



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO SUPERIOR: DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES AOS INSTITUTOS FEDERAIS

PROFESSIONAL EDUCATION AND HIGHER EDUCATION: FROM THE ARTIFICERS LEARNERS SCHOOLS TO THE FEDERAL INSTITUTES

Fernanda Bartoly Gonçalves De Lima*

Resumo: A presente pesquisa pretende discutir as transformações nas instituições públicas de educação profissional brasileiras, a partir do estudo de suas políticas educacionais no contexto das transformações socioeconômicas. Com foco em sua dilatação curricular, busca-se compreender os condicionantes históricos que levaram escolas voltadas para a preparação de jovens operários do início do século XX a se tornarem hoje instituições pluricurriculares que incluem o ensino superior. Para isso, se realizou uma análise bibliográfica em conjunto com fontes legislativas. A partir da contextualização histórica dessas instituições, se percebe que essas mudanças estão associadas ao crescimento do atual modo de produção econômico, que necessita de um conhecimento técnico e de uma estabilização social e política a nível ideológico, servindo a interesses específicos do sistema capitalista.

Palavras-chave: Educação profissional. Ensino superior. Políticas educacionais.

Abstract: This research aims to discuss changes in the Brazilians public institutions of professional education, from the study of its educational policies in the context of social and economic transformations. Focusing on its curricular expansion, we seek to understand the historical conditions that led schools aimed to prepare young workers of the early twentieth century to today become institutions that includes the higher education. Therefore, we performed a literature analysis together with legislative sources. From the historical context of these institutions, it is clear that these changes are associated with the growth of the current economic mode of production, which requires technical knowledge and a social and political stabilization in the ideological level, serving the specific interests of the capitalist system.

Keywords: Professional education. Higher education. Educational politics.

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também chamados apenas de Institutos Federais (IF), se originam das primeiras escolas de caráter profissional no Brasil, as Escolas de Aprendizes Artífices, instituídas em 1909. Durante os mais de 100 anos de educação profissional no país, essas escolas passaram por diversas transformações até se tornarem os Institutos Federais hoje conhecidos. Em resumo, essas transformações se configuraram da

* Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professora do Instituto Federal de Brasília.
Email: fernanda.lima@ifb.edu.br



seguinte forma: As primeiras escolas de educação profissional, as *Escolas de Aprendizes Artífices*, de caráter preparatório para o trabalho manual de menores, passaram a ser conhecidas como *Liceus Industriais* em 1937, que, apoiados pela Reforma Capanema, tiveram seu ensino profissional considerado de nível médio. Posteriormente, em 1942, os Liceus tornaram-se *Escolas Industriais e Técnicas* e ofereciam a formação profissional em nível equivalente ao secundário. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram denominadas *Escolas Técnicas Federais*, na forma de autarquias com autonomia didática e de gestão. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro são transformadas em *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFET), tendo uma equiparação de instituições profissionais aos centros universitários, no âmbito da educação superior (BRASIL, 2010). Durante a década de 1990, várias outras Escolas Técnicas Federais tornam-se CEFET. Em 2005, se inicia um processo de expansão da rede federal de educação profissional. Ainda com a expansão em percurso, é criada a Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, que estabelece no âmbito do Ministério da Educação o novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: *os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Estruturados a partir dos CEFET, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, criam-se os IF, podendo estes atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional.

Os IF estão presentes em todo o território nacional: atualmente todos os estados brasileiros possuem, no mínimo, um Instituto Federal. No total, há 38 Institutos, cada um com seus diversos *campi*. Desta forma, há, por todo o Brasil, instituições federais tecnológicas, demonstrando uma expansão sem precedentes na educação profissional brasileira. A expansão não se configura apenas na quantidade, mas qualitativamente também: especializados na oferta de educação profissional e tecnológica, são considerados como instituições pluricurriculares, de educação superior, básica e profissional. Sendo assim, dentre seus objetivos, os IF devem oferecer educação profissional, educação básica integrada ao ensino profissional e educação superior (BRASIL, 2008).

Essa profusão de nomes significou, em um século, seis ajustamentos de identidade institucional e, de acordo com Cunha (2010), trouxeram mudanças, indefinições, ambiguidades e inseguranças aos seus alunos e professores. Além disso, o histórico e criação desses institutos são permeados por acontecimentos políticos e econômicos, que definem o caminho, não apenas dos



IF, mas de toda configuração da educação brasileira. As mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorrem fazem parte do contexto que justifica, em tese, as reformas educacionais.

Neste sentido, a presente pesquisa pretende discutir as transformações políticas que ocorreram na educação profissional oferecida pelo Estado brasileiro, configurando estas como instituições também de ensino superior, percebendo que estas transformações se vinculam às mudanças educacionais decorrentes das necessidades do sistema social dominante. Para isso, se utilizou a análise dialética, na perspectiva materialista histórica, de fontes legislativas e de uma revisão bibliográfica pertinente ao tema, de forma a se aproximar das razões político-econômicas que incidem sobre a transfiguração de uma escola de caráter operário para uma instituição com ampla rede de atuação, que inclui o ensino superior.

Histórico e criação dos Institutos Federais

No fim do século XIX predominava, no Brasil, a economia agroexportadora, voltada principalmente para o cultivo do café, e o Estado representava os interesses das oligarquias rurais. Já no começo do século XX, o setor cafeeiro sofre flutuações e são nessas brechas que o capital industrial começa a crescer. A indústria precisava de mão de obra qualificada e recorria aos imigrantes europeus. A necessidade de mão de obra qualificada e sua escassez na realidade brasileira, fundam uma aparência de que com qualificação profissional seria possível todos serem incluídos no rol de cidadãos produtivos. Perspectiva que se mantém atual contemporaneamente – de que a desigualdade social se baseia na falta de qualificação pessoal. Essa aparência impulsionou pressões para a profissionalização da mão de obra no país. Correspondendo os anseios da população, mas principalmente às necessidades de um sistema produtivo industrial que começava a se formar, institui, em 1909, as primeiras escolas de caráter profissional no Brasil – as Escolas de Aprendizes e Artífices – em quase todos os Estados (SANTOS, 2004).

As Escolas de Aprendizes Artífices eram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, e destinavam-se ao ensino profissional primário gratuito, modificando a preocupação assistencialista, de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a da preparação de operários para o exercício profissional. Elas foram difundidas pelos estados da Federação em número de vinte, com o objetivo de espalhar por todo território nacional o ensino das artes e ofícios (ALVES, 2001). Oficialmente, as motivações de sua criação consideram:



[...] que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias 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 ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

Tal conjuntura reflete as considerações de Gramsci (2001, p. 17), que constata que “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto às clássicas destinava-se às classes dominantes e intelectuais”. Essas escolas caracterizam-se como espaços para o ensino do trabalho manual, um trabalho menosprezado por ter sido sempre confiado ao braço escravo. O trabalho manual estava profundamente arraigado à perda da liberdade, e a classe medianamente abastada não admitia que seus descendentes aprendessem um ofício (ALVES, 2001).

Para ser admitido nessas escolas, havia como pré-requisito possuir “a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; b) não sofrer o candidato molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício” (BRASIL, 1909, Art. 6º). Percebe-se uma vocação para a formação de mão de obra que seja capaz de assumir seu ofício com eficiência, com uma preocupação em relação à classe mais baixa da sociedade, a qual essas escolas se destinavam. De acordo com Santos (2004), esse ensino profissionalizante era fragmentado, dispersivo e destinado aos desfavorecidos de fortuna e aos marginalizados que já perambulavam pelas ruas desde o final da escravidão. Ou seja, com a aparência de estar servindo às necessidades de qualificação para a população, essencialmente essas escolas atendiam aos interesses das classes dominantes, com uma preocupação utilitária para a classe dominada. Ao oferecer uma formação pragmática para as classes mais baixas, sem uma preparação intelectual para que possam compreender a realidade, os interesses da classe dominante se enraízam em toda a população, como se fossem interesses universais (GRAMSCI, 2001).

Inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, essas escolas passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse cenário, o ensino técnico cresce, junto ao aumento da demanda por preparação de mão de obra para a indústria. Não dando acesso à continuação dos estudos,



fica marcado o dualismo entre o ensino cultural, destinado aos filhos daqueles que estão no poder ou perto dele, e o ensino profissionalizante, destinado aos filhos dos trabalhadores (SANTOS, 2004).

No ano de 1937, foi promulgada a Lei nº 378, dando nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública, transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais:

A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.

Parágrafo unico. Novos liceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz (BRASIL, 1937, art. 37).

Como explica Alves (2009) trata-se de uma expansão em razão de, à época, o governo federal ter por meta industrializar o País e formar os operários para prestar serviço ao Parque Industrial Brasileiro. Se mantém os mesmos interesses que impulsionaram a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, porém adequando essas instituições ao crescimento do capital industrial.

Apenas cinco anos após a criação dos Liceus Industriais, o Decreto nº 4.127 de 1942, transformou os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas. Neste mesmo ano, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial, como parte da Reforma Capanema, que reafirma a divisão do ensino profissional como destinado aos menos favorecidos. Neste sentido, são institucionalizadas duas redes paralelas de ensino, com objetivos, aparelhagem e domínios próprios. No entanto, foi estabelecida a equivalência parcial do ensino técnico com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos ingressarem em cursos superiores de áreas correlatas:

A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes:

I. Os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade.

II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado.

III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino



superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1942, art. 18).

Devido à Segunda Guerra Mundial, a queda da importação de produtos industrializados europeus obrigou o país a desenvolver um sistema que qualificasse mão de obra rapidamente para a indústria crescente. Tendo em vista a realidade de um sistema oficial de ensino profissional insuficientemente organizado, são desenvolvidos cursos fora do sistema regular de ensino, por meio de parcerias entre empresas, indústrias e governo, a fim de suprir, segundo o discurso oficial, as deficiências da área profissional. Dessa forma, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (SIMÃO, 2004).

Demonstrando uma mudança na configuração dos estudantes da educação profissional pública federal, Santos (2004) alega que as camadas que buscavam essas instituições não eram as que necessitavam de imediato, pois estas ofereciam cursos de maior duração. Já nas escolas mantidas pelo SENAI e pelo SENAC, os alunos tinham uma preparação mais rápida, além de receberem para estudar. Assim, a população que necessitava entrar no mercado de trabalho mais rapidamente, já estava fora do ensino público. O sistema paralelo de ensino oferecido pelas próprias empresas passou a atender à população mais pobre (SANTOS, 2004). O ensino profissional público não correspondia aos interesses das classes favorecidas, que desejavam ascender ao ensino superior, nem à demanda da maioria da população carente que aspirava à colocação imediata no mercado de trabalho (SIMÃO, 2004).

A partir dos anos 1950, a abertura da economia brasileira ao capital internacional significou a instalação de multinacionais no país e também a modernização industrial. Com isso, a organização do trabalho assume os pressupostos da administração científica *taylorista/fordista*¹. Assim, abriu-se o mercado ao capital estrangeiro, que trouxe fábricas de automóveis, tratores e o primeiro empréstimo de dinheiro externo para o ensino (SANTOS, 2004). O financiamento externo para o ensino brasileiro demonstra o principal aspecto do capitalismo brasileiro, que se

¹ Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado a produção em massa e, do outro, o consumo em massa.



caracteriza como um capitalismo dependente², o qual se torna ponto definidor para uma reorganização do ensino profissional.

Desde o início se demonstra que mais do que atender os anseios da população, o ensino profissional brasileiro se direciona às necessidades do sistema produtivo. Porém, as pressões das classes subalternas também possuem determinada capacidade de interferência. Afinal, a aparência de que o ensino profissional se destina aos interesses da população precisa ser preservado. Em 1961, por pressão da classe trabalhadora que reivindicava acesso à universidade, o ensino profissional foi equiparado ao ensino acadêmico com a promulgação da Lei nº 4.024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foram estabelecidos dois ramos de ensino secundário diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico; e outro profissionalizante, com os cursos normal³, industrial, comercial e agrícola.

O caráter dualista da formação escolar foi, no âmbito do discurso oficial, minimizado a partir da vigência da Lei nº 5.692/71 que, no período de arbítrio, reformulou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei introduziu a denominada "profissionalização compulsória", que determinava que todos os cursos de 2º grau fossem também cursos técnicos profissionalizantes. A prerrogativa era de que se formassem técnicos e auxiliares de técnicos, em consonância com a concepção tecnicista, privilegiada naquele momento pelos gestores das políticas públicas em educação (SIMÃO, 2004). Porém, de acordo com Sousa e Beraldo (2009), a essência dualista da educação brasileira permaneceu inalterada, ou seja, o ensino profissionalizante de 2º grau não se concretizou completamente, ocorrendo o ensino clássico propedêutico em escolas privadas destinadas a classes favorecidas economicamente.

A pretensa implantação da profissionalização compulsória, as condições reais de carência de pessoal qualificado, de recursos financeiros e infraestruturais, além da pressão de estudantes, de proprietários de escolas privadas e das próprias empresas, fizeram com que, em 1982, fosse promulgada a Lei nº 7.044, que promoveu uma reorientação da legislação anterior. Sob essa perspectiva, Simão (2004) enfatiza que se retornava ao modelo anterior, quando as escolas

² Para um maior aprofundamento sobre o significado de capitalismo dependente, verificar: FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1975.

³ Também conhecido como magistério, o curso normal é um tipo de habilitação para o magistério das séries iniciais da educação básica.



propedêuticas se destinavam para as elites e as profissionalizantes para os trabalhadores. Manteve-se, contudo, a equivalência entre o ensino científico e o profissional.

No ano de 1978, a Lei nº 6.545 transformou três Escolas Técnicas Federais – Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro – em Centros Federais de Educação Tecnológica. No contexto das reformas educacionais do início da década de 1990, outras Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica. Isso se deu por meio do Decreto nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Os CEFET ganharam notabilidade por oferecem o ensino de segundo grau integrado ao ensino profissionalizante, sendo vistos como uma oportunidade de se realizar o projeto de escola unitária, com uma educação integral, sem divisão do ensino para o trabalho manual e intelectual, se aproximando da proposta gramsciana de educação (SIMÃO, 2004). Esta proposta parte da problematização sobre o sistema de divisão do trabalho, que estabelece um sistema dual de educação: uma escola clássica, voltada para a elite social, que deve formar o intelectual; e a escola profissional, destinada à classe trabalhadora, com um ensino voltado para a aquisição de técnicas laborais. Assim, a classe dominante teria a função social de pensar o mundo, de acordo com óticas hegemônicas, restando à massa realizar a produção de toda a base material que suporta a sociedade, à custa de sua alienação. Nesse sentido, Gramsci propõe a escola unitária, com as despesas assumidas pelo Estado, pois:

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Assim, a escola única deveria ser “[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33). A perspectiva era de uma formação *omnilateral*, ou seja, uma formação do homem integral, capaz de realizar o trabalho não mais de forma alienada.

Ao propor uma escola de qualidade com uma formação integral, mas mantendo-se um sistema político econômico de exploração e dominação, os CEFET passam a não ser mais facilmente acessíveis à camada social subalterna. Devido a uma alta concorrência, que resulta em



seleções de admissão competitivas, se intensifica o ingresso de estudantes de classes altas, que garantiam suas vagas por meio de uma seleção pública que privilegia aqueles que tiveram acesso à uma formação anterior mais elaborada. O conjunto dessas transformações institui uma formação pública para a classe dominante, que almeja prestar exames para o ingresso em um curso superior, tendo o ensino profissional como um apêndice de sua formação. A instituição que poderia se aproximar de uma escola unitária para todas as classes, já possuía uma classe específica como seu público constitutivo.

Com uma descaracterização das intuições públicas de educação profissional em curso, se publica, em 1997 o Decreto nº 2.208, que interrompe a integração entre um ensino propedêutico e a formação profissional: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997, art. 5º). Silva (2006) explica essa separação aconteceu sob a justificativa de adequar a formação profissional às demandas do mundo do trabalho, bem como dar caráter próprio ao ensino médio, como propulsor da continuidade da educação. Afirma, ainda, que este decreto representa um retrocesso para a construção de uma prática pedagógica que rompia com uma concepção tecnicista de educação profissional, na forma de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Se reforça o entendimento da profissionalização como um adestramento em uma determinada habilidade, sem propiciar o conhecimento dos fundamentos da habilidade (SANTOS, 2004).

Nesse mesmo decreto, se consolida a educação profissional como espaço de formação superior:

A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, art. 3º).

Santos (2004) explica que, com este decreto, abre-se uma via de uma formação em nível superior mais rápida, via cursos tecnológicos. Ao mesmo tempo, o ensino profissional passou a ser estruturado sob a égide da flexibilidade, podendo ser ofertado por meio de módulos



independentes, que podem levar à certificação terminal ou a certificações parceladas de qualificação profissional (SIMÃO, 2004). Assim, expandiam-se, de acordo com uma nova configuração, as instituições federais de educação profissional.

Pires e Franco (2007) afirmam que nesse contexto, essas escolas que eram consideradas centros de referência na formação de profissionais, inseriram-se em um novo modelo, de formação mais rápida, diversificada, em consonância com o mercado de trabalho, com os interesses do capital e das políticas neoliberais, mas nem sempre em consonância com a identidade da instituição. Os mesmos autores indicam, ainda, que as mudanças sofridas pelas instituições tecnológicas definem uma nova institucionalidade para a educação profissional e superior, em um momento que o modelo universitário é questionado, iniciando-se a constituição de um novo modelo, voltado para uma maior aproximação com o mundo empresarial, diferenciado do sistema universitário tradicional.

Mantendo-se uma política educacional voltada para as necessidades do sistema produtivo, porém com um governo de maior apelo popular, ocorre, em 2004, uma reorientação das políticas federais para a educação profissional. Com o Decreto Federal 5154/04 se resgata a possibilidade de integração entre o ensino propedêutico e profissional:

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, [...]

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, art. 4º, § 1º).

Inicia-se, em 2005, uma expansão da educação profissional no país, com a finalidade de implantar essas escolas em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos (SILVA, 2009). Durante o processo desta expansão, é publicado o Decreto nº 6.095 de 2007, com a finalidade de estabelecer diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para a



constituição dos Institutos Federais. Como esperado, em dezembro de 2008, é publicada a Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, resultantes da integração ou transformação de instituições de educação profissional federais.

Como indica Cunha (2010), o histórico dessa instituição registra várias transformações na sua missão institucional. A primeira missão consistiu em capacitar os desvalidos da sorte, o que na época significava oferecer capacitação para a execução de um ofício, em nível de, hoje conhecido como, ensino fundamental. Atualmente, essas instituições se voltam para a educação do ensino médio em diante, o que inclui a educação superior.

Os Institutos Federais como instituições de ensino superior

Com a Lei nº 5.540/68, o ensino superior, até então entendido como atribuição exclusiva de universidades, recebe uma abertura no âmbito da excepcionalidade. De acordo com a referida lei, “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968, art. 2º). Nesse momento, durante os primeiros anos da ditadura militar, o ensino superior é fragmentado. Sobre esta Lei, Cunha (2010) ressalta que a intenção era criar um *ensino superior alternativo ao modelo universitário*, prevendo a possibilidade de cursos com currículos mais flexíveis, com menor tempo de duração e voltados para atender as demandas do setor empresarial.

Nesse contexto, as Escolas Técnicas Federais, ainda antes de se tornarem CEFET, obtiveram uma brecha legislativa para oferecerem “cursos profissionais superiores de curta duração” pelo Decreto-Lei nº 547 de 1969. Os diplomas desses cursos deveriam ser validados por universidades federais, importando o registro em idênticos direitos (BRASIL, 1969).

As Escolas Técnicas Federais mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura poderão ser autorizadas a organizar e manter cursos de curta duração, destinados a proporcionar formação profissional básica de nível superior e *correspondentes às necessidades e características dos mercados de trabalho regional e nacional* (BRASIL, 1969, art. 1º, grifos nosso).

A característica vinculação entre a educação profissional e o sistema produtivo se mantém na ampliação curricular em direção ao ensino superior. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro se transformam em Centros Federais de Educação



Tecnológica, momento em que se legitima a oferta de cursos de níveis superiores em instituições de educação profissional federal. De acordo com a Lei nº 6.545/78:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I - ministrar ensino em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;

b) de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II - ministrar ensino de 2º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;

III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978, art. 2º).

Desta forma, passaram a ser oferecidos, no âmbito no ensino profissional, cursos de graduação, incluindo a formação de professores, além de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos.

Durante a fase de aceleração das transformações de Escolas Técnicas Federais em CEFET, nos anos de 1990, foi publicado o Decreto nº 2.208/97, que realizou a reforma do ensino profissional. Neste, define-se a educação profissional em diferentes níveis, incluindo uma formação de nível superior, definido como cursos tecnológicos (BRASIL, 1997). Moura e Silva (2007), sobre o CEFET-RN, demonstram que a instituição teve uma ampla diversificação de sua oferta de cursos, passando, em pouco tempo, de uma instituição que atuava:

[...] quase que exclusivamente na formação de técnicos de nível médio para operar nos níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional, no ensino médio, na formação de professores e, inclusive, na pós-graduação *lato sensu* (CEFET-RN, 2003, p. 4, in MOURA; SILVA, 2007, p. 33).

Franco e Pires (2007) alegam que essa medida teve como principal função buscar alternativas para o ensino superior, que estaria aquém do esperado. Apesar de se encontrarem em instituições de educação superior federais, essa oferta se mostrou peculiar, pois, como afirma Alves (2009, p.54) “[...] são implantados cursos de tecnologia que têm o caráter de preparar os formandos para a tarefa de execução, inclinando-se para o “como” fazer, dominando e adaptando



a técnica mediante a aplicação de conhecimentos científicos”. Assim, a fragmentação do ensino superior é percebida não apenas no âmbito da instituição ministrante, mas também em sua prática política e pedagógica.

Essas políticas referentes aos CEFET dos anos de 1990, como explicam Chaves *et al.* (2008) se dão em momento no qual as reformas do Estado tiveram como fundamento a doutrina neoliberal, que exigiu a liberação financeira e a abertura comercial, pelas medidas de privatização de empresas públicas e de reformulação do setor público. Esta doutrina, defendida pelos organismos econômicos internacionais, teve implantação mais incisiva em função da incapacidade de o Estado pagar aos credores externos, como explicam Castro e Vitorette (2009), e que nestas condições, coube ao Banco Mundial e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento a missão política de intervir no modelo de desenvolvimento desses países, incidindo também, nas áreas educacionais e sociais. Simão (2004) afirma que o Banco Mundial foi se tornando o intelectual orgânico das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, com o consentimento dos gestores das políticas públicas que, na maioria das vezes, acabam fazendo certas adaptações às necessidades e peculiaridades desses países.

A concepção neoliberal prioriza a redução das ações do Estado, em especial na oferta dos serviços sociais à população, pois afirma-se que estes devem ser regidos pelas leis do mercado, como solução para a criação de setores eficientes. Em busca dessa “eficiência”, o Estado libera os serviços sociais para exploração do mercado capitalista, e “[...] age apenas nos casos de “alívio” da pobreza absoluta e de produção de serviços que a iniciativa privada não quer executar [...]” (CHAVES *et al.*, 2008, p. 333). No entanto, essas reformas, ao reduzir a ação do Estado, principalmente nas áreas de serviços sociais, provocam, em nome de uma suposta qualidade dos serviços oferecidos pelo setor privado, um aumento da massa populacional que não teria acesso a esses serviços.

Desta forma, no âmbito da educação superior, a intensificação da oferta se manifesta na esfera privada, partindo da premissa de que este nível de ensino não faz parte das atribuições essenciais do Estado. Porém, a evolução das matrículas nas instituições privadas, principalmente a partir de 1998, encontrou seus limites no poder aquisitivo de sua clientela, refletindo uma queda na relação quantidade/vaga, resultando, inclusive, em vagas não preenchidas pelo vestibular nessas instituições. “Sendo assim, a política pública que privilegia a democratização pela via



privada não encontra como principal entrave a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e/ou a capacidade dos candidatos a ocupar” (CARVALHO, 2008, p. 203). Nesta perspectiva, a educação deixa de ser um direito social, e torna-se mercadoria.

De acordo com Carvalho (2008, p. 195), nesse momento, “o Banco Mundial passou a exercer influência efetiva na política educacional”, apontando em documentos oficiais a necessidade de nova reforma, para dar racionalidade e eficiência ao sistema. Como explicam Chaves *et al.* (2008), as reformas implementadas na educação superior seguiram as diretrizes dos organismos internacionais, que defendem um ensino superior mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção de gastos públicos. As orientações advindas de uma instituição que, além de não ser educativa, é de natureza financeira, expressam-se abaixo:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e aumento de instituições privadas, podem ajudar a atender a crescente demanda por educação de nível superior e de mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31, tradução livre).

Como reflexo dessas medidas, Chaves *et al.* (2008) indicam que, no momento após a promulgação da Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) nº 9.394/96, de 1996 até 2005, as universidades tiveram um crescimento de 2,7%, enquanto as faculdades, escolas e institutos cresceram em 144,8%. Os mesmos autores demonstram que, nesse período, as instituições privadas de ensino superior expandiram de forma mais acentuada do que as públicas, evidenciando a política privatista adotada pelos governos pós-LDB 9.394/96.

De acordo com Santos (2009, p. 5) a exigência de alternativas para o ensino superior reverbera do capitalismo contemporâneo, que por intermédio das orientações dos organismos internacionais, nomeadamente do Banco Mundial, sobre os países da periferia do capital, fazem surgir o pretensioso discurso de universalização do ensino superior. Confirma Jimenez (2005) que as orientações do Banco Mundial têm sido implantadas fortemente nos países periféricos e, notoriamente, na educação. Além disso:

[...] um exame mais criterioso indica que a preocupação principal que move as ações daquele Banco não se refere propriamente ao desenvolvimento da educação dos países periféricos, mas antes e, sobretudo, à estabilidade política, a ser garantida por um sistema educacional capaz de produzir as adequadas “disposições ideológicas” nos trabalhadores, diante das severas condições do mercado de trabalho” (JIMENEZ, 2005, p. 59)



Inseridos nesse contexto e permeados por estes interesses, os CEFET são consolidados como instituições autônomas para oferecer cursos superiores. Santos (2004) explica que a diferença destes para o curso universitário tradicional é que este último formaria alunos visando a produção do conhecimento por meio de um ensino voltado para a pesquisa, enquanto o nível tecnológico seria voltado para a produção de bens e serviços. Nesse sentido, a secular dualidade estrutural da educação se amplia para o ensino superior.

Além disso, a questão da pesquisa na universidade, do ponto de vista neoliberal, é acusada como causadora da ineficiência da universidade pública e sua inadequação ao mercado de trabalho. (CARVALHO, 2008). Essas visões estão alinhadas com as orientações do Banco Mundial, que defende que a crise na educação deriva de um modelo de universidade de pesquisa, que seria inadequado e inviável financeiramente:

O modelo tradicional de universidade de pesquisa europeia, com seus programas em um só nível, revelou-se onerosa e inadequado para atender às várias exigências do desenvolvimento econômico e social, bem como as necessidades de aprendizagem de uma população estudantil diversificada (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31, tradução livre).

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa é considerada, pela perspectiva da produtividade capitalista, um problema para o avanço social e econômico de um país. Neste sentido, Silva Júnior e Spears (2012, p. 04) problematizam as orientações que incentivam um pragmatismo nas pesquisas nas universitárias:

A orientação para a pesquisa aplicada impregnou as administrações das universidades brasileiras por forte competição, levando pesquisadores e estudantes a competirem uns contra os outros, como consequência da tentativa imposta pelo Estado de igualar o tempo econômico ao tempo de criação acadêmico-científico.

Os CEFET, diferentemente das universidades, já foram inseridos no âmbito da pesquisa seguindo o paradigma da pesquisa aplicada, ou seja, voltadas para resolução de problemas pontuais, condizentes com uma necessidade produtivista da pesquisa.

Ciavatta (2006) realiza uma importante observação, ao questionar o sentido educacional que os Centros Federais de Educação Tecnológica assumem ao se tornarem, progressivamente, instituições de ensino superior. A autora afirma ainda que a transformação, em 2005, do CEFET-



Paraná em Universidade Federal Tecnológica do Paraná, é emblemática dessa decisão política. A questão central que Ciavatta (2006) levanta ao questionar sobre a atuação em nível superior dos CEFET guia-se pela contradição entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação, e qual seria a lógica que estaria ocorrendo dentro dos CEFET. Pois, como hipótese, considera que a transformação dos CEFET em ensino superior é uma exigência posta por sua aproximação com o mundo da produção, da ciência e da tecnologia. Nesse aspecto, evidenciam-se as ressalvas de Frigotto (2010), sobre os enfoques economicistas, que podem reduzir a educação a um mero fator de produção. Nesse caso, seria o ensino superior que estaria sendo aproximado de esferas mercadológicas. Desta forma, a educação passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

Com a mudança de CEFET para IF, estes se consolidam ainda mais como instituições de educação superior, incluindo uma obrigatoriedade de 20% para a oferta de cursos superiores para a formação de professores (BRASIL, 2008, art. 8º). Apesar de se tratar de uma expansão do ensino público, que seria em tese uma medida contra a lógica neoliberal, aponta também para proposições de fragmentação do ensino superior, pois leva este para instituições que, historicamente, estão próximas ao mundo da produção, do mercado, com objetivos de empregabilidade. Nesse sentido, esta ação converge com a lógica neoliberal. Daí vem o entendimento de uma desagregação no ensino superior, não apenas no âmbito do público e privado, mas também por dentro da esfera pública federal, fragmentação decorrente do fato de se tratar de uma instituição de educação profissional.

Um dos focos divergentes dessas instituições pode ser percebido por meio de Cunha (2010), ao apresentar que os cursos do Instituto Federal do Ceará procuram atender as novas estratégias das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, que estaria relacionada para a política de criação de emprego e renda. Ou seja, para ampliar ações dentro da mesma lógica capitalista, sem a preocupação de proporcionar condições críticas de questionamento ao sistema. Além disso, o mesmo autor adverte que o ensino superior em instituições tecnológicas, de um modo geral, tem uma cultura de ensino com destino imediato ao trabalho, diferente da cultura acadêmica de produção de conhecimento teórico.

A situação dos IF ainda é indefinida para o próprio Ministério da Educação, como afirma Silva (2010), pois parece ainda muito nova a identidade de instituições que devem oferecer



distintos níveis e modalidades de educação escolar e, além disso, promover a pesquisa e a extensão, embora não sejam universidades propriamente ditas. Ressalta-se que o objetivo dos IF, de acordo com Sobrinho (2007), não é se transformar em universidades, e sim buscar uma configuração própria, afinal a identidade dos Institutos Federais está historicamente comprometida com a oferta da educação profissional a grupos e segmentos sociais com dificuldades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino, com maior necessidade de engajamento imediato no mundo do trabalho.

Assim, é possível perceber que o ensino superior na educação profissional não significa, necessariamente, uma equiparação destas à universidade. O que se apresenta é um novo modelo educacional, porém com o secular objetivo de servir ao modelo de produção capitalista. Os IF como instituições recentes no cenário educacional, porém com antiga trajetória na educação profissional, possuem maior possibilidade de realizar uma educação que se afine com as necessidades do mercado, principalmente por não possuir uma tradição de questionamento da situação político-econômica.

Considerações finais

Cabe lembrar que as considerações dessa pesquisa não podem indicar como ocorre, na prática, a formação dentro dos Institutos Federais, pois isso seria desconsiderar o trabalho dos profissionais que estão inseridos no processo formativo, e das contradições inerentes da realidade social. No entanto, é possível compreender os entraves políticos e ideológicos que incidem sobre a formação nessas instituições. Do ponto de vista das transformações ensejadas legislativamente, os IF são chamados a representar o acesso a um ensino superior mais pragmático, tecnicista, em conformidade com as necessidades mercadológicas.

Considerando as transformações no mundo da produção neste período histórico de aceleração das relações mercadológicas, as instituições de educação profissional foram sendo chamadas a atender às necessidades formativas do novo tipo de trabalhador. Nesse sentido, vale ressaltar que, com a mudança para o modelo *toyotista*⁴ de produção, houve uma transformação das necessidades industriais, sendo requisitado um trabalhador com competências que

⁴ Termo utilizado para explicar as novas configurações da produção mercantil, se referindo à prática realizada pela empresa multinacional *Toyota Motor Corporation*.



proporcionasse uma flexibilização da produção, exigindo um trabalhador multifuncional que se sentisse um integrante na “equipe” de sua empresa, e não como alguém explorado por esta. Junto a isso, o ensino superior nas escolas de educação profissional surge como uma alternativa ao modelo universitário, que além de poderem ter currículos mais flexíveis, já possuem tradição em se estruturarem de acordo com mundo produtivo, inclusive ideologicamente.

Desta forma, a expansão dos Institutos Federais, na atuação de nível superior, responde a muito mais do que o aumento na oferta de cursos: os Institutos Federais representam a possibilidade de um novo tipo de educação, mais adequado às necessidades do sistema capitalista. Pois, considerando seu histórico, sua disponibilidade em responder demandas do mercado, e seu legado de formação de mão de obra de qualidade, nos Institutos Federais é possível encontrar um espaço apropriado para se realizar uma educação que se adéqua ao modelo neoliberal. Ou seja, os IF estão baseados, politicamente, em uma ideologia de que a educação precisa ser mais pragmática, mais operacional, podendo significar a diminuição de uma construção crítica da realidade. O que se ajusta com as orientações dos organismos econômicos internacionais. E, assim, se esclarecem possíveis interesses políticos que impulsionam a oferta do ensino superior nos Institutos Federais: a expansão e ampliação do ensino profissional no Brasil são reflexas do crescimento de um modo de produção específico: o modo capitalista. Assim, o ensino superior nos Institutos Federais significa um interesse político na consolidação de um ensino superior para o atendimento pragmático da produção de bens e serviços. Ressalta-se que esta configuração tem sido imposta, também, às universidades (SILVA JÚNIOR; SPEARS, 2012), demonstrando um total direcionamento do ensino superior à lógica capitalista, que encontra nos Institutos Federais uma herança política ideológica propícia a estes interesses.

Neste sentido, é importante lembrar que a realidade se constitui por contradições, na qual é possível encontrar brechas para uma atuação contra-hegemônica. Afinal, como explica Brzezinski (2010), há o *mundo real*, que seria dos educadores, e o *mundo oficial*, o mundo do sistema educativo. Para explicar esse conceito a autora afirma:

Busco em Antonio Gramsci [...] sustentação teórica para afirmar que as tramas legislativas e os embates entre dois projetos de sociedade e de educação foram e ainda são enredados por atores que se localizam em dois mundos cujo ideário é antagônico: o mundo vivido dos educadores e o mundo oficial (BRZEZINSKI, 2010, p. 186).



Partindo desta premissa, os servidores dos Institutos Federais poderiam trazer, em sua ação, ideários que não compactuam com uma formação pragmática de acordo com as necessidades do sistema capitalista. E, nesse sentido, a ampliação do espaço destinado para uma formação pública é substancial. Pois, é nesta abertura que existe a possibilidade de ocorrer um movimento em prol da expansão de uma formação com consciência crítica da realidade socioeconômica.

Referências

ALVES, Israel Gutemberg. *Professores e sociedade: 2000 anos de (des)intonias na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG, Belo Horizonte, 2001.

ALVES, Rosilda Maria. *Processos de implantação e implementação dos cursos de licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2009.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BRASIL. *Decreto nº 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 03/03/2016.

_____. *Lei nº 378*, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 03/03/2016.

_____. *Decreto-Lei nº 4.073*, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14073.htm>, Acesso em: 28/06/2016.

_____. *Lei nº 5540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 28/06/2016.



_____. *Decreto-Lei nº 547*, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0547.htm>. Acesso em: 03/03/2016.

_____. *Lei nº 6545*, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 28/06/2016.

_____. *Decreto nº 2208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 03/03/2016.

_____. *Decreto nº 5154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 28/06/2016.

_____. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 03/03/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica. Concepção e diretrizes*. Brasília: MEC, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. Trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul. /out. 2010.

CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. A política de educação profissional e tecnológica da rede federal – continuidades e tensões na trama dos decretos. In: XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Interamericano de Política e Administração, 2009. Vitória/ES. *Anais eletrônicos...* Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/194.pdf>. Acesso em: 01/03/2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Política econômica, finanças públicas e as políticas para educação superior: De FHC (1995 a 2002) a Lula (2003-2006)*. In: RODRÍGUEZ,



Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). Políticas Educacionais e Formação de Professores em Tempos de Globalização. Brasília: Líber, UCDB, 2008, p. 191-213.

CHAVES, Vera Lúcia J. *et al.* *Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira.* In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.* Brasília: INEP/MEC, 2008. p. 331-348.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 27, n. 96-Especial, p. 911-934, Out./ 2006.

CUNHA, Gregório Maranguape da. *Formação dos professores de matemática do IFCE: em busca da identidade profissional docente.* Relatório científico pós-doutoral. (Pós-doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2010.

FRANCO, Leandro Rezende; PIRES, Luciene Lima de Assis. O Papel das Instituições Federais de Educação Tecnológica na Formação de Professores. In: II Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, 2007, São Luís/MA. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/jornada2_livro.pdf>. Acesso em: 08/03/2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere.* Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. *Revista Educação.* Maceió. Ano 13, n. 22, p. 57-72, jun. 2005.

MOURA, Dante Henrique; SILVA, Meyrelândia dos Santos. A evasão no curso de licenciatura em geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Revista Holos.* nº 23, v. 3, p.26-42, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126/114>>. Acesso em: 08/03/2016.

PIRES, Luciene Lima de Assis; FRANCO, Leandro Rezende. A formação de professores no Brasil: o papel das instituições tecnológicas. In: XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano, 2007, Jataí/GO. *Anais eletrônicos...* Disponível em <revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/112/106>. Acesso em: 08/06/2011.

SANTOS, Nelma Ferreira dos. *A formação inicial de professores de Física em centros federais de educação tecnológica: contribuições e críticas.* 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –



Programa de Pós- Graduação em Educação e Humanidades, Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Deribaldo. *Graduação tecnológica no Brasil: um estudo crítico sobre a expansão no ensino superior não-universitário no contexto de crise estrutural do capital*. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará-UFC, Fortaleza, 2009.

SILVA, Luzimar Barbalho da. *A política de formação inicial de professores e a implementação do componente curricular prática profissional na licenciatura de Geografia do CEFET-RN*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Natal, 2006.

SILVA, Caetana Juracy (Org.). *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões*. Natal: IFRN, 2009. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01/02/2016.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. Formação de professores nos IFETs: a política educacional e a literatura educacional recente. In: V Congresso Norte-Nordeste de Pesquisa e Inovação. 2010, Maceió/AL. *Anais eletrônicos...* Disponível em:
<<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/108/127>>. Acesso em: 08/03/2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SPEARS, Eric. Globalização e a mudança do papel da Universidade Federal Brasileira: uma perspectiva da economia política. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n.47, p.3-23, set. 2012.

SIMÃO, Maria Fernanda de Lima. *Entre o pensado e o construído: um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do CEFET-MG*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-MG, Belo Horizonte, 2004.

SOBRINHO, Moisés Domingos. *Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia?* 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 08/03/2016.

SOUSA, Aparecida Gasquez; BERALDO, Tânia Maria. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: IX Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. Curitiba. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf>. Acesso em: 08/06/2011.



Recebido em 04 de Março de 2016
Aprovado em 04 de Julho de 2016