

**INTEGRAÇÕES DESINTEGRADAS: OS (DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E “TECNOLÓGICA” NO BRASIL.**

**INTEGRACIONES DESINTEGRADAS: LOS (DES)CAMINOS DE LA EDUCACIÓN
PROFESIONAL Y “TECNOLÓGICA” EN BRASIL.**

**DISINTEGRATED INTEGRATIONS: THE (DIS)PATHS OF PROFESSIONAL AND
“TECHNOLOGICAL” EDUCATION IN BRAZIL.**

DOI: <http://10.9771/gmed.v15i1.49270>

Marcelo Lira Silva¹

Resumo: Quando se fala em política de educação profissional e tecnológica, encontra-se presente como mediação fundamental os tipos de capitalismo e classes sociais, bem como a posição do Estado nas relações internacionais. No Brasil, contraditoriamente, constituiu-se um *sensu comum* acadêmico que produz e difunde teorias educacionais descoladas das questões estruturais do Estado, do capitalismo e das classes sociais. O artigo em questão buscará discutir a formação e desenvolvimento da chamada *Rede Federal*, seu suposto centenário e sua relação fundamental com as classes sociais, o capitalismo e o Estado brasileiro. Trata-se de questão central, em um contexto de desindustrialização e redimensionamento de colônia de exportação de *commodity*.

Palavras-chave: Educação Profissional. Educação Básica. Formação Integrada. Rede Federal.

Resumen: Al hablar de política de educación vocacional y tecnológica, los tipos de capitalismo y las clases sociales están presentes como una mediación fundamental, así como la posición del Estado en las relaciones internacionales. En Brasil, contradictoriamente, se creó un sentido común académico que produce y difunde teorías educativas desvinculadas de las cuestiones estructurales del Estado, el capitalismo y las clases sociales. El artículo en cuestión buscará discutir la formación y desarrollo de la llamada Red Federal, su supuesto centenario y su relación fundamental con las clases sociales, el capitalismo y el Estado brasileño. Este es un tema central, en un contexto de desindustrialización y redimensionamiento de la colonia exportadora de commodities.

Palabras clave: Educación Profesional. Educación Básica. Formación Integrada. Red Federal.

Abstract: When talking about vocational and technological education policy, the types of capitalism and social classes are present as a fundamental mediation, as well as the position of the State in international relations. In Brazil, contradictorily, an academic common sense was created that produces and disseminates educational theories detached from the structural issues of the State, capitalism and social classes. The article in question will seek to discuss the formation and development of the so-called Federal Network, its supposed centenary and its fundamental relationship with social classes, capitalism and the Brazilian State. This is a central issue, in a context of deindustrialization and resizing of the commodity export colony.

Key-word: Professional Education. Basic Education. Integrated Training. Federal Network.

Todo um povo, que por meio da revolução acreditava ter obtido a força motriz necessária para avançar com maior celeridade, de repente se vê arremessado de volta a uma época extinta [...]. Não é do passado, mas unicamente do futuro, que a revolução social do século XIX pode colher sua poesia. Ela não pode começar a dedicar-se a si mesma antes de ter despedido toda a superstição que a prende ao passado. [...] A revolução do século

XIX precisa deixar que os mortos enterrem seus mortos para chegar ao seu próprio conteúdo. [...] (MARX, 2011, p.28-9).

Introdução

O trabalho em questão orientar-se-á a partir da seguinte questão: Qual a relação entre Educação Básica e Profissional, no chamado período petista (2003-2016)? A partir da questão exposta, buscar-se-á desenvolver níveis de entendimento acerca dos processos de criação, implementação e consolidação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Trata-se de investigar e produzir níveis de conhecimento acerca dos seguintes pontos: a) até que ponto os chamados IFs foram consolidados, visto que o projeto de expansão forjado no e pelo período petista, aparentemente, não levou em conta as desigualdades *intra* e *entre* regiões/municípios? Questão central do pacto federativo; b) A política educacional instituída foi capaz de implementar uma concepção de formação integrada, nos âmbitos administrativo-organizativo e didático-pedagógica?; c) os princípios de *interiorização*, *verticalização* e *territorialidade* podem ser verificados, nos processos de criação, implementação e consolidação dos *campi*/cursos?; d) Os eixos tecnológicos orientam as políticas educacionais dos IFs?; e, e) A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode ser verificada, no âmbito das políticas educacionais? Serão mobilizados três procedimentos metodológicos centrais: a) Pesquisa Bibliográfica; b) Pesquisa Empírica; e c) Pesquisa Documental. A forma de análise dos dados será a analítico-explicativa, realizada a partir dos dados bibliográficos, documentais e empíricos recolhidos.

O período petista (2003-2016), iniciado com a vitória à presidência da república de Luís Inácio “Lula” da Silva demarcou viragens importantes no campo da educação profissional, na medida em que houve um processo complexo de possibilidades de construção de uma nova institucionalidade, acompanhado de processos de expansão (2004-2014). Abria-se, portanto, um novo ciclo, marcado por continuidades-descontínuas, a partir das quais poderia-se apontar para a construção efetiva de uma Rede Federal. Um marco jurídico-político importante encontra-se na emissão do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, voltado a regulamentação do § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Decreto nº 5.154/2004 não rompia completamente com os fundamentos do Decreto nº 2.208/1997, todavia, ampliava as possibilidades de redesenhos tanto de cursos quanto das próprias instituições, na medida em que aumentava o investimento público, permitia a integração da formação, cursos e currículos e ao mesmo tempo apresentava um Plano de Expansão. Entretanto, não foi capaz de conduzir uma política educacional nacional integrada, voltada a superação do modelo isolacionista, fragmentário e de viés privatista em vigor. Assim, a Rede foi sendo costurada por linhas esgarçadas e remendadas, nós históricos complexos, sob multiplicidades de farrapos velhos, desbotados e descoloridos, atravessada em todas as suas dimensões por costuras clientelistas e fisiologistas endógenas e exógenas.

Discutir o fenômeno social da Educação Profissional e “Tecnológica” implica necessariamente em edificar níveis de entendimentos e construções mediativo-relacionais com os processos de universalização da Educação Básica. Portanto, trata-se de compreender historicamente os processos que forjaram os sistemas educacionais brasileiros em seus diversos *níveis* e *modalidades*, bem como os aspectos

relacionais que os aproximam e os distanciam. Em outros termos, trata-se de reconstruir a história do objeto, como método de apreensão da realidade social e desvelamento das tendências históricas que explicam o fenômeno social. Trata-se de forjar instrumentos técnicos para acessar os níveis de entendimento necessários a compreensão do tipo, da forma e do conteúdo de relação social estabelecida entre Educação Profissional e “Tecnológica” e Educação Básica. Assim, a fisiologia da relação social apresentaria as variáveis que indicariam as possibilidades de integração, distanciamento e/ou cisão; e, portanto, as possibilidades e necessidades de implementação de sistemas educacionais estruturados em tipos de *formação vertical* fundamentada na *elevação de escolaridade* ou *horizontal*, voltada a formação simples para atender as demandas imediatas de um mercado de trabalho.

Do ponto de vista fenomênico, a literatura acadêmica tende a identificar a constituição e implementação da chamada *Rede Federal* a partir da emissão do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909², a partir do qual instituiu-se as Escolas de Aprendizes e Artífices (EAAs). A partir do Decreto emitido por Nilo Procópio Peçanha (1867-1924), foram criadas dezenove EAAs, destinadas a chamada educação profissional. Todavia, quando se observa a essencialidade do processo histórico em questão, pode-se constatar que se tratava de mero holograma, dada a natureza e o fundamento do Estado, das classes sociais e do capitalismo brasileiro. Do ponto de vista objetivo, não há elementos capazes de sustentar a implementação e existência de uma *Rede Federal*, na medida em que não existiam instituições políticas modernas sistêmicas e articuladas nacionalmente, com capilaridade integradora das esferas local-regional-nacional-internacional; as classes sociais fundamentais encontravam-se em processo germinal de constituição e organização, visto que a maioria da população vivia dispersa, em uma cultura agrária e marcada por altos índices de analfabetismo; e, o capitalismo brasileiro transitava de uma estrutura agrário-exportadora para outra de tipo urbano-industrial. Importante destacar que somente na década de 1970 a maioria da população passou a viver nas cidades, sob a égide da *cultura do capital*. Portanto, não haviam condições objetivas e subjetivas para a constituição de uma *Rede Federal*, tampouco, para a estruturação de uma educação de tipo profissional e tecnológica.

Desenvolvimento

Quando se observa o processo histórico em questão, só se pode constituir níveis de entendimento acerca da expressão: “educação profissional” no campo das palavras e não dos conceitos articulados e sistematizados, com forma e conteúdo *claro e distinto*. Tal afirmação pode ser verificada, quando se observa a ausência de concepções estruturais em uma instituição educacional moderna: i. integração com a política-econômica do país, tanto no campo quanto na cidade; ii. política educacional integrada e nacional; iii. administração-organização racionalizada dos processos; iv. financiamento institucional definido em legislação; v. definição de perfis técnico-administrativos, selecionados para atender a demanda especializada; vi. perfis de professor-pesquisador, especializados nas mais diferentes áreas do conhecimento; vii. perfis de cursos e matrizes curriculares racionalizadas; e, vi. perfis de egressos. Portanto, tratava-se de uma experiência na qual observa-se a inexistência de um projeto institucional racional-legal, com

fundamentos político-pedagógicos *claros e distintos*. Assim, não se pode estabelecer uma relação direta e mecânica, entre as EAAs e o sistema educacional complexo e articulado que começou a ser desenhado institucionalmente, a partir da chamada Revolução de 1930 e levou décadas para sua consolidação. Quando se pensa em sistema educacional brasileiro, deve-se entendê-lo em seus diversos *níveis e modalidades*, mediados por longos processos de continuidades-descontínuas, articulados ao avanço e consolidação das instituições políticas brasileiras.

Deve-se destacar que, em 1890, 85% da população era composta de analfabetos (“escravizados libertos” e imigrantes) e davam-se as primeiras experiências de implementação dos chamados *Grupos Escolares (School Groups)*, concebidos como primeiras experiências de sistematização de *escolas graduadas* que articulavam *idade-série-conhecimento*. Tratava-se de estruturar e implementar o *ensino primário*, a partir da criação de *Prédios Específicos, Programas Escolares* (posteriormente sistematizados no conceito de Currículos) e *Método Simultâneo* de ensino, ou seja, emergia como pauta política estatal a implementação da racionalidade pedagógica (pedagogia moderna) e da divisão social do trabalho no âmbito do *espaço/tempo escolar*³(inexistentes no período). Tal processo levou décadas para se consolidar e ocorreu de forma desigual e desintegrada, de tal forma que a criação e implementação dos *Grupos Escolares* limitaram-se as capitais e cidades mais desenvolvidas do país: i. São Paulo e Rio de Janeiro (1893); ii. Minas Gerais (1906); iii. Bahia (1908); e, iv. Paraíba (1916).

Ora, nas primeiras décadas do século XX, o *ensino primário* sequer encontrava-se implementado e consolidado nas Províncias/Estados, tampouco, encontrava condições de difusão pelo território nacional. O Decreto-Lei nº 8.529, 02 de janeiro de 1946⁴ (Lei Orgânica do Ensino Primário), foi a primeira regulação ampla e sistêmica do *ensino primário* em nível nacional. Somente no início do século XXI é o que o país avançaria para a possibilidade de universalização do ensino fundamental (com novo desenho institucional), todavia, permeado pelo fenômeno do *analfabetismo funcional*. Como se pode observar, a organização sistemática e expansão do chamado *ginásio e ensino secundário* só ocorreu nas décadas de 1940 e 1950, também limitada e restrita as principais capitais do país. Em 1940, no Estado de São Paulo, haviam 41 escolas públicas de *ensino secundário* (03 na capital e 38 no interior). Em outros termos, o *ensino secundário* era restrito e limitado as camadas médias urbanas e as elites econômicas via escola privada. Da década de 1940 a 1960, no Estado de São Paulo, houve um processo de expansão relativa de ginásios públicos e gratuitos. Estalecendo-se processos de cotejamento observa-se que em 1940 haviam 41 Ginásios; que a partir da política de expansão saltaram para 561 em 1962), de tal forma a possibilitar que uma parcela diminuta de crianças e adolescentes advindos da classe trabalhadora urbana pudessem frequentar o *ensino secundário*. A questão social da escola do campo sequer apresentava-se com pauta de política educacional. No âmbito do *ensino superior*, no final do Estado Novo, haviam apenas 5 Universidades no Brasil e 293 Faculdades. De 1940 a 1960, observa-se um processo de expansão do *ensino superior* (movimento de federalização das instituições privadas e públicas), a partir do qual o país passou a contar com 37 Universidades em 1964. Com o cenário exposto, seria impossível falar em existência de *Rede Federal*, tampouco em *ensino profissional*, a não ser como holograma com representações ideológicas. A não ser que se conceba como educação profissional a oferta de cursos formativos aligeirados, isolados, desvinculados da elevação de escolaridade e de projeto político-pedagógico

(matriz curricular e concepção pedagógica).

A estrutura agrário-exportadora não foi capaz de forjar uma economia diversificada e complexa. Em larga medida, limitava-se e restringia-se a monocultura cafeeira. Seu desenvolvimento, estruturação e enraizamento, ao longo do século XIX, apesar de ter contribuído para uma tímida expansão de malha ferroviária, as margens das quais se deu relativa urbanização, não foi capaz de fomentar, expandir e consolidar processos de industrialização sistêmicos e complexos, ou seja, integrados estruturalmente. Nesse sentido, tornar-se-ia impreciso falar em *educação profissional*. Talvez, por isso, tal experiência tenha sido denominada de *Escola de Aprendizagem e Artífices*, uma referência histórica que dialoga com os princípios das corporações artesanais do *ancien regime* e não propriamente com os princípios e fundamentos da moderna indústria. Com isso não se quer dizer que o Brasil era feudal, todavia, até o final do século XIX era representação e símbolo da transposição de uma monarquia “absolutista” portuguesa, escravagista, antidemocrática e antipopular.

A crise do capital, a partir da qual forjou-se e efetivou-se os fundamentos da passagem do *capitalismo concorrencial* ao *monopolista* demarcou a necessidade de expansão do capitalismo, de tal forma a abrirem-se fendas históricas, a partir das quais constituir-se-ia uma periferia capitalista associada, dependente e subordinada ao *capital-imperialismo*. A chamada Revolução de 1930 demarcou a consolidação de tal processo, de tal forma que a *Era Vargas* (1930-1945), pela via da *revolução passiva à brasileira* (1928-1978), deu início a estruturação e fundamentação do redesenho do Estado, das classes sociais e do capitalismo. Somente a partir da abertura e consolidação de tal processo é que se poderia falar efetivamente de germinal processo constitutivo de sistemas educacionais e, portanto, de *educação profissional*. A chamada *Era Vargas* estruturou e (re)desenhou uma institucionalidade complexa e sistêmica, essencialmente burguesa. Somente a partir de tal contexto é que se poderia compreender a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), bem como o complexo institucional que surgiu em tal processo e expandiu-se, como forma de regular e definir a relação social complexa de novo tipo, estabelecida entre capital e trabalho. As instituições políticas articuladas de forma sistêmica, bem como o arcabouço jurídico-político que lhes dava sustentação, demarcava os caminhos da *via brasileira* (SILVA, 2021). Não se tratara de experiência advinda de pressão individual ou de grupos sociais vanguardistas⁵, mas de concepção e fundamentação do Estado burguês em sua plenitude. Quando se cria e estrutura a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, responsável por supervisionar as EAAs (vinculadas, até então, ao Ministério da Agricultura), alterando-se sua nomenclatura para *Licenciados Industriais*, não se tratara de mera mudança formal, mas de ruptura com os fundamentos e concepções que as forjaram, ou seja, tratara-se de transição para uma nova institucionalidade, a partir da qual vincular-se-ia efetivamente processos de urbanização-industrialização – estruturados na política de *substituição de importações* – ao processo formativo educacional-formal em todos os *níveis e modalidades*.

A *revolução passiva à brasileira* (SILVA, 2021) forjou uma institucionalidade de novo tipo, de tal forma que Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968), ao assumir o recém-criado Ministério da Educação, no início do Governo Provisório de Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), tinha a incumbência de (re)desenhar os novos marcos regulatórios e fundamentos político-jurídicos, a partir dos quais se

implementaria um sistema educacional de novo tipo, articulado nacionalmente as demais instituições políticas brasileiras, ao tipo particular de capitalismo e as classes e frações de classes sociais. Assim, as chamadas “Reformas” Francisco Campos e Capanema, não poderiam ser definidas como reformas, no sentido estrito do termo, dadas as necessidades históricas, estruturais e conjunturais de forjar um novo desenho institucional, bem como uma estrutura jurídico-política, com capilaridade e articulação nacional. Nesse sentido, a chave de leitura: *revolução passiva à brasileira*, emerge como pedra de toque e questão central da análise do fenômeno em questão, visto que representa, simboliza e sintetiza a *totalidade* de um determinado processo histórico. O desenho institucional e seus fundamentos jurídico-políticos articularam-se a partir da emissão de um conjunto de Decretos⁶. Ora, a *revolução passiva à brasileira* implicava em forjar uma *autocracia burguesa institucionalizada* (FERNANDES, 1975), a partir da qual se controlaria “*pelo alto*” o Estado, o capitalismo de tipo hipertardiado, associado, dependente e subordinado, bem como as classes sociais.

Nesse processo, o fenômeno da *questão militar* (SILVA, 2021) tornou-se fundamental, na medida em que a *autocracia burguesa institucionalizada* necessitava fazer das forças armadas um tipo particular de polícia política, com funções institucionais de guardiões da autocracia à brasileira. Assim, tanto as forças armadas quanto a polícia que se institucionalizava, assumia forma e conteúdo de poder político moderador, aos moldes da monarquia “absolutista” à brasileira. Pode-se dizer que a militarização dos sistemas educacionais, nos seus mais diversos *níveis e modalidades*, encontra suas raízes no processo histórico em questão e avançou de acordo com as particularidades locais e regionais, nas mais diversas instituições políticas brasileiras, inclusive, nos sistemas educacionais. Mesmo a chamada *Constituição Cidadã* (1988) não foi capaz de romper com o processo de militarização das instituições políticas brasileiras, como pode ser observado no artigo 83 da LDBEN/1996 – dispõe sobre a existência de colégios e academias militares, vinculados ao Ministério da Defesa, instituindo-se o *ensino militar*, regulado por lei específica.

Somente a partir de tais particularidades é que se poderia constituir níveis de entendimento acerca dos processos de criação, implementação e consolidação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), bem como de seus congêneres forjados posteriormente. Pode-se citar a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) em 1931, voltado a produção e difusão de ideias e ideais de frações burguesas que se constituíam, particularmente, na cidade de São Paulo. Tratava-se da tentativa de constituir um complexo sistema de *aparelhos privados de hegemonia*, em um tipo particular de *revolução passiva* marcada por uma *democracia débil*, que necessitava avançar no processo de educação psicofísica de grandes contingentes populacionais superempobrecidos que migravam para as cidades. Nesses termos, não se pode estabelecer linhas de continuidades mecânicas, entre a monarquia “absolutista” (1822-1889), a chamada Velha República (1889-1930) e o processo de *revolução passiva* (1928-1978), antes o contrário, há um conjunto de processos e fenômenos sociais marcados por rupturas e continuidades, de tal forma a entrelaçar umbilicalmente as esferas: i. estrutural; ii. conjuntural; e, iii. histórica.

A *revolução passiva à brasileira* demarcou a tentativa de forjar um desenho institucional de tipo racional-legal (WEBER, 1999), com um arcabouço jurídico-político similar as experiências burguesas do

capitalismo avançado, a partir do qual avançar-se-ia na consolidação do Estado, do capitalismo e das classes sociais. Todavia, não se pode mimetizar e transpor experiências históricas, sem que sejam mediadas, atravessadas e redefinidas pela formação social do Estado-nação. Assim, o sistema educacional brasileiro não pode ser analisado abstratamente, mas em relação e cotejamento com os processos históricos, bem como a partir do chão social sobre o qual se estruturou. A própria concepção de Estado-nação começou a ser pensada e elaborada sistematicamente com a institucionalidade forjada nas décadas de 1930 a 1950, com destaque para a criação da Universidade de São Paulo (25 de janeiro de 1934); bem como, por publicações de trabalhos científicos robustos, dentre os quais: i. *Casa-grande & Senzala* (1933) de Gilberto Freyre (1900-1987); ii. *Raízes do Brasil* (1936) de Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982); e, iii. *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942) de Caio Prado Jr. (1907-1990).

O conceito de tecnologia, na *cultura do capital*, é definido de maneira precisa e distingue-se do uso da palavra: *técnica*, utilizada em outras culturas e formações sociais. Na *cultura do capital*, tecnologia encontra-se umbilicalmente ligada as Revoluções Industriais e, portanto, a complexas relações sociais de (re)produção do capital que alteram todas as esferas da vida – social, cultural, política e econômica – e, portanto, instituem novos tipos e formas de *socialização e interação social*, a partir dos quais formar-se-ia socialmente as estruturas psicofísicas dos indivíduos. No capitalismo, os processos de industrialização implica em transformar ciência em tecnologia, de tal forma a adquirir capacidade de alcançar e romper as fronteiras tecnológicas, ou seja, implica em transformar ciência em *mercadoria*. Do ponto de vista utilitário e pragmático significa hierarquizar e submeter à divisão social do trabalho os processos educativos, bem como os processos de produção e difusão tanto da ciência quanto da tecnologia. Nesse sentido, quando se fala em sistemas educacionais, a questão da tecnologia adquire centralidade, em todos os *níveis e modalidades*, devido a necessidade imperiosa de constituição de processos sistêmicos de instituição de tipos particulares de formações gerais, com necessidades específicas de especialização, como forma de estruturar e legitimar, direta e indiretamente, o tipo e a forma de *divisão social do trabalho* a partir da qual determinado tipo de capitalismo se institui e se expande. Nesse sentido, o conceito de classe trabalhadora implica na internalização/exteriorização da sociabilidade burguesa, em todas as suas dimensões. Assim sendo, formar o trabalhador significa formar o *ser social* de novo tipo.

A emissão do Decreto-Lei nº 4.078 de 1942, que instituiu a *Lei Orgânica do Ensino Industrial*, hierarquizou de forma rígida e mecânica, os *níveis e modalidades* de ensino, cindindo-os, fragmentando-os e travando toda e qualquer possibilidade de integração e elevação de escolaridade. Tratava-se de se instituir sistemas educacionais que fossem capazes de cumprir funções sociais de diversas ordens, particularmente de controle populacional e territorial, em um contexto de deslocamento “forçado”, massivo e sistemático de grandes contingentes populacionais superempobrecidos. Portanto, por um lado, haviam as necessidades de se forjar a *cultura do capital* e as bases urbano-industriais em um território de dimensões continentais, marcado por grandes contingentes populacionais multiétnicos, superempobrecidos, dispersos e inseridos em uma cultura agrária, latifundiária e escravagista; e, por outro, controlar e (re)educar psíquica e fisicamente o novo *ser social*. Assim, tratar-se-ia de instituir novos tipos, formas e métodos de *coesão e coerção social*. No âmbito da *cultura do capital*, a forma e o conteúdo dos *níveis e modalidades* de ensino encontram-se diretamente

vinculados a possibilidade de efetivação de uma das ideologias burguesas mais sofisticadas: *mobilidade social*. Portanto, tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo, possui uma função social importante na dinâmica, composição e legitimação de determinada forma e tipo de *estratificação social*.

O processo constitutivo do chamado “*Sistema S*” representa e simboliza tais particularidades, na medida em que se instituiu e se submeteu, “pelo alto”, um tipo particular de sistema “nacional” de educação profissional à administração e organização dos recém-criados *aparelhos privados de hegemonia* do capital: i. Confederação Nacional da Indústria (CNI); ii. Federação das Indústrias do Estado de São de Paulo (FIESP); e, iii. Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP). Todavia, regulamentados e financiados pelo Estado. Assim, o tipo, a forma e o conteúdo do sistema “nacional” de educação profissional, tanto em suas instituições privadas quanto públicas, tiveram por característica a *formação tecnicista simples*, cindida e fragmentada tanto com as dimensões científicas quanto culturais. Portanto, estrutura-se o primeiro sistema “nacional” de educação profissional, com capacidade de expansão e formação em larga escala, subordinado aos interesses privados e cindido tanto da educação básica – a rigor, definida de maneira *clara e distinta* somente com a LDBEN/1996, em que pese suas contradições e flexibilizações –, quanto da educação superior que se desenhava com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

De maneira imediata, tinha por finalidade atender as demandas emergenciais advindas de um tipo particular de complexo industrial, marcado pela incompletude das bases e fundamentos da segunda revolução industrial. O Brasil só concluiria tal processo no final da ditadura civil-militar (1964-1985), com a completude da *revolução passiva*. A característica estrutural e predominante do processo de *revolução passiva à brasileira* encontra-se na estruturação de uma *democracia débil* (SILVA, 2021). Nesse sentido, os governos estabelecidos encontravam-se em situação de associação, dependência e subordinação aos interesses do *capital-imperialismo*, de tal forma a constituir-se um tipo particular de república militarizada, na qual as forças armadas, particularmente o exército assumia funções políticas de forma direta e/ou indireta. Tanto as eleições que conduziram Juscelino Kubitschek (1902-1976) ao poder, quanto a garantia de seu governo (1956-1961), foram marcados pela insegurança jurídico-política e constantes ameaças de *Coup d’État*. Assim, tanto no processo eleitoral quanto no governo, Juscelino Kubitschek necessitou constituir alianças com representações da república militar, na figura do General Henrique Batista Duffles Teixeira Lott (1894-1984), tanto para assumir a presidência via *contragolpe preventivo* quanto para governar.

A política educacional trazia consigo as contradições do período histórico, sem as quais não seria possível constituir níveis de entendimento acerca de sua elaboração e implementação. No que diz respeito a educação profissional pode-se observar mudanças e transformações importantes no sistema educacional. Em 1959, as *Escolas Industriais e Técnicas (Liceus Industriais)* adquiriram o estatuto de autarquias e passaram a denominar-se *Escolas Técnicas Federais (ETFs)*. Ora, somente a partir das mudanças e transformações apontadas é que se poderia falar em germinal possibilidade de construção de *Instituições Federais*, na medida em que adquiriam estatuto de autarquia e, portanto, em tese, tornavam-se instituições de Estado, adquirindo relativa autonomia em relação aos governos locais e regionais. Torna-se importante destacar que a característica fundamental de tais instituições era o isolacionismo, fragmentação e distanciamento, portanto,

não se constituíam nem possuíam potencialidades de *Rede Federal*. Tratavam-se de *Instituições Federais* isoladas que em tese passavam a representar políticas de Estado; e, portanto, com autonomia relativa para conduzir seus processos administrativo-organizativos, financeira, didático-pedagógicos e de gestão dos recursos humanos e financeiros. Ou seja, tornava-se uma instituição política do Estado moderno, com vistas ao aprimorando e formação de seus quadros técnicos, tanto no âmbito da administração-organização quanto na atividade docente. A medida em questão afetaria diretamente o tipo, a forma e o conteúdo dos cursos ofertados no âmbito da educação profissional, apontando-se para possibilidades de produção e difusão de ciência, cultura e tecnologia. Tratava-se de um novo momento da *revolução passiva*, sob a forma de um novo tipo de *desenvolvimentismo*. No contexto histórico específico, diferentemente do primeiro período Vargas, o país contava com estatais importantes, a partir das quais poderia dar saltos qualitativos complexos, abrindo-se novos processos de industrialização que transitassem da *baixa densidade tecnológica* para a *média e alta complexidade*. O *Plano de Metas* e a efervescência cultural davam a dimensão das potencialidades, na década de 1950 e início dos anos de 1960.

O chamado modelo *desenvolvimentista* colocava na ordem do dia a necessidade de completude da segunda revolução industrial, de tal forma a impactar diretamente a política educacional, particularmente no campo da educação profissional. Nesse momento, as ETFs deram um salto quantitativo e qualitativo importante, de tal forma a constituir-se como sistema educacional paralelo, com certo nível de elevação de escolaridade, todavia submetido a *dualidade estrutural* da educação. A promulgação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961⁸ era a representação da *democracia débil*, que por um lado fortaleceu e incentivou o processo de expansão das escolas privadas, bem como o próprio chamado “*Sistema S*”, mas por outro eliminou a restrição de validade do diploma dos cursos técnicos para o ingresso em cursos superiores, insituindo uma germinal possibilidade de elevação de escolaridade.

O *Manifesto dos Educadores: Mais uma vez Convocados (1959)*⁹ colocava a necessidade de estruturação e organização do processo de expansão da escola pública, em um contexto de efervescência político-econômica e sociocultural que pressionava pela transformação estrutural das instituições políticas brasileiras. A ditadura civil-militar (1964-1985) apagou a efervescência e bloqueou as vias de democratização e transformações estruturais, imponto ao país processos sistêmicos de regressão político-econômica e sociocultural. Portanto, tratou-se de uma *ditadura civil-militar* que impôs pela força da espada as novas dimensões do *colonialismo*, contraditoriamente a mitologia patriótico-nacionalista que se criou em torno do *militarismo à brasileira*. Tratava-se de um militarismo geneticamente associado, dependente e subordinado aos interesses do *capital-imperialismo*. Nesse contexto, no plano interno, o ideológico “*milagre econômico*” legitimava a *ditadura civil-militar*; no plano externo, a chamada *era de ouro* do capital apresentava sinais de esgotamento e, portanto, de viragem tanto na esfera do capital quanto do trabalho. A década de 1960 apresentava os primeiros elementos da *crise estrutural do capital* que explodiria nos anos iniciais da década seguinte e redesenharia profundamente as relações internacionais e as instituições e organismos multilaterais surgidos no pós-guerra. O controle científico e tecnológica da terceira revolução industrial implicaria o redesenho da relação *centro-periferia*. A *ditadura civil-militar* impôs à sociedade brasileira os interesses do *capital-imperialismo*, de tal forma a aprofundar as relações de *associação, dependência e subordinação*, impedindo que o país se

aproximasse de fronteiras tecnológicas fundamentais ao redesenho do capitalismo global.

Em caminhos inversos, pode-se citar dois casos distintos, que podem ser cotejados a experiência brasileira: i. China; e, ii. Coréia do Sul. Tratava-se de um contexto histórico no qual os processos de expansão e consolidação do Estado, das classes sociais e do capitalismo encontravam-se mais avançados no Brasil do que nos dois países apontados, como podem ser observados os dados de desenvolvimento econômico do período. Todavia, diferentemente do caso brasileiro, chineses e sulcoreanos, guardadas suas particularidades, entenderam as necessidades e fendas históricas que se abriram tanto na esfera nacional quanto internacional, de tal forma a forjarem outro tipo de política-econômica e sociocultural.

No caso sulcoreano forjou-se um *Coup d'État* (1961), em um contexto de ruptura com o *colonialismo*, representado pela invasão à Península Coreana e a imposição do imperialismo-colonialismo japonês (1910-1945), seguido da abertura da Guerra Fria e alinhamento relativo aos Estados Unidos da América, que dividiram as Coréias a partir da chamada Guerra Civil (1950-1953), para impor seus interesses na região. Todavia, a *ditadura civil-militar* comandada pelo General Park Chung-hee (1917-1979), diferentemente da brasileira, conduziu o país a adoção de uma política-econômica relativamente autônoma, no plano das relações internacionais e adotou uma política econômica fundamentada e estruturada em *Planos Quinquenais* que, por um lado, controlavam o *capital financeiro* e, por outro, adotava uma ambiciosa *política de industrialização*, via engenharia reversa e diversificação produtiva. A política de industrialização foi estruturada na implementação de *núcleos tecnológicos*, com subsídios governamentais, todavia, com contrapartidas, como demonstram os casos: Hunday, Samsung e LG.

No caso da China, encontrava-se em curso a ruptura com o *imperialismo-colonialismo* britânico/japonês e as questões e contradições da Revolução de 1949, que tiveram uma guinada com as chamadas reformas de modernização e abertura de 1978, promovidas por *Deng Xiaoping* (1904-1997), com claro objetivo de domínio e controle científico de baixa, média e alta densidade tecnológica. Os processos político-econômicos e socioculturais que forjaram *Shenzhen*, em larga medida, explicam o fenômeno social chinês de alcance, avanço e competição no âmbito das fronteiras tecnológicas do século XXI. Pode-se dizer que a China de 1978 tinha dois problemas históricos: i. reunificação territorial do país: Hong Kong, Macau e Taiwan; e, ii. usar o território para atrair empresas e capital externo, tecnologia e métodos de administração (criaram quatro zonas econômicas especiais). No caso específico de *Shenzhen*, pode-se dizer que se tratava de um *projeto estratégico* que sintetizava a relação entre desenvolvimento econômico e geopolítico (esvaziar o poder político-econômico e sociocultural de *Hong Kong* e transferi-lo para *Shenzhen*). Nos anos de 1970, *Shenzhen* era uma vila de pescadores, com mais ou menos 14 mil habitantes, que nas primeiras décadas do século XXI tornou-se a terceira maior cidade em termos de geração de riqueza, atrás de *Beijing/Pequim* e *Shanghai* e adquiriu o *status* de novo *Vale do Silício*. *Shenzhen* tornou-se uma das principais megalópoles de fronteira tecnológica do planeta, na qual encontram-se as principais empresas chinesas de tecnologia, com capacidade de *exportação de capitais*. A *Nova Rota da Seda* nasceu a partir desse processo, como forma de exportar capacidade produtiva e interligar os mercados europeu, africano e asiático ao mercado chinês.

Guardadas as particularidades, existem algumas similaridades entre os processos sulcoreano e chinês: i. negação do liberalismo, seja do ponto de vista político ou econômico, no processo constitutivo de

suas instituições políticas, econômicas e socioculturais; ii. articulação entre Estado e Mercado, a partir do qual o projeto de desenvolvimento nacional estruturou-se na industrialização induzida e planejada por estatais complexas e sofisticadas; iii. ruptura com a *reificada* política de patentes, que privatiza e mercadoriza ciência e tecnologia; e, iv. promoveram a integração da política-econômica ao processo de transferência de tecnologia, estruturada no projeto de domínio e avanço para o campo das fronteiras tecnológicas. Do ponto de vista objetivo, significou a integração da política educacional à política-econômica (planejamento da formação, produção e difusão científico-tecnológico). Importante destacar que integração não significa submissão e/ou determinações de tipos mecânicas. Em um primeiro momento, tanto chineses quanto sulcoreanos, adotaram uma política de *industrialização defensiva*, fundamentada na transferência de tecnologia e reprodução simples; e, a médio e longo prazo, tornou-se uma política de *industrialização ofensiva*, avançando-se para processos de domínio das fronteiras tecnológicas e, portanto, abrindo e expandindo fendas de competição internacional.

Diferentemente, a *ditadura civil-militar à brasileira* alinhou-se e submeteu-se aos interesses do *capital-imperialismo*, adotando uma política-econômica e sociocultural regressiva. No campo da política educacional, impôs-se os acordos MEC/USAID –Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (1964-1968). No caso da Coreia do Sul, os EUA impuseram uma reforma educacional, todavia, redesenhada pela política-econômica desenvolvimentista do General Park. A história sulcoreano desmente o mito que se difundiu no Ocidente de uma reforma educacional *emsimesmada* que mudou a história do país. No caso brasileiro, a reforma educacional representava a submissão à nova *divisão internacional do trabalho* e alinhamento automático aos interesses estadunidenses na região e nas relações internacionais. Assim, tal processo poderia ser observado claramente nas ETFs, no plano da administração-organização, reorganização da estrutura curricular, do investimento em infraestrutura predial, todos voltados a formação técnica marcada pela baixa densidade tecnológica e incapaz de transitar para processos de produção e difusão de média e alta densidade tecnológica. A diminuta pesquisa existente encontrava-se isolada em algumas universidades do país, todavia, a inexistência de projeto de industrialização implicava na abertura do fenômeno social denominado de *brain drain*. A produção de ciência, cultura e tecnologia avançava no campo da institucionalidade de ensino superior, cindido tanto da Educação Básica quanto da Educação Profissional. Eis, a impossibilidade histórica em se falar em Educação Profissional de tipo Tecnológica no Brasil e por isso a palavra “Tecnológica” vem marcada pela utilização de aspas no texto. Tratava-se única e exclusivamente de formação de técnicos – com tendências a *obsolescência programada*, na medida em que avançavam os fundamentos e paradigmas da terceira revolução industrial, que redefiniria a relação entre capital e trabalho, particularmente pela via da *reestruturação produtiva* e dos processos que forjaram cadeias produtivas globais estruturadas no *toyotismo-obnismo*.

As décadas de 1950 a 1970 foram marcadas pela institucionalização e expansão de diversos redesenhos dos chamados *Ensinos de Primeiro e Segundo Grau*, bem como *Técnico*. Assim, o conjunto desses Acordos que se consolidaram com o *Programa para Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM)*¹⁰, estabeleciam um arcabouço jurídico-político que extinguiu o ensino médio e o submetia a formação profissional, tecnicista, aligeirada e com tendência a *obsolescência programada*. Nesse contexto, a política

educacional efetivou-se sob a forma e o conteúdo das *contrarreformas educacionais*¹¹ da *ditadura civil-militar à brasileira*. Impôs-se um tipo particular de segundo grau que na prática extinguiu os conteúdos científicos e culturais, submetendo-os a formação profissionalizante. Nesse sentido, aprofundava-se a fragmentação e cisão entre ciência, cultura e tecnologia, forjando-se um novo tipo de *dualismo educacional*.

Assim como a “Constituição” de 1967, a “LDBEN” foi imposta de maneira autocrática, antidemocrática e antipopular, e tinha como princípio e fundamento submeter a política educacional à política-econômica da *ditadura civil-militar à brasileira*. Objetivamente, significava alinhar e submeter o país aos interesses estadunidenses; e, no campo do Estado nacional, submeter o país aos interesses de uma elite econômica associada, dependente e subalterna ao *capital-impérialismo*. No campo da política educacional implicava a adoção de um tipo particular de formação tecnicista generalizada, dependente e subordinada. Diferentemente do tecnicismo estadunidense, hierarquizado em seus diversos *níveis e modalidades*, que por um lado forjou escolas de baixíssimo nível educacional, todavia, por outro estruturou uma política de produção e difusão de ciência e tecnologia sofisticada, interligada e integrada a sua política-econômica, sociocultural e militar, da qual pode-se destacar: i. *Massachusetts Institute of Technology* (MIT); e, ii. *California Institute of Technology* (Caltech). Pode-se dizer que a política educacional brasileira sequer mimetizou o modelo estadunidense. O modelo de política educacional estadunidense, em larga medida, estruturou-se nos princípios e fundamentos do pragmatismo de John Dewey (1859-1952), nos quais encontravam-se a estruturação de uma concepção de *formação integrada reificada*, voltada à produção e difusão de ciência e tecnologia, fundamentada na concorrência, classificação e hierarquização dos processos formativos e educacionais (DEWEY, 2007). A *ditadura civil-militar à brasileira* adotou e generalizou o *tecnicismo dependente e subordinado*, em todos os *níveis e modalidades* de ensino, com destaque para o ensino de segundo grau. Todavia, quando se observa o tipo, a forma e o conteúdo de ensino de primeiro grau (ou fundamental) e superior que se generalizou, também pode-se observar as características do *tecnicismo dependente e subordinado*. Pode-se dizer que o primeiro alicerce do *tecnicismo* encontra-se na cisão entre *instrução* e *educação*, a partir da qual edifica-se a fundação do *ensino simples*, difundido e disseminado por todos os *níveis e modalidades*. Assim, estrutura-se e difunde-se uma *formação reificada*, que independe de elevação de escolaridade, de tal forma a manifestar-se no âmbito do *fetichismo da tecnologia*, tanto na Educação Básica e Profissional, quanto na Educação Superior. Assim sendo, a *ditadura civil-militar à brasileira* consolidou sistemas educacionais que ao se expandirem reproduziam a lógica e a dinâmica do *exclusivismo político-educacional* (SILVA, 2017).

A completude da *revolução passiva à brasileira*, via *ditadura civil-militar*, trouxe consigo um conjunto de transformações e contradições complexas próprias da *cultura do capital*, na medida em que consolidou e desenvolveu plenamente o capitalismo, as classes sociais e o Estado nacional. A Constituição de 1988 foi representação objetiva e subjetiva das transformações e contradições do período, na medida em que por um lado representou a completude da *revolução passiva* mais profunda e complexa da região, pois foi capaz de garantir *direitos civis, políticos e sociais*, limitados e restritos, todavia, com potencialidades de expansão; por outro, tais direitos eram pressionados pela *contrarrevolução preventiva* que se desenhava com o avanço do *neoliberalismo* que adquiriu forma e conteúdo com os governos de Fernando Henrique Cardoso (1931 –). Assim, a década de 1980 representou o colapso e esgotamento do *desenvolvimentismo à brasileira*. Não se tratava

de mera crise de modelo econômico, mas de colapso e esgotamento, na medida em que o *capital-imperialismo* havia se redesenhado no âmbito das relações internacionais, de tal forma a impor um conjunto de transformações tanto no campo da política-econômica, quanto sociocultural, com desdobramentos imediatos na relação *centro-periferia*.

As *Instituições Federais*, restritas e limitadas a formação de técnicos que atendiam a processos e *circuitos de produção-circulação de capital de baixa densidade tecnológica*, particularmente, no campo da produção de *commodities*, foi pressionada a redesenhar-se, pela dinâmica das relações internacionais impostas pela ideologia das *vantagens comparativas* (SMITH, 1994). Assim, no campo da educação profissional, a transição das *Escolas Técnicas Federais* (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) à *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFETs), em 1978, são representações do processo em questão, pois colocava-se na ordem do dia a necessidade de formação de outro tipo psicofísico de trabalhador (o trabalhador/colaborador polivalente). O processo em questão expandiu-se nas décadas subsequentes e outras *ETFs* foram incorporadas ao novo sistema. Tratava-se do avanço da fronteira tecnológica imposta pela *terceira revolução industrial*, marcada pela invenção e generalização da rede mundial de computadores, robótica, nanotecnologia e automação dos *processos e circuitos de produção-circulação do capital*.

Assim, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994¹² instituiu o *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*, adequando o restante das *ETFs* ao modelo *CEFETs*. Somente nesse momento histórico específico, poderia-se falar em germinal *Rede Federal*. Todavia, o *Sistema Nacional de Educação Tecnológica* nasceu em um contexto de crise político-econômica e sociocultural, no qual *il vecchio muore e il nuovo non può nascere*. No campo da política educacional, pode-se observar que o novo ordenamento jurídico-político do sistema educacional brasileiro apresentava-se como representação da metáfora criada por Antonio Gramsci (1891-1937), particularmente naquilo que diz respeito a emissão do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997¹³, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹⁴ (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*). Para além do Decreto emitido, que do ponto de vista imediato proibia a integração entre ensino médio e técnico, bem como as possibilidades de expansão das *Instituições Federais* de ensino técnico, com desdobramentos de diversas ordens no ensino médio, técnico e superior, pode-se destacar dois modelos neoliberais que traduziam a nova legislação educacional: i. Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); e, ii. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Ambos representavam o tipo de *tecnicismo dependente e subordinado*, difundido e consolidado pela *ditadura civil-militar à brasileira*. Entretanto, em um cenário de *contrarrevolução preventiva* de tipo neoliberal, massificava-se e difundia-se por todos os *níveis e modalidades* de ensino. Ora, os anos de 1990 representaram a abertura de um novo ciclo da *luta de classes* no Brasil e, portanto, de nova *correlação de forças*. Se o final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 foram caracterizados pelo surgimento de vigorosas forças sociais populares que deram vida a *organizações relativamente autônomas da classe trabalhadora* (SILVA, 2021), que acabaram pressionando para que houvessem avanços no processo de democratização e se efetivassem na Constituinte; os anos de 1990, foram marcados pelo refluxo das forças sociais e das principais *organizações autônomas da classe trabalhadora*, particularmente, do Partido dos Trabalhadores e da Central Única dos Trabalhadores, que passaram por complexos processos de *transformismo ativo* (SILVA, 2021).

No início dos anos 2000, as *Instituições Federais* contavam com 144 unidades: i. Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs); ii. 33 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); iii. 01 Escola Técnica Federal (ETF); iv. 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); v. 01 Universidade Tecnológica com 6 campus; e, 30 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades. A rigor, não poderia ser definida como *Rede*, tampouco, com características de Federal, na medida em que suas configurações obedeciam a lógicas e dinâmicas diversas, com forte influência das elites econômicas locais e regionais. O isolacionismo, a dependência e a subordinação aos interesses das elites econômicas locais e regionais, acabaram forjando diversos tipos de arranjos e projetos de educação profissional, atravessados em larga medida por uma cultura política de tipo *clientelista* e *fisiologista* tanto endógena quanto exógena.

O *período petista* (2003-2016), iniciado com a vitória à presidência da república de Luís Inácio “Lula” da Silva demarcou viragens importantes no campo da educação profissional, na medida em que houve um processo complexo de possibilidades de construção de uma nova institucionalidade, acompanhado de processos de expansão (2004-2014). Abria-se, portanto, um novo ciclo, marcado por continuidades-descontinuas, a partir das quais poderia-se apontar para a construção efetiva de uma *Rede Federal*. Um marco jurídico-político importante encontra-se na emissão do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004¹⁵, voltado a regulamentação do § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O Decreto nº 5.154/2004 não rompia completamente com os fundamentos do Decreto nº 2.208/1997, todavia, ampliava as possibilidades de redesenhos tanto de cursos quanto das próprias instituições, na medida em que aumentava o investimento público, permitia a integração da formação, cursos e currículos e ao mesmo tempo apresentava um *Plano de Expansão*¹⁶. Entretanto, não foi capaz de conduzir uma política educacional nacional integrada, voltada a superação do modelo isolacionista, fragmentário e de viés privatista em vigor. Assim, a *Rede* foi sendo costurada por linhas esgarçadas e remendadas, nós históricos complexos, sob multiplicidades de farrapos velhos, desbotados e descoloridos, atravessada em todas as suas dimensões por costuras *clientelistas* e *fisiologistas* engógenas e exógenas.

A aprovação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005¹⁷ abria a possibilidade efetiva para implementação do *Plano de Expansão*, dividido em três fases¹⁸: 1. *Fase I*: de 2005 a 2007, criou-se 64 unidades; 2. *Fase II*: de 2007 a 2010, criou-se 146 unidades; e, 3. *Fase III*: de 2011 a 2014, criou-se 208 unidades. Assim, em 2005, apresentava-se a Primeira Fase do *Plano de Expansão* da chamada *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*, que do ponto de vista objetivo não era *Rede* e nem *Federal*, tampouco *Tecnológica*, seja em seu projeto político-pedagógico e estrutura curricular de ensino seja na observação do organograma institucional que sequer apresentava possibilidades de produção e difusão de pesquisa. Portanto, os desafios não se encontravam propriamente no campo da expansão, mas da constituição de uma nova institucionalidade, tanto no campo administrativo-organizativo e financeiro, didático-pedagógico, mas e fundamentalmente no campo da construção da *formação integrada*, estruturada na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, na medida em que colocava-se na ordem do dia a transição de uma instituição fragmentária, isolacionista e de viés privatista – estruturada no *ensino simples* e voltada a atender um mercado de trabalho com *circuitos de produção-circulação* de baixa densidade tecnológica – à uma instituição estruturada no *ensino complexo*, organizado e estruturado a partir da indissociabilidade entre *ensino-pesquisa-extensão* e, portanto, na *formação*

integrada, com capacidade e possibilidade de avanços para o campo das fronteiras tecnológicas.

Tratava-se de forjar uma instituição complexa que fosse capaz de produzir e difundir ciência, cultura e tecnologia. A história demonstra que a expansão era necessária, mas não suficiente. Ao não compreender o busfles da questão: forjar uma nova institucionalidade, o período petista deteve-se em questões quantitativas. Relevantes, diga-se de passagem. Todavia, apenas redimensionou o *ornitorrico* (OLIVEIRA, 2003), sem definir claramente sua função social. O *Projeto de Expansão*¹⁹ previa a construção de 64 novas unidades de ensino: i. Cinco Escolas Técnicas Federais (ETFs); ii. Quatro Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs); e, iii. Trinta e três Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). A expansão fundamentava-se essencialmente em uma política quantitativa, como pode ser observado no próprio desenho e nomenclaturas presentes no projeto. Deve-se observar a definição e nomenclatura adotada: *Unidades de Ensino Descentralizadas*; ou seja, a questão central era expandir a institucionalidade existente, estruturada e organizada no *ensino simples*. Assim, pode-se observar rupturas quantitativas com o PROEP e PANFLOR, todavia, com continuidades qualitativas. A estrutura predial da expansão contou com a dinâmica problemática do PROEP que apresentava problemas de diversas ordens, tais como: i. construções abandonadas; ii. problemas na gestão e utilização de recursos; e, na prestação de contas. Assim sendo, a primeira fase da expansão avançou incorporando e reproduzindo as desigualdades locais, *intra* e *entre* municípios/regiões, de tal forma a materializar-se nas diferentes estruturas que foram sendo montadas, com precariedades de diversas ordens: i. predial; ii. técnico-administrativo; iii. operacional; iv. financeira; v. oferta de cursos; vi. corpo docente, dentre outras.

De acordo com supostos estudos preliminares realizados pelo Ministério da Educação, foram definidas algumas prioridades, no processo de implementação do *Projeto de Expansão*, dentre as quais a implementação de unidades em Estados da Federação (Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal), Municípios e Periferias Metropolitanas que não possuíam instituições da chamada *Rede Federal*, como forma de estabelecer uma cartografia de *idades-polos*, com capacidade e dinâmica de atendimento a questões e princípios de desenvolvimento local e regional. A ideia inicial era que todos os Estados da Federação tivessem no mínimo uma *Instituição Federal*. Todavia, o critério de implementação acabou sendo definido de acordo com a articulação e as alianças políticas locais-regionais-nacional. Deve-se observar que no período em questão o Partido dos Trabalhadores aproximou-se do PMDB, de tal forma a cimentar a aliança que garantiria tanto a reeleição de Luis Inácio “Lula” da Silva quanto a extensão do período petista até 2016. A primeira fase da expansão “coincide” com o *deslocamento eleitoral* do Partido dos Trabalhadores e a consolidação do *lulismo* (SILVA, 2021).

A implementação de novas instalações poderiam ter sido *projetos-piloto* da nova institucionalidade, todavia, como a preocupação era quase que exclusivamente quantitativa, o Ministério da Educação, comandado por Tarso Fernando Herz Genro (1947 –), tendo como seu Secretário Executivo Fernando Haddad (1963 –) e como Secretário da Educação Profissional e Tecnológica Antonio Ibañez Ruiz (1943 –) –, adotou uma política educacional expansionista de mimetização das instituições existentes, inclusive deixando a cargo das instituições já instaladas o processo de organização das novas unidades. Objetivamente, significava transpor a concepção, a lógica e a função social de uma instituição secular, estruturada no

fisiologismo e clientelismo endógeno e exógeno, para as novas unidades. A *intelligentsia* do *ornitorrinco* das antigas ETFs e CEFETs foi chamada a “redesenhar a nova institucionalidade”, como pode ser observado com os casos do Distrito Federal, implementado pelo CEFET Goiás; e, o Amapá implementado pelo CEFET Pará. Os novos institutos e unidades foram forjadas por reitores e diretores-gerais *pro tempore* (nomeados por critérios *fisiologistas* e *clientelistas*, *muitos deles sequer possuíam experiência e formação acadêmica para compreender os novos marcos jurídico-políticos de instituições de formação integrada*), podendo permanecer por até dois mandatos (oito anos). Um exemplo desse processo pode ser observado na permanência das antigas “gerências” dos CEFETs, marcadas estruturalmente pela lógica empresarial-privatista e fragmentária da instituição. Trata-se de uma imagem anedótico-metafórica do *ornitorrinco* de Francisco de Oliveira (1933-2019), na qual o arcaico é incumbido de inseminar, partejar e educar o moderno.

O avanço quantitativo e qualitativamente desigual da *Fase I* criou condições relativas para a transição de tipos e formas de institucionalidades. A aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008²⁰, instituiu a chamada *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, e criou os *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Todavia, tratava-se de mero holograma, projetado e justificado pelos aspectos quantitativos, na medida em que a *Fase II* instituiu como meta a criação de 150 *Instituições Federais*, distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, abrangendo 150 municípios. Assim, a partir da junção de unidades, criou-se 38 *Institutos Federais* (IFs) de tipo *multicampi*. Sob a popularidade do *lulismo*, a política educacional teve continuidade com a eleição de Dilma Vana Rousseff (1947 –), responsável por conduzir a *Fase III do Plano de Expansão*. Em 2011, previa-se a criação de 208 campus, divididos em duas etapas: i. 88 unidades até 2012; e, ii. 120 unidades até 2014. Tratava-se de um projeto ambicioso, que pretendia implementar 562 unidades distribuídas pelo território nacional. No final da Fase III, de acordo com dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 30% dos brasileiros entre 18 e 25 anos não tinham sequer oito anos de estudos, ou seja, não haviam integralizado o ensino fundamental e apresentavam defasagens *idade/série*.

Qualitativamente, tratava-se de forjar uma nova institucionalidade e isso implicava objetivamente em implementar outro tipo de: i. integração com a política-econômica do país, tanto no campo quanto na cidade (particularmente com as estatais, pensando-se na estruturação e democratização de uma esfera pública efetiva; e, do ponto de vista do capital, com a chamada política de Campeãs Nacionais – mal elaborada, quando comparada ao caso sulcoreano e chinês); ii. política educacional integrada e nacional; iii. administração-organização racionalizada dos processos; iv. financiamento institucional definido em legislação; v. definição de perfis técnico-administrativos, selecionados para atender a demanda especializada; vi. perfis de professor-pesquisador, especializados nas mais diferentes áreas do conhecimento; vii. perfis de cursos e matrizes curriculares racionalizadas; e, vi. perfis de egressos. As fases do projeto de expansão demonstraram um robustecimento da chamada educação profissional, todavia, estruturado no fenômeno social de *ampliação para menos* (ALGEBAILLE, 2009). O projeto de expansão preocupou-se quase que única e exclusivamente com aspectos quantitativos, relegando a segundo plano – quando posto em pauta – a necessidade de se forjar uma nova institucionalidade que fosse capaz de *interiorizar e integrar os processos educativos e de produção e difusão de ciência, cultura e tecnologia*, a partir de um tipo particular de *formação integrada*

Germinar: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 15, n. 1, p. 449-470, abr. 2023. ISSN: 2175-5604 464

em tempo integral, com *eixos-tecnológicos* definidos de acordo com a *territorialidade* e que promovessem a *verticalização* e a *indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão*. A rigor a chamada *Rede Federal* expandiu-se mantendo a mesma função social da institucionalidade anterior: formar mão-de-obra para um mercado de trabalho estruturado em *circuitos de produção-circulação de baixa densidade tecnológica*, como demonstra a Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008²¹, que instituiu o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio*, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Todavia, o novo ciclo redimensionou o *ornitorrinco*, bem como aprofundou e criou desigualdades e disjunções de diversas ordens *intra e entre* municípios/regiões.

Considerações Finais

Em que pese os avanços jurídico-políticos da aprovação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como pode ser observado em seu art. 7º:

Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV - 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; V - 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; e, VI - ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e, e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. Art. 8º No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea *b* do inciso VI do caput do citado art. 7º. § 1º O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação. § 2º Nas regiões em que as demandas sociais pela formação em nível superior justificarem, o Conselho Superior do Instituto Federal poderá, com anuência do Ministério da Educação, autorizar o ajuste da oferta desse nível de ensino, sem prejuízo do índice definido no caput deste artigo, para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei.

A questão da constituição de uma nova institucionalidade colocava-se como imperioso, na medida em que a política educacional do período petista preocupou-se em implementar um *Projeto de*

Expansão sem alterar a natureza e a função social da institucionalidade existente. A complexidade da Lei nº 11.892/2008, em que pese suas contradições e flexibilidades, criou as condições formais para implementação da *Rede Federal*, a partir da qual unificou e integrou relativamente um conjunto de *Instituições Federais*, com o objetivo de estruturar e integrar a educação profissional em nível médio e superior. Assim, o substantivo feminino: *Rede*, superava o escopo da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, na medida em que não se limitava a agrupar artificialmente as *Instituições Federais*, de tal forma a avançar para os campos da estrutura, organização e funcionamento. Formalmente, tratava-se de uma nova institucionalidade, com estatuto de autarquia e autonomia relativa, na medida em que previa a equiparação às universidades federais quanto à regulação, avaliação e supervisão da educação superior, ao mesmo tempo, diferenciava-se das Universidades ao se constituir como *Rede* de educação superior, básica e profissional, com estrutura *multicampi, pluricurricular* e com potencialidades de integração.

Pode-se dizer que sua maior originalidade encontra-se na concepção político-pedagógica de *formação integrada*, estruturada nos princípios da *interiorização, territorialidade* e *verticalização*, de tal forma a superar os modelos tanto de Universidades Tecnológicas quanto de CEFETs, que continuaram existindo: UTFPR; CEFET-RJ; e, CEFET-MG. No art. 8º, a Lei previa que os Institutos Federais deveriam garantir e destinar no mínimo 50% de suas vagas para cursos de *Ensino Médio*, priorizando a forma de oferta *Integrada*, tanto para concluintes do *Ensino Fundamental* quanto para a *Educação de Jovens e Adultos* (EJA)²². O termo: “priorizando”, institui uma flexibilidade e possibilidades de distorções da lei, na medida em que abre-se a alternativa de oferta de *Ensino Médio* de tipos: *Integrado, Concomitante* e/ou *Subsequente*. A lei também estabeleceu que no mínimo 20% das vagas deveriam ser destinadas a cursos de licenciatura, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Deve-se destacar que passados 15 anos de promulgação da lei as porcentagens não foram cumpridas, na medida em que a cultura política *clientelista e fisiologista endógena e exógena* levaram a criação de unidades e cursos erráticos que não seguiram os princípios da *interiorização, territorialidade*²³ e *verticalização*, tampouco, articularam-se aos *eixos-tecnológicos*²⁴ estruturantes das unidades, criando distorções e problemas estruturais de insustentabilidade administrativo-organizativa, pois os *códigos vagas* destinados a contratação de técnicos administrativos e docentes (definidos quantitativamente de acordo com a relação instituição/*campi* e sem possibilidades de expansão) são e sempre serão insuficientes a consolidação dos cursos. A lei definiu que no mínimo 50% das vagas/cursos deveria ser destinada “prioritariamente na forma de cursos integrados”. Objetivamente, a lei define que os cursos integrados devem estruturar e organizar o(s) eixo(s) tecnológico(s) a ser implementado no campus, sendo a partir desse eixo que se poderia primeiramente criar cursos de licenciatura, articulada ao eixo definido pelos cursos de formação integrada (20% das vagas/cursos) e só posteriormente criar cursos superiores e de pós-graduação, ambos integrados ao eixo-tecnológico. Por um lado, a lei define as prioridades institucionais e como deveriam ser estruturados os eixos tecnológicos, como método de objetivação dos princípios da interiorização, territorialidade e verticalização; por outro, entregou as instituições existentes o processo de implementação das novas instituições/*campi*, sem instituir leis regulatórias e de fiscalização que garantissem o desenho da nova institucionalidade que poderia surgir do processo de expansão. Acabou predominando a lógica e o cálculo clientelista e fisiologista endógeno e exógeno, nos processos de criação de novas

instituições/campi, marcados pela criação de cursos isolados, o descumprimento das porcentagens (principalmente a de oferta de 50% de cursos/vagas par cursos integrado, que priorizassem a integração entre educação básica e profissional), com abertura de vagas e concursos injustificados (contratação de docentes com cargas horárias baixas e muitas vezes inexistentes, a depender do semestre, visto que não encontravam-se vinculados somente a cursos superiores isolados, sem relação com os cursos de ensino médio integrado ao técnico). Tais disjunções forjaram uma instituição com dificuldades em racionalizar e integrar infraestrutura física, recursos administrativo-organizativos, recursos financeiros, corpo técnico-administrativo e, fundamentalmente, corpo docente, visto que criou uma instituição que introduziu dualidades estruturais difíceis de serem superadas: i. docentes com cargas horárias elevadas (atuando em diversos níveis e modalidades de ensino); e, por outro lado, ii. docentes com cargas horárias baixíssimas e muitas vezes inexistente (atuando, em via de regra em um único curso superior). Tal processo cria travagens a constituição dos princípios que deveriam fundar e estruturar a nova institucionalidade: *interiorização da ciência e tecnologia; territorialidade; e, verticalização.*

Do ponto de vista da forma, estávamos diante de uma nova institucionalidade; entretanto, seu conteúdo, estruturava-se e difundia-se pelo passado. Seguindo o *espírito dual* da Lei 11.892/2008, pode-se citar a legislação com regulamentações específicas: *Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012*²⁵. Os limites da nova institucionalidade tornariam-se mais complexos e difíceis de serem enfrentados, quando da aprovação da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011²⁶, que adotava e implementava o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (PRONATEC). A disjunção estrutural: educação profissional *com e sem* elevação de escolaridade, recolava-se na ordem do dia, de tal forma a aprofundar as desigualdades educacionais. Ora, recolocava-se na ordem dia o problema da *formação integrada* e, portanto, da *interiorização* e da *democratização da educação*, visto que aprofundava a cisão entre Educação Básica, Técnica e Superior.

Nesse momento, apresentava-se a disjunção estrutural entre a *alma* e as *formas*. Tais disjunções e desigualdades foram redimensionadas com o *Coup d'État* de 2016 (SILVA, 2021), que no campo da política educacional implicou na imposição da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017²⁷ (SILVA, 2017); e, da Resolução nº 17 de dezembro de 2018²⁸, que impôs a Base Nacional Comum Curricular ao chamado Novo Ensino Médio (SILVA, 2019). Especificamente, no campo da política de educação profissional, impôs-se a Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021²⁹, que instituiu as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica*. Assim, em um contexto de crises político-econômica, sociocultural, humanitária e sanitária (SILVA, 2020), as costuras mal tracejadas, instáveis e erráticas da chamada *Rede* apresentam esgarçamentos, distorções e fraturas. Agrava-se com o processo acelerado de desindustrialização estrutural e redimensionamento de colônia de exportação de *commodity*. Talvez, seja o caso de deixar que os mortos enterrem seus mortos e tentar retirar sua poesia do futuro.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza: a ampliação para menos*. – Rio de Janeiro: Lamparine, FAPERJ, 2009.

CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. In. *Revista Retratos*

da Escola. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun., 2011.

CHANG, Ha-Joon. *Chutando a Escada: estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica*. Trad. Luiz Antonio Oliveira de Araújo. – São Paulo: UNESP, 2004.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. Trad. Roberto Cavallari. – São Paulo: Ática, 2007.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. – São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. – São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e, RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percurso Histórico Controvertido. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, vol. 26, n. 92., 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e, RAMOS, Marise. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. In: *Revista Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975.

HABERMAS, Jürgen. *Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*, (Et. Alli). Frankfurt: Suhrkamp, 1968.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente*. Curitiba:UFPR, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios Teórico-Metodológicos da Relação Trabalho-Educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e Crise do Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco. – 13ªed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Trad. Newton Ramos de Oliveira. – 2ªed.– Campinas-SP: Alínea, 2010.

MANNHEIN, K. *Ideology and Utopia*. Nueva York: Harcourt & Brace and World, 1936.

MARSHALL, T. H. *Citizenship and social class: and other essays*. Cambridge at the University Press, 1950.

MARK, Karl. *A Ideologia Alemã*. Trad. Rubens Enderle. Nélio Schneider, Luciano Martorano. – São Paulo: Boitempo, 2007.

MARK, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. Trad. Nélio Schneider. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MARK, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Trad. Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2013.

MARK, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro II. O processo de circulação do capital*. Trad. Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2014.

MARK, Karl. *O capital: crítica da economia política. Livro III. O processo global de produção capitalista*. Trad. Rubens Enderle. – São Paulo: Boitempo, 2017.

MILLS, C. Wright. *A elite do poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica a razão dualista. Ornitorrinco*. – São Paulo: Boitempo, 2003.

PACHECO, Eliezer. *Institutos Federais uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

POLANYI, K. *The Great Transformation*. Boston: Beacon Press, 1957.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Florestan Fernandes e a Educação. In: *Estudos Avançados* 10 (26), 1996, pp.71-87.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. – 4ªed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SMITH, Adam. *The Wealth of Nations*. Modern Library, 1776

SILVA, Marcelo Lira. Tempos de Incerteza. In. *Capital Imperialismo em Crise*. Goiânia-Go: Editora IFG, 2021.

SILVA, Marcelo Lira. A Base do Golpe. In. *Revista Germinar: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 11, n. 1, p. 74-102, abr. 2019.

SILVA, Marcelo Lira. *Coup d'État* e exclusivismo político-educacional. In. *Revista Germinar: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 9, n. 3, p.182-210, dez. 2017.

SILVA, Marcelo Lira. O vírus do capital e as moléstias da mercadoria. In. *ORG & DEMO*, Marília, v. 21, n. 2, p. 27-56, jul./dez. 2020.

WEBER, M. *Economia e Sociedade*. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. – Brasília:UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

Notas

¹ Doutor em Ciências Sociais (UNESP/Campus Marília). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Campus Goiânia). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas - Ética e Política Emancipatória (NEPA-EPE). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9357911834311225> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3457-0864>. E-mail: marcelo.silva@ifg.edu.br ou marcelo.lira@unesp.br

² CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 04 jul. 2021.

³ Descrito na obra: *O Calvário de uma Professora (1928)* de Dora Lize, pseudônimo de Violeta Leme da Fonseca.

⁴ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto-Lei nº8.529, 02 de janeiro de 1946. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 21 fev. 2022.

⁵ INEP. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Disponível em https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf Acesso em 20 fev. 2022.

⁶ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>; Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>; O Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>; Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>; Decreto 20.158, de 30 de julho de 1931. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>; Decreto 21.241, de 04 de abril 1932. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>. Acesso em 04 jul. 2021.

⁷ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Sistema Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm Acesso em 05 fev. 2022.

⁸ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 06 fev. 2022.

⁹ UNICAMP. *Manifesto dos Educadores*. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4922/doc2_22e.pdf Acesso em 18 fev. 2022.

¹⁰ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 63914 de 26 de dezembro de 1968. Institui o *Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM)*. Disponível em <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/66912-prove-sobre-o-programa-de-expansao-e-melhoria-do-ensino-medio-premem-e-da-outras-providencias.html> Acesso em 06 fev. 2022.

- ¹¹ CÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa *Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grãos*, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 06 fev. 2022.
- ¹² PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm Acesso em 12 fev. 2022.
- ¹³ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 12 fev. 2022.
- ¹⁴ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 12 fev. 2022.
- ¹⁵ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 14 fev. 2022.
- ¹⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/expansao_plano.pdf Acesso em 14 fev. 2022.
- ¹⁷ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm Acesso em 15 fev. 2022.
- ¹⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Expansão da Rede Federal. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal> Acesso em 15 fev. 2022.
- ¹⁹ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm#:~:text=LEI%20No%208.948%2C%20DE%208%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201994.&text=Disp%2C%20sobre%20a%20institui%2C%20A3o%20do,Tec%20nol%2C%20B3gica%20e%20d%2C%20A1%20outras%20provid%2C%20Ancias. Acesso em 14 fev. 2022.
- ²⁰ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm Acesso em 15 fev. 2022.
- ²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SETEC. Portaria nº 870, de 16 de julho de 2008. Disponível em <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=13&data=18/07/2008> Acesso em 18 fev. 2022.
- ²² PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm Acesso em 23 fev. 2022.
- ²³ O *princípio da territorialidade* abrange a definição de “espaço geográfico”, relacionado as mesorregiões brasileiras. Todavia, avança para o campo, sentidos e significados das “construção sociocultural”, construídos por grupos sociais em determinado tempo histórico.
- ²⁴ Eixo-tecnológico é o instrumental teórico-prático dos projetos político-pedagógicos, a partir do qual materializa-se a *formação integrada* e a efetivação da *verticalização*, instituindo-se identidades e organização de matrizes curriculares integradas, dos cursos e da própria unidade administrativo-organizativa.
- ²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 06, de 20 de setembro de 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 19 fev. 2022.
- ²⁶ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm Acesso em 15 fev. 2022.
- ²⁷ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em 15 fev. 2022.
- ²⁸ DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Resolução nº 17 de dezembro de 2018. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296 Acesso em 15 fev. 2022.
- ²⁹ DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> Acesso em 15 fev. 2022.

Recebido em: 08 de mai. 2022

Aprovado em: 10 de mar. 2023