 2002 para 661 unidades atualmente, distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. A criação dos IFs trouxe consigo uma mudança significativa na concepção da educação profissional no Brasil. O modelo dos Institutos Federais surgiu como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. Além de ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, eles também passaram a oferecer cursos de graduação e pós-graduação, o que proporcionou aos estudantes (em especial, da classe trabalhadora) uma formação mais abrangente e qualificada.
23. Do ponto de vista social, a rede dos Institutos Federais têm desempenhado um papel fundamental na inclusão de diferentes grupos sociais no acesso à educação. Com sua capilaridade em todo o território nacional, os IFs estão presentes em regiões metropolitanas, no interior e até mesmo em áreas remotas do país, alcançando estudantes que, muitas vezes,

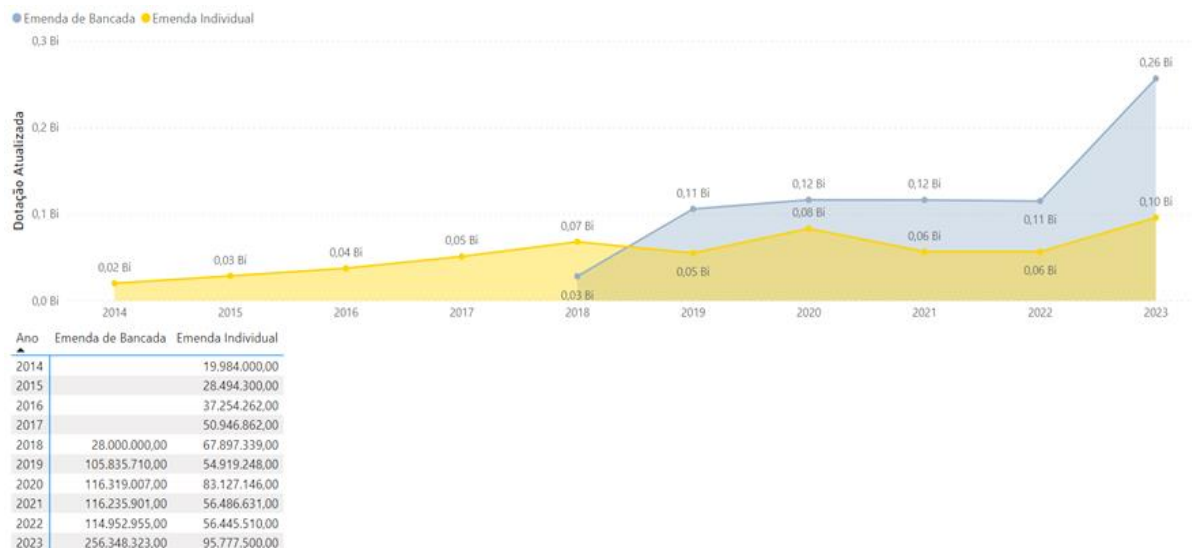
não teriam oportunidades de acesso à educação de qualidade. Adotando políticas de ações afirmativas (como o sistema de cotas, para promover a inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas, pessoas com deficiência e outras minorias), essas medidas têm contribuído para a diversidade e para a redução das desigualdades sociais, possibilitando que mais pessoas tenham acesso à formação profissional e ao ensino superior. Além disso, os IFs têm se destacado pela sua inserção nos arranjos culturais e produtivos locais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaçam cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade.

24. Conforme Pereira (2019), de 2009 a 2016, verificou-se a estruturação de uma Rede Federal de EPCT com capilaridade nacional e marcante processo de interiorização. Essa estruturação ocorreu por meio da criação e subsequente expansão da Rede Federal de EPCT, que foi acompanhada por um substancial aumento nos gastos com pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes e investimentos. De acordo com o mesmo autor, os dados levantados indicaram uma mudança de perspectiva de atuação do Fundo Público a partir de 2003.
25. Anteriormente, o financiamento público da Educação Profissional (EP) se dava prioritariamente sob o regime de parcerias público-privadas. No entanto, a partir de 2009, o Fundo Público ampliou substancialmente o gasto público na modalidade, por meio da criação e da subsequente expansão da Rede Federal de EPCT (PEREIRA, 2019). Embora tenha mantido o regime de parcerias, houve uma mudança significativa na forma como o Fundo Público passou a investir na educação profissional. De 2006 a 2008, houve um crescimento moderado no orçamento, partindo de R\$19,2 mi e chegando a R\$25,9 mi. Já de 2009 a 2014, houve um salto gigantesco, de R\$34,1 mi, no primeiro ano, para R\$407,3 mi no último, crescendo, portanto, quase doze vezes em cinco anos (PEREIRA, 2019). Em 2015, houve um recuo de 14,9% em relação ao ano anterior e, em 2016, ampliou-se tal redução para 16,6% em relação ao melhor ano da assistência estudantil da Educação Profissional, Científica e Tecnológica Federal – 2014 (PEREIRA, 2019).
26. Após os impactos e rupturas na educação pública brasileira da Emenda Constitucional 95/2016, marcadas pela conjuntura do golpe de Estado no governo de Dilma Rousseff, observamos uma redução do orçamento destinado aos IFs. Essa redução afetou de maneira ampla e diversificada as instituições, comprometendo o seu funcionamento e desenvolvimento, como a redução no número de servidores terceirizados, a falta de recursos para custear atividades e ampliações, a redução e até mesmo o cancelamento de visitas e viagens técnicas, participação em eventos científicos e capacitação de servidores (DUTRA; BRISOLLA, 2020). A EC/95 também impactou a infraestrutura dos institutos. Com a redução do orçamento, não há possibilidade de

realizar obras de ampliação, reforma e construção de novos prédios. Essa limitação compromete a expansão da oferta de vagas e a adequação das instalações para atender às demandas dos cursos e laboratórios, afetando a qualidade do ensino. Outro aspecto importante é a impossibilidade de investimentos em livros para os cursos novos, bem como na aquisição de mobiliário e equipamentos. Esses recursos são essenciais para garantir o acesso a materiais didáticos atualizados e o desenvolvimento de atividades práticas, laboratoriais e de pesquisa.

27. A falta desses recursos limita o potencial educativo dos institutos e prejudica o aprendizado dos estudantes. Além disso, a redução do orçamento imposto pela EC/95 inviabiliza a execução do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024. Esse plano estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação no país, incluindo a expansão da oferta de vagas na educação profissional e tecnológica. Com a restrição orçamentária, os IFs encontram-se em dificuldades para cumprir essas metas e oferecer uma educação de qualidade e inclusiva.
28. Outro desdobramento importante foi o crescimento do fenômeno na destinação de emendas parlamentares para os Institutos Federais. Abaixo o Gráfico 3 demonstra essa evolução.

Gráfico 3 - Evolução das emendas parlamentares na participação do orçamento dos Institutos Federais



Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha.

29. Percebe-se que o grande crescimento na destinação de emendas parlamentares se deu após aprovação da EC/95. Esta informação abre possibilidades para várias interpretações, sobretudo sobre a intencionalidade dos parlamentares e partidos políticos que destinaram emendas parlamentares para a educação, mas que aprovaram uma emenda que congela os investimentos

por 20 anos. As emendas parlamentares, dividem opiniões, por um lado são vistas como parte importante, que inserem o congresso nas discussões sobre o orçamento federal, buscando alinhar demandas locais, por outro lado podem se tornar instrumentos de cooptação política aos moldes do fenômeno do clientelismo. Os Institutos Federais ficaram à mercê e reféns dessas contradições, uma vez que necessitam buscar fontes alternativas de recursos financeiros para garantir a sua sobrevivência, diante progressivo corte de recursos orçamentários. A dependência cada vez maior das emendas parlamentares, em especial, dos grupos políticos que as utilizam como “balcão de negócios”, fragiliza qualquer possibilidade de planejamento estratégico a longo prazo dos institutos federais e ameaça a sua consolidação.

30. Diante desse cenário, retoma-se a necessidade de criar mecanismos para a ampliação e garantias institucionais de recursos para a Rede Federal de EPCT. Uma das propostas discutidas no GT de Educação e Cultura é a possibilidade de criar um fundo específico para a Educação Profissional, nos moldes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). No entanto, é necessário um debate amplo e uma análise criteriosa para garantir que a criação desse fundo seja feita de forma responsável e efetiva, visando sempre o melhor interesse dos estudantes e do país como um todo. A criação de um fundo específico para a Educação Profissional poderia trazer benefícios significativos para essa modalidade de ensino, garantindo recursos financeiros direcionados exclusivamente para o seu desenvolvimento.
31. Esse fundo poderia ser destinado à expansão da oferta de vagas, qualificação dos professores, atualização de equipamentos e infraestrutura, desenvolvimento de programas de estágio e inserção profissional, além de fomentar pesquisas e inovação no campo da educação profissional. No entanto, é fundamental considerar alguns pontos importantes na criação de um fundo específico para a Educação Profissional ou na ampliação do FUNDEB. É necessário garantir que os recursos sejam efetivamente direcionados para a qualificação dos cursos, a valorização dos profissionais da área e a melhoria da infraestrutura. Além disso, é preciso estabelecer mecanismos de controle e transparência na utilização desses recursos, a fim de evitar desvios e assegurar que sejam efetivamente investidos na educação profissional.

III) Gestão de recursos e a Matriz Conif

32. De modo geral, o financiamento público dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é fundamentado em critérios estabelecidos pelo governo federal brasileiro através do Ministério da Educação (MEC) e de outras instâncias governamentais responsáveis pela administração orçamentária. Os critérios para a distribuição orçamentária não são estáticos

e variam de acordo com diferentes aspectos, como o número de estudantes matriculados, os níveis, as modalidades e os tipos dos cursos ofertados, a infraestrutura apresentada em cada Campus, o estágio da expansão e a necessidade de investimentos em pesquisa e extensão.

33. No que diz respeito ao financiamento público dos IFs, o Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), como entidade representativa das instituições, deve, sem sombras de dúvidas, desempenhar um papel crucial na defesa dos interesses dessas instituições, sobretudo, na busca pelos recursos necessários para o pleno funcionamento da estrutura e para o desenvolvimento da educação profissional técnica pública, gratuita e de qualidade.
34. Como não existe um fundo específico para o desenvolvimento da educação profissional técnica pública brasileira, o financiamento dos IFs, assim como a distribuição orçamentária variam de forma constante, sobretudo, por dependerem de políticas governamentais que, muitas vezes, infringem até mesmo algumas legislações específicas.
35. Nos últimos anos, em um contexto de recorrentes ataques à educação pública brasileira, o orçamento dos IFs tem sofrido uma série de cortes que comprometem de forma severa o desempenho dos trabalhos desenvolvidos por essas instituições. Diante do cenário de escassez orçamentária, de forma reativa, o CONIF buscou estabelecer diretrizes e estratégias para a alocação dos poucos recursos, com o objetivo nítido de evitar o colapso da educação profissional técnica desenvolvida no âmbito dos IFs e de tentar garantir a manutenção ou a melhoria da qualidade do ensino e da infraestrutura com o fim de promover o desenvolvimento institucional.
36. Neste sentido, atualmente, em um cenário catastrófico do financiamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a distribuição dos recursos e dos créditos orçamentários dos IFs é definida através do modelo da Matriz CONIF.
37. A Matriz CONIF foi desenvolvida no ano de 2016 a partir de um estudo realizado pelo Fórum de Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAN). Acontece que, anualmente, o CONIF concorre junto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) vinculada ao MEC os recursos orçamentários para custear as ações e as atividades desenvolvidas pelos IFs. Todavia, como o valor pleiteado pelo CONIF não tem sido atendido pela SETEC/MEC que, anualmente, vem impondo cortes dolorosos ao orçamento da RFEPCT, a entidade realiza o rateio do orçamento total disponibilizado utilizando cálculos para a definição do orçamento anual de cada instituição a partir do cruzamento entre o orçamento do ano corrente, a inflação acumulada (IPCA), o número de matrículas e as projeções futuras.

38. A Matriz CONIF entra em ação após a definição do valor através da Lei Orçamentária Anual (LOA). Através dela, a partir de critérios técnicos, a entidade executa o rateio do recurso disponível, utilizando de um sistema de distribuição que busca a proporcionalidade em relação ao tamanho de cada instituição. Em outras palavras, a Matriz CONIF é o modelo desenvolvido para determinar a distribuição do orçamento anual da RFEPCT entre as reitorias e seus respectivos campi.
39. A distribuição dos recursos se dá levando em consideração algumas especificidades. Nos cálculos utilizados pela Matriz CONIF, o número de matrículas de estudantes é um dos fatores preponderantes, sendo este o critério mais relevante para a alocação de recursos. Com isso, geralmente, as instituições que detém o maior número de estudantes matriculados recebem uma parcela maior do orçamento disponível. Esse formato tem também forçado os campi a abrirem novas turmas indiscriminadamente com vistas ao aumento orçamentário, atribuindo carga horária de aula máxima e não mínima aos docentes, que por falta de tempo acabam abandonando projetos de pesquisa e de extensão.
40. As matrículas existentes em cada instituição são cruzadas com os cursos e as modalidades ofertadas por cada instituição. Assim, no cálculo do número de matrículas é considerado o tipo e a modalidade de curso, as cargas horárias, os eixos tecnológicos e as características do campus. Assim, a diversidade e a abrangência dos cursos e dos programas da educação profissional, técnica e tecnológica ofertados pelos institutos influenciam diretamente na distribuição orçamentária.
41. Vale salientar que a Matriz CONIF é utilizada, especialmente, para definir a distribuição dos recursos disponibilizados para o custeio dos IFs. Analisando de forma crítica, a Matriz CONIF é um malabarismo estratégico do CONIF para lidar com a realidade dos cortes que impactam, diretamente, tanto os recursos de custeio como de capital disponibilizados para os IFs. Isso significa que o financiamento público deficitário afeta de forma profunda as instituições, passando por despesas elementares, como contratos para prestação de abastecimento de água, energia e serviço de internet, assistência estudantil, bolsas de ensino, pesquisa e extensão, aquisição de materiais de utilizados em sala de aula e em laboratórios.
42. Os cortes orçamentários afetam, especialmente, as e os estudantes que vivem em estado de vulnerabilidade e são auxiliados pela assistência estudantil através de bolsas ou da utilização de vagas disponibilizadas em moradias estudantis. Estes estudantes quase sempre realizam suas refeições nas instituições de ensino e os cortes afetam diretamente a alimentação, assim como outras políticas necessárias para evitar a evasão.

43. As informações disponibilizadas pela SETEC/MEC revelam que, entre os anos de 2012 e 2022, houve um aumento considerável do número de campi, com um salto de 408 para 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas no país. Em contrapartida, o orçamento da RFEPCT seguiu um caminho contrário, representando um verdadeiro retrocesso.
44. De acordo com os dados disponibilizados pelo CONIF, entre os anos de 2012 e 2015, o orçamento aumentou de R\$1,7 bi para R\$2,8 bi. Todavia, em 2016, ano de criação da Matriz CONIF, ocorreu o primeiro corte e caiu para R\$2,5 bi. Os cortes continuaram no ano seguinte, quando o orçamento atingiu o valor de R\$2,1 bi. Em 2018, houve um pequeno aumento em relação ao ano anterior e o valor foi para R\$2,2 bi. Nos anos de 2019 e 2020 o valor se estabeleceu na casa dos R\$2,3 bi em 2019 e 2020, mas, em 2021, a redução foi drástica para R\$1,9 bi. Todavia, os valores acima foram os aprovados pela LOA e não os que chegaram aos cofres dos IFs, pois, com os cortes, bloqueios e contingenciamentos impostos no ano corrente, o valor real é inferior ao estabelecido.
45. De acordo com dados fornecidos pelo Portal da Transparência, no ano de 2020 só foi executado R\$1,42 bi do orçamento de toda a Educação Profissional Tecnológica (EPT), o que correspondeu a 0,04% de todos os gastos públicos. Em 2021, a execução foi menor ainda, ficando em R\$1,23 bi, o que correspondeu a 0,03% dos gastos públicos. Em 2022, o valor executado teve um pequeno aumento subindo para R\$1,72 bi, porém, não ultrapassou 0,04% dos gastos públicos. Ainda sobre os dados apresentados acima é preciso pontuar que o valor executado corresponde a todos os valores gastos com a Educação Profissional Técnica e não apenas com os IFs, o que torna a situação ainda mais dramática.
46. A situação se apresenta ainda mais dramática quando calculados os valores reais, isto é, descontada a inflação do período. O valor nominal em 2021, por exemplo, apesar de ser superior ao de 2022, representa uma perda real de 32,4%! De 2016 a 2015, enquanto a perda nominal foi de 9%, a real chegou a 20%.
47. A redução do financiamento público da RFEPCT e a Matriz CONIF impuseram aos IFs uma reestruturação dos cursos técnicos integrados que teve como principal motor os aspectos financeiros. Assim, a metodologia de distribuição orçamentária adotada a partir de 2016 desprezou as discussões pedagógicas que buscam garantir a qualidade dos cursos para considerar, exclusivamente, a carga horária mínima estabelecida no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. A partir dessa regra, as instituições que ofertam cursos técnicos integrados com carga horária acima no mínimo não recebem recursos proporcionalmente maiores.
48. A situação dos IFs se torna ainda mais dramática pelo fato da não existência de um Fundo para o desenvolvimento da EPT pública, gratuita e de qualidade em nosso país. Enquanto a

Educação Básica geral conta com o FUNDEB para garantir o mínimo necessário para o seu desenvolvimento, não existem garantias para o financiamento da EPT o que torna seu orçamento extremamente vulnerável a todos os tipos de adversidades, inclusive, da má vontade dos governantes.

49. Diante da crise projetada, para estimular a corrida pelo aumento orçamentário e garantir ampliação dos recursos, a Matriz CONIF, de forma temerosa, propõe às instituições a diminuição das cargas horárias dos cursos técnicos e a abertura de novos cursos para, conseqüentemente, acrescer o número de vagas. Lamentavelmente, a partir da Matriz CONIF, os cursos técnicos integrados passaram a ter financiamento máximo de 3000 horas para os cursos de 800 horas no Catálogo, de 3100 horas para os cursos de 1000 horas no Catálogo e 3200 horas para os cursos de 1200 horas no Catálogo. Além disso, muitas instituições ocultam a evasão de estudantes, que muitas vezes deixam a instituição por falta de assistência estudantil, com um processo automático de rematrícula ou pela não atualização dos sistemas acadêmicos para garantir os recursos provenientes da matrícula do estudante evadido.
50. O fato é que, com a limitação absurda no financiamento dos cursos técnicos, a Matriz CONIF, impõe, indiretamente, aspectos da Reforma do Ensino Médio nos IFs, que passam a formular seus cursos priorizando os aspectos financeiros em detrimento dos aspectos pedagógicos. Ao passar a considerar para financiamento apenas as cargas horárias mínimas estabelecidas na Resolução CNE/CEN 06/2012 (de acordo com o tipo de curso), a Matriz CONIF fomentou um processo perigoso de redução da carga horária total dos cursos técnicos integrados. Uma vez que as cargas horárias dos eixos tecnológicos são delimitadas pelo próprio Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos - 800h, 1000h e 1200h - a redução acontece, especificamente, na formação geral básica ou propedêutica dos estudantes.
51. Diante do exposto acima, as regras estabelecidas pela Matriz CONIF prejudicam de forma sistemática a formação humana integral e comprometem, severamente, o desenvolvimento do ensino médio integrado. Mesmo que ocorram esforços na busca da integração curricular, a redução de carga horária por motivos orçamentários é um retrocesso absurdo que, sem sombra de dúvidas, aproxima a educação profissional técnica de nível médio na forma integrada da Reforma do Ensino Médio.
52. A vulnerabilidade orçamentária impõe uma realidade na qual as comunidades existentes nos IFs necessitem fazer das tripas coração para que as instituições continuem de portas abertas. Pressionados pelo orçamento, os gestores institucionais se lançam em uma caçada desenfreada na busca de captação de recursos, tornando a instituição refém de emendas parlamentares e

cativa de políticos que, muitas vezes, trabalham para o sucateamento da própria EPT pública, gratuita e de qualidade.

53. Como instituições que desempenham um papel social fundamental no desenvolvimento do nosso país, os IFs não devem, em hipótese alguma, ser reféns de emendas parlamentares ou de financiamento privado. É inadmissível que instituições que têm um potencial tão grande com os IFs vivam, cotidianamente, com a política do pires na mão. É inaceitável que, diante da quantidade de recursos destinados para o pagamento dos juros e a amortização da dívida pública, a EPT no Brasil sobreviva através de “doações” conseguidas pela mendicância junto a parlamentares e a iniciativa privada. É totalmente inaceitável que o pagamento das contas de água e energia, assim como a aquisição de materiais de consumo básico não sejam garantidos através de um financiamento público robusto e estável.

54. Propostas

I. Revogação imediata de qualquer tipo de teto de gastos (como o “arcabouço fiscal”) que inclua direitos básicos como saúde e educação;

II. Substituição da Lei de Responsabilidade Fiscal por uma Lei de Responsabilidade Social;

III. Criação de um fundo nacional para a educação profissional aos moldes do Fundeb;

IV. Criação de uma contribuição social com vinculação direta à receita da Educação aos moldes da contribuição da Seguridade Social;

V. Extinção da DRU;

VI. Estabelecer a meta de mínimo de 10% do PIB para a Educação;

VII. Destinação direta das verbas parlamentares para a educação sem passar pelo controle dos congressistas;

VIII. Universalização do modelo de Educação da Rede Federal;

IX. Proposta de mudança da Matriz Conif para torná-la mais democrática

IV) Estratégias de luta

55. Além da tramitação de um novo teto de gastos, se avizinha, finalmente, uma Reforma Tributária. Esta, porém, se deixada para ser feita em acordos a gabinetes fechados pelos congressistas – que representam em sua maioria os grandes empresários – será ainda pior para a classe trabalhadora. Na prática, significará, no mínimo, somente uma simplificação do complexo sistema de cobranças que vigora no país. Entretanto, devemos lutar para que o regime tributário seja fiel às necessidades para realização dos direitos que sobrevivem à CRFB/88 e com a agenda política vencedora na eleição nacional de 2022.

56. Sabemos que nossas conquistas dependem de muita mobilização que culmine em pressão popular para que tenhamos, além de bons argumentos, força nas mesas de negociação. Não esqueçamos que, no auge das jornadas de julho de 2013, Dilma cogitou fazer uma constituinte e destinar 100% dos *royalties* do Pré-Sal para a Educação e Renan Calheiros, então presidente do Congresso Nacional, cogitou destinar 10% do PIB para a Educação, em correspondência com a luta história dos trabalhadores e das trabalhadoras da Educação e pelos anseios das ruas. Entretanto, o esvaziamento das ruas pela esquerda e a tomada pela direita e extrema direita levou ao esfriamento das pautas por direitos, caminhando rumo ao golpe de 2016.
57. Por isso, não resta outra alternativa a nossa categoria que não seja promover uma forte mobilização de nossas bases e uma ampla sensibilização do conjunto da sociedade para pressionar o Congresso e o Governo pelo fim de qualquer teto de gastos e por uma reforma tributária que garanta a ampliação da educação pública e de qualidade.

REFERÊNCIAS

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/>. Acesso em: 19/06/2023.

BRASIL. Disponível em: <https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/carga-tributaria-do-governo-geral/2022/114>. Acesso em: 13/06/2023.

BRASIL. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/emendas?ano=2022>. Acesso em: 13/06/2023.

BRASIL. Disponível em: https://sites.tcu.gov.br/fatos-fiscais/renuncia_fiscal.html. Acesso em: 13/06/2023.

DALTO, F. A. S.; GERIONI, E. M.; OZZIMOLO, J. A.; DECCACHE, D.; CONCEIÇÃO, D.N. **Teoria monetária moderna: A chave para uma economia a serviço das pessoas.** Fortaleza: Nova Civilização, 2020.

DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa; BRISOLLA, Lívia Santos. **Impactos e rupturas na educação superior brasileira após a Emenda Constitucional 95/2016: o caso dos institutos federais.** Revista Fineduca, São Paulo, v. 10, n.07. 2020.

PEREIRA, Josué Vidal. **Análise dos Recursos Financeiros Aplicados nas Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: 1996-2016.** Revista Fineduca, São Paulo, v. 09, n. 21. 2019.

7. Política de Assistência Estudantil

I. Contextualização e síntese da implementação do PNAES nos Institutos Federais

1. Este documento objetiva subsidiar as discussões do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) sobre a temática da Política de Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica - EPCT. Buscamos apresentar uma breve síntese de como ocorreu o processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Rede, bem como, dos princípios e diretrizes para essa política. Ao longo do texto indicamos alguns dos principais desafios e demandas para a plena execução desta Política. A sistematização aqui apresentada se fundamenta em referências bibliográficas, análise documental de relatórios dos eventos da Rede EPCT e a partir de apontamentos realizados pelas servidoras por meio de suas trajetórias profissionais no cotidiano de trabalho na Assistência Estudantil e inclusive na participação nesses eventos e em outros espaços colegiados de discussões dos quais fazem parte. Também disponibilizamos uma [pasta compartilhada](#) com todos os arquivos utilizados para a construção deste texto.
2. Inicialmente, cabe enfatizar que a Assistência Estudantil é um direito social e se materializa por meio de um programa nacional que estabelece ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes. A assistência estudantil destina-se aos estudantes matriculados na Rede EPCT, independente do nível e modalidade de ensino, prioritariamente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social²³. Sua finalidade é contribuir para ampliação das condições de permanência e apoio à formação acadêmica de seus estudantes.
3. O contexto histórico dessa política está principalmente relacionado às ações de oferta de alimentação e moradia (restaurante/refeitório e da casa do estudante) - tratados, pelas instituições de ensino, como política interna institucional. Suas demandas vinham da agendas de lutas do movimento estudantil referentes às instituições destinarem recursos para a garantia da permanência dos estudantes por meio de bolsas e de serviços. Há muitos estudos e uma ampla literatura publicada sobre o tema - artigos, dissertações e teses (ANDRÉS, 2011; KOWALSKI 2012, SILVEIRA, 2012) e mais especificamente sobre sua implantação nos IFs (CAVALHEIRO, 2013; CORREA, 2020) também há vasta publicação²⁴. Por isso, devido à

²³ Vulnerabilidade social: processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social e territorial (CONIF/FDE, 2010).

²⁴ A partir do ano de 2010 intensificaram-se as publicações de dissertações, teses e artigos científicos sobre a Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino, Universidades e Instituto Federais.

necessidade de síntese neste documento, o recorte aqui priorizado será a partir da publicação do **Decreto 7.234/2010** que dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**, quando os Institutos Federais são inseridos nesse programa por meio da reivindicação de estudantes e servidores como forma de garantir a permanência desses, não somente nas universidades, mas na Rede EPCT, também:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, **abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010)

4. Foi por responder por parte da oferta da educação superior que os IFs foram incluídos no Decreto e, devido ao programa de expansão de vagas nas instituições e, também, devido à expansão de campi no interior do país. Dessa forma, o PNAES adotou formato de política de governo estratégica para a democratização das condições de permanência dos estudantes, conforme consta nos seus objetivos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

5. O PNAES possui dez áreas de abrangência: alimentação, moradia, transporte, creche, inclusão digital, esporte, saúde, cultura, apoio pedagógico e inclusão de estudantes com deficiência e altas habilidades; e constitui-se em um importante mecanismo para que os estudantes tenham condições qualificadas de permanência. A distribuição do recurso entre as instituições ocorre conforme o índice de desenvolvimento humano do município de localização, número de alunos e vagas oferecidas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do MEC em cada uma delas. Os critérios de acesso para os/as estudantes são definidos pelas instituições, que devem levar em consideração o perfil socioeconômico dos alunos, além de diretrizes estabelecidas de acordo com a realidade de cada instituição²⁵.
6. A partir da implantação do PNAES, aconteceu o “**Seminário Nacional de Assistência Estudantil: Construção de Princípios e Diretrizes**”²⁶, na cidade de Fortaleza/CE, em dezembro de 2010, realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Ensino (FDE), do

²⁵Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18107-recursos-quadruplicam-e-passam-de-r-1-bilhao-em-cinco-anos>

²⁶Grupo de Trabalho responsável pela organização do evento: Coordenadora Nilva Schroeder (IFSC); Ana Lucia Nunes (IFG); Caetana Juracy Rezende Silva (SETEC/MEC); Érica Bragança (IFES); Giselli Dandolini Bonassa (IFSC); Líbia Rocha dos Santos (IFBA); Lourdes Carril (IFSP); Silvana Francescon Wandroski (IFRO); Valdeluce Nascimento (IFBA); Willian de Paula (IFMT).

Conselho Nacional de Reitores dos Institutos Federais (CONIF) e do Instituto Federal do Ceará (IFCE) como os seguintes objetivos:

- a) discutir e apresentar o marco legal e conceitual essencial à construção de políticas de Assistência Estudantil;
- b) conhecer o papel dos profissionais diretamente envolvidos com a Assistência Estudantil e as possibilidades do trabalho integrado;
- c) munir os representantes dos IFs de informações relacionadas ao financiamento da Assistência Estudantil (fonte de recursos, matriz orçamentária, critérios de distribuição dos recursos na matriz orçamentária, aplicação dos recursos, possibilidades, rubricas e categorias de despesas);
- d) discutir acerca dos elementos essenciais à construção de uma Política de Assistência Estudantil;
- e) elaborar proposta de diretrizes para a construção de políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal (EPCT).

7. Os encaminhamentos do evento resultaram em um Relatório onde constam: a sugestão de criação de decreto específico para a Rede EPCT; a criação das diretrizes operacionais; e a institucionalização de um GT Nacional de Assistência Estudantil (GT-AE), com a finalidade de construir as diretrizes nacionais dos Institutos Federais para Assistência Estudantil (FDE/CONIF, 2010).

8. Em 2011 a SETEC formalizou algumas orientações sobre a AE por meio do “**Ofício Circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC**” que em síntese dispõe sobre:

- a) a não exigência da contrapartida laboral do estudante para o recebimento de bolsas;
- b) no que se refere ao acesso, o estabelecimento de critérios adequados, claros e justos que estimulassem a permanência do estudante que considerassem a realidade econômica social da instituição e o perfil do público a ser atendido;
- c) definição de regras e critérios para a suspensão e/ou cancelamento de benefícios em casos de infrequência habitual injustificada;
- d) o repasse de bolsas direto ao estudante, periodicamente, em datas pré definidas, não excluindo a possibilidade de atender aos estudantes por meio de restaurantes, moradia estudantil, material em espécie ou qualquer outra iniciativa típica da assistência; e
- e) a ampla divulgação do programa e de seus benefícios.

9. Na sequência, nos meses de janeiro e fevereiro de 2011, o **GT Nacional de Assistência Estudantil**²⁷ (GT-AE/2011) dedicou-se à elaboração de um decreto específico com diretrizes nacionais para a Assistência Estudantil na Rede EPCT, considerando também os demais encaminhamentos do referido Seminário. Em março daquele ano, foi realizada a apresentação de uma minuta de um decreto específico para a Rede EPCT contendo também **diretrizes** que posteriormente foram encaminhadas ao CONIF e à SETEC.
10. O documento construído pelo GT-AE/2011, além da concepção da política, dispôs sobre sua finalidade, gestão e recursos orçamentários (FDE, 2011), conforme segue:
- a) a Assistência Estudantil é entendida numa perspectiva da educação como direito, em compromisso com a formação integral do sujeito. Configura-se como uma política que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes.
 - b) Público: estudantes matriculados na Rede EPCT, independente da modalidade de ensino, prioritariamente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.
 - c) Finalidade: a finalidade da assistência estudantil é ampliar as condições de permanência e apoio à formação acadêmica de estudantes da Rede EPCT. Quanto ao aspecto político, foi identificada a necessidade de criar uma Coordenação de Assistência Estudantil na estrutura da SETEC. A partir de então, essa demanda se mantém em todos os eventos.
 - d) No que se refere à gestão, operacionalização e recursos:
 - I. acesso a dados: necessidade de a Rede EPCT construir mecanismos ou eleger indicadores comuns de acompanhamento e avaliação, para uso das instituições;
 - II. equipe multiprofissional: constituição de equipe básica em cada campus, com a presença de assistente social, pedagogo/a e psicólogo/a na perspectiva de trabalho integrado, não excluindo a participação e inclusão de outros profissionais como enfermeiros, médicos, odontólogos, professores, entre outros, considerando as atribuições regulamentadas pelas categorias;
 - III. divisão dos recursos: na distribuição interna dos recursos a instituição deverá estabelecer como critério a divisão por número de matrículas juntamente com indicadores de vulnerabilidade territorial do campus e seu entorno, tais como: IDH, Coeficiente de GINI, PIB per capita, Renda da Vasta Maioria, IDEB, entre outros;

²⁷ O Grupo de Trabalho foi formado por 10 membros com dois representantes de cada região do Brasil, sendo um representante gestor e outro profissional que atua na área de assistência estudantil. Fonte: CONIF/FDE 2011

- IV. normativas institucionais: cada instituição da Rede EPCT deverá regulamentar as ações de Assistência Estudantil, conforme decreto proposto: PNAES-EPCT;
 - V. ampliação e democratização das discussões: tornar sistemática a discussão sobre a Assistência Estudantil na rede EPCT, sugerindo a criação de um fórum de Assistência Estudantil, em articulação com outros fóruns afins dessa rede;
 - VI. focalização: o recurso financeiro deverá ser utilizado prioritariamente para o atendimento aos estudantes que se encontram em vulnerabilidade social. A rubrica de Assistência Estudantil deverá ser destinada para custeio, prioritariamente, para repasse financeiro direto ao estudante. Podem ser previstas ações que contribuam, como restaurantes, alojamentos, transporte, material didático, entre outras de caráter socioeconômico;
 - VII. implementação e consolidação da Política Nacional de Assistência Estudantil da rede EPCT, garantindo os investimentos presentes e futuros, conforme estabelecido no Termo de Acordo de Metas e Compromissos, podendo cada instituição incrementar os recursos investidos em Assistência Estudantil;
 - VIII. apresentação de novos indicadores para a distribuição da matriz orçamentária;
 - IX. contrapartida: há uma orientação nacional sobre a extinção da contrapartida de trabalho do estudante como requisito para o repasse financeiro de auxílios. Ao longo dos eventos, essa pauta foi retomada e foram incluídos aspectos de frequência e aproveitamento acadêmico;
 - X. prioridade no atendimento aos estudantes oriundos de outros estados por adesão ao SISU, que, pelas condições socioeconômicas, apresentarem necessidades para o recebimento de auxílios.
11. Sendo assim, essa iniciativa possibilitou que os Institutos Federais construíssem suas normas institucionais e fortaleceu o trabalho de alguns que já vinham realizando ações neste sentido.
12. A partir do **Seminário de Fortaleza**, os IFs começaram a se organizar para executar as ações previstas no PNAES, cada um à sua maneira, de acordo com sua realidade institucional e regional. As demandas desse processo, bem como, a promulgação da Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; do DECRETO Nº 7.824/2012, que regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; e a publicação do acórdão nº 506/2013 do TCU, que recomenda à SETEC/MEC que

realize planos, em conjunto com os Institutos Federais, para melhorar a estrutura e a expansão da Rede EPCT, baseado no relatório de auditoria realizada pelo TCU e que apontou problemas de evasão e retenção de estudantes, carência de docentes, falta de infraestrutura e de apoio ao desenvolvimento de pesquisa e extensão, começaram a ser organizados eventos nacionais pelos gestores de AE dos IFs.

13. Em fevereiro de 2013, aconteceu uma reunião de gestores de Assistência estudantil da região Sul e IFMG com a presidência do CONIF solicitando uma discussão sobre a Assistência estudantil na Rede de EPCT que resultou na realização do “**Seminário dos Gestores de Assistência estudantil da Rede Federal de EPCT**”, realizado em Goiânia-GO, em março de 2013. Em abril, foi realizada a **31º Reunião ordinária do CONIF** que deliberou sobre o trabalho desenvolvido em Goiânia e formação de um novo do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil (GT-AE/2013) com participação das Câmaras técnicas (Ensino, Pesquisa e Extensão), dos Fóruns (FED, FORPOG, FORPROEXT) do CONIF e dos gestores de assistências estudantil e assistentes sociais do IFSul e IFMG. Em junho, ocorreu uma Reunião do GT-AE/2013 para elaborar um documento²⁸ unificando as propostas e discussões sobre assistência estudantil.

14. Neste documento, a Assistência Estudantil é entendida numa perspectiva universalizada da educação como direito em compromisso com a formação integral. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão. Destina-se aos estudantes regularmente matriculados em qualquer dos cursos ministrados pela instituição, independente de nível e modalidade de ensino. No que refere aos auxílios de caráter socioeconômico serão atendidos, prioritariamente, estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e que estejam em vulnerabilidade social. Em seguida estabelece os princípios e diretrizes para a AE:

a) **Princípios da assistência Estudantil:**

I. A prioridade do atendimento às necessidades socioeconômicas e pedagógicas do estudante, visando sua formação integral, sua permanência e êxito.

II. A universalização da assistência ao estudante;

III. O respeito à dignidade do estudante, à sua autonomia, ao direito a benefícios e serviços de qualidade e à permanência e convivência escolar e comunitária;

²⁸ Fonte: Memória de Reunião - Reunião do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil do CONIF, 11 e 12 de junho de 2013 em Goiânia/GO.

IV. A equidade na atenção ao estudante, visando à redução das desigualdades sociais;

V. A igualdade de direitos de acesso aos benefícios da assistência estudantil;

VI. O incentivo à participação dos estudantes nos assuntos relativos à assistência estudantil.

VII. A ampla divulgação dos benefícios, serviços, programas e projetos, bem como dos recursos oferecidos pela instituição e critérios dos seus acessos.

b) Diretrizes da Assistência Estudantil

I. Estabelecer um indicador para composição da matriz orçamentária dos recursos da Assistência estudantil que considere a renda familiar per capita dos estudantes de cada campus;

II. Unificar o valor per-capita orçamentário da Rede Federal de EPCT com os destinados às Universidades Federais de Ensino.

III. Elaborar plano decenal em parceria com a SETEC, que indique os investimentos da assistência estudantil na rede, no qual sejam levadas em consideração as perspectivas de crescimento.

IV. Preservar os recursos já alocados na rubrica de custeio e elaborar um plano de investimento com recursos específicos para criação e ampliação de infraestrutura da assistência estudantil;

V. Proibir a exigência de contrapartida laboral para os auxílios cujo critério de seleção seja a vulnerabilidade social.

VI. Manter os benefícios da AE condicionada à frequência mínima nas atividades acadêmicas.

VII. Desenvolver uma proposta de instrumento unificado para pesquisa do perfil dos estudantes da Rede Federal EPCT, contemplando os diferentes níveis e modalidades.

15. Foi enfatizado ainda no documento do GT-AE/2013 os seguintes pontos:

a) Assistência estudantil na perspectiva multidisciplinar: de acordo com as diretrizes sugeridas pelo GT-AE/2011, constituído durante o Seminário de Fortaleza, 2010, existia a necessidade de se estabelecer uma equipe multiprofissional básica para a execução e operacionalização da política de AE em cada campus e na Reitoria, formada por assistente social, pedagogo/a e psicólogo/a, admitida, sempre que necessário, a participação e inclusão de outros profissionais. O documento do GT-AE/2013 também volta a enfatizar a composição de

equipe multiprofissional básica e reforça para a necessidade de uma equipe na reitoria de cada instituição para gestão institucional sistêmica, no campus para participação na gestão e operacionalização da assistência estudantil, bem como na SETEC/MEC com foco nas diretrizes e política para Rede Federal de EPCT. Sobre este tópico há bons exemplos de normativas institucionais que delimitam o trabalho profissional na AE de acordo com as competências e atribuições profissionais de cada a área, neste caso, citamos os documentos do IF de Pernambuco e do IF Goiás, como bons exemplos²⁹.

b) Proposta de criação de um Comitê técnico específico com representantes de cada região do Brasil. Ao longo dos anos, na SETEC, a AE foi tratada de forma compartilhada entre a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal e a Diretoria de Políticas de Educação Profissional. No âmbito do CONIF, as discussões sobre a Assistência Estudantil estão sob a responsabilidade do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Ensino (FDE), na Comissão de Políticas de Inclusão e Diversidade. Cabe destacar que não havia técnicos de referência para dialogar sobre as questões de AE na rede, o que foi apontado como necessidade pelos dois GTs bem como um Fórum ou Câmara específico de AE no CONIF, para essa política.

Recentemente, foi encaminhado [Ofício nº 27.2022/CONIF](#), com o assunto “Minuta de Decreto PNAES-FDE/CONIF” que encaminha uma proposta de minuta de decreto elaborado pelo Grupo de Trabalho de Dirigentes de Assistência Estudantil e Fórum de Ensino CONIF/FDE, que consta seus detalhes na pasta compartilhada.

II. Desafios na operacionalização da Assistência Estudantil e demandas das suas equipes:

16. A seguir apresentaremos algumas solicitações das equipes que atuam nas Políticas de Atendimento ao Estudante dos Institutos Federais, bem como, nossa percepção de quais às demandas necessárias a fim de buscar a garantia da permanência e êxito dos estudantes.
17. ORÇAMENTO AE: o PNAES carece de um financiamento que seja condizente com a realidade da comunidade discente das IFES, uma vez que as instituições têm conseguido destinar poucos recursos do seu próprio orçamento para apoiar políticas de permanência. É necessário o fortalecimento do Estado por meio do investimento nas instituições públicas e nas políticas públicas e sociais para o cumprimento de sua função social frente aos impactos da crise estrutural capitalista. As instituições de ensino não podem continuar desprovidas de um financiamento público ampliado, pois isso as impedem de elaborar respostas sustentáveis para mitigar os impactos da desigualdade social e desde 2015 as IFEs têm sofrido contingenciamento

²⁹ IFPE (2012, p. 13-16).; IF Goiás (2016)

do seu orçamento geral. Cabe destacar que a fragilidade de um sistema de proteção social por meio das demais políticas sociais, que atenda a classe trabalhadora, que seja integrado ao seu processo de formação profissional, demonstra o grau de vulnerabilidade no qual a comunidade discente se encontra. A universidade, enquanto reflexo da sociedade, reproduz internamente os processos excludentes existentes fora dela. A Pesquisa de Perfil Discente das IFES de 2018, organizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE), aponta que 70,02% dos estudantes têm renda per capita de até um salário mínimo, público prioritário das ações do Programa Nacional da Assistência Estudantil (PNAES).

18. Atualmente a Política de Assistência Estudantil passa a ser executada com recursos advindos do Governo Federal. **Inserida no Programa 2.031 do orçamento, destinado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)** e executado por meio da **ação 2.994** (que se destina à Assistência ao Estudante da EPT), o valor nominal apresentou tendência de crescimento. Porém, a partir do segundo mandato do governo Dilma, em 2015, a educação começa a sofrer cortes e os IFs perderam consideravelmente seus recursos. A situação exacerbou com os congelamentos de recursos no governo Temer e Bolsonaro, fazendo com que a assistência estudantil também sofresse impactos significativos. Essa situação não tem contemplado o atendimento a todos os estudantes com renda per capita de um salário mínimo e meio e/ou advindos de escola pública, fato que obriga a instituição a executar o programa de forma focalizada nos mais pobres e nos que mais necessitam de sua inserção e não atende a todos que tem direito colocando em risco de evasão os estudantes filhos da classe trabalhadora.
19. A orientação do Seminário de Fortaleza foi de que não existe divisão da assistência em atendimento universal e atendimento focalizado. Os gestores devem estar atentos ao perigo de restrição da vulnerabilidade ao aspecto financeiro: o conceito de vulnerabilidade é amplo e não se restringe à questão econômica, mas também aos aspectos psicológicos, pedagógicos e sociais. O programa está fragmentado no plano financeiro, visto que os recursos são insuficientes para desenvolver a totalidade das ações de maneira universalizada, pois não há como negar seu impacto nas condições objetivas de permanência dos seus estudantes usuários, filhos da classe trabalhadora, principalmente os que se encontram em condições de pobreza e de vulnerabilidade social. Defendemos que para a eleição de critérios de ações focalizadas ou universais, sejam compostas comissões com profissionais especializados em políticas públicas e sociais e direitos humanos, principalmente.
20. Uma pesquisa com o objetivo analisar a contribuição dos auxílios financeiros oriundos do PNAES para estudantes socioeconomicamente vulneráveis de uma instituição federal do interior da Região Sul do Brasil, revelou que estudantes beneficiários do Pnaes obtiveram

melhor desempenho acadêmico, comparativamente, que os estudantes não beneficiários de auxílios, indicando evidências do efeito positivo desta política para esse perfil de universidade federal (KROTH; BARTH, 2021). Nesse sentido, é preciso que a política de assistência estudantil tenha, fundamentalmente, aporte orçamentário suficiente para se voltar para além das questões econômicas e de pobreza, incluindo ações e projetos de apoio acadêmico e psicológico aos estudantes (COSTA, 2010), no entanto, para que seja possível ampliar o atendimento para outras ações, é necessário que após serem atendidos os todos os estudantes em vulnerabilidade social - nas ações de alimentação, transporte e moradia - se aumentem os recursos para as ações de caráter universal.

21. EQUIPE MULTIPROFISSIONAL BÁSICA/MÍNIMA: Diante do crescimento no número de campi e de estudantes, as equipes de atendimento ao estudante encontram-se reduzidas e sobrecarregadas devido às demandas referentes a operacionalização de editais, bem como, aos atendimentos realizados por esses profissionais que vão além das solicitações de benefícios sociais, resultado das manifestações da questão social na vida dos estudantes que buscam atendimento, ocasionando a intensificação do trabalho profissional. Cabe destacar que durante a Pandemia do COVID-19 os profissionais que atuam na AE foram essenciais no acompanhamento dos estudantes para que estes não evadissem, bem como, na defesa da garantia da manutenção dos auxílios recebidos pelos estudantes, em ações de cestas básicas, operacionalização de editais de AE, bem como editais de Inclusão Digital e Projeto Alunos Conectados, o que exauriu os profissionais devido a sobrecarga de trabalho que essas frentes demandaram diante da realidade de poucos profissionais nos campi. Essa realidade de sobrecarga dos servidores da AE já existia antes da Pandemia e se agravou terrivelmente com seu advento³⁰. Lembramos que servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAES) não geram a contratação de profissionais substitutos nos períodos de afastamento por saúde, licença à capacitação entre outras. Além disso, os IFs se diferenciam das universidades, pois, são pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, ensino médio integrado, licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu, o que requer competências profissionais para atendimento a um público diversificado. Por isso reforçamos o que a necessidade de estrutura de equipes multiprofissionais podendo ser compostas pelos seguintes

³⁰ Sugerimos a leitura do Relatório Força de Trabalho das Equipes de Assistência Estudantil do IFSul-rio-grandense (CAVALHEIRO; CRIZEL, 2022) que detalha esse processo de sobrecarga profissional dos trabalhadores em Assistência Estudantil dos campi e suas consequências para a saúde dos servidores e para a qualidade dos serviços prestados (IFSUL, 2022).

profissionais: assistente de aluno, assistente social, docente, enfermeiro, tradutor/intérprete de Libras, médico, nutricionista, odontólogo, pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais e outros profissionais de áreas afins; na reitoria e nos campi dos Institutos.

22. PERMANÊNCIA NA POLÍTICA DE AE: algumas instituições possuem a prática de realizarem “reavaliação socioeconômica” de usuários/as da AE anualmente ou a cada dois anos. Salientamos que a permanência dos/as estudantes nos editais de acesso à Política de Assistência Estudantil deve ser garantida até conclusão do curso, sem reavaliação socioeconômica. O correto é o uso do termo “Estudo Socioeconômico/Social”, conforme Mioto (2009):

Os estudos socioeconômicos consistem num conjunto de procedimentos, atos, atividades realizados de forma responsável e consciente. Contém tanto uma dimensão operativa quanto uma dimensão ética e expressa, no momento em que se realiza a apropriação pelos assistentes sociais dos fundamentos teórico-metodológico e ético-políticos da profissão em determinado momento histórico. [...] Operacionalmente definidos como o processo de conhecimento, análise e interpretação de uma determinada situação social [...] Abordar o tema – estudos socioeconômicos – no âmbito do Serviço Social remete a pensá-lo, inicialmente, enquanto parte intrínseca das ações profissionais dos assistentes sociais. Afinal de contas, o desenvolvimento das ações profissionais pressupõe o conhecimento acurado das condições sociais em que vivem os sujeitos aos quais elas se destinam, sejam indivíduos, grupos ou populações (MIOTO, 2009, p. 487- 488).

23. Assim, uma novo estudo do perfil dos/as usuários/as será admissível somente mediante denúncia fundamentada ou se o/a usuário/a solicitar. Salientamos, que o/a usuário/a não pode se sentir inseguro/a com sua permanência na AE e deve ter garantido seu direito a permanecer nessa política até à conclusão do curso, pois a “reavaliação socioeconômica” regular fere esse direito. Quando identificada a necessidade, o/a usuário/a da AE poderá ser submetido/a aos órgãos de controle.
24. Na mesma esteira, **recomendamos o pagamento ininterrupto do Auxílio Moradia durante 12 meses** - e não somente durante os meses letivos -, pois isso acarreta insegurança e aumenta o risco de evasão dos estudantes devido ao endividamento com atrasos e multas de aluguel. É inaceitável que essa prática continue em algumas instituições e isso fere seu direito à permanência, garantido pela Constituição.
25. Permitir ao estudante receber, concomitantemente, bolsas de assistência estudantil, de pesquisa e de extensão ou de outros programas institucionais. A assistência estudantil, como parte do processo educativo, deverá articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, o que significa viabilizar seu caráter transformador pois inseri-la na práxis acadêmica e entendê-la como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado, o que requer maior aporte de recursos orçamentários.

26. Extinguir práticas ainda existentes de exigência de CONTRAPARTIDA por meio de TRABALHO para o recebimento e permanência nos auxílios e serviços da AE, conforme já foi orientado no Seminário de Fortaleza (2010) e nos Ofícios nº21 e 42 da SETEC (2011). Esse tipo de prática na AE e com recursos do PNAES é reprovável sob a ótica dos direitos sociais.
27. É necessária uma verba específica para o auxílio creche, como acontece nas universidades federais, para estudantes pais, principalmente para as mulheres chefes de família com filhos pequenos. Muitos estudantes estudam a noite e sabemos que são raros os serviços de educação infantil à noite, e inexistentes serviços públicos de creche noturna. Então, uma estudante que não possui vínculos familiares e/ou uma rede de apoio para essa demanda, possivelmente desistirá de permanecer estudando. As pesquisas sobre evasão mostram que mulheres jovens com filhos tendem a evadir e abandonar seus estudos para se dedicarem aos cuidados com filhos.
28. Construção de novos ou melhorias dos refeitórios e ampliação do recurso do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) que atenda a oferta de alimentação escolar para todos os estudantes, principalmente para estudante do ensino médio, pois é fato que muitos tem suas principais refeições realizadas na escola, na realidade do nosso país.
29. Construção de novas ou melhorias das Moradias Estudantis nos campi, principalmente, distantes dos espaços urbanos.
30. Incentivar e fomentar atividades esportivas e culturais como elementos essenciais à promoção da saúde e da qualidade de vida.
31. Que às instituições de ensino desenvolvam políticas de diversidade e inclusão visando a garantia de permanência de estudantes com deficiência, o fomento a estudos das questões relativas à temática de gênero, identidade de gênero e sexualidades e a promoção de estudos sobre questões étnico-raciais e o desenvolvimento de ações que valorizem as identidades afrodescendentes, indígenas e quilombolas.
32. Estruturar uma equipe técnica na SETEC que possa subsidiar as equipes nos campi e Reitorias dos Institutos Federais, formada por servidores especialistas na temática.
33. **Criação de um Fórum de Assistência Estudantil** no âmbito do Conif (a exemplo do FONAPRACE, órgão assessor da ANDIFES, nas universidades federais), ou um espaço de discussão ampliado onde participem trabalhadores, estudantes, usuários e gestores.
34. Estruturar o trabalho da Assistência Estudantil nas Instituições pelo menos, por meio de Diretorias e/ou Departamento nas reitorias - CD4 ou 3, enquanto nos campi estruturar por meio de coordenações com FGs 1, a fim de valorizar o trabalho realizado com intensa demanda de forma sistêmica nos campi.

- 35. Gestão democrática, Participação e controle social na Assistência Estudantil:** Incentivar a gestão democrática sobre a Política de Assistência Estudantil e construir mecanismos de controle social -espelhados nas Política de Saúde e de Assistência Social -, por meio dos segmentos: trabalhadores em AE, estudantes, usuários e/ou outros segmentos da comunidade acadêmica, priorizando os trabalhadores da AE, membros das equipes nesse espaço e os usuários da política. A política de Assistência Estudantil tem se caracterizado por raras experiências³¹ de mecanismos de controle social e participação política sobre a mesma, por parte de seus trabalhadores e usuários. É importante que trabalhadores e estudantes participem desses processos, de debates sobre o orçamento, por exemplo. É necessário e imprescindível a participação de usuários/as, trabalhadores/as e demais estudantes em conselhos de discussão específicos da AE, para além dos Conselhos Superiores, na formulação, na implementação, monitoramento e na gestão das ações e dos recursos orçamentários. Encontramos algumas estratégias que as instituições têm desenvolvido para de certa forma propiciar práticas de controle social: Câmara de AE, formadas por dois representantes de cada câmpus (IFSUL), Comitês de Assistência Estudantil (IFSC) e Fóruns (IFSP). A AE é um dos mecanismos para garantir a universalização do direito à educação e deve ter compromisso com ações que garantam cidadania e requer protagonismo estudantil pois quem tem a força transformadora é a juventude, por isso é preciso haver protagonismo dos jovens nas definições desse Programa é um dos grandes desafios atuais é a participação estudantil nas suas decisões em âmbito institucional e nacional por meio de espaços colegiados, fóruns, comitês, para além do CONSUP, que os estudantes incluam suas pautas para a assistência estudantil e possam exercer o controle social dessa política pública juntamente com os seus trabalhadores. Também, a cada reformulação, essa política precisa passar por consulta pública e abranger a participação da comunidade de toda a instituição, principalmente dos estudantes e dos seus trabalhadores. Temos alguns exemplos de boas experiências que se aproximam dessa sugestão: o Fórum de Assistência Estudantil da UFFS, a Câmara de Assistência Estudantil do IFSul-rio-grandense, o Comitê de Assistência Estudantil do IFSC.
- 36. Ampla divulgação das informações entre gestores e trabalhadores de AE, principalmente no que se refere aos recursos orçamentários, devendo haver critérios e metodologias quanto à divisão de recursos entre os campi. Os trabalhadores precisam ter conhecimento sobre como ocorre a construção da matriz orçamentária da AE na sua instituição, bem como receberem atualizações constantes sobre a execução orçamentária para que possam propor melhores**

³¹ Existe uma experiência de controle social sobre as ações do Programa Nacional de Assistência Estudantil, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, 2020).

formas de uso dos recursos públicos, sob a ótica da transparência pública: ou seja, o trabalhador que está nos campi, “na ponta” precisam estar informados sobre tudo o que se refere a essa política.

37. Informatização dos processos: utilização de sistemas para publicação dos editais, realização de inscrições dos estudantes e estudos socioeconômicos. Durante a Pandemia essa necessidade começou a ser atendida mas na maioria das Instituições ainda não está consolidada. Além disso, orienta-se para que as instituições tenham a criação e organização de um acervo digital para que não sejam perdidos/descartados os processos de anos anteriores.
38. Incentivar que as instituições desenvolvam planos estratégicos para monitoramento dos Índices de Permanência e Êxito e que apontem e desenvolvam ações para intervenções preventivas de combate à retenção e à evasão e abandono.
39. Que seminários de Assistência Estudantil sejam realizados de maneira rotineira, tanto local, regional e nacional, que isso seja uma política dentro do CONIF, aos moldes do Seminário de Fortaleza. Os eventos poderiam acontecer com periodicidade de pelo menos a cada dois anos para as etapas nacional e regional e o incentivo de seminários de AE locais, com rotina anual, nas instituições. Estes eventos devem ser constituídos com a base de trabalhadores e seus usuários as questões de AE. Também deve ser priorizada a participação das equipes de AE dos campi nesses seminários bem como a representação estudantil e os usuários dessa política.
40. Por fim, esses foram alguns dos elementos que entendemos como importantes para esse debate. Todos os documentos institucionais e acadêmicos utilizados para este texto constam na pasta compartilhada para acesso de todas as pessoas que desejarem consultar.³²

32 https://drive.google.com/drive/folders/1e-Z_VpL10Dg6w6x5j6hYX0_1rxz05yBv?usp=share_link

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 02/03/2023.

CONIF/FDE. **Relatório de Fortaleza.** Seminário: Construção de Diretrizes para as Políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Fortaleza, 06 e 07 de dezembro de 2010.

_____. **Diretrizes Nacionais de Assistência Estudantil.** GT Nacional de Assistência. 2011

_____. **Memória do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil do CONIF - Goiânia/GO** 11 e 12 de junho de 2013

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social:** alcances, perspectivas e desafios. 2013. 257 fls. Dissertação de Mestrado em Política Social. Pelotas-RS: UCPel. 2013.

_____. **Relatório da Força de Trabalho das Equipes de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.** Josiela Cavalheiro; Roberta Crizel, Orgs. Documento não publicado. Disponível na Instituição.

CORREA, R. **O processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam no estado do Rio Grande do Sul:** atores, contextos e quadros normativos. Tese de Doutorado em Políticas Públicas. UFRGS. 2020

IFG. **Proposta de trabalho do serviço social no Instituto Federal de Goiás.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Maio - 2016.

IFPE. **Proposta da Política de Assistência Estudantil.** Recife. 2012

IFSC. **Resolução Consup 07/2019.** Regimento do Comitê Gestor de Assistência Estudantil

IFSUL. **Regimento da Câmara de Assistência Estudantil do IFSUL.** 2012

MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Estudos socioeconômicos.** In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. São Paulo: Cortez, 2009.

KOWALSKI, A.V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Serviço Social. 2012.

KROT D. BARTH; **Do Acesso ao Êxito Acadêmico:** a importância da Política de Assistência Estudantil no Ensino Superior. Revista Desenvolvimento em Questão. UNIJUÍ, 2021. ¹

PRADA, T. SURDINE, M.C.C. **A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** SER SOCIAL, EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL. Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018.

SETEC/MEC. **Ofício Circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC**, de 10 de fevereiro de 2011. Assistência aos Estudantes do PROEJA: diretrizes.

_____. **Ofício Circular nº 42/2011/GAB/SETEC/MEC**, de 03 de maio de 2010. Assistência Estudantil – complementação de orientações contidas no ofício circular n.º 21/2011.

SILVEIRA, M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior:** uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Dissertação. PPG em Política Social, – UCPEL, 2012.

UFFS. **Resolução nº 27 Consumi CGAE 2020 CAAPAE**

Link da pastas de textos utilizados: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1e-Z_VpL10Dg6w6x5j6hYX0_1rxz05yBv

8. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

I) Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil

1. Desde sua concepção na Revolução Industrial, a Educação Profissional assume um papel de difusão de técnicas, preparando trabalhadores que até então reproduziam autonomamente produtos artesanais, em prol de manufaturas industriais sob a égide da eficiência e escala produtiva, considerando custos, rapidez e esforço humano (VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016).
2. Dessa forma se disseminaram as escolas de artes e ofícios, mesmo no período colonial do Brasil, para elementos da classe sociais mais baixas (FONSECA, 1961), em detrimento da educação propedêutica e acadêmica da elite burguesa.
3. Apenas no século XIX com a chegada da família real, artistas e aprendizes portugueses, foi instalado o ‘Colégio das Fábricas’, e que após quatro décadas se irradiou nas províncias como ‘Casas de Educandos Artífices’, para crianças pobres e órfãs (VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016).
4. O aspecto assistencialista e beneficente na formação da classe trabalhadora se estendeu também nos Liceus de Artes e Ofícios, iniciando-se de fato a Educação Profissional e Tecnológica com o Decreto nº 7.566 de 1909 sancionado pelo então Presidente Nilo Peçanha (BRASIL, 1909), como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho para os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas (KUENZER, 2007 apud VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016, p. 5). Esta política também foi aplicada nos patronatos e escolas agrícolas e nas escolas de magistério de economia rural doméstica. Estas instituições federais de ensino foram responsáveis pelo fortalecimento do agronegócio brasileiro e do desenvolvimento de uma visão de rural como algo atrasado que deveria ser mudado com a adoção de técnicas do capital, estes educandários deram origem a maior parte dos campi agrícolas dos Institutos Federais.
5. A intenção de formar para o mercado de trabalho se refletiu desde a Reforma Capanema em 1942, pelo Decreto-Lei nº 4422, à margem da formação científica e clássica. O ensino secundário se constituía na formação para cursos normal, técnico e agrotécnico, parte deles absorvido pelo Sistema S4.
6. Sua superação se deu pela LDB N° 4.024/61, que reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular, estabelecendo equivalência dos cursos profissionais e propedêuticos (KUENZER, 2007, p. 29).

7. O chamado milagre brasileiro possibilitou a formação técnica e profissionalizante garantindo a inserção no mercado de trabalho numa perspectiva de industrialização subalternas e intensificação da internacionalização do capital (VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016, p. 7).
8. Desde a LDB nº 9.394/96 a educação profissional se apresentou sobre diferentes tipologias e expressões, com objetivos de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, esse movimento se constituiu em um novo pensar na formação omnilateral, considerando as dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, pensando a realidade concreta dos sujeitos e seus arranjos produtivos locais.
9. Esse movimento culmina na lei nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tendo essas instituições a natureza jurídica de autarquia e detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).
10. O Art. 6º dessa lei trata das finalidades e características dos Institutos Federais, onde podemos focar: na formação nos mais diferentes níveis e modalidades, atendendo os diversos setores da economia; adaptando soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; na integração e na verticalização da formação continuada; no fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento sócio-econômico e cultural no âmbito de atuação do instituto federal; estimulando a investigação empírica com atualização pedagógica dos docentes e programas de extensão e de divulgação Científica e Tecnológica; e por fim estimulando a pesquisa aplicada à produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo a produção e transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (idem).
11. Após a criação de “661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II” (BRASIL, 2019), na expansão da Rede Federal a Lei Nº 11.195 excluiu entraves e anunciou a criação de 64 unidades de ensino, privilegiando as instituições em periferias de grandes centros urbanos, além de municípios interioranos. Sempre articulados com as potencialidades locais do mercado de trabalho (PEREIRA, 2009 apud SOUZA, & MEDEIROS NETA, 2021, p. 6).
12. Não obstante a expansão da Rede Federal, e seu caráter transformador ou mesmo revolucionário de política pública, autores como Luiz Edmundo Vargas de Aguiar e Eliezer Moreira Pacheco citados por Souza & Medeiros Neta (2021), e que participaram efetivamente da criação e expansão dessa Rede, reconhecem ainda limites a superar.

II) Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Desafios, Limites e Possibilidades Institucionais

13. Apoiados em Gattermann & Possa (2018), apontamos um dos principais desafios nessa fase de expansão da Rede, o ideário neoliberal em disputa nos governos de esquerda. Inseridos em um movimento Tático como imperativo de governabilidade num contexto neoliberal globalizado, que buscou inserir jovens, de forma massificada, em uma política, como constituição e prevenção de risco, e no combate a desigualdade social.
14. Sem intencionar superar as polêmicas e contradições, é inegável que essa política pública inseriu de forma eficiente um grande contingente de jovens de baixo poder aquisitivo, com o uso de políticas de cotas, e a princípio com a proposição de uma educação libertária e omnilateral, voltada para autonomia dos sujeitos inseridos em seus arranjos produtivos locais, buscando transformar a realidade local e social ao qual estão inseridos.
15. Souza & Medeiros Neta (2021, p. 8-9) apontam como limites e desafios do cumprimento dos objetivos da Rede Federal a contemporaneidade do trabalho, a pluralidade da necessidade de ofertas em detrimento da representação histórica e tradicional das instituições de educação profissional e tecnológica, o desafio da oferta de formação vertical e os cortes orçamentários impostos pelos últimos governos brasileiros.
16. Todos esses desafios passam pela formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino. Ainda mais quando considerado que as áreas de formações técnicas em geral têm formações básicas em bacharelados, e em estudos da arte das diversas ciências puras acadêmicas, sem complementações de licenciatura. Acrescentam-se aqui os limites do tecnicismo e conteudismo, sem integrações a um contexto social, o que contribui com a descaracterização da educação integral e, em especial, o ensino médio integrado.
17. O ensino médio integrado como Carro-chefe da Rede Federal ainda é prejudicado pelo caráter burguês e neoliberal da formação continuada tecnicista e desvinculada do desenvolvimento de tecnologias apropriadas na formação profissional inserida num contexto social e econômico, bem como aos mundos do trabalho.
18. Nesse sentido e concordando com Souza & Medeiros Neta (2021, p. 12) devemos superar a “finalidade que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica tiveram ao longo do século XX: formar sujeitos para servir às demandas do capital. Urge que, nesse “tempo presente”, lutemos no sentido da contra-hegemonia”.
19. Focando nas Agrotécnicas Federais, hoje os Campi Agrícolas dos Institutos Federais. Como em toda formação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como nas demais

políticas públicas instituídas pelo PT, baseada em círculos de debates, com Conselhos e representações diversas da Sociedade Civil, houve um amplo debate na ‘Ressignificação do Ensino Agrícola no Brasil’ (SETEC, 2009). É interessante observar o percurso contraditório entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder dos governos de frente popular que implementaram esta política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

20. Já na Introdução desse Documento, em consonância com os princípios da Rede Federal, se descreveu que

A educação agrícola requerida pela sociedade caracteriza-se pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isto estabelece como marco fundamental: formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade. (SETEC, 2009, p. 6-7)

21. O contexto do atual ‘Ensino Agrícola’ que serviu a consolidação de questões agrárias e agrícolas baseadas por um lado pelo crescimento hegemônico do agronegócio e suas consequências políticas, fundiárias, sociais, ambientais e econômicas, e por outro, se atesta a maior concentração de terras e a ampliação da pobreza no campo, combinada com a dilapidação dos recursos naturais e o comprometimento da qualidade de vida.

22. Esse processo invisibiliza os sujeitos coletivos de direitos do campo, suas realidades históricas e demandas, como no caso da ‘Educação do Campo’, categoria pedagógica do campo da educação popular e libertária, que se percebe ainda incipiente nos Planejamentos de Desenvolvimentos Institucionais dos Institutos Federais, e que propõe outra matriz de desenvolvimento no campo baseado na agroecologia e suas diversas tecnologias participativas, sociais e adaptadas aos arranjos produtivos locais dos sujeitos de direitos do campo.

23. A Setec (2009) declara o êxodo rural a partir da ‘Revolução Verde’ e seu pacote tecnológico tecnicista baseado nos agrotóxicos, na biotecnologia e mecanização, provocando “mudanças significativas nos arranjos do trabalho e emprego no campo” e “contribuindo para diminuir o número de trabalhadores permanentes com a mecanização da lavoura”. Apoiadas pelas instituições de ensino, pesquisa e extensão dos governos desenvolvimentistas e hegemônicos da elite agrária, e que, em grande medida, ainda dominam as políticas públicas, e entre elas as propostas pedagógicas dos Institutos Federais, não obstante as disputas e conquistas dos Movimentos Sociais e Organizados do Campo.

24. Dessa forma

A Agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável ... Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população (SETEC, 2009, p. 13-14).

25. O Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que aconteceu entre 21 e 23 de outubro de 2008 constituiu-se de três momentos distintos: Plenária de Abertura; Grupos de Trabalhos Temáticos (Eixo Temático I - Democratização do ensino; Eixo Temático II - Currículo e Eixo Temático III - Desenvolvimento Local e Financiamento); e Plenária Final.
26. Considerando os 52 (cinquenta e dois) tópicos de deliberações da Plenária Final do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, selecionamos 13 (treze) tópicos que entendemos ainda necessários para ampliar a discussão e ampliação no atendimento das demandas dos sujeitos do campo (em negrito uma breve síntese de cada deliberação, seguidos de comentários dos autores, atualizando o cenário da realidade das escolas agrotécnicas da Rede Federal).
- I. Repensar o modelo de seleção, onde vemos a dificuldade de acesso, não obstante a universalização do Enem e Sisu, dos sujeitos do campo, pela negação de acesso às tecnologias de informação e comunicação, dificultando seu acesso ao processo seletivo, além de não proporcionar uma educação No e Do Campo, com o protagonismo de seus sujeitos, como contemplados na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo, como conquistas históricas, mas ainda não consideradas na maioria das ofertas do Ensino Agrícola.
 - II. Encontrar formas que priorizem a seleção de estudantes filhos de agricultores familiares, onde entendemos que potencializaria se construindo uma via de mão dupla, de um lado as instituições se inserindo nos territórios e realidades locais, como também a gestão participativa com representações sociais atuando ativamente nos encaminhamentos das demandas pedagógicas, e não apenas deliberando decisões das gestões em conselhos superiores e gestores. Entre essas decisões, uma proeminente passa pela seleção dos ingressos e inserção dos egressos no mundo do trabalho nos arranjos produtivos locais, potencializando o desenvolvimento territorial.

- III. Estabelecer cotas para os povos do campo, ainda pouco perceptível visto a maioria das propostas pedagógicas atuarem na desterritorialização dos sujeitos do campo.
- IV. Possibilitar editais específicos para atender as demandas de comunidades isoladas, potencializando a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, ainda incipientes na Rede Federal.
- V. Garantir uma estrutura de suporte ao estudante, contemplando o transporte, a alimentação e a residência estudantil, gratuita e de qualidade, mesmo percebendo avanço no acesso, permanência e êxito, não se garante, por questões puramente burocráticas, a autogestão dos estudantes nas ocupações dos espaços da escola com reprodução de vida e até, e por que não, renda como resultantes do trabalho pedagógico.
- VI. Celebrar convênios com outras instituições ou organizações sociais, que ainda se dão em nível de participação representativa em Conselhos Gestores e Superiores, em grande medida para validar decisões da gestão, visto esses representantes serem convidados pelos gestores, principalmente àqueles de não convívio permanente no cotidiano escolar.
- VII. Ofertar cursos de extensão em comunidades que apresentem demandas, tendo as metodologias participativas de extensão e pesquisa também ainda pouco observadas, como se denota na Alternância Integrativa, onde se partindo de inventários de realidades se subsidia processos de ensino aprendizagem.
- VIII. Definir linhas de pesquisa voltadas para o conhecimento local das comunidades, a partir de inventários e demandas dos territórios e arranjos produtivos locais.
- IX. Capacitar o corpo docente e técnico administrativo com cursos de aperfeiçoamento nas diversas áreas de atuação e cursos de relações humanas, no sentido de interagir com os povos do campo, que percebemos representar o maior gargalo atual de nosso instituto, colocando em risco sua identidade, e privilegiando academicismos a partir da ciência pura e profissionais bacharéis com linhas de pesquisas reproduzidas a partir de sua formação acadêmica doutoral.
- X. Utilizar a pedagogia da alternância, quando a comunidade assim desejar, como realmente necessário para inserir a escola no seu contexto local e social, respeitando a realidade histórica e cultural de seus sujeitos em formação.
- XI. Consolidar o ensino integrado e a formação integral, fazendo avançar em sua compreensão e privilegiando o mundo do trabalho, em detrimento e contraposição estratégica a possibilidade de verticalidade acadêmica de formação.

- XII. Reestruturar o sistema escola–fazenda com objetivo de transformar os setores de produção em unidades de experimentação participativa, e reprodução de vida partindo das necessidades dos estudantes e suas práxis formativa.
- XIII. Efetivar convênios de cooperação técnica com organizações que trabalham com inclusão social, visando oportunizar o ingresso na escola e no mundo do trabalho, através de estágios, emprego, cursos e treinamentos, potencializando nossas relações interinstitucionais, que se apresentam ainda muito aquém do necessário para viabilizar espaços e tempos educativos diferenciados. Percebemos nossas escolas com muros ainda muito altos e de difícil transposição, sob pretextos burocráticos.
27. Apesar da distância temporal do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consideramos aqui ainda atuais suas deliberações, visto que não se construiu uma avaliação das práticas da Rede Federal até o momento, de forma ampla e participativa, mesmo reconhecendo os movimentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e sua câmara instituída hoje como Fórum de Educação do Campo (FORCAMPO), que de fato não se fez irradiar em ações de promoção da Educação do Campo na Rede Federal.

III) Considerações Finais

28. Consideramos que o compromisso com o território é a chave de construção de sua identidade na medida em que rompe com a hierarquização dos conhecimentos, conforme ideários freirianos de base popular, privilegiando processos dialógicos com a comunidade, reconhecendo e sistematizando seus conhecimentos populares, segundo seu contexto histórico e local. Esse tipo de instituição é inédito na história da educação brasileira, pesando sobre seus gestores uma imensa responsabilidade, quando se coloca em riscos processos de ruptura com a cultura hegemônica, e que sedimentou o modelo de sociedade de nossos dias, com suas exclusões, hierarquizações, estruturas burocráticas, abismos sociais, impactos ambientais e insustentabilidade do modelo que privilegia o capital. Pensar construir e executar essa nova proposta identitária original e institucionalizada, se torna então nosso principal desafio.
29. Os desafios e contradições dos percursos institucionais e formativos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e em especial os Campi que se caracterizam com a identificação de atender demandas dos sujeitos coletivos de direitos do campo, águas e florestas, passam necessariamente pelo reconhecimento intransigente de seus direito e

conquistas históricas, como no caso do reconhecimento da ‘Educação do Campo’, rompendo com os pressupostos do então Ensino Agrícola ou Rural.

30. Nesse sentido é relevante a atualização e revisão dos Projetos Políticos e Pedagógicos, assim como estruturas burocráticas que possam atender as novas demandas. Para tanto, torna-se urgente e necessário à avaliação coletiva e participativa da atuação dos Campi Agrícolas da Rede Federal, nos moldes do ‘Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica’, com o protagonismo dos sujeitos do campo, subsidiada pelas organizações e movimentos sociais do campo, bem como das universidades que avançaram na formação de professores para atuarem em escolas do campo (Licenciaturas em Educação do Campo).
31. Não menos importantes, e que podem impulsionar as atualizações pedagógicas da Rede Federal, a nova matriz produtiva baseada na agroecologia, já se apresentam em disputas contra hegemônicas nas unidades de ensino, bem como suas necessárias proposições pedagógicas alinhadas à Educação do Campo.

9. Educação inclusiva e Diversidade

I) Introdução

1. Este documento tem como objetivo subsidiar, de forma preliminar, discussões do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) sobre as políticas educacionais para a inclusão e a diversidade, precisamente, a questão da educação de gênero, das relações étnico-raciais e das pessoas com deficiência (PCDs). O percurso delineado para este documento foi organizado em três momentos: no primeiro, apresentamos uma breve síntese da relação entre classe, raça, gênero e corporeidade no contexto da sociabilidade capitalista brasileira. Para isso, realizamos um exercício teórico-metodológico amparado no materialismo histórico-dialético, a partir do qual consideramos possível compreender a condição das maiorias minorizadas e oprimidas no Brasil para além dos marcadores individuais, ao contrário, como experiências coletivas, e portanto, políticas. No segundo momento, traçamos um panorama dessa relação (gênero, raça e corporeidade) na rede federal de ensino desde o processo de implementação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDs), dos Núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs) e dos Núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNEs). Analisando documentos oficiais e da própria rede, destacamos os princípios e as diretrizes para essas políticas. Na terceira parte, tecemos alguns apontamentos sobre desafios e possíveis caminhos da política para a inclusão e a diversidade na rede federal de ensino, deslocando-as do lugar de uma transversalidade que cruza eixos considerados principais para uma transversalidade que entrecruza e estrutura o debate educacional no Brasil. Salientamos que, ante a complexidade do tema, não tivemos até aqui a pretensão de esgotá-lo. Nossa proposta é abrir o debate, desafiar os paradigmas postos e contribuir com a formulação de políticas educacionais para a rede federal de ensino transitando pelo seguinte trajeto pré-estabelecido:

119. A classe trabalhadora não é *persona*: gênero, raça e corporeidade como materialidade da classe:

- A. A discriminação como fundamento da sociedade capitalista - corpos produtivos x corpos improdutivos;
- B. Bases biomédicas da discriminação na sociedade capitalista - o papel feminista nas lutas contra discriminação;
- C. Exploração *versus* opressão no Brasil;

- D. De tragédia individual à experiência social;
 - E. Opressão: argamassa da formação social e da exploração no Brasil;
 - F. Fragmentação da luta?
120. Panorama da relação de gênero, raça e corporeidade na rede federal de ensino:
- A. Implementação dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDs);
 - B. Os Núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs);
 - C. Os Núcleos de apoio às pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNEs) e implantação do AEE;
 - D. A terceirização no atendimento ao aluno PCD/TEA/Neurodivergente.
121. Por onde ir? Possíveis caminhos da política para a inclusão e a diversidade na rede federal de ensino:
- A. O enfrentamento a barreiras atitudinais nos regimentos escolares;
 - B. A cultura capacitista à revelia das Leis de inclusão;
 - C. Quem cuida de quem cuida?

II) A classe trabalhadora não é *persona*: gênero, raça e corporeidade como materialidade da classe

2. A discriminação, como expressão da opressão e da exploração dos corpos, atua como um fundamento da sociedade capitalista, o corpo vale o quanto produz e dessa forma pessoas como deficiência são tratadas como corpos improdutivos, um peso, um conta social, um custo. O conceito biomédico de deficiência reforçou fortemente esse custo social do “infortúnio pessoal” de ser um pessoa com deficiência e, ainda que tenhamos avançado nos estudos e, em certa medida, nas leis e na produção literária sobre o tema, na prática vivemos sob fortes evidências das bases opressoras do capitalismo e a violência da exploração da mão de obra, até que não lhe reste mais nenhuma força para produzir mais valor.
3. Ocorre que, até no campo da crítica a essa estrutura, o primeiro erro é ignorar a diversidade dos corpos. A compreensão linear e produtivista ignora a diversidade das formas de existir e, nesse sentido, é importante e potente não apenas incluir, mas existir e nos apresentarmos na diversidade das diferenças. Nesse sentido, a pedagogia da Raiva pode ser uma ferramenta de acesso à imposição condenatória das nossas existências e pode ser um caminho para

avancarmos do conceito de usuários de Benefícios Sociais para o direito de existir nas escolas, nas praças, nas ruas, nas festas e nos espaços de construção, deliberação e poder. Há que se perceber o capacitismo estrutural e estruturante no modelo ocidental de construção social.

4. Se a opressão das pessoas com deficiência é equiparável à luta contra o machismo e a misoginia, contra o racismo, contra a LGBT-fobia e a exploração de classe, quão desigual é a existência para as pessoas que são atravessadas por essas opressões combinadas? Não é possível deixar de ser PCD, gay, preta ou periférica para fazer as lutas em separado. Por isso, não é à toa que, sob os nossos olhos, os poucos PCD que aparecem “circulando” sozinhos são homens, aparentemente, com maioria de héteros e brancos. Quando mulheres, são brancas e estão sempre acompanhadas de alguma/algum auxiliar profissional ou rede de apoio familiar. Essa percepção não reflete o fato de haverem, no Brasil, mais mulheres com deficiência física do que homens, mas, aprofunda ainda mais a urgência do debate sobre a inclusão no mundo do trabalho, o acesso aos direitos, as políticas públicas e a renda média das pessoas com deficiência, especialmente pretas e pardas.
5. Não é possível ignorar a média per capita das famílias que conseguem acompanhar todo o ciclo de formação de seus filhos PCD/TEA e Neuro Divergentes, enquanto as crianças com microcefalia disputam vaga no transporte público para chegar, com muito sacrifício, a dois atendimentos de Terapia Ocupacional (TO) em instituições beneficentes.
6. O conceito de deficiência vai ser formulado no séc. XVIII, o debate na época vai ser feito a partir da comparação com o corpo não deficiente, a partir de um “padrão de normalidade”, a mudança de paradigma no conceito de tratamento e da própria medicina estarão diretamente ligadas a esse debate. Desde então era preciso enfrentar o impacto de “procurar termos” que socialmente afastasse dessa “cilada epistemológica”. Afinal, o oposto de “normal” é “anormal” e é dessa forma que as pessoas com deficiência foram (e ainda são) tratadas. Mas esse é um termo “duro demais” para ser admitido socialmente, ainda mais entre os pares e pelos diversos atravessamentos sociais, grau de empatia, razões religiosas, enfim... pela humanidade que a nós pertence. Então, no séc. XVIII, estabelecemos a deficiência pela comparação com corpos “normais” e temos uma “dificuldade natural” de empregar um vocabulário que assuma o “não

normal” ou “anormal” com oposto, contemporizando em vocábulos pejorativos ou efênicos para deficiência: portador de necessidades especiais, pessoa com necessidades especiais, handicap, para citar os mais recentes. Assim se inicia as bases biomédicas de definição de deficiência com seus primeiros problemas que, na verdade, nunca foram apenas nomenclaturais.

7. As deficiências medidas pela incapacidade física de realizar trabalho é um fator de propulsão para da discriminação na sociedade capitalista. Pessoas com deficiência sempre existiu, mas o número de lesionados de guerra promove um aumento significativo de PCD. Essas pessoas, homens em sua vasta maioria, eram colocados em instituições e ali passavam a viver, recebendo cuidados médicos e assistências. Essa forma de lidar com a grande maioria das pessoas com deficiência, agora produzidas por uma ação do estado, trazia para a conta pública dos países em guerra o custo de sua existência, no entanto o atendimento era cada vez mais precário. O aparecimento do fuzil de guerra determina o grau de lesão possível de atingir um soldado e o custo de um soldado inclui também o custo de cuidar dele quando lesionado em combate, dessa maneira, os hospitais vão deixando de ser instituições sociais e passam a ter um papel de cura, reunindo em um mesmo ambiente médicos e enfermeiros/enfermeiras em tempo integral.
8. Em 1972, isolamento dos lesionados de guerra na Inglaterra chamam a atenção do mundo quando Paul Hunt escreve para o Jornal “The Guardian” em 20 de Setembro de 1972:

“Senhor editor, as pessoas com lesões físicas severas encontram-se isoladas em instituições sem as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes. Proponho a formação de um grupo de pessoas que leve ao parlamento a ideia das pessoas que, hoje, vivem nessas instituições e das que potencialmente irão substituí-las”. Atenciosamente, Paul Hunt.
9. A carta de Hunt movimentou toda a sociedade Inglesa e parte de um princípio básico da existência social de qualquer cidadão que é o reconhecimento de que existe, tem anseios e deseja participar das escolhas sobre si. Era o início de um conceito novo de deficiência, o conceito social.
10. A existência de pensadores e pesquisadores com deficiência na década de 60 e 70 foi fundamental para definir o conceito social de deficiência, colocar essas pessoas como protagonistas sociais e corrigir o curso epistemológico do conceito biomédico já sinalizado no desconforto da dicotomia de entender como

deficiente o corpo não normal mas a incapacidade de reconhecer como “anormal”. A deficiência do modelo biomédico foi contraposta pelo modelo social e a opressão sobre os corpos passou a ter significado. A deficiência não poderia ser vista como um infortúnio da vida, como um fardo pessoal, mas como fruto da superexploração do trabalho previsível no capitalismo. Doenças degenerativas e incapacitantes, lesões por esforços repetitivos, por longas jornadas insalubres de trabalho passam a ser elencadas como causadoras de deficiência. Os fundamentos Marxistas contribuem sobremaneira nesse entendimento e foram sobrepostos a estudos de gênero e raça.

11. Quando tudo parecia caminhar para uma acomodação eis que o movimento feminista entra em cena pra dizer que o conceito social de deficiência estava incompleto. As teóricas feministas sobre o tema resgataram aspectos deixados de lado até então, como o cuidado, a dor, a lesão, a dependência e interdependência como temas centrais à vida do deficiente. Uma pergunta básica foi: Quem cuida de quem cuida? Foi trazido para o debate a deficiência intelectual e as lesões não aparentes. É essa terceira geração do modelo social com papel centrado no feminismo que trouxe à baila as situações de deficiências transitórias ou temporárias. Elas mostraram que para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente era necessário considerar outras variáveis de desigualdade como raça, gênero, orientação sexual ou idade. Ser mulher deficiente é uma existência completamente diferente de ser um homem deficiente com lesão raquimedular. Ser um homem branco com lesão raquimedular (LRM) de um acidente automobilístico é existência completamente diferente de ser um homem negro LRM por lesão de arma de fogo em uma troca de tiros.

III) Políticas para a inclusão e a diversidade na rede federal de ensino

A) Não há capitalismo sem racismo

12. A relação sistemática das opressões com a exploração consiste em oprimir para melhor explorar. Não como escolha do capital, mas como necessidade. Por isso não existe capitalismo sem capacitismo, assim como não existe capitalismo sem racismo, machismo ou lgbtfobia. No caso particular brasileiro, acrescentamos o preconceito regional contra nortistas e nordestinos, igualmente fundamental

nesta mediação opressões-exploração, reflexos da opressão e da exploração capitalistas. É através desta premissa que a questão das s pode ser pensada apartada da sua dimensão de classe. Os vários grupos e segmentos que existem no interior da classe trabalhadora, têm a mesma substância de classe, que os unificam. Entretanto, experimentam e vivem objetivamente o seu ser de classe trabalhadora, no cotidiano, de maneiras muito diferentes e particulares.

13. Por isso, se queremos conhecer melhor a nossa própria classe, para melhor organizá-la em luta, é nossa tarefa sermos capazes de analisar tais particularidades. Por um lado, sempre em movimento, dentro de relações de centralidade e determinação para com a totalidade da classe trabalhadora e, pelo outro, exercendo também aquilo que de mais bonito precisamos exercer na luta cotidiana, preferencialmente de maneira exemplar e pedagógica: a solidariedade de classe. Por outro lado, o somatório das lutas dos complexos parciais de modo fragmentado não dá a totalidade da luta, já que o que se percebe é que, nesse caso, há cada vez mais uma apropriação e cooptação dessas agendas pela burguesia de uma forma potente e avassaladora. Assim, entende-se que só uma interpretação classista poderá efetivamente levar adiante uma luta antirracista.
14. Entendemos que existem alguns caminhos possíveis para a construção da luta contra as opressões dentro do sindicato. Este ponto pode ser dividido em quatro dimensões, que só fazem sentido quando operadas de maneira articulada: a) econômica; b) cultural; c) pedagógica e d) popular.
15. **Econômica:** Para aqueles sindicatos que representam trabalhadores e trabalhadoras do setor privado, a principal reivindicação passa a ser a equiparação salarial entre negros e brancos, o que em si já representaria duros golpes nas taxas de lucro dos patrões, para além de equiparadas condições de trabalho. Mas e no caso do SINASEFE, que organiza um segmento do setor público federal? Se nossos salários já são equiparados, o acesso ao serviço público federal, sobretudo no campo educacional, ainda é restrito e muito elitizado. Apenas em 09 de junho de 2014 fora aprovada a Lei nº 12.990, que reserva aos negros e negras 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das fundações públicas, das autarquias, das sociedades de economia mista controladas pela União e das empresas públicas. No que diz respeito aos indígenas, a situação é ainda mais

grave: são de 2019 e 2020 os Projetos de Lei 4386/19 e 5476/20, que dispõem sobre a reserva de vagas para indígenas em concursos públicos. Temos poucos dados sobre a composição étnica no serviço público federal como um todo, na especificidade da dimensão educacional técnica e tecnológica menos ainda. Para nós, é tarefa do SINASEFE também pressionar pela produção de dados mais precisos sobre essa realidade. Já que isso também se expressa na composição racial de nossas bases e como essa base se expressa nas direções de seção, bem como na direção nacional do sindicato.

16. Sabemos dos limites do sistema de cotas, sobretudo quando este é encarado por alguns setores como um fim em si mesmo. As cotas, para além de uma necessária reparação histórica, são uma mediação tática, mas que precisa ser encarada com firmeza. Seja no acesso de servidores, seja no acesso de estudantes. Precisamos incidir firmemente na luta pela manutenção, ampliação e aprofundamento do sistema de cotas. É preciso lembrar que a lei que reserva 20% de vagas aos negros e negras no ingresso ao serviço público federal tem prazo de validade, curtíssimo por sinal: apenas 10 anos! Isto quer dizer que em junho de 2024 esta lei caduca. Devemos nos preparar para não permitirmos mais essa retirada de direito, conquistado a duríssimas penas.
17. **Cultural:** Quando falamos do aspecto de realidade que a inferioridade racial possui na dimensão prática da vida burguesa falamos principalmente dos tipos de trabalho que ficam reservados aos negros, negras e indígenas, mas não só. Sabemos que o fundamento histórico de tal inferioridade é uma grande mentira, já que do ponto de vista biológico e genético nem raças existem na humanidade. Nos acostumamos e acabamos por naturalizar (ideologia) o lugar das nossas tias, mães e irmãs nos serviços de limpeza e alimentação dentro das instituições de ensino, bem como nossos tios, pais e irmãos nos serviços de portaria e segurança, por exemplo, mas nunca nos espaços da reflexão teórica, nunca no lugar de intelectuais formais. No caso dos Institutos Federais, esse espaço é reservado a servidores terceirizados, aquela fração numerosa, extremamente precarizada e insegura nos seus direitos, e excluída da organização de classe, apartada dos outros segmentos docente e técnico-administrativo no sindicato.
18. Ainda hoje, quando nos deparamos com pessoas não-brancas dentro da academia, no lugar de intelectuais, nos causa um choque cultural, como se aquela pessoa não pudesse fazer parte daquele lugar. Parece-nos que, também

por isso, devemos lutar para que a população negra e indígena acesse cada vez mais esses lugares intelectualizados, seja enquanto técnicos administrativos ou docentes, certos de que se estarão tensionando algumas das bases estruturais do racismo, no exato sentido da divisão racial do trabalho. Sabemos: não será, jamais, com o sistema de cotas que iremos explodir esta particular divisão; longe disso, esta é apenas uma mediação tática que em hipótese alguma desautoriza nossos objetivos estratégicos. Entretanto, cumpre um papel na formação cultural das pessoas, desnaturalizando elementos ideológicos centrais na prática cotidiana. Cumpre papel formativo, sobretudo na juventude negra e indígena, nossas e nossos estudantes, tão afetados negativamente pelo racismo, com efeitos cruéis na subjetividade e na saúde mental destes e destas jovens.

19. **Pedagógica:** Precisamos ser capazes não só de compreender, mas, sobretudo de explicar de maneira didática o que é o racismo; quais são as suas bases; o porque ele é estrutural; quais são seus efeitos e como podemos superá-lo. Isso precisa acontecer nos espaços e fóruns sindicais, mas também nos espaços de cada campus, bem como na própria sala de aula, com diferentes mediações a depender do tipo de conteúdo que se leciona ou do fazer profissional e técnico que se opera. Serão necessárias também abordagens pedagógicas e procedimentos técnicos que possibilitem a mediação desse tipo de conteúdo.
20. Se Malcom X estiver correto e de fato não existir capitalismo sem racismo, é necessário destruir também o capitalismo em vias de construir uma sociedade socialista. Acreditamos que não é possível lutar contra algo que não se conhece. Portanto, é preciso conhecer o capital para lutar contra o racismo. Neste exato sentido, não seremos capazes de fazer isso sem o estudo sistemático do materialismo histórico e dialético, enquanto método de análise da realidade que nos dá melhores condições de captar as contradições do mundo capitalista em movimento. Ao mesmo tempo, precisaremos aprofundar o estudo sobre a particularidade negra, indígena, africana e latinoamericana. Pensamos que é preciso dialogar, participar, ocupar e fundar novos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), onde pudermos. É uma mediação institucional, claro, mas que pode cumprir um papel pedagógico fundamental, garantindo a realização de grupos culturais e artísticos; de estudo; de pesquisa e, sobretudo, de extensão, o que nos leva à última dimensão de nossa abordagem, a dimensão popular.

21. **Popular:** O SINASEFE deve estreitar laços com as suas bases, mas em sentido amplo, isto é, não apenas nas escolas onde trabalhamos, mas também nas comunidades ao redor onde nossas escolas estão situadas. Por este caminho, a extensão popular pode cumprir um papel muito relevante na pauta antirracista. No movimento de fora pra dentro, é possível trazer a comunidade para dentro da escola e contribuir no acesso ao conhecimento formal àquelas pessoas que, justamente pela sua condição racial, nunca puderam ter. Mas nos parece ser possível abrir espaços também para ir além da formalidade do conhecimento, ou pelo menos da sua dimensão mais acadêmica, sobretudo no movimento extensionista de dentro pra fora, caminhando para debates mais abertamente políticos, discutindo o bairro, a região e/ou a cidade, incidindo nos processos de consciência dessas pessoas. Isso só pode ser possível atuando praticamente, mapeando, por exemplo, a composição racial de cada região, as possíveis histórias de lutas dos povos negros e indígena na localidade, discutindo o acesso à cultura e ao lazer dessas pessoas, promovendo eventos e projetos neste exato sentido político-cultural e muitos outros exemplos. Os NEABIs podem ser muito eficientes nessa dimensão prática também. Devemos lembrar que estamos passando por um processo de curricularização da extensão em toda a rede federal, o que deverá criar um espaço de disputa pela hegemonia da visão de extensão que será implantada, incentivada e hegemônica como o modo institucionalmente aceito. Uma visão de extensão como espaço para o empreendedorismo e a inovação empresarial-financeira vem, não só, disputando, mas, ganhando, espaço nas políticas de extensão, lateralizando os espaços dos debates e políticas sociais, culturais e ambientais vinculados à comunidade em que a instituição está inserida.

B) O combate à LGBT+fobia: uma discussão necessária

22. A normatização dos corpos humanos vem, desde o início do capitalismo, objetivando a reprodução humana para mão de obra e reprodução da elite econômica. Dentro dessa lógica, todas as outras formas de gênero e sexualidade que não a expressão binária, cisgênera e heterossexual não atendem a tal objetivo. Assim, a heteronormatividade é utilizada para controlar as mentes e corações dos indivíduos e a vivência de outras formas de gênero e sexualidade representa uma liberdade contrária às determinações do sistema.

23. Em corpos femininos e LGBTQIAP+, para além da exploração capitalista neoliberal, a dominação sexual é a mais perceptível e a mais funcional ao sistema patriarcal, pois a subjugação das sexualidades faz parte do processo de dominação masculina. Também faz parte da dominação masculina a depreciação de tudo que é tido como “feminino”, ou seja, homens gays “afeminados” são desmoralizados, tratados como se não fossem homens. Pior ainda é o tratamento dado a pessoas trans, cujos corpos são considerados ininteligíveis, ou seja, incompreensíveis e desprovidos de humanidade, o que resulta em casos extremos de violência contra essa população.
24. Existe uma naturalização do modelo binário e heterossexual de existência dos sujeitos, e ao mesmo tempo um controle e uma imposição constantes de todas as esferas sociais (escolar, familiar, midiática, jurídica, etc.) para que os corpos e as sexualidades se adequem a esse modelo. A regulação e subjugação dos corpos não heterossexuais (e especialmente dos não masculinos) ocorre por meio da associação entre religião, política e economia: as religiões hegemônicas trabalham a culpa sobre quaisquer sexualidades fora da heteronormatividade; o poder econômico depende da submissão feminina e LGBTQIAP+ (e do controle de sua sexualidade e capacidade ou não de reprodução) para reduzir a massa salarial através da criação de um exército de reserva; o poder político trabalha quase sem a participação de mulheres e LGBTQIAP+, reforçando os dogmas religiosos de forma moralizante e criando a ideia do “cidadão de bem”, que permanece, portanto, masculino, branco, heterossexual e cristão.
25. A realidade de invisibilização, preconceito e violência tende a se repetir em diferentes espaços, e o sindical é mais um deles. Isso faz com que muitos LGBTQIAP+ se afastem do sindicalismo, o que é lamentável, pois esta comunidade costuma estar na vanguarda de diversas lutas e mobilizações populares. Quanto menos LGBTQIAP+ participarem do sindicato, menos esta comunidade se sentirá representada e menos ainda se perceberá como agente ativo de proposições e mudanças. Precisamos lembrar que, assim como todas as formas de opressão são perpassadas pela luta de classe, a emancipação da classe trabalhadora requer o enfrentamento das opressões que afetam trabalhadores e trabalhadoras no ambiente de trabalho. Dessa forma, a proposição de combate às opressões (em seus diferentes níveis) deve estar pautada pela necessidade de transformação sistêmica.

26. A invisibilização dessa forma de opressão dentro do espaço sindical reforça a cultura da LGBTfobia velada. Dentro de um meio supostamente progressista como um sindicato, provavelmente não seria aceito que alguém expressasse seu preconceito livremente. Entretanto, não é incomum que se escutem piadinhas feitas pelas costas de LGBTQIAP+ em eventos sindicais. Além disso, podemos observar que colegas LGBTQIAP+ são mais ou menos respeitadas e respeitados conforme atendem ou não a padrões heteronormativos de comportamento.
27. Para que o combate à LGBTFobia em âmbito institucional se fortaleça, é necessário que o Sinasefe proponha políticas a respeito e busque parcerias com movimentos sociais e coletivos LGBT+. É fundamental o incentivo à criação e o apoio a Núcleos de Estudo de Gênero e Sexualidade (NUGED/NEPGS/NEGES) e a promoção de debates e ações nas diferentes seções do Sinasefe. É preciso criar formações básicas para a compreensão sobre a diversidade sexual e de gênero, que esclareça conceitos, pois ocorrem muitas confusões no senso comum e entre pessoas leigas no assunto sobre as diferenças entre gênero e sexualidade, identidades, modos de ser e afetos/desejos. A articulação entre núcleos e movimentos de mulheres, indígenas, negras e negros se faz essencial para o fortalecimento da luta sindical.

IV) Por onde ir? Possíveis caminhos da política para a inclusão e a diversidade na rede federal de ensino

28. Antirracismo, antimachismo, antilgbtfobia e anticapacitismo como políticas educacionais para a rede federal de ensino: currículo, financiamento e organização.
29. Não é apenas mais uma recomendação, mas urgente e necessário, pela sobrevivências dessas pessoas que a educação tenha essas pautas objetivamente tratadas. É fundamental que os núcleos escolares sejam espaços obrigatórios de debate. Por outro lado, as instituições sindicais também não podem se isentar de rever e combater práticas, as mais cotidianas possíveis, que reforçam e mantêm o racismo, o machismo, a lgbtfobia e capacitismo latentes e passíveis de serem postos de volta à sociedade a qualquer momento.
30. Mais que política de cotas é preciso termos que a permanência nas instituições de ensino seja garantida. A cada dez estudantes negros que ingressam no Ensino Médio, apenas 6 concluem, essa taxa é a mesma para pessoas autodeclaradas

pardas e, são bem menores do que o número de evasão para autodeclarados brancos. A violência tem cor e endereço no Brasil, o genocídio do povo preto nas periferias das cidades são variável importante nos índices de evasão. A violência contra mulher e o racismo menstrual estão presentes no dia a dia das escolas e são carregados pelos corpos atravessados por essas variáveis, na sua grande maioria, meninas pardas, pretas, indígenas, descendentes e quilombolas. A diversidade da população não está refletida no quadro de servidores das instituições e essa falta de representatividade precisa ser quebrada.

31. Até o ano de 2021, cerca de 1 bilhão de pessoas vivem com algum tipo de deficiência no mundo. Os relatórios também informam que essas pessoas foram mais impactadas pela COVID-19, reconhecida como pandemia em 11/03/2020 e, muitas dessas vivem em condições de vulnerabilidade social, sobretudo mulheres acima de 60 anos e crianças, negras, negros e pardos.
32. O mercado de trabalho é pouco acessível para as Pessoas com Deficiência, tanto no serviço público, apesar da reserva de quotas, quanto em empresas privadas. Quando contratados, especialmente nas empresas privadas, essas pessoas são locadas em funções quase sem nenhuma chance crescimento profissional. Essa prática está fortemente atrelada ao capacitismo porque, na prática, muitos empregadores acreditam que essas pessoas não são capazes de realizar o trabalho com eficiência, além de acharem que a construção de um ambiente acessível é bastante cara. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Brasil (IBGE) a taxa de participação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é bem baixa, 28,3%. Esse é um porcentual bem menor do que o de pessoas sem deficiência, 66,3%. A remuneração média mensal é de R\$ 1.639, enquanto a remuneração que os trabalhadores sem deficiência recebem é, em média R\$ 2.619. A falta de acesso à saúde e más condições de moradias são questões que vão além da pouquíssima e má planejada condição de acesso aos espaços físicos e transporte públicos.
33. Nos Institutos Federais, as quotas de concurso para PCD são adotadas pelo seu índice mais baixo de 5% e raramente aplicadas para concurso docente, sob o pretexto de poucas vagas para cada cargo. Os servidores concursados têm dificuldade de ter o reconhecimento de redução de carga horária e acesso a funções de coordenação e chefia.

34. A situação das mães/pais/responsáveis de PCD é especialmente agravada para condição de mães/pais/responsáveis de crianças com Transtorno do Espectro Autista ou qualquer outro diagnóstico de neurodivergência ou doença rara. Aqui vamos representar esse grupo pelas mães PCD/TEA. Essas mães precisam lidar com o impacto de diagnóstico, com a readequação da organização familiar para os cuidados ao mesmo tempo que enfrenta toda a frieza das avaliações médicas dos “incontáveis” pedidos de afastamento e/ou do pedido de redução de carga horária de trabalho ou direito de redistribuição para locais onde o acompanhamento médico ou apoio familiar seja mais viável. Nesse sentido, o sindicato tem fundamental importância de defender essas/esses trabalhadoras/trabalhadores. Dentro da rede federal há muito a ser feito, temos como fazer. Não podemos continuar reproduzindo os modelos de opressão da sociedade.

10. Expansão da RFEPCT

D) INTRODUÇÃO

1. Muito se tem escrito nos últimos anos sobre expansão da Rede³³ Federal de Educação Profissional (RFEPCT) na perspectiva de que essa modalidade de ensino venha a atender às exigências paradigmáticas do século XXI e possa chegar ao interior de todas as regiões do país. Os documentos oficiais³⁴ que tratam dos Institutos Federais destacam que, desde os primeiros registros e debates sobre a implantação, as discussões sempre estiveram relacionadas ao conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em curso. Reafirmando que para a formação humana e cidadã seja uma realidade, essa precede da qualificação para o exercício da laboralidade e pautando-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.
2. Ramos (2014), ao fazer um retrospecto da política da EPT no país, mostra que está sempre figurou como uma preocupação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND). Contudo a autora aponta que como o desenvolvimento brasileiro é marcado pelo capitalismo dependente, também na política de EPT vai aparecer esta marca.
3. Diante da expansão da RFEPCT, considera-se essencial que as políticas para EPT possam contribuir para o desenvolvimento socioeconômico, essas devem efetivamente dialogar com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais. À luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais (IFs), afirma-se a EPT como uma política pública, como está estabelecido no Plano Plurianual (PPA)³⁵ para 2012-2015, onde estabelece como objetivo:

Expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, das mulheres de baixa renda e das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2012)

4. A análise do PPA permite identificar em vários objetivos e metas, para o plano de desenvolvimento econômico, a ideia de um novo modelo de desenvolvimento, destacando a importância da EPT para que esse plano seja posto em prática no interior

33 A denominação de rede federal tem correspondido principalmente a certa identidade que se estabeleceu pelo fato de essas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, estarem subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão (SILVA, 2009).

34 Ver SILVA, Caetana Juracy Rezende, Org. Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização. – Nata: IFRN, 2009 e MEC/SETEC. Um novo modelo em educação profissional: concepção e diretrizes. PDE, 2010.

35 O Plano Plurianual é um instrumento, previsto no artigo 165 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), onde o governo indica, dentre outros aspectos, as diretrizes, os objetivos e as metas da ação governamental para um período de quatro anos.

do país. Isto posto, observa-se uma das razões pela qual a EPT exerce um papel fundamental, no discurso dos governos petistas, para o desenvolvimento local, regional e nacional, uma vez que se apresenta como uma possibilidade para que as regiões possam desenvolver-se de forma significativa.

5. Nesse sentido, aponta-se que em todos os momentos em que o governo discute a expansão da RFEPCCT, essa sempre aparece relacionada com o desenvolvimento econômico do país. Com essa perspectiva faz-se uma breve abordagem histórica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país, de Nilo Peçanha a Jair Bolsonaro, passando pelos graves retrocessos na política educacional do governo ilegítimo de Michel Temer que se instalou após o golpe parlamentar midiático de 2016.

II) DE NILO PEÇANHA À FERNANDO COLLOR: OS CAMINHOS DA RFEPCCT

Os primórdios da educação profissional, como compreendida hoje, datam do início do século XIX, quando se criou o Colégio das Fábricas. Ainda naquele século, foram criadas outras sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino industrial. Portanto, a educação profissional originou-se predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas (MOURA, 2012, p. 48).

6. O autor ressalta que é na transição entre os séculos XIX e XX, que aparece uma primeira tentativa da esfera pública de organização da formação profissional, incorporando ao viés assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização.
7. A medida mais efetiva para transformar as escolas de aprendizes num sistema único de ensino, foi tomada durante o governo de Nilo Peçanha³⁶, em 1909, como resposta a desafios de ordem econômica e política da época. O Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 criou 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, consideradas por inúmeros autores como o marco inaugural do ensino técnico profissional no país, criadas no início do século para profissionalizar populações oriundas do campo.
8. Kunze (2009) destaca que com promulgação do Decreto n. 7.763/1909, foram feitas as devidas instruções quanto à instalação das escolas nas unidades federadas. A autora segue explicando que conforme orientava o artigo 17,

[...] no estado onde funcionasse uma instituição estadual que fosse análoga às recém-criadas, o governo federal poderia deixar de implantar uma escola a EAA, e poderia auxiliar a escola já existente com uma subvenção correspondente à quota destinada à instalação e custeio de uma nova. Com isso, dos vinte estados brasileiros, somente o

³⁶ O presidente Nilo Peçanha é considerado o pai da Educação Profissional no Brasil, foi o responsável pela Criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pela União, uma em cada capital do país (MELLO, 2009).

Rio Grande do Sul não foi contemplado com uma EAA, visto que na sua capital já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre - Instituto Parobé³⁷ – cuja organização e propósitos se assemelhavam aos das instituições federais. (KUNZE, 2009, p. 18)

9. Percebe-se como mostrado no Quadro 1 que o projeto de educação profissional do governo federal foi tratado como prioridade nacional pelos governos estaduais. Tendo ocorrido, já no primeiro semestre de 1910, a inauguração da maioria das escolas criadas pelo Decreto.

Quadro 1 - Escolas³⁸ de Aprendizes Artífices criadas pelo Decreto n. 7566, de 23 de setembro de 1909.

INSTITUIÇÃO	DATA DE INAUGURAÇÃO
Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Piauí	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Goiás	01/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte	03/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba	06/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Maranhão	16/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Paraná	16/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Alagoas	21/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Campos/RJ	23/01/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco	16/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo	24/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo	24/02/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe	01/05/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Ceará	24/05/1910
Escola de Aprendizes Artífices da Bahia	02/06/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Pará	01/08/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina	01/09/1910
Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08/09/1910
Escola de Aprendizes Artífices do Amazonas	01/10/1910

Fonte: Kunze (2009, p. 19)

10. Importante destacar, que as escolas criadas por esse Decreto, possuíam um caráter terminal e não se articulavam com os demais graus de ensino, de maneira que formaliza a dualidade estrutural que perdura até os dias atuais na grande maioria de nossas instituições de ensino. Dentre suas finalidades, desde sua origem sempre trouxeram a

³⁷ Instituto Parobé passou a ser mantido como Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Sul, a partir de 1911, via Decreto n. 9.070, de 25 de outubro (KUNZE, 2009).

³⁸ Das escolas criadas a única não instalada na capital foi a do Rio de Janeiro, ficando em Campos interior do estado.

de promover o desenvolvimento econômico e social, conforme se pode perceber nas considerações que justificam o Decreto que as institui:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Decreto Lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909).

11. Kuenzer (2007a) destaca, que a escola estava voltada para atender uma finalidade moral de repressão, caracterizando a primeira aparição da formação profissional como política pública numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. Diversos autores consideram essa fase da Educação Profissional como um período onde a concepção de modalidade de ensino se voltava exclusivamente para os menos favorecidos. Dessa feita, constata-se que “sem dúvida, essa foi uma primeira tentativa do Estado na organização da área de formação profissional, embora, ainda sob uma justificativa discriminadora e reducionista, atrelada aos interesses econômicos” (SOBRAL, 2009, p. 81).
12. Através da criação de uma nova LDB³⁹ e de vários decretos, o Estado Ditatorial buscou resolver o problema da falta da força de trabalho capitalista pelo incremento da educação profissional em vários níveis, seja pela educação fornecida por seus estabelecimentos ou pela oferta do setor privado de vários cursos de curta e média duração (GERMANO, 2005).
13. Dentro desse contexto histórico, o Estado Ditatorial concebia a educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico. Com esse o objetivo, foram firmados diversos acordos com agências internacionais. Dentre esses, se destacam os acordos MEC-USAID⁴⁰. O objetivo primordial desses acordos eram fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, sempre considerando as demandas do desenvolvimento capitalista internacional. A política dos militares, como os serviços secretos de informação, tendia a encher o vácuo deixado pela ausência da política ou dos serviços comuns de informação. Não era nenhum tipo particular de política, mas em função da instabilidade e insegurança da época (HOBshawm, 1995).

39 Lei de diretrizes e Bases da Educação n. 5.692/1971.

40 Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID/Brasil).

14. Pode-se dizer, contudo, que se os acordos MEC-USAID não acarretaram mudanças diretas na política educacional, certamente, influenciaram as posteriores formulações e orientações relativas à reforma da educação brasileira na Ditadura Militar: a reforma universitária, Lei n. 5.540/68, e reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei n. 5.692/71 que tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura (CUNHA, 1995). No que se refere ao ensino de 2º grau,

A Lei n. 5.692/71 surgiu, então com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos constituiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 33)

15. A Lei n. 5.692/71 impunha uma profissionalização obrigatória a todas as escolas de ensino médio, de modo que se identifica nessa lei uma tentativa de frear o acesso de um grande número de alunos egressos do ensino médio ao ensino de 3º grau. Uma das causas apontadas como responsável pelo fracasso da Lei n. 5.692/71 foi a obrigatoriedade da profissionalização a todos os alunos e a todas as escolas, fato que desagradava às classes dominantes, que desejam uma formação acadêmica propedêutica para seus filhos.

16. Considerando ainda que a escola de 2º grau não estava preparada para implantar a Lei n. 5.692/71, de modo que mesmo o corpo docente sendo qualificado para a parte de Educação Geral, não existiam profissionais qualificados, em todas as escolas (públicas e privada), para a Formação Especial, faltavam condições físicas e materiais para implementação de programas e cursos. As Instituições RFEPCT onde a profissionalização já existia antes de promulgação da Lei, possuíam uma estrutura básica adequada para seu funcionamento, no entanto as escolas das Redes Estaduais encontravam grandes dificuldades para se manter, até que alguns fatores davam à escola um disfarce de profissionalização, mas funcionavam precariamente, já a Rede Privada não tinha interesse nessa transformação.

17. Com a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, o fato de as escolas técnicas federais serem referência na oferta do ensino profissionalizante fez com que essas fossem procuradas para estabelecer convênios com outras instituições,

[...] visando à oferta da parte especial do currículo das habilitações técnicas. Com isto, além do aumento de sua clientela, vários descontentamentos advieram das relações com outros sistemas de ensino impostos por essa política, que restringia a

autonomia dessas escolas e colocava para elas novas responsabilidades que podiam comprometer a qualidade de seus serviços. (RAMOS, 2014, p. 33)

18. Vale ressaltar que as Instituições RFEPCT ficaram em sua situação pouco confortável, levando em consideração que a formação do técnico, sendo oferecida por escola sem nenhuma tradição na educação profissional, diplomavam o técnico com uma menor qualificação, em relação aos concluintes nas escolas técnicas e agrotécnicas. Considerando ainda, o fato de as normas relativas à formação profissional do técnico estarem sendo estabelecidas por pessoas que não conheciam a realidade do trabalho, tão pouco, suas necessidades e seus problemas. Kuenzer (2007b) chama atenção que 1975 por solicitação do MEC o Conselho Federal de Educação (CFE) emite o parecer n. 76/75.

[...] o texto do Parecer 76/75 trata do que o relator chama de “equivoco e as perplexidades”. O equivoco reside no entendimento de que toda a escola de 2º grau deve se transformar em escola técnica, quando não há recursos materiais, financeiros e humanos. Para o relator, a lei 5692/71 propunha que o ensino, e não a escola, devia ser profissionalizante, o que significa congrega todos os recursos disponíveis em escolas, empresas e comunidades, na linha de modalidades interinstitucionais articuladas a uma base comum. (KUENZER, 2007b, p. 23 e 24)

19. A autora segue discutindo o parecer, que faz uma distinção da educação profissionalizante, sendo essa compreendida como um

[...] conjunto de ações pedagógicas que levam o adolescente à melhor compreensão do mundo em que vive e à aquisição de uma ampla base de conhecimento que lhe permita adapta-se e acompanhar as mutações do mundo do trabalho, do treinamento profissional, mera aquisição de técnicas específicas para a realização de um trabalho definido. (KUENZER, 2007b, p. 24)

20. Aqui pode-se afirmar, que a partir da concepção apresentada pelo Parecer n. 76/75, passam a coexistir todas as possíveis formas de ensino (técnico pleno, técnico parcial, habilitação básica), de modo que, esse vem legitimar todas as formas de ensino de 2º grau que já existiam antes de 1971.
21. Cunha (1995) inferi, que essa mudança na política educacional de profissionalização compulsória no ensino médio para um estiramento consistiu na substituição das habilitações profissionais pelas habilitações básicas e pelo entendimento da educação geral como preparação para a formação profissional. Essa flexibilização da política para o ensino médio, ocorreu na tentativa de eliminar tensões geradas pela própria política educacional, mas de modo tal que ela mesma não fosse posta em questão.
22. Em 1982, finalmente essa concepção é referendada pela Lei n. 7.044/82, a nova lei não parece constituir uma reforma do ensino, considerando que em suas bases a estrutura da educação formal não foi substancialmente modificada. De maneira geral, o contexto

social também permanece o mesmo. A nova lei parece significar, antes de tudo, um novo ajuste da Lei n. 5.692/71, em relação ao 2º grau, propondo em sua essência, a eliminação da profissionalização compulsória e da predominância da formação especial em prejuízo da educação geral em nível de 2º grau.

23. Ao conceder certa liberdade às escolas a respeito da operacionalização da "preparação para o trabalho" à organização da parte diversificada do currículo, propiciava a predominância do senso comum, ou seja, do ideológico a respeito do mundo do trabalho, de sua organização, natureza e das condições que regulam as relações de trabalho entre os homens.
24. Para Kuenzer (2007b, p. 25) a Lei n. 7.044/82, “acabou por se constituir em novo arranjo conservador, reafirmando a escola como um espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais”. De modo que, a lei veio restabelecer, teoricamente, a dualidade de ensino que se configura por escolas profissionais para os que não podem estudar e escola acadêmica propedêutica para aqueles que têm possibilidade de ascensão na hierarquia educacional.
25. No entanto, deve-se considerar que para as Instituições RFEPCT, essa mudança na Lei acabou por valorizar a formação por elas desenvolvida, consolidando-as como as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Desse modo, as escolas que faziam parte da RFEPCT até a década de 1990, tiveram sua organização curricular subordinadas ao que regia a Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei n. 7.044/82.
26. Ramos (2014) avalia que o processo de redemocratização do país, particularmente durante do governo José Sarney trouxe novos elementos políticos. A década de 1980 foi um momento de forte crise econômica mundial, e trouxe sérias implicações para o Brasil, de modo que essa década foi designada como “perdida”, ao referir-se à estagnação econômica vivida pela América Latina, quando se verificou uma forte retração da produção industrial e um menor crescimento da economia como um todo. No Brasil, a desaceleração representou uma queda vertiginosa nas médias históricas de crescimento dos cinquenta anos anteriores (IPEA, 2012).
27. Todavia, sob o ponto de vista político, muitos autores, argumentam que a década de 1980, foi literalmente uma “década ganha”. Não apenas se formaram e se firmaram inúmeras entidades e partidos populares – fruto das maiores mobilizações sociais de toda a história brasileira -, como se abriu uma nova fase histórica para o país, através do fim da ditadura e da promulgação da Constituição de 1980. Mallmann (2008), por

exemplo, chama atenção para como os países da América Latina enfrentaram problemas comuns nos anos 1980, como a crise da dívida externa e a crise política comum aos países recém democratizados. Apesar das dificuldades, a década de 1980 foi marcada por acontecimentos relevantes no que diz respeito à aproximação dos governos latino-americanos.

28. Para a autora, pode-se dizer que a democracia foi um dos ganhos políticos da “década economicamente perdida”. Na “década perdida”, contamos com “movimentos populares reivindicatórios de melhorias urbanas, articulados com pastorais, grupos políticos de oposição ao regime militar”. Naquela década “os movimentos lutavam para ter direito a ter direitos” (GOHN, 2012, p. 12).
29. Nesse contexto de efervescência política, o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República (1986-89) é apresentado num momento de transição, particularmente da Nova República, como um plano que traria mudanças políticas, econômicas e sociais ao país, com o objetivo de fazer frente à recessão econômica, combater a pobreza e redefinir a participação do Estado em relação ao novo panorama da política brasileira.

Sob a presidência de José Sarney (1985-1990), a estratégia de desenvolvimento econômico para o Brasil dos primeiros anos da Nova República, foi projetada no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) para os anos de 1986 a 1989. No bojo da execução deste Plano foram traçadas, entre outras ações, os caminhos a serem seguidos pela política educacional, enquanto partícipe do eixo de desenvolvimento social. No campo da educação, o Ensino técnico ganhou destaque especial no plano, materializado meses depois com o lançamento do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (PROTEC). (QUEIROZ e SOUZA, 2017, p. 124)

30. No que diz respeito a ação do Estado em relação à educação profissional, a década de 1980, teve uma marca relativamente populista, quando instaurou a expansão da RFEPCT, com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), em um contexto em que não se tinham claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país. Frente a fraca transição à democracia do início dos anos de 1980 se fez no contexto do Consenso de Washington, com cujas premissas o Brasil se comprometeu, principalmente em razão da crise fiscal, inflacionária e de credibilidade externa vivida nesse período (RAMOS, 2014).
31. Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006), consideram que foi na busca de consolidar o modelo CEFET, que o governo José Sarney criou, 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado a expandir a RFEPCT. O PROTEC filia-se a esse horizonte produtivista, fragmentário e adaptativo de conhecimento. A ciência e o conhecimento aparecem como um dado e não como um processo. Os

autores, reconhecem que de fato havia uma demanda por formação técnica a ser resolvida, porém não sob os moldes do paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho e qualificação técnica inscritos no programa.

32. As UNEDs criadas pelo PROTEC eram vinculadas a uma “escola-mãe” – podendo ser uma escola técnica, agrotécnica ou CEFET. A exposição de motivos n. 135, de 4 de julho de 1986 apresenta a razão desse Programa baseado no I PND da Nova República, no qual se definiam as "metas estratégicas das reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza" (BRASIL, 1986c). Um empréstimo foi obtido junto ao Banco Mundial para a realização do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico – PROTEC.
33. O PROTEC tinha como objetivo implantar 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas, justificado por dados estatísticos que apontavam para a precariedade do atendimento nesse nível de ensino, tinha-se ainda vinculada ao programa a ideia de interiorização do ensino técnico como forma de impulsionar o desenvolvimento regional.

No que tange a execução do PROTEC, são identificadas duas modalidades de atuação que seriam executadas no ensino de 1º e 2º grau, que são: construção das escolas e instalação de equipamento pelo MEC. Na prática, o programa se materializou de maneira diferente da ideia veiculada oficialmente no programa (QUEIROZ E SOUZA, 2017, p. 129).

34. Cunha (2005) argumenta que de fato não houve a implantação/construção de 200 escolas técnicas e agrotécnicas, mas, que na verdade seriam realizados 200 convênios, beneficiando escolas já existentes e construção de novas estruturas. O primeiro ano de execução dedicado basicamente à recuperação das já existentes, denunciando também um caráter obreirista impresso no programa. O quadro resultante do PROTEC em 1993 demonstrava a inauguração de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas e 36 destas em construção.
35. No período que vai do governo de Fernando Collor, em que compreende o início das reformas neoliberais, até o governo de Itamar Franco, não se identifica nenhum programa de expansão da RFEPCT, salvo a conclusão de algumas das unidades que ficaram em construção remanescente do governo de José Sarney. Deve-se, no entanto, destacar que ocorreu um significativo movimento de fortalecimento da educação profissional e tecnológica no país, especialmente pela ampliação das funções das Instituições Federais. Nesse período foi sancionada a Lei n. 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que possibilitou a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

III) DE FERNANDO HENRIQUE À DILMA ROUSSEFF: REFORMAS E CONTINUIDADES

36. Na década de 1990, a influência de organismos internacionais estiveram presentes nas reformulações da Educação Profissional⁴¹ no Brasil. Oliveira (2006) em seu estudo sobre as “Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira”, nos mostra como o pensamento da CEPAL e do Banco Mundial, acerca do papel da educação profissional foram determinantes nas reformas implementadas a partir daquela década, enfatizando a submissão e a cumplicidade do Estado brasileiro aos interesses do capital financeiro.
37. No entanto, a influência internacional na educação profissional é algo que antecede esse momento histórico, estando presente, dentre outros momentos, nas décadas de 1960 e 1970, como analisa Arapiraca (1982) em seu livro “A USAID e a Educação Brasileira”. O autor, ao fazer referência a USAID destaca que foram firmados doze acordos MEC-USAID na década de 1960, estes acordos comprometiam a política educacional brasileira com as determinações dos técnicos americanos. Em sua análise, o autor diz que em linhas gerais a “ajuda” internacional para o desenvolvimento da educação brasileira, resultou em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário.
38. As reformas implementadas na década de 1990, partem do pressuposto que a educação deveria se rearticular ao sistema produtivo, promovendo a qualificação de um trabalhador flexível, capaz de se adaptar às mudanças ocorridas no mercado de trabalho e dotado das características⁴² necessárias à empregabilidade.
39. Do ponto de vista econômico, essas reformas estão inseridas no contexto de reestruturação produtiva, processo que foi desencadeado no Brasil nos anos 1990, coincidindo com chegada ao governo do presidente Fernando Henrique. Num contexto de mundialização do capital, verifica-se a ocorrência de profundas transformações de

41 O termo “Educação Profissional” foi introduzido na educação brasileira com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A LDB – Lei n. 9.394/96, em seu Cap. III, Art. 39, em relação à educação profissional diz que: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Essa é a nova redação dada a partir de 2008, pela Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

42 Invariavelmente essas características exigidas pelo mercado dizem respeito à flexibilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, capacidade de abstração e de colaboração, habilidades para o trabalho em equipe e interação com os pares, tudo isso, e mais o desenvolvimento de um espírito empreendedor.

natureza política, econômica e social. Para a educação profissional é imposta uma ideologia que tem na noção de competências e na empregabilidade sua retórica principal (BATISTA, 2011).

40. As reformas da educação profissional, no Brasil, na década de 1990 trouxeram para o debate a noção de competências, um conceito que até então, não fazia parte do vocabulário dos ideólogos da educação a profissional, pelo ao menos até a metade dos anos de 1990, visto que não está presente na LDB 1996. Batista (2011), afirma que ideólogos das reformas da educação profissional dos anos 1990, encrustados no Conselho Nacional de Educação (CNE), foram os responsáveis pela consolidação legal da noção de competências no Brasil, mesclando textos legais, tornando-os uma compilação de peças literárias e/ou científicas, porém com uma predominância da ideologia pós-moderna que fragmenta o pensamento e radicaliza o julgamento estético fundado no individualismo.
41. É importante destacar que essas reformas implementadas pelo governo de FHC, insere-se em um contexto ideológico maior, o neoliberalismo⁴³. Vinculando-se portanto, ao conjuntos de medidas que foram da privatização de empresas estatais à reforma da previdência. No que diz respeito a educação profissional, no governo FHC, a aprovação do Decreto n. 2.208/97, representou um retrocesso histórico ao romper com a proposta que vinha sendo estruturada nas últimas décadas do século XX que buscava um caminho para o aperfeiçoamento da educação integrada, garantida na Lei n. 5.692/71, assim como, para o processo de equivalência entre ensino médio e educação profissional, conquistado legalmente em 1961, com a LDB n. 4.024/61⁴⁴.
42. A reforma implantada pelo Decreto n. 2.208/97, além de separar o ensino médio do ensino profissional, proibia a criação de novas instituições na Rede de Educação Federal, sendo incentivada e financiada a expansão da rede privada de educação profissional com recurso do Governo Federal (SOUZA e MOURÃO, 2011). O Decreto n. 2.208/97, foi de encontro a todo ideário político-ideológico e teórico produzido

43 O neoliberalismo remete-nos ao conjunto de medidas políticas e econômicas aplicadas, com certas particularidades, por diferentes governos capitalistas, desde os vinculados à tradição liberal aos da social-democracia. Sua tônica é dada por um conjunto de reformas políticas e fiscais, privatizações, abertura do comércio mundial e maior controle dos gastos e orçamentos do Estado, a desregulamentação e flexibilização do trabalho. Nos anos 80, o programa neoliberal ganhou um caráter sistêmico, impondo-se inclusive nos países de governo não conservadores: Mitterrand na França, Daniel González na Espanha, Mario Soares em Portugal e de Craxi na Itália (ANDERSON, 2010).

44 Carvalho (2003) destaca que, a Lei n. 4.024/61, ao se tratar dentro de uma mesma legislação todas as alternativas de formação de nível médio, abriu um leque de possibilidades para a “realização de experiências que visavam uma maior integração entre a educação e o mundo do trabalho, sem que se estivessem, necessariamente, atreladas a um ramo específico e à formação de técnicos, como anteriormente” (p. 81).

historicamente, durante décadas, marcado por contradições entre capital e trabalho, de forma que a reforma do ensino médio e técnico da década de 1990, refletiu internamente no cotidiano das ETFs, EAFs e CEFETs, pois,

Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu. (CIAVATTA, 2005, p. 98)

43. Internamente na RFEPCT, com o objetivo de vencer as resistências ao Decreto n. 2.208/97, o governo FHC acenou com a possibilidade de as escolas técnica e agrotécnicas virem a transformar-se em CEFETs e, com a destinação de recursos do PROEP⁴⁵ – Programa de Expansão da Educação Profissional. O programa destinava-se à expansão da educação profissional em determinadas condições. O aumento do número de instituições, por exemplo, só ocorreria pela iniciativa dos estados ou dos municípios, isoladamente ou em associação com o setor privado; ou, ainda, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, isoladamente ou em associação com o setor público.
44. Cunha (2002), diz que essa política era tão escancaradamente privatizante que orientava que às escolas da RFEPCT incluíssem empresários e trabalhadores em seus conselhos dirigentes, que construíssem parcerias com empresas e outras entidades privadas, que gerassem recursos vendendo cursos e outros serviços, inclusive contratando profissionais fora das normas do serviço público e, enfim, que liberassem o orçamento do governo. Para receber recursos do PROEP e vislumbrarem a transformação em CEFETs, as escolas deveriam apresentar um plano de gradual aumento da oferta de cursos profissionalizantes e redução da oferta de ensino médio⁴⁶ na RFEPCT, buscando relacionar mais estreitamente a educação com o mercado, de modo que até 2002, várias ETFs e EAFs transformaram-se em CEFETs.

No período de transição entre o Governo FHC e o Governo Lula, grupos ligados à educação profissional elaboraram um documento com o intuito de avaliar as ações realizadas no período FHC e, assim, fornecer subsídios ao novo governo para a elaboração de políticas públicas para esse segmento educacional. (SOUZA e MOURÃO, 2011, p. 63)

45. As instituições que compunham a RFEPCT, a partir de 2003, voltam a passar por transformações, sob o comando do então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, a

45 PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, financiado com recursos oriundos de um empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, sendo designado como Órgão Executor o Ministério de Educação e do Desporto – MEC.

46 Nesse período estava proibida a oferta de cursos entregados na RFEPCT.

Secretaria de Ensino Médio e Técnico (SEMTEC), promoveu dois grandes Seminários Nacionais – “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” – realizados, respectivamente, em maio e junho, primeiro ano do mandato do governo Lula.

46. Nesses seminários, que contaram com a participação de gestores de todas as instituições da RFEPECT, com representantes das secretarias de educação de vários estados e da rede privada, o novo decreto começou a ser gestado, passando ainda por outros encontros, debates e audiências realizadas com representantes da sociedade civil e órgãos governamentais. Em 2004, o Decreto n. 5.154/2004 foi assinado, passando dar um novo rumo à Educação Profissional no Brasil.
47. O Decreto n. 5.154/2004 define novas orientações para a Educação Profissional, prevendo três alternativas de organização. Uma delas é a forma integrada com o Ensino Médio, não contemplada pela Resolução CNE/CEB n. 04/99 e proibida pela Resolução CNE/CEB n. 03/98.

A aprovação do Decreto n. 5.154/2004, como assinalamos, por si só não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizem para mudanças efetivas. (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 53)

48. Para consolidar a implantação do Decreto n. 5.154/2004, que reorganiza o ensino profissional, seguindo o exemplo do governo FHC, o governo Lula traz a questão dos recursos na hora da implementação da reforma, criando pesos diferenciados para as modalidades e formas de articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio⁴⁷. Com isso, as instituições que optassem pela formação integrada recebiam mais recursos do Governo Federal.
49. No entanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), pensando também a respeito do governo Lula, afirmam categoricamente que as propostas educacionais prometidas na Constituição de 1988 não se cumpriram. Em relação a educação profissional, os autores identificam várias promessas, não concretizada, de associação do ensino básico ao ensino profissional. A análise, feita em 2005 sugeriam uma submissão do governo Lula à divisão internacional do trabalho, quebrando com a esperança de uma superação dos retrocessos sofridos pela educação profissional no governo anterior.

⁴⁷ A atual LDB de 1996, tenta contemplar os desafios expostos, quando afirma o propósito de estender ao poder público a obrigatoriedade da oferta de Ensino Médio, na qualidade de um direito do cidadão. No artigo 39, a educação profissional e tecnológica é concebida como “[...], no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. [...]”, (redação dada pela Lei n. 11.741 de 2008).

50. Na primeira década do século XXI, verifica-se um momento de transformação do mundo do trabalho no Brasil, em seus primeiros anos, fica evidente notáveis progressos científicos, tecnológicos e econômicos ocorridos, relacionados a diferentes aspectos da globalização, provocaram profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional no país. Mercadante (2010) diz que a decisão de eleger o social como um dos eixos estruturadores do desenvolvimento econômico, conferiu enorme importância às políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades, à inclusão social e à ampliação de direitos. No entanto, não foram o suficiente para acabar com a exclusão social e as desigualdades sócias que persistem na sociedade capitalista. Desde a primeira década do século XXI,

[...] o Brasil voltou a apontar para uma segunda grande transformação no trabalho. Pelo caminho da efetividade do regime democrático surgiu nova maioria política pós-neoliberal, capaz de combinar a retomada do crescimento econômico com avanços sociais fundamentais para o mundo do trabalho. (POCHMANN, 2014, p. 23)

51. Pode-se dizer, que o governo Lula tenta associar crescimento econômico com avanços sociais, no entanto, é necessário dizer que ele não fez grandes mudanças na política econômica, pelo contrário, praticamente manteve as adotadas por seu antecessor, e quando muito, mesclou-as com certas doses de intervencionismos estatais de cunho keynesiano. Nesse sentido, tende-se a localizar a política de expansão de educação profissional do governo Lula, no bojo das políticas públicas compensatórias.

52. Em 2005, iniciou a fase I da expansão com o objetivo de implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica nos estados, ainda desprovidos dessas instituições ou em periferias de metrópoles e nos municípios com as potencialidades locais de geração de postos de trabalho, nessa fase da expansão foram criadas 64 novas unidades. A apresentação da proposta de expansão diz que,

Esta política pública, além de reafirmar a educação profissional e tecnológica como bem público, condição de desenvolvimento humano, econômico e social, compromete-se com a redução das desigualdades sociais e regionais, vincula-se ao projeto de nação soberana e de desenvolvimento sustentável, incorporando a educação básica como requisito mínimo e direito de todos os trabalhadores, mediados por uma escola pública com qualidade social e tecnológica. A educação profissional e tecnológica, enquanto política pública estratégica de Estado, estará articulada com um conjunto de outras políticas públicas que estão em curso, tais como: política de desenvolvimento econômico, política industrial, política de ciência e tecnologia, política de trabalho e geração de emprego e renda, política de comunicação e inclusão digital, política de desenvolvimento e inclusão social, política de Educação Básica e Superior, política de agricultura, pecuária e pesca, política de desenvolvimento agrário, política de saúde, política para a Juventude e política de Educação de Jovens e Adultos, dentre outras. (BRASIL, 2005, p. 03)

53. Considera-se marco legal do projeto de expansão da RFEPCT, a publicação da Lei n. 11.195, de 18.11.2005, que garantiu autonomia à União para, além de expandir a educação profissional e tecnológica, manter e gerir as novas unidades de ensino. Na fase I foram criadas as primeiras unidades da RFEPCT dos estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal.
54. Em 2007, foi realizado um “Estudo Comparativo: Faculdades Comunitárias dos Estados Unidos e Educação Profissional do Brasil”, uma questão apontada por esse estudo foi a necessidade crescente, de tanto o Brasil quanto os Estados Unidos, proporcionarem a educação profissional às populações de baixa renda e pouca qualificação (BRASIL, 2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi lançado em 2007 pelo Governo Lula, dentre outras ações propôs a reorganização das instituições da RFEPCT. O modelo proposto foi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).
55. A fase II da expansão tem início, em 2007, com a criação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) que prevê a formação de um arranjo institucional que promovam a articulação entre setores públicos e privados na execução de projetos que possibilitem o desenvolvimento regional e local, na tentativa de promover a redução das desigualdades regionais. Na fase II da expansão, no segundo mandato do governo Lula, foram criadas 150 novas unidades. A definição da localização das novas unidades deveria atender as seguintes condições:

A definição das localidades contempladas orientou-se por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com destaque para as seguintes finalidades:

- a) distribuição territorial equilibrada das novas unidades de ensino;
- b) cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação;
- c) proximidade das novas unidades de ensino aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento;
- d) interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior;
- e) redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interioranas com destino aos principais centros urbanos;
- f) aproveitamento de infra-estruturas físicas existentes;
- g) identificação de potenciais parcerias. (BRASIL, 2007, p. 1 e 2)

56. A partir desse período,

A rede federal de educação profissional e tecnológica mergulhou num debate bastante acalorado, depois que o ministro Fernando Haddad editou o Decreto n. 6.095, de 24/04/07, que propõe a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Considerando que a criação dessas novas entidades tem implicações sociais, culturais, políticas, pedagógica e outras [...]. (SOBRINHO, 2007, p.1)

57. O primeiro documento oficial, editado pelo MEC que trata do tema Institutos Federais é o Decreto n. 6.095/07. Esse documento causou espanto na comunidade da Rede Federal de Educação, visto que as discussões, até aquele momento, eram sobre a possível transformação dos CEFETs em Universidades Tecnológicas, a exemplo do que ocorreu com o CEFET do Paraná, e a transformação das ETFs e EAFs em CEFETs.
58. Instaurado o debate no seio da comunidade, ocorreu uma reação por todas as instituições que compunham a RFEPCT, levantando questões ideológicas, políticas e outras, típicas dos processos de construção psicossocial, quando uma novidade se insere em determinado universo simbólico.

Não podemos deixar de resgatar o debate implementado por aqueles que estudam a relação trabalho/educação, ou seja, a lógica do mercado ao perpassar as instâncias educacionais configura um ensino aligeirado, desvinculado da formação integral do homem e ligado, principalmente, ao mercado. (MOURÃO, 2009, p. 10)

59. A discussão sobre o que seria o novo instituto gerou grande polêmica, pois, num primeiro momento, seria um único instituto por estado. A proposta de ifetização⁴⁸ deveria ser feita por um CEFET, sendo que, em alguns estados, existiam mais de um. Outra questão que causou polêmica era a respeito da autonomia de gestão de pessoal e financeira das instituições que iriam compor o instituto. Enfim, várias foram as reações à proposta do MEC: uns demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo; outros manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela ideia; e alguns ainda vislumbraram, de imediato, alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo (SOBRINHO, 2007). Esse quadro foi se modificando aos poucos e o processo de negociação para a edição do decreto de ifetização ganhando força.
60. Para convencer as instituições que ainda não tinham aderido ao processo de ifetização, utilizou-se o argumento empregado em outros momentos de transformações na educação profissional: o financeiro. Dentro da RFEPCT circulava a informação que todos os processos de cefetização que estavam em trâmite no MEC seriam engavetados, bem como que os recursos das escolas que não aderissem aos IFETs ficariam congelados, impossibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de novos cursos e a ampliação das estruturas acadêmicas⁴⁹.

⁴⁸ Processo que consiste na transformação, por meio de ajuntamento, de alguns CEFETs, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) (NOGUEIRA, 2016).

⁴⁹ Reunião no auditório da EAFM com a participação de representantes do CEFET-AM responsáveis pela proposta de efetização.

61. Ao comentar o Art. 15 da Lei de criação dos Institutos, Silva (2009) aponta para essa obrigatoriedade de adesão ao afirmar que,

Este artigo aponta de maneira inequívoca para o fato de que a partir da promulgação desta lei a expansão da educação profissional e tecnológica no âmbito das instituições federais dar-se-á exclusivamente pelo modelo dos institutos federais. Isto implica a não criação de novas universidades tecnológicas, bem como o não aumento no número de unidades da UTFPR e dos Cefet RJ e MG. Implica também que as atuais escolas técnicas vinculadas a universidades federais naquilo que diz respeito a sua ampliação não poderão ser atendidas dentro dos recursos destinados a expansão da rede. (SILVA, 2009, p. 57)

62. Contudo, é importante reconhecer que o MEC também cedeu em muitos aspectos para que a proposta de criação da Rede⁵⁰ de Institutos Federais fosse efetivada. Mesmos as mudanças tendo acontecido por meio de um decreto, o ano de 2008 foi de intenso debate e de disputas internas por espaços na RFEPCT.

Ao contrário do que apregoa o discurso hegemônico e o senso comum, as políticas públicas não são a simples tradução da boa vontade dos gestores em atender ao chamado bem comum. Para além disso, elas refletem a relação de forças presente na arena das disputas, tensões, contradições e ambigüidades que caracterizam as suas definições. Tensões e contradições que não têm apenas origem nos confrontos ideológicos ou de interesses explícitos, mas igualmente nas diferentes percepções e representações, produtos mentais que naturalizam o mundo para que os indivíduos tenham estes consciência ou não. (SOBRINHO, 2007, p. 5)

63. Os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, pioneiros nessa formatação, não aderiram aos IFETs e trabalham, ainda hoje⁵¹, para serem transformados em Universidades Tecnológicas, como aconteceu com o CEFET do Paraná.

64. O discurso oficial para a implantação dos IFETs era que uma rede com 354 unidades não poderia manter-se com as mesmas características do período anterior (SETEC, 2010). A maturidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a escala de dispersão das unidades por todas as mesorregiões do país exigiam um novo modelo de atuação, que envolva o desenvolvimento de um arrojado projeto político-pedagógico, verticalidade da oferta de educação profissional e tecnológica, articulação com o ensino regular, aumento da escolaridade do trabalhador, interação com o mundo do trabalho e as ciências e apoio à escola pública.

⁵⁰Na Lei no 11.892/2008, o termo rede é compreendido não somente como um agrupamento de instituições, mas como forma e estrutura de organização e funcionamento (SILVA, 2009).

⁵¹No discurso de posse da nova diretoria da ANDIFES, em 29/07/2016, entre outros temas a nova presidenta lembrou a necessidade de transformar os CEFETs (Minas Gerais e Rio de Janeiro) em Universidades Federais. “Temos todas as condições para isso; essas instituições já estão funcionando muito mais como Universidades. O que falta é apenas a caracterização de natureza jurídica, e nós vamos trabalhar para o governo compreenda esta necessidade” (CEFET-MG: Andifes defende transformação em Universidade. Disponível em: <http://www.cefetmg.br/noticias/arquivos/2016/08/noticia010.html>. Acesso em: 8 ago de 2016).

65. A Chamada Pública MEC/SETEC n. 02/2007, em um dos itens de sua contextualização, que trata da relação “educação e trabalho” aponta como uma das missões institucional a de “orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação, o fortalecimento e as potencialidades dos arranjos produtivos, culturais e sociais, de âmbito local e regional, privilegiando os mecanismos de inclusão social e de desenvolvimento sustentável”, explicitando na chamada pública a relação entre a proposta de efetização o desenvolvimento econômico, já apontado em outros momentos da história da educação profissional no Brasil. Interessante resgatar o que diz Kober,

Não é só no discurso dos órgãos multilaterais e patronais que a idéia de vinculação entre educação, trabalho e desenvolvimento está presente. Ela está presente nos documentos do Estado, das empresas e até mesmo de instituições representantes de trabalhadores. Os órgãos de comunicação ampliam esse discurso e não se cansam de postular estas vinculações. (KOBBER, 2004, p. 9)

66. Considera-se que foi dentro dessa perspectiva que, em 29 de dezembro de 2008, foi assinada a Lei n. 11.892, que cria 38 IFETs, os Institutos estão presentes nos 26 Estados e no Distrito Federal. Criados a partir da Rede Federal de Educação Profissional, formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades.

67. Junto com essa nova configuração de IFETs, é apresentada uma nova concepção sobre o que seja REDE, se durante muito tempo a denominação de Rede Federal se deu pelo fato dessas instituições de ensino atuarem na oferta de educação profissional e tecnológica, subordinadas a um mesmo órgão do MEC, com a mesma fonte de financiamento e sob as mesmas normas de supervisão. Nessa nova concepção, Pacheco (2008) destaca que um dos diferenciais da Rede Federal passa ser a existência em seu interior de uma visível cultura de REDE, que se reconhece enquanto coletivo, que pensa e atua no campo da educação.

68. Entende-se por cultura de REDE, a partir das considerações de Pacheco (2008), que as instituições trabalhem na perspectiva de garantir iniciativas conjuntas, promovendo uma constante troca de experiências, estimulando o intercâmbio de professores, técnicos e alunos e fortalecendo mecanismos de reconhecimento de suas instâncias de representação, de modo que essas ações devam ser fortalecidas por meio de políticas desenvolvidas pela SETEC. Deve-se, ainda, considerar o que diz a lei, no que trata das finalidades e características dos IFETs, com destaque para os incisos I e II.

Das Finalidades e Características dos Institutos Federais. Art. 6o Os Institutos Federais têm por finalidades e características: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com

ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

69. No que trata da questão do desenvolvimento socioeconômico, considera-se que esse não pode ser baseado em ações isoladas nas políticas públicas e sua condução deve receber a efetiva participação das instituições de ensino. Considerando que,

O quadro de desigualdade social no Brasil tem raízes históricas e expressa a fragilidade dos pactos democráticos. No Brasil, o Estado assumiu um caráter patrimonial, fazendo do poder político uma extensão do poder econômico das elites, sem considerar as demandas das classes trabalhadoras. (COSTA, 2006, p. 22)

70. O texto de Costa (2006), nos conduz a afirmar que romper com esse quadro de desigualdade social no país deve ser um compromisso de todos, do contrário se constitui em um ato grave das ações governamentais. De modo que se deve considerar todo o acúmulo de conhecimento produzido por estas instituições e sua capacidade de formar recursos humanos com capacidade de promover, pensar e propor alternativas viáveis para alavancar o desenvolvimento local/regional, considerando as demandas das classes trabalhadoras.

71. Historicamente, a Educação Profissional no Brasil tem sido fruto da correlação de força entre setores, de um lado os que a tomam como um braço a favor da acumulação capitalista e de outro os que veem nela um importante instrumento de política social, aqui assumida como aquelas voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades.

Os governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, mesmo sem efetivarem reformas estruturais, estabeleceram ganhos reais no salário mínimo e mediante políticas sociais de transferências de renda tiraram da miséria mais de 20 milhões de brasileiros, facultaram o acesso ao ensino médio e superior a grupos antes excluídos e pautaram uma política externa de maior autonomia em relação ao imperialismo Norte Americano. (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 31)

72. Pochmann (2010) comenta que a diversidade de ocupações geradas no âmbito do crescente mundo do trabalho dos serviços, implica romper com o processo de ensino e aprendizagem que vinha sendo ofertado somente para a formação da elite branca. O autor aponta que, a expansão do sistema do ensino superior e das instituições de educação profissional durante o governo Lula direciona o país para a democratização da educação.

73. Nesse sentido, os Institutos surgem com uma proposta de expansão do ensino técnico e tecnológico jamais vista, uma vez que irão promover ensino nos níveis básico, técnico e tecnológico, incluindo programas de formação e qualificação de trabalhadores,

licenciaturas e cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. O ex-secretário da SETEC afirma que

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das 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. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. (PACHECO, 2011, p. 15)

74. Após a implantação dos Institutos em 2008, o governo Dilma deu início a fase III da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica anunciada em agosto de 2011, concluída em 2014. Ao contrário do governo Lula, que investiu exclusivamente na expansão da rede federal de escolas técnicas, o programa do governo Dilma inclui apoio às redes estaduais e oferta de bolsas de estudo para alunos de escolas públicas em cursos profissionalizantes de instituições privadas. O Sistema S aparece como o principal destino dos alunos da rede pública. Além do acordo já existente com o governo para aumentar o número de vagas gratuitas ofertadas por essas escolas, há previsão de que elas sejam ampliadas, inclusive com financiamento do BNDES. A justificativa do governo era que:

As ações de educação profissional iniciadas na segunda metade da década passada tiveram caráter estruturante e trouxeram avanços significativos, mas não foram suficientes para atender a demanda por formação profissional. A partir desse cenário, o PRONATEC se constituiu numa política estruturante para a EPT no País e representa uma resposta do governo federal à demanda por formação e qualificação profissional em larga escala. (FERES, 2015, p. 91)

75. Então, identifica-se, aqui as aproximações da política para a educação profissional do governo Dilma com a do governo FHC, visto que, mesmo mantendo a expansão da rede iniciada no governo Lula, destina grande montante de recurso financeiro para a rede privada de educação profissional com fez o governo FHC. Também aqui considera-se uma política na tentativa de manter a governabilidade, momento em que as concessões para iniciativa privada são largamente ampliadas

76. Certo que, ao fim 2010, todos os Estados da Federação já tinham instituições da RFEPCT em pleno funcionamento, tanto na capital quanto no interior. No entanto, vale destacar que, de 1909 a 2002, ou seja, em quase um século, foram criadas 140 unidades federais. Já o governo Lula quando terminou seu segundo mandato, em 2010, tinha em funcionamento 354 escolas técnicas; sendo que 214 foram construídas em sua gestão, ampliando em 150% as unidades federais, em relação ao número de instituições que existiam no início de seu primeiro mandato.

Visando organizar e definir parâmetros e normas para a Expansão dos Institutos Federais, ao longo do exercício de 2013, a SETEC fez uma ampla discussão com o CONIF, que resultou na publicação da Portaria nº 1.291, de 30/12/2013. A partir dessa Portaria, ficou definido que a expansão dos Institutos Federais ocorrerá mediante a implantação de Campus, Campus Avançados, Polos de Inovação e Polos de Educação a Distância, além da possibilidade dos Institutos Federais implantarem Centros de Referência para temáticas específicas. (SETEC/MEC, 2014, p. 31)

77. A expansão da RFEPCT no governo Dilma Rousseff, até o final de 2014, segundo dados do MEC, previa a criação de 208 novos Campi.

Quadro 2 - Evolução da RFEPCT por Municípios Atendidos

Período Histórico	Número de Campi	Municípios Atendidos
1909 a 2002	140	119
2003 a 2010	354	321
2011 a 2014	578	511
2015 a 2016	644	568

Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

78. Quando questionada sobre os critérios para a distribuição de escolas técnicas e universidades federais pelo Brasil, Dilma Rousseff argumenta:

Utilizamos vários critérios para fazer esta seleção [...]. Primeiro, demos prioridade a municípios com mais de 50 mil habitantes, em microrregiões onde não existiam escolas da rede federal e no interior do Brasil. Segundo, tivemos a preocupação [...] de atender municípios com elevado percentual de extrema pobreza. Terceiro [...] focamos em um grupo de municípios que têm mais de 80 mil habitantes, mas, nos quais, a prefeitura, muitas vezes, arrecada pouco e tem muita dificuldade de investir em educação. (CAFÉ COM A PRESIDENTA, 2011)

79. A fase III, da expansão da RFEPCT no governo Dilma Rousseff também foi marcada pela criação do PRONATEC⁵², que sofreu várias críticas por parte de políticos e profissionais da educação, sobretudo pelo repasse de recursos públicos para a iniciativa privada. Todavia deve-se considerar as palavras de Santos e Rodrigues.

O que temos assistido nesta nova política de expansão da RFEPCT é a ampliação interiorizada dos institutos federais, em todo o país, com o objetivo declarado de proporcionar à população, como um todo, a oportunidade de frequentar escolas de educação profissional mantidas pelo governo federal, em diferentes modalidades e níveis. Tal objetivo, contudo, é formulado sem levar em conta a necessidade de estabelecer uma política pública no sentido de solucionar os graves problemas de ordem socioeconômica, presentes na sociedade brasileira, e que contribuem decisivamente no fraco desempenho da educação básica no País. (SANTOS e RODRIGUES, 2015, p. 97)

80. Dessa feita, ao analisar a política de expansão territorial, interiorizada e em larga escala da educação profissional no Brasil, pode-se afirmar que o percurso da construção e da consolidação deste projeto educacional é marcado pelas contradições entre as intenções

⁵² O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – foi criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei n. 12.513/2011, com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.

expressas nos discursos e nos documentos do MEC e aquilo que realmente vem ocorrendo nestes anos de existência oficialmente da RFEPCT.

III) DO GOLPE CONTRA A DEMOCRACIA BRASILEIRA AO TERCEIRO MANDATO DE LULA

81. A EPT tida no seu início como instrumento de política voltado para as classes desprovidas da sorte, hoje se configuram como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Os cursos oferecidos pela RFEPCT são efetivamente a melhor forma de acesso as pessoas de baixa renda a uma formação de qualidade.
82. No que diz respeito a educação brasileira o maior retrocesso do pós golpe foi a reformulação do Ensino Médio através da uma Medida Provisória (MP) 746/2016, incorporada a LDB 9.394/1996 LDB pela Lei n. 13.415 de fevereiro de 2017, é algo sem precedentes na história da educação brasileira. O uso de MP fere o princípio de construção coletiva e o protagonismo da sociedade na formulação das políticas de interesse coletivo.
83. Frigotto (2016) afirmar que essa reforma retrocede e de forma pior, a reforma do ensino médio do período ditatorial que estabelecia profissionalização compulsória do ensino profissional neste nível de ensino. O autor destaca que piora porque aquela reforma visava a todos, no entanto essa com certeza alcançará apenas os filhos da classe trabalhadora que estudam na escola pública, de maneira que de fato essa reforma vem legaliza o apartheid social na educação no Brasil.
84. Os IFs, em 2016, através do documento conhecido como “Carta de Vitória: em defesa da educação pública e dos Institutos Federais”⁵³ fazem a crítica MP, o documento diz em síntese que uma reformulação no ensino médio, requer amplo debate envolvendo a sociedade, desse modo o uso de MP fere o princípio de construção coletiva e o protagonismo da sociedade na formulação das políticas de interesse coletivo. Destaca que, a MP marginaliza disciplinas de base humanística, retrocede a formação integral de nossos jovens e adultos e ainda precariza o ensino, ao permitir o reconhecimento do “notório saber” para o exercício da docência.
85. No que o CONIF chama de fase IV da expansão da REDE, é destacado que como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT iniciada no

53 Disponível em :<http://portal.ifto.edu.br/noticias/gestores-lancam-carta-de-vitoria-em-defesa-dos-institutos-federais/carta-de-vitoria-reditec.pdf>

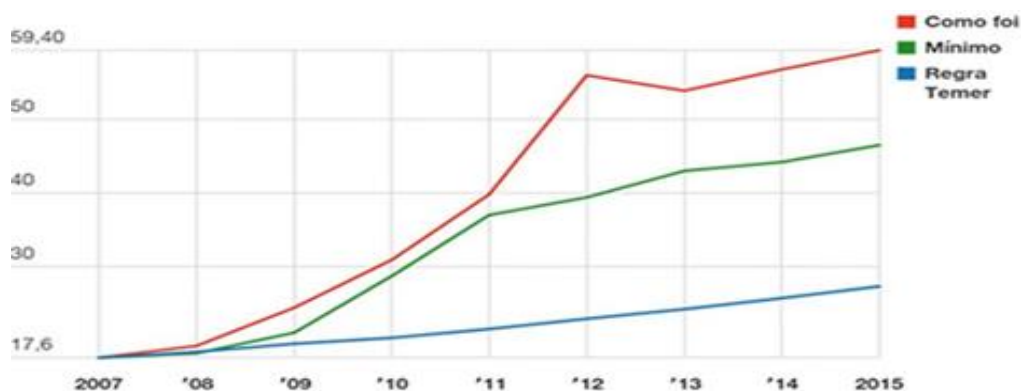
primeiro governo Lula, chegamos em 2019, a 661 unidades em 587 municípios espalhados por todo o país, das quais 643 em 2018, já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades).

86. Se considerarmos as 644 unidades previstas para os 568 municípios atendidos, já em 2016, os números de 2018 comprovam que no governo Temer não teve uma política de expansão REDE.

[...] do governo Temer ao governo Bolsonaro, trata-se de um movimento de desconstituição da própria estrutura pública, com pauta da “Reforma Administrativa” (PEC nº 32/2020), com a “Reforma trabalhista”, intensificada pelo Decreto nº 10.854/2021, com o comprometimento do financiamento da educação aprovado pela “PEC do Teto dos Gastos” (EC nº 95), e que se complementa com as mudanças curriculares que, já na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, colocavam em xeque importantes aspectos da educação nessa etapa da educação básica. (LIMA e MACIEL, p. 10, 2022)

87. O documento já citado, “Carta de Vitória: em defesa da educação pública e dos Institutos Federais”, faz serias críticas a EC 95/16 que congelou o orçamento da Educação e Saúde por 20 anos, visto que ao fixar limites de investimentos, comprometeu a expansão da RFEPCCT. De modo que ao desvincular percentuais constitucionais obrigatórios e abolir a destinação do percentual de 10% do PIB para a educação ficou comprometida a garantia do direito à educação pública e gratuita a todos os brasileiros.

Figura 1 - Evolução dos investimentos Federais em Educação - em R\$ bilhões, excluindo salário educação



Fonte: Tesouro Nacional⁵⁴

88. A figura 1 mostra como foram os investimentos em educação no período de 2007-2015, apontando a o que seria o mínimo estabelecido por lei e ainda como ficariam os investimentos caso já estivesse em vigência as novas regras aprovadas pela EC 95/16.

54 Disponível em: <http://alertasocial.com.br/?p=499>. Publicado em Publicado em 20 de junho de 2016.

Fica evidenciado que a expansão alcançada pela RFEPCT até 2015, teria sido a mesma caso os investimentos se fossem baseados na regra criada pelo governo Temer.

89. No que trata da expansão da Rede, analisando os números de campi em 2018, fica claro que o governo Temer se limitou a concluir a expansão planejada no governo de Dilma, sem apresentar nenhuma proposta de expansão para a EPT.
90. Na contramão da política de fortalecimento e expansão da EPT, o governo que se instalou após o golpe parlamentar demonstrou um total descompromisso com a educação. Com um conjunto de medidas que afetaram diretamente a atuação dos Institutos Federais de Educação, reduzindo o orçamento e ameaçando a própria manutenção dos Institutos existentes.
91. O pior momento para EPT no entanto foi vivenciado no governo Bolsonaro, que em um lado, intensificou a política de cortes na iniciação científica, no ensino superior, técnico e tecnológico. E por outro, foram realizados diversos esforços para militarização de escolas públicas.
92. Uma das principais características do governo Bolsonaro foi a depredação do patrimônio público estatal, com o avanço das propostas de privatizações, da desregulamentação do trabalho, da abertura comercial, entre outras medidas adotadas seguindo o receituário neoliberal do pós golpe parlamentar midiático de 2016.
93. Para Silva, Ribeiros e Andrade (2022) a tentativa de implementar o programa Future-se atentava contra autonomia universitária e financeira das universidades e dos institutos federais, além de incentivar a precarização do ensino público. O não respeito aos candidatos mais votados nas listas tríplices para escolha de reitores das universidades e aos candidatos mais votados nos institutos federais, feria consensos democráticos da comunidade estudantil e dos profissionais da educação, provocando reações de toda comunidade acadêmica nas universidades e institutos federais que tiveram seus processos democráticos atacados pelo governo Bolsonaro.
94. O que se viu na gestão da educação do governo Bolsonaro foram cortes de recursos, diminuição crescente de investimento, trocas de ministros (em uma torturante ciranda para ver qual é o menos qualificado), desvalorização dos profissionais da educação e a perseguição ideológica, que parecia ser a única “política” da gestão do Ministério da Educação.
95. Deve-se considerar que essa divergência com o governo de Bolsonaro, não são mera questão de visão política. Dados comprovam que em 10 anos, este foi o governo que menos investiu em educação, com a diminuição crescente de investimento em todos os

níveis: dos centros de educação infantil aos institutos federais e universidades. O presidente chegou a dizer que o Brasil gastava excessivamente em educação. Qualificando os recursos investido em educação como gastos.

96. Observa-se que Rede Federal é o local em que o Ensino Médio Integrado, tem sua oferta como prioritária, de modo que se constitui como sua principal identidade, assim a Reforma do Ensino Médio, em conjunto com as demais reformas realizadas nos Governos Temer e Bolsonaro, colocou a REDE em ameaça constante.
97. Como lembra Frigotto (2018), a qualidade da REDE não se faz por si mesma, ela se baseia em um alto investimento em infraestrutura, na qualificação dos profissionais e em sua correspondente remuneração, no investimento em projetos de pesquisa e extensão, na garantia de concursos públicos, dentre outros elementos. Lembrando que tudo que o autor destaca foi o que não aconteceu nos governos de Temer e Bolsonaro.
98. Neste caminho, recorremos à Ramos (2017), que nos conclama para resistência contra essa política de desmonte da educação pública e em especial das instituições da RFEPCT. Com a certeza que precisamos ocupar os espaços politicamente organizados em nossas ações cotidianas como educadores para frear os retrocessos históricos na educação, impostos por esses governos dos pós golpe.
99. Com a vitória de Lula para presidente nas eleições de 2022, podemos dizer que tivemos nossas esperanças renovadas na possibilidade da EPT voltar a ser valorizada, inclusive com nova expansão da RFEPCT. Em seus discursos Lula tem sempre lembrado, que o Brasil não pode considerar o dinheiro destinado à educação como gasto. “Não existe investimento mais sagrado para uma nação do que o investimento na formação da sua gente”, disse.
100. Desta feita, caminhando para conclusão desse texto, cabe lembrar que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi desenvolvido visando possibilidade a transformação e superação das desigualdades sociais e educacionais de nosso país.
101. Quando da criação dos IFs foi destacado o compromisso de sua nova institucionalidade com a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais e como espaço de formação de professores. Em síntese, da institucionalidade criada pelo governo federal emergiram três dimensões para os Institutos Federais: política social, agências de desenvolvimento local e lócus de formação de professores.
102. Cabe lembrar ainda que muitos autores, mesmo acreditando no potencial da Rede Federal, apresentavam questões sobre o processo de expansão em um tom de advertência.

Frigotto (2015), por exemplo, adverte que o atendimento em vários níveis da educação pode dificultar a formação de um perfil identitário da instituição. Além disso, o aumento na demanda de atendimento com vários outros programas como Pronatec, Mulheres Mil e EJA/FIC provoca uma sobrecarga nos setores pedagógicos e administrativos, que não contam com recursos suficientes que permitam tal atendimento.

103. Por outro lado, muitos pesquisadores apontam a verticalidade dos Institutos Federais como uma de suas principais qualidades. Essa discussão tem mobilizado muitos docentes dentro dos Institutos Federais, e parece longe de acabar.

IV) CONSIDERAÇÕES FINAIS

104. A história da RFEPCT, sempre esteve relacionada com os projetos de desenvolvimento econômico brasileiro. De modo que, a relação desenvolvimento econômico e educação profissional ao longo da história da Rede Federal sempre caminharam juntos.

105. O texto procurou enfatizar o momento da criação da rede, destacando seu papel de resistência no período ditatorial as políticas educacionais do período. Chama atenção para o programa de expansão da educação profissional do governo Sarney, lembrando que pouco do que foi planejado foi realmente efetivado.

106. Critica o compromisso do governo FHC com o setor privado da educação profissional, quando direciona a maior parte dos recursos obtidos com PROEP para esse setor e com o decreto proibindo a expansão da RFEPCT. Destaca a mudança de rumo da educação profissional no governo Lula, mesmo considerando as críticas, visualiza-se um maior investimento no setor público com a expansão da RFEPCT e a criação dos IFs.

107. Os Institutos nascem com três vertentes de atuação, para além da formação. Na nova institucionalidade estabelecida pelo governo federal, passam atuar como propulsor de política social, agências de desenvolvimento local e na formação de professores. A educação, vista como uma ferramenta na luta para reduzir as desigualdades sociais.

108. No governo Dilma, enfatiza-se que mesmo mantendo em linhas gerais a política de expansão do governo Lula, identifica-se muitas aproximações com o governo FHC, no que diz respeito ao financiamento do setor privado com o PRONATEC. Por fim, desenvolve-se uma crítica à contra reforma do ensino médio, implementada pelo governo ilegítimo de Temer, apontando o papel do IFs na construção da resistência a

essas medidas antidemocráticas que atacam a educação brasileira. Procurando situar o debate dentro da RFEPCT.

109. Enfatiza os ataques do governo Bolsonaro à educação brasileira, em especial a RFEPCT e sua tentativa de militarização da educação no país. Destaca-se ainda a falta de um projeto para EPT nos governos de Temer e Bolsonaro. De modo que, faz-se necessário lembrar a função social e educacional das instituições enquanto possibilidade de transformação e superação das desigualdades socioeducacionais. Por conseguinte, compreende-se que, para tratar da redução das desigualdades do país, devemos concebê-las sem desconsiderar sua historicidade e seus aspectos multidimensionais e relacionais.
110. Destaca-se ainda, que mesmo acreditarem no potencial dessa Rede Federal, muitos autores chamam atenção para questões sobre o processo e expansão em um tom de advertência. Assim sendo, os institutos federais nos moldes que estão organizados, são uma necessidade social. No entanto, ressalta-se que a pesquisa e a extensão, como instrumentos de ensino, devem ser estimuladas de forma que atendam aos interesses e necessidades nacionais e do mundo do trabalho, não mais do mercado e das grandes oligarquias brasileiras.
111. A criação da Rede Federal nos moldes que temos hoje, representou a maior política de ensino médio já realizada na história do país. Os estudos referentes a espacialidade das políticas educacionais ganham espaço dentro dos debates sobre os desafios para uma nova fase de expansão da RFEPCT.
112. Tem-se claro que essa política representou, ainda, a ampliação do papel e da sua presença no território nacional, graças à expansão e à interiorização da Rede. Considerando a possibilidade de uma nova fase de expansão da RFEPCT, deve-se considerar a situação das áreas de fronteira e as periferias das capitais, a fim de dar acesso a população que realmente necessita de uma formação de qualidade, pública, gratuita e socialmente referenciada.

REFERENCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático**. – 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no conteto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Academica, 2011.

CAFÉ COM A PRESIDENTA. Presidenta Dilma fala da expansão da rede federal de educação. Disponível em: <http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/mais-vagas-no-ensinosuperior-e-profissional-para-os-estudantes-brasileiros>. Acesso em: 08 dez. 2011.

CARVALHO, Olgamir Francisco. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. Ponta Grossa, Editora UEPG; São Paulo, Cortez, 2006.

CUNHA, A., SIMÕES R. e PAULA, J. A. **Regionalização e História: uma contribuição introdutória ao debate teórico – metodológico**. VI Congresso Brasileiro de História Econômica e 7ª Conferência Internacional de História de Empresas: Conservatória (RJ), 2005. Disponível em: <http://www.abphe.org.br/arquivos/alexandre-mendes-cunha--rodrigo-ferreira-simoes--joao-antonio.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. **As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica**. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S; BUENO. M. S. S. O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica. Brasília, DF: Plano Editora, 2002, p. 103-134

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Brasileira: Projetos em Disputa**. São Paulo, Cortez Ed., 1995.

FERES, Marcelo Machado. A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira. In: MCTI (Org.). **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. – Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Entrevista publica na página da ANPED, 22/09/2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 10 de set. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. **A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso**. Revista Educação e Sociedade, vol. 26 – Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017. Acesso em: 20 mar. 2011.

FRIGOTTO, G. (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. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. – 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOBBSHAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IPEA. **1980, década perdida ou ganha? Desafios do Desenvolvimento**. A revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ano 9, Edição. 72, 2012. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2759:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 19 mar, 2018.

KOBER, Claudia Mattos. **Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2007a.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4ª ed - São Paulo: Cortez, 2007b.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

LIMA, Marcelo; e MACIEL, Samanta Lopes. Os ataques em curso contra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 22, e13780, 2022. ISSN 2447-1801.

MALLMANN, Maria Izabel. **Os ganhos da década perdida: democracia e diplomacia regional na América Latina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MELLO, Maria Stela Vasconcelos Nunes de. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: cem anos de história**. – Manaus: Editora, 2009.

MERCADANTE, Aloizio. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil: análise do governo Lula (2003-2010)**. Tese de Doutorado. – Campinas, SP, 2010. Disponível em:http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/286345/1/Oliva_AloizioMercadante_D.pdf. Acesso em: 21 de mar. 2018.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para Educação Profissional Técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidade. In: OLIVEIRA, Ramon (ogr.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: Políticas públicas em debate**. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Universidade tecnológica X Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: contextualizando a discussão**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Poster4.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2010.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. **II Fase da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Amazonas: Acesso ampliado e precarizado à Educação Pública**. Tese de Doutorado. UFAM/FACED, 2016.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

POCHMANN, Marcio. **Brasil: segunda grande transformação no trabalho?**. Estudos Avançados 28 (81), 2014. p. 23-38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n81/v28n81a03.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos**. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2010.

.QUEIROZ K. S.; e SOUZA, F. C. S.. **O Ensino Técnico Federal Brasileiro no limiar da Nova República: caminhos do PROTEC**. HOLOS, Ano 33, Vol. 03, 2017. Páginas de 123 – 131. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5771/pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira; e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Medida Provisória 746/2016: A contra-reforma do Ensino Médio do Golpe de Estado**. HISTEDBR On-line, Campinas, n° 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 10 de ago. 2017.

RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In: ARAÚJO, Adilson Cesar e SILVA, Claudioney Nascimento da (orgs.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. – Brasília: Ed. IFB, 2017.

SANTOS, Jailson Alves dos e RODRIGUES, José. **(Des)Caminhos da Política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: contradições na trajetória histórica**. Revista Marx e o Marxismo (p. 88 a 112) v.3, n.4, jan/jun 2015.

SILVA, Caetana Juracy Rezende, Org. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões / organização**. – Nata: IFRN, 2009.

SILVA, Renato Luz; RIBEIRO, Paulo Ricardo de Oliveira; e ANDRADE, Mayse de Oliveira. O descaso com a política educacional no Governo Bolsonaro. In: ZIMMERMANN, Clovis Roberto; e CRUZ, Danilo Uzêda da (Orgs.). **Políticas sociais no Governo Bolsonaro Entre descasos, retrocessos e desmontes**. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Salvador: Pinaúna, 2022.

SOBRAL, Francisco José Montório. Retrospectiva Histórica do Ensino Agrícola no Brasil. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?** 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004444>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, José Eurico Ramos de; MOURÃO, Armanda Rachel Botelho. **OS PROGRAMAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS GOVERNOS DE SARNEY, FHC E LULA.** In: Amazônia: R. do Prog. de Pós-Graduação em Educação da UFAM, ano 16, n. 1, jan./jun., 2011.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL, Ministério da Educação. **Políticas Públicas para educação profissional e tecnológica.** SETEC/MEC, Brasília, 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO NACIONAL. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional,** Brasília, 2005.

BRASIL. **Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 23 de junho de 2023.

BRASIL. **Estudo Comparativo: Faculdades Comunitárias dos EUA e Educação Profissional do Brasil.** Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Texto promulgado em 5/10/1988. Texto consolidado até a Emenda n. 66 de 13/07/2010. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007.** Chamada pública de propostas para apoio ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2015.

_____. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007.** Chamada Pública de Propostas para constituição dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2009.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 30 dez. 2009.

_____. Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Anexo I. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/Anexos/anl12593.pdf> Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 23 set. 2017.

MEC. PORTARIA Nº 1.291, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília: DF, 2013.

MEC/SECAD. Educação integral: texto referência para o debate nacional. – Brasília: 2009.

MEC/SETEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento base. Brasília: 2007.

MEC/SETEC. CHAMADA PÚBLICA n. 002/2007. Chamada Pública de Propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf. Acesso em: 12 fev. 2014.

MEC/SETEC. Um novo modelo em educação profissional: concepção e diretrizes. PDE, 2010.

11. Ensino nas instituições do Ministério da Defesa

D) INTRODUÇÃO

1. Nos debates que ora travamos no GT de Políticas Educacionais e Culturais (GTPEC) do SINASEFE, cabe uma discussão à parte sobre as instituições de ensino básico administradas pelo Ministério da Defesa (MD), cujos servidores civis (EBTTs e TAEs e carreiras de funções correlatas) são representados por este Sindicato Nacional, a saber:
 - a. no Exército⁵⁵, os 15 Colégios Militares que compõem o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) e a Fundação Osório;
 - b. na Marinha, as quatro Escolas de Aprendizes-Marinheiros e o Colégio Naval;
 - c. na Aeronáutica, a Escola Preparatória de Cadetes do Ar; o Colégio Tenente Rêgo Barros; o Colégio Brigadeiro Newton Braga e a Escola Caminho das Estrelas.
2. Embora cada uma dessas instituições apresente características que lhes são peculiares, há entre elas um traço comum que as diferencia das demais instituições representadas pelo SINASEFE: todas são subordinadas ao Ministério da Defesa (MD) e não ao Ministério da Educação (MEC). Isso faz com que tenham uma série de legislações específicas e, conseqüentemente, modos de funcionamento distintos das instituições de ensino ligadas ao MEC. Assim, os servidores civis lotados naquelas instituições vivem realidade bastante distinta da observada nos institutos de ensino da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, apesar de pertencerem à mesma carreira.
3. A proposta do presente artigo é traçar um breve panorama sobre a organização dessas instituições e suas práticas como unidades de ensino, visando evidenciar aspectos problemáticos vivenciados por seus servidores e estudantes. Acreditamos que se trata de um passo importante para que se planejem ações específicas dentro de nosso Sindicato, com a finalidade de enfrentar questões que afetam não só os trabalhadores lotados em tais instituições, mas o próprio projeto educacional de nosso país.
4. Cabe salientar, por fim, que nos propomos aqui a fazer um texto introdutório sobre o tema, sem pretensão de esgotá-lo. Tentaremos apresentar uma abordagem a mais ampla possível sobre o assunto, mas, como autores, reconhecemos a limitação de nosso conhecimento à realidade mais

⁵⁵ No Exército, há ainda filiada lotada no Centro de Estudos de Pessoal do Forte Duque de Caxias, no entanto, trata-se de uma servidora EBTT cedida. Não trataremos dessa instituição no documento, pois não abrange a Educação Básica.

imediate das instituições em que estamos lotados⁵⁶. Assim, é importante que nos GTs locais, a discussão seja aprofundada e novas contribuições sejam acrescentadas ao texto para um tratamento mais detalhado e coerente da questão.

II) A carreira EBTT e o ensino militar - algumas considerações

5. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) regulamenta a educação no Brasil, apresentando uma série de dispositivos que devem nortear o ensino no país, em seus diferentes níveis. Entre eles está o artigo 83, que se refere especificamente ao chamado “ensino militar”: “Art. 83. O ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).
6. Embora a LDB claramente coloque o “ensino militar” fora de seu escopo, sinalizando que lhe cabe legislação própria, o documento, entretanto, não define o termo. Assim, em um primeiro momento, poderia-se supor que este serve para referir o ensino ministrado em instituições administradas pelas Forças Armadas. No entanto, considerando a presença de professores civis, da carreira EBTT (Ensino Básico Técnico e Tecnológico), na rede de ensino do MD, convém um questionamento: caberia o uso da adjetivação “militar” à totalidade das práticas educacionais realizadas nessas instituições?
7. Para debater a questão, usaremos como ponto de partida uma breve discussão sobre o ensino ministrado nas escolas da rede Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), administradas pelo Exército Brasileiro. Na lei 9786/1999, que dispõe sobre o Ensino no Exército Brasileiro, elenca-se, em seu artigo sexto, uma série de modalidades de cursos oferecidos pela instituição. Em artigo à parte, mencionam-se os Colégios Militares, conforme transcreve-se abaixo:

Art. 7º O Sistema de Ensino do Exército mantém, **de forma adicional às modalidades militares propriamente ditas**, o ensino preparatório e assistencial de **nível fundamental e médio**, por intermédio dos Colégios Militares, **na forma da legislação federal pertinente**, ressalvadas suas peculiaridades. (BRASIL, 1999, grifos nossos)

8. Por sua vez, o Regulamento dos Colégios Militares apresenta a seguinte definição para os referidos colégios:

Art. 2º Os CM são organizações militares (OM) que funcionam como estabelecimentos de ensino (Estb Ens) de **educação básica**, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial. (EB10-R-05.173, 2022, grifos nossos)

⁵⁶ O presente texto foi escrito por quatro servidores civis docentes de diferentes unidades pertencentes ao Sistema Colégio Militar do Brasil, de três regiões distintas do país.

9. Mais adiante, o documento ainda especifica sua missão, reconhecendo a necessidade de observar a legislação federal prevista para a Educação Básica:

Art. 5º A missão dos CM é **ministrar a educação básica**, nos anos finais do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e no ensino médio.

Parágrafo único. O ensino nos CM é realizado **em consonância com a legislação federal de educação** e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército. (EB10-R-05.173, 2022, grifos nossos)

10. Com base nos documentos, percebe-se, pois, que, ainda que sejam organizações militares, o ensino ofertado nessas escolas é de formação básica. Tanto é assim que, ao término do curso, os alunos saem apenas com diploma de Educação Básica e são reconhecidos como estudantes da rede pública para fins de cota no ingresso para as universidades públicas. Embora aprendam sobre os valores e tradições do Exército Brasileiro, não concluem o curso recebendo alguma patente militar e nem mesmo fazem jus a algum tipo de facilitação no processo de admissão para as carreiras militares.
11. Nesse sentido, aproximam-se das escolas confessionais, de cunho religioso. Assim como estas transmitem aos alunos preceitos e valores da denominação religiosa a que se filiam sem, contudo, formar padres, freiras, pastores ou outro tipo de cargo de sacerdócio; os Colégios Militares têm em seu fundamento o objetivo de transmitir os valores do Exército Brasileiro e estimular os estudantes a ingressarem na carreira militar sem, no entanto, formar tropa.
12. Além das escolas da rede SCMB, têm natureza similar, sendo apenas escolas de formação básica: 1) a Fundação Osório (Exército); 2) o Colégio Brigadeiro Newton Braga (Aeronáutica); 3) o Colégio Tenente Rêgo Barros (Aeronáutica); e 4) a Escola Caminho das Estrelas (Aeronáutica).
13. Considerando especificamente o Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB), é importante citar o parecer publicado no D.O.U. de 22/03/2012⁵⁷, sobre consulta acerca do regime de subordinação da instituição. O relator reconhece que o colégio deve ser administrado pela Aeronáutica, mas faz a seguinte ressalva: “não porque ministre ensino militar, mas pela sua condição jurídica de estabelecimento militar de Ensino Médio.” O relator prossegue, afirmando o seguinte:

Entretanto, para garantir a plena equivalência dos estudos ali realizados aos do sistema nacional de ensino, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), deve o referido

57 Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10245-pceb004-12&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 (Acesso 02/07/2023)

estabelecimento de ensino se orientar e cumprir o que é determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como as respectivas normas educacionais complementares. (D.O.U. de 22/03/2012, grifos nossos)

14. Tal parecer aponta, portanto, que, ainda que subordinados administrativamente às Forças Armadas, os estabelecimentos de ensino até então citados, os quais não formam tropa, configuram instituições de ensino básico. Destarte, devem seguir a legislação pertinente.
15. No entanto, a presença de professores EBTT não se restringe às instituições acima mencionadas. Há também docentes da carreira EBTT no quadro de pessoal das Escolas de Aprendizes-Marinheiros, do Colégio Naval e da Escola Preparatória de Cadetes do Ar. Isso se dá porque, nessas instituições, a formação básica em nível médio ocorre paralelamente à formação para carreira militar.
16. Assim, a presença de professores EBTT em todas as instituições citadas no presente artigo se justifica por se tratarem de unidades da rede federal voltadas, parcial ou integralmente, à formação básica dos estudantes. Do contrário, não faria sentido a permanência dos docentes civis, já que a sigla EBTT não comporta o M de ensino militar, cabendo a esses servidores ministrar apenas as aulas referentes ao currículo da Educação Básica.
17. A partir do exposto, conclui-se que as regras específicas do chamado “ensino militar” não são cabíveis a esses professores, tampouco a boa parte do alunado. As diretrizes a serem seguidas pelos docentes EBTT devem ser pautadas na LDB e na BNCC, documentos que regem a Educação Básica no país.

III) Educação Básica nas instituições de ensino do MD

18. Conforme exposto no item anterior, por se tratar de escolas de formação básica, as instituições de ensino listadas no presente artigo, ainda que sejam subordinadas ao MD, devem seguir a legislação prevista para a Educação Básica no Brasil. Além da LDB, cabe a elas observar as diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), já que se trata de documento de caráter normativo aplicável a todas as escolas de Educação Básica do país, sejam públicas ou privadas.
19. No entanto, apelando para um pretense caráter “sui generis” dessas instituições como organizações militares, muitas diretrizes e práticas internas vão de encontro à legislação prevista para a educação no país. Por exemplo, a LDB, em

seu artigo segundo, apresenta como alguns dos princípios da Educação os seguintes itens:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (BRASIL,1996)

20. No entanto, os docentes EBTT lotados nessas instituições têm pouca ou nenhuma participação na montagem dos currículos e programas que serão ministrados aos seus alunos. Além disso, não raro são alvo de censura em seu ambiente de trabalho, sendo orientados a não tratar de temas que supostamente vão de encontro aos valores militares, como racismo, misoginia, homofobia e outras temáticas ligadas a grupos minoritários ou àquilo que se julga como pautas de esquerda. A questão da censura nas escolas do SCMB, inclusive, já foi retratada e exposta ao público, no ano de 2020, em reportagem feita por Rute Pina para o portal *Agência Pública*⁵⁸. Recentemente, também vieram à tona situações ocorridas, nos últimos anos, no Colégio Militar de Porto Alegre, as quais foram retratadas pelo portal *Brasil de Fato*⁵⁹, após denúncias ao Ministério Público Federal.
21. Essas restrições de conteúdo afetam especialmente o ensino de disciplinas da área de Ciências Humanas. O período da ditadura militar no Brasil, por exemplo, ainda que faça parte do currículo da disciplina História, é um tema sensível nessas instituições. O Exército Brasileiro, por meio do Departamento Educação e Cultura (DECEX), chegou ao ponto de vetar a participação dos estudantes do Sistema Colégio Militar do Brasil nas Olimpíadas de História por estas supostamente apresentarem viés ideológico conflitante com os princípios da instituição⁶⁰.
22. Apesar de todas as críticas e ressalvas que se possa fazer à BNCC, o documento, que rege a Educação Básica no Brasil, prevê a formação crítica dos indivíduos e sinaliza o papel da escola no combate aos preconceitos e na conscientização para o respeito às diversidades. Isso fica claro já na lista das

58 Cf. <https://apublica.org/2020/10/professores-relatam-censura-em-colegios-militares/> (Acesso em 18/06/2023)

59 Cf. <https://www.brasildetatores.com.br/2023/07/20/denuncias-e-cartaz-com-bolsonaro-tensionam-o-colegio-militar-de-porto-alegre> (Acesso em 20/07/2023)

60 Cf. <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/exercito-proibe-colegios-militares-olimpiada-historia/3123953.html> e <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/noticias/ler/140> (Acesso em 19/06/2023)

“Competências gerais da Educação Básica” apresentadas no início do documento, entre as quais destacamos:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017)

23. Diante do panorama exposto, fica o questionamento: como desenvolver o senso crítico dos estudantes e o respeito à diversidade em um contexto em que o livre debate de ideias se torna inviável e certos grupos sociais são invisibilizados nas discussões que se desenrolam em sala de aula?

24. Outro exemplo de descumprimento das diretrizes educacionais do país é a falta de flexibilidade do currículo dessas instituições de ensino no sentido de abarcar a cultura local e as especificidades do público a que atende, conforme previsto na LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

25. Nas instituições de ensino básico subordinadas ao MD, a padronização é uma diretriz central. Além de uniformes, padronizados de acordo com a ocasião, os alunos têm um padrão de apresentação pessoal rigoroso a seguir: cortes, penteados e cores de cabelo a serem observados; proibição de uso de *piercings* ou outros acessórios; restrição no uso de maquiagem ou esmaltes etc. Tais determinações se aplicam, inclusive, a estudantes civis que não estão em formação militar.

26. Esse nível de uniformização imposto a crianças e adolescentes certamente tem impactos no seu processo de constituição como indivíduos e afeta, especialmente, aqueles e aquelas que, por alguma razão, não se enquadram nos padrões institucionalizados⁶¹. No perfil do *Facebook* “No meu Colégio Militar”⁶², por exemplo, é possível ver denúncias anônimas de estudantes que

61 A esse respeito, é interessante destacar que, recentemente, “o Ministério Público Federal ajuizou uma ação civil pública com o objetivo de proibir que colégios militares e cívico-militares imponham ‘padrões estéticos e de comportamento baseados na cultura militar’”. Cf. <https://www.brasil247.com/brasil/mpf-entra-com-acao-contra-imposicao-de-padrao-estetico-em-escolas-militares> (Acesso em 20/07/2023)

62 Cf. https://www.facebook.com/nomeucm?locale=pt_BR (Acesso em 19/06/2023)

relatam constrangimentos sofridos nas unidades do SCMB por conta de sua sexualidade, tipo de cabelo, condição neuroatípica etc.

27. Essa padronização também atinge o programa das instituições. No SCMB, por exemplo, a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), que administra os colégios da rede, estabeleceu o chamado “Plano de Execução Didática”, a ser seguido obrigatoriamente por todos os docentes da rede. Trata-se de um programa em que todos os conteúdos apresentados devem ser ministrados na ordem e no tempo previstos em todos os CMs. Assim, embora haja Colégios Militares em todas as regiões do país, não há margem no currículo para contemplar as características regionais ou as especificidades de cada público.
28. Tampouco há ampla participação da comunidade escolar na montagem do Projeto Político Pedagógico (PPP), como prevê o artigo 14 da LDB. As diretrizes pedagógicas são impostas por instâncias superiores, sem diálogo com pais, alunos e professores. Interessante notar que, no caso das escolas da rede SCMB, sequer há Projeto Político Pedagógico, mas “Projeto Pedagógico” apenas, suprimindo-se a palavra “político”, numa tentativa clara de camuflar o caráter ideológico em que este se fundamenta. Procedimento semelhante pode ser observado no chamado movimento “Escola sem partido”, em que, sob o manto de uma bandeira supostamente “apartidária”, na verdade, se esconde um projeto conservador e autoritário de ensino.
29. Em contrapartida, em nome dos valores militares, acontecem situações questionáveis do ponto de vista pedagógico. Semanalmente, os alunos realizam atividades de imersão na cultura militar, como aprender hinos e gritos de guerra. Há realização de formaturas, em que, não raro, os estudantes são obrigados a marchar e a permanecer em posição de sentido mesmo em condições adversas⁶³. Em certas festividades militares, alunos menores de idade chegam a desfilar empunhando armas⁶⁴ que, ainda que descarregadas, carregam uma simbologia que não pode ser ignorada.
30. Cabe ainda citar, como um dos casos mais problemáticos, o hasteamento de uma bandeira com uma suástica acompanhada da saudação nazista em uma

63 Cf. <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2021/09/10/imagens-mostram-alunos-do-colegio-militar-de-bh-passando-mal-apos-ficarem-horas-sob-o-sol.ghtml> 5 (Acesso em 21/06/2023)

64 Cf. <http://www.cmrj.eb.mil.br/imagens/293-aniversario-cmrj/detail/5672-aniversario-imperial-collegio-cmrj> (Acesso em 04/07/2023)

encenação ocorrida por ocasião de uma homenagem à Força Expedicionária Brasileira (FEB), no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)⁶⁵. Conforme nota feita pelo SINASEFE, a atividade surpreendeu a comunidade escolar, pois não houve aviso prévio sobre sua realização, tendo sido recebida de forma descontextualizada por muitos estudantes e provocando reações preocupantes, como se pode ver em vídeo que circula na internet em que estudantes riem diante da representação de um dos maiores crimes da história da humanidade⁶⁶.

31. Diante do exposto, não há como não problematizar possíveis prejuízos à formação cidadã dos estudantes matriculados nessas instituições. E, nesse sentido, cabem alguns questionamentos importantes a discutirmos como sociedade:

- a. Como escolas de Educação Básica, frequentadas por crianças e adolescentes, podem ter funcionamento que vai de encontro às diretrizes educacionais do país?
- b. Como, em prol da difusão dos “valores militares”, as Forças Armadas, que têm como fundamento a missão de proteger a nação, instituem práticas em suas instituições de ensino que destoam de pressupostos previstos na Carta Magna do próprio país que visam defender?

32. Para contribuir com a reflexão sobre o tema, encerramos o tópico mencionando alguns dos direitos e deveres individuais e coletivos previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

(...)

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

(...)

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

(...)

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. (BRASIL, 1988)

IV) Existe inclusão nas escolas administradas pelas Forças Armadas?

65 Cf. <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/07/5020474-sinasefe-se-manifesta-apos-uso-de-bandeira-nazista-em-colegio-militar-do-rio.html> (Acesso em 18/06/2023)

66 Cf. https://www.youtube.com/watch?v=J6E7vq_ujzo (Acesso em 21/06/2023)

33. A Constituição de 1988 oficializa definitivamente a preocupação do Estado em incluir as pessoas com DID (Deficiência Intelectual e Desenvolvimental) “na rede regular de ensino”, referindo-se a “programas... de atendimento especializado”:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (...) (art. 208, inciso III);

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

(...)II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010; Art. 227, par. 1º, inciso II).

34. Em 1994, o Brasil se tornou signatário da Declaração de Salamanca, uma Conferência Mundial de Educação Especial que definiu políticas de inclusão na educação para pessoas com DID. Dentre essas políticas podemos destacar:

(...) o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (...) (...) Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. (...) O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2)⁶⁷

35. Essa tendência mundial de inclusão de pessoas com DID na escola formal impactou diretamente na elaboração da LDB, Lei nº 9394/1996. Todo o Capítulo V foi dedicado à Educação Especial. O artigo 58 é claro quando menciona a questão da inclusão: Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, **a modalidade de educação escolar, oferecida**

67 Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 out.2013.

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (grifos nossos).

36. No art. 59, o Estado assegura a capacitação dos professores para lidarem com esse público:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (Cap. V, Art. 59, Inciso III)

37. Nesses dois artigos, então, o Estado deixa clara sua intenção de incluir estudantes com DID na escola regular, com profissionais capacitados para receber esse público de forma apropriada.

38. Seguindo a orientação da LDB, o Decreto nº 3.076/1999 cria o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência), com o objetivo de avaliar e acompanhar o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão nas diversas instâncias da sociedade.

39. Ainda em conformidade com o que foi acordado em relação à inclusão na Declaração de Salamanca, mencionada há pouco, o governo brasileiro estabelece:

a política da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC-SEESP, 2008), assegura o direito de toda criança a frequentar a escola comum, definindo as ações que são da competência da Educação Especial daquelas que são de competência do ensino comum. Ainda de acordo com essa política, ao ensino comum cabe a responsabilidade pela escolarização de todos os alunos e alunas, sem nenhuma diferenciação.⁶⁸

40. A lei determina também que, para aqueles estudantes que necessitem de maior atenção por apresentarem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou superdotação, devem ser criados AEEs (Centros de Atendimento Educacional Especializado)⁶⁹, que, funcionando no contraturno da escola regular, possam complementá-la ou suplementá-la, no sentido de possibilitar a esses alunos e alunas viverem melhor com suas DID.

41. Todo esse processo culminou na incorporação à Constituição Federal da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015. Com esta lei foram estabelecidas legalmente as condições para implementação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino.

⁶⁸ Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 out.2013.

⁶⁹ Regulamentados pelo Decreto nº 6571, de 17/09/2008.

42. Segundo artigo de Medeiros e Rabelo (2022), no ano de 2013, dentro do Exército Brasileiro, foi criado um Grupo de Trabalho com o objetivo de traçar objetivos de modo a viabilizar o processo de inclusão escolar dentro da rede SCMB. Conforme salientado nesse mesmo artigo, não houve transparência na formação de tal grupo e das discussões empreendidas, o que gerou complicações no processo de implantação da Inclusão nos colégios da rede, visto que eram desconhecidos os suportes teórico/metodológicos que balizaram as discussões. No relatório produzido pelo GT, chegou-se ao entendimento de que a *“Educação Inclusiva no SCMB era viável e factível, seguindo o planejamento que baseava a sua execução”* (MEDEIROS e RABELO, 2022, p. 139). Logo após essa decisão, é publicada a Portaria nº 246 – EME, de 16 de outubro de 2014, aprovando a Diretriz de Implantação do Projeto Educação Inclusiva no Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). O processo de inclusão se inicia, então, em 2016 com dois colégios previamente escolhidos, sendo continuado até o ano de 2021.
43. Poder-se-ia argumentar que essa falta de transparência presente em sua gênese se reflete na forma assistemática como o processo de inclusão foi implementado nos colégios do SCMB. Apesar do aparente planejamento apresentado, o que se observou é que não houve preparação nem do corpo docente nem dos outros servidores para receberem os novos alunos.
44. Falando das adaptações físicas dos colégios, observamos que, em boa parte, ficaram restritas à construção de rampas em algumas partes dos colégios. Alguns contam com elevador, no entanto, é comum que passem algum tempo sem funcionar. Além disso, em alguns colégios, observa-se que não houve, por exemplo, adaptações do acesso aos auditórios – não há rampas nem corrimões que possibilitem o acesso. Existem colégios que apresentam piso de paralelepípedo, o que gera problemas sérios para cadeirantes ou para quem precisa usar muletas ou bengalas para se locomover. Essa falta na adaptação da estrutura física das escolas mencionadas vai de encontro à Lei da Inclusão⁷⁰, que prevê *“acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino”*.

70 Lei n. 13.146, de 06 de Julho de 2015, cap. IV, art. 28, incisos XVI.

45. No que diz respeito ao atendimento dos alunos e alunas da Inclusão não se observou, na maioria dos colégios pesquisados, a contratação de profissionais com formação específica na área relacionada. Os colégios empregam os militares da Seção Psicopedagógica, militares que têm alguma formação na área e eventuais civis que têm alguma formação e que por alguma razão estão fora de sala de aula ou com carga horária reduzida. Esses profissionais ocupam uma seção chamada SAEE (Seção de Atendimento Educacional Especializado), onde recebem estudantes incluídos e seus responsáveis para fins de acompanhamento. Dessa forma, muitas das decisões sobre os atendimentos e as adaptações das avaliações vão se dando empiricamente, à proporção que os casos vão acontecendo. Também é importante salientar que, ao longo do ano, o número de alunos com laudos vem crescendo e o número desses profissionais tem se tornado cada vez menor frente à demanda crescente, enquanto a Divisão de Ensino não tem sinalizado sobre o incremento de pessoas envolvidas com a Inclusão.
46. Com respeito aos professores, observa-se que em alguns colégios não houve orientação sobre como elaborar provas adaptadas, de modo que alguns docentes comumente confundem adaptações com provas simplificadas para o aluno alcançar notas que o coloquem dentro da média. Esses profissionais também vivenciam o aumento considerável de seu trabalho, visto que o número de avaliações que têm que confeccionar aumentou exponencialmente, pois, dependendo da necessidade de determinado aluno ou aluna, são instados a fazer mais de uma prova adaptada para cada avaliação formal.
47. Nesse sentido, a Lei da Inclusão⁷¹ também antecipa a necessidade de formação inicial e continuada de professores de modo a possibilitar o processo de inclusão na escola quando diz:
- X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
 - XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
48. A escassez de oferta de capacitações e formações continuadas aos professores e a outros profissionais da comunidade escolar fragiliza o processo de inclusão

71 Lei n. 13.146, de 06 de Julho de 2015, cap. IV, art. 28, incisos X e XI.

escolar, porque os profissionais envolvidos tendem a se sentir inseguros em relação a todos os complexos processos envolvidos no contexto da inclusão escolar.

49. Soma-se a isso, o fato de que os professores atendem em suas salas de aulas alunos muitas vezes laudados com algum tipo de atraso cognitivo – como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, autismo, dificuldades de aprendizagem, dentre outros – e não recebem a ajuda necessária de um auxiliar de apoio. Tampouco têm o número de alunos em sala reduzido de modo a tornar possível oferecer maior atenção aos alunos da inclusão. A situação fica ainda mais grave quando alunos que apresentam um comprometimento mais severo têm alguma crise mais grave, como um surto ou crise de pânico em sala de aula: os docentes não sabem como proceder, pois estão sozinhos e não têm treinamento para lidar com tais situações.
50. Com respeito a essa questão da assistência ao professor em sala de aula, a Lei da Inclusão⁷² menciona a existência do “*profissional do apoio escolar*” que deve exercer esse papel de suporte ao professor, auxiliando-o nas “*atividades de higiene, alimentação e locomoção do estudante com deficiência*” e também deve atuar em “*todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas*”. A ausência desses profissionais na sala de aula constitui um empecilho significativo para que o processo de inclusão tenha sua continuidade porque causa um desbalanceamento na relação entre o professor e os alunos da inclusão e entre ele e o restante da turma. Isso demanda que o professor dedique boa parte de seu tempo atendendo os alunos com deficiência em alguma tarefa ou necessidade física, ou que ele esteja voltado para os alunos típicos, ignorando, assim, os atípicos.
51. Por sua vez, pouco se fala nas instituições de ensino básico geridas pelo MD sobre alunos e alunas estrangeiros que, vez ou outra, podem estar matriculados nas escolas, necessitando de atenção nas questões linguísticas para sua compreensão do idioma e conseqüente inclusão. Em situação ainda mais

72 Lei n. 13.146, de 06 de Julho de 2015, cap. 1, art. 3, incisos XII, XIII e XIV.

precária ainda encontra-se a inclusão de alunos com diversidade sexual de gênero, pois o assunto é simplesmente ignorado.

52. Pelo exposto, pode-se perceber que a inclusão nas instituições de ensino básico geridas pelo MD ainda apresenta muitas falhas e dificuldades a serem enfrentadas. Para isso, é fundamental que haja um diálogo aberto e franco entre docentes e profissionais civis com os gestores militares para que possa haver uma construção conjunta que vise aprimorar os processos rumo a uma inclusão mais humanizada e diversa possível. Do contrário, a tão divulgada inclusão das escolas vinculadas às três forças não passa de uma falácia.

V) Ser servidor civil numa instituição militar

53. Embora fazendo parte das mesmas carreiras e, conseqüentemente, pautados nas mesmas diretrizes legais, servidoras e servidores civis lotados nas instituições de ensino das Forças Armadas vivem realidade institucional bastante distinta daquela vivida por colegas de outras instituições federais de ensino. Além da forte interferência na prática pedagógica dos docentes, as servidoras e servidores civis destas instituições do MD são, muitas vezes, submetidos a prescrições e ordens alheias às suas carreiras. A fim de esclarecer ao público tal realidade, traçaremos um breve panorama do funcionamento de tais instituições e suas implicações na vida funcional das trabalhadoras e trabalhadores civis.
54. Os colégios administrados pelas Forças Armadas possuem uma composição complexa, que envolve profissionais com diferentes regimes de trabalho. Nas escolas da rede SCMB, por exemplo, além de servidores civis (docentes EBTT e TAEs em diferentes funções), há militares em atividades técnicas, administrativas e docentes, divididos entre militares de carreira (Oficiais de Carreira formados na AMAN e da Escola de Formação Complementar do Exército – EsFCEX), militares temporários (Oficiais Técnico Temporários – OTTs) e militares da reserva contratados (Prestação de Tarefa por Tempo Certo – PTTCs). Há ainda funcionários civis contratados⁷³ e militares emprestados de outras forças.
55. Nessas instituições de ensino, cargos de chefia e de gestão são ocupados por militares de carreira ou da reserva. Eventualmente, permite-se que civis, escolhidos por superiores militares, ocupem cargos de gestão pedagógica, no entanto, sua atuação se limita a garantir entre os subordinados a execução do projeto pedagógico previamente estabelecido. No topo da

⁷³ Cabe ressaltar que, diferentemente de outros IFs, em que professores substitutos são selecionados mediante edital aberto ao público e têm contrato por tempo determinado, os contratos de professores civis e de outros profissionais na rede SCMB são feitos por intermédio da Associação de Pais e Mestres (APM), sem processo seletivo de ampla divulgação e com contratos que podem ser renovados por tempo indefinido.

hierarquia, estão militares de carreira, sem formação na área de educação, a quem compete a administração dessas instituições e a palavra final em todas as decisões tomadas.

56. Não há nenhum espaço de representação para a comunidade escolar, ocupado por representantes por ela eleitos. Infelizmente, a própria legislação acaba por respaldar tal situação, uma vez que a lei 12772/2012, que estrutura carreiras ligadas à Educação, ao tratar em seu artigo 26 da instituição da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), prevê que, no caso “das IFE subordinadas ao Ministério da Defesa, a instituição da CPPD é opcional e ficará a critério do dirigente máximo de cada IFE”.
57. Nessa configuração, os gestores militares, muitas vezes, ignoram não só as diretrizes previstas para a Educação no Brasil, como também as diferentes atribuições legais previstas para servidoras e servidores, tudo em nome de um projeto de imposição dos valores militares sobre a comunidade escolar. Assim, é comum que servidoras e servidores sejam demandados a seguir determinações que não são compatíveis com sua carreira e/ou sejam submetidos a situações que estão em desacordo com parâmetros legais.
58. A título de ilustração, citamos algumas situações vivenciadas por servidoras e servidores lotados nessas instituições do MD:
- a. Avaliação funcional feita com critérios subjetivos e/ou que não são compatíveis com a carreira, sem qualquer transparência e fiscalização/acompanhamento dos servidores e sem procedimento previsto para contestação da avaliação realizada;
 - b. Imposição e cobrança de uso de jaleco para os docentes em geral e de uniformes esportivos para a disciplina de Educação Física, sem que essas vestimentas sejam fornecidas pela instituição⁷⁴;
 - c. Total falta de participação docente na elaboração dos programas ou nas decisões pedagógicas, em desacordo com a LDB;
 - d. Censura em relação à abordagem de temáticas previstas pela BNCC⁷⁵, prevalecendo sempre o projeto político da corporação militar;

⁷⁴ Após mobilização da categoria, servidoras e servidores de algumas dessas instituições, como o Colégio Naval, a Epcar e o Colégio Militar do Rio de Janeiro, conseguiram fazer com que estas se comprometessem com o fornecimento dos uniformes.

⁷⁵ Nesse sentido, é prática comum nessas instituições que materiais e avaliações preparados pelos docentes sejam vetados ou alterados sem seu conhecimento prévio ou consentimento, caso alguma chefia militar julgue que estão em desacordo com as normas internas. Em casos mais extremos, já houve, inclusive, professores sendo alvo de sindicâncias por supostamente abordarem temas considerados inadequados em sala de aula.

- e. Exigência de participação em formaturas e eventos comemorativos das Forças Armadas, que correspondem à carreira militar e não a atividades docentes;
- f. Imposição de gozo de férias em 3 períodos que, segundo a legislação trabalhista, só pode ser realizada a pedido de servidoras e servidores⁷⁶;
- g. Demandas de trabalho impostas de forma oficiosa por meio do WhatsApp, sem qualquer respeito aos horários de descanso (inclusive, em feriados e períodos de férias), de maneira assistemática (sem que a informação chegue igualmente à equipe) e sem qualquer tipo de custeio da instituição para aquisição de aparelhos e pacotes de dados;
- h. Realização de tarefas de caráter administrativo, como Exame de Contracheque, que envolve cálculos financeiros e análise de documentos – atividades que não fazem parte das atribuições previstas para a carreira dos servidores e para as quais estes não têm o preparo técnico necessário, o que pode lhes causar prejuízos financeiros ou problemas legais;
- i. Obrigatoriedade de uso de materiais paradidáticos pré-definidos pela instituição sem que esta os forneça, forçando os docentes a adquiri-los por seus próprios meios;
- j. Cobrança de ponto em dias decretados como ponto facultativo pelo Governo Federal;
- k. Abertura de PAD contra servidores, por motivos questionáveis, mesmo após parecer de sindicância recomendando o arquivamento;
- l. Impossibilidade de migração de servidores técnico-administrativos das instituições de ensino vinculadas ao MD da carreira PGPE para a carreira PCCTAE, como ocorreu em outras instituições de ensino da rede federal.

59. Obviamente, a lista de arbitrariedades, irregularidades e assédios que compõem o dia a dia dos servidores das instituições do MD comporta mais itens. No entanto, cremos que aqueles que aqui se apresentam já oferecem um panorama considerável, ainda que incompleto, dessa realidade.

⁷⁶ Após mobilização da categoria, tal situação foi revertida em alguns colégios da rede SCMB, no entanto segue acontecendo em algumas unidades, como é o caso do Colégio Militar de Fortaleza.

60. Assim, é importante que, em nosso Sindicato, haja mais espaço para a discussão e enfrentamento das especificidades vivenciadas pelas trabalhadoras e trabalhadores lotados nessas instituições. O desconhecimento de tal realidade e a dificuldade de interação entre as próprias unidades de ensino vinculadas ao MD são fatores que corroboram para o isolamento de seus servidores, fazendo com que suas pautas específicas sejam invisibilizadas na luta coletiva, e haja desmobilização e estagnação. De forma ainda mais negativa, tais fatores favorecem até mesmo a adesão ao projeto antidemocrático empreendido nesses locais.

VI) “Civilizar” as escolas militares: uma missão de todos

61. Como exposto no item 3 do presente artigo, sob a justificativa de transmitir os valores militares aos estudantes nelas matriculados, as instituições de ensino básico vinculadas ao MD apresentam currículo e práticas institucionais que acabam por divergir da legislação vigente para a Educação Básica. A esse respeito, é importante sinalizar que não se trata de uma simples imersão na cultura militar, mas de todo um projeto privado mantido com o dinheiro público.
62. Ao comentar o funcionamento dos colégios da rede SCMB, a pesquisadora Catarina de Almeida Santos (2020), professora da Universidade de Brasília (UnB), sinaliza a lógica corporativista em que estes se baseiam. Segundo a autora, são “escolas públicas, mas o público só tem acesso àquilo que sobra aos dependentes dos militares. Não é privado no sentido do financiamento, mas no sentido das normas e a quem se destina”⁷⁷.
63. De fato, nas escolas assistenciais administradas pelas Forças Armadas, o acesso é praticamente restrito aos dependentes de militares. Pouquíssimas vagas são abertas ao grande público, que, apesar de contribuir com seus impostos para a manutenção dessas instituições, pouco ou nada delas usufrui.
64. Os alunos dessas instituições recebem benefícios típicos de alunos da rede pública matriculados em escolas federais de ampla concorrência, como o direito a receber livros do PNLD e a possibilidade de concorrer a vagas reservadas para estudantes do ensino público no processo de admissão para as universidades públicas. No entanto, o valor investido nessas escolas é muito superior ao das escolas públicas abertas ao grande público. Reportagem de Renata Cafardo e

77 Cf. <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-10-24/professores-relatam-censura-em-colegios-militares.html> (Acesso em 21/06/23)

Roberta Jansen ao jornal O Estado de S. Paulo aponta que o Exército gasta três vezes mais com seus estudantes do que outras unidades da rede pública⁷⁸.

65. Além do alto investimento dispensado a um grupo restrito, cabe destacar que toda essa infraestrutura é empregada na transmissão de valores militares, os quais, como demonstraram os últimos anos de nosso país, são marcadamente conservadores, em momentos beirando ideais antidemocráticos⁷⁹. Como bem demonstra Wallace da Silva Mello (2022), as Forças Armadas brasileiras, em especial o Exército, têm como parte de sua cultura institucional o pensamento conservador e autoritário, valores que são usados, inclusive, para balizar a concepção de educação que tal corporação subscreve. Não à toa, uma das plataformas do governo Bolsonaro foi a implementação e expansão das escolas cívico-militares, que procuram replicar a mesma cultura institucional das escolas assistenciais subordinadas ao MD⁸⁰, mas com a vantagem de terem um custo mais baixo.
66. Felizmente, o atual governo já anunciou a descontinuidade do projeto e a intenção de revogar o decreto que trata da instituição do Programa Nacional das Escola Cívico-Militares (Pecim)⁸¹. No entanto, há muito a ser feito no sentido de reverter a militarização da Educação, uma vez que muitos governos estaduais e municipais, visando a fins eleitorais, já sinalizam a intenção de manter esse tipo de projeto⁸². Como pontua a doutora em Educação Catarina de Almeida Santos⁸³, a “descontinuidade do Programa precisa vir acompanhada de uma

78 Cf. <https://www.estadao.com.br/politica/eleicoes/estudantes-de-colegio-militar-custam-tres-vezes-mais-ao-pais/> (Acesso em 21/06/23)

79 Cabe mencionar os episódios ocorridos em Brasília ao fim de 2022 e no início de 2023, quando manifestantes acamparam em frente a quartéis, com a conivência de membros das Forças Armadas, culminando no lamentável ataque aos prédios do Congresso Nacional, Senado e Superior Tribunal Federal. Os manifestantes pregavam golpe de Estado por meio de intervenção militar e havia entre eles militares respaldando tal discurso. Além disso, é importante atentar a sinais de extremismo de direita presentes nas Forças Armadas, como demonstra Antônio Carlos Will Ludwig, em artigo para *Le Monde Diplomatique Brasil* - cf. <https://diplomatie.org.br/extremismo-de-direita-nas-forcas-armadas/>

80 O uso das escolas do MD como referência é explicitamente colocado no Decreto que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, conforme as diretrizes previstas em seu artigo quinto: “II - utilização de modelo para as Ecim baseado nas práticas pedagógicas e nos padrões de ensino dos colégios militares do Comando Exército, das polícias militares e dos corpos de bombeiros militares”. Cf. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm (Acesso em 20/07/2023)

81 Cf. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/mec-vai-revogar-decreto-de-bolsonaro-que-permitiu-atuacao-de-pms-e-bombeiros-nas-escolas/> (Acesso em 20/07/2023)

82 Cf. <https://www.cartacapital.com.br/educacao/chega-a-19-o-numero-de-estados-que-querem-manter-ou-ampliar-escolas-civico-militares-apos-decisao-do-mec/> (Acesso em 20/07/2023)

83 Cf. <https://revistaforum.com.br/brasil/2023/7/17/exclusivo-as-escolas-civicas-militares-so-parte-de-um-projeto-das-foras-armadas-para-2036-139627.html> (Acesso em 20/07/2023)

ação de desmilitarização, já que é um processo ilegal e inconstitucional, que não está previsto em nossa base legal, nem na Lei de Diretrizes e Bases da educação”.

67. Na mesma linha, é preciso repensar as instituições de ensino básico administradas pelas Forças Armadas. Conforme exposto, estas se inserem em um projeto ideológico, que vem sendo sustentado pelo erário público e atende aos interesses específicos de um segmento da população brasileira. Assim, repensar a formas de funcionamento dessas escolas e desmilitarizá-las é um movimento obrigatório para que se garanta a todos os cidadãos, oriundos de famílias militares ou não, um ensino de qualidade que se comprometa com sua formação crítica e a defesa dos valores democráticos.

VI) “Civilizar” as escolas militares: uma missão de todos

68. A partir das ideias debatidas no presente artigo, sugerem-se como ações:

- a. Criar, em nosso sindicato, pasta ou comissão específica na Direção Nacional para as questões específicas das instituições de ensino básico vinculadas ao MD.
- b. Investir, em nosso sindicato, na produção de material e eventos (GTs, seminários, encontros) específicos para a formação da base lotadas nas instituições de ensino básico do MD.
- c. Atentar na comunicação de nosso sindicato para as nomenclaturas, usando o termo “escolas de Educação Básica administradas pelas Forças Armadas” em vez de “escolas militares” para referir a instituições de ensino básico do MD onde não haja formação de tropa.
- d. Pleitear junto às instâncias legislativas uma definição de “ensino militar”, a que se aplique a legislação específica prevista na LDB. Nessa definição, observar que escolas de Educação Básica, ainda que administradas pelo Ministério da Defesa, não se enquadram em ensino militar e, portanto, devem observar todas as diretrizes nacionais previstas para esse segmento educacional, como apontado em parecer publicado no D.O.U. referido no presente artigo.
- e. Criar, junto ao MEC, mecanismos de fiscalização para que as escolas de Educação Básica do MD cumpram os dispositivos legais previstos para esse segmento de ensino e também sanções em caso de descumprimento.

- f. Buscar mecanismos para garantir a liberdade de cátedra do professor EBTT e a livre expressão do pensamento dentro das instituições de ensino básico vinculadas ao MD, como criar canais de denúncia junto ao MEC e ao MD para esse fim.
- g. Rever redação do Art. 26 da Lei 12772/2012, tornando obrigatória a criação de CPPDs em instituições de ensino básico administradas pelo MD que tenham docentes EBTTs.
- h. Prever a criação de conselhos colegiados que tenham voz e poder de voto em decisões das instituições, com representação de servidores civis, como já acontece nos institutos federais ligados ao MEC.
- i. Garantir a participação de servidores civis em cargos de gestão escolar em instituições de ensino básico do MD. Para esse fim, criar cargos específicos a serem exercidos por civis.
- j. Garantir processo democrático de escolha entre os pares para representação civil em cargos de gestão, conselhos, comissões e afins.
- k. Garantir a participação de servidores civis na tomada de decisões e elaboração de projetos, principalmente no Projeto Político Pedagógico, das instituições de ensino básico ligadas ao MD.
- l. Abrir as vagas dos colégios assistenciais das Forças Armadas para ampla concorrência, de maneira a fazer jus ao investimento público nelas empregado.
- m. Buscar sanções legais para o descumprimento da legislação no tratamento dos servidores civis em instituições de ensino básico ligadas ao MD.
- n. Rever a redação de dispositivos legais, tornando inequívoco que não cabe a servidores civis a aplicação de normas e atribuições da carreira militar, mesmo quando lotados em instituições do MD.
- o. Garantir o direito de transposição dos servidores técnico-administrativos das instituições de ensino ligadas ao MD para a carreira PCCTAE.
- p. Lutar para que o projeto das escolas cívico-militares seja interrompido e, na mesma toada, pela transformação das escolas de Educação Básica administradas pelas Forças Armadas em escolas subordinadas ao MEC, abertas ao público em geral.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. In: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acesso em 20/06/2023)

_____. **Lei 9394/1996** (Lei de diretrizes e bases da educação nacional). In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Acesso em 18/06/2023)

_____. **Lei 9786/1999** (Sistema de Ensino no Exército Brasileiro). In: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19786.htm (Acesso em 18/06/2023)

_____. **Lei 12772/2014** (Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal). In : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm (Acesso em 18/06/2023)

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. In: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (Acesso em 18/06/2023)

MINISTÉRIO DA DEFESA. **Regulamento dos Colégios Militares**. Brasília: Ministério da Defesa, 2022. iN: http://www.depa.eb.mil.br/images/legislacao/EB10-R-05.173_2Edicao.pdf (Acesso em 16/06/2023)

LUDWIG, Antônio Carlos W. “**Extremismo de direita nas forças armadas.**” In: Le Monde Diplomatique Brasil: <https://diplomatique.org.br/extremismo-de-direita-nas-forcas-armadas/> Acesso em 06/07/2023

MEDEIROS, J.; RABELO, J. **Educação inclusiva nas escolas militares brasileiras**. In: Revista Educação Inclusiva (REIN). Edição Especial, v. 6, n.2, fevereiro 2022, p. 136-147.

MELLO, Wallace da Silva. “**Análise do pensamento conservador culturalista do Exército no Brasil**”. In: Tensões Mundiais v.18 n. 37 (2022): <https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/8025/7084> Acesso em 06/07/2023

12. Acesso, Permanência e Êxito

D) Acesso e permanência: uma reflexão necessária

1. A constituição da educação enquanto um direito universal, gratuito, laico e socialmente referenciada se constitui como um processo de luta constante e permanente no Brasil, visto que historicamente a Educação, em muitos momentos, se constitui como privilégio, estando voltada prioritariamente, enquanto formação humana, para segmentos da classe dominante.
2. Ao longo do processo de institucionalização da Educação enquanto política pública percebe-se que acesso e permanência foram tratados separadamente e de diferentes formas.
3. De acordo com Algebaile (2009) a discussão em torno do acesso se centrava na generalização da educação básica (ensino fundamental), assim como estava articulada muito mais ao desafio de enfrentar os processos de repetência dos(as) estudantes do que pelo viés da real ampliação e estruturação da rede pública de educação. Já a permanência tem sido tratada constantemente pela perspectiva de interesse X falta de interesse, privilegiando um viés meritocrático da questão, reforçando a reprodução da categoria “aluno(a) problema”, e o trato desse aspecto pelo viés da necessidade de adaptação do indivíduo como principal estratégia de permanência estudantil.
4. Tais apontamentos ilustram a forma dicotomizada com que acesso e permanência têm sido tratados. Têm sido poucas as políticas e ações que se debruçaram a pensar e refletir esses elementos de forma articulada e como estratégia central para a própria materialização do direito à educação.
5. Nesse sentido, discutir acesso e permanência enquanto um binômio atrelado à própria materialidade do direito à educação e não desarticulado do processo de ensino aprendizagem se torna um debate urgente e necessário e mais evidente no meio acadêmico/escolar principalmente após os anos 2000.
6. O binômio acesso-permanência se refere ao processo de ingresso, ou seja quais as políticas e ações que estão sendo pensadas e implementadas para garantir que todos (as) possam ingressar em instituições públicas, inclusive aos níveis mais escolarizados de educação, tais como: graduação e pós-graduação, assim como se refere às políticas e ações necessárias para garantir a permanência destes (as) nas instituições públicas, considerando os processos desiguais e excludentes pelos quais os segmentos das classes menos desfavorecidas são expostos ao longo de sua vidas, dificultando ou mesmo impedimento o acesso à política de educação. Para esses segmentos mais desfavorecidos que historicamente tiveram o direito à educação cerceado, a

garantia do acesso não garante a permanência, reforçando assim que para viabilizar o caráter universal, público e socialmente referenciada o binômio acesso e permanência devem ser considerados e pensados de forma articulada.

7. Importante mencionar também, que esta demanda por acesso e permanência é uma reivindicação histórica do movimento estudantil, que desde meados do início do século XX vem lutando pela universalização da educação, assim como pela garantia de condições de permanência.
8. Apesar de entendermos que acesso e permanência não devem ser pensados de forma desconectada para fins didáticos do texto iremos discorrer de forma separada esses itens até para garantirmos as devidas problematizações.

II) Acesso

9. Esse texto tem como objetivo indicar perspectivas de avanço frente às atuais políticas de ingresso e acesso⁸⁴ aos Institutos Federais e às Escolas da Rede, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio Integrado, para além dos processos seletivos vigentes. O ingresso e o acesso à educação, em particular ao ensino básico de nível médio e técnico no Brasil, foram temas de intenso debate no século XX, frente às transformações políticas e socioeconômicas que o país passou com o avanço do capitalismo e os pendulares períodos de industrialização e desenvolvimento das forças produtivas. Já no século XXI, com a criação dos Institutos Federais e a expansão e interiorização da rede, alguns passos foram dados, de modo progressivo, como a implantação da Lei 12.711/2012, popularmente conhecida como “Lei de Cotas” e o aumento do número de vagas. No entanto, passado uma década da criação dos Institutos, se percebe que persistem os filtros sociais que sempre acompanharam o ingresso da(o)s estudantes, por meio de uma visão meritocrática residual baseada na ideia de competição como princípio social fundamental. Em primeiro lugar, esses filtros se expressam no processo seletivo — a porta de ingresso aos institutos e às escolas da rede — a partir do qual se seleciona, dentre os postulantes, os mais bem pontuados. Pelos números

⁸⁴ Para fim de esclarecimento, adotaremos, neste artigo, as seguintes definições: ingresso se refere ao processo de admissão da(o) estudante à instituição de ensino, via processo seletivo. Acesso se refere à trajetória acadêmica, desde o princípio de sua passagem pela instituição, uma vez matriculada(o).

da plataforma Nilo Peçanha, menos de 40% do total de inscritos para uma vaga em qualquer modalidade de oferta realmente ingressam, ou seja, mais de 60% do público interessado em estudar na rede fica de fora. Se detalharmos para o caso da oferta de Ensino Médio Integrado, os números demonstram que esse número se aproxima de 80%⁸⁵. Por mais que as políticas de cotas tenham 50% das vagas destinadas, como no caso do IFSul, o processo persiste orientado pela competição, permitindo que apenas a parcela mais bem sucedida da(o)s postulantes, mesmo entre a(o)s pertencentes aos grupos identificados com essa política, possa realmente ingressar no instituto. Nesse sentido, retroage a partir dessa política um efeito excludente: aquela(e)s estudantes que tiveram acesso a uma escola mais qualificada ou a um curso preparatório, deverão ter mais sucesso ao tentar ingressar nos institutos. Deste modo o ensino médio da rede fica restrito àquela(e)s estudantes que já passaram com relativo êxito pelo ensino fundamental. Isso coloca em xeque, inclusive, o desempenho dos Institutos Federais e das escolas da rede nos testes de avaliação, já que o ingresso e o acesso dos estudantes na rede se dá àquela(e)s mais qualificada(o)s. Portanto, pode-se inferir que o processo educativo na rede é realizado dentro de certos parâmetros de "conforto pedagógico" no que se refere ao acesso dos discentes, já que os docentes desenvolvem suas atividades com os estudantes "mais exitosos", desde o ingresso.

10. Há que se rastrear e evidenciar em quais institutos foram experimentadas, durante a pandemia, modalidades de ingresso que foram diferentes das realizadas anteriormente, por processos seletivos, como no caso do IFSul com o processo por sorteio. Infelizmente, nesse caso, a experiência foi encerrada após o retorno das aulas presenciais e o declínio da pandemia de COVID-19 sem maior publicidade dos dados

⁸⁵ Se pegarmos o caso do ano de 2020, em toda a rede, dos 2.292.913 inscritos, apenas 898.787 vagas foram oferecidas, com 861.029 ingressantes. Ou seja, a relação vagas/inscritos é de 39,19 % e a relação ingressantes/inscritos é de 37,55 %. Só no Ensino Médio Integrado, em toda a rede, foram ofertadas 75.762 vagas em 2020; foram inscritos 356.197 e o número de ingressantes foi de 75.487. Ou seja, a relação vagas/inscritos é de 21,26% e a relação ingressantes/inscritos é de 21,19%. Se detalharmos, para um caso específico na rede, por exemplo, no IFSul, em 2020, os números são muito próximos: foram ofertadas 1.858 vagas de Ensino Médio Integrado, com 8.298 inscritos e 1.858 ingressantes. A relação vagas/inscritos e ingressantes/inscritos foi de 22,39%. Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

referentes a este período no que se refere não só aos indicadores de permanência e êxito, mas também à composição socioeconômica dessa população atingida pela política. Justificativas apressadas por parte da institucionalidade, comunidade acadêmica representada no conselho superior e setores da gestão, apontaram para o retorno das modalidades de ingresso por processo seletivo, como necessidade de dar uma resposta à pressão de setores da sociedade civil e mesmo de integrantes da comunidade acadêmica. Isso expôs, em grande medida, transparentes motivações baseadas na ideia de competição como princípio fundamental, meritocracia e na busca pelo conceito de excelência na formação como parte da manutenção do *status quo* que ainda sobrevive entre nós.

11. É recorrente a justificativa, para o rigoroso processo seletivo, inclusive por parte de pares e gestores, uma busca incessante pelo conceito de "excelência", atribuído como virtude da rede, historicamente. Como afirmado anteriormente, é verdade que os institutos e escolas da rede federal frequentam um lugar de destaque em testes e rankings, principalmente se comparados à rede estadual e municipal, como a avaliação do relatório PISA — Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes⁸⁶ e isso pode reverberar positivamente na comunidade e também se converter em recursos para as instituições. Mas se para atingir esse padrão de qualidade, o caminho é excluir da oportunidade de educação contingentes significativos da população em idade escolar, não estamos cumprindo a nossa função social enquanto instituição pública, muito menos enquanto promotores de uma educação formativa, integral e emancipadora quando restringimos a oportunidade de estudar em um instituto federal submetida a um processo seletivo rigoroso e excludente. Oportunidade com competição é um argumento de matriz social-liberal que não dá conta da realidade concreta do país e serve apenas para justificar narrativas que falseiam a democratização da educação.

86 Fonte: Relatório Brasil no PISA 2018. Disponível em: <<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>>> Acesso em 18 de julho de 2023.

12. É evidente que os institutos, incapazes de absorver a totalidade das vagas de ensino médio, compartilham a oferta de vagas com as redes municipal e estadual, esses responsáveis pelo maior número de vagas ofertadas. Devemos reconhecer o papel que cumprem as redes estadual e municipal na oferta de ensino médio no país. O que defendemos é que a oportunidade de estudar em uma instituição da rede federal seja realmente igual e possível para toda(o)s estudantes que tenham concluído o ensino fundamental e estejam em idade escolar para aplicar ao ensino médio.
13. Argumentamos que a experiência dos Institutos Federais, sobretudo no que se refere ao Ensino Médio Integrado — o que de mais avançado já se desenvolveu na educação brasileira de nível médio — é uma referência para todas as formas de oferta de Ensino Médio. Contudo, para que a rede federal reivindique essa referência ao avanço na educação do país, não basta que sua experiência tenha sido exitosa apenas no que se refere à reconhecida qualidade educacional — também expressa em testes e rankings — mas também que tenha oferta democrática, com iguais condições de ingresso e acesso para todas e todos.
14. No caso do Ensino Médio Integrado, pensamos que a garantia da manutenção das políticas de cotas é imprescindível. Em um processo seletivo que se dê por sorteio, por exemplo, mesmo que se possa oferecer a oportunidade de concorrer a uma vaga à toda(o)s estudantes que tenham concluído o ensino fundamental em determinada cidade ou região, a ausência de uma política de cotas integrada à esse processo poderia, dependendo da composição populacional de determinado contexto, reduzir os percentuais já conquistados pela população coberta por essa política.
15. Obviamente que a luta por a ampliação, não só do número de vagas, mas também da abrangência do público-alvo de ingressantes para além daqueles exitosos em processos seletivos, requer uma forte articulação com as políticas de acesso, permanência e êxito. Tornada real a possibilidade de ingresso de frações da população que, mesmo com as políticas de cotas, não conseguiram antes ingressar nos institutos, há de

se ter um plano de ação que preveja toda a estrutura necessária para que estes estudantes possam acessar, permanecer e ser exitosos na sua trajetória educacional. Uma parte do contingente de aluna(o)s que ingressem e acessem os institutos por meio de modalidades sem processo seletivo, necessitará, certamente, de apoio e reforço e de um acompanhamento mais efetivo por parte da instituição — também para os docentes — principalmente nos primeiros anos. Poderá ser averiguado diferentes experiências de reforços em disciplinas básicas e o incremento de bolsas de monitoria.

16. Por fim, cabe ressaltar que as dificuldades orçamentárias pelas quais os Institutos vêm sofrendo nos últimos governos e o subfinanciamento educacional que pressiona os limites de pessoal e infraestrutura da rede não podem ser utilizados como justificativa para que não se avance no sentido de permitir o ingresso e o acesso com abrangência a toda a população com direito à educação. Há que se lutar pela ampliação de recursos e pela abertura de concursos públicos, estruturando e consolidando os campi interiorizados da rede e expandindo ainda mais a experiência do Ensino Médio Integrado em novas unidades. Diante da necessidade de superar a meritocracia como conceito dominante na forma de acesso aos Institutos Federais apresenta-se uma série de desafios. São eles:
 - a. Superar a lógica da meritocracia para acesso à rede federal;
 - b. Construção e estabelecimento de uma política de garantia de igual oportunidade de ingresso ao ensino médio integrado nas escolas da rede à todas e todos os estudantes em idade escolar com ensino fundamental completo;
 - c. Desenvolver políticas de comunicação efetivas sobre o caráter público e gratuito dos Institutos Federais, estabelecendo convênios com escolas das redes municipal e estadual para a divulgação entre a comunidade e entre a(o)s estudantes da oportunidade de ingresso à todas e todos;
 - d. Manutenção e ampliação da política de cotas, com vistas a garantir ou ampliar os percentuais já conquistados para estas populações;

- e. Estudo sobre estratégias específicas de ampliação do acesso à rede federal aos povos indígenas, comunidades quilombolas e outras comunidades tradicionais;
- f. Criação de um sistema em rede para registro de dados socioeconômicos e indicadores pedagógicos relacionados aos estudantes das diferentes unidades da rede com publicização e compartilhamento dos dados das diferentes experiências de ingresso e acesso de estudantes na rede, inclusive durante a pandemia de COVID-19;
- g. Avaliação permanente das políticas estabelecidas nas diferentes experiências no contexto da rede federal, para aprimorar os processos e avançar na ampliação da oferta de vagas e oportunidades de ingresso;
- h. Construção de uma política integrada de garantia de acesso universal ao ensino superior nos Institutos Federais e Universidades sem exigência de processo seletivo de matriz meritocrática, como o vestibular, o Sisu ou o ENEM;
- i. Estabelecer uma política efetiva de integração entre ingresso, acesso, permanência e êxito;
- j. Construir, a partir das experiências pedagógicas já realizadas, formas de apoio pedagógico, equiparação e apoio àqueles estudantes que ingressarem nos institutos trazendo carências do ensino fundamental e dificuldades iniciais de integração.

III) Permanência

17. Considerando a educação como um processo de formação para a vida em sociedade, sendo a forma institucionalizada, apesar de não ser a única, da humanidade ter acesso aos conhecimentos produzidos pela própria humanidade, esta deveria ser um direito inalienável e portanto garantido à todos(as). Se acessar as instituições de ensino já é um desafio, permanecer estudando é um pouco mais complexo, uma vez que, atualmente, quando falamos de permanência estudantil é fundamental considerarmos tanto à falta de condições objetivas de permanência, tais como: garantia de alimentação, moradia, transporte, equipamentos e outros; assim como à falta de condições subjetivas, que aqui se referem as questões simbólicas, como: as mais diversas situações de opressão e discriminação que se reproduzem no ambiente acadêmico/escolar que também inviabilizam a permanência dos(as) estudantes, acarretando por

vezes, situações de sofrimento e adoecimento frente à falta de ações de enfrentamento à machismo, racismo, lgbtfobia, xenofobia, intolerância religiosa, entre outras expressões de violência e discriminação reproduzidos no ambiente acadêmico/escolar que se encontram arraigados em nossa sociedade de capitalismo dependente e extremamente desigual.

18. Importante mencionar que o próprio processo de compreensão da perspectiva ampliada e complexa do processo de permanência estudantil se constitui como um dos grandes desafios das instituições de ensino, que apesar de às vezes enfatizarem a permanência como eixo central em suas gestões, por vezes as compreendem ainda com um caráter prioritariamente meritocrático e reduzida às condições materiais.
19. Assim, um dos grandes desafios da Rede Federal é espriar o debate sobre permanência estudantil numa perspectiva ampla e complexa e que se conecte com a própria defesa do direito à educação: pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, entendendo que esta deve ser um eixo norteador na instituição de ensino, se constituindo assim como ensino, pesquisa e extensão, num dos pilares da instituição, formando assim como o próprio movimento estudantil já aponta e reivindica o quadripé da universidade (ensino, pesquisa, extensão e permanência).

III) Programas, políticas e estratégias fundamentais para a Rede Federal EPCT

20. Nas duas últimas décadas, com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, diversos programas, políticas e estratégias foram implementadas no âmbito da permanência estudantil.
21. A criação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), a partir do Decreto n. 7234/2010, se constitui como marco central que sinaliza o investimento governamental em ações de permanência estudantil nos institutos e universidades federais. O PNAES reúne dez áreas estratégicas de assistência estudantil, a saber: alimentação, moradia estudantil; atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.
22. Foram diversos os avanços no âmbito da permanência estudantil que culminaram após a criação do PNAES. O primeiro destaque é a criação de uma ação orçamentária, a Ação n. 2994, em que recursos são destinados anualmente ao programa. O segundo destaque se relaciona à ampliação da contratação de servidores de cargos como assistente social,

psicólogo (a), pedagogo (a), nutricionista, dentre outros, que passaram a atuar nas equipes multiprofissionais, em geral, responsáveis pela gestão e execução das ações do PNAES nos campi e reitorias dos Institutos Federais (IFs).

23. As universidades e institutos federais têm autonomia para gerir as ações do PNAES. Assim, são diversos os modelos de gestão adotados por essas instituições. Daros (2023) aponta a existência de dois formatos de gestão do PNAES prevalentes nas instituições federais. O primeiro formato, chamado de “misto” - implica na combinação entre serviços e estruturas, como por exemplo, restaurante estudantil, moradia estudantil e acesso a hospital universitário - aos auxílios financeiros e bolsas pagos, em geral, mensalmente aos estudantes. O segundo formato, por sua vez, é conhecido como “bolsificador”, assim, não há a existência de serviços aos estudantes, as ações previstas pelo PNAES são executadas somente no formato de auxílios e/ou bolsas.
24. Profissionais que trabalham diretamente com a permanência estudantil têm construído o consenso de que o caráter “bolsificador” do PNAES tem limitado a potencialidade do programa em seus objetivos primários, como a redução da evasão escolar e a democratização democratizar das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.
25. Um dos motivos que limitam a potencialidade do PNAES em sua roupagem “bolsificadora” pode ser compreendida pelo viés do orçamento destinado ao programa. Desde 2015, conforme estudo realizado por Prada e Surdine (2018), o PNAES tem sido subfinanciado, pois não tem sido ampliado de maneira a acompanhar proporcionalmente o aumento do número de matrículas nos IFs. Se esta métrica já havia sido observada em 2015, no Governo Bolsonaro, com os constantes ataques às universidades e institutos federais, tal lógica intensificou-se.
26. Eis a fragilidade do formato “bolsificador” do PNAES: quanto mais poucos os recursos orçamentários, menos estudantes serão atendidos com bolsas e auxílios ou ainda, aqueles que conseguirem ser atendidos terão os valores de suas bolsas/auxílios congelados ou até mesmo terão

os seus valores reduzidos. Não resta dúvida que a instabilidade e o subfinanciamento do PNAES coloca em risco a efetividade do programa, ainda mais quando considerado o cenário do formato “bolsificador”.

27. Ainda em relação ao PNAES, é importante mencionar sua fragilidade enquanto legislação pública, apesar de, sem sombra de dúvidas, representar um grande avanço no campo da assistência estudantil. Porém, por se constituir enquanto um decreto presidencial carrega uma fragilidade legislativa que faz com que possa ser revogado ou alterado sem grandes dificuldades legais. Nesse campo é imprescindível que as discussões em torno da permanência estudantil nos ajude a acumular e adensar o debate para que possamos construir uma política de assistência estudantil que apresente a complexidade da temática, assim como indique as diretrizes e os subsídios para institucionalização da política nas instituições.
28. Outro debate a ser garantido é a constituição urgente de um orçamento específico para a alimentação escolar, considerando que a Rede Federal EPCT atende estudantes da educação básica e de acordo com o PNAE, a alimentação deve ser ofertada de forma gratuita a todos (as) estudantes da educação básica. Atualmente muitas das instituições da Rede têm acabado por usar uma parte do orçamento da assistência estudantil para cobrir gastos da alimentação da educação básica, criando um círculo vicioso, em que ambas políticas PNAE e PNAES acabam por não serem efetivadas na sua integralidade.
29. Na Rede Federal, outro flagelo em relação ao debate da permanência, considerando a recente constituição dos IF's, em 2008, atrelado a um grande processo de expansão, é a falta de estruturas centrais para a permanência estudantil tais como: restaurantes universitários, moradias, espaços de convivência, descanso e estudo que também devem ser pensados como prioridades, pois podem responder de forma mais efetiva as condições materiais de permanência.

REFERENCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.

DAROS, M. A. **#falaestudante!**: um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes. São Paulo: EDUC, 2023.