

Sidinei Cruz Sobrinho

ANÁLISE NACIONAL DO CICLO DA POLÍTICA
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS – IFs: A CARÊNCIA
EPISTÊMICA E A PRODUÇÃO DO *HOMO*
ENTERPRISE NO CONTEXTO DA PRÁTICA E NA
ATUAÇÃO POLÍTICA.

Passo Fundo

2023

Sidinei Cruz Sobrinho

ANÁLISE NACIONAL DO CICLO DA POLÍTICA DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NOS
INSTITUTOS FEDERAIS - IFS: A CARÊNCIA
EPISTÊMICA E A PRODUÇÃO DO *HOMO ENTERPRISE*
NO CONTEXTO DA PRÁTICA E NA ATUAÇÃO
POLÍTICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profª Drª Rosimar Siqueira Serena Esquinsani.

Passo Fundo
2023

CIP – Catalogação na Publicação

- S677a Sobrinho, Sidinei Cruz
Análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos Institutos Federais – IFs [recurso eletrônico] : a carência epistêmica e a produção do *homo enterprise* no contexto da prática e na atuação política / Sidinei Cruz Sobrinho. – 2023.
9.3 MB ; PDF.
- Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.
Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Siqueira Serena Esquinsani.
1. Política educacional. 2. Neoliberalismo. 3. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia. I. Esquinsani, Rosimar Siqueira Serena, orientadora. II. Título.

CDU: 37.014

Sidinei Cruz sobrinho

Análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos Institutos Federais:
a carência epistêmica e a produção do *homo enterprise* no contexto da prática e na atuação
política.

A banca examinadora abaixo, APROVA em 11 de dezembro de 2023, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final de exigência para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dra. Rosimar Siqueira Serena Esquinsani. - Orientadora
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Clarice Monteiro Escott – Examinadora Externa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul - IFRS Campus Porto Alegre

Dr. Reginaldo Leandro Plácido - Examinador Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – IFC campus Blumenau

Dr. Luís Francisco Fianco Dias - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dr. Altair Fávero - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo – UPF

Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo – UPF

Dedico este trabalho ao meu amado filho

Arthur Kasten Sobrinho,

aquele que antes mesmo de proferir uma palavra, já me ensinava a poesia e a sabedoria da vida digna de ser vivida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Passo Fundo, em especial aos professores e colegas do PPGEdU, pelo enriquecimento epistemológico e pela abertura ao diálogo autêntico;

À Dr^a Rosimar Siqueira Serena Esquinsani, pela qualificada orientação científica, apoio humano e honrosa partilha da amizade vivida;

Aos nobres examinadores que foram essenciais e exímios para a ampliação do meu horizonte hermenêutico, epistêmico, metodológico e pela habilidosa arte de guiar este neófito para o caminho da pesquisa. Gigantes com os quais melhor pude conduzir a razão para o desenvolvimento desta pesquisa e possibilidades futuras;

À Priscila de Menezes, amada companhia, apoio e refúgio seguro em todos os bons e maus momentos que me constituíram nessa jornada. Eterna gratidão pela paciência, compreensão e irredutível incentivo;

Aos meus familiares, em especial ao meu pai Valdir Cruz Sobrinho, à minha mãe Edy Dalla Agnol Cruz (*In Memoriam*), aos meus irmãos Wanderley, Ederley, e Vorlei, e aos meus amados sobrinhos Franclei, Camila, Aline, Thais e Adrielle. A todos sou grato pela compreensão da minha ausência e pelo apoio sempre recebido desde o início da minha trajetória acadêmica e desenvolvimento humano;

Aos meus amigos que, de diversas formas, foram alicerce, ponte, escudo e asas para meus devaneios, encontros e desencontros do processo existencial que o estudo e a escrita exigem;

Aos meus colegas e aos meus amigos de profissão docente ao longo da jornada acadêmica, tanto na iniciativa privada quanto pública, nos diferentes níveis, formas e modalidade de ensino nos quais atuei. Em especial aos que tive o prazer de encontrar e conhecer nos diferentes Institutos Federais no Brasil. Elevado carinho àqueles com os quais iniciei minha jornada nos IFs, desde 26 de janeiro de 2010 no IFFar campus Santa Rosa – RS;

Aos estudantes com os quais atuei enquanto professor, meu agradecimento pelos inúmeros aprendizados que me proporcionaram;

Enfim, minha gratidão aos seres humanos que, seja por amor ou dissabor, de uma forma ou de outra me possibilitaram refletir e seguir em busca do saber com sabor de sabedoria e, quiçá um dia, possamos todos evoluir um pouco mais.

“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?”
(Carlos Drummond de Andrade)

“A questão não é dizer às pessoas o que pensar, mas
fornece ferramentas com as quais é possível pensar”.
(Stephen J. Ball).

“[...] não escrevo para convencê-los de nada (já lhes
disse que a única coisa que tenho é uma pergunta)
nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes
dizer nada que não saibam), mas para ver se sou capaz
de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para
que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo”
(Jorge Larossa).

“A perda de sentido da escola e do saber é apenas
um dos aspectos da crise política, cultural e moral
das sociedades capitalistas, nas quais a lógica
predominante traz em si a destruição do vínculo
social em geral e do vínculo educacional em
particular”
(Christian Laval).

“Pensar a vida: eis a tarefa!”
(G. W. F. Hegel).

RESUMO

A tese tem por objetivo geral analisar, o ciclo de política de Educação Profissional e Tecnológica [EPT] nos Institutos Federais [IFs], em nível nacional, instituída formalmente pela Lei nº 11.892/2008. Busca, dentre outros objetivos específicos, identificar as principais características do contexto da prática e da atuação política, bem como os principais efeitos, rumos e estratégias dessa política. Toma por recorte histórico os anos 2008 a 2022. Tem, por campo teórico principal, o das políticas educacionais, em interdisciplinaridade com os campos filosófico, jurídico, educacional e da ciência política. A pesquisa classifica-se em: 1 – Natureza/finalidade: Básica; 2 – Abordagem do Ciclo de Políticas [ACP] Quanti-qualitativa. 3 – Objetivos: Explicativa; 4 – Procedimentos: bibliográfica, documental, Hermenêutica Jurídico-filosófica, Tabulação de dados quantitativos e Organização de categorias qualitativas, Interdisciplinar. A Materialidade e empiria da pesquisa se dão com base em: 1) Fontes Bibliográficas e Documentais; 2) Fontes Legislativas, principalmente as fontes formais estatais legislativas; 3) Fontes de Indicadores Quantitativos, 4) Fontes de Experiências do pesquisador no Contexto da Prática. Utilizou-se, principalmente o método da ACP, de Ball e colaboradores. O Enfoque da Epistemologia da Política Educacional (EEPE) em análise se deu com sustentação nas seguintes dimensões: 1. “Perspectiva epistemológica” (teórica): teoria da atuação política (*theory of policy enactment*) e teoria da política educacional global, com base em Ball, assim como na teoria crítica / neomarxista, com base em Laval e Dardot; *et al.*, ou seja, em uma base de Teorização Combinada; 2. “Posicionamento epistemológico”: crítico analítico em relação à política educacional dos IFs, e em relação ao posicionamento epistemológico neoliberal. 3. “Enfoque epistemológico”: interdisciplinaridade com base na ACP, nas críticas ao neoliberalismo e sua influência na função social da Educação, no Estado Democrático de Direito. Bem como na perspectiva da Hermenêutico-jurídica em relação à análise do principal texto normativo da Política Educacional dos IFs. O estudo busca provocar reflexões (im)pertinentes de análise e possibilidades de estratégias de políticas educacionais. Visa responder à questão se, desde o início do Ciclo de Política de EPT nos IFs a atuação (*enactment*) no contexto da prática se aproximou ou se distanciou das concepções, prioridades, objetivos e finalidades para os quais foi instituída conforme defesos no Contexto de Influência e no Contexto de Produção do Texto, e se tem conduzido a efeitos significativos de mudança estrutural para garantias dos direitos à Educação e ao Trabalho. A pesquisa conclui por evidenciar o afastamento progressivo entre a política proposta nos contextos da influência e da produção do texto e a política de fato exercida/atuada nos contextos da prática e dos efeitos. Essa realidade aprofunda a dessimbolização da educação e uma atuação política cada vez mais distante da função social compreendida como instrumento de justiça social. Apresentam-se resultados positivos e que afetam significativamente a vida de alguns indivíduos, mas, infelizmente, ainda como atuações de caráter paliativo, sem provocar mudanças estruturais. Nesta seara, a pesquisa também apresenta algumas estratégias de política viáveis e aponta caminhos a se aprofundar na perspectiva de uma análise de política efetivamente contextualizada e que não se limite a uma orientação meramente econômica e quantitativa de atendimento a critérios de eficiência. Nesse sentido, aponta para que, além destes, também considere as especificidades locais e regionais e uma perspectiva socioeconômica cultural enquanto política educacional em nível nacional.

Palavras-Chave: Educação Profissional e Tecnológica [EPT]; Institutos Federais [IFs]; ciclo de políticas; neoliberalismo; *homo enterprise*.

ABSTRACT

The general objective of the thesis is to analyze the Professional and Technological Education [EPT] policy cycle in Federal Institutes [IFs], at a national level, formally established by Law No. 11,892/2008. It seeks, among other specific objectives, to identify the main characteristics of the context of political practice and action, as well as the main effects, directions and strategies of this policy. It takes as a historical cut-off the years 2008 to 2022. Its main theoretical field is educational policies, in interdisciplinarity with the philosophical, legal, educational and political science fields. The research is classified as: 1 – Nature/purpose: Basic; 2 – Policy Cycle Approach [ACP] Quanti-qualitative. 3 – Objectives: Explanatory; 4 – Procedures: bibliographic, documentary, Legal-philosophical Hermeneutics, Tabulation of quantitative data and Organization of qualitative categories, Interdisciplinary. The Materiality and empirical nature of the research are based on: 1) Bibliographic and Documentary Sources; 2) Legislative Sources, mainly formal state legislative sources; 3) Sources of Quantitative Indicators, 4) Sources of the researcher's Experiences in the Context of Practice. The ACP method, by Ball and collaborators, was mainly used. The Educational Policy Epistemology Approach (EEPE) under analysis was supported by the following dimensions: 1. “Epistemological perspective” (theoretical): theory of policy enactment and theory of global educational policy, based on Ball, as well as critical/neo-Marxist theory, based on Laval and Dardot; et al., that is, on a Combined Theorization basis; 2. “Epistemological positioning”: analytical critique in relation to the educational policy of IFs, and in relation to the neoliberal epistemological positioning. 3. “Epistemological approach”: interdisciplinarity based on ACP, criticism of neoliberalism and its influence on the social function of Education, in the Democratic Rule of Law. As well as from the Hermeneutic-legal perspective in relation to the analysis of the main normative text of the IFs Educational Policy. The study seeks to provoke (im)pertinent reflections on analysis and possibilities for educational policy strategies. It aims to answer the question whether, since the beginning of the EPT Policy Cycle in FIs, enactment in the context of practice has come closer to or distanced itself from the conceptions, priorities, objectives and purposes for which it was established as defended in the Context of Influence and in the Text Production Context, and has led to significant effects of structural change to guarantee the rights to Education and Work. The research concludes by highlighting the progressive separation between the policy proposed in the contexts of influence and production of the text and the policy actually exercised/acted in the contexts of practice and effects. This reality deepens the desymbolization of education and political action that is increasingly distant from the social function understood as an instrument of social justice. Positive results are presented that significantly affect the lives of some individuals, but, unfortunately, they are still actions of a palliative nature, without causing structural changes. In this area, the research also presents some viable policy strategies and points out ways to deepen the perspective of an effectively contextualized policy analysis that is not limited to a merely economic and quantitative orientation of meeting efficiency criteria. In this sense, it points out that, in addition to these, it also considers local and regional specificities and a cultural socioeconomic perspective as an educational policy at a national level.

Keywords: Professional and Technological Education [EPT]; Federal Institutes [IFs]; policy cycle; neoliberalism; “homo enterprise”.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Campo de Pesquisa	39
Figura 02 – Subquestões do Problema Central de Pesquisa	48
Figura 03 – Rede de Políticas Instituto Ayrton Senna.....	197
Figura 04 – Estratégias “Todos pela Educação”	200
Figura 05 – Classificação por Renda Familiar Per Capta	341
Figura 06 – Classificação Racial	342
Figura 07 – Índice de Eficiência ano base 2019 conforme versão PNP 2020.....	349
Figura 08 – Índice de Eficiência ano base 2019 conforme versão PNP 2021.....	349
Figura 09 – Índice de eficiência ano base 2021.....	350
Figura 10 – Dados Gerais sobre Orçamento e gastos com pessoal na RFEPCT.....	360
Figura 11 – Dados REDITECC 2019.....	361
Figura 12 – Mapa da RFEPCT.....	371
Figura 13 – Infográfico PlaforEDU.....	384

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Dados Gerais dos IFs e RFEPCT em nível nacional.....	339
Tabela 02 - Dados Gerais conforme Relatório de Indicadores MEC/SETEC e TCU.....	342
Tabela 03 – Índices de Eficiência nos IFs – PNP versão até 2020.....	346
Tabela 04 – Índice de Eficiência – Tabela comparativa das versões PNP.....	346
Tabela 05 – Comparativo de Caso IFs nacional, autarquia e campus.....	353

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Elementos essenciais de análise do objeto de pesquisa	41
Quadro 02 - Subproblemas.....	51
Quadro 03 – Autores de maior influência no Ciclo da Política de EPT nos IFs.....	101
Quadro 04 –Transferência Terminológica e principais conceitos e categorias	114
Quadro 05 –Poderes administrativos.....	301
Quadro 06 - Esquemático Lei 11. 892/2008.....	330
Quadro 07 – Esquema da análise da ACP por seções e categorias.....	365
Quadro 08 – Seção 1 – Categoria C1.....	368
Quadro 09 – Seção 02 – Categoria C1.....	369
Quadro 10 – Seção 01 – Categoria C2.....	374
Quadro 11 – Seção 02 – Categoria C2.....	375
Quadro 12 – Seção 01 – Categoria C3.....	380
Quadro 13 – Seção 02 – Categoria C3.....	381
Quadro 14 – Seção 01 – Categoria C4.....	387
Quadro 15 – Seção 02 – Categoria C4.....	389
Quadro 16 – Dispositivos jurídicos / Comandos hermenêuticos.....	393
Quadro 17 – Seção 01 – Categoria C5.....	396
Quadro 18 – Seção 02 – Categoria C5.....	400
Quadro 19 – Seção 01 – Categoria C6.....	409
Quadro 20 – Seção 02 – Categoria C6.....	413
Quadro 21- Textos de Políticas e prejuízos aos IFs e aos profissionais de educação.....	414
Quadro 22 – Seção 03 – Categorias C1 a C6.....	420
Quadro 23 – Características do Estado democrático de direito X “Estado Neoliberal”	444

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Amostragem de Teses e Dissertações analisadas	76
Gráfico 02 – Classificação de Abrangência das pesquisas <i>stricto sensu</i>	80
Gráfico 03 – Distribuição de pesquisas <i>stricto sensu</i> por grupos de áreas e subáreas	88
Gráfico 04 – Distribuição em porcentagem de grupos	90
Gráfico 05 – Distribuição de pesquisas por Grupos de Métodos/Metodologias	99
Gráfico 06 – Autores de maior influência no Ciclo de Políticas dos IFs	112
Gráfico 07 – Grupos “A” e “B” de termos e categorias	116
Gráfico 08 – Pesquisas <i>stricto sensu</i> sobre politecnia	118
Gráfico 09 - Categoria de concentração percentual de temas de pesquisa	126
Gráfico 10 – Oferta de Vagas conforme prioridades legais - ano base 2019	347
Gráfico 11 – Percentual de campus não ofertantes das prioridades legais – ano base 2019	351

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACP - Abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*)
- CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
- CEFET-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
- CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica
- CF/88 – Constituição Federal de 1988
- CGU – Controladoria Geral da União
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CODIR - Colégio de Dirigentes
- CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- CONSUP - Conselho Superior
- CPII - Colégio Pedro II
- DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- EEPE - Enfoque das Epistemologias da Política Educacional
- EAF – Escola Agrotécnica Federal
- EC – Emenda Constitucional
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EMI – Ensino Médio Integrado
- Enade - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- ETV-UNIV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
- FDE – Fórum de Dirigentes de Ensino
- FDI - Fórum de Desenvolvimento Institucional
- FIC - Formação inicial e continuada
- Forcampo - Fórum de Educação do Campo
- Forgep - Fórum de Gestão de Pessoas
- Forinter - Fórum dos Assessores de Relações Internacionais
- Forplan - Fórum de Planejamento
- Forpog - Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação
- Forproext - Fórum de Pró-Reitores de Extensão

Forti - Fórum dos Gestores de Tecnologia da Informação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
IFs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
IGC – Índice Geral de Cursos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE – Ministério da Reforma do Aparelho do Estado
MEC - Ministério da Educação
ME - Ministério da Economia
MEI – Micro Empreendedor Individual
MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão,
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação
PNP – Plataforma Nilo Peçanha
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPE – Plano de Permanência e Êxito
PPI – Projeto Político Pedagógico
PREAL – Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe
PRELAC - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PROEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT - Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
SEB – Secretaria de Educação Básica
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TAM – Termo de Acordo de Metas
TCU – Tribunal de Contas da União
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO INVESTIGATIVO.....	29
2.1	Contextualização e delimitação sobre o campo de pesquisa em políticas educacionais.	29
2.2	Problematizações de pesquisa para a análise do ciclo da política educacional nos IFs	39
2.3	Contextualizações para uma epistemologia da pesquisa em política educacional nos IFs: para além do método e da metodologia clássica de avaliação linear de políticas educacionais.....	54
<i>2.3.1</i>	<i>Enfoque Epistemológico da Pesquisa.....</i>	<i>56</i>
3	ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS IFs.	71
3.1	Abrangência das pesquisas stricto sensu sobre análise da política de EPT nos IFs	79
3.2	Principais áreas, subáreas e temas de concentração das pesquisas stricto sensu sobre análise da política de EPT nos IFs.....	85
3.3	Principais métodos de análise da política de EPT nos IFs empregado pelas pesquisas stricto sensu	92
3.4	Principais bases teóricas de orientação das pesquisas stricto sensu de análise da política de EPT nos IFs.....	99
3.5	Principais categorias de análise da política de EPT nas pesquisas stricto sensu em nível nacional.....	121
3.6	Introdução aos principais resultados das análises da política de EPT nos IFs no contexto da prática entre 2009 e 2022	133
4	CONTEXTUALIZAÇÃO EPISTÊMICA A PARTIR DE UMA REVISÃO TEÓRICA POR TEORIZAÇÃO COMBINADA.....	139
4.1	Avaliação / análise das políticas Públicas educacionais e da educação: relações entre qualidade, performance, accountability, subjetividade; e democracia.....	150

4.2	Aproximações teóricas entre o ciclo de políticas e a análise da política educacional nos IFs.	162
4.3	Contextualizando os contextos da ACP	170
4.3.1	<i>Contexto de Influência</i>	175
4.3.2	<i>Contexto de Produção do Texto</i>	178
4.3.3	<i>Contexto da Prática</i>	184
4.3.4	<i>Teoria da Atuação (Theory of Enactment)</i>	205
4.3.5	<i>Contexto dos Efeitos e Contexto da Estratégia Política</i>	213
5	UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE O CICLO DA POLÍTICA DE EPT NOS IFs	228
5.1	O contexto de influência e de produção do texto da EPT nos IFs: uma análise seguindo a trilha histórica das principais legislações em nível nacional	228
5.2	O contexto de influência teórica no contexto de produção do texto da EPT nos IFs: uma recontextualização das concepções de “educação profissional” e da “função pública” da política em análise	276
5.3	A atuação política no contexto da prática da EPT nos IFs: as prioridades foram priorizadas? Afinal, para que(m) serve(m) os IFs?	295
5.4	O contexto da prática da EPT nos IFs: uma análise seguindo a trilha histórica das produções stricto sensu e dos indicadores em nível nacional	333
5.5	Análise da Atuação Política no Contexto da Prática e no Contexto dos Efeitos, a partir de categorias de micro contextos	366
5.5.1	<i>Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização – Categoria C1</i>	366
5.5.2	<i>Identidade e Institucionalidade – Categoria C2</i>	371
5.5.3	<i>Função Social e Desenvolvimento Local e Regional – Categoria C3</i>	376
5.5.4	<i>Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida – Categoria C4</i>	382
5.5.5	<i>Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização – Categoria C5</i>	390
5.5.6	<i>Gestão e Administração Pública – Categoria C6</i>	402
5.6	Contexto das Estratégias de Política	417

6	POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: A CONSTRUÇÃO DO “<i>HOMO ENTERPRISE</i>”	428
6.1	A dessimbolização da Educação e a formação da subjetividade “idiota” na “Escola Neoliberal”	437
6.2	Colonização neoliberal: instituição de EPT ou escola empresa?	439
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA AÇÕES INICIAIS (IM)PERTINENTES SOBRE A POLÍTICA DE EPT NOS IFs EM NÍVEL NACIONAL	448
	REFERÊNCIAS	474
	APÊNDICE A - Quadro de Legislações 1824 a 2022	507
	APÊNDICE B – Referências das pesquisas <i>stricto sensu</i> analisadas	520
	APÊNDICE C - Sistematização por Categorias de Concentração de Temas de Pesquisa	585
	APÊNDICE D - Quadro Comparativo sobre a nova Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021	639

1 INTRODUÇÃO

A tese que aqui se defende, ao considerar a possibilidade de (re)formulações de políticas educacionais, em relação aos IFs, é a de que a política pública de educação profissional a ser desenvolvida (em desenvolvimento) nos IFs só cumpre sua função social quando todas e cada uma das suas ações/atuações (e atores), estão ao serviço da garantia e da manutenção do Estado Democrático de Direito.

Essa premissa, contudo, foi parcialmente observada ao longo de mais de uma década de atuação da referida política em nível nacional. Além disso, identifica-se que muitos dos IFs e unidades / campus que compõe a RFEPCT, alteraram ou demonstram consistentes evidências de se distanciar ainda mais e substancialmente dos principais objetivos e finalidades da política instituída pela Lei 11.892/2008.

Tal digressão, em grande parte, não se deu apenas pelas transformações naturais da atuação política (*enactment*) sobretudo no contexto da prática. Ao contrário, deu-se e ainda se dá com significativa influência de uma complexidade desorganizada, carência de identidade e identificação institucional e por um profundo processo de colonização neoliberal sobre as estruturas, infraestruturas e, principalmente sobre a subjetividade dos “atores” de política. Demonstra-se, na presente tese, que o contexto da prática, em grande parte dos IFs, é marcado por profunda “carência epistemológica” ou de “atuação política de baixa densidade epistemológica” sobre educação profissional, políticas educacionais e sobre a própria RFEPCT.

A consequência disso é a de que os IFs, assim como, por extensão, inúmeras outras instituições e políticas educacionais, estão a produzir a formação do que aqui se denominou de “homo enterprise”. Ou seja, aquele ser humano, seja ele o educando ou os próprios profissionais da educação (técnicos, docentes, gestores...), que se submete ao processo de performatividade constante e extrema colonização da própria subjetividade. Nisso, muito além de se buscar o “homem empreendedor”, tonar-se o homem o próprio empreendimento, empresa de si mesmo: “homo enterprise”, impedido de conhecer e assim se reconhecer em razão principal da própria carência epistêmica que o aliena.

Quer dizer, embora consideradas as muitas experiências de exitosas e inquestionáveis casos de significativo impacto em muitas comunidades, famílias e educandos, contribuindo para a melhor defesa da dignidade humana e formação integral das pessoas humanas, há questões muito mal ou sequer resolvidas; e direções que, embora no contexto da influência, do texto e do discurso, afirmem os mesmos valores, objetivos e justificativas da política educacional dos IFs,

no contexto da prática resultam em contradição performativa e carecem de imediata (re)discussão, (re) contextualização e (re) significação.

Portanto, não só o “controle finalístico”, mas a interpretação, tradução e recontextualização da política em si, carecem de um olhar interdisciplinar capaz de provocar novas reflexões e questionamentos tanto à “política como texto” quanto à “política como discurso”, dado que alguns discursos são mais dominantes que outros. Nisso, a interpretação que predomina vai no sentido oposto da função social para a qual se destina (ou ao menos se almejava destinar a política de EPT nos IFs. Isso ocorre principalmente porque a política educacional e a subjetividade dos atores de política são colonizadas por alguma racionalidade hegemônica como é o caso da colonização neoliberal da educação.

Sendo assim, tem-se a seguinte organização e posterior desenvolvimento que levou à síntese da tese exposta.

À guisa de esquematização, tem-se que a classificação metodológica da presente pesquisa é: 1 – Quanto à natureza/finalidade: Pesquisa Básica; 2 – Quanto à abordagem: mista, com base na ACP e Interdisciplinar, com produção de dados quanti e qualitativos; 3 – Quanto aos objetivos: Explicativa; 4 – Quanto aos procedimentos: Análise Bibliográfica, Documental, Hermenêutica Jurídico-filosófica, Tabulação de Dados Quantitativos e Categorias Qualitativas, e análise Interdisciplinar.

A análise da política de Educação Profissional e Tecnológica [EPT] nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [IFs], em nível nacional, é o objeto principal em torno do qual se problematiza e se contextualiza a presente pesquisa. Embora tome esta política educacional como referência, as reflexões que se apresentam podem ser estendidas para a análise e estudo em torno de outras políticas educacionais. A base epistemológica e a perspectiva interdisciplinar presentes, visam conceber os diversos contextos ou modos de produção de políticas educacionais em sentido amplo.

Para que se tenha maior entendimento sobre o objeto de pesquisa em si, delimita-se o assunto contemplando, de forma específica, a análise da Política Pública de EPT. Isso na esfera federal, instituída formalmente pela Lei nº 11.892/2008, e desenvolvida nos IFs até o ano de 2022/1 (recorte temporal analisado aqui). O meio analítico predomina pelo método e episteme da Abordagem do Ciclo de Políticas [ACP], a partir de Stephen Ball e colaboradores. Nesta esfera, abordam-se autores correlacionados por meio da Teorização Combinada e metodologia interdisciplinar.

Num primeiro momento é realizada a discussão em torno da Epistemologia da pesquisa e as aproximações ao contexto investigativo. Para isso, produz-se: 1) a contextualização e

delimitação sobre o campo de pesquisa; 2) as problematizações de pesquisa para a análise do Ciclo da Política Educacional nos IFs; 3) as contextualizações para uma Epistemologia da Pesquisa em Política Educacional nos IFs numa perspectiva para além do método e da metodologia clássica de avaliação linear de políticas educacionais. Bem como, é explicitado o Enfoque Epistemológico da Pesquisa.

Nesse aspecto, a pesquisa se insere no campo das políticas educacionais, uma vez que este possui modelo de análise e abordagem metodológica próprios do campo. Ou seja, há uma evidente epistemologia educacional que habilita o campo de estudo e que se ocupa da análise pretendida de forma científica, sistemática, e metódica no tratamento analítico das políticas educacionais. Nesse caso, tomar-se-á como referencial norteador desta pesquisa a Abordagem do Ciclo de Políticas e a Abordagem Interdisciplinar, sendo esta, por si só, uma decorrência implícita a anterior, dado que “política” e “educação” já contém a necessária interdisciplinaridade para formação de “políticas educacionais”, além de outras áreas essenciais ao estudo.

A ACP é entendida como uma epistemologia da pesquisa. Ou seja, uma ferramenta metodológica e epistemológica de análise crítica sobre políticas educacionais a partir de diferentes problematizações e correlações entre educação e contexto social. A ACP possibilita, portanto, expressar a articulação entre a base teórica-epistemológica da pesquisa reunindo, integralmente, método e episteme. A abordagem Interdisciplinar, por sua vez, possibilita a ampliação de diálogos na ACP, a complementariedade pela oferta de elementos metodológicos e conceituais, a ampliação do horizonte hermenêutico, a crítica mútua entre áreas e campos do saber científico, esforços de reconstituição da totalidade por meio da integração entre diferentes recortes da realidade levando a uma compreensão mais global do fenômeno, do fato social abordado.

Ambas as abordagens se aproximam e se complementam como método para a análise do Ciclo de Políticas a partir de uma perspectiva epistemológica / teórica pluralista com estratégias de Teorização Combinada. Nesse sentido, a pesquisa se aproxima, com maior especificidade e interdisciplinarmente, dos campos: Educação, Filosofia, Ciência Política e do Direito / Jurídico. Com estes campos são discutidos e / ou tomados de empréstimos diferentes conceitos, categorias e bases teóricas. Dialoga-se sobre a concepção de Estado, Democracia, Justiça Social, Direitos Sociais à Educação e ao Trabalho etc. Bem como, integra-se a hermenêutica jurídica sobre a interpretação dos textos de política de caráter normativo e do âmbito constitucional, do Direito Público, Administrativo, Educacional. Além de outros elementos cruciais para o melhor entendimento e articulação entre os contextos de produção do Ciclo de Políticas Educacionais.

A delimitação deste campo e abordagem investigativa se define, essencialmente, a partir do problema com o qual se ocupa a pesquisa científica em epígrafe. Uma vez considerado o objeto de investigação, realizadas as primeiras pesquisas exploratórias e estudos introdutórios, identifica-se um problema que se apresentou pertinente à produção de uma pesquisa em programa *stricto sensu* para fins de elaboração de tese. A questão motriz da problematização desenvolvida trata de interrogar: Qual tem sido a atuação política (*enactment*) dos principais atores de política, em nível nacional, predominante no “Contexto da Prática” durante a primeira década da Política de EPT nos IFs em relação aos fundamentos, características, finalidades e objetivos prioritários defesos no Contexto de Influência e no Contexto de Produção do Texto?

A partir desta questão, identifica-se uma série de subproblemas nos diferentes contextos do Ciclo de Políticas analisado. Alguns destes problemas, como demonstrará o estudo sobre o Estado do Conhecimento e a Revisão Bibliográfica, já foram objeto de estudos de outras pesquisas *stricto sensu*, e serão contemplados em complementariedade aos objetivos e metodologia aqui propostos.

Delimitados e explicitados o objeto e o problema da pesquisa, realizam-se contextualizações para uma Epistemologia da Pesquisa em Política Educacional nos IFs, em uma perspectiva para além do método e da metodologia clássica de avaliação linear de políticas educacionais. Neste momento se encontra uma primeira diferenciação em relação à perspectiva metodológica clássica de avaliação de políticas presente na maioria das pesquisas já produzidas e que se aproximam do tema principal desta tese. Ou seja, pretende-se provocar o aprofundamento de uma análise alternativa ao modelo hegemônico de avaliação de políticas educacionais. Até então, foram produzidas poucas pesquisas a partir desse enfoque epistemológico. Ao mesmo tempo, busca-se realizar uma análise nacional, embora não exaustiva, do Ciclo da Política de EPT nos IFs na RFEPCT. Isso dado que a maioria das pesquisas existentes se ocupam de recortes temáticos específicos em relação ao processo de produção dessa política como um todo.

Nesse momento é claramente definida a *epistemologia* da presente pesquisa, no sentido em que se explicitam: 1) a questão epistemológica (como a empiria é interpretada?); 2) a questão metodológica (como a empiria é “apreendida?”); e 3) qual é a finalidade (questão ética, política, econômica?), que orientam o método e a episteme em torno da teorização realizada na pesquisa. Portanto, define-se o Enfoque Epistemológico da Pesquisa Educacional [EEPE] que visa a análise da política educacional de EPT nos IFs. Este EEPE é o fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa com o objetivo de se evitar: o ecletismo, a mera teorização adicionada, a descrição empirista e o isolacionismo investigativo.

O EEPE, por sua vez, explícita: 1) a “perspectiva epistemológica” (teórica) da pesquisa, a qual se dá por meio da Teorização Combinada envolvendo, essencialmente, a Teoria do Ciclo de Políticas, com ênfase no Contexto da Prática e na Teoria da Atuação (*Theory of Policy Enactment*), e a Teoria Crítica. 2) o “posicionamento epistemológico” (político) da pesquisa. O qual, no caso, trata-se de um posicionamento crítico analítico, no sentido de tomar a ideia de “justiça social” como elemento chave do posicionamento analítico. Ou seja, busca questionar em que medida a política educacional em análise colabora ou não para a criação e / ou reprodução de desigualdades sociais. 3) o “enfoque epistemológico”, que integra a perspectiva e o posicionamento de forma interdisciplinar e por meio da ACP.

Sendo assim, pode-se sintetizar o EEPE da presente pesquisa como sendo de posicionamento epistemológico de análise da política educacional de EPT nos IFs, de forma crítica à concepção teórica de “implantação” de políticas (essencialmente dos modelos de *Accountability* e *Policy Analysis*) com base em critérios de governança e resultados de eficiência, eficácia e efetividade. Um EEPE favorável à concepção de “justiça social”, em sentido amplo, e por meio das possibilidades de oportunidade e equidade a serem alcançadas pelo direito à Educação e ao Trabalho, em perspectiva ontológica e integral, para os quais a EPT pode se apresentar como política pública com contribuições importantes.

Dado o EEPE adotado e o esclarecimento da perspectiva epistêmica e forma de abordagem que envolve a concepção estrutural da presente pesquisa, ainda dentro da contextualização epistemológica (uma vez que essa se refere a uma episteme e a um método de pesquisa), delimita-se a metodologia procedimental. Esta pretende possibilitar a compreensão da empiria, produção de dados e produção de informações que subsidiam materialmente e em confluência com a base teórica, a formulação do conhecimento na produção da teoria construída na elaboração da tese. Assim, termos gerais, o método da ACP e da Interdisciplinaridade é subsidiado, aqui pela metodologia quanti-qualitativa envolvendo procedimentos de análise bibliográfica, documental e base dados e indicadores relacionados à EPT nos IFs no interstício que vai desde a criação dos IFs, em 2008 até 2022, portanto, em relação a aproximadamente a primeira década de processo de construção da política educacional analisada.

Sendo assim, a base empírica da presente tese se concentra na ênfase analítica nos indicadores institucionais oficiais por meio da Plataforma Nilo Peçanha [PNP] anos base 2017, 2018 e 2019 e 2022; análise de Teses e Dissertações publicadas no Catálogo Capes entre 2010 e 2022/1, a análise de documentos oficiais; a análise hermenêutico jurídico-filosófica das principais fontes formais legislativas; e a análise de revisão bibliográfica. Em síntese, são delimitadas como fontes principais da presente pesquisa: 1) Fontes Bibliográficas e

Documentais; 2) Fontes Legislativas, 3) Fontes de Indicadores Quantitativos. 4) Fontes de Experiências do pesquisador no Contexto da Prática.

Questões de caráter social e de cunho científico explicam e justificam a importância e a pertinência da presente pesquisa em contribuição à produção científica sobre análise de políticas educacionais, principalmente no que tange aos IFs. Isso porque: a) a política em discussão é a principal e mais ampla política pública educacional de EPT em mais de um século no Brasil; b) trata-se dos sempre atuais e complexos envolvimento e disputas em torno dos direitos Sociais à Educação e ao Trabalho; c) já é transcorrida a primeira década de atuação da política de EPT nos IFs e criação dos IFs sob o discurso político de uma “nova institucionalidade”, sem que se tenham, ainda, trabalhos consistentes em torno na análise do Ciclo da Política como um todo; d) a maioria das pesquisas realizadas seguem o modelo tradicional de avaliação de políticas; e) há significativa ausência de pesquisas que considerem a política de EPT em sentido amplo da sua produção nos diferentes contextos e em nível nacional; f) há predominância da empiria das pesquisas em políticas e / ou programas específicos e restritos à abrangência local, e / ou pesquisas de mero empirismo descritivo; g) a maioria das pesquisas sobre esta política tem apresentado forte tendência ao isolacionismo em relação à arena da política social e suas contradições e complexidades; h) foram identificadas evidências consistentes de colonização neoliberal da política de EBT nos IFs e o grave risco de efeitos avessos à justiça social; a atuação política demonstra estar marcada pela acentuada tensão entre a busca pela “eficiência” e a busca pela “justiça social”; i) urge a necessidade de se voltar o olhar para o contexto da prática e compreender como que a atuação política tem interpretado, traduzido e recodificado o texto de política da política de EPT nos IFs; j) faz-se urgente a crítica à superestimada capacidade da educação afetar a solução dos problemas sociais e que tem induzido ao esgotamento a função intelectual dos profissionais de educação por meio da lógica da concorrência, da performatividade e de controles neoliberais de governança privada; k) não se identificou estudos consistentes sobre a identificação e correlação dos principais efeitos de política de EPT em perspectiva de atuação em RFEPCT, para além das especificidades locais e regionais, mas a partir delas; l) importância da atuação crítica de resistência contra hegemônica e de se apontar provocações iniciais para possíveis estratégias de política e efeitos a médio e longo prazos; dentre várias outras justificativas que se demonstram válidas no decorrer do texto produzido.

Feitas as aproximações do contexto investigativo à compreensão e organização epistemológica da pesquisa, passa-se ao momento da análise crítica sobre o estado do conhecimento. Nessa fase a pesquisa se detém com maior profundidade analítica, pois visa ir além da simples identificação do conhecimento já produzido em relação ao tema da pesquisa

pretendida. Isso porque, as obras analisadas para o estado do conhecimento também servem de empiria como fonte de pesquisa, uma vez que possibilitam acesso a diferentes recortes nos mais diversos contextos da política dos IFs em todo o território nacional, o qual, por limitações temporais e financeira, não pode se dar de outra forma no desenvolvimento desta pesquisa.

O objetivo, neste momento investigativo, é mapear e discutir a produção acadêmica *stricto sensu*, a partir de diferentes campos, áreas de conhecimentos e que envolvem diferentes temas, políticas e programas educacionais que compõe o Ciclo da Política Educacional de EPT como um todo. Verifica-se assim, a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, uma amostra de 737 trabalhos de pesquisas *stricto sensu* (teses e dissertações) além de outras pesquisas referenciais sobre o tema da Política Educacional nos IFs, em confluência com a Revisão Bibliográfica. Assim, objetiva-se nessa análise: parte da compreensão da atuação da política por meio da abertura ao diálogo autêntico e à crítica hermenêutica; ampliação do horizonte sobre os objetivos e finalidades da política a serem pensados de forma não passiva e receptiva, mas interpretados e traduzidos; encontrar o “discurso dominante” ou, poder-se-ia dizer “o discurso dominado” na atuação dos atores no ciclo da política educacional nos IFs, a sistematizar estas fontes secundárias que proporcionam a produção de dados nas análises da atuação política no contexto da prática específicos locais e regionais em todo o país no âmbito da RFEPECT.

Portanto, a análise crítica sobre o Estado do Conhecimento recebe atenção especial porque pretende ir além do que geralmente se utiliza nas pesquisas para efeitos desse quesito metodológico. Há uma problematização analítica em torno da amostra selecionada que busca identificar, principalmente: Qual é a abrangência principal das pesquisas produzidas? Quais são as principais Áreas / Subáreas, além da área da Educação, nas quais têm se concentrado o maior número destas pesquisas? Quais são os principais métodos / metodologias que predominam nas pesquisas realizadas? Quais são as principais bases teóricas / epistemológicas que têm norteado e referenciado a condução dessas pesquisas? Quais são os principais temas, políticas, programas, objetivos e / ou prioridades da Política Educacional dos IFs que predominam no interesse do conjunto dos pesquisadores? Que tipo de resultados, avaliações, críticas e propostas estas pesquisas apresentam sobre os IFs ao longo de mais de uma década desde a criação dessa nova “institucionalidade”? Tais questões são metodicamente traduzidas em categorizações, gráficos, figuras, quadros que possibilitam melhor sistematização e interpretação dos dados produzidos.

Os momentos anteriores explicitam a pretendida epistemologia das políticas educacionais, na perspectiva de uma análise científica das políticas. Exige-se ainda, destacar as condições, possibilidades, legitimidade, valor, limites, validação do conhecimento produzido.

Bem como, o posicionamento epistemológico do pesquisador. A análise crítica do estado do conhecimento sobre a produção de pesquisas relacionadas à política de EPT nos IFs revela a carência de estudos que contemplem o Ciclo da Política em sentido amplo. Considerando a necessidade de maior aprofundamento sobre a atuação política no contexto da prática e levantamento dos possíveis efeitos de política e estratégias, é que se faz necessário, agora, aprofundar o esclarecimento em torno da base teórica sobre a qual e a partir da qual esta pesquisa se posiciona reflexiva e criticamente.

No âmbito da revisão teórica se pretende demonstrar como que a Teorização Combinada permite problematizar os diferentes conceitos e as diferentes áreas e campos de estudos presentes na enunciação do problema, de modo interdisciplinar, mantendo a coesão conceitual e a coerência no trato teórico e na análise de base empírica. Procura-se, nesse diapasão, aprofundar a densidade epistemológica investigativa que se dá ao longo da pesquisa. Apresentam-se como elementos essenciais de teorização, nesse momento, as concepções sobre: 1) avaliação das Políticas Públicas Educacionais e da Educação: relações entre qualidade, performance, *accountability*, subjetividade; e democracia; 2) as aproximações teóricas entre o Ciclo de Políticas e a Análise da Política Educacional nos IFs; 3) a contextualização dos contextos da ACP e, dentro deste item, a melhor caracterização sobre o contexto de influência, o contexto de produção do texto, o contexto da prática, a teoria da atuação e os principais atores de política, e os contextos dos efeitos e de estratégia política.

Tal revisão teórica introduz aproximações e algumas conclusões e reflexões com a política de EPT nos IFs que já puderam ser identificadas nos momentos anteriores e / ou são melhor desenvolvidas nos itens seguintes e no aprofundamento da pesquisa sobre as demais fontes. Ao mesmo tempo, são realizadas inserções de movimentos interdisciplinares com os demais campos propostos e a explicitação de conceitos, categorias e compreensões que formulam a base teórico epistêmica a partir da qual se faz a análise da política educacional em questão. Nesse sentido, também se pretende, neste item, entrelaçar parte da problematização da pesquisa com a abordagem do processo de produção de política em sentido amplo.

Sendo assim, dialoga-se com as concepções que nortearam os contextos de influência e de produção do texto, algumas concepções que, já se identificou, têm norteado a atuação política no contexto da prática, e, sobretudo, a contraposição à lógica de hibridização e colonização do Estado, das políticas educacionais, das instituições públicas de ensino e da própria subjetividade dos atores profissionais de educação por meio da colonização e da transferência terminológica neoliberal. Discute-se a crítica que se põe aos prejuízos e riscos das avaliações de política baseadas na lógica neoliberal de controle e governança com ênfase na eficiência (viés econômico

empresarial, da concorrência e de performatividade) ao invés da ênfase nas questões de justiça social, viés democrático de diminuição das desigualdades.

Procura-se ainda, neste item, introduzir algumas reflexões e discussões (im)pertinentes sobre a relação entre a política de EPT nos IFs e o contexto social atual que se abre em novas probabilidades de influência e recontextualização, bem como a mesma lógica aplicada aos IFs também pode ser problematizada em torno das demais políticas e instituições pública educacionais. O que, ao cabo, leva ao questionamento sobre a real “função pública da educação pública” quando ela se torna colonizada pelo novo liberalismo econômico e a própria concepção de democracia e Estado Democrático de Direito se torna ameaçada pelo empobrecimento da linguagem, da subjetividade e pelo fortalecimento das personalidades autoritárias, da idiotização e da barbárie.

Uma vez explicitados e compreendidos os momentos estruturais e contextuais até então expostos, pode-se compreender o objetivo principal da presente pesquisa como sendo o de: Analisar criticamente a primeira década de atuação política (*enactment*) dos principais atores no Contexto da Prática da Política de EPT no IFs em relação aos principais fundamentos, finalidades e objetivos prioritários desfeitos no Contexto de Influência e no Contexto de Produção do Texto em confluência com o Ciclo dessa Política.

Em termos de objetivos específicos, delimitam-se os de: a) expor critérios consistentes de análise da política educacional de EPT nos IFs, com ênfase na atuação política no contexto da prática e de acordo com a ACP; b) identificar as principais características do contexto da prática e da atuação política, os principais efeitos, rumos e estratégias dessa política; c) criticar o modelo de avaliação tradicional de políticas e a colonização neoliberal da educação e dos serviços públicos, bem como a dependência de políticas ao poder do Estado-Nação; d) compreender como se dá o controle finalístico da política de EPT nos IFs e suas correlações com o modelo de governança (*accountability*) e como representam a colonização neoliberal no poder de controle do Estado e fortalecem a organização em torno de um Mercado Global de Redes Políticas; e) analisar criticamente o tensionamento entre Estado de Bem-Estar Social *versus* Estado Neoliberal nas formas de atuação na política de EPT dos IFs.; f) explicitar a concepção de Política; Educação, Estado e, por conseguinte, em relação a quais “Problemas Sociais” e com que concepção de “Justiça Social” essa política é encenada/atuada (*enactment*) nos IFs de forma hegemônica; g) explicitar possíveis contradições, tensões com as quais se têm convivência e os dados que apresentam evidências no contexto da prática e que tendem a se repetir em nível nacional nos IFs para além das justificativas de especificidades locais e regionais de cada autarquia ou unidade administrativa e que não podem ser ignoradas; dentre outros.

Portanto, a presente tese se desenvolve a partir e sobre uma concepção de “produção de política” que é crítica à concepção de “criação e implementação” de políticas; crítica à concepção de políticas presa e dependente apenas a ideia de Estado-Nação e / ou a um paradigma política-como-governo. Uma concepção de política na qual os diferentes contextos proporcionam a mediação, os conflitos, os discursos, as disputas de poder e toda a gama de movimentos que envolvem diferentes micro e macros contextos nos quais as políticas são produzidas. Ou seja, compreende-se que a interpretação, tradução, recodificação, atuação são formas por meio das quais os textos e os discursos de políticas, todos estes nem sempre compatíveis e coerentes, permeiam os contextos de forma não linear e não fragmentada por etapas (agenda, formulação, “implementação”...).

O próximo momento da pesquisa, por sua vez, a partir da base até então estabelecida e contextualizada, realiza uma abordagem crítica sobre o Ciclo da Política de EPT nos IFs de forma mais específica, metódica e pontual conforme o problema principal e questões norteadoras do problema central (Figura 02) da pesquisa, o quadro esquemático para a análise da Lei nº 11.892/2008 (Quadro 01), conforme o quadro de subproblemas categorizados por contextos do Ciclo de Políticas (Quadro 02), e a partir da retomada e continuação dos dados e informações produzidos durante a análise crítica do estado do conhecimento bem como em relação aos demais dados quantitativos e qualitativos produzidos a partir das demais fontes e por meio das metodologias expressas anteriormente.

No sexto e último capítulo, discute-se a necessidade de uma recontextualização da política pública de educação profissional no Estado Democrático de Direito: ou a construção do *homo enterprise*. Este capítulo se apresenta muito mais como um ensaio teórico para a perspectiva de introdução formal desta categoria do *homo enterprise* em consonância com a categoria já bastante discutida e fortemente identificada no contexto da prática da política de EPT nos IFs, que é da “carência epistemológica” ou de “atuação política de baixa densidade epistemológica”. Tal esforço teórico ao findar o presente trabalho se dá na mesma perspectiva que nele se começou, ou seja, de abertura epistêmica às perguntas dificilmente respondidas em todo, mas sempre promotoras da ampliação do círculo hermenêutico que amplia nosso horizonte.

Por fim, apresentam-se, em esforço de síntese, algumas considerações finais para ações iniciais (im)pertinentes sobre a política de EPT nos IFs em nível nacional. Destaca-se que, talvez, aos interesses acadêmicos formais e em atendimento às “boas métricas” recentes para a produção de teses e dissertações, a extensão do presente trabalho pode ter fugido à regra. Contudo, espera-se a compreensão dos leitores, no sentido de que o objetivo principal da pesquisa exigia uma abrangência maior de informações e esforços na perspectiva de tentar encontrar os poucos fios

que ainda unem a RFEPCT em algum sentido e pela necessidade de demonstrar um arrazoado de evidências e conexões que muitos não veem ou não querem ver. Nesse sentido, as centenas de teses e dissertações analisadas e os apêndices, nos quais se colecionou um amplo rol de evidências às quais já chegaram muitos estudos em nível nacional, são essenciais para a sustentação desta tese. Entenda-se aqui, desde o início da realização da política de EPT nos IFs no contexto da prática até o presente momento, não faltaram esforços na perspectiva de contribuir positivamente bem como sobraram avisos em relação ao abismo que se formava entre o discurso e a prática, entre o escrito e o vivido, entre o que se mostra, o que se oculta e o que se vive. Esforços esses, em regra, sufocados pela predominante carência epistêmica e imersão da maioria dos atores de política num frenesi hercúleo de tornar-se, cada um a seu modo, a mais elevada e idiotizada versão de um empresa de si mesmo.

2 EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA: APROXIMAÇÕES AO CONTEXTO INVESTIGATIVO

2.1 Contextualização e delimitação sobre o campo de pesquisa em políticas educacionais.

A definição do campo de pesquisa possibilita a manutenção coerente do objeto, objetivo e método principais nos limites da abrangência da delimitação investigativa estabelecida pelo corte epistemológico inicial. Portanto, o exercício investigativo que se apresenta, exige a devida localização da pesquisa em um campo específico e em consideração à perspectiva de relações interdisciplinares, o uso da teorização combinada e a epistemologia, adotadas.

Qual é o campo de pesquisa? Qual concepção epistemológica sustenta essa compreensão de campo? Por que esta pesquisa pode ser inserida nesse campo? Há base teórica suficiente para sustentar a inserção do objeto da pesquisa no referido campo sem que se torne uma mera “adesão” conceitual e indique uma teorização de “gramática fraca” (BERNSTEIN, 1999) ou uma teorização adicionada (BALL, 2006; COUTINHO, 1991; MAINARDES, 2018; McLENNAN, 1996, et al.)?

É mister dizer que há razoável divergência na literatura vigente sobre as definições e considerações de determinadas áreas como um campo de pesquisa em si. Diverge-se, também, sobre o uso de variáveis terminológicas tais como: “campo educacional” ou “campo pedagógico”, dentre outras. A “forma e os contextos de emprego desses termos confundem interlocutores de outras áreas, os leigos e gestores, dificultando, muitas vezes, a delimitação de domínios e o clareamento de articulações [...] com outros campos de conhecimento” (GATTI, 2012, p. 15; DALBOSCO, 2014). Na mesma seara, Bernstein (1998); Santos (2003) e Souza (2003), também problematizam as imprecisões conceituais e as principais divergências acadêmicas sobre a (in)delimitação do campo de pesquisa educacional. Imprescindível mencionar a contribuição de Bourdieu (1983; 2004) para a discussão de “campo científico”. Este, entendido como “um espaço em que pesquisadores disputam o monopólio da competência científica” (ARAÚJO; ALVES; CRUZ, 2009, p. 33), o que coloca em xeque a tese da suposta “neutralidade científica” dos pesquisadores.

No entanto, a pesquisa em questão não pretende investigar essa discussão sobre o “campo” com maior densidade epistemológica e crítica. Por esse motivo, tomar-se-á de empréstimo, e por uso mais adequado aos objetivos propostos, os termos: “campo educacional”

e “campo das políticas educacionais”, tais quais os têm usado, em regra, Ball; Mainardes (2012); Krawczyk (2012), Stremel (2016; 2017) entre outros.

Parte-se da concepção de campo de pesquisa sustentada pelos principais referenciais teóricos que trabalham cientificamente com a análise de políticas educacionais, principalmente aquelas que sustentam a Abordagem do Ciclo de Políticas [ACP] (*policy cycle approach*) como epistemologia de análise. Qual é essa concepção? Quais são os principais conceitos e / ou categorias que a respaldam? Por que se justifica inserir e delimitar a presente investigação como pertencente ao campo de pesquisa de políticas educacionais?

Ao se partir da compreensão de que as políticas educacionais podem ser tidas como um campo de pesquisa, torna-se imediatamente imperioso situar a concepção e a contextualização de “campo das políticas educacionais” no qual irá se situar a respectiva pesquisa. Ball sugere “compreender a produção da política [...] como contextualmente mediada e institucionalmente traduzida, interpretada; compreender as políticas como plurais, multifacetadas, construídas discursivamente de forma não coerente e não coesa” (LOPES, 2016, p. 5). Logo, afasta aquela compreensão linear de política, construída por formuladores de políticas e, supostamente, “implementada” por tecnocratas que pouco ou nada podem questionar ou modificar a política em si.

A mesma lógica de oposição será fundamental para se discutir, por exemplo, a função dos profissionais da educação (intelectuais ou técnicos operacionais?); os critérios de análise da política de EPT dos IFs para efeitos de “controle finalístico” ou sob a ótica da mera eficácia e eficiência; a possibilidade de “colonização neoliberal” das políticas por interesses e influências de políticas globais e / ou grupos específicos locais, tanto no contexto de influência, e no contexto de produção do texto quanto no contexto da prática, e contextos correlacionados dos efeitos e das estratégias de políticas, conforme a ACP. Conforme Laval, trata-se de discutir “a lógica de transformação das sociedades” (2019, p. 9 a 12).

Essa compreensão de ausência de coerência e coesão, natural às políticas educacionais, não pode, no entanto, servir de justificativa para que a análise das políticas prescindia de coerência e coesão. Ou seja, ao invés desta complexidade indeterminada e dinâmica ser uma forma pela qual se fazem as políticas educacionais, pode se tornar uma forma pela qual se desfazem as políticas educacionais. É importante ter clareza de que: a concepção de política educacional que subsidia a sua avaliação é a aquela segundo a qual a política educacional não se desenvolve linearmente sob uma espécie de lógica métrica positivista. A ACP critica o “[...] modelo clássico de agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste” (MAINARDES, 2018b, p. 191).

Dada a própria natureza fluida, dialética, aberta e frequentemente contraditória das políticas educacionais, as questões problematizadoras da pesquisa não podem ser esgotadas ou suficientes para a abordagem epistemológica proposta. Corrobora-se com a premissa de que a análise de políticas educacionais é um “trabalho [que] é sempre provisório, sempre inacabado, é um processo de desenvolvimento - de becos sem saída e possibilidades” (BALL, 2013, p. 282 *apud* MAINARDES, 2020, *online*). Um trabalho necessário porque ao permear metodicamente essa incompletude, essa fragmentação, esse “caos” das políticas educacionais o analista pode identificar diversos nuances do “poder simbólico” do “Estado” em ação nem sempre favorável ao verdadeiro interesse público e democrático (BOURDIEU, 2004; MAINARDES, 2018b).

É nessa compreensão que as políticas educacionais começam a se adequar como possibilidade de campo de pesquisa. Assim, tanto no que tange ao desenvolvimento (ciclo) da política em si quanto no que se refere à análise da política, é imperioso ter sempre presente certa fluidez que escapa dos limites, do espaço de contextualização e / ou de compreensão dos atores e dos avaliadores de políticas. Opta-se, nesta tese, por adotar a ideia de “análise” ao invés do termo tradicional “avaliação” de políticas. A vida que se tenta compreender é sempre maior e mais complexa do que a vida que se compreende.

As políticas e os programas têm vida. Nascerem, crescem, transformam-se, reformam-se. Eventualmente estagnam, às vezes morrem. Percorrem, então, um ciclo vital. As políticas e os programas também têm [...] carne e osso, melhor, têm corpo e alma. São decididas e elaboradas por pessoas, são dirigidas às pessoas ou ao seu habitat, são gerenciadas e implementadas por pessoas e, quando isso ocorre, são avaliadas também por pessoas (DRAIBE, 2001, p. 26).

Essa vitalidade dinâmica das políticas educacionais revela a subjetividade sempre presente, mas não dominante dos envolvidos. Aponta-se, assim, a fragilidade da pretensão da utópica neutralidade e imparcialidade do pesquisador. No entanto, também não se admitem o relativismo e a divagação doxológica (LEIBNIZ, [1686] 2004, § 24 a § 27)¹ em detrimento da reflexão epistemológica (SAVIANI, 2017; TELLO, 2013). Nesse sentido essa concepção de política educacional exige uma concepção de epistemologia.

Compreendida a limitação da realização das políticas entre o ideal e o real, compreende-se que toda a influência, explícita ou não, toda a subjetividade e limitação das pessoas envolvidas

¹ “[...] importa reconhecer a extensão e independência da nossa alma, que alcança infinitamente mais longe do que supõe o vulgo, se bem que no uso ordinário da vida só lhe seja atribuído o que se apercebe com maior evidência e nos pertence de maneira particular, porque de nada serve ir mais longe. A fim de evitar equívocos cumpria, no entanto, escolher termos próprios a um e outro sentido. Assim, podem denominar-se ideias essas expressões concebidas ou não, existentes na nossa alma, mas aquelas que se concebem ou formam podem denominar-se noções, *conceptus*”. (LEIBNIZ, 2004, § 27, p. 58). (Grifei).

implica a obrigatoriedade de consistência e fundamentação teórica tanto ao se fazer quanto ao se avaliar, analisar políticas. Do contrário, entender-se-ia que “qualquer” pessoa está razoavelmente qualificada para a atuação em políticas educacionais e, portanto, legitimar sua mera opinião como válida, muitas vezes em nome de uma pseudo “gestão democrática” e defesa da educação. O que se tem, nesse caso, é uma forma pela qual se desfazem as políticas, como dito por Draibe logo acima, as políticas “morrem”. Ocorre que, em dadas situações, seria mais apropriado afirmar que algumas políticas “morrem, vítimas de assassinato” causado pela carência epistemológica, pela baixa densidade epistêmica dos seus atores de política. Os profissionais de educação que atuam diretamente no contexto da prática, no “chão da escola”, são os principais “fazedores” de políticas educacionais. Contudo, também eles, se não preparados adequadamente, podem se tornar os piores algozes da educação. Tanto uma quanto a outra possibilidade implicam questões subjetivas, institucionais e externas que precisam ser consideradas com parcimônia e elevada densidade epistemológica para que se evitem omissões e / ou observações injustas sobre o cada política em análise.

Como preconiza Saviani, a “[...] expressão “epistemologia das políticas educacionais” estaria se reportando ao exame do caráter científico das políticas educacionais. [...] estudo das condições de possibilidade, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico [...]” (2017, p. 2) sobre elas. Do mesmo modo, resgatando o pensamento de Max Weber, Laval reafirma que “O progresso do pensamento pressupõe sempre a refutação da opinião dominante (*doxa*), a condição radical do pensamento é a “tomada de partido” (2019, p. 9). Essa “tomada de partido” exigirá, pois, o posicionamento epistemológico do pesquisador no campo de pesquisa investigado e sobre quais concepções epistêmicas sustenta a análise aferida.

Portanto, embora diretamente relacionado ao campo educacional, pode-se dizer que o campo das políticas educacionais se delimita, basicamente, por uma epistemologia específica de análise das políticas, embora possa contemplar objetos e métodos diversificados. Ou seja, nessa “seleção” do que tratar ou não, restringe-se o campo de pesquisa e “Quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha” (ECO, 2005, p. 10). O campo das políticas educacionais é, portanto, um campo “formado por conhecimentos especializados. [...] que possui modelos analíticos e abordagens metodológicas próprias” (MAINARDES, 2018b, p. 192).

Afirmar que a presente pesquisa se situa no campo educacional, não seria equivocado, mas traria menor segurança ao trabalho investigativo e ao melhor entendimento dos autores, concepções, teorias, conceitos e categorias trabalhadas. Isso explica e justifica, ainda, porque se decide excluir “certos fenômenos do campo de pesquisa” (ECO, 2005, p. 28). A epistemologia educacional, é, pois, o campo de estudo que se ocupa da análise científica, sistemática, metódica,

das políticas educacionais. Ou seja, não apenas estuda as políticas educacionais como as analisa criteriosamente, sob o viés científico, os fundamentos, a viabilidade, o contexto e a política educacional em si.

Ao mesmo tempo, embora se delimite o campo de pesquisa e a concepção epistemológica desse campo, não significa dizer que não é possível ou necessário o diálogo, a aproximação e a exposição dessa delimitação com campos de pesquisa e epistemologias distintos. Há que se ter a ousadia de maior exposição das áreas do saber para que, nessa abertura à crítica, principalmente quando uma área se expõe para outras, ocorra maior crescimento. Isso porque, nessa ampliação e exposição epistêmica, toma-se “a crítica mútua como prática essencial ao processo de produção de conhecimentos confiáveis” (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 46). Assim sendo, a abordagem interdisciplinar passa a ter um caráter necessário para a análise de políticas educacionais.

Saviani afirma que a própria concepção de políticas educacionais como campo teórico (ver também: STREMEL, 2016; 2017; e MAINARDES, 2018) já deriva de uma abordagem interdisciplinar “entre a política e a pedagogia” (2017, p. 4). Ainda como é identificado por Tello (2013), naquilo que ele classifica como um dos níveis da política educacional: a “categoria das epistemologias da política educacional”, no âmbito da meta-análise das pesquisas em políticas educacionais e que tem revelado a predominância de abordagens interdisciplinares, sobretudo no que se refere ao uso da ACP como epistemometodologia da pesquisa.

Uma das “vantagens”, por assim dizer, dessas abordagens interdisciplinares, inclusive na possibilidade de atuação com base na “Teorização Combinada”, é a de que “[...] articuladas a perspectivas epistemológicas distintas (neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo), oferecem elementos metodológicos e conceituais para os pesquisadores de políticas educacionais” (MAINARDES, 2018b, p. 192). Daí a importância e a relevância de se aprofundar e se alargar estudos teóricos sobre o campo das políticas educacionais de modo “que desvelem aspectos relacionados aos mecanismos e estruturas da política educacional” (Ibidem p. 186).

A interdisciplinaridade assume, nesse contexto, a mesma concepção defesa por Ramos (com base em BERNSTEIN, 1981; KOSIK 1978; e MARX, 1978), de que:

[...] como método, [a interdisciplinaridade] é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (2008, p. 22) (Grifei).

Dado esse caráter metodológico interdisciplinar da presente tese, é que se toma a ACP tendo as obras de Ball como um dos principais referenciais teóricos. Isso porque Ball “oferece ferramentas conceituais que podem ser trabalhadas em diferentes contextos. [...] compreendidas como pontos de partida, ou perguntas norteadoras [...], ao invés de orientações específicas sobre como se deve pesquisar educação” (AVELLAR, 2016, p. 2).

Por exemplo, os conceitos de “eficácia”, “eficiência” e “efetividade” no campo jurídico, principalmente quando vinculados à ideia do princípio da eficiência da administração pública (Art. 37, inserido na Constituição federal de 1988 [CF/88] pela Emenda Constitucional [EC] 19/1998). Utilizados como critérios de avaliação das políticas públicas para efeitos de “controle finalístico”, aproximam-se mais da concepção presente nos mesmos conceitos quando usados nos campos da economia e da administração (gerencialismo), que da concepção usada nos campos educacional e sociológico os quais, em muitos casos, utilizam estes conceitos como sinônimos.

Analisa-se aqui, em geral, documentos oficiais sobre a política de EPT nos IFs, como os elaborados pelo Tribunal de Contas da União [TCU] ou pela Controladoria Geral da União [CGU], comparados a outros documentos e indicadores institucionais, como os Relatórios de Gestão, a Plataforma Nilo Peçanha [PNP], e, ainda, teses e dissertações sobre essa temática. Assim, a ausência de uma abordagem interdisciplinar que possibilite uma operação conceitual mais precisa, poderá levar facilmente tanto o pesquisador quanto os leitores da pesquisa e referidos documentos, à equívocos semânticos e de interpretação/hermenêutica jurídica. Poderão decorrer pré-juízos e prejuízos substanciais aos principais objetivos e finalidades da política em si.

Ou seja, por consequência, a interpretação e a atuação das políticas educacionais, podem permanecer ou “se perder” no mero campo das ideias vagas, das opiniões (*doxa*), ao invés de se constituírem em conceito elaborado e formado na e pela interpretação e atuação das políticas em conceitos (LEIBNIZ, 2004, § 27, p. 58) sólidos e aceitos como desenvolvimento natural da política. Essa é uma das principais carências epistêmicas identificadas na atuação política no âmbito dos IFs em nível nacional. Ao longo da pesquisa, no entanto, procurar-se-á deixar isso mais claro e demonstrado sobre razoável base empírica.

Além de proporcionar uma operação conceitual e de categorias, de forma mais consistente e clara ao entendimento, a abordagem interdisciplinar também favorece o campo das políticas educacionais na combinação teórica para além das particularidades da política. Ou seja, aproxima o diálogo com as concepções de Estado, Sociedade, Economia, e fundamentos das teorias dos grupos hegemônicos que influenciam as políticas em todo o seu ciclo, conforme a ACP. Sobre a

importância dessa relação “[...] há uma enorme lacuna no campo da pesquisa em políticas educacionais. [...] a maioria das análises de política educacional está, ainda, presa a uma nação-estado, a um paradigma política-como-governo” (BALL, 2020, p. 11). Sob a mesma ótica Krawczyk afirma que “[...] ainda existe pouco diálogo com outras abordagens disciplinares [...]; da relação entre o Estado e a sociedade; e das relações sociais (relações de poder, grupos de interesses, correlação de forças etc.)” (2012, p. 9).

Conforme Laval, as abordagens de análise das políticas educacionais, objetivam a possibilidade de construir e fundamentar “[...] um arcabouço de inteligibilidade que permita a compreensão de um fenômeno global, ou como dizia Marcel Mauss, “*um fato social total*” (2019, p. 8) ou ainda, na esteira de Bourdieu, a perspectiva analítica do campo científico “que compara o sociólogo ao meteorologista. Não existe certeza na meteorologia, mas há elementos conhecidos suficientes para se fazer previsões com alto grau de probabilidade” (Ibidem, p. 9). Pretende ser mais que uma análise conforme o tradicional empirismo descritivo comumente observado e colaborar para o enfrentamento de problemas no campo educacional. Assim, tais análises “[...] precisam ser subsidiadas por um corpo de conhecimentos significativamente mais amplo e mais confiável do que aquele que estamos produzindo” (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 48).

Entende-se que a abordagem metodológica interdisciplinar entre os campos das políticas educacionais, campo educacional, campo da sociologia e o campo do direito, por exemplo, tende a contribuir para o exercício de construção de uma “teoria forte”. Permite-se, assim, “a construção de análises suficientemente ancoradas que de fato nos possibilitem uma compreensão crítica e reflexiva da realidade atual” (BALL; MAINARDES, 2012, p. 297) e, em especial, da política pública de EPT nos IFs.

A compreensão e fundamentação acima expostas possibilitam inserir e delimitar a presente investigação como pertencente ao campo das políticas educacionais. Faz-se necessário ter ciência de que o simples fato desta investigação se ocupar de uma política pública de EPT produzida no texto normativo da Lei nº 11.892/2008 (contexto da produção do texto) e, principalmente, da análise do contexto da prática e dos efeitos e estratégias da atuação (*theory of policy enactment*) desta política, por si só, não seria argumento suficiente para inserir o objeto de pesquisa no campo das políticas educacionais.

Poder-se-ia, por exemplo, fazer uma pesquisa cujo objeto principal fosse apenas a abordagem teórica sobre os fundamentos filosóficos da concepção de “educação omnilateral” e “trabalho como princípio educativo” presentes em grande parte do contexto de influência e da produção do texto dessa política. Isso, no âmbito da delimitação de campo que aqui se defende, migraria o objeto de pesquisa para o campo educacional ou da filosofia da educação. A análise

de políticas educacionais “[...] abrange estudos de natureza teórica, estudos com base empírica e estudos para a superação da realidade” (MAINARDES, 2018b, p. 189). A “migração” de campo de pesquisa se daria porque, no exemplo acima, a pesquisa deixaria de ter por objeto principal a análise da política em si, e se ocuparia particularmente da abordagem marxista e neomarxista comum à operação das categorias acima exemplificadas. Não é o fato de a pesquisa envolver política educacional que a coloca diretamente no campo de pesquisa das políticas educacionais, mas sim que o objeto principal da pesquisa, em sentido amplo, seja a análise da política educacional em si.

Quer dizer, a resposta à questão: “Qual é o objeto de estudo do campo teórico da política educativa? é complexa, coloca inúmeros desafios e não comporta uma resposta fechada e definitiva”, como bem destaca Mainardes (2018b, p. 188) com base no enfoque das epistemologias da política educacional [EEPE], em harmonia com o pensamento de Tello, 2012; Tello; Mainardes, 2015; e Ball, 2011. Porém, respeitada essa complexidade, compartilha-se da concepção defesa por Mainardes de que “[...] o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)” (MAINARDES, 2018b, p. 189).

Portanto, há que se concluir, por coerência lógica, teórica, e metodológica, que a análise da política pública de EPT, na esfera federal, instituída formalmente pela Lei nº 11.892/2008, e desenvolvida nos IFs até o ano de 2022 (recorte temporal analisado aqui), com base predominantemente na ACP, como objeto de pesquisa, insere-se, adequadamente, no campo das políticas educacionais.

Tem-se pertinência na importância dessa análise a justificativa de que, no que se refere à EPT, na educação pública, os IFs “desde sua criação em 2009 (*sic*), expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública” (FRIGOTTO, 2018, p. 7)².

Essa concepção e delimitação de campo de pesquisa, por sua vez, exige do pesquisador em políticas educacionais, aquilo que Ball denomina por “envolvimento total” (2006, p. 23 a 25). Isso porque, na interpretação feita por ele, principalmente com base nas reformas educacionais no Reino Unido e França (nas décadas de 1980 e 1990 e que irão influenciar, inclusive as reformas educacionais no Brasil), as pesquisas sobre política educacional costumam falhar na análise global destas reformas. Falham porque, com frequência, tais pesquisas, no campo da educação, são separadas “do campo mais amplo da mudança na política social” (p. 23). Em consequência, tem-se um isolacionismo caracterizado por três especificidades:

² A Lei 11.892 foi aprovada em 29 de dezembro de 2008, por esse motivo, vários autores se referem ao ano 2009 como de “início” das atividades institucionais formalmente instituídas pela referida lei.

Uma é empírica/analítica, o simples fracasso de localizar a educação dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social contemporânea. A segunda é interpretativa, a falta de conhecimento e de uso de conceitos e teorias aplicadas e desenvolvidas nesses outros campos. [...] outro aspecto do isolacionismo: a desconexão substantiva das pesquisas em política educacional da arena geral da política social. Isolacionismo encoraja a tendência inerente de “superestimar a capacidade da educação de afetar desigualdades sociais ao exagerar seu papel na sua reprodução [...] (BALL, 2006, p. 23 a 25).

Entende-se que o “envolvimento total” exigido do pesquisador não implica a pretensão de se esgotar ou aprofundar a investigação com a mesma densidade epistemológica em todos os campos correlatos a essa “arena geral da política social”. No entanto o investigador deve se envolver totalmente na perspectiva de uma análise mais ampla, que dialogue de forma teórica, metódica e coerente com os demais campos de pesquisa interdisciplinares com o campo das políticas educacionais.

Antes de se adentrar nas delimitações do problema e método/metodologia da presente pesquisa, cabe contextualizar os campos de maior proximidade interdisciplinar com o campo das políticas educacionais e em relação com o objeto e objetivos principais dessa reflexão.

Por razões já expostas, dedicou-se um espaço maior para a fundamentação, exposição da concepção e contextualização do campo principal. Para evitar digressões das cercanias epistemológicas e dos principais objetivos da investigação em curso, justifica-se que o mesmo exercício feito para delimitação do campo de pesquisa das políticas educacionais não se faça necessário em relação aos principais campos de aproximações interdisciplinares com o objeto de pesquisa em análise.

A definição dos campos de abordagem interdisciplinar com o campo principal se dá em razão das necessárias correlações de conceitos, categorias, bases teóricas e metodológicas, tensões e contradições na análise da mesma política educacional, concepções de “Educação”, “Estado”, “Justiça Social”, “Função Social da Educação” etc., contextualização da política nas especificidades locais e regionais, mas também no contexto nacional e (co)influências na política global, dentre outros movimentos necessários para se superar a análise isolacionista criticada por Ball.

Assim, por exemplo, ao se tratar da base marxista e neomarxista que influenciou hegemonicamente o contexto de influência e de produção do texto na concepção de educação omnilateral e da dimensão ontológica do trabalho (Gramsci, e Marx), é imprescindível dialogar com os campos filosóficos, da ciência política e educacional. Do mesmo modo, isso ocorre ao se identificar que, no contexto da prática, por exemplo, o texto normativo (Lei nº 11.892/2008) pode

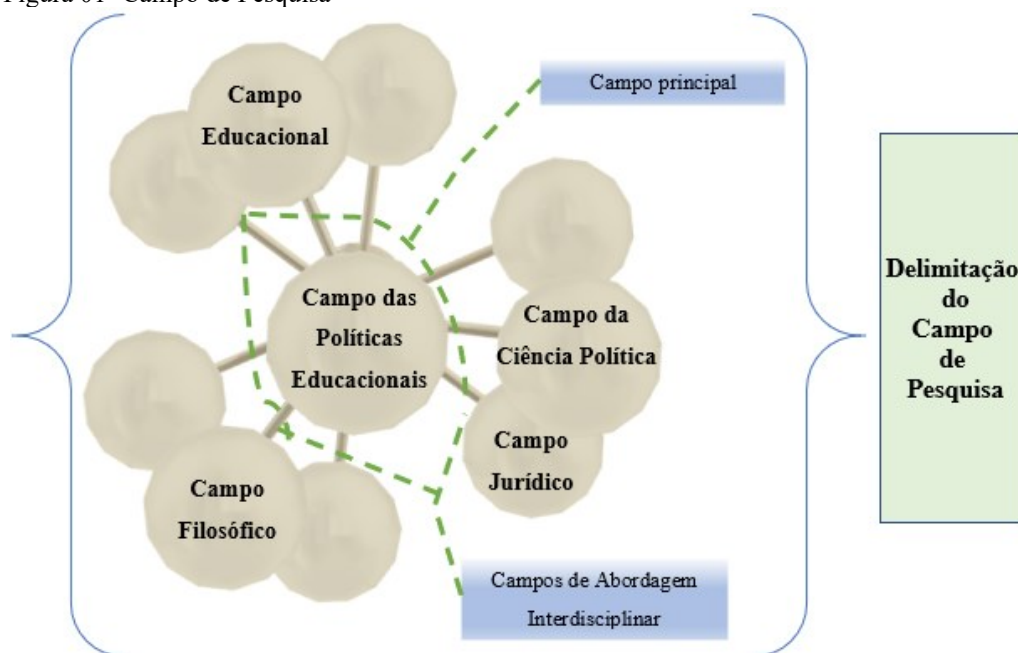
ser interpretado e traduzido em alguns casos de modo a ferir princípios basilares do Estado de Direito e do Direito Administrativo no que tange à Gestão Pública, e aos limites do poder discricionário dos gestores ou ainda, para a discussão da própria concepção de Estado de Direito, Democracia, Justiça Social, controle-finalístico etc. Veja-se no mesmo sentido, a visão interdisciplinar proposta por Chrispino (2016) para o estudo das políticas públicas. As instituições de ensino podem insistir, e com razão, em não resumir as políticas educacionais à critérios de controle finalísticos, mas não podem negar que influenciam e são influenciadas pelos órgãos de controle, por questões e entendimentos jurídicos, econômicos e demais áreas.

Cabe, portanto, questionar: em muitos casos, a alegada falta de entendimento das demais áreas em relação à educação formal e suas políticas é, em parte, fruto da não abertura ao diálogo com tais áreas por parte das próprias instituições de ensino, ensimesmadas na *Torre de Marfim* acadêmica e escondidas sob a égide da autonomia, principalmente no que tange às Universidades e Institutos Federais? Seria essa falta de abertura e interdisciplinaridade, mais uma causa da carência epistêmica identificada na produção e atuação política no desenvolver do Ciclo de Política de EPT?

Em síntese, querer realizar a análise a que se propõe esta pesquisa, sem “[...] conhecimento e de uso de conceitos e teorias aplicadas e desenvolvidas nesses outros campos” (BALL, 2006, p. 23), é um caminho certo para: reforçar o isolacionismo da pesquisa em políticas educacionais; realizar uma análise de mero empirismo descritivo; superestimar a capacidade da educação afetar a solução dos problemas sociais; e admitir que o pesquisador não está num envolvimento total de exercício científico sério, sólido, crítico e comprometido, renunciando a uma “[...] fonte rica de conceitos para interpretar o processo político e os efeitos da política como forma de se mover além do óbvio” (Ibidem. p. 24).

A Figura a seguir pretende sintetizar, visualmente, a delimitação de campo nos termos propostos até então:

Figura 01- Campo de Pesquisa



Fonte: Autor, 2019.

Nesse sentido, justifica-se, como afirmado inicialmente, que seja considerada a perspectiva de relações interdisciplinares, o uso da teorização combinada e a epistemologia, adotadas na análise do objeto em questão e por meio da ACP. Tal envolvimento investigativo passa a exigir, agora, uma delimitação clara do problema de pesquisa e, a seguir, da metodologia e abordagem epistemológica. Pretende-se que tal delimitação seja capaz de subsidiar o pesquisador no esforço de superar o isolacionismo investigativo e, quiçá, lançar um olhar mais amplo e abrangente, talvez menos utópico, que não superestime nem subestime a “capacidade da educação de afetar desigualdades sociais” (MOORE, 1996, p. 159 apud BALL, 2006, p. 25).

2.2 Problematizações de pesquisa para a análise do ciclo da política educacional nos IFs.

Considerando que o objeto de pesquisa é a análise da Política Pública de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em desenvolvimento nos IFs a partir da Lei nº 11.892/2008; considerando o lapso temporal delimitado até 2022; considerando como base empírica predominante a ênfase analítica nos indicadores institucionais oficiais por meio da PNP anos base 2017, 2018, 2019 e 2022; análise de pesquisas *stricto sensu* publicadas no Catálogo Capes entre 2010 e 2022/1, a análise de documentos oficiais; a análise hermenêutico jurídico-filosófica das fontes formais legislativas; a análise de revisão bibliográfica, e considerando a base teórica e epistemológica adotadas, cabe destacar a problemática central que motiva, delimita, orienta e dinamiza criticamente a pesquisa em epígrafe.

Sob essa ótica, a motivação, constituição, pertinência e justificativa do problema central proposto se deu a partir de duas premissas básicas presentes na política educacional em análise:

1ª — Trata-se da inerente discussão jurídico, filosófica, sociológica e educacional sobre dois direitos sociais (CF/88, Art. 6º) de extrema relevância para a dignidade da pessoa humana, a cidadania, e para a soberania popular (CF/88, art. 1º): o direito à *educação* e o direito ao *trabalho* e que, portanto, deveriam ser garantidos e uma das formas dessa garantia é por meio de políticas públicas de educação profissional, científica, técnica e tecnológica, como as desenvolvidas nos IFs;

2ª — As concepções de Educação, Trabalho, Política e Estado que fundamentam, norteiam ou colonizam a compreensão destes direitos, contextualizam o Ciclo das Políticas Públicas Educacionais no âmbito do Estado Democrático de Direito. Inclusive tais concepções podem contribuir para colocar em risco essa própria concepção de Democracia e de Estado (CASARA, 2018, 2019; DARDOT; LAVAL; 2016; LAVAL, 2019; BALL, 2020; HARVEY, 2016). Desta forma, entende-se que o controle finalístico (ex.: CGU / TCU / MEC / SETEC / Auditorias.) e a constante *avaliação / análise* desta política pública, apresentam-se como fios condutores para a sua continuidade, reformulação ou supressão. Uma das primeiras questões a serem discutidas, portanto, é justamente buscar saber: com base em quais critérios e com quais finalidades é feito esse *controle e avaliação* da Política Educacional nos IFs, e como tem se dado a atuação política no contexto da prática ao longo de mais de uma década desde a sua formulação oficial por meio da Lei nº 11.892/2008.

A delimitação do problema que se apresenta é dada ao considerar como elementos essenciais de avaliação:

1 - Os fundamentos conceituais de EPT. Ou seja, qual é a concepção de EPT, a ideia de função pública social da educação, e a concepção de política pública educacional que se pretendeu traduzir na referida lei e em políticas e programas correlatos? Quer dizer, qual ou quais concepções de EPT permearam os contextos de influência e de produção do texto?

2 – As finalidades, e características essenciais pretendidas no texto normativo que institui formalmente essa política educacional (Lei 11.892/2006, Art. 6º); e 3 – Os objetivos e prioridades de atuação da política (Ibidem, Art. 7º e Art. 8º). Mais especificamente ligado ao contexto de produção do texto e contexto da prática.

Tem-se por objetivo geral e alguns dos objetivos específicos:

Objetivo Geral: Analisar, o ciclo de política de EPT nos IFs, em nível nacional na RFEPCT, com ênfase na teoria da atuação política no contexto da prática.

Os objetivos específicos são:

- identificar critérios consistentes de análise do contexto da prática desta política educacional, com base na hermenêutica jurídica e na categorização conceitual dos textos normativos e relatórios oficiais de avaliação;

- realizar a análise com ênfase no contexto da prática desta política educacional, de acordo com a ACP de Ball;

- identificar as principais características do contexto da prática e da atuação política, os principais efeitos, rumos e estratégias dessa política.

Pretende-se fazer tal estudo por meio da ACP com ênfase no Contexto da Prática e na Teoria da Atuação Política (*Theory of Policy Enactment*), de Ball e análise teórica do contexto da influência neoliberal na política avaliada, a partir da Teoria Crítica, com base principalmente em autores como Laval e Ball.

O quadro esquemático a seguir possibilita visualizar o desdobramento dessa delimitação e mapeamento dos elementos essenciais de análise do objeto de pesquisa conforme a delimitação aqui proposta, com base referencial na Lei nº 11.892/2008.

Quadro 01 – Elementos essenciais de análise do objeto de pesquisa.

Elementos essenciais de análise da política de EPT nos IFs Lei 11.892/2008	1º Fundamentos Conceituais:	Concepção...	... de EPT? ... de Política Educacional? ... de Função Pública da EPT?	... de Educação? ... de Trabalho? ... de Estado? ... de Justiça Social?
	2º Finalidades e Características Essenciais (Art. 6º):	I – Panorama de <u>oferta da EPT</u> [...]; II – processo educativo e investigativo: Soluções às <u>demandas sociais</u> [...]; III – <u>Integração e Verticalização do ensino</u> [...]; IV – Desenvolvimento <u>socioeconômico e cultural</u> [...]; V - centro de excelência: ensino de ciências, em <u>geral</u> , e de <u>ciências aplicadas, em particular, desenvolvimento de espírito crítico</u> [...]; VI – <u>referência</u> : apoio às <u>instituições públicas</u> de ensino, capacitação técnica e <u>atualização pedagógica aos docentes</u> [...]; VII - <u>extensão</u> e de divulgação científica e tecnológica; VIII - <u>pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo</u> e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX - <u>tecnologias sociais, notadamente</u> as voltadas à preservação do <u>meio ambiente</u> .		
	3º Objetivos e PRIORIDADES de atuação (Art. 7º e 8º):	I – <u>50% das vagas</u> para EPT <u>articulada ao Ensino Médio, prioritariamente</u> na forma <u>integrada, e EJA</u> ; (ação vinculada); II – <u> cursos FIC</u> para capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais em EPT; (ação discricionária); III - realizar <u>pesquisas aplicadas</u> , estendendo seus <u>benefícios à comunidade</u> ; (indissociabilidade pesquisa e extensão); IV - atividades de <u>extensão de acordo</u> com os princípios e finalidades da <u>EPT, em articulação com o mundo do trabalho</u> ; V - estimular e apoiar processos educativos: geração de trabalho e renda; <u>emancipação do cidadão</u> ; desenvolvimento socioeconômico local e regional; VI, “b” – <u>20% das vagas</u> para cursos de <u>licenciatura e / ou</u> programas especiais de <u>formação pedagógica</u> , formação de professores <u>para a educação básica, sobretudo</u> nas áreas de <u>ciências e matemática</u> , e para a <u>educação profissional</u> ; (ação vinculada); VI, “a, c, d” - cursos superiores de tecnologia, bacharelado e engenharia, pós-graduação lato sensu, VI, “e” - pós-graduação <i>stricto sensu</i> de mestrado e doutorado: <u>bases sólidas</u> em educação, ciência e tecnologia, Obs: <u>Incisos II e VI, alíneas “a, c, d, e” são de oferta discricionária, até no máximo 30% das vagas ofertadas em cada exercício em cada IF</u> ; Exceção aos % do Art. 8º: decisão do CONSUP com anuência do MEC (§ 2º).		

Fonte: Autor, 2022.

Tal delimitação inicial é imprescindível dada a complexidade de possibilidades de atuação dessa política em nível nacional, como se pode observar no quadro acima. Os IFs são as únicas instituições de ensino no Brasil, já constituídas e autorizadas a atuar em todos os níveis, formas

e modalidades de ensino bem como em relação à pesquisa e à extensão, e, inclusive envolvendo relações internacionais (ações de internacionalização do IFs).

Desse modo, tanto pela amplitude de possibilidades de atuação da política quanto pela ausência de indicadores e dados já consolidados e confiáveis sobre muitas dessas atuações, torna-se inviável, no momento, a perspectiva exaustiva de uma análise mais global da política. Tal intento comprometeria a verificabilidade, a coerência, o objetivo principal, o método e a própria exequibilidade da pesquisa. Sob o mesmo argumento, dados os objetivos propostos, considera-se insuficiente uma análise centrada em apenas uma ou algumas particularidades da política e, principalmente, desconsiderando o cenário nacional. Contudo, isso não implicará na superficialidade da análise proposta ou em uma mera teorização adicionada, uma vez que, como explicitado, ao menos sobre os pontos principais e comuns à política analisada, tem-se condições para realizar um estudo qualificado.

Outra delimitação necessária à clareza do problema abordado se dá em relação à base teórica analítica da política. Isso porque, ao se decidir pela ACP (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016; BALL, 1994; BOWE; BALL; GOLG, 1992; MAINARDES, 2007; PAVEZI, 2018; et al.), consideram-se:

- 1) as críticas e revisões feitas sobre essa proposta;
- 2) o Estado do Conhecimento já produzido sobre a política em análise, (há algumas produções científicas que já abordam a política analisada dando ênfase, por exemplo, aos contextos da influência e da produção do texto (veja-se FIGUEIREDO, 2019, entre outros);
- 3) a opção de se trabalhar com a Teorização Combinada (ou combinação teórica) (MAINARDES, 2017, 2018, 2020; STRASBURG, 2019); e
- 4) a abordagem Hermenêutica Jurídico-Filosófica (CAMARGO, 2003; SPAREMBERGER, 2003, et al.) como base analítica complementar dos textos normativos.

Destaque-se que a abordagem interdisciplinar entre o campo da política educacional e o campo jurídico se faz imprescindível porque “Afinal, onde houver direito, há de haver políticas públicas pertinentes, na forma da lei” (CHRISPINO, 2016, p. 113). Esse caráter interdisciplinar (Direito e Educação) inerente às políticas educacionais, tem sido, com frequência, desconsiderado pelos avaliadores de políticas educacionais, seja qual for o campo principal de estudos. Tais pesquisas se referem frequentemente ao Direito à Educação, mas sem dialogar com maior afinco com o campo de estudos do Direito de modo geral. Assim como grande parte das avaliações feitas pelos órgão de controle, tais como o TCU e CGU, enfatizam o campo jurídico e econômico ao passo que demonstram carência de interdisciplinaridade com o campo da Educação.

Nesse aspecto, o campo jurídico, aqui, delimita-se mais ainda ao campo da hermenêutica jurídica, no que tange à *interpretação e tradução* da política educacional normativa no contexto da prática nos IFs. Numa breve operação conceitual, pode-se dizer que: no campo da hermenêutica jurídica e no campo das políticas educacionais, é indissociável a relação entre norma legal e texto de políticas, assim como entre atuação política e interpretação jurídica, entre contexto de influência e da produção de texto e processo legislativo; entre avaliação de políticas e controle finalístico, e assim sucessivamente.

Ocorre que, ao que se pode observar pelas pesquisas no campo educacional, principalmente no de políticas educacionais, o campo jurídico costuma ser negligenciado ou visto como um mundo à parte que nada entende ou precisa entender sobre Educação e vice-versa. Essa carência epistêmica resulta em prejuízos interpretativos seja de análise ou de produção das políticas educacionais e, por consequência, a prejuízos sociais uma vez que tanto um campo quanto outro, em essência, investigam problemas sociais. No âmbito da política educacional dos IFs esse distanciamento entre compreensões e interpretações teórico-conceituais e jurídicas é muito evidente principalmente, por meio das relações entre Autarquia, Ministério Público, TCU, CGU. Relações estas que, geralmente, se dão no sentido regulatório, fiscalizatório ao invés de aproximações de diálogo e construção de entendimentos.

Ocorre que, geralmente, o entendimento destas instituições sobre educação, inclusive sobre documentos normativos do âmbito do direito educacional, tais como pareceres do CNE e outros, é extremamente limitado e, ele se dá no entendimento das autarquias em questão (IFs) em relação ao entendimento das especificidades do campo do direito. Todo IF tem assessoria de um profissional Procurador Federal, porém, a maioria destes, assim como membros do Ministério Público, do TCU e da CGU, tem formação restrita ao campo do direito macro, por isso dominam, no âmbito do direito público e do direito administrativo, muito bem as questões relacionadas às licitações, contratações via concurso etc., mas apresentam baixa densidade epistemológica sobre a legislação específica educacional e sua operacionalização e ainda maior carência sobre a educação enquanto ciência e prática.

Assim, a hermenêutica jurídica (para além das regras técnicas de interpretação jurídica), possibilita uma abordagem jurídica que considera os diversos contextos de produção, interpretação e aplicação das normas, incluindo aí, a inquestionável possibilidade de divergência entre a vontade do legislador (*mens legislatoris*) e a vontade da lei (*mens legis*). Do mesmo modo, pode-se aproximar essa ideia da compreensão da ACP e da crítica feita por esta à lógica positivista (positivismo jurídico) linear de *implantação* das políticas. Uma lógica que acaba por instrumentalizar os sujeitos desconsiderando seu papel de atores de políticas, assim como atores

das normas. Autoria que, como será visto, se dá de forma marcante no contexto da prática por meio da interpretação, tradução e recodificação dos textos de política.

Quer dizer, a aproximação e a busca por maior interdisciplinaridade entre estes dois campos visam enfatizar a dinâmica social que sempre foge à intenção da neutralidade (imparcialidade) e do distanciamento entre o texto e a prática. Isso porque se oculta a atuação e os mais diferentes, diversos e, com frequência, contrários ou contraditórios movimentos de tradução, interpretação e recontextualização na esfera da vida concreta. De algum modo, tanto o campo educacional quanto o campo jurídico, parecem estar sempre aquém das transformações e dos atores, sujeitos sociais e, ao mesmo tempo, servem como campos que se projetam para além deles. Assim, Educação e Direito (em sentido amplo) são campos que sofrem constantes tensões ao mesmo tempo que também tensionam políticas. Ou seja, são constantes “Contextos de Influência das Políticas Educacionais”, ao mesmo tempo em que são também frequentemente sujeitos às influências externas, locais, regionais, nacionais e / ou multinacionais.

Como afirma Camargo, ao abordar o uso da tópica no Direito, com base em Aristóteles e Theodor Viehweg:

[...] num campo teórico como o jurídico, pensar topicamente significa manter princípios, conceitos, postulados, com um caráter problemático, na medida em que jamais perdem sua qualidade de tentativa. Como tentativa, as figuras doutrinárias do Direito são abertas, delimitadas sem maior rigor lógico, assumindo significações em função dos problemas a resolver, constituindo verdadeiras “fórmulas de procura” de solução de conflito (2003, p. 145 – 146).

Essa concepção de análise jurídica se aproxima substancialmente da teoria de Ball sobre a ACP. Entendendo-a como um caminho aberto ao invés de um método fechado e de aplicação direta em que a prática se adequa ao texto ao invés de ambos se readequarem conforme os diferentes contextos, traduções, interpretações e atuações. Assim, o campo do Direito, por meio da Hermenêutica Jurídica, ao buscar sanar os conflitos sociais, portanto, na pretensão de resolver problemas sociais concretos, o faz com base em uma eticidade do interesse público. Quer dizer, “[...] a norma jurídica, pelo fato de regular condutas humanas, tem um fim ou uma função social” (CORRÊA, 2003, p. 94). E aqui está um dos motivos principais de aproximação entre o campo educacional e o campo jurídico.

Embora o texto de políticas educacionais normativas (ex. Lei nº 11.892/2008 – IFs) esteja inegavelmente sujeito à muitas traduções, interpretações e seja constantemente recontextualizado nos diversos contextos do ciclo de políticas, não se pode negar que esse processo está (ou deveria estar) orientado por um laço em comum: cumprir uma função social (que, espera-se, seja de

acordo com o interesse público). Daí que, por exemplo, na análise da política educacional, a hermenêutica jurídica se apresenta como uma abordagem metodológica complementar capaz de auxiliar na orientação de se buscar o que já se pode saber sobre a aproximação ou distanciamento da política educacional desenvolvida nos IFs em relação à sua função social.

Basicamente, encontra-se aqui a justificativa para o chamado controle finalístico das políticas públicas educacionais. O que irá tornar esse controle complexo e questionável é a concepção de função social a ser buscada por aquela política e, com isso, a própria concepção de educação, de Estado, de política e de avaliação de políticas. O problema não é a existência de um controle finalístico de políticas educacionais, mas quando a atuação política educacional se orienta em função do controle finalístico. Ou seja, o controle finalístico passa a produzir os fins ao invés de colaborar no acompanhamento da produção e realização dos fins de acordo com a função social a que se destinam. Por isso, como se demonstrará ao longo da pesquisa, os organismos multinacionais e ações da iniciativa privada, insistem tanto em capitanear instrumentos e diretrizes de avaliação e controle da educação: transformam o controle finalístico em mecanismo de colonização neoliberal, performatividade, aprofundamento da carência epistêmica e produção do *homo enterprise*.

Não só o controle finalístico, mas toda a interpretação, tradução e recontextualização da política em si, carecem de um olhar interdisciplinar capaz de provocar novas reflexões e questionamentos tanto à *política como texto* quanto à *política como discurso*, dado que alguns discursos são mais dominantes (interpretação que predomina) que outros (BALL, 1993; MAINARDES, 2006, p. 53) e, nem sempre, a interpretação que predomina vai ao encontro da função social para a qual se destina a política educacional. Isso ocorre principalmente, como se verá mais adiante, quando a política educacional é colonizada (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL; 2019) por alguma racionalidade hegemônica como é o caso da colonização neoliberal da educação.

Considera-se, ainda, tomar por delimitação procedimental da abordagem analítica a ênfase da análise da política sob o prisma da atuação (*enactment*); efeitos e rumos da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016, PAVEZI, 2018; LOPES, 2016). Com base nessa decisão e pelas razões apresentadas na base teórica, rejeita-se, assim, de imediato, a abordagem de análise baseada na concepção de implementação, eficácia, e / ou resultados apenas quantitativos da política. A perspectiva da “implementação de políticas”, é “rechaçada pela abordagem do ciclo de políticas” (MAINARDES, 2020, *online*).

Também é importante destacar que o problema central permeia tanto o macro quanto o microcontexto político que envolvem principalmente o Contexto da Prática. Isso ocorre no

sentido em que a problemática considera a política em análise sob a ótica de uma concepção de “Estado” - embora não respaldado apenas por uma ideia de “Teoria Centrada no Estado” (POWER, 2011). Permeia o macrocontexto na perspectiva de uma política que, no contexto da influência e no contexto de produção do texto, deu-se basicamente sob a égide de uma determinada concepção de Estado-Nação (Estado de Bem-estar Social). Ainda nessa perspectiva, de uma política que, principalmente no contexto da prática e da atuação política, passa a ser fortemente colonizada por um “Mercado Global de Redes Políticas” e pela lógica neoliberal (BALL, 2020; DARDOT; LAVAL, 2016); pela lógica empresarial, e pela “transferência terminológica” (LAVAL, 2019) ou “mudanças discursivas” (BALL; MAINARDES, 2011) tanto na organização das instituições quanto na própria subjetividade dos atores de políticas (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016). Essa colonização, por sua vez, provoca um tensionamento entre a concepção de Estado de Bem-Estar Social *versus* Estado Neoliberal e, por conseguinte, tensiona os diferentes contextos inerentes ao ciclo das políticas.

Este tensionamento que se dá em sentido global (macrocontexto), também se traduz nos microcontextos locais e regionais (nas diferentes unidades de ensino e aprendizagem dos IFs, nos diversos programas educacionais, pesquisa, extensão, níveis, formas e modalidades de ensino), em escala nacional, nos quais os atores de política interpretam, traduzem e encenam (*enactment*) as políticas. São microcontextos nos quais e por meio dos quais, de modo mais concreto, identificam-se os principais efeitos da política bem como os conflitos gerados entre os processos colonizadores neoliberais e os processos de resistência contra hegemônicos (no macrocontexto global) (BALL, 2020; LAVAL, 2019; POWER, 2011).

Portanto, tal modo de situar o problema de pesquisa no campo da política educacional exigirá que se problematize e se situe a política analisada também em relação a uma concepção de Política; Educação, Estado e, por conseguinte, em relação a quais “Problemas Sociais” e com que concepção de “Justiça Social” (BALL, 1994, 2016; AGUIAR, 2017; BRASIL, CNE/CEB, 2012; DARDOT; LAVAL, 2016) essa política é encenada/atuada (*enactment*).

Introduzir o problema investigativo nesse tensionamento e sob essa delimitação organizacional é ingressar, conscientemente, num terreno de conflitos tanto teóricos quanto metodológicos da produção científica. No entanto, não se pretende uma aventura epistêmica de um empirismo descritivo e de uma teorização adicionada (BERNSTEIN, 1999; MAINARDES; STREMEL, 2019; MAINARDES, 2018; BALL, 1992; 2006; 2011). Ao contrário, o intento de se propor tal desafio é justamente na perspectiva de realizar um esforço para fugir daquela “[...] tendência geral, na pesquisa em políticas educacionais, de negligenciar os aspectos comuns e as generalidades da reestruturação no setor público” (BALL; 2011, p. 33; 2006, p. 18). Obviamente,

a mesma consciência não se pretende utópica e finalística na superação dessa tendência. Isso porque, na esteira do conselho dado por Gorz para Ball é a consciência de que “há contradições permanentemente tensas, com as quais é necessário conviver e que, acima de tudo, não precisam ser necessariamente resolvidas” (2011, p. 98), mas, complementa-se, nem por isso, ignoradas.

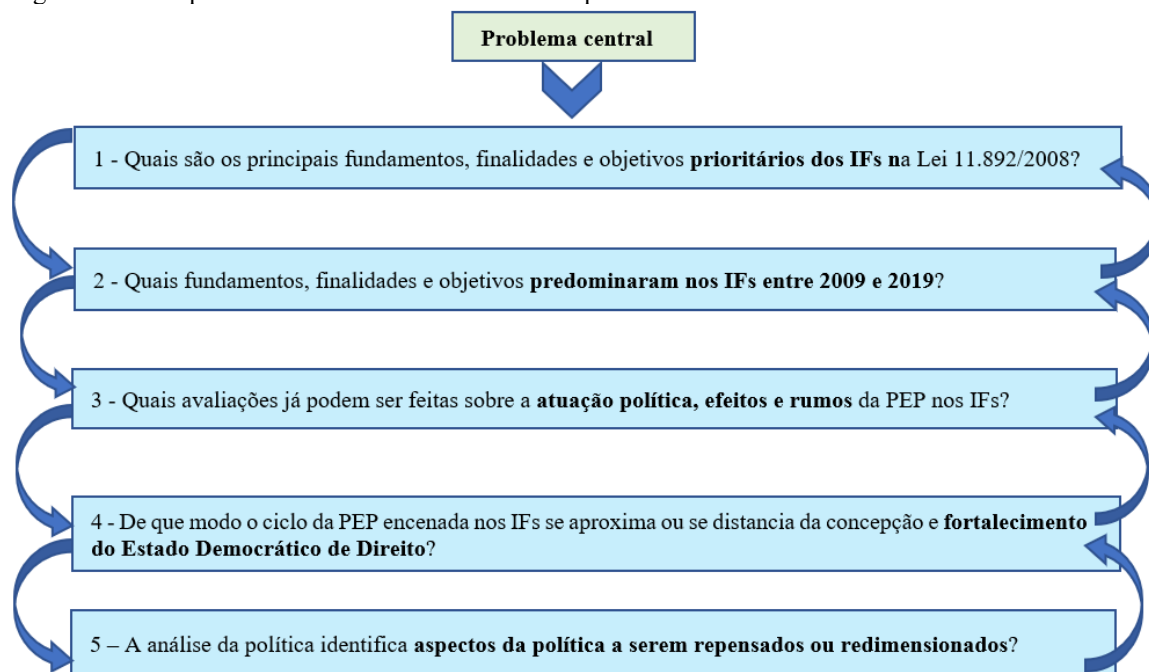
Dadas essas considerações iniciais, o objeto de pesquisa pode ser problematizado, essencialmente, a partir da seguinte questão principal a ser investigada, interdisciplinarmente, no Campo de Estudos da Política Educacional:

Após mais de uma década do início do Ciclo de Política de EPT nos IFs a abordagem desse ciclo demonstra que a atuação (*enactment*) no contexto da prática se aproximou ou se distanciou das concepções, prioridades, objetivos e finalidades para os quais foi instituída? Quais efeitos já podem ser percebidos na atuação desta política educacional de EPT em âmbito nacional?

Tal problema central se justifica porque, ao se tentar responder essa questão, verifica-se, dentre outros motivos, a ausência de pesquisas que tomem a análise do contexto da prática e de atuação da política de EPT em nível nacional; fragilidade na abordagem epistemológica da política de EPT de forma interdisciplinar com os principais campos de correlação; necessidade de se compreender melhor quais os principais efeitos dessa política EPT na RFEPC e em relação aos macro contextos nacional e internacional de influência de Redes Globais de Políticas e, assim, provocar reflexões (im)pertinentes de análise e possibilidades de estratégias políticas.

Para fins de maior clareza sobre a problematização central, na figura abaixo podem ser identificadas cinco questões principais a serem investigadas dentro do problema central:

Figura 02 – Subquestões do Problema Central de Pesquisa



Fonte: Autor, 2022

Como se pode observar, se comparadas aos elementos essenciais de avaliação, apontados no Quadro 01, cada uma das perguntas da figura acima, comporta, em si, questionamentos diretamente relacionados a um ou mais dos três grupos de elementos apresentados no referido quadro. Buscar-se-á, portanto, as confluências possíveis sobre o Ciclo da Política Educacional dos IFs em relação à atuação política sobre estes pontos comuns ou que ao menos deveriam ser comuns a todos os IFs, independentemente das especificidades locais e regionais.

Embora à primeira vista pareça demasiada ampla e complexa a abordagem da problematização central, ao se identificar as questões e elementos essenciais que objetivam conduzir a reflexão, percebe-se que há a necessidade de um olhar amplo, cuja complexidade se torna menos ameaçadora pelo fato de o horizonte estar bem delimitado pelo objetivo principal da investigação. Por analogia, pode-se dizer que as cinco questões identificadas na Figura 02, tem o escopo de ajustar o foco da visão do pesquisador para que ele não se perca diante de tantas possibilidades e particularidades do que pode ser visto, mas que devem permanecer desfocadas do objeto principal.

Obviamente a exposição do problema central remete a um complexo e tensionado conjunto de conceitos, categorias e concepções epistemológicas, educacionais, políticas, jurídicas e sociais. Reitera-se o objetivo de se evitar a mera Teorização Adicionada ou de apenas adicionar mais um elemento de empirismo descritivo à “Geleia Geral” da pesquisa em educação

(GATTI, 2012, p. 18). Portanto, sem a pretensão de incidir em uma produção conceitual enciclopédica.

Assim, a ACP como epistemometodologia da pesquisa, se apresenta como mais viável e segura, sendo que “[...] objetiva expressar a articulação existente entre as decisões epistemológicas e a metodologia da pesquisa” (MAINARDES, 2020, *online*, n. p.). Por meio dessa abordagem epistemometodológica se tem condições de sustentar a investigação do problema numa base teórica de Teorização Combinada (TELLO; MAINARDES; 2015; TELLO, 2012). Nesse caso, a Teorização Combinada permitirá problematizar os diferentes conceitos e as diferentes áreas e campos de estudos presentes na enunciação do problema de modo interdisciplinar, mantendo a coesão conceitual e a coerência no trato teórico e na análise de base empírica.

Sob esta orientação, ao permear o problema central, a investigação científica desdobra uma série de problemas correlatos. Estes subproblemas passam, então, conforme a maior ou menor aproximação ao objeto, problema e objetivo principal, a receber maior ou menor densidade epistemológica investigativa³. Assim, pretende-se a possibilidade de se abordar diferentes conceitos, categorias, teorias, permanecendo no âmbito da delimitação investigativa a que a pesquisa se propõe e, ao mesmo tempo, sem redundar no ecletismo conceitual teórico, clássicos das pesquisas de Teoria Adicionada. Ou seja, “[...] uma tentativa de romper com os modelos lineares de análise de políticas” (MAINARDES, 2020, *online*, n. p.).

Nesse sentido, como afirma Mainardes ao tratar da “*Abordagem do Ciclo de Políticas como epistemometodologia*”, a *Policy Sociology*⁴ pressupõe:

1 – Análise crítica das políticas (desde a sua formulação – resultados/consequências); 2 – Consequências das políticas para as classes sociais distintas; 3 – Conceito de política e de política educacional; 4 – Papel do Estado na oferta educacional e na política investigada. [Ainda]: Necessidade de um referencial teórico específico para

³ Considerando o trabalho com combinação teórica (ex.: teoria crítica, neo-marxismo, pluralismo) e, principalmente, em diálogo interdisciplinar integrado diretamente com outros campos de estudos; considerando que daí resulta a necessidade de se operar com diferentes conceitos e categorias (Estado; Educação Profissional; Trabalho, Justiça Social; etc..), torna-se inapropriado, cientificamente, pretender abordar todos esses elementos sem cair numa produção de ecletismo, teoria adicionada, enciclopedismo ou mero empirismo descritivo. Assim, propõe-se a ideia de “densidade epistemológica investigativa” para caracterizar e justificar o maior aprofundamento (densidade) epistemológico na exploração das teorias, conceitos e campo principais em detrimento do menor aprofundamento narrativo na exploração das teorias, conceitos e campos secundários ao objeto, problema e objetivo principal da pesquisa. A ideia de “densidade”, nessa perspectiva, se aproxima do que afirma Gatti ao dizer que “a densidade está associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modos de observar, coletar, registrar dados, que permitem criar explicações, compreensões, inferências fundadas. Também depende do domínio do campo pelo investigador e de suas experiências na lida de pesquisa, dos seus interlocutores e interlocuções, de sua criatividade embasada em bons argumentos, com o suporte de fatos” (2012, p. 27). Ver, ainda, Alves-Mazotti (2001, p. 40) sobre a relevância, a aplicabilidade e o processo de pesquisa em educação.

⁴ Optou-se por manter o termo no original, em inglês, tal qual apresentado pelo autor.

fundamentar a análise; e Necessidade de analisar os contextos do ciclo de políticas de forma abrangente, coerente e bem fundamentada: caracterizar a política, teorização sobre o Estado, análise crítica dos textos, contexto da prática (dados) (2020, *online*, n. p.) (Grifei).

Observa-se, assim, de que modo o problema central da pesquisa parte dessas pressuposições epistemológicas e, ao mesmo tempo, exige análise crítica de maior ou menor densidade epistêmica de cada uma delas para se manter no horizonte delimitado pelo objeto e objetivo principal de análise.

No caso da política de EPT nos IFs, encenada na primeira década de existência e em avaliação, o estado da arte (FRIGOTTO, 2018) e do conhecimento científico sobre o tema, demonstram que, principalmente os contextos da influência e o da produção do texto, bem como as teorizações sobre Estado e política pública pretendidos, tem sido objeto predominante e exaustivo da maioria das pesquisas acadêmicas sobre os IFs. Na mesma direção, também se demonstra a predominância de análises muito pontuais sobre programas e políticas específicas, desenvolvidas no âmbito da política dos IFs. Estas, por sua vez, tomadas isoladamente, comprometem uma avaliação mais ampla dos efeitos e rumos dessa política em nível nacional.

Afinal, a RFEPCT é, efetivamente, uma Rede? Em que consiste chamar de “rede”? (ELIAS, 2004; GIDDENS, 1997; CASARA, 2019; AREIAS; MARQUES, 2012) – (“rede de funções?”). Como gerir a política educacional em rede nas sociedades complexas? (SENNETT, 2010; DARDOT; LAVAL, 2016; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; 2016). Daí a importância de se compreender que os IFs (autarquias) e suas unidades (campus / unidades administrativas) como instituições de ensino “[...] inseridas em uma dinâmica complexa, são o centro da atuação política: entidades que não são simples nem coerentes, mas uma rede precária de diferentes e sobrepostos grupos de pessoas, artefatos e práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 143 *apud* LOPES; 2016, p. 5).

A literatura dominante ressalta sempre que, na ACP, os *contextos de política* não devem ser compreendidos de forma linear e sequencial, o que redundaria na perspectiva analítica da implementação de políticas e análise de resultados. Alguns dos principais estudiosos no Brasil sobre a ACP sugerem questionamentos problematizadores para a análise da política educacional com base nessa abordagem. A partir de tais propostas o problema central pode ser desmembrado em subproblemas. Estes, por sua vez, alocam-se no interior de uma ou mais das cinco perguntas essenciais (Figura 02) do problema central; e em um ou mais dos três conjuntos de elementos essenciais do objeto de análise (Quadro 01).

Feita essa correlação, a coerência pretendida na delimitação do problema de pesquisa, na forma aqui proposta, pode ser traduzida no quadro a seguir:

Quadro 02 - Subproblemas

Base Epistemológica Ciclo de Políticas	Subproblemas
Contexto de Influência:	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as principais influências e tendências presentes na Política de EPT na RFEPCT, principalmente nos IFs? - É possível identificar a existência, a origem e a relação entre influências globais/internacionais, nacionais e / ou locais na política encenada / atuada nos IFs? - Quais são os principais interesses e grupos de interesses que exercem maior poder sobre a PEP na RFEPCT?
Contexto da Produção de Texto:	<ul style="list-style-type: none"> - Quais grupos de interesse foram representados e quais foram excluídos no processo de produção do texto da PEP na RFEPCT? - Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção do texto na perspectiva de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não: Debates parlamentares, discussões institucionais, Lei nº 11.892/2008)? - Quais são os discursos predominantes, as ideias-chave, objetivos, finalidades, características do texto (Lei nº 11.892/2008)? - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto da política analisada? - É possível identificar, também no texto, a influência de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários? - Existem inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? Foram produzidos textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes) sobre a política de EPT na RFEPCT? - <u>Para quem se destina (leitores) o texto elaborado?</u>
principalmente no Contexto da prática:	<ul style="list-style-type: none"> - Como que o processo de <i>interpretação, tradução, recontextualização, recriação</i> da política (<i>theory of policy enactment</i>) tem se realizado nos IFs? - Como a política presente na Lei nº 11.892/2008 foi recebida? Como está sendo encenada? Há resistências individual ou coletiva? Se há, ocorrem formas de controle, pressão, poder explícito ou disfarçado? - Como se dá a relação <i>mens legis X mens legislatoris</i> (vontade da lei X vontade do legislador)? Qual é a Hermenêutica/interpretação Jurídica da política (Interpretação e tradução da política, para Ball), os “ajustamentos secundários” (BALL, 1994) feitos pelos atores sociais (gestores, professores...)? - Como os profissionais de educação / servidores (Docentes, Técnicos Administrativos, Gestores) e demais envolvidos interpretam os textos da política nos IFs? Há autonomia e espaços garantidos e organizados de discussão das interpretações e traduções do texto? - Ocorre alguma forma de comunicação eficiente entre formuladores, autores e atores da política (MEC/SETEC/CONIF/REITORIAS/CAMPUS...)? Como se dão as relações de poder entre eles? Há formas e mecanismos de pressão, opressão e outras que comprometem a vivências democrática e emancipatória?

	<ul style="list-style-type: none"> - Como se deu a relação da política dos IFs com os municípios na organização das audiências públicas, para oferta, por exemplo, do programa PROEJA FIC, cursos, e outras decisões envolvendo a comunidade externa? O envolvidos no processo decisório efetivamente conhecem os programas e políticas desenvolvidas pelos IFs? - O texto sofreu mudanças, alterações e adaptações para a concretização da política no âmbito dos IFs? Há certa homogeneidade na interpretação do texto no âmbito dos IFs? - Quais são as principais contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática nos IFs? - A política encenada nos IFs tem reproduzido ou criado desigualdades, principalmente sociais e no desenvolvimento local e regional no qual estão os campus? - O contexto da prática nos IFs tem influenciado o contexto da produção do texto no âmbito do Governo Federal ou tem sido influenciado por outros contextos de práticas de políticas?
<p>sobre os efeitos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o impacto da política encenada nos IFs para os alunos (ou receptores da política) em geral e para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), inclusão física e atitudinal; perfil dos ingressos, evasão, reprovação. eficiência acadêmica? - Qual é o “produto físico, tangível e mensurável”; e qual é “impacto, que, tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos e/ou opiniões” (FIGUEIREDO, 1986, p. 109) da política pública desenvolvida nos IFs? - Quais incentivos eram gerados para os municípios receberem novos campus dos IFs? Como que os interesses políticos interferiram nesse processo e que distorções produziram, por exemplo, abrindo campus em municípios nos quais não seria necessário ou que atenderiam em menor escala o impacto da interiorização das unidades e do acesso à educação? - É possível identificar consequências inesperadas da PEP nos IFs? Quais? - A complexidade da proposta da política dos IFs pode ter gerado uma “complexidade desorganizada” dessas instituições? (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 206; MOURA, 2019, p. 212). A política pública dos IFs é uma política complexa, dada as diferentes formas de atuar, gerando mera pulverização? - Existem dados oficiais suficientes e consistentes sobre a política nos IFs? Quais diferenças e semelhanças a análise do contexto da prática possibilitou identificar entre o contexto analisado e dados oficiais da política nos IFs? Quais relações são possíveis entre os dados quantitativos (ex.: indicadores de gestão) e os dados qualitativos identificados no contexto da prática (ex.: relatos de experiências, depoimentos de alunos e familiares)? - Qual é a avaliação da “moralidade administrativa”, e da “moralidade política e social” (FIGUEIREDO; 1986. p. 110) e o controle finalístico da Política desenvolvida nos IFs? - A análise revela efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática) da política nos IFs? Quais? Que análises podem ser feitas sobre estes efeitos? - Em que medida a política contribuiu, por meio dos IFs, para resolver os problemas sociais, diminuir as desigualdades e promover a

	justiça social? Quais são os efeitos da Política de EPT dos IFs em termos de justiça social, igualdade e liberdade individual (autonomia) na formação profissional?
sobre os Rumos:	<ul style="list-style-type: none"> - Os IFs têm se tornado uma instituição social ou uma organização empresarial? - Trata-se de uma atuação social da educação no mundo ou de uma disfunção do mundo na educação antissocial colonizada pelo neoliberalismo? - Qual é a potencialidade formativa dos IFs para e na democracia?
sobre as estratégias políticas:	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as estratégias políticas que formam “o conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela [...]” política nos IFs? (MAINARDES, 2018, p. 4) - Quais estratégias (gerais e específicas) poderiam ser delineadas para lidar com as desigualdades identificadas pela e em efeito da política na RFEPCT? - De que modo as estratégias delineadas contribuem para o debate sobre a política na RFEPCT e quais os principais aspectos da política a serem repensados e redimensionados? - Quais foram as estratégias políticas desenvolvidas pelo governo federal para a eficiência da política pública de EPT nos IFs? - E, mais especificamente sobre a concepção de educação e justiça social presente na origem da proposta da política em análise, se “o embate pelo projeto formativo em direção à afirmação ou negação da perspectiva integral, omnilateral ou politécnica ocorre no âmbito do Estado em sua relação com a sociedade civil ou nos movimentos sociais e expressam a mobilização do real pela disputa de projetos societários” (MOURA; LIMA FILHO, D; SILVA. 2015, p. 1073), como que a política educacional desenvolvida nos IFs atua(ou) nesse embate?

Fonte: Autor, 2019, com base em: FIGUEIREDO, 1986; MAINARDES, 2018; 2020; MAINARDES; STREMELE 2019, p. 5 a 6; AVELAR, 2016, p. 6; ARRETICHE, 2001; MOURA; LIMA FILHO, D; SILVA. 2015.

Cabe destacar que a presente pesquisa não pretende responder, exaustivamente a todos estes subproblemas. Isso porque, alguns deles, como se verá, já foram tratados por outras pesquisas, assim como, alguns ainda não podem ser respondidos satisfatoriamente, seja pela brevidade temporal da política de EPT nos IFs ou pela insuficiência ou inacessibilidade à produção de dados suficientes e confiáveis o suficientemente para tal. Contudo, o quadro acima tem a pretensão de sintetizar as principais questões que cada contexto do ciclo de políticas exigiria para uma abordagem mais abrangente da política em questão. Nesse aspecto, dar-se-á ênfase ao tratamento com maior densidade epistemológica aos subproblemas do contexto da prática e sugerindo continuidade às questões do contexto da estratégias de políticas.

Dada a diversidade geográfica, política, econômica e cultural em que estão localizados os IFs em nível nacional, a problematização que se coloca é ainda mais importante que as próprias respostas que dela possam derivar. Trata-se de uma diversidade presente na complexidade inerente à própria política. Ou seja, identifica-se uma complexidade formal, por atuar em todos os níveis, formas e modalidades; e uma complexidade material, na expansão em diferentes

territórios, culturas, estruturas sociais econômicas. Isso porque, a análise que conduz e que deriva destes problemas não se pretende meramente esquemática ou enciclopédica, mas também crítica.

Assim, o Fio de Ariadne que permite razoável segurança e coragem para adentrar nesse labirinto epistemológico consiste, como disse Gramsci, em dar ao “espírito a elasticidade da dúvida metódica que faz do diletante o homem sério, que purifica a curiosidade, (...) e a transforma em estímulo são e fecundo do cada vez maior e perfeito conhecimento” (*apud* MONASTA, 2010, p. 62). É neste espírito que se problematiza a presente análise da política educacional nos IFs e, com ele se busca contribuir também para a transformação do conhecimento pessoal. Quiçá, o trabalho resulte em provocações mais amplas e / ou, até mesmo de proposições e estratégias político-institucionais para a política de EPT nos IFs e na RFEPCT. No pensamento de Ball: “A questão não é dizer às pessoas o que pensar, mas fornecer ferramentas com as quais é possível pensar” (2013, p. 282).

2.3 Contextualizações para uma epistemologia da pesquisa em política educacional nos IFs: para além do método e da metodologia clássica de avaliação linear de políticas educacionais.

Como já mencionado nas discussões sobre o campo e a problematização da pesquisa, esta exige uma compreensão epistemológica que a sustente no desenvolvimento metodológico da investigação. Do contrário, o pesquisador poderá incidir facilmente num devaneio especulativo de mera opinião (*doxa*), fugindo do campo científico ou no máximo, realizar um trabalho investigativo de menor densidade epistemológica.

Em síntese, embora o campo filosófico da Teoria do Conhecimento (*gnosologia*) e Teoria do Conhecimento Científico (*epistemologia*), seja bastante complexo, cumpre ter presente que a concepção de episteme (*ἐπιστήμη*), aqui empregada, refere-se sempre “ao conhecimento metódico, sistemático, controlado, ou seja, científico” (SAVIANI, 2017, p. 2).

Portanto, essa concepção passa a exigir a delimitação da organização sistemática e metodológica capaz de controlar adequadamente a investigação em curso. Quer dizer, cumpre definir, por exemplo, qual é a epistemologia dessa pesquisa? Qual é a epistemologia ou epistemologias da política educacional em análise? De acordo com a abordagem de pesquisa, é viável uma epistemologia da pesquisa que sustente uma base teórica de teorização combinada de maior densidade epistemológica investigativa? Como se dá a operação conceitual e de categorias no contexto de uma epistemologia de pesquisa com base na teorização

combinada envolvendo, interdisciplinarmente, diferentes campos de pesquisa? Qual é a função da pesquisa e a função do pesquisador ao realizar esse tipo de análise de políticas educacionais? Enfim, estas e outras questões já levantadas anteriormente, são essenciais para sustentar a organização da pesquisa dentro do campo científico e com a densidade epistemológica investigativa suficiente para não se tornar apenas mais um elemento na “geleia geral” (GATTI, 2012) das pesquisas em educação.

Quer dizer: “O que está em jogo aqui, obviamente, é o próprio significado de empírico, ou seja, como ele é apreendido (questão metodológica) e como é interpretado (questão epistemológica), orientando-se por qual finalidade (questão ética e política)” (DALBOSCO, 2014, p. 259). Com isso, define-se que a abordagem da política educacional em análise não se limita ou se resume a uma análise meramente empirista. Esse é o motivo pelo qual a ACP irá se apresentar como um caminho viável, tanto como dimensão metodológica quanto epistemológica da pesquisa. Ou seja, uma epistemologia da pesquisa.

É também nessa perspectiva que, como explicitado na delimitação do campo, com base em Tello (2013), Saviani corrobora com a ideia de caracterizar a epistemologia da política educacional, como “meta-análise”, ou seja, “o estudo das condições que tornaram possível o conhecimento que se atingiu sobre as políticas educacionais” (2017, p. 2). Portanto, ao estudar estas condições na perspectiva da meta-análise, como base epistemológica, afasta-se a análise meramente empírica. Esta é realizada, em regra, quando se analisa a política educacional na lógica linear da implementação ao invés de se tomar a política educacional como um ciclo constantemente influenciado por diversos contextos e sujeito à uma complexidade de traduções, interpretações e atuações da política. A lógica linear de avaliação de políticas educacionais é aquela que concebe a política de forma segmentada em momentos específicos de agenda, formulação, implementação, avaliação e reajuste, como já se observou anteriormente.

Nessa perspectiva se pretende ir além da descrição analítica linear da política educacional e se buscar um nível de compreensão da política em si. Tal compreensão é possível quando se tem o que chamamos aqui de maior densidade epistemológica investigativa. O que também se aproxima da concepção de “base ontológica da política” ou “epistemologia profunda” (MAINARDES, 2018a, p. 11). Nisso está contemplada também a preocupação com a função social da pesquisa e a função do pesquisador, o que engloba aquelas dimensões éticas e políticas mencionadas acima (com base em Dalbosco; Gatti; e Saviani). Estas, por sua vez, num exercício de operação conceitual, encontram-se com a ideia de um enfoque epistemológico de análise de políticas educacionais (BALL *in* MAINARDES, 2015; MAINARDES; TELLO, 2016; MAINARDES, 2018a, entre outros).

Nesse sentido, afirmam:

Quais as finalidades da política? Para quem foram pensadas? Com base em quais pressupostos de sujeito, de sociedade, de educação? Quais as relações de poder envolvidas em todos os processos e espaços? Qual a nossa visão de mundo e de que forma ela interfere na análise de dados e na construção da epistemologia da pesquisa? Quais os valores que orientam as nossas análises e em que medida estes reforçam discursos e práticas das quais não compartilhamos? A base ontológica da política pode ser explicada como apreensão da essência da política, aquilo que ela realmente é (MAINARDES, 2018a, p. 11). (Grifei).

Tal consideração e tais reflexões reiteram e justificam a relativa abrangência da problematização delimitada anteriormente bem como a escolha do pesquisador por uma abordagem epistemológica e pela metodologia interdisciplinar envolvendo outros campos de pesquisa na perspectiva de uma fundamentação de combinação teórica. Aqui, delimita-se o *posicionamento epistemológico* do pesquisador. E é a partir deste posicionamento que delimitar-se-á a construção metodológica da pesquisa.

Assim como se refutou a análise da política educacional enquanto implementação, refuta-se a suposta neutralidade científica e metodológica do pesquisador, como pretende o viés positivista. Soma-se à compreensão de Mainardes de que “Nenhuma metodologia é neutra” (2017, p. 4). Isso, por sua vez, não abstém o pesquisador de “exercer a vigilância epistemológica em sua pesquisa”. Por esse motivo que: “O enfoque epistemológico pode ser compreendido como o *filio condutor* que articula todos os elementos da pesquisa, ampliando sua coerência, consistência e rigorosidade (MAINARDES, 2017, p. 4; e 2018a, p. 9). É a partir desse referencial teórico que se passa a discorrer sobre o enfoque epistemológico da pesquisa em curso.

2.3.1 Enfoque Epistemológico da Pesquisa

A obra de Ball tem se revelado uma “potência teórica” no campo das políticas educacionais, inclusive, no Brasil. Isso porque se identifica o “trânsito de Ball por diferentes disciplinas, [...] bem como associando o debate educacional ao debate político mais amplo” (LOPES, 2016, p. 2). Nessa abertura investigativa, pode-se combinar diferentes teorias de forma metódica e dentro de uma complexidade organizada. Entende-se tal necessidade em razão da inegável influência do debate político e econômico global sobre as políticas educacionais. Soma-se a isso o fato de que as análises de políticas educacionais no Brasil, tendem a se restringir a campos específicos que negligenciam os demais campos também essenciais para estas leituras de políticas em seus diferentes contextos.

Porém, de acordo com a ACP, sempre sujeitas a contínuas ou descontínuas atuações (*enactment*), as políticas sofrem diferentes traduções e interpretações que as aproximam ou distanciam dos objetivos e finalidades propostas. Essa dinâmica exige uma epistemologia de análise que contribua de forma mais consistente para que pré-juízos de determinados campos não resultem em prejuízo à análise das políticas educacionais. Daí que, os *resultados, efeitos* das análises das políticas educacionais, feitas a partir de qualquer campo científico, também carecem ser questionados sob a égide do tipo de abordagem de pesquisa do qual se serviu o investigador para chegar ou por que não, para *querer chegar* àqueles resultados de análise.

A análise da política educacional envolve responder, dentre outras, a perguntas tais como: “- Qual é o entrecruzamento que o pesquisador realiza entre os fundamentos teóricos, a metodologia e a análise? Ou seja, é possível observar uma epistemometodologia?” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 170 a 171). Assim se poderá ter elementos essenciais para um esquema analítico das pesquisas em políticas educacionais. Portanto, a epistemometodologia da pesquisa visa “expressar a articulação existente entre as decisões epistemológicas e a metodologia da pesquisa” (MAINARDES, 2020, *online*, n. p.).

Na ACP identifica-se o pós-estruturalismo como sendo a epistemologia que fundamenta a abordagem feita por Ball e colaboradores. Isso não quer dizer que toda análise de políticas educacionais feitas com base na ACP como epistemometodologia de pesquisa, também deva assumir o pós-estruturalismo como perspectiva epistemológica. Ao contrário, como bem define Mainardes, exige-se uma “apropriação crítica da proposta da ACP” (2020, *online*, n. p.). Tal criticidade, defende-se aqui, também passa pela própria reflexão sobre a base epistemológica a ser considerada pelo pesquisador como a mais adequada para se manter coerência teórica e metodológica na análise a ser feita. No caso, a perspectiva epistemológica que fundamenta o presente estudo é a de uma Teorização Combinada, dada a própria exigência de diálogo interdisciplinar de aproximação entre os campos de pesquisa já delimitados anteriormente.

Como já definido na delimitação do problema de pesquisa, busca-se saber qual ou quais elementos podem ser apreendidos na análise do contexto da atuação da política educacional em curso nos IFs. Com isso, pretende-se, dentre outras, chegar a uma compreensão “das consequências das políticas para os sujeitos nela envolvidos” e, se necessário e possível, “o delineamento de estratégias (alternativas) para o enfrentamento das desigualdades reproduzidas ou criadas pela política” (MAINARDES, 2020, *online*, n. p.).

Assume-se a própria perspectiva em que se coloca o pesquisador diante dos motivos que o orientam na pesquisa. E, nesse aspecto, espera-se que:

O pesquisador engajado na luta pela justiça social, pela educação pública e democrática, e pela construção de uma sociedade melhor para todos (sem distinção), encontrará na ACP fundamentos consistentes para a sua pesquisa, bem como para a formulação de um posicionamento pessoal do significado da educação e do papel das políticas educacionais na construção do projeto de nação (MAINARDES, 2020, *online*, n. p.).

Cabe, no entanto, lembrar que a ACP como epistemologia e a perspectiva epistemológica da Teorização Combinada, não podem ser tomadas de forma acrítica, como uma nova *tábua de salvação* para análise das políticas educacionais. O próprio Ball, em entrevista concedida para Avelar, ao ser questionado sobre as bases epistemológicas dos seus estudos, declara-se “epistemologicamente instável” e que, principalmente na perspectiva pós-estruturalista, preocupa-se mais em frequentemente estar “criando novos problemas e deixando tensões não resolvidas” (BALL, *In* AVELAR, 2016, p. 3).

Isso porque “o mundo é mais persistentemente complexo e difícil do que aquilo que se pode entender com o simples uso de uma posição” epistemológica (Ibidem, p. 3). Com esse pensamento é possível perceber, claramente, a crítica de Ball ao positivismo científico, à imparcialidade do pesquisador, e à desassociação entre o texto de política e a política na prática. O pesquisador há de reconhecer seu limite de compreender o mundo bem como o limite de qualquer teorização que pretenda captar a realidade sempre fugidia do real alcance do observador científico. Daí também a flexibilidade da ACP a diferentes contextos e boa parte da potência teórica da obra de Ball.

É nessa perspectiva que a teoria de Ball revela também uma concepção de mundo, de política educacional, de Estado, e assim sucessivamente. O que faz com que o pensamento deste autor se inclua no contexto da *Policy Sociology* (Sociologia das Políticas Educacionais). Portanto, há a necessidade de se avaliar diversos fatores e contextos que influenciam nas políticas, inclusive sobre o papel do Estado, a função social das políticas educacionais etc. (MAINARDES, 2018; AVELAR, 2016; MAINARDES; ALFERES, 2014). Tal necessidade de ampliação do olhar analítico e crítico sobre as políticas educacionais, incluindo outros campos científicos como os que se propõe neste estudo, fortalece a opção e a delimitação metodológica e teórica interdisciplinar com o enfoque epistemológico aqui propostos.

Espera-se, assim, demonstrar e justificar porque o enfoque epistemológico, com base na ACP, é sustentável para a análise que se pretende sobre a política educacional nos IFs. Expor por quais motivos a perspectiva epistemológica adotada é capaz de orientar tal processo investigativo de forma coerente e para além de uma avaliação sob a ótica de implementação de políticas. Refuta-se a avaliação com base apenas em critérios analíticos quantitativos de eficácia

e eficiência, conforme tem sido produzida a maioria das análises em relação a política de EPT nos IFs.

No entanto, como afirma Saviani, com base em Descartes: “[...] à “episteme” só ascendem aqueles que se dedicam ao estudo sistemático dos fenômenos, dominando os procedimentos metodológicos correspondentes. [...]” (SAVIANI, 2017, p. 2). Nesse sentido, é razoável interpretar, atualmente, o enfoque epistemológico baseado em uma Teorização Combinada como sendo, ao mesmo tempo e complementarmente, uma base teórica e uma base metodológica capaz de respaldar um estudo sistemático com procedimentos metodológicos que correspondem adequadamente à pesquisa desenvolvida.

Volta-se a reforçar que tal compreensão epistemológica e proposta de pesquisa, busca o processo investigativo rigoroso e metódico, mas não tem a menor pretensão de conclusões finais imbuídas de verdade. Buscam-se conclusões capazes de validação pelo caminho percorrido e análise realizada que mais provoquem novas reflexões ao invés de apresentar soluções fechadas.

Como afirma Ball, não se tem a “expectativa de que todo e qualquer projeto de pesquisa possa proporcionar conclusões definitivas, mas estas expectativas estão embutidas nas práticas mundanas, banais, das ciências sociais” (AVELAR, 2016, p. 5). Ball acredita “que isto tenha sido inserido na epistemologia básica das ciências sociais”, fazendo com que estas estejam sempre destinadas a “providenciar soluções para o problema da gestão populacional” (Ibidem. p. 4). Essa *jaula* científica da ciência moderna é que se pretende evitar.

Observe-se que, no campo do Direito, mais precisamente no subcampo da Hermenêutica Jurídico Filosófica, também se opera uma crítica ao positivismo científico moderno. Nesse sentido, na era moderna pós-kantiana, principalmente depois de Dilthey (1833 – 1911), a preocupação hermenêutica busca aprofundar as discussões em torno de uma metodologia por meio da qual se possa abordar a realidade social que tensione a relação com a metodologia típica das “ciências da natureza, ou seja, uma hermenêutica que se coloque como epistemologia. (LEAL, 2002, p. 137). Essa guinada epistêmica traz, na pretensão de Dilthey (Razão Histórica) a ciência para a *esfera da vida*. Considerado o pai do historicismo, Dilthey abre significativo espaço epistemológico para aquelas que começam a ser chamadas de *ciências do espírito*, e com isso, também influenciar diretamente na teoria crítica. No mesmo aspecto (pode-se dizer brevemente), tal guinada epistêmica apresentou também a tensão metodológica na ciência moderna.

No contexto que aqui se trabalha (como será demonstrado), nas pesquisas em políticas educacionais, há uma certa tensão entre a busca pela “eficiência” e a busca pela “justiça social”

e, ressalte-se, “[...] Ambos os lados da tensão são políticos” (BALL, 2006, p. 10 e 27). Essa tensão pode ser percebida claramente no contexto da prática da política de EPT desenvolvida nos IFs, tanto pelas divergências entre o texto de política e atuação política (*enactment*), quanto pelas pesquisas de análises dessa política, inclusive as realizadas por órgãos de controle. Talvez, assim como Dilthey pretendeu trazer a ciência à esfera da vida, e considerando os diversos autores e textos já mencionados sobre pesquisas em políticas educacionais, seja urgente trazer essas pesquisas para a esfera da vida e da ciência que não se limite a uma “epistemologia de superfície” (BALL, 2006).

Essa tensão gerada no âmbito da política de EPT na RFEPCCT, em síntese, diz respeito basicamente aos diferentes e divergentes entendimentos, concepções de política educacional e, em decorrência, às diferentes concepções de *função social* dessa política. Esta, por sua vez, também se situa, em regra, na tensão entre *eficiência* (na perspectiva apenas econômica) e *justiça social* (na perspectiva socioeconômica e cultural).

Exige-se uma pesquisa com maior densidade epistemológica. Daí a justificativa já apresentada na delimitação de campo, de uma pesquisa interdisciplinar que coloque a pesquisa em políticas educacionais no enfrentamento entre as partes e a totalidade. Não com a pretensão de ser capaz de resolver e eliminar a tensão, mas para explicitar as contradições possibilitando, assim, novos movimentos em diferentes campos e, direta ou indiretamente, interferindo também na concretude social.

Portanto, o pesquisador carece de “uma epistemologia que explicita as contradições centrais, subjacentes aos fenômenos em estudo” (PALUDO, 2018, p. 18). No mesmo sentido, Tello e Mainardes (2015, p. 153 a 178), fazem um estudo de revisão sobre o enfoque das epistemologias das políticas educacionais e reforçam a necessidade de se aprofundar as questões teóricas e epistemológicas para fortalecer este campo. Isso contribui para evitar que se fique apenas na descrição do objeto de estudos e se possibilite melhor compreensão deste. Por conseguinte, também se evita o dogmatismo ou o ecletismo teórico, ao mesmo tempo em que contraria a perspectiva da neutralidade científica, dada a indissociabilidade das construções subjetivas realizadas pelo pesquisador (sua cosmovisão) em relação ao objeto / sujeitos da pesquisa e em relação ao próprio mundo.

Nessa delimitação, identificam-se os elementos do esquema analítico do “Enfoque das Epistemologias das Políticas Educacionais” (EEPE), proposto por Mainardes (2018c) e Tello (2012):

1 – “Perspectiva epistemológica” (teórica): teoria da atuação política (*theory of policy enactment*) (também traduzida por Teoria da Política em Ação), teoria da política educacional

global, com base em (BALL); e teoria crítica / neomarxista (LAVAL; DARDOT; DUNKER;) ou seja, uma Teorização Combinada;

2 – “Posicionamento epistemológico” (político): crítico analítico em relação à política educacional dos IFs, em relação ao posicionamento epistemológico neoliberal.

3 – “Enfoque epistemológico” (perspectiva + posicionamento): interdisciplinaridade como visto anteriormente, realizado aqui com base na ACP (dentro outros estudos de BALL), com base nas críticas ao neoliberalismo e sua influência na função social da educação e no Estado Democrático de Direito, e na perspectiva da Hermenêutico-jurídica em relação à análise do texto principal da Política Educacional dos IFs. Assume-se um posicionamento epistemológico de análise da política de EPT nos IFs, crítica à concepção teórica de implantação de políticas.

Pela própria natureza da proposta da ACP, considerando seus limites e potencialidades, seja para se orientar pelo ou criticar o Ciclo de Políticas, faz-se necessária uma abordagem epistemológica de Teorização Combinada. Isso porque, como afirma o próprio Ball em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), sua teoria se dá numa “[...] perspectiva pluralista [...], e [...] o ciclo de políticas é um *método*. [...] uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (p. 304 a 305). Assim, resta o desafio de se debruçar sobre essas teorias “revendo conceitos e categorias fundamentais para a análise da realidade” (PALUDO, 2018, p. 1), tendo em vista, e nisso concorda-se com Ball, e Laval, e no que afirma Paludo, de que “O grande desafio para os pesquisadores é o de assumir a dimensão política do pensar e fazer pesquisa” (Ibidem. p. 18).

Assumir essa dimensão política é o que coloca o pesquisador em um posicionamento epistemológico crítico em relação à perspectiva epistemológica (teórica) assumida. Isso porque, como interpreta Ball, “toda pesquisa é crítica”, no entanto, o posicionamento epistemológico crítico, aqui defendido, vai justamente no sentido de tomar o conceito de “justiça social” como elemento chave desse posicionamento. Embora, tenha-se presente, isso implique “[...] uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça”, bem como o fato de que há vantagens e desvantagens nesse posicionamento, principalmente em razão de “[...] uma falta de precisão teórica” no conceito de “justiça social” (BALL, *In*. MAINARDES; MARCONDES; 2002, p. 307 a 308).

Mesmo sabendo dessas imprecisões é viável manter esse horizonte, uma vez que se compreende e se concorda com a ideia segundo a qual: “O desenvolvimento epistemológico nas ciências humanas, como a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos” (BALL, 2006, p. 18 a 19).

Daí a importância de uma operacionalização conceitual a fim de contextualizar concepções de justiça social, EPT, política educacional, função do Estado, dentre outras no

âmbito da análise da política de EPT nos IFs, diretamente relacionada à atuação do setor público no gerenciamento de problemas sociais e políticos. Essa problemática será explorada com maior densidade epistemológica no desenvolvimento deste estudo. Principalmente ao se tomar como enfoque epistemológico a ACP com ênfase:

1) no contexto dos efeitos que “[...] preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual”; e

2) no contexto de estratégia política, que “[...] envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”, o qual, de acordo com Ball (1994), “é um componente essencial da pesquisa social crítica” (MAINARDES, 2018a, p. 4; MAINARDES, 2006, p. 55).

Até porque, como afirmam Mainardes; e Stremel (2015, p. 9 a 10), o contexto de estratégia política tem sido pouco explorado nas pesquisas com ACP. Ambos os contextos (efeitos, e estratégia) inseridos no contexto da prática e de influência, e que implicam em consequências sobre a “equidade, democracia e justiça social” (DALE, 2010, p. 1.116), como será melhor aprofundado mais à frente.

Ou seja, tem-se uma proposta de método de análise de políticas educacionais que contempla em si uma base teórica e epistemológica, na perspectiva contrária à avaliação de políticas da corrente da *Policy Analysis* (PRUNTY, 1985) e da *Accountability* (DE LISSOVOY; McLAREN, 2003; LINGARD, 2009). Uma crítica à análise de políticas educacionais feitas com base apenas em critérios do mercado financeiro e da “[...] necessidade de “prestar contas” e ser avaliado em função dos resultados obtidos” (DARDOT; LAVAL; 2016, p. 201). Isso porque, como resume Ball, faz urgente a crítica à “performatividade” que tem sido exigida nos ambientes educacionais, uma performance produtiva e de resultados (2004, p. 1.120), que:

[...] objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*Accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (Ibidem, p. 1.116).

Para organizar e realizar a materialidade, a empiria dessa abordagem epistemológica enquanto método, acima exposta, recorre-se a diferentes ferramentas procedimentais enquanto metodologia, a partir dos quais serão produzidos dados e elaboradas informações analíticas, como se passa a descrever.

1) Fontes Bibliográficas e Documentais, por meio das quais serão analisados documentos institucionais, tais como: Planos de Desenvolvimento Institucional [PDI], Projetos Pedagógicos de Cursos [PPC], Relatórios de Gestão dos IFs, Relatórios dos órgãos de controle externo, além de documentos do MEC/SETEC, entre outros. As fontes documentais poderão ser primárias ou secundárias, principalmente por meio de revisão bibliográfica temática e análise documental das teses e dissertações selecionadas para o Estado do Conhecimento a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2010 a 2022/1, e das principais obras (livros e artigos científicos) de autores comentadores e contemporâneos sobre a política de EPT no Brasil, sobretudo no âmbito Federal, dentre outros documentos a se identificar no decorrer do estudo. Como afirma Malheiros “a pesquisa bibliográfica levanta o conhecimento disponível na área, possibilitando que o pesquisador conheça as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o seu problema objeto de investigação” (apud SULZARTY, 2010, n. p.).

Contudo, ressalta-se, a revisão realizada nestes documentos, principalmente nas pesquisas *stricto sensu* se dará na perspectiva de se aproximar de uma análise mais sistemática, no sentido em que defende Torgerson (2003), pois se buscará “[...] identificar todas as evidências disponíveis sobre determinado tema, comparando-as e sintetizando os resultados de forma explícita [...]” (MAINARDES, 2018, p. 3 a 4), para que se evite que “a utilização apenas de autores contemporâneos ou de autores que pesquisam o mesmo tema” de forma que torne o “referencial teórico da pesquisa relativamente frágil, com consequências para a análise e discussões” (Ibidem, p. 12).

2) Fontes Legislativas, uma vez que são fontes de Direito, entendidas na perspectiva da hermenêutica-jurídica como fontes principais em termos de dar origem ao “direito” (CAMARGO, 2003; DINIZ, 1982; 2017; MAXIMILIANO, 1965) e que servem aqui também como principais fontes de pesquisa. No caso, a política educacional de EPT está diretamente ligada aos direitos sociais à “Educação” e ao “Trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 6º), e por se tratar de política educacional pública, no âmbito do poder Executivo do Governo Federal, a dependência e a correlação com tais legislações se faz imprescindível ainda mais. Delimita-se às denominadas “fontes formais estatais legislativas” de Direito, expressas em leis, decretos, regulamentos etc. Estas merecem especial atenção ao objetivo e ao método da presente pesquisa pois se relacionam diretamente com o Contexto de Influência e de Produção do Texto, bem como, no da interpretação e da atuação política, no que se refere a ACP. A análise das fontes legislativas se dará também com o auxílio da hermenêutica jurídica e diferentes técnicas de interpretação jurídica cabíveis aos textos legais analisados. Isso porque, em estudos prévios, quando da

elaboração do projeto de pesquisa, já foi possível identificar vários problemas de interpretação e uso das legislações vigentes sobre a política educacional em questão. Nesse sentido, “[...] a tradição hermenêutica elaborou princípios e métodos de interpretação (literal, lógico, sistemático, histórico etc.), que têm ostensivamente a função de diminuir a margem de arbítrio, na medida em que funcionam como diretivas à ação do intérprete” (ROESLER, 2003, p. 44). Ou seja, pretende-se “[...] partilhar pressupostos e valores” presentes nestes textos e “[...] torná-los explícitos” pela interpretação hermenêutica jurídica (Ibidem, p. 50).

3) Fontes de Indicadores Quantitativos. Nesse caso, será considerada a produção de dados a partir PNP, que, desde 2017 passou a ser, ou ao menos tinha o objetivo de ser a fonte oficial de indicadores sobre a RFEPCT. Serão analisados dados relativos aos anos base 2017 a 2019, e, em alguns casos, 2020 a 2022. Isso porque, antes de 2017 usavam-se várias fontes diferentes para extração desses dados bem como carência de entendimento terminológico sobre alguns indicadores (carência esta, ainda não satisfeita). Não serão totalmente considerados os exercícios posteriores ao ano 2019, dado que os calendários letivos referentes anos base 2020 e 2022, restaram prejudicados e atrasados na maioria dos IFs em razão da pandemia, e ocorreu nova reformulação nos critérios de produção dos dados pela PNP. Tal questão será aprofundada em tópico específico sobre esse assunto. Também se buscará produzir dados a partir de outros indicadores e fontes oficiais conforme a necessidade de atender aos objetivos específicos e complementar ou ao menos diminuir os ruídos de informações provocados pela precariedade da PNP.

4) Fontes de Experiências do pesquisador no Contexto da Prática. Cabe explicitar que o presente pesquisador também é ator político ativo no âmbito dos IFs desde janeiro de 2010 até o presente momento. Sendo que tem atuado como docente em dois diferentes IFs, atuou como gestor, tanto em nível de campus como coordenador, e diretor de ensino, quanto em nível de Reitoria, enquanto Pró-Reitor de Ensino, e em nível nacional como Coordenador do Fórum Nacional dos Pró-Reitores. Além e em virtude disso, visitou, *in loco*, para fins de formação, palestras e eventos institucionais, mais de 150 campus em 37 diferentes IFs em todo o Brasil, e participado de comissões e representações no âmbito do MEC e SETEC ao longo de mais de uma década. Essas e outras experiências em nível local, regional e nacional na RFEPCT, possibilitou acesso direto e diálogo com milhares de colegas servidores públicos, estudantes, pais, comunidades, e sobretudo em diferentes especificidades da complexa organização institucional dos IFs. Sendo assim, entende-se imprescindível que a (con)vivência e interferência ativa do pesquisador em muitos microcontextos no grande Contexto da Prática da Política Educacional dos IFs, seja contemplada como fonte de coleta de dados e produção de informações para a

presente tese. Obviamente, isso se dá na sua devida proporção e com a responsabilidade ética que cabe ao pesquisador. Ou seja, “o saber da experiência “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. O saber da experiência não diz respeito à “verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2015, p. 32).

O dado, conforme Gadamer (1997) é uma construção cultural; depende do critério e da finalidade da interpretação. Na perspectiva hermenêutica devemos buscar o sentido para entender e não explicar os fatos/dado. A interpretação está sempre ligada a uma visão de mundo. Uma visão de mundo é uma ideologia, a qual nem sempre é só uma falsa consciência. O desafio maior do pesquisador é produzir sentido. A ideia de verdade depende da historicidade, o que envolve a participação e o distanciamento do pesquisar sem cair na lógica ilusória da neutralidade científica. A observação empírica é, na perspectiva hermenêutica, o processo de escuta. A escuta não deve produzir, na pesquisa, apenas a narrativa do que foi ouvido, mas validada pela interpretação. Assim, as ciências humanas trabalham mais com *validação* do que *validade* da pesquisa! O que se produz nesse contexto pode não ser necessariamente válido em outro contexto, mas pode servir para elucidar outro contexto. E é nessa perspectiva que o presente percurso metodológica se apresenta como abertura à escuta e ao diálogo autêntico entre o que se produziu, se produz e ainda há de ser produzido.

Ao se recorrer à ACP, é preciso compreender que tal metodologia exige diversos procedimentos para coleta de dados e, portanto, fontes diversas também. Assim, “é necessário apresentar dados variados, aspectos históricos, legislativos, contextuais, discursivos, político-ideológicos, custo financeiro, entre outros. Ball, Maguire e Braun (2016) enfatizam a importância do contexto, o qual deve ser levado a sério na análise da atuação das políticas (MAINARDES, 2018a, p. 12).

Mainardes apresenta um artigo científico no qual expressa de forma bastante didática e objetiva sua contribuição para a análise das políticas educacionais a partir da ACP. Para maior clareza e compreensão do leitor, talvez não familiarizado com essa epistemologia, entende-se oportuno o momento para conciliar as contribuições de Mainardes com o que se objetiva nesta pesquisa enquanto procedimentos para se analisar os diferentes contextos no ciclo de políticas:

No Contexto da Influência: “[...] pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.)” (MAINARDES, 2006, p. 59). Assim como “[...] envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, [...]” (Ibidem, p. 60). Neste

aspecto, conforme mencionado, a pesquisa mais detalhada e sistemática de um amplo número de teses e dissertações produzidas sobre os diferentes e principais temas e dimensões das políticas e programas educacionais relacionados aos IFs, possibilitará o acesso por fonte secundária para produção de dados a partir de pesquisas que, em seu conjunto, foram realizadas por meio de entrevistas, etnográfica e estudos de casos envolvendo diretamente milhares de profissionais, representantes de sindicatos, gestores, políticos, membros da comunidade externa e outros atores, como estudantes, egressos, e outros.

Como já identificado no estudo preparatório para a presente pesquisa, há sólida produção bibliográfica e documental que analisou o contexto da influência, aqui entendido predominantemente como o contexto relativo ao processo de preparação, criação e fase inicial da expansão da Política Educacional nos IFs. Tais produções bibliográficas e entrevistas já realizadas bem como parte dos autores principais para a referência teórica da presente tese, incluindo o próprio Ball em textos mais recentes, Laval e outros demonstram as influências globais/internacionais que incidem sobre a política educacional dos IFs nesse contexto.

No Contexto da Produção de Texto: “[...] pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos” (MAINARDES, 2006, p. 59). Nesse caso, as fontes legislativas, tal qual a Lei nº 11.892/2008 e correlatas, por meio da hermenêutica jurídica combinada com a análise interdisciplinar e crítica sobre estes textos legais e demais documentos normativos e orientadores, será essencial para a análise do contexto da produção do texto bem como, no contexto da prática para a análise das interpretações e reformulações desses textos de política. Também várias teses, dissertações e outras produções bibliográficas qualificadas e do próprio referencial teórico, possibilitam acesso a resultados já confirmados e / ou à produção de novos dados e novas informações para a geração de conhecimento e desenvolvimento da empiria que sustenta a tese em produção.

No Contexto da Prática: “[...] envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.”. (MAINARDES, 2006, p. 59). Do mesmo modo que “[...] exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc.”. (Ibidem, p. 60). As fontes já mencionadas também contribuem diretamente para essa análise. Um dos motivos pelos quais se elegeu uma amostra bastante significativa com 737 de teses e dissertações publicadas entre 2010 e 2022/I e que abordam temas e questões específicas no contexto da prática, seja em nível de abrangência local, regional ou nacional, possibilitando ao pesquisador acesso à dados e

informações bem como a conhecimentos já produzidos aos quais não teria condições de acessar diretamente. Além disso, como mencionado acima, as experiências do próprio pesquisador no Contexto da Prática, também servem aqui como fontes importantes de análise.

Lembrando que, “o contexto da prática pode ser considerado um micro processo político” (MAINARDES, 2006, p. 59), portanto, no decorrer desse contexto podem ser identificados diferentes contextos de influências, de produção de texto, inclusive dos textos “não escritos”, e de outros contextos de práticas. E é justamente nesse cenário que a presente pesquisa irá se deter com maior ênfase, principalmente na perspectiva da Teoria da Atuação Política (*enactment*).

No Contexto dos Efeitos/Resultados: “[...] pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc.”. (MAINARDES, 2006, p. 60). Aqui, as mencionadas Fontes de Indicadores Quantitativos, e muitas outras análises de dados estatísticos e avaliações de desempenho já realizadas nas teses e dissertações selecionadas e demais fontes, serão essenciais uma vez que muitas delas realizaram testes, entrevistas ou outros experimentos e procedimentos desenvolvidos com o objetivo de identificar especificamente efeitos da Política Educacional nos IFs ao longo de mais de uma década, como foi mostrado inicialmente já no levantamento do Estado do Conhecimento.

No Contexto da Estratégia Política: “[...] exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política” (MAINARDES, 2006, p. 60). O que se pretende uma vez que o pesquisador se compromete “[...] em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica” (Ibidem, p. 60). Nesse contexto se pretende culminar o direcionamento e a organização da presente pesquisa no intuito de realizar os objetivos e contribuições científicas, acadêmicas e sociais a que se propõe.

Resta destacar, ainda na esteira da importante contribuição de Mainardes, que:

Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (2006, p. 60) (Grifei).

Em identificar tais relações de poder e o esforço de fazer todas essas observações em um nível mais amplo e sistematizado de conclusões e resultados sobre o Ciclo da Política Educacional nos IFs, é que também reside o ineditismo da presente pesquisa, bem como ela se justifica e a partir da qual se fundamenta e se desenvolve. “O mais importante nessa discussão é

o estabelecimento das conexões lógicas entre os objetivos [...], os critérios de [...] e os modelos analíticos capazes de dar conta da pergunta básica [...]: a política [...] sob observação foi um sucesso ou um fracasso?” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109).

Em síntese, em termos de organização metodológica procedimental a presente pesquisa pode ser classificada:

1 – Quanto à natureza/finalidade: Pesquisa Básica, dada a ausência de uma análise mais ampla e consistente sobre o Ciclo da Política de EPT nos IFs e que possibilite contribuições epistêmicas para a análise do ciclo dessa política a partir de então. A presente pesquisa pretende gerar novos conhecimentos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) tanto sobre a forma de análise da política educacional em questão quanto em relação às bases teórico-epistêmicas de abordagem e consideração dos diferentes contextos do ciclo da política de EPT nos IFs, para além do que tem sido tradicionalmente impresso de modo geral no contextos nacional da RFEPCCT.

2 – Quanto à abordagem: segue o método misto com base na ACP e Interdisciplinar considerando a produção de dados quanti e qualitativos. Nesse aspecto concorda-se com Boente; e Braga, segundo os quais “não importa a pesquisa, sempre haverá antes algum contexto que terá a parte quantitativa, diferindo desta forma de diversos autores” (2004 apud DALFOVO, 2008, p. 6). Além dessa antecedência quantitativa, que é observada em várias fontes de pesquisa usadas aqui, também se abordará resultados e indicadores institucionais do ponto de vista organizacional estritamente quantitativos, os quais são essenciais para a análise crítica qualitativa. Pesquisa qualitativa que, “por sua vez, descreve a complexidade de determinado problema, sendo necessário compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos e contribuir no processo de mudança” (DIEHL, 2004, apud DALFOVO, 2008, p. 9).

Entende-se que “Escrever faz parte do processo de análise em pesquisa qualitativa. [...] Estamos interessados em todos os elementos que "compõem" as atuações de políticas”. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 32 e 33). Nesse sentido, considera-se que a presente pesquisa, quanto a abordagem, pode ser classificada como uma abordagem de “método misto”: “Creswell, Fetters e Ivankova (2004) afirmam que a ideia subjacente da metodologia mista indica que nenhum dos métodos, quantitativos e qualitativos, são suficientes por si só, [...]. Com a utilização dos métodos mistos, é possível produzir análises mais completas do problema pesquisado” (FERREIRA, et al., 2020, p. 3). Até porque, pela própria expectativa interdisciplinar da presente pesquisa, tem-se que o “O uso de métodos mistos, comumente, transcende o conhecimento disciplinar [...]” (GALVÃO; PLUYE; RICARTE, 2017, p. 8).

3 – Quanto aos objetivos: Explicativa. “[...] pois, além de registrar, analisar, classificar e interpretar os fenômenos estudados, procura identificar seus fatores determinantes. [...] tem por

objetivo aprofundar o conhecimento da realidade, procurando a razão, o porquê das coisas e, por esse motivo, está mais sujeita a erros” (ANDRADE, 2002, p. 20).

Embora a autora alerte sobre o risco desse objetivo da pesquisa, é um desafio que se entende necessário superar. Isso porque já se parte da premissa de que se identificados os principais fatores determinantes e predominantes nos diferentes contextos da ACP dos IFs, ter-se-á condições de realizar uma crítica mais pertinente e consistente sobre o papel destas instituições no desenvolvimento desta política. Assim, ao desdobrar (lt. *explicare*) a complexidade dos IFs em suas diferentes conjunturas e contextos de políticas, pretende-se trazer à luz respostas ainda não cogitadas e questões ainda não respondidas, mas essenciais à política educacional em debate.

Cabe ressaltar que, para algumas correntes da metodologia científica, talvez a presente pesquisa pudesse ser enquadrada também ou mais como pesquisa descritiva que explicativa. Contudo, entende-se que, no caso desta tese, considerando as fontes utilizadas, dentre as quais grande parte é de objetivo muito mais descritivo, bem como, considerando que o objetivo principal da presente tese não é apenas descrever os fatos e fenômenos do ciclo da política de EPT nos IFs embora também o faça, em parte, como procedimentos para se chegar ao objetivo principal, considera-se o principal objetivo metodológico da pesquisa, o explicativo, uma vez que:

[...] preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007). Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. Segundo Gil (2007, p. 43), uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

Sendo assim, justamente por focar mais em “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Ibidem, p. 35) ocorridos durante a atuação (*enactment*) da política no contexto da prática, que apenas os descrever, é que se entende a presente pesquisa como de objetivo mais explicativo que descritivo.

4 – Quanto aos procedimentos: Análise Bibliográfica, Análise Documental, Hermenêutica Jurídico-filosófica, Tabulação de Dados Quantitativos e Categorias Qualitativas, e Análise Interdisciplinar. Procedimentos essenciais para a produção de dados e análises por meio da ACP.

Concluindo, em todos os momentos, o método e os procedimentos deverão confluir para que, no decorrer da tese, os dados e as análises sejam contextualizados ao invés de tomados isoladamente, a fim de que se possa “[...] dar sentido, construir significados a partir deles”

(GATTI, 2012. p. 31). Isso porque a ACP “[...] exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles” (MAINARDES, 2006, p. 60). Sabe-se que “(...) a atuação da política não é um processo simples e racional - embora, às vezes, ela é feita para parecer assim - e os seus resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 196). Neste caminho delineado se pretende, quiçá, encontrar o Fio de Ariadne que possibilitará ao pesquisador enfrentar o desafio proposto e regressar seguro do labirinto que embrenha o objeto dessa investigação.

O passo seguinte é abordar a revisão bibliográfica do estado do conhecimento sobre a política de EPT nos IFs por meio da análise das principais produções científicas sobre o tema em nível *stricto sensu* até 2022/1. Estas pesquisas também servem como revisão bibliográfica inicial e fontes de pesquisa. Com esta análise inicial se terá espaço para aprofundar a base teórica a partir da qual serão mais bem formuladas e fundamentadas as críticas, categorizações, concepções epistêmicas a nortear a presente pesquisa, além das já apresentadas até então.

3 ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS IFs.

Antes de ousar pedir para ser ouvido por meio do presente trabalho, procurou-se ouvir, refletir sobre o que já foi dito, cogitar o que de importante ainda não foi dito e que possa ser plausível dizer sobre a política educacional de EPT desenvolvida no âmbito dos IFs. Para isso, lançou-se a escuta a partir da análise de uma ampla amostra de 737 trabalhos de pesquisas *stricto sensu*, bem como em outras pesquisas referenciais sobre o tema. Essa atividade pretendeu identificar o Estado do Conhecimento / Estado da Arte sobre tais produções em confluência com a Revisão Bibliográfica. Entende-se esse movimento como essencial para os objetivos aqui propostos. Dado que se busca dar ênfase à atuação (*enactment*) política no contexto da prática, portanto, inquestionavelmente, se deparar com as diferentes experiências e as diferentes reformulação das experiências que se dão, também, por meio das pesquisas que escutam a experiência e tentam a descrever e / ou explicá-la, desdobrá-la em sentidos e significado diversos e, frequentemente, contraditórios.

Sabe-se, “[...] há tantos explicares diferentes quantos modos de escutar e aceitar reformulações da experiência” (MATURANA, 2006, p. 30). Além disso, para pressupor razoável sinceridade de abertura e escuta nesse diálogo com as produções científicas em análise, não há como fugir do diálogo autêntico. Como afirma Dalbosco (2014, p. 268) em estreita interlocução com “[...] Gadamer (1999a, p. 367), [não] existindo esta mútua abertura, tampouco há vínculo humano autêntico. O fato de se pertencerem uns aos outros põe a exigência de sempre se ouvirem mutuamente”. Ou seja, o sentimento de pertença surge da capacidade de escuta, a qual é a base do *diálogo autêntico*. Talvez, uma das questões mais evidentes na atuação de políticas educacionais nos IFs seja exatamente a carência ou até mesmo a ausência de diálogos autênticos. Identificam-se muitas “falas”, mas poucos “diá-logos”. Isso certamente contribui para a predominância da carência epistêmica sobre o tema em epígrafe.

Interessa ir além de apenas referenciar que estes e aqueles trabalhos sobre tais e quais assuntos pesquisaram, muito menos reproduzir acriticamente tais produções. Trata-se de buscar o posicionamento crítico e, por meio da escuta autêntica, a interpretação que se pretende ser ouvida. Nessa perspectiva: “A consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre ela, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. Esse comportamento reflexivo diante da tradição chama-se interpretação” (CAMARGO, 2003, p. 37) (Grifei). Ou seja, na lógica de

Ball: “Interpretação é o processo de interpretar a política: é perguntar “o que essa política espera de nós? [...] o que ela está exigindo que nós façamos, se é que ela exige algo?” (AVELAR, 2016, p. 7). Eis, pois, o preâmbulo sobre o qual se procura sustentar a análise que segue.

Apesar de alguns autores compreenderem o estudo do Estado da Arte como sendo diverso do sentido do estudo sobre o Estado do Conhecimento, no qual aquele seria mais amplo que este, há outro grupo de autores que entendem, de modo geral, Estado da Arte e Estado do Conhecimento como sinônimos em sentido amplo. Partilhamos desse entendimento na esteira de Mainardes (2018) e Ferreira (2002):

O estado da arte ou estado do conhecimento são pesquisas de caráter bibliográfico, que assumem o desafio de [...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 258) [...]” (MAINARDES, 2018, p. 3 a 4) (Grifei).

Em sentido estrito, o chamado Estado da Arte envolve o levantamento de diferentes produtos a partir de diversas plataformas para selecionar o que se investiga. Isso, em parte, também é feito aqui, uma vez que serão usados artigos científicos, livros, teses e dissertações. Em sentido estrito, o Estado do Conhecimento, por sua vez, restringe o levantamento de produtos mais restritos, por exemplo, a partir de uma plataforma ou conjunto específico de artigos científicos, tipos de pesquisa. O que se fará com maior predominância, dado que o foco central se dará com base nas teses e dissertações selecionadas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Esta pesquisa, por sua vez, se filia à corrente que entende Estado do Conhecimento em sentido amplo e em comum com a ideia de Estado da Arte, também em sentido amplo. Conforme já identificado na metodologia, sobre as fontes de pesquisa, a análise destes trabalhos também serão considerados como parte da revisão bibliográfica ou revisão da literatura sobre o que já foi produzido cientificamente sobre a política de EPT nos IFs. Isso ajudará a respaldar a problematização e no direcionamento da constituição do marco teórico conceitual e referencial para as bases epistemológicas pretendidas.

Com tais movimentos esta pesquisa entra, metodicamente, no “campo científico”, no sentido expresso por Bourdieu (2004) e de acordo com as devidas delimitações e recortes epistemológicos já apresentadas ou em apresentação.

Ou seja, trata-se de produzir incursões sobre o conhecimento já produzido, diz respeito à “Ordem do Discurso” (FOUCAULT, 2002), portanto a uma certa forma de “poder” dos atores

de políticas que controlam o discurso por procedimentos externos (exclusão, interdição) e procedimentos internos (controle: ritual, sociedade do discurso, doutrina e apropriação social). Quer dizer, no caso da revisão bibliográfica destas pesquisas, espera-se encontrar o *discurso dominante* ou, poder-se-ia dizer, o *discurso dominado* na atuação dos atores no ciclo da política educacional nos IFs.

No presente trabalho o estudo sobre o estado do conhecimento relacionado às pesquisas sobre a avaliação da política educacional nos IFs, foi dirigido a partir da pesquisa principal no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e, em complemento, algumas obras (livros, artigos) cujo foco principal foi analisar o Estado do Conhecimento /Arte da política e / ou de políticas e programas específicos em relação aos IFs. Levou-se, em consideração, dada a complexidade de temáticas das pesquisas aqui abordadas, os próprios desafios enfrentados pelos pesquisadores, sobretudo em política educacional na pós-graduação brasileira como identificado em estudo envolvendo egressos de doutorado dessa linha de pesquisa, no período de 2013 a 2016 (MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 1 a 20) e em outros estudos recorrentes de Mainardes sobre esta temática.

A metodologia e procedimentos de levantamento e filtragem se deu conforme o que se passa a expor.

Como um dos objetivos da presente tese é analisar a política educacional nos IFs a partir, principalmente da ACP e por meio de uma epistemometodologia de teorização combinada, teve-se clareza da necessidade de buscar dados e informações que possibilitassem um panorama sobre esta política em sua amplitude nacional. Ao menos, a partir da consideração dos principais objetivos e finalidades que a compõe englobando diferentes políticas e programas específicos, conforme identificado já no Quadro 01 no capítulo anterior.

Ou seja, a pesquisa pretende abarcar um contexto maior de análise, o que, por si só, já é um grande desafio uma vez que se sabe, a priori, que a Política educacional dos IFs é dotada de uma natureza mais ampla e complexa que a maioria das demais políticas. Ela envolve possibilidades de atuação em todos os níveis, formas e modalidades de ensino, pesquisa e extensão e está emaranhada em uma rede de atuação em nível nacional com centenas de campus e milhares de diferentes cursos, projetos, programas e contextualizações específicas. Isso envolve tanto no que se refere a abrangência geopolítica (todo o país e, inclusive, ações internacionais) quanto no que se refere às muitas políticas e programas educacionais específicos que a constituem: educação básica, técnica, superior, tecnológica, pesquisa, extensão, educação de jovens e adultos, educação a distância, educação indígena, quilombola, inclusão; trabalho, verticalização, inovação etc.

Nesse sentido, a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes buscou reduzir o número de resultados, por meio de descritores mais especificamente direcionados para o objetivo principal da pesquisa da tese: "Instituto Federal", "Institutos Federais", "EPCT", "Rede Federal de Educação, ciência e Tecnologia", "IFET", "IF", "CEFET". Para esse conjunto de descritores foi encontrado o total de 15.693 (quinze mil seiscentos e noventa e três) resultados. O que ainda se considerou demasiado abrangente e levou a nova filtragem de pesquisa, restringindo a abrangência histórica para 2010 a 2022 (agosto), com os seguintes descritores: "institutos federais" "IFs" "Lei nº 11.892/2008" "rede federal de educação profissional" "Institutos Federais" "IFs" "Instituto Federal", o que gerou um total de 9.546 (nove mil quinhentos e quarenta e seis) resultados. A última busca e extração no catálogo se realizou no dia 13/09/2022.

Apesar da visível amplitude dos resultados gerados pelo último conjunto de descritores testados, optou-se por analisar o título e as palavras chaves de todos os 9.546 resultados obtidos. Isso se deu mediante a justificativa de que, ao analisar um conjunto aleatório desses resultados, percebeu-se clara evidência de que uma amostragem muito restrita e por termos descritores muito específicos, iria restringir demasiadamente a complexidade geopolítica e de políticas e programas educacionais específicos que compunham a complexidade da política educacional dos IFs em sentido amplo, como se pretendia. No mesmo sentido, partiu-se da hipótese, que se demonstrou comprovada, de que a maioria dos trabalhos de teses e dissertações produzidos possuíam abrangência geopolítica local e / ou no máximo regional e se restringiam a analisar estudos de casos específicos e / ou políticas e programas educacionais específicos, e não a política educacional dos IFs e a RFEPCCT como um todo e em nível nacional.

Assim, para evitar reducionismos que impediriam uma indução coerente do particular ao universal, bem como para evitar simplificações de se deduzir princípios gerais do universal aos particulares da RFEPCCT e, com isso, desconsiderar particularidades essenciais tanto geopolíticas quanto das principais políticas e / ou programas educacionais específicos, buscou-se selecionar, pelos Títulos e Palavras Chaves, os trabalhos que indicassem poder tratar dos principais objetivos e finalidades dos IFs, previstos na Lei nº 11.892/2008, bem como de categorias, conceitos e / ou termos que pudessem sugerir correlação mais direta com os diferentes contextos do Ciclo de Políticas, com base em Ball, e da problematização, metodologia, objetivos geral e específicos, e fontes engendradas no projeto que levou à presente pesquisa.

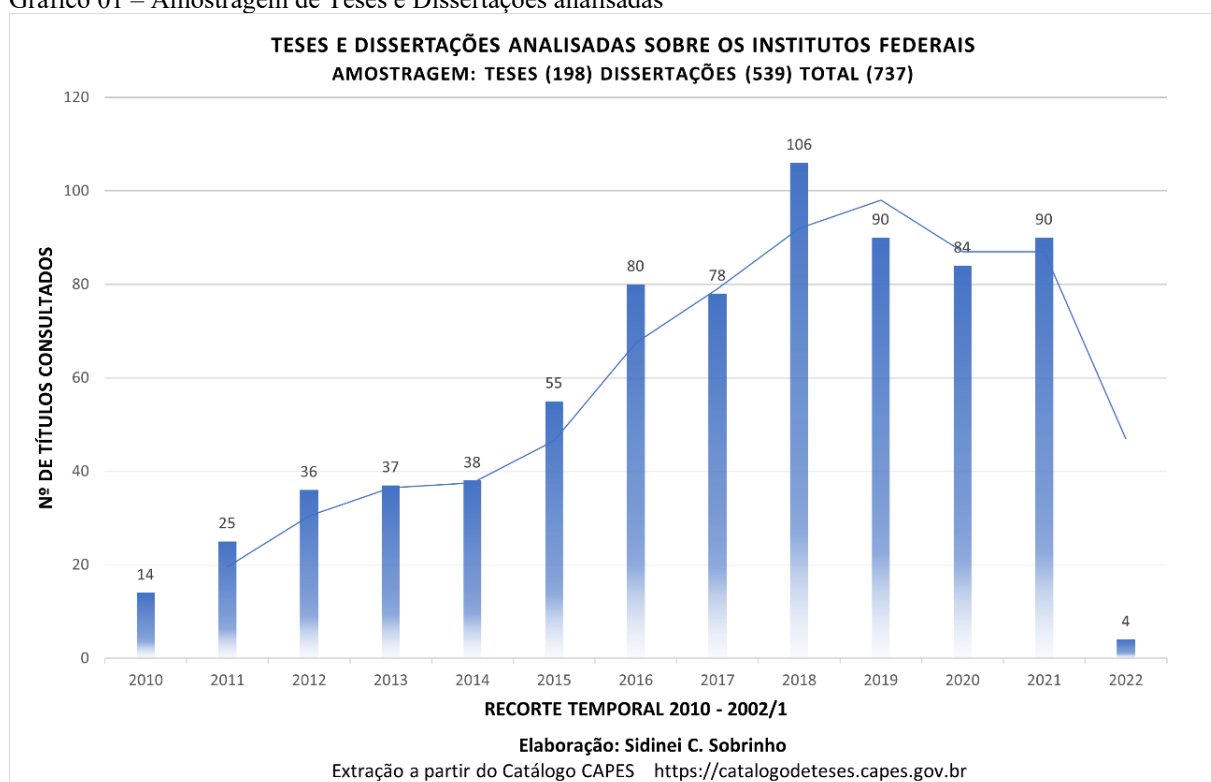
Tal intento reduziu a amostragem dos 9.546 resultados iniciais para um conjunto de 5.758 (cinco mil setecentos e cinquenta e oito) teses e dissertações. Do conjunto de resultados desta redução, procedeu-se a leitura de todos os Resumos, além dos Títulos e Palavras Chaves analisados na seleção anterior. Além disso, como o recorte temporal datava de trabalhos

publicados desde 2010, para as Teses e dissertações publicadas caracterizadas como “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”, portanto, sem resumo e palavras chaves disponíveis, mas cujos títulos sugeriam estar mais direcionados ao objetivo principal desta pesquisa, buscou-se o resumo nos respectivos repositórios das universidades e / ou IF, quando disponíveis. Este foi o último movimento de redução da amostragem, o qual culminou em um total de 737 (setecentos e trinta e sete) resultados dos quais se obteve o total de 198 (cento e noventa e oito) Teses e 539 (quinhentos e trinta e nove) Dissertações analisadas para compor a amostragem do Estado do Conhecimento da presente pesquisa.

Decidiu-se por filtrar a partir do ano de 2010, pelo fato de que os IFs foram criados, legal e formalmente, em 29 de dezembro de 2008, e portanto, a considerar os tempos médios de dois anos para produções de dissertações e quatro anos para teses, somente a partir de 2010 é que já se poderia ter acesso a dados de pesquisas voltadas para a política educacional dos IFs a partir da Lei nº 11.892/2008, e não demasiadamente restritas às instituições cuja nomenclaturas foram precedentes, tais como Centros Federais de Educação Tecnológica [CEFETs] e Escolas Agrotécnicas Federais [EAFAs), também conhecidas por Escolas / Colégios Agrícolas. Embora a maioria delas tenha se mantido na RFEPCT e sob a égide da *nova política*, mas com mudanças significativas em relação às políticas anteriores. Assim, o recorte temporal da presente pesquisa também se dará sobre o intervalo de dados coletados e analisados entre 2010 e 2022.

O gráfico a seguir, além, de identificar o número de teses e dissertações da amostragem selecionada, distribuídas anualmente entre 2010 e 2022, demonstra também, claramente, como que a partir de 2015 praticamente se dobrou a média anual de teses e dissertações produzidas com temáticas especificamente voltadas para análises das políticas e programas educacionais nos IFs e sobre os diferentes contextos do Ciclo de Políticas dos IFs desde sua criação oficial pela Lei nº 11.892/2008. No ano de 2022, justifica-se o reduzido número de trabalhos até então disponibilizados no Catálogo da CAPES em virtude de a pesquisa de levantamento ter sido feita até início de agosto, e, portanto, os trabalhos finalizados e / ou em finalização até então ainda não terem sido inseridos na Plataforma Sucupira, bem como pelo atraso provocado pelos efeitos da Pandemia iniciada em 2020.

Gráfico 01 – Amostragem de Teses e Dissertações analisadas



Fonte: Autor, 2022.

Fez-se imprescindível considerar, além das teses e dissertações avaliadas, outras produções bibliográficas de cunho acadêmico e especialmente voltadas para a análise do estado da arte / conhecimento das diversas produções relacionadas à política educacional da RFEPCT. Isso, após a publicação da Lei nº 11.892/2008, justamente pelo fato de que essa mudança foi motivo de longo e divergente debate, tanto entre atores internos às instituições da RFEPCT (sindicados, dirigentes, técnicos, docentes, estudantes...) quanto no que tange a atores externos (políticos, partidos políticos, governantes; Sistema S, MEC...). Sobre tais obras, deu-se destaque aos estudos de Frigotto (2018), e Mota (2018, p. 62) cuja dissertação, especialmente voltada para o estado da arte das pesquisas relacionadas aos IFs, mostra que: “No período de 2010 a 2017, temos o melhor momento, em termos de produção. Destacamos os anos 2012 e 2016, que apresentam trabalhos em todas as regiões”. Nesse minucioso trabalho a autora ainda destaca que: “Das 151 teses e dissertações analisadas qualitativamente, 75,49% são das ciências humanas, sendo que 69,54% dessas produções estão focadas na educação (Ibidem. p. 92) (Grifei).

No mesmo sentido, identificou-se outros trabalhos voltados mais especificamente ao levantamento em torno da produção de pesquisas *stricto sensu* em relação aos IFs. Cite-se, por exemplo:

Panorama do campo de estudo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (2009-2018) (o qual buscou identificar justamente) [...] como têm se configurado as pesquisas *stricto sensu* a respeito das instituições da Rede Federal [...]. Na tríade do ensino, pesquisa e extensão, qual vertente tem recebido mais destaque nas pesquisas que abordem as instituições da RFEPCT? [...] De acordo com os critérios de seleção, 38 teses foram selecionadas e analisadas. Os resultados obtidos foram: as teses se desenvolvem em 32 programas de pós-graduação; [...] as metodologias qualitativas estão presentes na maioria dos estudos; [...] há um crescimento acentuado de produções em 2018. [...] a vertente ensino é a mais abordada nas pesquisas; o nível de ensino mais abordado foi o superior, tendo prevalência os cursos de licenciatura.” (OLIVEIRA, Greissi Gomes. 2020, Tese, s/p)⁵ (Grifei).

Ou seja, vem ao encontro das conclusões que se obteve até o momento na análise das 737 teses e dissertações bem como dos demais trabalhos já citados sobre o estado da arte / conhecimento das pesquisas sobre a política educacional nos IFs. Ainda, a título de exemplo:

O desenvolvimento profissional do formador de professores para a educação profissional e tecnológica no IFSul, [...] foi construído um estado do conhecimento através de 17 teses e 06 dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, no período de 2007 a 2016 (HERNANDES, Maria Helena Padilha Bandeira Moraes. 2019, Dissertação, s/p) (Grifei).

E:

Precarização do trabalho docente e conseqüente adoecimento: análise bardiniana da produção acadêmica no período de 2009 a 2019. [...] Estado do Conhecimento (EC) oriundo do mapeamento de pesquisas publicados na área de Educação nos últimos dez anos (2009-2019) [...] (PONTES, Fernanda Rodrigues. 2020, Dissertação, s/p) (Grifei), dentre outros.

Destaca-se, principalmente entre as pesquisas categorizadas como de abrangência nacional ou regional que, conforme suas temáticas específicas, realizaram qualificado levantamento do estado do conhecimento / estado da arte também no recorte histórico envolvendo predominância de períodos avaliados entre 2009 e 2019, de 2009 a 2015 ou de 2015 a 2020. Também se fez uma pesquisa no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto, no qual se inseriu o descritor “instituto federal” e, para o qual, foi gerado um total de 363 (trezentos e sessenta e três) resultados até o dia 19/08/2022. Isso porque, em uma pareceria da RFEPCT com este instituto, como uma das ações de internacionalização e de incentivo à formação de servidores, centenas de servidores dos IFs, técnicos administrativos ou docentes, realizaram suas qualificações *stricto sensu* por meio dessa parceria. Para o escopo da pesquisa

⁵ A referência às pesquisas *stricto sensu* utilizadas nesta pesquisa como subsídio para o levantamento do estado do conhecimento e para análise crítica enquanto fonte de pesquisa, serão inseridas no formato: (SOBRENOME, nome, ANO, Tese ou Dissertação), a fim de destacar que se trata dessa especificidade de fonte bem como, refere-se às teses ou dissertações referenciadas no APÊNDICE “B”: Referências Bibliográficas – Teses e Dissertações analisadas para o Estado do Conhecimento, Revisão de Literatura e Fontes Secundárias.

atual, optou-se por não aprofundar o levantamento desses trabalhos como se fez com os descritores usados no catálogo da Capes. Contudo, uma pesquisa exploratória na leitura dos títulos sobre uma amostragem de aproximadamente 80 (oitenta) dos 363 resultados, evidenciou-se uma grande aproximação com o foco das pesquisas selecionadas no catálogo brasileiro. Esta informação, por sua vez, sugere a importância de, em pesquisas futuras, ser feita uma análise dessas produções e, se possível, os efeitos dos resultados destas pesquisas no contexto da prática da atuação política dos servidores qualificados por meio da referida parceria internacional.

Além da ênfase principal na análise das teses e dissertações filtradas pelos referidos descritores, no Catálogo da Capes, foram analisados, ainda, 69 livros, capítulos de livros, artigos científicos e relatórios oficiais analisados, a fim de respaldar a análise sobre o estado do conhecimento. Além de complementar a revisão de literatura e fontes secundárias. Em síntese, o que se observou nestes trabalhos complementares é o espelhamento do que foi observado no conjunto de teses e dissertações já mencionados. Ou seja, entende-se restarem evidenciadas as principais características das pesquisas, trabalhos acadêmicos e relatórios técnicos de gestão produzidos sobre a política educacional dos IFs. O estudo revela a multidisciplinaridade bem mais que a interdisciplinaridade nestas pesquisas, tendendo mais a uma *fragmentação caótica* que uma variedade temática articulada por algum diretriz em comum.

Cabe ressaltar que as pesquisas *stricto sensu* selecionadas para levantar o estado do conhecimento das pesquisas sobre os IFs, também são utilizadas como uma das principais fontes de pesquisa para desenvolvimento da tese como um todo, e, portanto, objeto da própria epistemologia da pesquisa que se apresenta. Nesse aspecto, justifica-se a preocupação em ter uma amostragem bastante significativa dos IFs envolvendo todo o território nacional, bem como as principais políticas e programas específicos, questões relacionadas ao ensino, pesquisa, extensão, inovação, gestão, quadro de servidores, comunidade externa, estudantes, egressos; inclusão, financiamento, criação, expansão, verticalização, internacionalização, inovação, desenvolvimento, infraestrutura, modelo organizacional etc. Isso porque, dada a impossibilidade financeira e temporal, e em razão da preocupação da presente pesquisa com o contexto da prática, atuação (*enactment*), resultados, e efeitos de políticas, com base no ciclo de políticas, fez necessário buscar acesso a tais dados e informações por meio de fontes secundárias que se encarregaram de fazer as análises da atuação política no contexto da prática específicos locais e regionais. O que se pretende é, portanto, tentar encontrar ou traçar alguma diretriz que ligue essa fragmentação e possibilite uma teorização combinada ao invés de uma combinação meramente adicionada de recortes investigativos. No Apêndice “C” se concentrou, de forma sintética, para fins de consulta e validação das análises produzidas pela pesquisa, a: “Sistematização por

Categorias de Concentração de Temas de Pesquisa” e citações diretas filtradas para análise crítica sobre o estado do conhecimento, produção de dados e informações e base empírica da tese.

Foi nesse sentido que na análise dos 737 resultados obtidos, e complementarmente, nos capítulos e artigos científicos e relatórios oficiais analisados para o estado do conhecimento, buscou-se identificar por meio dos títulos, palavras-chaves, resumos e, em alguns casos, nas introduções e conclusões e até mesmo no corpo de alguns textos desse conjunto de teses e dissertações, probabilidades de respostas para as seguintes questões:

- A) Qual é a abrangência principal das pesquisas produzidas?
- B) Quais são as principais Áreas / Subáreas, além da área da Educação, nas quais tem se concentrado o maior número destas pesquisas?
- C) Quais são os principais métodos / metodologias que predominam nas pesquisas realizadas?
- D) Quais são as principais bases teóricas / epistemológicas que têm norteado e referenciado a condução dessas pesquisas?
- E) Quais são os principais temas, políticas, programas, objetivos e / ou prioridades da política educacional dos IFs que predominam no interesse do conjunto dos pesquisadores?
- F) Que tipo de resultados, avaliações, críticas e propostas estas pesquisas apresentam sobre os IFs ao longo de mais de uma década desde a criação dessa nova “institucionalidade”?

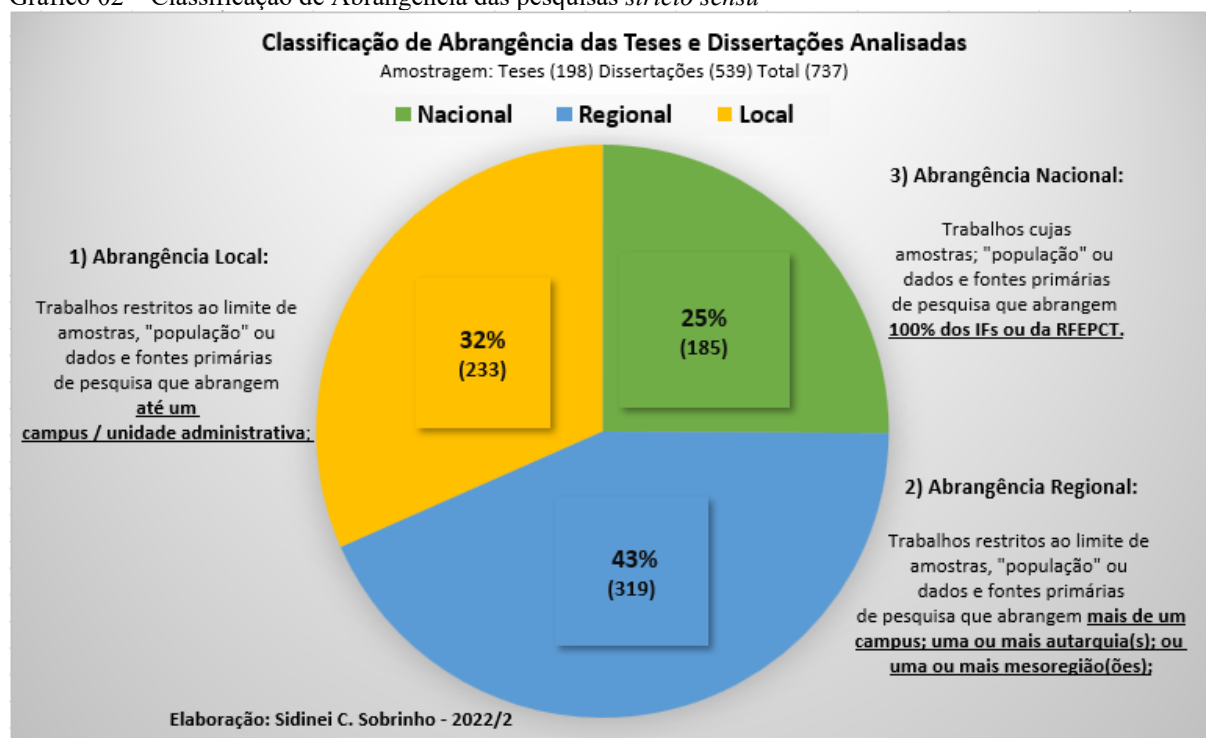
Sobre os resultados encontrados para tais questões, expõe-se, de forma mais objetiva a seguir, e, em maior profundidade, principalmente sobre as questões “E” e “F”, no decorrer da pesquisa, em confluência com os resultados das demais fontes investigadas.

3.1 Abrangência das pesquisas stricto sensu sobre análise da política de EPT nos IFs

A) Qual é a abrangência principal das pesquisas produzidas?

Sobre a abrangência da RFEPCT/ IFs /Campus das pesquisas produzidas, os trabalhos foram categorizados conforme a abrangência: Local, Regional, Nacional.

Os critérios e resultados desta síntese constam no Gráfico a seguir:

Gráfico 02 – Classificação de Abrangência das pesquisas *stricto sensu*

Fonte: Autor, 2022.

Como se pode facilmente identificar do universo analisado, 68%, portanto, a maioria das pesquisas *stricto sensu* produzidas com o intuito de avaliar a(s) política(s) educacional(is) dos IFs e / ou da RFEPECT como um todo, tem seu limite de amostras, casos, população, dados e fontes primárias restritos a abrangência local ou regional.

Isso que, na categoria definida, a pesquisa bastava contemplar mais de um campus /unidade administrativa, para já ser considerada como de abrangência regional. Dado que, pelas informações descritas no "Resumo", tornava-se impossível definir com razoável segurança a abrangência regional ou mesoregião da pesquisa, exceto os poucos casos que as explicitavam. Porém, pelas evidências coletadas, pode-se dizer que há grande probabilidade de mais de 80% dos trabalhos se classificarem como abrangência local, se tomados os conceitos de mesoregião e microrregião conforme definição oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE].

Os 25% de trabalhos categorizados como de abrangência nacional, como se demonstrará ao responder à questão "E" sobre os principais temas, políticas, programas, objetivos e / ou prioridades da política educacional dos IFs têm predominado no interesse do conjunto dos pesquisadores, referem-se a estudos específicos relacionados à e não sobre uma análise da Política Educacional dos IFs como um todo. Portanto, possibilitando maior abrangência de

análise sobre um tema relacionado aos IFs, mas não sobre os IFs em relação conjunta aos seus diferentes ou ao menos seus principais temas de abrangência para uma análise do Ciclo de Políticas dessa institucionalidade até o momento.

Consideram-se importantes tais informações sobre a abrangência das pesquisas por diversos motivos, dentre os quais se destacam:

1) A análise do Título das 737 pesquisas *stricto sensu*, permitiu verificar que a maioria se refere a um tema específico, relacionado ao contexto dos IFs. Porém, toma por base um universo bastante restrito (um IF, um campus, um curso, no máximo algumas dezenas de atores de política restritos àquele contexto específico de servidores, alunos ou membros da comunidade externa...) e, na descrição do título, induz à universalidade da política educacional dos IFs e / ou mesmo da RFEPCT como um todo.

Exemplos:

Ex. 1) Título: “A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências” (Dissertação, 2014). Contudo, somente no Resumo irá deixar claro que se trata de um estudo de caso envolvendo o IFSP, e não todos os IFs, como sugere o título.

Ex. 2) Título: “Concepção em disputa da categoria trabalho no contexto da EPT integrada ao ensino médio nos Institutos Federais” (Tese, 2017). Porém, no Resumo, verifica-se que analisou apenas quatro campus envolvendo um campus do IFRN, um do IFSC, um do IFPA e um do IFF, e entrevistas com quatro diretores de ensino e um grupo focal de quarenta professores.

Ex. 3) Título: “Caminhos que tem grandes spinho, na frente tem um grande jardim: a experiência vivida da produção de conhecimentos na travessia de corpos insurgentes em territórios educativos na EPT” (Tese, 2019). Ocorre que, ao abordar o Resumo se identifica que se trata apenas do “território” restrito ao campus Seabra, do IFBA e especificamente sobre “entre os saberes e práticas étnico-raciais das comunidades tradicionais quilombolas” daquele contexto.

Ex. 4) “Título: “Antecedentes da lealdade dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino nos Institutos Federais de Educação” (Dissertação, 2015). Esta pesquisa, embora tenha englobado um universo bem significativo de população pesquisada diretamente (“pesquisa quantitativa com 1.053 alunos de 03 níveis de ensino”), e englobado 08 campus diferentes, refere-se unicamente ao contexto do IFES, e não aos demais 37 IFs espalhados pelo Brasil.

E, assim sucessivamente, os exemplos se repetem aos montes de forma que, ao menos ao se considerar o título dos trabalhos percebe-se uma indução bastante generalizada do particular ao universal. Vários outros trabalhos, ao contrário, embora até remetam aos IFs como um todo, deixam explícito já no título da pesquisa que se referem a um caso, campus, IF, região ou grupo específico de análise principal.

Obviamente, em hipótese alguma se pretende defender sequer a vaga ideia de que as pesquisas dessa natureza deveriam pesquisar todos os IFs ou de que tais amostragens não sejam significantes e representativas. O que se verificou ao aprofundar os estudos foi a evidência de que tais formas de generalização, expressas nos títulos de trabalhos acadêmicos dessa envergadura científica, podem induzir interlocutores desavisados ou não familiarizados com a complexidade da rede que envolve os IFs, às conclusões equivocadas, generalistas e / ou não condizentes com a realidade da política educacional dos IFs em sentido amplo. Isso tanto “positiva” quanto “negativamente”, uma vez que as conclusões desses trabalhos levam tanto a um quanto a outro viés conforme o caso.

Também foi possível evidenciar que, em vários casos, os próprios pesquisadores confundem, consciente ou inconscientemente, intencionalmente ou não, a designação de Instituto Federal [IF] (enquanto autarquia), como válida para cada unidade administrativa, ou mesmo que cada campus, que compõe aquela autarquia, é um “IF”. Assim, por exemplo, em determinada dissertação se afirmou: “[...] A amostra compôs-se de 55 Institutos Federais de Educação” (CARDOSO, Andre Luis Rabelo. 2016, Dissertação, s/p) (Grifei). Ocorre que não existem 55 IFs e, por óbvio (espera-se) o pesquisador queria se referir a “55 campus” ao invés de “55 IFs”.

Ou seja, embora o campus leve (ou deveria levar) a essência e a identidade do IF ao qual pertence e, portanto, por extensão, em sentido amplo ou mesmo pelo senso comum seja aceitável que se considere o campus um “IF”, em linguagem geral, entende-se que tal falta de precisão conceitual em uma pesquisa acadêmica é prejudicial à busca do melhor entendimento e / ou da melhor análise a se buscar sobre a política educacional e sobre a identidade dos IFs. Tal questão se agrava porque não se trata de um caso isolado ou de ser a única confusão recorrente, mas uma sucessão de evidências que demonstram que, mesmo após uma década desde sua criação os IFs ainda são uma institucionalidade desconhecida em essência. A organização institucional é um desconhecimento para muitos pesquisadores e, inclusive, muitos dos próprios servidores e, ainda mais grave, o desconhecimento entre os alunos destas instituições e a comunidade externa.

2) Considerando a dificuldade de se ter acesso a dados e informações consistentes e sistematicamente organizados sobre os IFs em âmbito nacional, o mapeamento das pesquisas por abrangência e por temas específicos, se, por um lado apresenta limitações e risco de generalizações, por outro lado apresentam-se como fontes essenciais de pesquisa mais próximas ao contexto da prática e da atuação política. Podem proporcionar uma visão mais aproximada dos artefatos de política e demais informações e análises que não se resumem ao quantitativo, mas que também abrangem, em muitos casos, uma análise qualitativa a ser altamente considerada em relação ao que é particular e ao que se reformula como universal. Daí um dos principais

interesses nessas produções *stricto sensu* como fontes secundárias de investigação, bem como, grande parte delas servirem também à revisão de literatura, uma vez que, como será demonstrado adiante, tratou-se também de “comparar resultados entre as pesquisas ou sintetizar suas contribuições ou conclusões [...]” (MAINARDES, 2018, p. 4).

Essa contribuição é essencial, uma vez que possibilita desmistificar ou desvelar alguns discursos e premissas usados, nem sempre de forma adequada. A PNP, desde 2017 deveria ser considerada a fonte oficial de dados e indicadores sobre a RFEPCT. Contudo, a PNP raramente tem sido usada como tal, principalmente pela precariedade em que se apresenta, além de já ter passado por diversas reestruturações, torna-se cada vez mais confusa, imprecisa e inacessível. É no mínimo questionável que uma rede nacional que se pretende de ciência e tecnologia e reiteradamente insiste em ser produtora e difusora da “indústria 4.0”, do empreendedorismos e demais “modernismos neoliberais” não tenha conseguido, em mais de uma década, desenvolver uma plataforma razoável e consistente para acompanhamento dos próprios indicadores institucionais.

Exemplo disso é uma retórica que se tornou comum, principalmente nos discursos de muitos gestores de médio e alto escalão, como Reitores e membros do MEC/SETEC, quando questionados sobre a análise da RFEPCT, e, diante de afirmações que não os beneficiam, simplesmente as afirmam descabidas sob o argumento de que a rede é complexa e que se deve considerar as especificidades locais e regionais de um país continental sobre o qual se descortinam os diferentes IFs na emaranhada teia da mesma Rede Federal. Ora, concorda-se completamente no sentido de que tais especificidades locais e regionais devem ser consideradas, que a diversidade cultural, geográfica, econômica, social, geográfica, climática etc. deve ser levada em conta e não pode ser resumida a avaliações meramente quantitativas e lineares. Inclusive, a esse tipo de avaliação de políticas é que se opõe o presente estudo.

Contudo, quando se passa a analisar os IFs com maior profundidade, torna-se inquestionável que, apesar da diversidade e complexidade de um país continental, há variáveis que se repetem em todo o país, justamente ao se por sob o crivo da análise o que é específico e o que é comum entre estas instituições, teoricamente unidas por uma *Rede* nem sempre enredada por “*nós*” tecidos pelos mesmos laços. Tais questões precisam ser postas em análise consistente para que o discurso e a prática se tornem mais coerentes e confluentes para os fins da política educacional a que se propõe os IFs. Inclua-se o respeito à diversidade do que é diverso e específico, mas sem que esse se torne o mote de defesa frente à irresponsabilidade do que é ou deveria ser comum e geral. Afinal, o que justifica uma *Rede* que não se relaciona efetivamente no contexto da prática?

3) Embora no contexto da influência e da produção do texto, aparentemente se tenha gerado consenso sobre alguns objetivos e prioridades comuns a todos os IFs, independente da região em que se encontram e dos objetivos e prioridades específicos daquele contexto local ou regional, há vários campus e até mesmos alguns IFs, que se distanciaram tanto dos objetivos e prioridades comuns que se tornam outra coisa que não um IF ou o campus de um IF.

A reflexão a ser feita no momento é provocativa justamente para, ao menos, não deixar embrutecer ou silenciar o questionamento crítico. Afinal, uma política educacional, que, como se demonstrará tem a teoria crítica e o materialismo histórico-dialético como principais bases teóricas / epistemológicas como cerne do contexto da influência e da produção do texto, seria sensato, do ponto de vista lógico e epistemológico, que se admitisse, também no contexto da prática e dos resultados, o desvelamento das críticas, e das contradições materiais que tem se apresentado nesta primeira década de política educacional da institucionalidade dos IFs.

Importante reiterar que, embora didaticamente se possa se referir aos diferentes contextos da ACP em separado, como bem reitera Ball, isso não pode ser considerado de forma analítica segmentada, mas complementares e constantemente embricados. Isso porque, na “[...] (*policy enactment*) [...] A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não os destrói – para parafrasear Anthony Giddens” (BALL, 2016, p. 6). Ou seja, a atuação política também está no contexto da influência, uma vez que pode influenciar a mudança de rumo, de interpretação, do próprio texto e, por conseguinte, dos resultados, efeitos, estratégias. Nesse momento, ao se referir aos Contextos de Influência e de Produção do Texto, refere-se àquele momento inicial do ciclo dessa política, demarcado mais especificamente pelas influências que levaram à proposta desta política de EPT e ao texto principal traduzido na Lei nº 11.892/2008. Na delimitação da pesquisa bem como na revisão da literatura e problematização teórica, tais distinções necessárias são aprofundadas.

Em síntese, as pesquisas parecem se referir à mesma Rede, mas sem conexões coerentes de entrelaçamento. Formam *nós* de reflexão que, ao invés de *atar* os fios da complexidade institucional, tecem retalhos que se repelem ao contrário de se atraírem, mesmo na diferença. Afinal, “[...] tanto o trabalho de campo, quanto outras fontes documentais nos indicam que a denominação de rede é apenas do ponto de vista jurídico-administrativo” (FRIGOTTO, 2018, p. 130) (Grifei). E, complementa-se, no sentido jurídico-administrativo meramente formal, pois o contexto da prática revela que, sequer nisso há uma constituição de “rede” no sentido material, concreto de atuação e articulação.

Em analogia aos conhecidos instrumentos de pesca, com a devida licença para a linguagem popular: os discursos se dão enquanto *rede*, os pensamentos e articulações agem como

tarrafas, e as intenções, vontades e atuações de muitos dos atores de políticas tendem a ser apenas *anzóis*. Na sabedoria popular, resume-se à “cada um puxar a brasa para o seu assado”! O problema é que isso resulta em apagar a grandeza e a possibilidade de resistência da “fogueira”. Aliás, um dos principais discursos para criação da RFEPCT e IFs, era o de unir e fortalecer as unidades já existentes, segmentadas e dispersas pelo país. Uma das principais resistências a esse discurso seria a hipotética perda de autonomia dessas unidades. Ironicamente, aquela e nem esta existia antes e sequer passaram a existir ou demonstram resquícios de começar a se produzir e fortalecer a partir de então. Daí a conclusão pela mera formalidade do termo “Rede [RFEPCT]”.

Data vênia à liberdade da analogia anterior, porém, compreende-se esta tese como sendo também “[...] uma atividade lúdica que apanha diversas perspectivas em contraponto, exacerba dinamicamente os contrastes e nos faz descobrir nova maneira de ler ou de ver o já visto ou lido. A tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas: a descoberta” (ECO, 2005, p. XII). Daí o movimento criativo como possibilidade de uma invenção capaz de promover novas perspectivas ao leitor.

3.2 Principais áreas, subáreas e temas de concentração das pesquisas stricto sensu sobre análise da política de EPT nos IFs

B) Quais são as principais Áreas / Subáreas, além da área da Educação, nas quais tem se concentrado o maior número destas pesquisas?

No que tange à categorização dos trabalhos pelas áreas de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, deu-se tanto pela própria natureza interdisciplinar e de teorização combinada da presente pesquisa, quanto para identificar, em consonância com as bases teóricas das respectivas pesquisas, possíveis direcionamentos e / ou redimensionamentos da política educacional nos IFs considerando essencialmente o contexto da prática. Foram motivados por estas diferentes áreas e / ou, como se demonstrará, colonizados por concepções de EPT totalmente opostas àquelas tidas mais fortemente no contexto da influência e da produção do texto. Soma-se a premissa de que tal influência se faria marcante, uma vez que a maioria destas teses e dissertações tem sido produzidas pelos próprios servidores (técnicos administrativos e docentes) dos IFs, principalmente as dissertações frutos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica [ProfEPT], que é um programa da própria RFEPCT e por meio do qual milhares de servidores têm realizado seus mestrados atualmente.

Partindo do próprio princípio do materialismo histórico-dialético e do campo das disputas hegemônicas e contra hegemônicas, sabe-se que, principalmente no âmbito da educação, tais disputas são influenciadas fortemente pelas bases teóricas que as sustentam. Embora, em muitos casos, ao que indicam as evidências, tenha se observado um esvaziamento crítico no *corpus* dessas disputas e uma sujeição passiva e alienada aos direcionamentos acríticos que se aproximam da própria irracionalidade. Uma das contradições que podem beirar ao absurdo é identificar que, aquele que deveria ser o berço do conhecimento, o espaço educacional, ficar impregnado pela carência epistêmica predominante entre seus atores.

Voltar-se-á com maior profundidade também a este tema, mas os estudos até então desenvolvidos já sinalizam fortemente para o espaço de os IFs terem se tornado, cada vez menos o espaço da comunicação, da interpretação, da escuta e do diálogo autêntico, no sentido posto acima. Tornam-se, cada vez mais, o espaço da “idiotização e barbárie”, em que as pessoas se negam “a pensar e agir a partir da ideia do bem comum”, são apenas “[...] *idiotés* (indivíduos ou particulares). [...] aqueles que agiam sem limites em interesse próprio, sem pensar nos outros” (CASARA, 2018, p. 88), como na Grécia antiga se denominava. E, não se fala aqui apenas dos educandos, ao contrário, algumas experiências têm revelado menor grau de idiotização entre estes que entre muitos titulados e, não raramente, *endeusados* servidores públicos, a contar desde o mais alto escalão.

Dado o exposto é que, no levantamento dos trabalhos para o estado do conhecimento e para servirem como fontes de pesquisa, não se filtrou a seleção, restringindo-a apenas à Área da Educação, que é a grande área sob a qual a presente tese se desenvolve e se desenrola com o tear da linha de pesquisa em e no campo das políticas educacionais. Destaca-se que, inicialmente, o objetivo era fazer essa análise identificando apenas as grandes áreas de pesquisa. Contudo, identificou-se que muitos trabalhos inseriram na descrição presente no Catálogo de Teses e Dissertações, as subáreas ou, em muitos casos, as próprias linhas de pesquisa. Sendo assim, decidiu-se respeitar o informado no catálogo e, ao final, agrupar por semelhanças de áreas e subáreas.

Sendo assim, do total de 737 Teses e Dissertações, identificou-se 125 (cento e vinte e cinco) áreas/subáreas/linhas de pesquisas conforme a descrição na referência bibliográfica publicada no catálogo a partir do qual se fez a busca. Este conjunto foi organizado e agrupado em dez grupos (G1 a G10), conforme aproximação da grande área, tema e / ou foco de concentração da respectiva pesquisa. Sendo que, na grande área “Educação”, criou-se um grupo especificamente para os trabalhos concentrados em “EPT”, justamente pela especificidade em relação à política educacional aqui considerada. Ao final de cada agrupamento contabilizou-se o

número total de trabalhos identificados naquele grupo em relação ao total das 737 pesquisas *stricto sensu* analisadas.

Os dez grupos ficaram assim sistematizados:

G1 - Educação profissional e tecnológica / educação tecnológica: (89 trabalhos);

G2 - Educação / educação agrícola / educação, arte e história da cultura / educação especial (educação do indivíduo especial) / educação, contextos contemporâneos e demandas populares/ educação - processos formativos e desigualdades sociais / educação escolar / educação em ciências e matemática / educação em ciências química da vida e saúde / educação científica e formação de professores / educação nas ciências / educação em ciências / educação científica e tecnológica / educação contemporânea / educação física / educação e diversidade / educação matemática / ensino / ensino em biociências e saúde / ensino de ciências / ensino de física / tecnologias educacionais em rede / avaliação / informática na educação: (319 trabalhos);

G3 - Gestão pública / gestão de políticas públicas / gestão educacional / gestão e avaliação da educação pública / gestão e desenvolvimento da educação profissional / formação de gestores educacionais / gestão e tecnologias aplicadas à educação / gestão da informação / gestão e estratégia / gestão empresarial / gestão de organizações e sistemas públicos / gestão de organizações públicas / gestão em organizações aprendentes / gestão social, educação e desenvolvimento local / gestão do desenvolvimento local sustentável / controladoria / controle de gestão / sistemas aplicados à engenharia e gestão / sistemas de gestão / sistemas de gestão sustentáveis / engenharia e gestão do conhecimento: (56 trabalhos);

G4 – Administração / administração e ciências contábeis / administração pública / administração pública em rede nacional / administração das organizações educativas. / agronegócio e desenvolvimento / administração universitários / administração e controladoria / ciências contábeis / ciências ambientais e sustentabilidade agropecuária / ciências empresariais / economia / economia doméstica / organizações e mercados: (90 trabalhos);

G5 - Políticas públicas / ciência política / ciências sociais / políticas públicas e gestão educacional / políticas públicas e gestão da educação superior / políticas públicas, gestão e avaliação da educação superior / política social e direitos humanos / políticas públicas, estratégias e desenvolvimento / políticas públicas e formação humana / política social / políticas sociais / planejamento e análise de políticas públicas / planejamento e governança pública: (36 trabalhos);

G6 - Sociologia / sociologia e ciência política / sociologia política / sociedade, tecnologias e políticas públicas / sociedade e cultura na Amazônia / território, ambiente e sociedade / sociedade, ambiente e território / tecnologia e sociedade / serviço social: (22 trabalhos);

G7 - Ciência, tecnologia e sociedade / ciência da propriedade intelectual / ciência da informação / ciências da computação / propriedade intelectual e inovação / processos de ensino, gestão e inovação / Profnit - propriedade intelectual e transferência de tecnologia para inovação / difusão do conhecimento / comunicação / sistemas de informação e gestão do conhecimento: (51 trabalhos);

G8 - Psicologia / psicologia social / psicologia da educação / psicologia do desenvolvimento e escolar / ciências da saúde / saúde pública / ciências da saúde e biológicas / ciências químicas da vida e saúde / enfermagem / informação e comunicação em saúde / nutrição / nutrição e saúde: (17 trabalhos);

G9 - Geografia / história / patrimônio cultural / letras / metodologias para o ensino de linguagens e suas tecnologias / linguística / química / teologia / engenharia de produção / engenharia florestal / engenharia industrial / design / arquitetura: (33 trabalhos);

G10 - Desenvolvimento regional / desenvolvimento socioeconômico / desenvolvimento e sociedade / desenvolvimento e meio ambiente - Prodema / desenvolvimento socioespacial e regional / desenvolvimento e políticas públicas / desenvolvimento de tecnologia / desenvolvimento, tecnologias e sociedade / gestão e desenvolvimento regional / práticas socioculturais e desenvolvimento social / extensão rural / planejamento regional e gestão da cidade: (24 trabalhos).

Observa-se, a considerar pelas áreas, subáreas e linhas de pesquisas das produções de pesquisas em nível de mestrado e doutorado, entre 2010 e 2022, sobre temas diretamente relacionados às políticas e programas educacionais dos IFs e aos diferentes contextos no ciclo dessa política educacional de EPT, a diversidade multidisciplinar e de uma ampla base de discussão e espaços que se constituem para possibilidade da escuta e do diálogo autêntico. No gráfico seguinte se procurou traduzir essa imagem de agrupamento na qual se identifica mais facilmente a predominância da concentração das áreas/subáreas de pesquisas:

Gráfico 03 – Distribuição de pesquisas *stricto sensu* por grupos de áreas e subáreas



Fonte: Autor, 2022.

O agrupamento realizado reitera a pulverização das pesquisas em temas, ações, políticas, programas, dimensões específicas do todo que compõe a política educacional dos IFs. Por outro lado, começa a revelar ainda mais e a enfatizar a carência de pesquisas que busquem uma análise mais ampla, não com a pretensão de dizer o todo, mas de considerar o todo da política educacional de EPT nos IFs a partir das suas diferentes partes e especificidades, mas também a considerar o que lhe é ou ao menos deveria ser, geral e comum.

O gráfico a seguir, elaborado a partir do total de trabalhos em cada um dos dez grupos organizados acima, demonstra, em porcentagem, a concentração das áreas de estudos dessas pesquisas, deixando evidente a predominância em três grandes focos de pesquisa: o da EPT (G1)

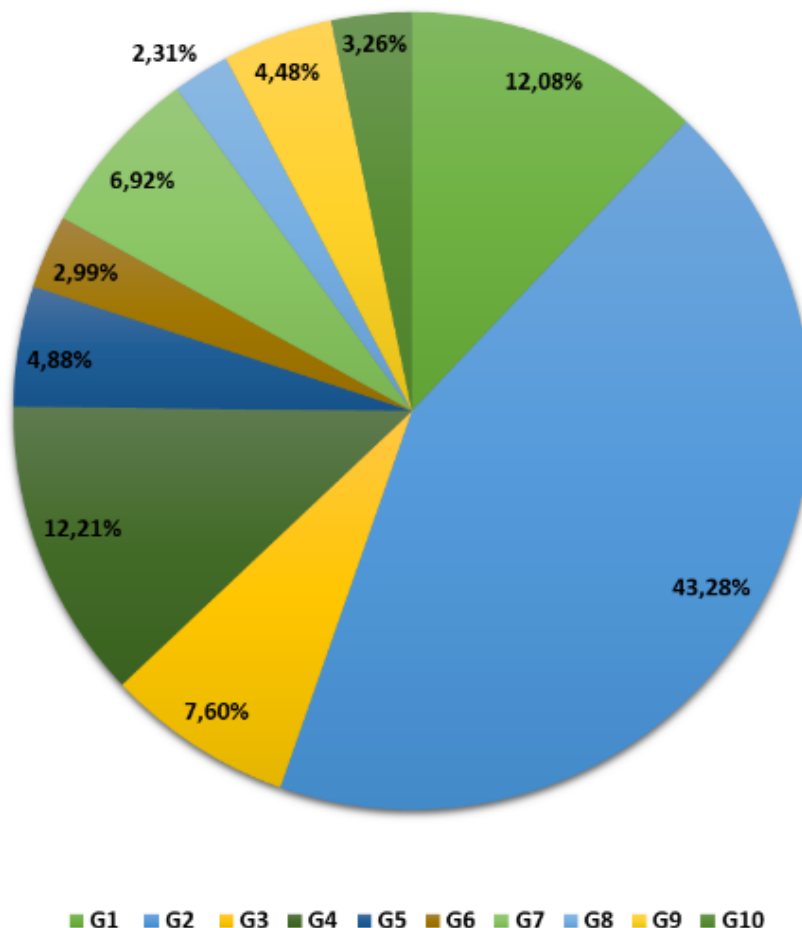
com 12,08%; o da Educação (em sentido amplo) (G2) com 43,28%; e o da Administração (G4) com 12,21% dos trabalhos.

Cabe destacar uma outra leitura pertinente do gráfico a seguir, a de que se fosse considerar a Gestão (G3, com 7,60%) como pertencente ao grande grupo da Administração (G4, com 12,21%), ter-se-ia uma significativa concentração de 19,81% das principais áreas de pesquisa. Isso se deve, majoritariamente, ao fato de que muitos servidores dos IFs, principalmente técnicos administrativos que atuam nas áreas administrativas e gestacionais dos IFs, tanto por ter formação inicial nessas áreas quanto por buscar qualificar e aprofundar os estudos nas áreas que atuam diretamente nos IFs, buscam mais os programas de mestrado e / ou doutorado voltados para a Administração e a Gestão que para a Educação como área principal de concentração. Embora, em alguns casos, as pesquisas contemplem subáreas especificamente da gestão/administração da educação. Ou seja, tais dados e agrupamentos devem ser entendidos como um todo e consideradas suas variáveis, e não tomados uniformemente do ponto de vista meramente quantitativo. Veja-se:

Gráfico 04 – Distribuição em porcentagem de grupos

Distribuição Porcentagem de Concentração de Teses e Dissertações por Grupos de Áreas/Subáreas

Amostragem: Teses (198) Dissertações (539) Total (737) Período: 2010-2022/1 - Elaboração: Sidinei C. Sobrinho - 2022/2



Fonte: Autor, 2022.

Desta análise, decorreu, a princípio, uma questão essencial: saber se tal diversidade multidisciplinar de concentração das pesquisas, tem, de alguma forma fática e passível de evidência, produzido atuação política interdisciplinar no contexto da prática ou meramente uma pulverização multidisciplinar sem diálogos e aproximações comuns, como se problematizou inicialmente com Dalbosco, Ball, Gadamer e outros.

Afinal, é inegável a premissa segundo a qual, independente da especificidade da atuação operacional da prática, se docente ou administrativa no âmbito dos IFs, cada atuação, presume-se, é necessária, influencia e é influenciada direta ou indiretamente pelo todo desta política educacional, inclusive, tanto no âmbito interno quando no âmbito externo dos limites físicos e organizacionais das instituições envolvidas. Ou seja, como bem traduz Frigotto:

[...] o confronto é entre a visão fragmentária e linear da realidade que concebe a totalidade como somas das partes e a concepção dialético-histórica ou materialista-histórica, cujo fundamento é buscar entender quais as determinações ou mediações que produzem determinada realidade humana. Aqui a totalidade resulta da relação das partes (FRIGOTTO, 2012, p. 8, apud FRIGOTTO; ARAUJO, *In*. FRIGOTTO, 2018. p. 259 a 260) (Grifei).

Quer dizer, na esteira da ACP, seria possível incluir muitas destas especificidades como sendo “Artefatos de Política” (BALL, 2012), e que, portanto, muito têm a dizer sobre os diferentes contextos em que a política se dá, logo, por meio de uma teorização combinada entre o Ciclo de Políticas e o Materialismo Histórico-Dialético, e / ou com a Teoria Crítica.

Trata-se, portanto, de investigar e considerar a relação das partes que constituem e se constituem na e pela política educacional em questão. Por exemplo, identificou-se dezenas de trabalhos cujas pesquisas evidenciaram questões de processos e procedimentos, de infraestrutura, de posicionamentos e concepções, de disposição de lugares etc., relacionados à Ciência da Informação e a à Biblioteconomia nos IFs, bem como, de modo semelhante, ao papel de Assistentes Sociais, Pedagogos Técnicos Administrativos e outros. Tais casos são nítidos exemplos que provocam a atenção para que sejam considerados ou melhor, reconfigurados em sua atuação política e no contexto da prática em que a política tem se desenvolvido na primeira década de atuação. Afinal, como afirma Ball em entrevista à Mainardes:

[...] as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; o processo é diferente (2009, p. 305) (Grifei).

Mais adiante se voltará com maior profundidade a esta discussão, até porque, como já demonstrado na delimitação da presente tese, toma-se a própria interdisciplinaridade também como método. Ou seja, a importância dessa questão (“B”) se revela e se justifica justamente na condição de se buscar a “relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência” (RAMOS, 2019, p. 22).

Ou seja, há uma questão intrigante sobre essa diversidade de áreas e subáreas de pesquisas. Afinal, um dos objetivos com essa análise sobre os títulos e resumos das pesquisas *stricto sensu* produzidas durante a primeira década de política educacional nos IFs é identificar se há, efetivamente, uma diretriz capaz de “articular minimamente as linhas de pesquisa, oferecendo uma unidade básica [...]” ou se “[...] ruma-se a passos largos à liberalidade e à fragmentação caótica, fortalecendo o individualismo possessivo de um perfil acadêmico ao estilo

hobbesiano” (DALBOSCO, 2014, p. 255) (Grifei). Como se demonstrará, ao que tudo indica, tende-se mais para esta última probabilidade.

3.3 Principais métodos de análise da política de EPT nos IFs empregado pelas pesquisas *stricto sensu*

C) Quais são os principais métodos / metodologias que predominam nas pesquisas realizadas sobre os IFs?

Sobre os principais métodos / metodologias que predominaram nas pesquisas realizadas, buscou-se verificar tal questão tanto pelo interesse metodológico da presente pesquisa baseada, com maior ênfase na ACP, quanto para verificar das possíveis aproximações e / ou distanciamentos entre os métodos que predominam nas investigações no Contexto da Prática e nos Contextos de Influência e de Produção do Texto da Política Educacional nos IFs, e, se já possível identificar, nos Contextos dos Resultados / Efeitos e de Estratégias de Política.

Se, como preconizava Descartes o “método” serve para melhor conduzir a razão em busca da “verdade”, também se pode fugir da linerealidade cartesiana e aferir que diferentes métodos podem conduzir a razão para *diferentes verdades*, e com essa premissa, romper a lógica também linear de políticas educacionais sob o viés cartesiano da “criação, implantação, realização, resultado”, e compreender como as políticas educacionais se fazem (como pretendia Ball e outros) ou mesmo se desfazem nas escolas/instituições como se sugere aqui enquanto outra possibilidade a se considerar. Até porque “[...] nunca houve um método único que fosse adotado por todos os cientistas, nem mesmo durante o período de hegemonia positivista” (ALVES-MAZOTTI, 2001, p. 47).

Ao investigar bases teóricas / epistemológicas que tem norteado as pesquisas sobre a política educacional nos IFs (questão “D”), constatou-se forte evidência e, em algumas pesquisas, explícita manifestação de que o materialismo histórico-dialético e a teoria crítica / histórico-crítica, concebidas também como métodos / metodologias de análise, foram as que embasaram de forma prioritária as pesquisa e a análises sobre o que aqui se inclui majoritariamente nos Contextos de Influência e da Produção do Texto. Também, ao menos teoricamente, serviram como referencial para o próprio propósito, início e desenvolvimento destes dois contextos.

Sendo assim, a princípio, tal metodologia deveria nortear, mesmo que não exclusivamente, mas com maior ênfase, o contexto da prática para que os resultados/efeitos de política fossem, ao menos, o mais próximo possível dos principais objetivos e prioridades para

os quais a política educacional de EPT justificou a institucionalidade dos IFs e a maior expansão até então conhecida no Brasil.

Provavelmente, ao leitor mais astuto, cabe ponderar sobre os diferentes sentidos e significados atribuídos ao método e a metodologia, o que está mais bem explicitado no item específico sobre esse tema no presente trabalho. Contudo, é aqui tomado em sentido amplo e de aproximação sinonímica, “método” e “metodologia” como aquilo que possibilita a melhor “organização e exposição das ideias” (ECO, 2005, p. 20). Feito este esclarecimento, passa-se aos primeiros resultados obtidos na classificação pretendida nesta fase do levantamento.

Tomou-se em consideração apenas os métodos / metodologias explicitadas nos Resumos das Teses e Dissertações avaliados. Portanto, considerando que 38% do total dos 737 trabalhos não explicitou o método/metodologia no resumo. O que se tem é o levantamento de 62% do universo total, o que já possibilita ter uma ideia consistente do que se pretende identificar aqui, além de outras informações que possibilitam algumas conclusões pertinentes ao estudo proposto, conforme se passa a relatar.

Dos métodos / metodologias utilizados na pesquisa, três categorias interessam particularmente a este estudo:

1) Relacionados ao método da ACP. Este por ser o principal método por meio do qual o presente estudo pretende analisar a Política educacional de EPT relacionada aos IFs;

2) Relacionados ao Materialismo Histórico-Dialético e análises da Teoria Crítica. Estes pelo motivo de que estudos preliminares já sinalizavam como sendo os métodos balizadores do Contexto de Influência e da Produção do Texto iniciais; pelo motivo de estarem associados ao método da ACP por meio da Teorização Combinada conforme já demonstrado anteriormente na presente tese; pelo motivo de verificar se a metodologia epistêmica que, teoricamente predominou nos contextos anteriores, se mantém predominante / hegemônica no Contexto da Prática, da Atuação (*enactment*) política e, se possível, nos contextos dos Resultados e da Estratégia Política identificados aqui mais ao período pós fase inicial da expansão dos IFs, portanto, mais aproximadamente a partir de 2010 que, por sinal, demarca o início do recorte histórico aqui proposto para investigação;

3) Relacionados à vertente da *Policy Analysis*, da *Accountability*, que estão mais direcionadas à “Avaliação de Políticas Públicas / Políticas Educacionais” sob o viés do “Gerencialismo”, da “Teoria do Capital Humano”, dos controles de “Governança, Eficiência, Efetividade e Eficácia” e toda a parafernália introduzida na Administração Pública cujo marco referencial foi a reforma MARE (Ministério da Reforma do Aparelho de Estado) na década de 90. Esta, sob a justificativa de sanar o problemas econômicos aflorados na década de 70, que

gerou a chamada “crise endógena do Estado” e que, por sua vez, abriu as portas a todo viés colonizador da iniciativa privada sob o foco do gerencialismo neoliberal. Motivo pelo qual, todos os documentos, relatórios oficiais, e questões que envolvem principalmente o atual Ministério do Planejamento, órgãos de Controle como TCU e CGU, e as próprias pesquisas mais relacionadas a estas áreas, estão impregnadas das terminologias e metodologias relacionadas a esta reforma e suas correlações. Isso, inclusive, sob o domínio dos direcionamentos do Banco Mundial e demais organismos multilaterais e internacionais, e que, portanto, exigem uma avaliação de políticas sob a ótica da criação, implantação, gestão de processos, indicadores de avaliação meramente quantitativos e assim sucessivamente. Para se delimitar um marco histórico no cenário político, pode-se dizer que o neoliberalismo no Brasil ganha força com o governo Fernando Collor de Melo (1990) e se consolida com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995 e 2003).

4) Identificar outros métodos/metodologias que porventura possam predominar nas pesquisas em nível de mestrado e doutorado sobre a política educacional dos IFs.

Sendo assim, identificou-se vários métodos / metodologias os quais foram sistematizados e categorizados em oito grupos conforme o que segue:

M1 – Ciclo de Políticas / ACP: contempla os trabalhos que, em seus resumos, explicitaram utilizar a ACP e respaldados sobretudo em Stephen Ball e / ou autores que trabalham diretamente com a ACP, tais como, no Brasil, principalmente Jefferson Mainardes. Neste grupo, identificou-se apenas 13 (treze) trabalhos, representando apenas 3% (três por cento) dos 458 trabalhos que explicitaram o método / metodologia no resumo publicado no catálogo de teses e dissertações da Capes.

Formam esse grupo sete teses e seis dissertações, os quais: ALVES, Rosilda Maria, 2017, Dissertação; BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de, 2013, Tese; BORGES, Gabriela Fernanda Silva, 2019, Dissertação; CAVALCANTE, Rivadavia Porto, 2016, Tese; CORREA, Nadia Batista, 2014, Dissertação; FIGUEIREDO, Amilton de Moura, 2019, Tese (ACP combinada com a Teoria Crítica); FOUTOURA, Julian, 2018, Dissertação; GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira, 2013, Tese; LOBATO, Lucia Helena dos Santos, 2018, Tese; MORAES, Laurinda Ines Souza de, 2014, Dissertação; OTTE, Janete, 2016, Tese; ROCHA, Vania Meneghini da, 2016, Dissertação; SALAZAR, Deuzilene Marques, 2017, Tese.

A baixa frequência de trabalhos embasados na ACP revela a carência e a possibilidade de ampliação das discussões sobre análise de política sob novas concepções e perspectivas, ao mesmo tempo que auxilia na justificativa e contribuição do presente trabalho para a produção do conhecimento sobre a política educacional dos IFs a partir da pesquisa embasada em tal

concepção que, como visto anteriormente, pode se enquadrar também como uma epistemologia da pesquisa.

M2 – Materialismo histórico-dialético / Abordagem da Teoria Crítica: contempla os trabalhos diretamente relacionadas às vertentes teóricas filiadas ao pensamento de Marx e Gramsci, neo-marxismo, e teoria crítica. Foram identificados 58 (cinquenta e oito) trabalhos, representando 13% (treze por cento) do total de 458 trabalhos. Foram contabilizados nesse grupo, as seguintes denominações de métodos / metodologias utilizadas nos Resumos dos trabalhos pesquisados: Materialismo histórico-dialético /abordagem crítica / abordagem teórica crítica / análise crítica / pedagogia histórico-crítica; método crítico-dialético; método dialético; teoria social e método marxista; teoria social crítica; teoria crítica; ontologia crítica; ontologia marxiana; (Grifei).

Formam este grupo os seguintes trabalhos: ALBUQUERQUE, Raimundo Jose de Paula. 2013, Tese; ALMEIDA, Bruno F. 2018, Dissertação; ANTONIO, Luciene Amorim, 2018, Tese; ARAUJO, Maize Sousa Virgolino de., 2019, Tese; ARAUJO, Romildo de Castro. 2019, Tese; BACCIN, Eclea Vanessa Canei. 2018, Tese; BENTIN, Priscila Caetano. 2014, Dissertação; BENTIN, Priscila Caetano. 2021, Tese; BOANAFINA, Anderson Teixeira. 2020, Tese; BORGES, Silvana Maia. 2017, Dissertação; CALAZANS, Di Paula Prado. 2020, Dissertação; CARDOSO, Antonio Alan Vieira. 2019, Dissertação; CARVALHO, Nadia Batista de. 2021, Dissertação; CAVALCANTE, Joel Junior. 2021, Tese; CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida. Tese, 2020; COSTA, Aline Moraes da. 2011, Dissertação; COSTA, Elen de Fatima Lago Barros. 2016, Tese; COSTA, Ramiro Marinho. 2015, Tese; CRUZ, Cristiane de Brito. 2020, Dissertação; DAROS, Michelli Aparecida. 2019. Tese; ECKSTEIN, Luiz Carlos. 2018, Tese; ESTRELA, Simone da Costa. 2016, Tese; FILHO, Artidonio Araujo. 2018, Dissertação; FILHO, Izaias Costa. 2021, Tese; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Avila. 2021, Tese; FORNARI, Liamara Teresinha. 2017, Tese; FRANCA, Neide Maria Machado de. 2017, Dissertação; JUNIOR, Geraldo Coelho de Oliveira. 2015, Dissertação; JUNIOR, Paulo Roberto Vieira. 2016, Tese; MACIEL, Samanta Lopes. 2016, Dissertação; MEDEIROS, Jennifer de Carvalho. 2019. Tese; MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto melo. 2017, Dissertação; MORAES, Patricia Maccarini. 2021, Tese; NASCIMENTO, Alexandre Rauh Oliveira., 2017, Dissertação; NATIVIDADE, Julieuza de Souza. 2016, Dissertação; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. 2016, Tese; OLIVEIRA, Eliezer dos Santos. 2016, Dissertação; OLIVEIRA, Julia Milena da Paixao. 2020, Dissertação; OLIVEIRA, Raiana Marjorie Amaral de. 2021, Dissertação; PAIVA, Ricardo. 2017, Tese; PONTES, Fernanda Rodrigues. 2020, Dissertação; RAMOS, Fabiola Leonor de Paula. 2019, Dissertação; REIS, Guilherme Basso dos. 2020, Dissertação; SANDES,

Amanda dos Santos Doria. 2021, Dissertação; SANTOS, Juliane dos. 2020, Dissertação; SANTOS, Oengredi Mendes Maia dos. 2018, Dissertação; SCHWEDE, Marcos Aurelio. 2014, Dissertação; SILVA, Antonio Fernando de Souza e. 2022, Dissertação; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. 2014, Tese; SILVA, Guery Ta Baute e. 2020, Dissertação; SILVA, Iraci Balbina Goncalves. 2017, Tese; SILVA, Lucilia Carvalho da. 2014, Tese; SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da. 2016, Dissertação; SKROWONSKI, Daniela. 2019, Dissertação; SOUZA, Jose Eurico Ramos de. 2018, Tese; STASIAK, Patricia Harter Sampaio 2022, Tese; STURMER, Arthur Breno. 2020, Tese; ZAGO, Marcia de Freitas. 2018, Tese.

Sobre o grupo M2, há outras observações importante a se fazer. A maioria dos trabalhos que utilizaram concepções metodológicas do materialismo histórico-dialético, teoria crítica e correlatos, foram trabalhos relacionados à fase de criação dos IFs e primeira fase de expansão. Ou seja, basicamente relacionadas ao Contexto de Influência e da Produção do texto conforme aqui dimensionado; ou então relacionados ao ensino, principalmente à concepções de ensino médio integrado e a programas e políticas educacionais mais especificamente voltados à inclusão, a ampliação do acesso e a concepções de EPT que visivelmente exigem a ideia de superação da redução da formação para profissional como *fornecedora* de mão de obra barata e qualificada tecnicamente para as exigência contemporâneas do mercado e o desenvolvimento econômico.

Basicamente, tais metodologias foram usadas para abordar temáticas relacionadas às Licenciaturas, EJA, Inclusão; Formação Integral; Cultura; e Função Social. Ao passo que temáticas mais relacionadas à Gestão Pública dos IFs, cursos superiores de Bacharelados; pesquisa, inovação tecnológica, efeitos da política dos IFs no território nacional; egressos, verticalização, inserção no Trabalho, cursos FIC; Polos de Inovação; Financiamento da Educação, Formação Continuada de Servidores etc., raramente abordaram concepções metodológicas sob o viés do materialismo histórico-dialético e da teoria crítica.

A conclusão acima já levou a evidenciar a probabilidade de, no Contexto da Prática, principalmente a partir da segunda metade da primeira década desde a criação dos IFs, não só as bases metodológicas, mas também as bases epistemológicas de concepção de EPT a ser ou que se pretendia prevalecer na política educacional nos IFs, se afastaram significativamente daquelas concepções presentes nos contextos iniciais. Tal questão será retomada com maior profundidade no decorrer do presente trabalho e na questão “D” deste item.

M3 - Policy Analysis; Accountability; Eficiência, Eficácia e Efetividade: contempla os trabalhos cujos métodos/metodologias estão diretamente correlacionados à Avaliação de Políticas Públicas / Políticas Educacionais sob o viés do Gerencialismo, da Teoria do Capital Humano, dos controles de governança, dentre os quais se enquadraram: *Policy Analysis;*

Accountability; Análise da (de) Eficiência; Análise da (de) Eficácia; Análise da (de) efetividade; Análise de (do) Desempenho; indicadores de desempenho e de qualidade; análise da Accountability horizontal do controle interno; método Kaizen; Filosofia LEAN (inspirada em práticas e resultados do Sistema Toyota); Gestão por Processos; Ciclo PDCA (Plan: planejar, Do: fazer, Check: checar e Action: agir); metodologia moderna, de 360 graus; metodologia do COSO (Comitee of Sponsoring Organizations); métodos e técnicas para mapeamento de competências; Análise Envoltória de Dados (DEA); abordagem Bottom Up (Grifei).

Este grupo revelou predominante hegemonia em termos de métodos/ metodologias que embasaram a maioria das pesquisas, com 258 teses e dissertações representando 56% (cinquenta e seis por cento) dos trabalhos analisados, o que, por sua vez, vem a reforçar a confirmação da conclusão identificada no grupo M2.

Ao contrário do grupo anterior (M2), no grupo M3 se identificou a predominância dessas concepções metodológicas em pesquisas diretamente relacionadas à gestão, não só orçamentária ou de infraestrutura, mas principalmente gestão de pessoas e formação de servidores; na pesquisa, na inovação, na concepção de desenvolvimento, de verticalização, de “Trabalho” (no caso, visto meramente como emprego), no de empreendedorismo, na medição linear cartesiana de indicadores quantitativos, na relação com a sociedade em geral, principalmente empresarial; e, o que parece mais sintomático, nas propostas apresentadas como resultados destas pesquisas para os critérios de avaliação da política educacional e para os contextos dos resultados e da estratégia política.

Portanto, a princípio, se o exercício dedutivo feito acima, em relação ao método, segundo o qual se afirmou que diferentes métodos podem conduzir a razão para diferentes verdades, *mutatis mutandis*, poder-se-ia dizer que a predominância de pesquisas *stricto sensu* da política educacional nos IFs, baseada no método investigativo da *Policy Analysis e Accountability*; revela a hegemonia do viés gerencialista e neoliberal que já colonizou a política educacional dos IFs levando-a, possivelmente, para uma atuação política (*enactment*) conforme as verdades predominantes nas bases epistemológicas que respaldam e norteiam tais metodologias. Também essas questões serão retomadas com maior afinco adiante.

Os demais cinco grupos de concentração de categoria de métodos /metodologias, ficaram assim distribuídos:

M4 – Análise de Conteúdo: com 16% de representatividade foi uma das principais metodologias, em sentido estrito, utilizadas, e envolveu basicamente: análise do (de) conteúdo; análise categorial; método de categorização; análise temática. Destaca-se a referência a Bardin, sobre essa categoria.

M5 – Análise Hermenêutica / Fenomenológica: representou 4% dos trabalhos, e contempla o seguinte grupo: hermenêutica; fenomenologia; interpretação hermenêutica-jurídica pela matriz zetética; hermenêutica jurídica; análise hermenêutica e fenomenológica; hermenêutica filosófica; análise de narrativas (Grifei).

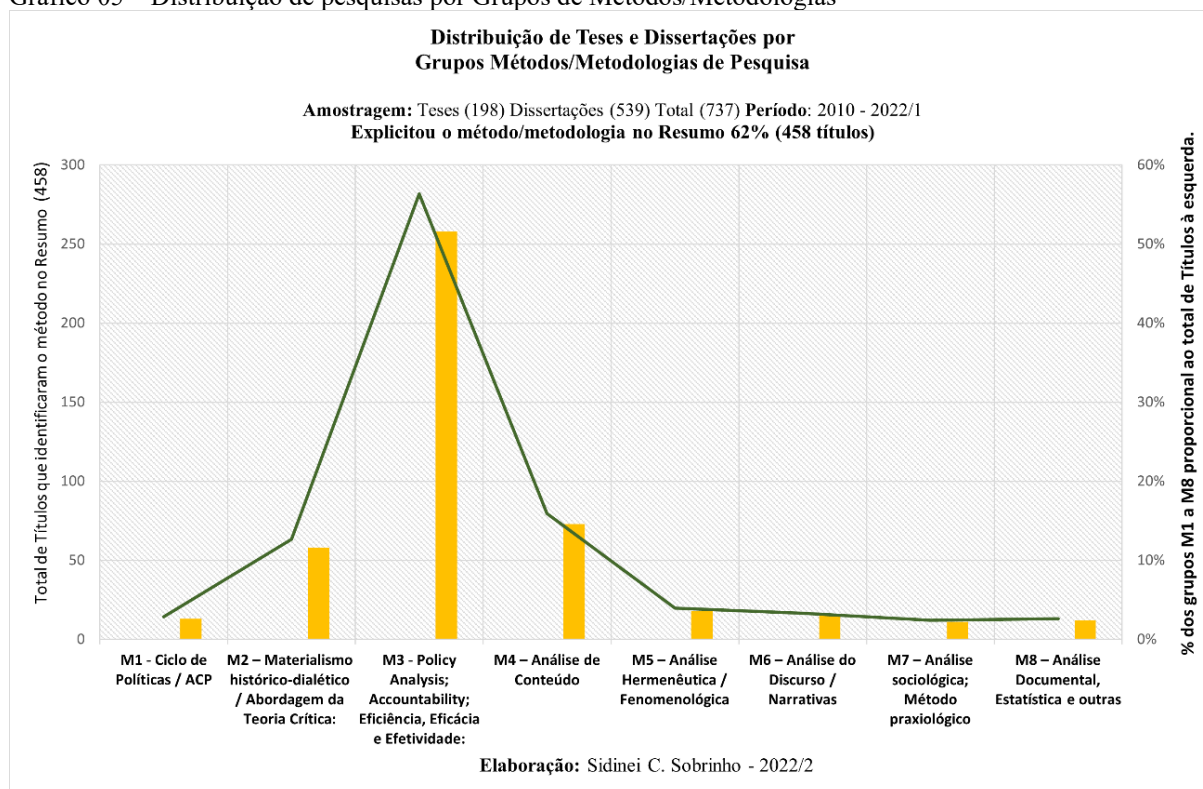
M6 – Análise do Discurso / Narrativas: representou 3% dos trabalhos analisados e envolve o seguinte agrupamento: Análise Crítica do (de) Discurso; Análise Textual Discursiva (ATD); Interacionismo Socio discursivo (ISD); Análise semiótica dos discursos; Método da Estratégia Argumentativa (Destaca-se a referência a Norman Fairclough); análise entre tempo e narrativa (destaca-se Paul Ricouer).

M7 – Análise sociológica; Método praxiológico: representa 2% do total e contempla o seguinte grupo: Análise sociológica; Método praxiológico; método construtivo-interpretativo; epistemologia qualitativa (destaca-se Pierre Bourdieu); epistemologia genética, de Jean Piaget; análise microgenética; análise pragmática; pragmática social e caráter performativo da linguagem; etnografia crítica.

M8 – Análise Documental, Estatística e outras: representa 3% do total e é composto por: Análise estatística descritiva; método hipotético dedutivo; análise ideográfica e nomotética; Pesquisa de Survey descritiva; Análise Documental, Entrevistas; Grupos Focais, Estudos de Caso (Grifei). Destaca-se aqui a predominância da análise documental, do “Estudo de Caso” e de “Entrevistas” como principais metodologias, geralmente associadas também à análise de conteúdo e análise do discurso.

O gráfico a seguir sintetiza de forma didática o acima disposto, evidenciando a discrepância entre a metodologia predominante no M3, principalmente em relação ao grupo M2.

Gráfico 05 – Distribuição de pesquisas por Grupos de Métodos/Metodologias



Fonte: Autor, 2022.

Em síntese, a identificação acima, explicitando os principais métodos e metodologias presentes nas pesquisas sobre a política educacional nos IFs se manifesta essencial e reveladora, uma vez que, como já concluído por Mainardes ao analisar as “perspectivas teórico-epistemológicas” sobre pesquisas de política educacional por autores brasileiros, tem-se que:

[...] há necessidade de aprofundar as discussões sobre o pluralismo metodológico e das possibilidades e dos limites da teorização combinada como fundamento para a pesquisa do campo da política educacional; b) o aprofundamento do estudo da epistemologia e das teorias que têm sido usadas na pesquisa em educação emerge como uma tarefa relevante no contexto atual, uma vez que o referencial teórico exerce um papel fundamental na pesquisa (2018, p. 1) (Grifei).

Motivos pelos quais, aprofunda-se agora a análise sobre a epistemologia e teorias usadas nessas pesquisas que buscam avaliar a política educacional nos IFs.

3.4 Principais bases teóricas de orientação das pesquisas stricto sensu de análise da política de EPT nos IFs

D) Quais são as principais bases teóricas / epistemológicas que têm norteado e referenciado a condução dessas pesquisas?

Esta questão é, sobretudo, uma das mais importantes a se responder na análise epistemológica das pesquisas *stricto sensu* desenvolvidas sobre a política educacional dos IFs em todos os sentidos e especificidades que a envolvem. Isso porque são as bases teóricas que sustentam a formulação e a reformulação do pensamento, da interpretação, da atuação política, que ampliam ou restringem os horizontes cognitivos, em síntese e sob a ótica da ACP, que norteiam o Contexto da Influência e constantemente influenciam os demais contextos.

Conforme Newton (1675), é possível ver mais longe quando se está “sobre os ombros de gigantes” (TURNBULL, 1959, p. 416), metáfora, mais frequentemente atribuída a Newton embora remeta ao século XII com Bernardo de Chartres (ECO, 2018, p. 11 a 36), referenciado por Salisbury (1990, p. 167). Tal expressão, na ótica de aprender com as verdades já construídas, também implica questionar sobre os ombros de quais gigantes olhar. Ou se presume que todo *gigante* é bom por natureza só pelo fato de ser grande? Portanto, a observação feita sobre seus ombros, apesar de avistar mais longe, precisa ser crítica, principal e inicialmente, no sentido de se questionar se está olhando para a direção certa e o gigante não tem os “pés de barro”.

Essa prudência se faz necessária, inclusive sob o ponto de vista lógico, para que se evite incidir no apelo à autoridade, a fim de sustentar uma “verdade” que acaba por demonstrar ser uma falácia. Destaca-se isso pois, como já mencionado, em contextos de “idiotização e barbárie” (CASARA, 2018), tem-se encontrado muitas denominadas “autoridades” acadêmicas ou políticas que, aparentemente podem até se agigantar, mas servem mais como marionetes sob o comando dos gigantescos organismos multilaterais; opressivos e mercadológicos. Umberto Eco, sobre essa mesma metáfora, afirma que “[...] se for um anão inteligente, é melhor subir aos ombros de um gigante qualquer, mesmo se for de altura modesta, ou mesmo de outro anão. Haverá sempre ocasião de caminhar por si mesmo, mais tarde” (2005, p. 12).

No entanto, ao contrário do que preconiza Eco, no caso em epígrafe, o resultado pode ser justamente a impossibilidade de caminhar por si mesmo, uma vez que a idiotização e a barbárie, a carência epistemológica e a alienação da alma colonizada pela subjetividade neoliberal, cerceiam o ser humano de caminhar por si mesmo ao convencê-lo de que deve ser um empreendedor de si e caminhar única e absolutamente por si mesmo. Talvez, num futuro não tão distante, se alguém ainda ler Newton, Chartres, Salisbury, Eco, perceba que já não há mais gigantes sobre os ombros dos quais se apoiar, sequer os de modesta estatura.

Portanto, ao se falar sobre temas como política educacional, educação profissional, trabalho, pesquisa, inovação, gestão pública, currículo, formação, qualificação profissional,

acesso etc.; é essencial que também se questione a partir de quais concepções teóricas, sentidos e significados essas concepções se levantaram e sobre as quais estes atores de política (no papel de pesquisadores ou não) tendem a lançar o olhar para além do contexto no qual se encontram. Pois, como dito, a depender da direção para a qual o gigante está direcionado, é bem possível que, ao olhar sobre seus ombros, o observador se distancie ainda mais do horizonte que pretendia buscar e, pior, sem senso crítico capaz de o alertar para a possibilidade de olhar para os lados e para trás, ao invés de apenas olhar em frente como se o rumo estivesse certo e confiável.

Dada essa compreensão, para responder à questão “D”, optou-se por selecionar uma amostragem de 10% dentre as 737 teses e dissertações analisadas, portanto, feito o arredondamento, esta amostra consistiu em 74 (setenta e quatro) teses e dissertações. Para recortar a amostra, foi aplicada a seleção de 10% do número de trabalhos por ano, de forma aleatória e conforme a distribuição proporcional apresentada no Gráfico 01. Destes 74 trabalhos, foram analisadas as referências bibliográficas utilizadas em cada um deles. Tais referências foram agrupadas e, a partir desse agrupamento se buscou identificar quais obras/autores foram incluídas mais vezes nas referências bibliográficas, contemplando autores relacionados principalmente às áreas/subáreas conforme os oito grupos expressos no Gráfico 05, e questão “C”, sobre os principais métodos e metodologias utilizados, excluindo-se as de caráter meramente procedimental, documentos oficiais e outras.

Conforme quadro abaixo:

Quadro 03 – Autores de maior influência no Ciclo da Política de EPT nos IFs

Autores de maior Influência no Ciclo de Políticas nos IFs.	
AUTOR	Referências
B1: Autores clássicos, cujas obras são tidas como referência básico para a influência do Contexto da Produção do Texto da Política Educacional dos IFs:	Número de vezes em que as obras dos autores constam nas referências bibliográficas analisadas.
KRUPSKAIA	1x
MAKARENKO	0
PISTRAK	1x
LÉNINE,	2x
MARX;	36x
GRAMSCI,	15x
FREIRE,	8 x
B2: Principais Autores Comentadores, Intérpretes dos autores referenciados no Grupo 1, com foco na análise da Política Educacional dos IFs e mais referenciados nos trabalhos analisados:	Número de vezes em que as obras dos autores constam nas referências bibliográficas analisadas.
FRIGOTTO, G.	67x
RAMOS, M.	44x
PACHECO, E	36x
KUENZER, A.	27x

MACHADO, L.	14x
SAVIANI, D.	35x
B3: Autores “secundários” mais referenciados nos trabalhos analisados e que abordam, indiretamente ou, raramente de forma direta, o tema da Política Educacional dos IFs:	Número de vezes em que as obras dos autores constam nas referências bibliográficas analisadas.
UNESCO	30x
BANCOS: Mundial, Nacional, Central, Des. Hum, OCDE	25x
BRESSER PEREIRA, L. C	11x
POPPER, Karl R	9 x
WEBER, Max	6x
CHIAVENATO, I.	5x
COMTE, Augusto	3x
DRUCKER, Peter.	3x
ARON, Raimond,	1x
FRIEDMAN, Milton	1x
HAYEK, F A	1x
MISES, Ludwig Von.	1x
B4: Autores mais referenciados nos trabalhos analisados e que se aproximam da matriz teórica do Grupo B1 e são críticos às concepções de autores do Grupo B3:	Número de vezes em que as obras dos autores constam nas referências bibliográficas analisadas.
ANTUNES, R.	18x
LIBÂNEO, J. C.	8x
SINGER, André.	8x
FERNANDES, Florestan.	6x
MANACORDA, Mario A.	6x
IANNI, O.	5x
MÉSZÁROS, István	4x
FOUCAULT, M.	3x
GADOTTI, M.	3x
HARVEY, David	3x
LUKÁCS, G.	3x
ALTHUSSER, Louis.	2x
BOBBIO, Norberto	2x
FURTADO, Celso	2x
GIDDENS, Anthony	2x
LAVAL, Christian.	1x
SENNETT, R.	1x

Fonte: Autor, 2022, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>

Observe-se que, na organização do quadro acima, optou-se por separar os autores em quatro grupos, de acordo com os seguintes critérios:

Grupo B1: Identificou-se que o Contexto da Produção do Texto, traduzido principalmente na Lei nº 11.892/2008 e correlatos, foi fortemente influenciado por concepções teóricas de EPT, Estado, Trabalho, com base em autores de referencial marxista, principalmente Gramsci e Marx. Isso fica evidente pelas categorias e conceitos presentes nos textos da política (como será visto no próximo quadro), bem como nos referenciais teóricos usados pelos principais

autores do Grupo B2. Aliás, a maioria dos autores do grupo B2, a seguir, participou diretamente da elaboração da minuta do texto da política e / ou dos documentos e diretrizes correlacionados.

Considere-se ainda a tese desenvolvida por Amilton de Moura Figueiredo, em 2019, intitulada: “Contexto da influência, produção do texto e tensões, na construção da política pública, criação dos IFs”. Tal trabalho está diretamente relacionado à ACP, tal como pretende a presente pesquisa. Contudo, Figueiredo deu maior ênfase ao contexto de influência e da produção do texto, no qual demonstrou a necessidade de aprofundamento do contexto da prática e da atuação política pós-produção do texto, que é um dos principais objetivos desta pesquisa. Isso porque, de acordo com Figueiredo:

O contexto da prática precisa ser compreendido como a sequência de um processo dialógico, que configura a continuidade do ciclo, demonstrando que as forças de atuação sobre as políticas seguem se movimentando, após a influência e a construção do texto. A leitura de Mainardes (2006) revela que os autores apontam a importância dos profissionais da Educação, na elaboração e reformulação dos textos das políticas no contexto da prática. Assim, as análises das políticas focariam na observação da prática, identificando possíveis falhas, mas, sobretudo, resistências, acomodações ou discursos acerca dos processos de sua implementação. Ressalta-se que a presente tese não avançou ao contexto da prática, mas, certamente, poderá contribuir para futuros estudos referentes a esse ciclo de análise (2019, p. 43). (Grifei).

Ou seja, o presente trabalho iniciado no programa de doutorado com ingresso no segundo semestre de 2019, vai diretamente ao encontro da continuação e necessidade de aprofundamento do contexto da prática, como bem identificou Figueiredo na construção de sua tese e nos seus estudos sobre o estado do conhecimento sobre o tema, o que revelou a carência de trabalhos acadêmicos com ênfase no contexto da prática.

Em sua tese, Figueiredo respalda a classificação do Grupo B1. De autores do quadro acima, uma vez que, segundo ele, seu estudo tem...

[...] referencial teórico histórico-crítico, sobretudo com enfoque na escola unitária e politécnica, combinado com a abordagem do ciclo de políticas, em sintonia com os estudos de Ball (2001); Ball e Mainardes (2011); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Gramsci (1982); Machado (1989); Mainardes (2006); e Pacheco (2015) (2019, p. 19).

Ou seja, justifica a influência de autores de:

[...] referencial crítico. Isso se verifica, uma vez que pensadores desta vertente serviram de sustentação para justificativa e escrita do texto, como Freire (1971), Gramsci (1982), Machado (1982), Pinto (2005), entre outros. Além disso, nas entrevistas realizadas com os gestores da Setec/MEC, esta perspectiva é ratificada como ponto de partida para a criação dos IFs (Ibidem, p. 30) (Grifei).

É a partir de autores como Marx e Gramsci, que a Produção do Texto da Política educacional dos IFs foi fortemente influenciada pelas concepções de “Escola Profissional”; “Escola Única”, (GRAMSCI, 1982, p.118 apud FIGUEIREDO, 2019, p. 31), e da importância de uma “Escola Pública e Gratuita unificando trabalho intelectual e trabalho material”; “Escola Unitária e Politécnica” (MARX, 1848, apud Ibidem). É nesse sentido que esta pesquisa se afilia, em continuidade aos estudos de Figueiredo e, nos demais estudos desenvolvidos para análise do Estado do Conhecimento, identificados e, nesse sentido, ratificando as palavras do colega pesquisador segundo o qual:

A política de criação dos IFs recebeu influência direta desses princípios, de modo que as concepções e diretrizes, expressas em documentos governamentais e na lei de criação, para além da organização administrativa, refundaram orientações e princípios de cunho filosófico e político-pedagógico, com base no trabalho como princípio educativo (Ibidem, p. 33) (Grifei).

No mesmo sentido, nas entrevistas realizadas com gestores na fase do contexto da influência e da produção do texto da política, o pesquisador identificou, em determinado momento, que o entrevistado (Gestor 2), defende claramente a concepção de uma “[...] visão gramschiniana, politécnica, na visão marxista, [...]” (FIGUEIREDO, 2019, p.141) (Grifei). E que, portanto: “As afirmações do entrevistado vão ao encontro do que afirmou o Gestor 1, entendendo-se que os IFs têm, como base teórica, a politecnicidade, voltada para uma formação integral, tomando o trabalho como princípio educativo (Ibidem, p. 142)”.

Por fim, para que se consolide o entendimento da classificação realizada no Grupo B1, de autores do quadro acima, tem-se, ainda de acordo com Figueiredo, que:

Um ponto que não aparece claramente nos documentos oficiais são os referenciais teóricos, que orientaram a perspectiva educacional dos IFs. Ao ser perguntado sobre essa questão, o Gestor 1 disse que a referência teórica dele e de Haddad é o marxismo, e “daí que chega a politecnicidade, uma concepção criada por Marx, pelo menos teorizada por ele” (Gestor 1). Assim, indica que as referências teóricas são especialmente dos pioneiros russos: Krupskaja, Makarenko, Pistrak, além de Paulo Freire, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Lucília Machado (p. 151 a 152) (Grifei).

Nesse sentido é essencial observar que, na análise realizada nas pesquisas *stricto sensu* as quais pretendiam avaliar, no todo ou em partes, a política educacional nos IFs, autores pioneiros russos, como Krupskaja, Pistrak e Lenine, são incluídos como referencial bibliográfico uma ou duas vezes, e Makarenko sequer chegou a ser referenciados na bibliografia analisada. Pistrak, por exemplo, foi o principal responsável por tecer os “Fundamentos da Escola do Trabalho”. É, a princípio, de se estranhar que tenham sido ignorados nos estudos voltados para avaliar

justamente uma instituição cuja política tenha tido seu texto moldado pela influência de tais pensamentos. O mesmo ocorre com os demais clássicos referenciados.

Essa conclusão leva ao questionamento direto sobre a probabilidade de distanciamento e / ou, mesmo de total ruptura entre as concepções que influenciaram o contexto da produção do texto e as concepções que efetivamente nortearam a atuação no contexto da prática. Aliás, outra questão essencial nesse viés é: os atores de política, principalmente servidores efetivos nos IFs, realmente têm conhecimento dessa influência teórica no contexto da produção do texto e, principalmente, apresentam razoável domínio sobre as principais concepções dessas correntes epistemológicas sobre educação e trabalho? Tais discussões fazem parte das ações de formação continuada em serviço, por exemplo? Nos documentos oficiais como Planos de Desenvolvimento Institucional [PDIs] e Planos ou Projetos Pedagógicos de Cursos [PPCs], é comum encontrar referências a conceitos dessa vertente, contudo, ao se observar as práticas de ensino, pesquisa, extensão, administração e demais contextos, dificilmente são perceptíveis, ao contrário, visivelmente são contrariados em dominância de casos.

Eis aqui, a partir do estado do conhecimento, um dos questionamentos que justificam e fundamentam a presente pesquisa. Teria sido essa uma ruptura consciente ou apenas *preguiça investigativa e carência epistêmica* de muitos pesquisadores que preferiram se deter apenas aos textos dos comentadores e fugir do estudo dos clássicos? Tais pesquisadores ignoraram o contexto da produção do texto e sequer sabem, com segurança, qual é a base teórica que sustentou a concepção do texto e as intenções da política educacional dos IFs? Talvez isso explique por que motivos, documentos e textos dos Bancos Mundial, Nacional, Central, de Desenvolvimento Humano, e da UNESCO, justamente os mais questionados e criticados pela nova política dos IFs, foram mais utilizados como referência pelos pesquisadores das teses e dissertações estudadas, que os próprios autores referenciais que influenciaram a produção do texto, principalmente pelo viés do então Ministro da Educação, Fernando Haddad e, então Secretário da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica [SETEC], Eliezer Pacheco. As obras de Gramsci constaram apenas 15 vezes nas referências bibliográficas das pesquisas avaliadas. Não é o objetivo dessa pesquisa investigar afundo esse levantamento, mas é um questionamento que não pode ser ignorado e, em momento oportuno, aprofundado.

O trabalho de Marcia de Freitas Zago, cuja tese buscou justamente analisar esse ponto essencial sobre a relação entre o que se propunha o que tem sido realizado nos IFs, também respalda tais observações: “[...], observando se estas instituições estão consolidando as diretrizes de sua proposta de criação ou se estão se afastando da proposta original. [...] concepções

norteadoras das ações dos Institutos Federais)” (Grifei) (2018, Tese, s/p). Sendo que a pesquisadora conclui que:

[...] apesar de prescreverem suas ações dentro das determinações legais, os Institutos Federais, aparentemente têm se descaracterizado com relação à proposta original de sua constituição, especialmente no que tange à expectativa de que resgatassem o modelo de educação anteriormente ofertado pelas escolas técnicas federais” (ZAGO, Marcia de Freitas, 2018, Tese, s/p) (Grifei).

No mesmo sentido, corrobora com a conclusão que se reafirma, a tese segundo a qual ocorreram “distorções da realidade em relação ao modelo teórico [...]” (AVILA, 2018, s/p) (Grifei).

Afinal, salvo uma explicação mais convincente, o distanciamento das bases teóricas que sustentaram o contexto da produção de texto leva apenas às seguintes probabilidades:

1) O movimento dialético, a contradição inerente à materialidade histórica, as mudanças nos contextos, levaram de forma consciente a tal afastamento teórico, e, portanto, os IFs não mais se justificam sobre as bases que se encontram;

2) Há o desconhecimento, a carência epistemológica e ingenuidade acadêmica dos pesquisadores e atores de políticas nos e dos IFs, fazendo com que, talvez até imaginem os mesmos objetivos, mas se movimentem sobre os ombros de gigantes que marcham para direções opostas;

3) Tais bases teóricas nunca saíram do imaginário de alguns poucos *idealizadores* de política, no máximo expressas em partes na Produção do Texto. Porém, nunca foram efetivamente viáveis ou viabilizadas no contexto da prática, dos resultados e de estratégias políticas capazes de, senão se tornar hegemônica, ao menos fazer força considerável de contra hegemonia às concepções dominantes de *educação profissionalizante, formação para o mercado, dualidade entre trabalho manual e intelectual*, e tudo aquilo que se alegava refutar com a *nova institucionalidade*.

Contudo, uma leitura exploratória das teses e dissertações avaliadas, fez perceber que autores como Gramsci e Marx, embora não referenciados diretamente, são constantemente citados e / ou parafraseados pelos pesquisadores, porém, por meio da referência dos textos e interpretações dos principais comentadores desses autores clássicos. Muitos deles, não por mera coincidência, principais envolvidos diretamente na produção da influência do contexto da produção do texto. Isso levou à formulação do segundo grupo.

Grupo B2: Novamente, a pesquisa de Figueiredo, auxilia na construção do Grupo B2, uma vez que, segundo o pesquisador, nas entrevistas realizadas com gestores:

Segundo ele (Gestor 1), a Lucília Machado acompanhou. Já Frigotto inicialmente foi contrário à proposta, mas, em uma ocasião “[...] o Fernando Haddad ligou para ele. Conversou com ele lá no gabinete e depois ele mudou um pouco. Hoje não sei a posição dele, mas acho que ele não é um crítico dos IFs” (Gestor 1). A produção acadêmica de Frigotto é reconhecidamente ancorada na teoria marxista. Suas pesquisas sobre Educação e Trabalho são, atualmente, referências para a EPT, de modo que a sua primeira reação de contrariedade à ideia de IF pode ter causa no caráter ainda embrionário da proposta, naquele momento (2019, p. 152) (Grifei).

Ou seja, autores brasileiros reconhecidamente intérpretes dos pioneiros russos, do marxismo e de Gramsci, tais como Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Marise Ramos, dentre outros, influenciaram e fizeram parte, diretamente do contexto da produção do texto da política educacional dos IFs. Isso pode explicar o fato de Frigotto ter sido o autor mais referenciado nas teses e dissertações avaliadas. Marise Ramos foi a segunda autora mais referenciada, e, talvez, a mais ativa após a publicação da Lei nº 11.892/2008, participando diretamente de inúmeros debates, eventos e produções acadêmicas sobre os IFs.

Este pesquisador compartilhou mesa de debates com Marise Ramos em dezenas de eventos realizados pelos IFs e por diversos campus no território nacional, o que possibilitou frutíferos debates e aprofundamento sobre a concepção dos IFs. Igualmente com Frigotto, Dante Moura e Lucília Machado teve a oportunidade de compartilhar diretamente nas mesas de debates enquanto exerceu a função de Pró-Reitor de Ensino no IF Farroupilha, e Coordenador Nacional do Fórum dos Dirigentes de Ensino da Rede Federal – FDE/CONIF, bem como, enquanto docente efetivo na RFEPCT. Com eles, dialogou várias vezes como professor convidado em palestras e eventos realizados em âmbito nacional voltados para a política educacional nos IFs. Tal experiência, tanto nos diálogos formais quanto informais, contribui no respaldo da base empírica e na sustentação das reflexões e conclusões que culminam na presente pesquisa.

Menciona-se tal relação uma vez que ela influencia diretamente em muitas interpretações e avaliações desta pesquisa. Obviamente, buscando sempre o filtro epistemológico para cingir a mera doxa da episteme necessária ao trabalho que ora se apresenta. Contudo, tais oportunidades de encontros com estes autores, inquestionavelmente proporcionaram uma riquíssima escuta e a abertura ao diálogo autêntico da curiosidade acadêmica investigativa. Relembrando Roland Barthes, encontros que provocam saber com sabor de sabedoria. Aliás, o próprio Ball, em diálogo como Barthes, “evidencia a importância da teorização sobre a linguagem no entendimento do social e do educativo” (LOPES, 2016, p. 3).

A natureza didática e facilidade com a clareza produtiva destes autores intérpretes inclusos no Grupo B2, em relação aos complicados e complexos conceitos abordados pelos

pioneiros russos, por Marx e Gramsci, pode explicar a preferência dos respectivos autores das teses e dissertações avaliadas em fugir dos textos clássicos, uma vez que muitos destes pesquisadores não tem formação específica na área da educação e / ou da filosofia e da sociologia da educação para manusear adequadamente e com maior facilidade os textos clássicos. Isso remete para outra questão importante a ser discutida em algum momento, que, por sua vez, coincide perfeitamente com o questionamento de Gramsci: Afinal, “quem educará os educadores?” (GRAMSCI, 2005, p. 440).

Em síntese, o Grupo B2, de autores referenciados, sem demérito aos mesmos, faz, ao menos questionar, em partes, a profundidade das pesquisas realizadas sobre o tema. Uma vez que a maioria dos pesquisadores das teses e dissertações avaliadas não tomaram a leitura dos clássicos como referencial. Terá sido por relativizar tais autores ou por terem dado, no contexto da prática, a preferência aos documentos de autoridade do movimento neoliberal da educação expresso pelos textos dos Bancos Mundiais e pela UNESCO? Começam a surgir questionamentos sobre a efetiva influência dos autores que motivaram o Contexto da Produção do Texto em comparação aos autores que sustentaram o Contexto da Prática. De acordo com Mota, é visivelmente:

[...] possível perceber a dificuldade de implementação de políticas públicas que visam propostas contra-hegemônicas, com o intuito de superar a visão instrumental de educação profissional técnica de nível médio. [...] Alguns dos autores mapeados nos revelaram que a educação profissional técnica de nível médio ainda é ofertada com o intuito de atender principalmente aos interesses do mercado; já outros autores nos revelaram, por meio de experiências, que é possível desenvolver políticas educacionais visando aos interesses dos trabalhadores, à construção e à formação de um estudante crítico e consciente, no entanto, o processo de construção para que elas ocorrendo de fato é muito difícil (2018. p. 93 e 94).

Assim, entre os trabalhos analisados, pode-se dizer que os textos de Frigotto, Ramos, Machado, Kuenzer e Saviani, serviram como principais referenciais teóricos dos pesquisadores, para acesso ao pensamento crítico com ênfase nas teorias de Marx e Gramsci. Cumpre destacar que, muitas obras referenciadas nas teses e dissertações, são obras coletivas em coautoria e / ou organizadas por Frigotto, Ramos, Machado e Kuenzer, o que também contribui para que, pela organização metodológica, Frigotto configure como primeiro autor mais referenciado. Ou seja, o número de referências no quadro acima, particularmente no caso do Grupo B2, não deve ser tomado como ranqueamento de autores mais citados ou mais importantes, mas como confirmação de que esse grupo de autores predominou no referencial teórico das pesquisas selecionadas em detrimento dos clássicos. Portanto, os grupos B1 e B2, entende-se para os fins metodológicos dessa pesquisa, como pertencentes, com maior ênfase, ao Contexto de Influência da Produção do Texto originário da Política Educacional de EPT nos IFs.

Os textos de Eliezer Pacheco, também bastante referenciados, dão-se mais na perspectiva de compreensão das propostas que formaram o contexto da produção do texto e justificaram, teoricamente, a política educacional dos IFs, que pelo seu reconhecimento autoral sobre EPT. Isso fica evidente na pesquisa de Figueiredo quando das entrevistas “[...] o Gestor 1 foi taxativo, afirmando que coube a ele (secretário da Setec/MEC) e ao Ministro da Educação o delineamento da política” (2019, p. 152) (Grifei). Nesse caso, destacam-se como mais referenciados, dois textos: “PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais: uma revolução na EPT. Brasília: MEC/SETEC, 2010”; e “PACHECO, Eliezer. Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma EPT transformadora. Natal: IFRN, 2015”.

Observa-se inicialmente pelo estudo do estado do conhecimento, que as pesquisas realizadas sobre a política educacional dos IFs, tem se distanciado, no Contexto da Prática, cada vez mais dos autores que influenciaram o Contexto da Produção do Texto. Como bem observado na tese de Neila Drabach, ao estudar com profundidade o programa PRONATEC, corrobora-se com a pesquisadora no sentido de que não só pelo PRONATEC, mas como um todo já ocorreu um grande “[...] “desvio de rota” na política de Educação Profissional” (DRABACH, Neila Pedrotti. 2018, Tese, s/p) (Grifei). Insere-se, nisso, um problema a ser considerado, uma vez que a interpretação semântica dos termos, categorias e conceitos presentes no Contexto da Produção do Texto, pela atuação (*enactment*) dos atores de política (no caso pesquisadores, a maioria servidores nas próprias instituições pesquisadas), também sofre um grande desvio. Isso será mais bem identificado nas questões “E” e “F” ao avaliar os principais temas e, com isso, as principais terminologias, das pesquisas bem como sobre seus resultados e direcionamentos.

A própria confusão presente nas e entre as pesquisas, sobre e no uso de termos tais como politécnica, onilateral, omnilateral, educação profissional; educação técnica; escola técnica; mão de obra; mercado de trabalho, mundo do trabalho, formação integral; empreendedorismo; inovação, eficiência e eficácia, dentre outros, marca a incompreensão ou a adesão dos atores, no contexto da prática, muito mais a termos contrários que ao encontro do que esperavam os *criadores* da política na produção do texto. Parte dessa hipótese pode ser verificada pela diversidade de outros autores e teorias que passam a ser incorporadas nas pesquisas. A base teórica dos IFs, ao longo dos anos, tem se transformado muito mais em uma *geleia geral* de teorização adicionada que em uma base teórica robusta de sustentação. Daí surge a organização dos autores no Grupo B3.

Grupo B3: O grupo três se apresenta com referências autorais bibliografias contrárias às concepções teóricas dos Grupos B1 e B2. É formado basicamente por autores e textos neoliberais. Principalmente os documentos da UNESCO e dos Bancos Centrais e Mundial, são fortemente

utilizados, não como alvos de crítica, mas de respaldo e sustentação do entendimento sobre o papel e / ou a função da EPT por meio da política educacional desenvolvida nos IFs. Essa colonização neoliberal da política começa também, senão principalmente, pela influência na concepção de educação presente na compreensão e interpretação dos atores de política no contexto da prática, dos efeitos e das estratégias de política.

Em relação a este grupo, cabe salientar que os autores considerados clássicos das correntes liberais e / ou neoliberais, tais como FRIEDMAN, Milton; HAYEK, F. A.; MISES, Ludwig Von.; ARON, Raimond, entre outros, foram pouco ou sequer citados, restringindo-se as pesquisas à comentadores e / ou à reprodução de conceitos, termos, categorias desses pensadores expressas nos documentos orientadores do Banco Mundial, OCDE, UNESCO e demais Organismos Multilaterais. Bem como nos textos das reformas educacionais brasileiras, sobretudo a partir da reforma gerencial (MARE). Desse contexto, talvez, a referência acentuada aos textos de Bresser Pereira (1995) principal criador e articulador do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado com bases claras nas correntes liberais e neoliberais. Pensamento este que, no âmbito das políticas de EPT, ensejou o financiamento público e a ampliação do “Sistema S”. Ao mesmo tempo, restringiu o acesso, o financiamento e ampliação da EPT no âmbito federal por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, sob a tutela do Governo FHC, com Paulo Renato de Souza no MEC. O decreto foi revogado em 23 de julho de 2004 pelo Decreto nº 5.154, demarcando a principal abertura legal para a constituição formal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT, que se dará quatro anos após com a Lei nº 11.892/2008, agora, sob a tutela do Governo Lula, com Fernando Haddad, no MEC.

Ou seja, não se está subestimando a profundidade dos autores intérpretes e comentadores dos considerados *clássicos* dessa ou daquela vertente teórica. Contudo, cogita-se a hipótese de, quiçá, muitas pesquisas apenas reproduzirem discursos, termos, categorias, conceitos como se fossem sinonímicos e de acordo com o que querem expressar quando, na realidade, divergem totalmente. Nesse caso, a carência epistemológica pode gerar a falta de acuidade teórica e precisão conceitual, fazendo com que a política educacional nos IFs divirja do contexto intencional sobre o qual foi constituída. Nisso pode se expressar uma forma sob a qual as escolas, no caso, os IFs, *desfazem as políticas*, uma vez que não se tem a política que se intencionava nem uma “*nova política*” que se faz, em diferentes contextos, diferente daquela inicial. Tem-se qualquer outra coisa, menos uma política educacional, uma vez que a ausência de clareza conceitual e a carência epistêmica em relação a esse fazer não sabe dizer ao certo o que se está realmente fazendo.

Grupo B4 – Inclui-se alguns autores mais referenciados nos trabalhos analisados e que se aproximam da matriz teórica do Grupo B1 e, portanto, se aproximam dos princípios e concepções de política educacional e de educação e trabalho defesos quando do contexto da produção do texto. Alguns desses autores e / ou intérpretes, tais como: LUKÁCS, G.; ALTHUSSER, Louis; MANACORDA, Mario A.; HARVEY, David; IANNI, Octavio; MÉSZÁROS, István; embora se aproximem mais do neo-marxismo clássico, somam-se aqui como críticos ao marxismo ortodoxo junto a outros autores como LAVAL, C., e BALL, S. por exemplo, autores de especial atenção nesta tese. A este grupo se denominou: autores contemporâneos críticos ao grupo B3.

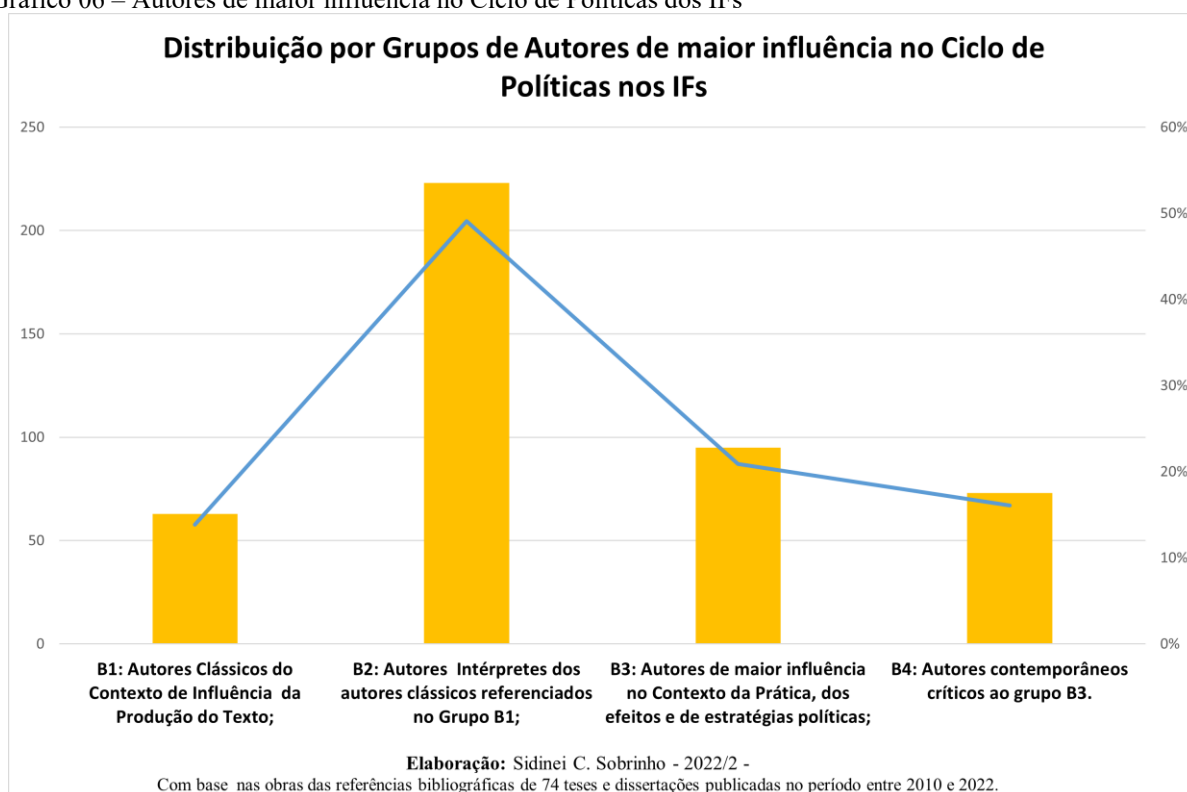
Quer dizer, se por um lado os clássicos teóricos que influenciaram, (ao menos no imaginário dos *criadores* de política), a criação dos IFs apresentada como uma *nova institucionalidade*, baseada em uma *nova concepção de EPT*, são cada vez menos lidos diretamente ou com maior profundidade, por outro lado, vislumbram-se autores críticos que possibilitam uma visão social das políticas educacionais, e mesmo das políticas públicas como um todo e sua relação com a economia e o mercado, de uma forma menos radical ou ortodoxa. Esse é um dos principais desafios das políticas educacionais atualmente: como encontrar o justo meio?

Que a colonização neoliberal na educação e a tentativa de transformar a escola em uma empresa, como bem aponta Laval (2019), traz graves prejuízos à formação humana e, portanto, para a sociedade como um todo, já parece indubitável. Contudo, resta o desafio sobre como fazer e analisar políticas mais adequadas ou de modo mais “ajustado ao contexto atual da política educacional global”, de forma que não se fique na repetição de um fazer e de um analisar políticas de forma “presa a uma nação-estado, a um paradigma política-come -governo”, como expressa Ball (2020) logo ao prefaciar a obra “Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal” (publicada originalmente em 2012).

Contudo, apesar do esforço didático aqui empreendido na perspectiva de mapear uma amostragem razoável conforme disposto até então, predomina uma diversidade de autores e bases referenciais, que revelam mais um ecletismo ou uma teorização adicionada que a uma possível teorização combinada nas pesquisas que analisam a política educacional no IFs. Aliás, deve-se ressaltar, esse ecletismo teórico identificado nas pesquisas, pode-se dizer, começa a revelar uma crise de identidade institucional nos IFs e uma crise de identificação dos atores de política com a política proposta. Quer dizer, parece sugerir que as instituições em questão mais se caracterizam por uma diversidade desorganizada que por uma organização diversificada, como restará demonstrado mais adiante.

O gráfico a seguir destaca a predominância do uso de autores intérpretes considerados no grupo B2, bem como a predominância de autores do grupo B3, contrários às concepções de autores do grupo B1. Ainda, a proporção gráfica em relação ao quadro de autores inicialmente exposto.

Gráfico 06 – Autores de maior influência no Ciclo de Políticas dos IFs



Fonte: Autor, 2022.

Obviamente, apenas o número de vezes em que os autores são referenciados, por si só, não diz muito sobre a interpretação que o pesquisador faz dos textos referenciados, e sequer que tenha sido usado ou não como fundamento favorável ou contrário às hipóteses levantadas pelos pesquisadores. Contudo, o que se fez aqui foi apenas usar essa metodologia para identificar os principais autores trabalhados e, a partir disso, auxiliar no mapeamento inicial dos principais conceitos e / ou categorias presentes nestes trabalhos e suas relações e conexões ou desconexões com os principais conceitos, categorias que influenciaram o contexto da produção do texto. Além disso, no decorrer das demais investigações, observa-se claramente o uso desses autores (obras), mais como base teórica de sustentação que referência a ser criticada.

Nesse sentido, partindo da premissa de que o título dos trabalhos geralmente apresenta termos que remetem aos conceitos e categorias chaves da pesquisa realizada, analisou-se tanto o título das 737 teses e dissertações analisadas, quanto os títulos das obras que compunham a

referência bibliográfica da amostra de 74 trabalhos, retirada daquele total, e as palavras-chaves já identificadas na primeira análise. Com base nesses dados se mapeou os termos que mais se repetiram nos títulos, nas palavras chaves ou nos resumos das obras selecionadas e que representassem a “transferência terminológica” (LAVAL, 2016) ou “apropriações terminológicas” (BALL, 2012) das concepções teóricas dos autores mapeados acima.

Sendo assim, tais termos, conceitos, categorias foram organizados em três novos grupos:

- **Grupo A:** Engloba os termos, conceitos, categorias que se enquadrariam como mais usuais e favoráveis às concepções dos autores dos Grupo B1, B2 e B4 do quadro acima. Por isso, denomina-se o Grupo A como: Favoráveis à Influência do Contexto da Produção do Texto. Referindo-se, como já dito, ao texto principal expresso na Lei nº 11.892/2008 e normas e diretrizes iniciais diretamente a ele associadas.

- **Grupo B:** Engloba os termos, conceitos, categorias que se enquadrariam como mais usuais e favoráveis às concepções dos autores do Grupo B3 não filiados às correntes e matrizes teóricas do grupo B1 e, principalmente, relacionados aos documentos e textos dos Bancos Central, Mundial, de Desenvolvimento Humano, UNESCO e OCDE, à *Accountability*; à *Policy Analysis*, e controles de Eficiência, Eficácia e Efetividade, fortemente utilizados nas pesquisas. Denomina-se o Grupo B como: Favoráveis à Influência no Contexto da Prática e Efeitos e Estratégias de Política, uma vez que como visto anteriormente, vários estudos reiteram em concordância de que já ocorreu um nítido distanciamento entre o que se defendia ser a essência da nova institucionalidade e o que tem sido hegemônico ao longo de mais uma década de instituição formal dos IFs.

Cabe agora aprofundar a investigação sobre quais concepções estão efetivamente predominando e como isso poderá interferir ou já está interferindo nos efeitos e estratégias de política. Ainda, investigar se esse distanciamento decorre do processo considerado normal e salutar do ciclo de políticas por meio da atuação política dos diversos atores que agregam aos diferentes contextos, portanto sobre *Como as Escolas Fazem Políticas*, ou o também válido questionamento sobre *Como as Escolas desfazem Políticas?* Tratar-se-á com frequência sobre essa provocação no decorrer desta Tese.

- **Grupo C:** Engloba os termos, conceitos, categorias mais gerais e / ou neutros, mas que são significativos pela forma como são usados e entendidos nas pesquisas e por serem típicos de uso das políticas educacionais. Engloba, ainda, termos que se referem às prioridades destacadas na Lei nº 11.892/2008, tais como ensino médio integrado, licenciaturas, dentre outros relacionados aos demais objetivos e finalidades dos IFs, a fim de se verificar em que medida as

obras têm priorizado estes temas. Identifica-se o Grupo C como: Próprios da Política Educacional nos IFs.

Dadas as condições expostas, chegou-se ao seguinte quadro:

Quadro 04 – Transferência Terminológica e principais conceitos e categorias

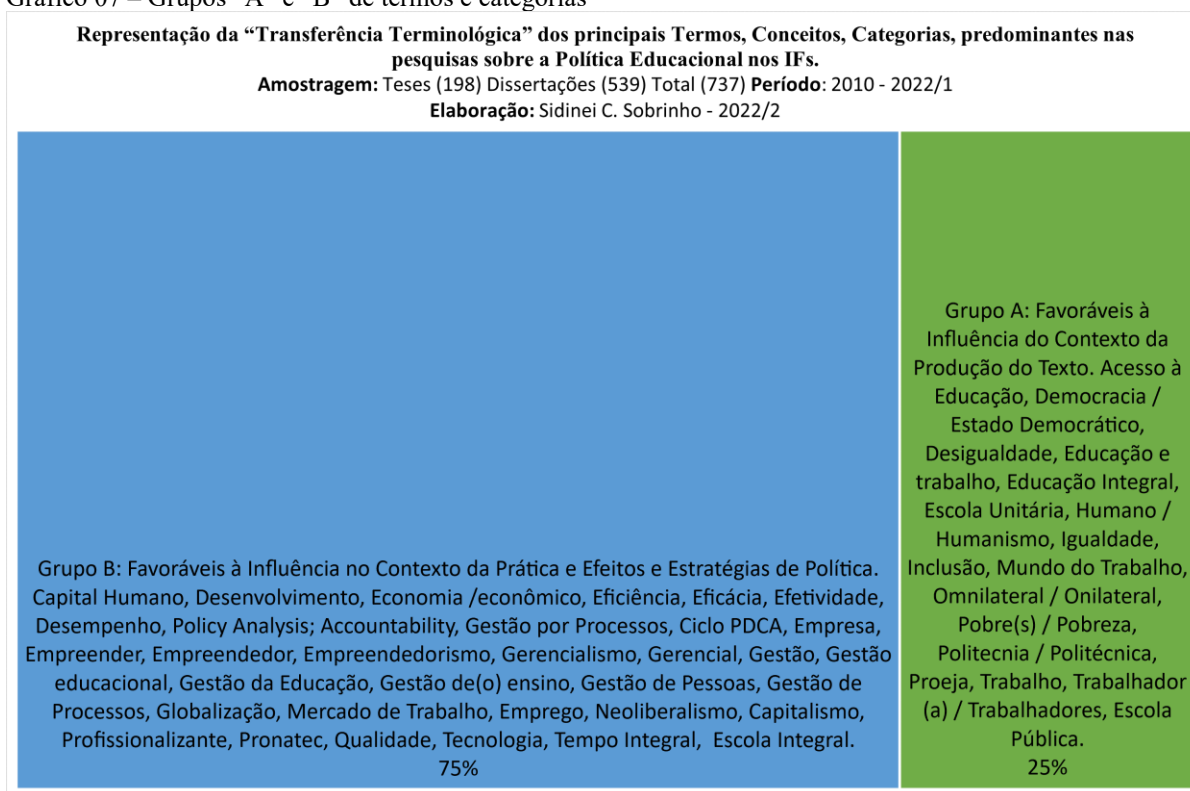
Representação da “transferência terminológica” dos principais Termos, Conceitos, Categorias, predominantes nas pesquisas sobre a Política Educacional nos IFs.		
	Termos, Conceitos, Categorias	Repetição
Grupo A	Favoráveis à Influência do Contexto da Produção do Texto.	
	Trabalho	203x
	Trabalhador (a) / Trabalhadores	156x
	Inclusão	141x
	Humano / Humanismo	98x
	Educação Integral	83x
	Projeja	66x
	Mundo do Trabalho	63x
	Politecnicia / Politécnica	63x
	Desigualdade	38x
	Educação e trabalho	26x
	Escola Unitária	22x
	Democracia / Estado Democrático	20x
	Acesso à educação	16x
	Omnilateral	11x
Pobre(s) / Pobreza	10x	
Igualdade	8x	
Escola Pública	6x	
Grupo B	Termos, Conceitos, Categorias	Repetição
	Favoráveis à Influência no Contexto da Prática e Efeitos e Estratégias de Política.	
	Gestão / Gestão educacional / Gestão da Educação / Gestão de(o) ensino / Gestão de Pessoas / Gestão de Processos...	922x
	Eficiência, Eficácia, Efetividade, Desempenho, <i>Policy Analysis; Accountability</i> , Gestão por Processos, Ciclo PDCA, Empresa / empreender / empreendedor / empreendedorismo	622x
	Desenvolvimento	589x
	Tecnologia (exclusas as referências ao nome do IF)	325x
	Economia /econômico	171x
	Mercado de Trabalho / Emprego	91x
	Neoliberalismo / Capitalismo	78x
	Qualidade	72x
	Gerencialismo / Gerencial	57 x
	Pronatec	51x
	Profissionalizante	35x
Capital Humano	26x	
Globalização	25x	
Tempo Integral / Escola Integral	6x	
Grupo C	Termos, Conceitos, Categorias	Repetição
	Próprios da Política Educacional nos IFs.	
	escola / escolar	487x
	ensino médio integrado / curso integrado / currículo integrado	305x
	ensino superior / graduação / bacharelados	301x
	universidade	283x
	Estado	256x
	permanência / egressos	245x
	inovação	225x
	servidor(res) público(s)	189x
	extensão	181x
	evasão	128x
	auditoria / controle	123x
	orçamento / investimento / gastos	106x
	administração pública / Gestão Pública	157x
	formação docente / trabalho docente / formação continuada	98x
	educação tecnológica	94x
	política(s) pública(s)	79x
	licenciatura / formação inicial de professores	78x
	qualificação profissional	76x
verticalização	61x	

	ensino técnico	57x
	avaliação institucional / autoavaliação institucional	52x
	gestão pública	38x
	gestão democrática	32x
	direito / direito à educação	31x
	ensino, pesquisa e extensão (usados juntos)	28x
	planejamento estratégico	23x
	plano de carreira	18x
	técnicos administrativos	18x
	política(s) educacional(is)	17x
	internacionalização	16x
	pesquisa aplicada	13x
	indissociabilidade (entre) ensino, pesquisa e extensão	10x

Fonte: Autor, 2022, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>> Amostragem: Teses (198) Dissertações (539) Total (737) Período: 2010 - 2022/1

O gráfico a seguir comparou a reincidência da transferência terminológica entre o Grupo A e Grupo B, identificando assim, a predominância no uso de terminologias mais relacionadas aos autores do Grupo B3 e, portanto, a hegemonia da colonização neoliberal expressa nas pesquisas sobre a política educacional nos IFs.

Gráfico 07 – Grupos “A” e “B” de termos e categorias



Fonte: Autor, 2022.

Destaque-se que, ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, em confluência com o levantamento para o quadro e gráfico acima, realizou-se a seleção dos demais principais termos, categorias, conceitos, encontrados nos estudos de revisão bibliográfica, referência teórico principal e demais obras lidas sobre os IFs, inclusive as obras citadas em texto, que constam tanto na referência bibliográfica, quando nas obras de apoio. Esse trabalho, realizado principalmente por meio do fichamento e demais anotações dos textos estudados, levou a uma lista de mais de 2.390 (dois mil trezentos e noventa) termos, categorias, conceitos que se repetiram com grande frequência entre os diferentes textos estudados. Para eventual consulta, a referida “Lista de Categorias e Conceitos”, os” Fichamentos” e demais anotações se encontram no acervo de arquivo permanente do pesquisador. Portanto, considerando o elevado número e diversidade de termos, categorias e conceitos encontrados, o quadro e gráfico anteriores representam uma amostra dos principais termos em relação ao escopo desse item, sobretudo em relação ao quadro anterior, de autores.

Repare-se no gráfico e em comparação ao quadro apresentado, como predomina o uso de termos relacionados, por exemplo à: “Eficiência, Eficácia, Efetividade, Desempenho, *Policy Analysis; Accountability*, Gestão por Processos, Ciclo PDCA, Empresa / empreender / empreendedor / empreendedorismo”, agrupamento esse que somou 622 repetições na pesquisa

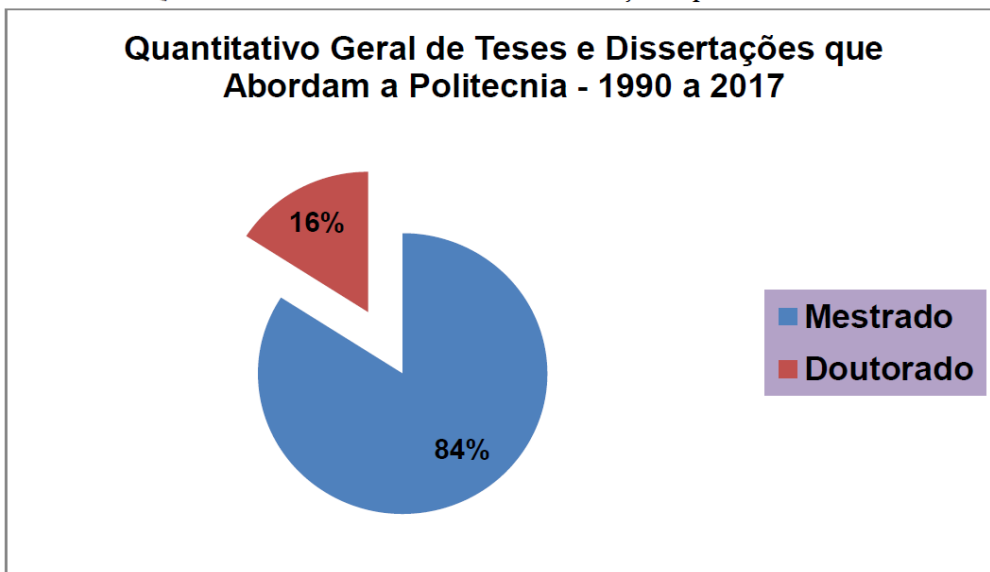
feita e em relação ao Grupo B. Enquanto que, no Grupo A, os termos “Trabalho, Trabalhador (a) / Trabalhadores, Inclusão”, juntos, somaram uma repetição de 500 vezes. Bem como a predominância do uso de termos relacionados à “Gestão” (no Grupo B), quase mil vezes mais que o termo “Gestão democrática” no Grupo C. Enfim, várias outras comparações podem ser feitas no sentido de evidenciar a predominância da transferência terminológica de bases teóricas neoliberais predominando nos contextos da prática, efeitos e / ou estratégias de política, que a transferência terminológica das bases teóricas que predominaram e influenciaram no contexto da produção do texto.

Chamou a atenção o fato de o Grupo A, que deveria ser o com maior representatividade de termos, conceitos, categorias diretamente relacionadas à influência teórica presente no contexto da produção do texto, ter tão pouca expressividade em comparação com o Grupo B, cuja organização engloba elementos, ao menos em sentido amplo, contrários, tais como: eficácia, eficiência, desenvolvimento, gerencialismo, mercado de trabalho... Por certo, há que se considerar que o descritor utilizado para filtro das pesquisas *stricto sensu* avaliadas, foi mais especificamente voltado para a avaliação dos IFs e, principalmente, da Política Educacional dos IFs, o que demonstrou, inclusive, baixíssimo número de pesquisas com essa ênfase nesse foco. O que, por um lado ajuda a justificar a investigação a que essa tese se propõe, por outro lado, alerta ao questionamento sobre: Por quais motivos, em meio a tantas produções relacionadas aos IFs, tão poucas analisam essa política sob numa perspectiva mais global?

Quando buscado pelo descritor específico de determinado programa, política ou tema (ex.: licenciatura; ensino médio integrado etc.) mais diretamente relacionado às prioridades e possibilidades de atuação da política educacional dos IFs, tem-se um rol mais significativo sobre a ênfase das produções de acordo com estes critérios. Nesse sentido, por exemplo, o já mencionado estudo de Mota (2018), buscando especificamente pelos descritores “politecnicidade” e “educação politécnica” encontrou 151 dissertações e / ou teses entre os anos de 1990 e 2017, assim distribuídos:

Gráfico 08 – Pesquisas *stricto sensu* sobre politecnia

Gráfico 1 - Quantitativo Geral de Teses e Dissertações que Abordam a Politecnia – 1990 a 2017



Fonte: MOTA, J., 2018, Dissertação de Mestrado, p. 54.

Nesse aspecto a investigação de Mota, concluiu, dentre outras observações, que?

[...] o aumento das produções que abordam a temática se deu principalmente após promulgação do Decreto 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, os quais oportunizam a oferta de educação profissional articulada com ensino médio, além da Lei nº 11.892 de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Isso representou um marco referente às políticas públicas voltadas à educação profissional, visto que, a partir deste momento, surge a necessidade de retomar as discussões sobre a concepção de politecnia como alternativa para a superação do dualismo. [...] Em 2012, a educação profissional foi fortalecida pelas diretrizes curriculares nacionais, que “tem por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania”. Tendo como um de seus princípios norteadores “o trabalho assumido como princípio educativo” (BRASIL - RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 6/2012). Em 2014, o Plano Nacional de Educação - PNE foi instituído. A educação profissional é referenciada na meta 11, tendo como objetivo triplicar a matrícula nessa modalidade, orientando que o segmento público se expanda em pelo menos 50% (BRASIL-LEI nº 13.005/2014) (2018. p. 55 a 56) (Grifei).

Ou seja, toda a preparação do contexto de influência, desde 2004, até incidir no contexto da produção do texto da Lei nº 11.892/2008, tida como marco referencial da política educacional dos IFs, já vinha incitando e / ou reavivando o debate em torno de qual concepção de educação profissional se pretendia na política. Fica evidente a influência teórica do viés marxista e gramsciano, conforme se indicou no Grupo 1, dos autores referenciados, e no Grupo “A”, de termos, conceitos, categorias, o que vai ao encontro e auxilia na sustentação da presente tese de defesa a partir do estudo do estado do conhecimento em discussão.

Também:

Em grande parte das dissertações e teses, verificamos um debate teórico acerca da formulação das políticas públicas educacionais para o ensino técnico brasileiro e suas relações com o desenvolvimento histórico, político, econômico e cultural do Brasil. Uma referência histórica e política utilizada pelos autores foi o ano de 1909, ano em que foram criadas as escolas de aprendizes e artífices. Outros períodos históricos abarcados nas dissertações e teses foram: o Decreto nº 5.840, de 13/7/2006, [...] (FRIGOTTO, 2018, p. 86) (Grifei).

No mesmo sentido, o trabalho de Mota, assim como claramente explicitado pela Tese de Figueiredo (2019), quando da entrevista aos gestores dos IFs, em especial, ao então Secretário da SETEC, Eliezer Pacheco.

Afirma Mota que os:

[...] principais orientadores sobre politecnia: “os autores Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, José Rodrigues, Maria Ciavatta e Marise Ramos. [...] Derneval Saviani, que traz o debate sobre a politecnia na década de 80, não aparece como orientador em nenhuma das 151 teses e dissertações analisadas, no entanto, aparece como membro de três bancas, sendo uma de mestrado, em 1993, e outras de doutorado em 1991 e 2010” (2018, p. 63) (Grifei).

Por certo, não se pode exigir que todos tenham um profundo conhecimento sobre os principais teóricos clássicos a partir dos quais, como já demonstrado amplamente, a produção dos textos de política educacional de EPT, principalmente nos IFs, se constitui, ao menos como ideia, no contexto de influência da produção do texto. Contudo, há de se convir que é bastante complicado tentar estabelecer um diálogo autêntico sobre EPT nos IFs, com um “ator de política” no contexto da prática na instituição há anos e que não sabe qual é a relação de Pistrak (2018), Marx (1982), e Gramsci (caderno 12., 2000) com a concepção de EPT dos IFs, sobretudo quando se trata de discutir a ideia de politecnia, trabalho como princípio educativo e omnilateralidade, ou que confunde escola em tempo integral como sinônimo da ideia de formação integral, bem como a categoria de “mundo do trabalho” como sendo o mesmo ou se restringindo a de “mercado de trabalho”.

Não se espera que o interlocutor concorde com estes autores e estas concepções, mas ao menos que as conheça razoavelmente. Assim como não se pode discutir com o ator de política que critica o neoliberalismo, mas não sabe qual é a influência nas reformas educacionais no mundo, no Brasil, e presente nos documentos do Banco Mundial, UNESCO, OCDE e outros organismos multilaterais, do pensamento de autores como Hayek (2010), da Escola Austríaca, e Friedman (2014), da Escola de Chicago (“Chicago Boys”), e das políticas econômicas tais como a de Margaret Thatcher, Ronald Regam e Augusto Pinochet.

Quer dizer, é imprescindível deter razoável domínio teórico dessas correntes para que se possa efetivamente compreender as “[...] políticas educacionais até então implementadas no Brasil”. e de que modo ocorre e como que “A subordinação dessas políticas às determinações de organismos internacionais, [...] tendeu sobremaneira a deixar em segundo plano as particularidades da historicidade brasileira ao se pensarem as políticas públicas de educação” (FRIGOTTO, 2018, p. 84).

Em síntese, pode-se concluir que persiste, em grande parte dos textos, mesmo nos mais recentes, o vício terminológico de entendimento semântico ainda fortemente baseado no dualismo e na sectarização da EPT. Parece prevalecer no inconsciente coletivo de um grande número dos atores políticos nos IFs, o distanciamento discriminatório entre Trabalho Intelectual e Trabalho Manual, entre a Educação Técnica e a Superior. Isso é notável no uso recorrente de termos tais como: propedêutico, para se referir à formação geral do ensino médio; profissionalizante, para se referir à formação técnica específica que deveria se integrar à formação geral; qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, ao invés de formação para o mundo do trabalho; confundem formação integral com escola em tempo integral, compreendem a ideia de formação integral e currículo integrado, como destinada unicamente ao ensino médio integrado e não aos demais níveis, formas e modalidades, etc.

Como bem observado por um dos pesquisadores cujo trabalho foi analisado, ao discutir sobre os modos distintos e às vezes opostos em que se usa a expressão “emancipação humana”, identificou-se aqui que isso, de modo geral, também se dá em grande parte das teses e dissertações analisadas. Ou seja: “[...] falta de rigor conceitual de categorias centrais para a materialização de uma formação emancipatória, contrariando o que é preconizado em documentos normativos dos Institutos Federais” (SANTOS, Oengredi Mendes Maia dos. 2018, Dissertação, s/p) (Grifei). Ainda, como demonstra Alves-Mazotti, em relação à relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação, corrobora o que se pode constatar que, em muitas teses e dissertações:

[...] apesar da aparente valorização da teoria, o que temos visto é que muitas pesquisas, [...] limitam-se a reproduzir falas e falas dos sujeitos, sem qualquer tentativa de identificar regularidades, relações e categorias e/ou se servir de um instrumental analítico capaz de organizar e dar sentido aos dados (2001, p. 43) (Grifei).

É nessa perspectiva e em exemplos dessa natureza que a carência epistemológica e a superficialidade ou ausência de formação continuada com foco na política educacional e não

apenas qualificação inicial ou específica destes “atores de política”, começam a dizer mais sobre como se *desfazem* do que sobre como se *fazem as políticas*.

3.5 Principais categorias de análise da política de EPT nas pesquisas *stricto sensu* em nível nacional.

E) Quais são os principais temas, políticas, programas, objetivos e / ou prioridades da política educacional dos IFs, e que predominam no interesse do conjunto dos pesquisadores?

Uma vez identificados as principais bases epistemológicas usadas nas pesquisas sobre a política educacional nos IFs, buscou-se identificar os principais temas abordados e, se possível, de que modo a transferência terminológica daquelas bases teóricas predominam ou não nestes temas e, posteriormente, nos resultados das pesquisas.

Importante destacar a tese doutoral de Greissi G. Oliveira (2020). Ela analisou metodicamente o “Panorama do campo de estudo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (2009-2018)”, por meio da qual buscou identificar “[...] como têm se configurado as pesquisas *stricto sensu* a respeito das instituições da Rede Federal [...]”. No respectivo trabalho, aponta que:

De acordo com os critérios de seleção, 38 teses foram selecionadas e analisadas. Os resultados obtidos foram: as teses se desenvolvem em 32 programas de pós-graduação; há prevalência de autoras e orientadoras; as metodologias qualitativas estão presentes na maioria dos estudos; os principais participantes dos estudos são docentes; a principal agência financiadora é a CAPES; há um crescimento acentuado de produções em 2018. As instituições que estão em maior número de estudos como lócus são os Institutos Federais; a vertente ensino é a mais abordada nas pesquisas; o nível de ensino mais abordado foi o superior, tendo prevalência os cursos de licenciatura” (OLIVEIRA, Greissi Gomes. 2020, Tese, s/p) (Grifei).

Observe-se que, exceto no que tange às licenciaturas, as demais prioridades institucionais previstas em lei, não tem assumido o espaço de investigação prioritária dos pesquisadores. Destaca-se também, conforme Frigotto que “Um dos temas mais explorados dentro da temática dos IFs é a elaboração do currículo das disciplinas e dos cursos” (2018, p. 106) (Grifei). O que é bastante curioso uma vez que a organização curricular nos projetos de curso é um problema nacional na política educacional dos IFs, como já identificado em pesquisa recente sobre os cursos de ensino médio integrado “com base em 57,9% dos 38 Institutos Federais, o que equivale a 40% do total dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) ofertados nos IFs até dezembro de 2018” (SOBRINHO; GARNICA; 2020, p. 46). Ou seja, um dos temas mais pesquisados desde a

criação dos IF e uma das principais prioridades dos IFs (ao menos formalmente) o Ensino Médio Integrado, é, ainda, um dos mais problemáticos em sentido de construções coletivas de viabilidade atuação política. No mesmo aspecto, em nível superior, conclui-se sobre a licenciaturas que redundam na reprodução do mundo bacharelesco e fragmentado produzido por décadas pela maioria das universidades públicas e privadas.

As pesquisas também revelam a contradição explícita entre os discursos e as práticas e na atuação política contraditória expressa no Contexto da Produção de novos Textos de política. Nisso se encontram exemplos claros e consistentes, que se repetem por todo o país nos mais diversos campus dos IFs, exemplos de como as instituições desfazem as políticas. Por exemplo:

[...] o PPI declara que se vai seguir uma perspectiva histórico-crítica, mas o currículo é organizado por competências. Ou como evidencia uma dissertação de mestrado sobre ensino médio integrado numa escola do campo que tem em sua proposta a perspectiva da formação politécnica e da ênfase na agroecologia, mas seu currículo enfatiza o agronegócio (ANDREONI, 2016 in FRIGOTTO, 2018, p. 144) (Grifei).

Talvez isso ocorra justamente por se ver o currículo como um espaço de disputa de poder ideológica, por não haver compreensão sobre a identidade institucional e a concepção de EPT que se pretende expressar na organização curricular. Ainda, não raramente, pela idiotização e barbárie se traduzirem na atuação prática destes atores que acabam por desenhar currículos mais conforme o perfil dos professores que o perfil pretendido ao dos egressos. Quando muito, os projetos pedagógicos preveem, na sua maioria, a ênfase no perfil profissional do egresso e não no perfil do egresso, revelando a priorização da formação para o mercado em detrimento da formação integral, afinal, a profissão deveria integrar a formação do egresso, ao invés do egresso ser integrado majoritariamente por sua profissão. Profissionalizar um indivíduo inclui-se, mas não se limita à formação integral para o mundo do trabalho. Dentre outras contradições e carências epistêmicas lamentáveis de identificar entre aqueles que deveriam ser as principais autoridades no assunto.

Contudo, se, no âmbito da mesma instituição os próprios textos de políticas, tais como PDI, PPI, PPC, Normas deliberadas pelo Conselho Superior..., escritos, lidos e interpretados diretamente pelos próprios atores de políticas no contexto da prática são contraditórios e excludentes, tanto entre os textos quanto em relação às práticas concretas de ensino, pesquisa, extensão e administração como um todo, deve-se concluir que não se trata de como a instituição faz política ao longo do ciclo da política, mas de como desfaz a política que ela mesma se propõe.

No presente estudo foi identificado um aumento significativo em pesquisas voltadas para temáticas mais relacionadas para a gestão e administração pública dos IFs, principalmente a partir

de 2018/2019. Isso pode ter ocorrido em razão de, como já mencionado, muitos servidores técnicos administrativos dos IFs terem realizado seus mestrados e / ou doutorados mais recentemente e, portanto, buscaram também abordar temáticas mais relacionadas a suas funções na instituição. Assim se percebe, claramente, muitos trabalhos voltados a temáticas de infraestrutura, orçamento, Tecnologia da Informação, competências dos profissionais técnicos em administração, gestão de pessoas; gestão documental; licitações etc. Além de, em muitos estudos, um manifesto interesse destes profissionais de serem vistos e reconhecidos como essenciais para o desenvolvimento da política educacional como um todo, e não segmentados ao âmbito considerado mais operacional. Os resultados de muitas destas pesquisas revelam uma situação problemática, uma vez que em uma institucionalidade que se propõe superar o dualismo entre trabalho intelectual e trabalho braçal ou tecnicista, tal superação deveria se dar também no ambiente organizacional da própria instituição. Fica evidente a presença dessa dualidade na explícita sectarização entre muitos docentes e muitos técnicos administrativos.

No levantamento realizado com as 737 pesquisas *stricto sensu*, para responder à questão sobre os principais temas abordados nessas pesquisas e considerando que outros estudos anteriores já haviam realizado levantamento sobre temas específicos, como licenciaturas, proeja etc., optou-se por agrupar as temáticas em seis conjuntos de categorias de análise. O objetivo desta organização também foi o de se obter uma amostragem de nível nacional e que englobasse as principais e diferentes dimensões e contextos que envolvem o Ciclo da Política Educacional nos IFs.

Sendo assim, as categorias foram dispostas da seguinte forma:

C1 – Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização: Engloba pesquisas cujas temáticas analisaram mais especificamente o contexto e o impacto inicial da política nos IFs, os contextos mais demarcados à influência e produção do texto e o contexto da prática e dos efeitos relacionados à rápida e ampla presença dos IFs no território nacional e ações internacionais. Foram contempladas 58 (cinquenta e oito) teses e dissertações nessa categoria.

C2 – Identidade e Institucionalidade: Envolve as pesquisas que abordaram mais diretamente as temáticas relacionadas a identidade institucional e ao contexto de institucionalidade envolvido desde a criação dos IFs, principalmente no que se refere aos princípios, concepções, Missão, Visão e Valores institucionais. O total de 35 (trinta e cinco) teses e dissertações foram contabilizadas nessa categoria que está mais relacionada ao contexto de influência da produção do texto e de influência no contexto da prática. A temática que envolve a identidade institucional dessa pretensa nova institucionalidade acompanha as demais temáticas e pesquisas produzidas desde a criação dos IFs. Como bem sintetiza uma das pesquisas, no sentido

de que “[...] a falta de conhecimento acerca do que seriam os institutos federais, e a carência de discussão na comunidade interna de como seria o perfil de atuação da nova instituição que se estava construindo, está no cerne de muitos dos problemas e questões ainda pendentes nos IFs” (CARDOSO, 2017, p. 49. *In*. ANJOS, 2017).

C3 – Função Social e Desenvolvimento Local e Regional: Contempla as pesquisas aqui categorizadas a temas mais relacionados ao contexto dos efeitos e de estratégias de política, uma vez que as análises buscaram identificar o cumprimento da função social da política educacional dos IFs no desenvolvimento local e regional. Desenvolvimento aqui, categorizado em sentido social amplo, não restrito ao desenvolvimento econômico apenas, embora várias pesquisas tenham se limitado a essa compreensão. Há uma produção maior sobre essa temática, principalmente nos últimos anos analisados, totalizando 117 (cento e dezessete) teses e dissertações a esse respeito. Essa temática é de crucial importância para o momento dos IFs, uma vez que, assim como ocorre em outras pesquisas, afirma-se que “[...] torna-se necessário a produção de pesquisas acadêmicas [...] com o objetivo de investigar até que ponto os IFs continuam sendo estruturantes para o desenvolvimento local e regional e para a melhoria das condições de vida da população” (SANTOS, *in* FRIGOTTO, 2018, p. 123) (Grifei).

C4 – Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida: O expressivo número de 116 (cento e dezesseis) teses e dissertações produzidas com temáticas que envolvem diretamente, principalmente a formação continuada e a qualidade de vida dos servidores públicos nos IFs conduziram a criação dessa categoria específica. Servidores públicos entendidos em sentido amplo, envolve tanto servidores públicos em caráter efetivo, quanto temporário e / ou terceirizados e, obviamente, tanto docentes quanto técnicos administrativos. Algumas pesquisas têm tratado de forma equivocada ao se referir a servidores como sendo os técnicos administrativos, e aos docentes como “docentes” ou “professores”, como se não fossem servidores públicos. Ou, pior, quando distinguem pela denominação de “os professores”, e “os funcionários”, reiterando as segmentações, conflitos e tensões já existentes. Não se trata de mera semântica, mas da “Ordem do Discurso” dominante ou dominado.

Nas visitas aos IFs, inúmeras vezes ouvi, em todo o país, colegas inserirem no meio de alguma fala a seguinte expressão: “[...] os professores e os funcionários do meu IF (...)”, a título de exemplo: “não apenas do esforço do seu professorado, mas de uma intensa mobilização de todos os funcionários que compõem a escola” (OLIVEIRA, Maria Djanira de. 2018, Dissertação, s/p) (Grifei). Ou seja, identifica-se em termos como “meu IF”, “meu curso”, “minha disciplina”, “minha sala”, “meu laboratório”, um “Patrimonialismo” à la Sérgio Buarque de Holanda (2015).

É grave o não reconhecimento da identidade institucional e da categoria de servidores públicos, fora ser uma distinção completamente desnecessária e que em nada contribui para a melhoria da política educacional, mas, ao contrário, contribui para estreitar os horizontes e comprometer a Qualidade de Vida no Trabalho.

Não se trata apenas de professores *versus* técnicos, mas assim como muitos professores não se reconhecem professores, também muitos técnicos não se reconhecem profissionais da educação. Ocorre, como sintetiza Roskopf, (2020, s/p), “uma dualidade, entre atividades-meio e atividade-fim, que dificulta a compreensão do TAE como servidor da educação”. Para quem está “de fora” do cotidiano destas instituições, questões como essas podem parecer de menor importância. Contudo, para aqueles que estão inseridos diretamente no cotidiano dessas instituições, ressalvadas as segmentadas exceções, são justamente questões como estas que comprometem aquilo que, aos olhos da *Coisa Pública (Res-Publicae)* deveria ser de maior importância: o bem comum.

A expressão acima, é apenas um exemplo que beira à caricatura, mas serve para ilustrar a importância do cuidado com a Qualidade de Vida, também dos servidores públicos, atores de política. Se isso ocorre por carência epistemológica, má-fé ou ingenuidade de quem o pratica, faltaram evidências para concluir. Mas, certamente há elementos bastantes para afirmar que é algo que precisa ser trazido à tona e explicitado para que deixe de se reproduzir silenciosamente pelos meandros dos corredores e entre salas e arruinar, ainda mais silenciosa e perniciosamente a subjetividade das pessoas humanas envolvidas.

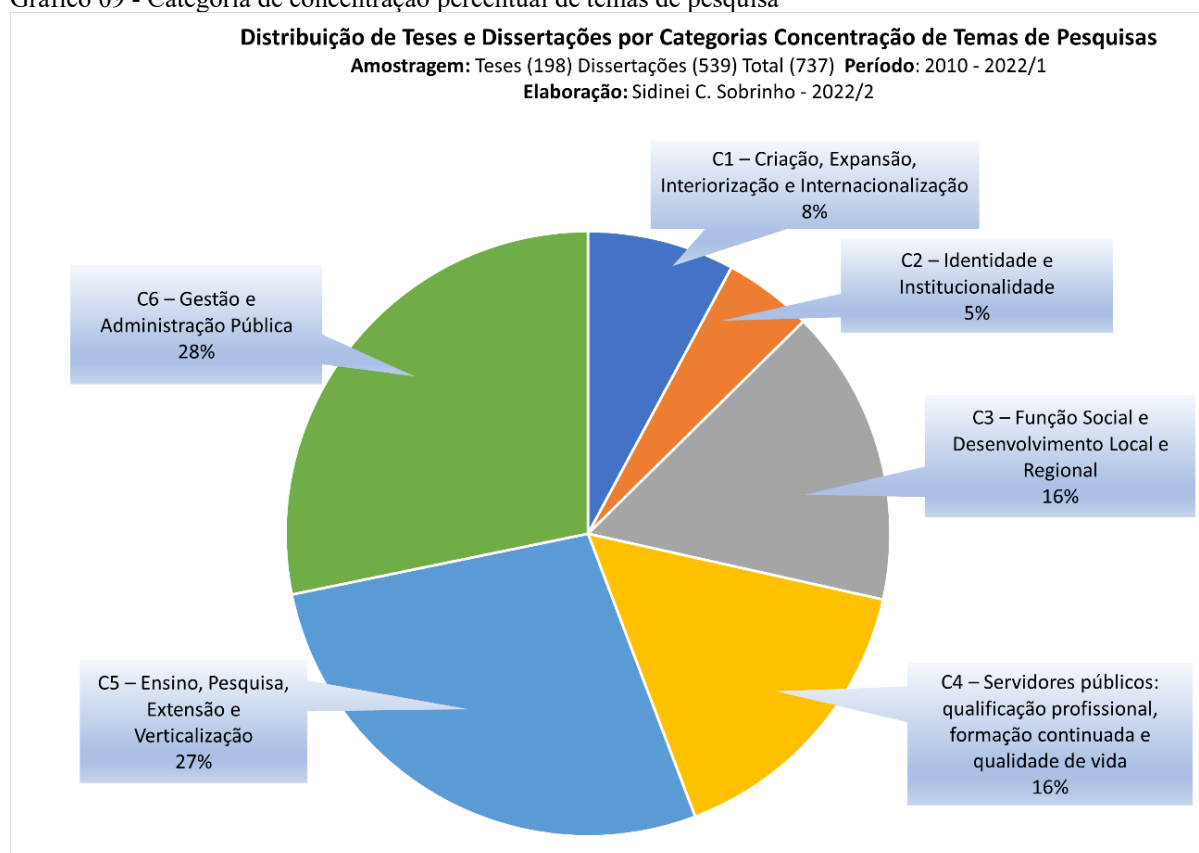
C5 – Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização: Essa categoria pretendeu unir as pesquisas realizadas sobre as assim denominadas *atividades fim* dos IFs: ensino, pesquisa e extensão. Embora várias pesquisas apresentem o Ensino, como atividade fim, dado o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e as concepções iniciais de EPT nos IFs, para fins dessa pesquisa, e por coerência teórica e lógica, defende-se que ensino, pesquisa e extensão formam ou ao menos deveriam formar, de modo indissociável e integrado, em todos os níveis de ensino, por meio da verticalização “a” e não “as” “atividades fim” dos IFs.

Inclui-se, portanto, questões e temáticas relacionadas também à inovação tecnológica, pesquisa aplicada, extensão em suas diversas compreensões, e correlatos. Dentre os descritores usados para levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações, 203 (duzentos e três) resultados foram enquadrados nessa categoria. No entanto, como já mencionado, se buscado por descritores específicos, muitas outras centenas de trabalhos são encontrados. Porém, a amostragem levantada e o recurso às demais pesquisas que fizeram levantamento semelhante, já atende perfeitamente e com qualidade ao escopo do presente trabalho.

C6 – Gestão e Administração Pública: Com 208 (duzentos e oito) teses e dissertações contempladas nessa categoria, representa a temática mais abordada do total da amostragem coletada. Ao mesmo tempo, a categoria que mais diverge das cinco anteriores no que tange às bases teóricas e terminologias que orientam as pesquisas dessa natureza. Envolveu-se aqui pesquisas relacionadas às diferentes dimensões da Gestão e da Administração Pública, tais como: planejamento, financiamento; organização administrativa funcional; gestão de pessoas, gestão do ensino; gestão de processos; infraestrutura; indicadores institucionais, órgão de controle; órgãos deliberativos e / ou consultivos, e temas correlatos. Certamente é uma das categorias cujo conjunto de pesquisas revelam as principais e maiores tensões e contradições em comum nos IFs em toda a RFEPCT. Bem como, junto às pesquisas da Categoria 5 “Ensino, pesquisa, extensão e verticalização”, revelam o maior distanciamento entre as influências do contexto da produção do texto, e do contexto inicial em relação ao contexto da prática e dos efeitos de política que já podem ser identificados.

O gráfico a seguir demonstra de forma didática o percentual de predominância por categoria de concentração de temas de pesquisa conforme os critérios acima expostos:

Gráfico 09 - Categoria de concentração percentual de temas de pesquisa



Fonte: Autor, 2022.

Reiteram-se, portanto a concentração das pesquisas a partir dos resultados das quais se constata os pontos nevrálgicos sobre a política educacional nos IFs. Pontos comuns no âmbito da nova institucionalidade enquanto rede, independentemente e sem prejuízo às especificidades locais e / ou regionais de cada IF ou campus. Identifica-se, em consonância com as conclusões das pesquisas analisadas, que predominam inquietações tanto entre as dimensões das categorias C5 e C6, quanto no interior de cada uma, o que produz uma rede desconexa de estudos e principalmente da carência de compartilhamento de resultados desses trabalhos, a maioria deles realizados por atores políticos diretamente envolvidos com os IFs, principalmente servidores públicos, que se propõe a estudar e pesquisar importantes temas sobre os IFs e a apresentar resultados e proposições para os IFs, mas que, ao que tudo indica pouco ou nada produz de efeitos, sequer no âmbito de discussão.

Ao encontro da análise sobre a política de expansão dos IFs, já se identificou que “apesar de as 20 pesquisas apresentadas discutirem as políticas de expansão da EPT dentro dos IFs, elas são distintas em seu objetivo de pesquisa” (FRIGOTTO, 2018, p. 75 e 78). Isso porque, como já apresentado anteriormente, ao se deparar com uma miscelânea de temas e pesquisas que, embora usem termos em comum, acenam para abordagens e concepções, com frequência muito distintas e, não raramente, contrárias ou contraditórias. Quando realizados estudos comparados entre as pesquisas sobre os IFs, é difícil identificar uma vertente comum de base interpretativa ou mesmo vertentes críticas contrárias à mesma institucionalidade postas de forma consistente e consciente. Ao contrário, leva-se a induzir que muitos pesquisadores estão a discutir instituições e políticas educacionais diferentes com objetivos, finalidades e concepções diferentes de educação, ao invés de corroborar ou se for o caso, abordar criticamente a mesma política.

Não é por acaso que vários trabalhos em suas conclusões apresentam a identificação deste problema como um grave prejuízo para a política educacional proposta e em desenvolvimento nos IFs. Por exemplo, tem-se o trabalho que analisa as “Tensões e contradições nos processos identitários do professor da [...] – EBTT [...] três categorias analíticas: instituição ornitorrinca, docências incertas e futuro flutuante [...]” (SANTOS, Jocelaine Oliveira dos. 2016, Tese, s/p) (Grifei).

Essa ideia segundo a qual os IFs estão se tornando ou já se tornaram uma espécie de “instituição ornitorrinca”, em alusão crítica a ideia de querer atuar em todos os níveis, formas e modalidades de ensino; desassociando pesquisa, extensão, inovação tecnológica, internacionalização etc., tornou-se lugar comum no discurso nacional sobre a RFEPC. Em centenas de palestras e visitas realizadas em unidades em níveis local, regional e nacional, afirmações dessa natureza se repetem à exaustão, revelando, como bem aponta a tese acima, e

inúmeros outros estudos, a crise identitária institucional. Ou seja, trata-se muito mais de tensões e contradições provocadas por não se saber o que se é enquanto instituição do que por divergir sobre o que se quer ser.

A cada ano que se passa, embora se mantenham as discussões sobre o que são ou deveriam ser os IFs e a RFEPCT em si, menos se tem clareza ou se produzem razoáveis e fundamentados entendimentos e práticas sobre isso. O ensimesmamento dos atores de política na lógica da performatividade do *homo enterprise*, bem como a profunda carência epistêmica reforçada pelas colonizações da subjetividade e pelos diversos contextos de influência, atuam como elementos chaves para a impossibilidade da produção e consolidação de uma identidade institucional.

O estudo mais detalhado no levantamento do estado do conhecimento, direciona ao questionamento sobre o norte das produções científicas sobre os IFs e, principalmente, sobre até que ponto seria possível mensurar a real influência teórica pretendida no contexto da influência da produção do texto, e o entendimento ou desentendimento gerado no contexto da prática e da atuação dos atores de política no âmbito dos IFs. Ou ainda: em que medida as demais bases teóricas têm ou não influenciado as discussões e demais diferentes atuações no contexto da prática?

Isso vai muito além de se tratar de eventual preciosismo ou formalismo conceitual. É lugar comum no ambiente acadêmico e, principalmente, na realização da pesquisa científica, maior cuidado e apuração teórico conceitual sobre o sentido e o significado dos termos, conceitos, categorias, e concepções teóricas utilizadas. Não se trata de mera semântica, como defendem alguns. Trata-se de revelar quais as reais concepções e intenções permeiam o ciclo da política educacional de EPT nos IFs. Inclusive aquelas que, como mencionado, predominam entre os que discursam enquanto *rede*, pensam e articulam enquanto *tarrafas*, e agem apenas como *anzóis*. Compreensão essa que volta a se adequar à ideia do *Ornitorrinco*, não apenas enquanto crise de identidade, mas também conforme a de:

Francisco de Oliveira (2003) utiliza-se da figura do ornitorrinco para definir a constituição atual de nossa sociedade – um monstrengo social que produz a miséria e se alimenta dela. A metáfora do ornitorrinco nos traz, então, uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política, educacional e cultural, que nos transforma num monstrengo em que a “exceção” constitui-se em regra como forma de manter o privilégio de minorias (FRIGOTTO, 2018, p. 22).

Até porque, como se abordará mais adiante, sendo a expectativa inicial da política nos IFs, superar o dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual no âmbito da EPT, é, no

mínimo de se estranhar que sejam aceitos como de mesmo sentido e significados termos, conceitos, categorias historicamente reconhecidos como antagônicos.

Observa-se, nos últimos anos, um gradativo esvaziamento de pesquisas sobre EMI, PROEJA e licenciaturas, e um significativo aumento de pesquisas sobre o ensino superior e de pós-graduação. Além disso, muitas questões já abordadas em teses e dissertações entre 2010 e 2015 voltam se repetir, identificando os mesmos problemas e, em muitos casos, o agravamento destes, em teses e dissertações publicadas entre 2016 e 2021. Tal questão já se havia apresentado quando da visita nas centenas de unidades no Brasil, palestras, seminários, participação no FDE. Observou-se que a maioria das questões, inquietações, anseios e problemas, se repetem, mas não há diálogo efetivo, na maioria das vezes sequer dentro do mesmo campus ou do mesmo IF, e muito menos entre os IFs em nível nacional: uma reinvenção da roda a cada amanhecer.

Há espaços teoricamente criados para essa aproximação, tais como o próprio Conselho Nacional dos IFs – CONIF e seus fóruns assessores de Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração, desenvolvimento Institucional, e ainda inúmeros outros fóruns, comissões, GTs de trabalho etc., que deveriam proporcionar essa aproximação entre as instituições por meio da representatividade. Contudo, é evidente que tais espaços não têm surtido efeito significativo no contexto da prática e das aproximações institucionais. São exemplos desses fóruns: Forcampo - Fórum de Educação do Campo; Forgep - Fórum de Gestão de Pessoas; Forinter - Fórum dos Assessores de Relações Internacionais; Forplan - Fórum de Planejamento; Forpog - Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Forproext - Fórum de Pró-Reitores de Extensão; e Forti - Fórum dos Gestores de Tecnologia da Informação. No contexto da prática, nos campus, a maioria dos servidores e, muito menos os alunos, sequer sabem da existência ou acompanham as discussões desses fóruns. Inclusive no âmbito dos Conselhos Superiores, pouco se repercute os trabalhos realizados por estas instâncias de assessoramento ao CONIF e, portanto, à RFEPCT como um todo.

A estrutura organizacional é, na maioria dos casos, decorada com o papel de parede da Gestão Democrática, mas mantém seus alicerces sobre o gerencialismo, a burocracia, o patrimonialismo, o autoritarismo e demais bases que contradizem o discurso.

Uma forte evidência disso é a de que raramente tais instâncias ou os resultados das discussões de tais instâncias são mencionados, sequer como referenciais, nas pesquisas analisadas. Muitos atores de política no âmbito dos IFs, sequer têm conhecimento ou se têm, não entendem o papel dessas instâncias. Por mais que se discuta e se produzam textos, cartas, documentos orientadores de políticas no âmbito dos IFs buscando consolidar a identidade institucional e respeitando as especificidades locais e regionais, tais produções permanecem no

nível da mera retórica ou sequer chegam às bases como artefatos de políticas para auxiliar na formação e orientação da atuação dos atores de política nos diferentes espaços institucionais.

Os estudos revelam que, com frequência, ao se falar de temas essenciais às prioridades institucionais, e, portanto, à construção da própria identidade institucional e expectativa de realização da sua função social, no Contexto da Prática, com frequência, os atores de política falam da mesma coisa (signo), mas não falam sobre a mesma coisa (significado e sentido). Ou seja, as interpretações permanecem no campo da subjetividade e não são explicitadas no discurso da atuação política, permanecem como que subentendidas, quando, na prática, são frequentemente contrárias e contraditórias. Isso é facilmente identificado quando das falas (orais ou escritas), destes atores de política, que envolvem a concepção de ensino médio integrado, formação profissional, currículo, função docente, função dos IFs etc.

Questiona-se então: de que modo estas pesquisas estão sendo ou não consideradas no âmbito dos IFs como “Artefatos de Políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)? Até porque: “Os artefatos são entendidos como parte das ferramentas e técnicas de governabilidade no trabalho de política na escola ao ponto de representar produções culturais que carregam conjuntos de crenças e significados” (MOURA, 2019. p. 210 a 211).

Ou seja, embora na ACP se compreenda e se entenda a política educacional e a atuação política como aquilo que se faz, nem sempre ou raramente de forma metódica e linear como na perspectiva da implementação das políticas como um *dever-ser*, isso não abre espaço para um relativismo ou anarquismo teórico metodológico. Como afirma Ball: “O processo de produzir/fazer conjuntos de ideias sobre as políticas que se tornam parte do “tidas-como-evidente” da escola envolve, frequentemente, a produção de representações e de traduções, simulacros de textos de políticas primários” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 171).

Parece que muito além de autonomia e liberdade intelectual ou de uma pseudo crítica ao uniformismo e centralização, alegando-se, muitas vezes, que, embora pertencentes à mesma RFEPCT e sob a égide do mesmo texto legal que as institui, alguns atores dessa política justificam as contradições como sendo espaços da boa diversidade. Ou seja, justificam a carência epistêmica dos discursos de políticas educacionais, como sendo liberdade de pensamento enquanto não passa de mera doxa, confundem autonomia institucional com soberania; *gestão democrática* com *oclocracia*. Enfim, consideram evidente o que ainda precisa ser evidenciado. Não é sem motivos que mais de uma centena das teses e dissertações analisadas reiteram a falta de identidade institucional reflexa em inúmeros casos no contexto da prática, e a carência de formação continuada e adequada que considere maior entendimento e organização institucional.

Ou seja, é preciso haver espaços de identificação para que se possa construir a identidade da pretensa nova institucionalidade, e isso não tem ocorrido de forma consistente e produtora.

Essa maior acuidade sobre os sentidos e significados dos termos usados nos textos e contextos da atuação política, e os fundamentos das concepções a partir das quais se atua, precisa ser considerada. Como alertará Laval, um dos principais meios de entrada da colonização neoliberal na educação pública, é a colonização por meio da transferência terminológica. Nesta, o uso de termos *da moda*, propagados fortemente por meio, principalmente dos textos da UNESCO, OCDE, e Bancos Centrais e Mundial, se propaga sob o véu de uma *nova gestão*, em que “[...] a administração escolar [...] toma de empréstimo retóricas e soluções de gestão privada, alegando que desse modo a escola se adaptará melhor a demanda social” (2019, p. 254). Nesse sentido, envolve não só a administração da escola como Gestão em sentido estrito, mas todos os envolvidos direta ou indiretamente na atuação política, principalmente os que se omitem.

A partir desse primeiro esforço de mapeamento dos principais referenciais e conceitos teóricos que embasam as pesquisas sobre os IFs, dada a inquietação provocada pelas primeiras impressões e hipóteses cogitadas, aprofunda-se a exploração investigativa sobre tais referenciais. Segundo Mota:

[...] é necessário, ainda, um maior amadurecimento em termos de pesquisa científica para apropriação dos conceitos das categorias abordadas, com o intuito de contribuir para a construção de uma proposta contra-hegemônica que busque a superação de uma visão instrumental de educação profissional” (2018 p. 17) (Grifei).

Contudo, cabe a indagação: após milhares de produções científicas e de discussões dessa natureza, por qual motivo ainda persiste tamanha imaturidade na compreensão destes conceitos e concepções teóricas? Como é admissível que, mais de uma década desde a criação dos IFs, e a quase duas décadas de discussão e produção elevada sobre a política e concepção de EPT dos IFs, atores de política, incluindo altos gestores e membros de Conselhos Superiores, sejam docentes, técnicos administrativos ou alunos eleitos para representar a comunidade nesses espaços, confundam ou considerem sinônimos o que é diverso e contraditório ou confundam até mesmo o número de campus do respectivo IF com o número de IFs do Brasil? Não é preciso muito esforço de pesquisa bibliográfica para identificar isso, basta assistir a algumas reuniões ou ler algumas Atas de Reuniões dos Conselhos Superiores, Colégios de Dirigentes, ou mesmo do CONIF. Esse será um ponto melhor aprofundado adiante, mas vem a calhar como provocação no momento reflexivo ao que o estudo em questão tem conduzido. Procurou-se identificar, neste trabalho, se há, “[...] de fato, um distanciamento do que propõem as políticas e seus documentos

normativos e a materialização do que está sendo proposto” (MOTA, 2018 p. 84), o que se demonstrou verdadeiro e muito mais grave do que se cogitava inicialmente.

Veja-se que, em consonância com o que se constatou aqui, Mota também já havia percebido em outros documentos que:

[...] os conflitos existentes entre os conceitos de pedagogia das competências e de formação humana integral, que são percebidos nos próprios documentos das instituições [...] (PDI, PPI, PPCs). [...] a contradição está no fato de serem documentos da mesma instituição, mas abordarem concepções distintas, [...] (2018, p. 91) (Grifei).

Afinal, “[...] as pesquisas chegaram a este entendimento, ou seja, existe um confronto entre o legal e o real, deixando claro que a política de educação integrada não aconteceu de fato como se espera” (Ibidem, p. 82 e 84). Assim compete analisar, no contexto da prática e da atuação política, como e porque se deu tal confronto entre o contexto da influência, o contexto da produção do texto e a atuação em si, e / ou o contexto dos efeitos/resultados e de estratégia de política, bem como, se possível, quais questões podem ser problematizadas a partir dessa constatação.

Evidentemente, a categorização usada para organizar a concentração dos temas de pesquisas no conjunto das teses e dissertações analisadas, deve ser lido como de caráter didático e integrado. Isso porque, como se identificou ao analisar os resultados das referidas pesquisas, a maioria delas não se limita a apontar apenas questões específicas do tema abordado, mas também aquelas que indiretamente a ela se relacionam.

A análise dos resumos das teses e dissertações pesquisadas, e em alguns casos, da conclusão ou mesmo do documento integral da pesquisa, possibilitou organizar as respectivas análises dos pesquisadores, em três seções que buscam correlacionar os estudos realizados até aqui para identificar a “abrangência local, regional ou nacional”, as principais “áreas e subáreas”, os principais “métodos e metodologias”, as principais “bases teóricas epistemológicas”, e as principais “categorias temáticas de concentração” das pesquisas, respondida nas questões “A” a “E” acima. Tais seções, também integradas e articuladas quando considerada a política educacional dos IFs como um todo, procuram dar corpo à questão “F”, bem como, por meio das teses e dissertações pesquisadas, fonte essencial para o desenvolvimento restante da tese que se apresenta.

3.6 Introdução aos principais resultados das análises da política de EPT nos IFs no contexto da prática entre 2009 e 2022

F) Que tipo de resultados, avaliações, críticas e propostas estas pesquisas apresentam sobre os IFs ao longo de mais de uma década desde a criação dessa nova institucionalidade?

Ao abordar esta questão as seções foram organizadas conforme os seguintes critérios?

Seção 1: Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais: contemplou as diversas análises relacionadas com as categorias C1 a C6, que identificaram, no Contexto da Prática avaliada pela atuação política entre 2010 e 2022/1 cujos efeitos se apresentam como críticos, dissonantes ou em contradição com o que se defendia e o que influenciou o contexto da produção do texto e a fase inicial da política educacional nos IFs.

Seção 2: Contexto da Prática e Efeitos de acordo com os Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais: contemplou as diversas análises relacionadas com as categorias C1 a C6, que identificaram, no Contexto da Prática avaliada pela atuação política entre 2010 e 2022/1 cujos efeitos se apresentam como favoráveis, ao encontro, coerentes, e / ou de acordo com o que se defendia e o que influenciou o contexto da Produção do Texto e a fase inicial da política educacional nos IFs.

Seção 3: Contexto dos Efeitos e Estratégias de Política: contemplou as diversas análises relacionadas com as categorias C1 a C6, que identificaram, no Contexto da Prática avaliada pela atuação política entre 2010 e 2022/1 cujos efeitos apresentam propostas de atuação e / ou estratégias de políticas para a política educacional nos IFs, sem distinção de estarem confluentes ou não tanto ao Contexto de Produção do Texto e Influências iniciais ou ao Contexto da Prática e dos Efeitos realizados até então.

Sobre o conteúdo e resultados destas três seções e categorias C1 a C6 (questão “E”), bem como, quando necessário conforme informado anteriormente, no que se refere ao aprofundamento de pontos citados nos resultados obtidos nas respostas às questões “A” a “D”, eles serão apresentados no decorrer da pesquisa conforme a organização expressa na metodologia e problematização deste trabalho. Isso se faz necessário principalmente pelo fato de que a análise pretendida nessa perspectiva vai além de apenas identificar o estado do conhecimento, mas servir-se de tais produções como fontes secundárias para uma análise qualitativa capaz de possibilitar o acesso a uma leitura mais ampla do ciclo da política educacional dos IFs em nível nacional que, por questões logísticas, financeiras e temporal seria inviável para esta pesquisa no momento. Além disso, os resultados e propostas identificadas nas seções 1 a 3, serão também

comparados com as demais fontes de pesquisa a serem utilizadas e aprofundada a contextualização com os principais referenciais teóricos dessa tese, embora já se tenha indicado algumas conexões possíveis até então.

De modo geral, à título de algumas conclusões deste item, assim como nas conclusões dos trabalhos de teses e dissertações avaliadas, identifica-se uma série de resultados que apontam para o resgate à concepção de política educacional nos IFs presente no contexto da influência e da produção do texto. Isso em razão da grande distorção, contradição e distanciamentos identificados no contexto da prática, da atuação (*enactment*) e dos efeitos de política. Por outro lado, há uma série de trabalhos, principalmente realizados em áreas de concentração não relacionadas diretamente à educação, que reforçam e apontam para o fortalecimento destas distorções, contradições e distanciamentos, enfatizando e validando atuações políticas que fortalecem a dicotomia entre trabalho e educação, mundo do trabalho e mercado do trabalho, formação integral e formação de mão-de-obra qualificada tecnicamente para o reforço do capital humano, do empreendedorismo meramente econômico. A título de exemplo:

[...] a contribuição do Instituto Federal [...] do Pará (IFPA) do campus de Bragança na formação do Capital Humano Local (CHL) [...]. partindo-se da premissa de que as Instituições de Ensino Superior (IES), entre elas os Institutos federais, são instituições de suma importância para a formação de capital humano no município onde atuam, ofertando conhecimentos, habilidades e atitudes a seus egressos por meio de suas competências internas (ativos intangíveis). no entanto, não foram suficientes para garantir, de forma efetiva, a empregabilidade em sua área de formação” (MALCHER, Danielle de Cassia da Silva. 2018, Dissertação, s/p) (Grifei).

No mesmo sentido: “Capital Humano e desenvolvimento regional: O papel dos Institutos Federais [...] aumento da qualificação profissional da mão de obra [...] o aumento da admissão ao emprego [...]” (SOARES, Emerson José. 2018, Dissertação, s/p) (Grifei). Ainda: “a instituição formou, [...] 682 pessoas em diversos cursos oferecidos, logo, foram profissionais colocados à disposição do mercado local e regional”. (SILVA, Antonio Adilio Costa da. 2019, Dissertação, s/p) (Grifei). Dentre dezenas de várias outras teses e dissertações que reiteram a mesma interpretação, concepção e sentido de EPT reforçando o papel meramente tecnocrata, mercadológico e empresarial dos IFs.

Chama atenção porque, principalmente em trabalhos de pesquisa mais direcionados para investigar o desenvolvimento local e regional, o contexto dos resultados da política educacional nos IF, demonstra-se maior ênfase nessa concepção de formação de mão de obra qualificada e empregabilidade dos egressos. Ao invés de se valorizar também outras dimensões e

transformações sociais possíveis, mais relacionadas aos objetivos e finalidades principais dos IFs: inclusão, cidadania, formação integral, cultura, iniciação científica...

O que mais intrigou na investigação que levou a esta conclusão foi a presença constante de evidências de que, os pesquisadores desse último grupo parecem querer defender a concepção de EPT daquele primeiro grupo, mas confundem ou desconhecem, (talvez por carência de formação continuada em serviço voltada para esse diálogo), as complexidades imbricadas por traz dessas propostas e / ou não percebem a colonização das subjetividades já arraigadas no espírito pessoal e profissional da sua atuação.

Por outro lado, o desenvolvimento das pesquisas de mestrado e doutorado em diferentes áreas que não apenas na educação, trazem interpretações interessantes a se considerar na perspectiva da interdisciplinaridade na ampliação do horizonte hermenêutico em busca do diálogo autêntico entre as diferentes áreas de estudo, mesmo que para concluir e confirmar que há mais distanciamento que se imagina tanto dentro da área da educação quanto em relação às demais.

Ao que indica a leitura e análise de conteúdo das pesquisas *stricto sensu* usadas para o atual estudo, a prática integrada, a pesquisa como princípio educativo e a formação integral dos indivíduos se faz mais urgente não só para os educandos, mas para os próprios profissionais servidores dos IFs, tidos aqui como atores principais da política educacional, principalmente no contexto da prática e na atuação política.

Um dos primeiros desafios que o pesquisador encontra ao estudar o estado do conhecimento sobre os estudos em relação à política educacional nos IFs, é justamente a extensa lista com milhares de teses, dissertações, livros, capítulos, artigos científicos e outras mais, relacionadas, na maior parte das vezes de forma fragmentada, ao tema. Isso se deve, em grande parte pelos fatos de que:

1) A Política Educacional dos IFs, compreendida em sentido amplo pelo exposto na Lei nº 11.892/2008 envolve muitas outras políticas educacionais em sentido estrito, englobando, literalmente, todos os níveis, formas e modalidades de ensino em todo território nacional e com abertura ao âmbito internacional, portanto naturalmente esperada a diversidade de atuações, produções e reflexões nesse universo institucional;

2) O próprio incentivo no plano de carreira dos servidores do quadro efetivo dos IFs, sejam eles docentes ou técnicos administrativos, para a realização de qualificação profissional em nível de mestrado e / ou doutorado, em conjunto com o ingresso simultâneo de milhares de servidores novos, principalmente nos primeiros quatro ou cinco anos da nova institucionalização, fez com que a maioria destes servidores dessem prioridade para tais qualificações. Isso provocou

uma avalanche de pesquisas sobre temas relacionados aos IFs. Inclui-se aqui muitos servidores que já estavam nas instituições e que passaram a fazer parte da RFEPCT e que, até então, não tinham incentivo e condições para realizar tais qualificações em nível de mestrado e / ou doutorado;

3) Em correlação direta aos dois motivos anteriores, e considerando a eclética diversidade de perfis dos servidores ingressos (bem como dos que já pertenciam ao quadro efetivo), embora, como sugere a amostragem realizada por Mota (2018), a maioria tenha realizado as pesquisas na área da educação, o direcionamento dos temas de investigação se deu de forma pulverizada envolvendo ensino, pesquisa, extensão, gestão de ensino, gestão administrativa, e, principalmente, a partir destes com ênfase em programas governamentais específicos, tais como: PRONATEC; PROEJA; PROFUNCIÓNÁRIO; EAD... e / ou temas específicos comuns, tais como: politécnica; educação integral; ensino médio integrado; licenciaturas; e ainda, temas mais direcionados às áreas administrativas, tais como: plano de carreira; valorização dos servidores; diferenças entre servidores técnicos administrativos e servidores docentes; licitações; etc.

Se por um lado a vasta produção revela um grande interesse e diversificada discussão sobre os IFs, por outro lado, também revela certa desorientação em torno de tais pesquisas na perspectiva de um melhor e maior aproveitamento destes estudos para a avaliação e amadurecimento dos próprios IFs. Tal conclusão se consolida ao se verificar que:

1) Há um grande distanciamento das bases teóricas e concepções originais da política. O distanciamento é provocado basicamente por dois movimentos:

1.1) o acesso às bases e concepções originais predominante por meio dos comentadores e, de certa forma, já bastante repetitivo e sem que seja de entendimento e discussão comum entre os principais atores de política no contexto da prática (principalmente os servidores públicos em suas diferentes funções e cargos nessas instituições) e, muito menos, entre os demais (principalmente estudantes e comunidade externa).

1.2) há predominância de textos e concepções contrárias e contraditórias ao defeso originalmente para a política educacional dos IFs. Isso já revela um estado de profunda colonização neoliberal na política educacional em questão, uma vez que a “transferência terminológica” é uma das principais formas de colonização neoliberal da educação (LAVAL, 2019, p. 68). Ou seja, a preocupação com isso se valida uma vez que “[...] a oscilação terminológica que ronda a EPT é testemunha inequívoca de sua fragilidade estrutural, [...]” (MORAES, 2019, p. 12 e 13).

Sendo assim, se o entendimento sobre as concepções, e, portanto, o conhecimento das bases teóricas que as sustentam, não é posto na roda do discurso dos IFs de forma consistente,

coloca-se em xeque a consistência entre o discurso e a prática e, portanto, sobre as condições de se fazer políticas. Ou seja, também há que se questionar e compreender como as escolas desfazem as políticas. Isso para que não se corra o risco de legitimar qualquer ação, deliberada por interesses individuais, por influência inconsciente de concepções estranhas aos objetivos principais. É preciso ter cuidado para que estas “brechas discursivas” (BERNSTEIN, 1988), não terminem por possibilitar que qualquer ação seja considerada uma legítima e válida atuação e um modo normal de se fazer políticas.

2) Identificou-se que a maioria das pesquisas se limitam a análises locais ou no máximo regionais, a temas, políticas ou programas específicos dentro do todo que envolve a política educacional nos IFs e, com isso, dificultam um entendimento da política em sentido amplo. Muitos títulos se referem ao tema e o colocam explicitamente relacionados aos Institutos Federais ou à Rede Federal em sentido amplo, quando na verdade, referem-se à um instituto específico, quando muito e, na maioria dos casos a um campus, curso, ou prática específica dentre de uma unidade gestora.

Tal forma de uso, leva ao entendimento da indução direta do particular ao universal e isso pode trazer graves prejuízos de interpretação e análise, principalmente entre olhares menos atentos ou que menos conheçam a realidade dessa rede de instituições como um todo. Se por um lado isso apresenta o risco da generalização que desconsidere ou considere apenas os elementos próprios de cada região e contexto, por outro lado, a análise cuidadosa dessa coletividade de pesquisas, possibilita a identificação de traços comuns entre os IFs e seus campus como um todo e, portanto, uma abordagem em nível macro do ciclo dessa política educacional.

3) Foi interessante observar que a maioria das teses e dissertações produzidas com base teórica e metodológica no materialismo histórico-dialético, marxismo, corrente gramsciniana... ou seja, mais confluentes com o Contexto da Influência e o da Produção do Texto, identificou agora, no Contexto da Prática, e dos Efeitos, as principais críticas, contradições, desconexões e distanciamentos atuais da política educacional nos IFs em relação ao que se propunha enquanto nova institucionalidade, função social, e concepção de educação e trabalho. Tal observação interessa apontar porque, a princípio, a coerência de percepção epistemológica utilizada na análise sobre a política educacional em questão possibilita olhar os diferentes contextos a partir de critérios, categorias, métodos, objetivos comuns e, portanto, acaba por validar, ainda mais, as críticas, contradições, desconexões e distanciamentos identificados.

Enfim, pode-se afirmar que por meio da análise do conjunto das 737 pesquisas *stricto sensu* selecionadas e demais fontes, tornou-se possível ter acesso a uma amostragem amplamente significativa do Contexto da Prática, dos Efeitos e possíveis Estratégias de políticas em 100%

dos IFs da RFEPCT. Desse modo, a pesquisa conseguiu envolver, mesmo que por fontes secundárias, além de 100% dos IFs enquanto autarquias, também a atenção em centenas de campus e municípios, incluindo como sujeitos e atores de política e, atuação milhares de estudantes, servidores públicos, egressos, sociedade externa, MEC/SETEC e demais envolvidos. Assim, com base nessas e nas demais fontes de estudos, entende-se possível levar a cabo os demais objetivos da presente pesquisa.

A partir dessa análise inicial que permitiu aferir algumas conclusões iniciais, bem como demonstrou ser viável uma análise mais ampla do ciclo da política educacional nos IFs em nível nacional, busca-se, agora, aprofundar a operacionalização epistêmica das principais bases teóricas da presente pesquisa, algumas delas, já articuladas ao que se desenvolveu até aqui.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO EPISTÊMICA A PARTIR DE UMA REVISÃO TEÓRICA POR TEORIZAÇÃO COMBINADA

A revisão teórica ou marco teórico conceitual se caracteriza, essencialmente, pelo conjunto de conceitos, categorias e noções que orientam o olhar e o fazer do pesquisador sobre o objeto de pesquisa (MINAYO, 2014). Alguns temas, como é o caso da presente pesquisa, podem exigir a combinação de conceitos e teorias, o que abre espaço para a *Teorização Combinada* enquanto lugar a partir do qual e no qual o pesquisador se situa na pesquisa. Portanto, realiza-se aqui uma contextualização epistêmica a partir da revisão teórica dos principais autores selecionados, com o intuito de realizar uma operacionalização teórica por meio de uma teorização combinada, conforme foi explicitado na problematização e na contextualização epistemológica da pesquisa.

Nesse sentido, como já introduzido, toma-se por base robusta para análise da política educacional nos IFs, principalmente as teorias de Stephen J. Ball e de Christian Laval, dentre outros.

A obra: “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” (originalmente: BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. 2006), é o principal texto referencial tanto como base metodológica quanto como base epistemológica para a análise / avaliação e concepção de política educacional, por meio da ACP e com ênfase no “Contexto da Prática” e da “Teoria da Atuação Política” (*Theory of Policy Enactment*). A obra: “Educação Global S.A. Novas Redes políticas e o imaginário Neoliberal”, (originalmente: BALL, S. J. *Global Education Inc.: Policy networks and edu-business*. 2012), é o principal texto referencial a ser usado aqui como abordagem teórica de Ball, sobre a mercantilização da educação no contexto global e sob influência do neoliberalismo. Esta obra será diretamente correlacionada com a obra: “A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público” (originalmente: LAVAL, C. *L'école n'est pas une Entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. 2003). Estas duas obras estão, enquanto referencial teórico base, tanto para a análise contemporânea sobre a influência da colonização neoliberal da educação, quanto para subsidiar a concepção de política educacional em operacionalização conceitual com a análise sobre as concepções e atuações predominantes no Ciclo da Política Educacional nos IFs até 2022/1. Demais obras desses dois autores também

são frequentemente abordadas na contextualização e operacionalização teórico crítica nesta pesquisa.

A obra coletiva, “Políticas Educacionais: questões e dilemas” (2011), organizada por Ball, e Mainardes, é utilizada como referencial de autores pesquisadores comentadores e intérpretes da teoria de Ball. Dentre vários outros textos, principalmente de Mainardes para sustentar a operação teórico conceitual em torno da epistemologia na ACP. Obras de Gramsci; Marx; Pistrak; e de intérpretes dessa linha, tais como Marise Ramos; Gaudêncio Frigotto; Acácia Kuenzer; Lucília Machado; Atilio Monasta; Paolo Nosella; Demerval Saviani; e outros, formam a base teórica para análise das principais concepções e operações teórico conceituais para análise do Contexto da Influência e da Produção do Texto, bem como para os demais contextos e em contraponto às obras que influenciam o neoliberalismo, e as políticas de *accountability* em educação.

Demais textos e autores tais como: DARDOT, Pierre (em coautoria com LAVAL, na obra: “A nova Razão do Mundo”); GIDDENS, Anthony; HARVEY, David; SENNET, Richard; CASARA, Rubens R. R; entre outros também serão essencialmente complementares em torno da operacionalização teórico conceitual a ser realizada. Isso porque alguns conceitos e categorias trabalhados por Ball e Laval estão a eles relacionados ou são tomados de empréstimo destes e outros autores para subsidiar e conectar a combinação teórica de forma coerente. E, quando for o caso, para abordar questões de áreas específicas, dado o caráter interdisciplinar que a metodologia proposta exige.

Algumas dessas conexões e contextualizações teóricas já foram introduzidas nos itens anteriores, as quais ganham corpo, aprofundam-se e / ou se ampliam a partir de então. A abordagem teórica não se limita ou se reduz à adequação de conceitos e categorias à política analisada ou vice-versa. Ou seja, pretende-se que a teoria não assuma uma relação de exterioridade em relação a política analisada, mas que possa ser operada conceitual e categoricamente de modo intrínseco à própria análise. Assim, embora com maior ênfase nesse momento, a contextualização e operacionalização conceitual da base teórica que sustenta a epistemologia da presente tese, deve ser considerada sobre o texto como um todo e não apenas como um item a mais e fragmentado.

Abdian (2018); Souza (2006); e Carvalho (2017), ao analisarem a temática da Gestão Democrática nas escolas, identificaram que, em regra, as pesquisas têm se respaldado em práticas “[...] que cortam a realidade em duas formas, sendo uma invariante (macro, universal, a ser aplicada, a Lei) e outra variante, que comporta particularidades (contextos locais, identidade da escola) que acabam subsumidas e adequadas ao esquema maior” (ABDIAN, 2018, p. 114).

Estudos como este vão ao encontro da crítica feita à lógica de implantação de políticas, tal qual ocorre na teoria de Ball (1994). Do mesmo modo, quando as análises se dão de forma acrítica ao texto normativo de política (lei), esse posicionamento evidencia uma concepção jurídica positivista dogmática de mera aplicação da lei. Como afirma Ball “[...] nosso uso da teoria é, por vezes, mântico e simplesmente moldado como um movimento para exprimir idéias (*sic*): um processo de encaixar conceitos” (2006, p. 25 a 26).

Nesse sentido, o desafio que se apresenta é o da operacionalização teórica de modo que a teoria dialogue com a política analisada mais do que sirva apenas como um recurso à autoridade, utilizado pelo pesquisador para justificar seu posicionamento.

Ou seja, trata-se de considerar a separação heurística entre texto e discurso, que coloque o sujeito como um “ator interpretativo”, um “tradutor ativo do mundo social”, cuja atuação cria significados ao invés de apenas reproduzir discursos (BALL, *In* AVELAR, 2016, p. 5 a 6). Isso se dá, não só em relação à análise do texto da política em si, mas também em relação ao diálogo que o pesquisador realiza com a perspectiva epistemológica, com a teoria que opera. Essa operação teórica, quando capaz de criar significado e dar fundamentação sustentável e coerente à análise feita, possibilita distinguir a teorização combinada da mera teorização adicionada, quando é o caso de se trabalhar a partir desta perspectiva teórica (MAINARDES, 2018a).

No mesmo sentido, ressalta-se que:

O referencial teórico não pode ser compreendido como uma camisa de força porque as categorias do método podem se tornar abstratas e especulativas, vazias de historicidade. Também não é possível contrapor quantidade e qualidade, e há de se ter o cuidado de não confundir leitura empiricista com a realidade empírica, da qual devem emergir os conhecimentos (PALUDO, 2018, p. 7).

Considerada como uma “categoria” (MAINARDES, 2018c, p. 12), a Teorização Combinada busca romper essa “camisa de força” imposta por algumas perspectivas teóricas, e, por meio da interdisciplinaridade, uma abordagem teórica coerente. No caso da pesquisa em epígrafe, o contexto inicial da influência e da produção do texto da política de EPT a ser desenvolvida pelos IFs, foram hegemonicamente marcados por abordagens teóricas marxistas e neomarxistas. Com isso, a política educacional em questão foi direcionada por uma determinada concepção de Estado e, como é típico desse viés marxista, determinada pelo viés econômico e pelo papel preponderante da figura do Estado. Aliás, é nesse sentido que autores (neo)marxistas como Mészáros (2004) vão criticar a perspectiva teórica pluralista como sendo legitimadora da ideologia dominante. Por outro lado, Saunders (2007) diria que não há motivos que justifiquem

essa “determinância teórica” para análise das políticas educacionais (MAINARDES, 2018c, p. 14 a 15).

Ocorre que, na perspectiva pós-estruturalista de Ball e colaboradores, no Ciclo de Políticas, a ideia é ir além da vinculação à determinação do econômico sobre a constituição de políticas (como ocorre no marxismo) e, assim, considerar também “os diferentes agentes que põem em prática as políticas [como] fundamental para a compreensão da complexidade que envolve esse processo. A política, nessa visão, é compreendida como uma disputa entre diferentes arenas [...]”, justamente pelo fato de que elas “[...] têm determinações de diferentes origens” (LIMA, 2012, p. 300 a 301; BALL; MAINARDES, 2011).

No entanto, esse deslocamento teórico e metodológico da vinculação das políticas educacionais com o Estado e o Econômico para inserir os diferentes agentes, atores de políticas e as diversas arenas, contextos, traduções, interpretações e recontextualizações de política, não nega a necessidade de uma teorização e uma concepção do papel do Estado e do Econômico e suas relações com a política educacional. O que se quer chamar a atenção é para o fato de que “[...] qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (BALL, 1994, p. 10).

E é nesse sentido que se defende que, “além de uma concepção de Estado, é importante que o pesquisador explicita sua concepção/conceito de política educacional, o qual necessita ser coerente com a concepção de Estado e com as demais opções teórico-epistemológicas da pesquisa” (MAINARDES, 2018a, p. 12 a 13). São estas explicitações que começam a combinar as diferentes teorias criando um quadro teórico coerente e sustentável e, assim, refutando as críticas que consideram a Teorização Combinada como um pluralismo de mero ecletismo ou legitimador da ideologia dominante.

Embora alguns autores compreendam Teorização Combinada como sinônimo de Pluralismo, para evitar confusões semânticas sobre as concepções epistemológicas de pluralismo que tendem mais a uma abordagem multidisciplinar nem sempre coerente, define-se que, para efeitos deste estudo, a Teorização Combinada se dá com base numa concepção de abordagem interdisciplinar como método de combinação teórica coerente entre as teorias aqui utilizadas. Ressalta-se que é preciso cuidado com as armadilhas que aprisionam as análises das políticas educacionais em uma camisa de força teórica, afinal:

A idéia (*sic*) de que as ciências humanas, como os estudos educacionais, permanecem fora ou acima da agenda política de gerenciamento da população ou, de algum modo, tem um *status* neutro incorporado em um racionalismo progressivo flutuante é um pensamento débil e perigoso (BALL, 2006, p. 18 a 19).

Nesse sentido, pode-se dizer que, dado o seu caráter interdisciplinar, a abordagem teórica aqui pretendida, também se aproxima, em sentido amplo, da Teoria Crítica. Embora, contemporaneamente, definir o que se pode entender por Teoria Crítica seja razoavelmente complexo, dado que tenham ocorridas diversas variações dessa concepção desde sua denominação formal por Max Horkheimer (1937) como alternativa atualizada à concepção marxista de materialismo histórico e, literalmente, como crítica ao positivismo da ciência moderna ou das ciências naturais enquanto Teoria Tradicional. No entanto, não seja tratado, diretamente, de nenhum dos considerados grandes clássicos da Escola de Frankfurt (berço da teoria crítica), ao discutir as relações das transformações político-econômicas operadas pelo neoliberalismo na concepção de Estado, de Instituição; de Educação, de Trabalho e da própria subjetividade dos indivíduos, o caráter antipositivista, interdisciplinar e com vistas às possibilidades de emancipação humana e justiça social, comuns à Teoria Crítica, demonstra-se justificável e pertinente.

Também, ao que parece, embora tenha criticado as análises de políticas educacionais com abordagens teóricas marxistas ou mais próximas ao marxismo pelo fato da vinculação predominante ao papel controlador do Estado e ao viés econômico, ao chamar a atenção para a função dos diferentes agentes de políticas e para as diferentes e diversas arenas em que as políticas se constituem, pode-se dizer que a perspectiva de Ball traz à contemporaneidade das análises de políticas educacionais perspectiva semelhante a de Horkheimer quando afirmou que “A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida” (HORKHEIMER, 1983, p. 155).

Ainda, no mesmo sentido e mais contemporâneo, porque não dizer do “Mundo da Vida” e da influência da “Razão Comunicativa”, aos moldes da teoria crítica da sociedade feita por Habermas cujo pensamento pode ser considerado realista “na medida em que se ocupa dos efeitos da sua aplicação na realidade e normativo no sentido de revelar conexões necessárias e imperativos racionalmente verificáveis” (NASCIMENTO, 2002, p. 456). Essa abordagem que insere no contexto contemporâneo também uma reflexão provocativa sobre a concepção e o papel do Estado Social Democrático de Direito, em que “não é suficiente o apelo à legalidade. Faz-se mister levantar a pergunta pela validade dessas normas” (MOREIRA, 1999, p. 60). Portanto, na seara das políticas educacionais, justifica o posicionamento crítico de questionamento à validade das políticas normativas que frequentemente tentam legitimar ideologias neoliberais por meio do *Estado Regulador*.

Aliás, para Habermas “[...] é necessário repensar o próprio sentido de emancipação da sociedade tal como originalmente formulado por Marx e por Horkheimer [...]” (NOBRE, 2004, p. 54). Emancipação essa que não se daria mais pela *revolução*, mas por meio do próprio Estado Democrático de Direito. No mesmo sentido, poder-se-ia resgatar, no campo da Hermenêutica Jurídica, a Escola Histórica do Direito, que se contrapõe à Escola da Exegese (essa caracterizada pelo jusnaturalismo e pelo dogmatismo jurídico). Esse *Historicismo Jurídico*, mais emblematicamente conhecido na figura de Savigny (que foi professor de Marx), foi essencial para que se começasse a considerar a prática e os costumes como fontes de direito, uma vez que o Direito é identificado e historicamente determinado pelo espírito próprio de cada povo. Ou seja, a Escola Histórica do Direito não admite “que as leis e o fenômeno jurídico, de modo geral, sejam vistos isolados do contexto histórico-cultural em que são gerados” (GOMES, 2001, p. 36).

Cabe perguntar, portanto, se no contexto da prática, da atuação política, da produção e da interpretação dos textos de política educacional, principalmente os textos de força normativa legal, tem-se realizado interpretações jurídicas de acordo, em favor ou contrárias ao contexto histórico-cultural em que se dão. Nesse sentido, aproxima-se a importância de se considerar como os diversos atores de política atuam na produção, interpretação e tradução desses textos de política expressos em documentos de ordem jurídica. Isso porque, quanto contextualizados à concepção de política educacional os influenciam, pode-se identificar a concepção de Estado que respalda o próprio governo que os legitima.

Exemplo claro dessa interdisciplinaridade e correlação com o âmbito normativo jurídico se deu, na política aqui analisada, pela disputa de poder empreitada no contexto da influência e da produção do texto, para se revogar o Decreto nº 2.208/1997. Decreto este, editado pelo mesmo governo que introduziu na Constituição Federal a reforma Gerencial impregnada pela cultura neoliberal, pelo gerencialismo e pela perspectiva da prestação de contas e responsabilização, cujo ápice normativo se deu com a inclusão do “princípio da eficiência”, no Art. 37º da CF/1988 que rege a Administração Pública.

Os sentidos e significados de *eficiência*, por sua vez, ficam à cabo da hermenêutica-jurídica que, nos órgãos de controle, como TCU e CGU, e nos Ministérios da Economia [ME] e do Planejamento, Orçamento e Gestão [MPOG], principalmente, é norteadada pela influência da avaliação empresarial, da *Accountability*. Referecial a partir da qual tanto se analisam as políticas sobre critérios quantitativos econômicos baseados em: eficiência, eficácia e efetividade, embora reste grande conflito doutrinário sobre a interpretação destes conceitos. Com base nessas concepções empresariais trazidas ao ordenamento jurídico pela Reforma MARE, a política de EPT também passou a ser ditada pela lógica empresarial dominante na concepção de Estado e de

Gestão Públicas do Governo FHC que publicou o “Decreto nº 2.208/1997 e outras medidas legais/normativas complementares, tais como a Portaria SEMTEC/MEC nº 646/1997. O decreto restabelece e acentua a dualidade estrutural da educação básica, como explicitam as análises de Kuenzer (1997) e Cunha (2000 e 2005)” (FRIGOTTO, 2018, p. 24) (Grifei).

Ocorre que, o governo posterior (primeiro mandato do Governo Lula), comprometeu-se, durante a campanha, em revogar o Decreto nº 2.208/1997, e isso se deu em razão do...

[...] reclamo unânime das instituições e dos movimentos sociais que constituíram o Fórum em Defesa da Escola Pública e da afirmação da educação unitária, na perspectiva da formação humana omnilateral e/ou politécnica. [...] O peso deste debate foi tão intenso, que o primeiro projeto de LDB, proposto pelo Deputado Octávio Elísio, incorporou literalmente essas concepções, confrontando, portanto, o ideário das reformas neoconservadoras da década de 1990 (FRIGOTTO, 2018, p. 25).

Ainda, como resultado direto desse contexto de influência, o governo publica o Decreto nº 5.154/2004, o qual revoga o anterior e, com isso, retirou do ordenamento jurídico o dispositivo que restringia a ampliação da EPT na Rede Federal. Esse dispositivo priorizava o desenvolvimento da EPT por meio do Sistema S, com recursos federais, uma vez que as Redes Estaduais falharam completamente na oferta de cursos técnicos de EPT como se preconizava que seria.

Ocorre que, mesmo possibilitando significativo contraponto à concepção presente no texto de política anterior, o novo decreto continua marcado pela influência e pela transferência terminológica das concepções antecedentes. Isso porque, um dos principais atores políticos intérpretes desse texto por meio de pareceres do CNE e de outros projetos políticos, é o mesmo responsável pela redação e atuação do projeto anterior. Frigotto, um dos principais teóricos sobre as políticas de EPT no Brasil, mais uma vez, traduz isso claramente ao constatar que:

O indicador mais emblemático do avanço da pedagogia da hegemonia mercantil é de que o relator no Conselho Nacional de Educação (CNE) do Decreto nº 2.208/1997 foi o mesmo do Decreto nº 5.154/2004, que tinha o objetivo de se contrapor frontalmente àquele. Mas este mesmo intelectual histórico, representante do Sistema S gerido pelos órgãos de classe dos empresários, foi relator da proposta de Ensino Médio Inovador e, em 2010, nomeado para presidir a Câmara de Educação Básica no CNE (2018, p. 34).

Ou seja, se no macro contexto do cenário nacional se identifica uma guinada hermenêutica nos textos legais de política educacional, nos micros contextos as tensões e contradições históricas de concepção de educação e trabalho, permanecem influentes e, como se verá, dominantes. Isso porque, no contexto da prática, a negligência dos atores de política adeptos à concepção de EPT reivindicada pela influência que levou ao Decreto nº 5.154/2004, fez com que,

no âmbito geral, a atuação política no contexto da prática de distanciarse da influência principal no contexto da produção do texto. Esse cenário fica ainda mais grave quando no Governo Dilma, ainda, teoricamente da mesma influência dos dois governos Lula anteriores, é publicada a Lei nº 12.513/2011 que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [PRONATEC] na qual se vê “reeditadas as medidas adotadas [...] na década de 1990, sob o Decreto nº 2.208/1997, agora acrescido de outros elementos mais destrutivos da educação pública e da educação tecnológica e técnica em especial (FRIGOTTO, 2018, p. 146).

Há aqui dois elementos essenciais a se destacar no momento:

1) a reiterada evidência de que a lógica tradicional de compreensão de políticas educacionais na expectativa: agenda, implantação, avaliação, readequações, não se sustenta. Como bem sintetizado por Carlos Drummond de Andrade “os lírios não nascem da lei”. Portanto, não se pode depositar a esperança de que a produção do texto de política, por si só, mesmo que eivado do poder cogente normativo e fiscalizatório do Estado, seja suficiente para a realização das concepções presentes ou intencionadas naquela política. Até porque, como se verá, uma das questões que mais se observa no contexto da prática é o não cumprimento, a desvirtuação e o precário efeito fiscalizatório sobre tais textos. Contudo, ao mesmo tempo, tem-se a importância dos remédios normativos para abrir novos espaço de disputa de poder, atuação discursiva e influência na atuação política, restando o desafio da articulação para além do discurso entre os atores de políticas engajados nas mesmas perspectivas contra hegemônicas.

2) a evidente contradição entre o discurso e a prática, tanto por parte dos atores de política no macro quanto no micro contexto, uma vez que a expectativa ou o discurso predominante inicial era o de que se passaria, no governo Lula, “a adotar, na área educacional, políticas que se contrapunham às políticas neoliberais, começando por abrir oportunidades para centenas de milhares de jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora” (AGUIAR; PACHECO; 2017, p. 18). Isso nas palavras do próprio Secretário da SETEC, um dos principais articuladores da nova política de EPT no primeiro governo Lula. Ou seja, há forte evidência de que prevalece a colonização neoliberal sobre as políticas educacionais no Brasil e de que, como já apontado anteriormente enquanto crítica ao materialismo histórico-dialético, não se pode depositar elevada expectativa de mudança e justiça social centrada na concepção de Estado-nação. No mesmo sentido:

A interpretação marxista do neoliberalismo nem sempre compreendeu que a crise dos anos 1960-1970 não era redutível a uma “crise econômica” no sentido clássico. [...] o neoliberalismo não é apenas uma resposta a uma crise de acumulação, ele é uma resposta a uma crise de governamentalidade (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 26).

Obviamente, a pretensão aqui é de trazer estas reflexões de aproximação à Teoria Crítica, sem a necessidade de maior densidade epistemológica no estudo de autores como Dilthey, Horkheimer, Habermas, Marx, Savigny e outros. Mas como um exemplo concreto da complexidade que envolve a análise das políticas educacionais e da sua inevitável consideração pelos diversos contextos em que circulam de modo sempre aberto. É para lembrar, também, de se evitar o “[...] a-historicismo, ou seja, a desvinculação com o espaço e tempo no qual emerge uma política, [...]” (BALL, 2011 *In*. LIMA, 2012, p. 295), e por uma perspectiva de análise crítica orientada em defesa da justiça social. Eis o posicionamento, nada positivista e muito menos neutro e imparcial de análise do presente pesquisador.

Quer dizer, em síntese, que “O comportamento crítico torna-se possível porque fundado em uma orientação para a emancipação da sociedade, para a realização da liberdade e pela igualdade que o capitalismo ao mesmo tempo possibilita e bloqueia” (NOBRE, 2004, p. 41), agora na forma de neoliberalismo ou de um capitalismo improdutivo, como será explorado mais adiante.

No momento é o bastante compreender que, apesar das diversas concepções, interpretações, defesas ou rechaços à Teoria Crítica, para efeitos desta pesquisa a mesma se apresenta como viável e compreendida enquanto...

[...] uma postura crítica diante dos objetos a serem investigados, um anseio de emancipação frente às situações que dominam e oprimem os homens, do que qualquer teoria ou argumentação específica. [...] uma teoria crítica que tenha por objetivo tornar a realidade inaceitável, desvendando os mecanismos que fazem com que as pessoas cooperem com sua própria opressão, teria muito a contribuir (FLECK, 2017, p. 105 e p. 124).

Inegável justificativa dessa combinação teórica entre a Teoria Crítica e a Teoria de Ball, no fato de que:

Uma das preocupações principais do Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais (*The Centre for Critical Education Policy Studies – Institute of Education - University of London*), do qual Stephen Ball é um dos diretores associados, é com as conseqüências (sic) materiais das políticas em termos de igualdade e inclusão. O uso da palavra crítico assinala uma preocupação particular com a justiça social (MAINARDES; STREMEL, 2015, p. 1) (Grifei).

Portanto, pode-se dizer que um posicionamento epistemológico crítico, de teorização combinada, justifica-se em contraposição à lógica de implementação de políticas uma vez que possibilita a operação conceitual que ganha sentido na busca pela apreensão da materialidade e

do movimento do real, da historicidade. A partir disso, espera-se, a produção de novos conhecimentos, não necessariamente como resultados que respondem ou são voltados para políticas, mas também como reflexões que desnudam contradições e revelam problemas até então ocultos, mas intrínsecos a realidade.

Embora não se possa prescindir da teoria, é mister ter presente, como afirma Ball, - em entrevista a Mainardes, e Marcondes, - as limitações de cada teoria dadas pelas “[.] pré-concepções dentro das quais opera” (2009, p. 311). Nesse aspecto, Ball entende que trabalhar com diferentes teorias, ter uma “caixa de ferramentas de teorias”, como sugere Foucault, pode proporcionar ao pesquisador “[...] uma análise mais coerente e articulada do mundo [...]” (Ibidem, p. 313). E, com isso, Ball crítica Marx, por exemplo, cuja teoria pretendia ser uma cosmovisão “totalizante”. Afinal, como o próprio Marx pretendia, um “[...] método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1978, p. 117), portanto, de captar a totalidade do movimento do real e sua historicidade.

Aliás, é também essa pretensão de totalidade que irá fundamentar a concepção de EPT que influencia a produção do texto de política dos IFs na perspectiva de uma formação integral a partir dos conceitos *omnilateral* e *escola unitária* uma vez que “tanto a expressão “omnilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange *todos* os aspectos” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA; 2015, p. 1065). Concepção essa que afere transferência terminológica e influencia o contexto da produção do texto, uma vez que também expressa no próprio Documento Base do MEC, segundo o qual o:

Decreto nº. 2.208/97 na sua essência separava a educação profissional da educação básica. [...] A política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a cultura e a tecnologia (2007, p. 6) (Grifei).

Por outro lado, Ball também recebe algumas críticas em relação ao referencial teórico-analítico do Ciclo de Políticas. Mainardes (2006) e Lopes (2016) resumem esse quadro de elogios e críticas em relação a ACP de Ball e colaboradores. Dentre estas, destacam-se aqui as críticas marxistas e / ou neomarxistas em relação a fragilidade de uma teoria de Estado e suas relações com o poder econômico, como já mencionado acima. Isso porque, com base em pensadores contemporâneos de correntes (neo)marxistas como por exemplo: Laval, Dardot, Harvey, e outros, há que se compreender melhor o novo capitalismo e suas relações com e no Estado. Relações

que influenciam diretamente nas políticas educacionais e em especial na política de EPT acirrando a tensão entre a perspectiva de um Estado Neoliberal e um Estado de Bem-Estar Social.

Mainardes afirma que:

Ball (1990) tentou oferecer uma resolução para a lacuna teórica entre uma perspectiva neomarxista (centrada no Estado) com suas “generalidades ordenadas” (ênfase em questões mais amplas) e uma perspectiva pluralista com suas “realidades desordenadas de influência, pressão, dogmas, conflitos, acordos, intransigência, resistência, erros, oposição e pragmatismo” (Ball, 1990, p. 9). [...] Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico. (2006, p. 56 e p. 58).

Ao analisarmos, por exemplo, documentos de Controle Finalístico exercido pelo Estado sobre a política de EPT nos IFs, pretende-se também explorar se essa crítica (neo)marxista a ACP que exige reconhecer o papel de um controle maior do Estado sobre os resultados das políticas educacionais se demonstra viável.

Interessa, no momento, apresentar essa conexão que, entende-se, haver entre Teoria Neomarxista em relação às influências do neoliberalismo no Estado, na EPT e nos próprios indivíduos e Teoria da Política Educacional Global, defesa por Ball (2020 – original 2012) sobre as novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Relação esta que, espera-se, possa ser identificada por meio da ACP, mais especificamente com base na Teoria da Atuação Política (*Theory of Policy Enactment*) e a partir de uma perspectiva de Teoria Crítica, amarradas por uma Teorização Combinada.

Assim como Laval (2019 – original 2003) irá identificar a colonização neoliberal da educação e a hegemonia dominante da razão (ideologia) neoliberal sobre a educação, Ball analisa o conjunto de reformas em nível global, sugerindo que esse conjunto de “mudanças indica o início do fim da educação pública em sua(s) forma(s) de bem-estar. [...] as mudanças e as reformas descritas representam o triunfo do Imaginário neoliberal” (2020, p. 24).

Há leituras diferenciadas entre Ball e Laval sobre a influência neoliberal no Estado e na Educação, mas que se aproximam analiticamente e, entende-se aqui, complementam-se teórica e conceitualmente, possibilitando ao pesquisador novas problematizações, reflexões e proposições considerando a já mencionada relação heurística entre texto e discurso (BALL, *In*. AVELAR, 2016). Além de se considerar também a ACP como uma “uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas. [...]” de modo a compreender “como políticas adentram e são acomodadas em contextos particulares [...]” (Ibidem, p. 8), no caso, como a política de EPT tem sido recontextualizada nos contextos particulares dos IFs ao mesmo tempo em que são influenciadas pelo macrocontexto. Não apenas compreender e descrever a política, mas para

analisá-la criticamente considerando seus diversos contextos e, se necessário “buscar a geração de novos conceitos e categorias, em vez de mera aplicação de uma abordagem e de uma teoria” (MAINARDES, 2018a, p. 15), afinal, este é um dos desafios propostos pela ACP aos pesquisadores de políticas educacionais.

4.1 Avaliação / análise das políticas Públicas educacionais e da educação: relações entre qualidade, performance, accountability, subjetividade; e democracia.

Uma das principais justificativas para se avaliar políticas educacionais se dá sob o argumento da necessidade de se verificar a *qualidade* da educação e, portanto, se tais políticas estão contribuindo para isso. O grande problema é que: “Por trás de um aparente consenso, existem concepções dissonantes, senão radicalmente opostas, que agregam em torno de si interesses e arranjos políticos diversos, bem como perspectivas e práticas educacionais distintas” (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 297).

Além disso, este é um campo amplo para a disputa de poder, uma vez que a forma de avaliação adotada pode envolver “[...] recursos avaliativos podem trabalhar em prol de uma perspectiva democrática e emancipatória, assim como instrumentalizar o controle do Estado sob princípios elitistas e conservadores” (Ibidem, p. 298). Nesse sentido que se buscou deixar explícita a concepção de avaliação de políticas educacionais sobre a qual se sustenta a ACP. Inclusive, dar-se-á prioridade ao uso do termo *análise da política*, ao invés de *avaliação da política*.

Outro aspecto que predomina na discussão sobre avaliação e qualidade da educação e das políticas, como também identifica Esquinsani, é a centralidade na *performance*, principalmente em indicadores como, por exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (Ibidem, p. 301). Ocorre que, assim como Ball e Laval também reiteram constantemente, essa ideia de performatividade (BALL, 2020; LAVAL; 2019) é uma das evidências mais nítidas da colonização neoliberal na educação, na interferência na subjetividade das pessoas (CASARA, 2018; BALL; 2006; GIDDENS, 1997), na transformação da escola em uma empresa (LAVAL, 2019), e complexificação da relação Estado-Sociedade Civil que deixa ser uma visão ampliada de Estado (GRAMSCI, Caderno 6, 2002; BUCI-GLUCKSMANN, 1980) para uma “atual *forma* do Estado, a *forma* da Sociedade Civil e a forma das relações entre ambos envolvem radicalmente novas tecnologias políticas [...] e o poder do mercado. [...] predominando a “democracia do consumidor” (BALL, 2006, p. 17).

Ou seja, a medida da performance, perde até mesmo a noção de qualidade, e passa a considerar o *cálculo performático* pelo qual o sujeito é medido e, por extensão, a política e a educação, uma vez que passam a exigir destes sujeitos a produtividade conforme as necessidades e vontades de consumo do “novo cidadão” em um “Estado Pós-Democrático” e em uma “Sociedade sem Lei”, como defende Casara (2018; 2019). E por que faz sentido cogitar, inclusive, a ideia de um Estado Pós-Democrático?

Porque para “garantir a pluralidade de formas de vida que coexistem em sociedades complexas” (REPOLÊS, 2003, p.28) como as das democracias modernas, dada a diversidade de escolhas, cada escolha individual “tem um impacto significativo na vida das pessoas que discordam deles” e, nesse caso: “Um modo de avaliar qualquer sistema educacional é perguntar quão bem ele prepara os jovens para viver numa forma de organização social e política com essas características”. Quer dizer, “Sem o apoio de cidadãos adequadamente educados, nenhuma democracia consegue permanecer estável” (NUSSBAUM, 2015, p. 10 a 11).

Portanto, uma avaliação baseada no cálculo performático dos sujeitos cuja subjetividade é colonizada pela lógica do consumo e da ideia de que cada um é empreendedor de si mesmo, único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, não se pode esperar apoio por parte desses cidadãos e, por consequência, tem-se a instabilidade ou mesmo o fim da democracia. Porque uma política educacional focada apenas no empreendedorismo e no desenvolvimento econômico “não significa produzir democracia” (NUSSBAUM, 2015, p. 15), e como já demonstrado por Amartya Sen, “não existe uma correlação significativa entre liberdade política, saúde e educação, de um lado, e crescimento, de outro”. Índia: *Development and participation*. NY e Oxford, 2002 apud NUSSBAUM, 2015, p. 14). E, assim, por consequência lógica e coerência epistemológica, não se justificam nem se sustentam avaliações de políticas educacionais baseadas em critérios de justiça social, tornando inviável e insustentável, políticas com a concepção de EPT voltada para a formação integral (GRAMSCI, 2000) como pretendia o contexto inicial da influência e da produção do texto da política dos IFs.

Talvez essa breve operacionalização teórico conceitual já ajude a compreender por que tantas teses e dissertações que analisaram o contexto da prática dos IFs têm apontado para esse distanciamento teórico das bases. Também, pela dificuldade e mesmo inviabilidade de desenvolvimento de ações de integração curricular, formação inicial e continuada de professores, inclusão, educação de jovens e adultos, projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a cultura, a cidadania... Afinal, seria essa formação omnilateral, integral, como travessia, que possibilitaria a qualidade como a formação adequada para se conviver nessa complexidade social e, ao agir, ter condições de refletir sobre e em que medida aquela ação afeta negativamente a vida

do outro e, no caso, a própria constituição da sua identidade. Ocorre que, nessa lógica avaliativa predominante “[...] a hegemonia do mercado e o incentivo ao lucro desalojaram a luta por valores, condição essencial para a democracia” (BALL, 2004, p. 1.222).

Nesse sentido a presente tese se coloca em entendimento contrário à concepção de avaliação performática da educação e das políticas educacionais. Entende-se a análise aqui proposta, na perspectiva de que a EPT, enquanto berço da possibilidade de uma formação integral que pode contribuir significativamente, não como uma única responsável, mas como uma das principais forças motrizes, para a garantia efetiva dos direitos à educação e ao trabalho. E assim, por conseguinte da constituição e defesa da dignidade humanas como forma de justiça social, inclusive e, principalmente na obrigatória convivência conturbada pelas sociedades complexas atuais e emaranhadas de novas tecnologias políticas. Logo, uma avaliação/análise que deve sim ponderar medidas de financiamento e resultados, não de forma limitada e focada na concepção empresarial de resultados produtivos aos moldes da *Accountability* (DARDOT; LAVAL, 2016) mas que considere os valores sociais, culturais, geopolíticos e, inclusive econômicos, essenciais para a democracia e justiça social.

Importante ressaltar, a fim de delimitação conceitual, que o termo *Accountability* também é carregado de complexidade semântica. Talvez já seja usado de forma tão generalizada e, ao mesmo tempo, em dissenso como a ideia de *qualidade* e de *avaliação*. No sentido em que se faz uso aqui, refere-se a ideia de controle e imposição de sanções com base em critérios essencialmente do mundo empresarial e organizacional privado na lógica custo-benefício na qual o único benefício esperado é o econômico, independentemente do social. Ou seja, da concorrência entre as instituições de educação e internamente, entre os atores de políticas colonizados subjetivamente e induzidos pela performatividade. Exemplo concreto disso na política de EPT, também presente em inúmeras outras políticas educacionais, é quando se vincula orçamento, complementos de renda aos profissionais etc., em troca do desempenho e da oferta de determinados programas e políticas induzidas pelo interesse dos governos que é influenciado pelos interesses dos mercados.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego [PRONATEC], pode ser usado como exemplo maior dessa lógica nos IFs, uma vez que os professores, remunerados à parte da remuneração efetiva para atuar nos cursos do programa. Obviamente, previa-se que tal atividade fosse desenvolvida em jornada extra à semanal contratada. Muitas denúncias oficiais e informais circularam durante o programa alegando o contrário e, mesmo se executada a atividade em jornada extra, também nisso está uma subserviência voluntária à performance do mercado e do lucro. Afinal, por quais motivos exercer o intervalo intrajornadas para descanso, lazer,

convivência familiar, e demais atividades essenciais à dignidade humana se já é possível ampliar a jornada para sessenta horas semanais e ter complementação de renda?

No mesmo sentido, tem-se a disputa muitas vezes sanguinária, senão de corpos, mas de almas e comprometimento das relações humanas e da qualidade de vida no trabalho, por cargos remunerados de gestão (Funções Gratificadas [FGs] e / ou Cargos de Direção [CDs]). Tudo no esforço de aumentar a remuneração e com ela o poder de consumo ou apenas pela performatividade da ideia de poder investida na ocupação destes cargos no âmbito dos IFs. Isso traduz bastante da noção de *Accountability*, de performatividade, de gerencialismo, de colonização neoliberal da instituição e da subjetividade das pessoas. São fatores que se somam e se fortalecem na produção e consolidação dos atores de política enquanto “empresa de si mesmo”, o *homo enterprise* que se distancia da sua função de intelectual e da função social da educação enquanto potencialidade e práticas de justiça social.

Como demonstram várias teses e dissertações que analisaram a gestão nos IFs, a predominância, conforme a unidade ou autarquia, oscila entre modelos burocráticos, gerenciais e de *Accountability*, mas, raramente de Gestão Democrática, embora todos defendam isso em seus documentos institucionais e até criem espaços para tal. Porém, a atuação política nestes espaços não revela na prática o que se contém nos discursos dos textos de política (escritos ou não). Usa-se aqui a concepção de *Accountability* no sentido da sua complexidade semântica que envolve, ao mesmo tempo, elementos claros dos modelos: 1) modelo burocrático clássico, com forte origem em Max Weber e Fredric W. Taylor e que, por sinal, foi inspirado pelo paradigma medieval no qual público e privado se mesclavam no mesmo espaço; 2) modelo gerencial, que capitaneou a rejeição ao modelo burocrático sob a égide do princípio da eficiência entendida como sendo eficiente toda ação pública menos onerosa. Essa ideia, no Brasil, é liderada por Bresser Pereira (1996) e a reforma MARE, já mencionadas.

É nesse contexto que o modelo liberal começa a ser introduzido no aparato ideológico do Estado Brasileiro instigando à defesa do Estado Mínimo. O modelo de *accountability*, assumiria então, lógicas desses dois anteriores e que afere especial poder fiscalizatório e de controle dos serviços públicos aos cidadãos externos. Ocorre que, como visto acima, se tais cidadãos já se encontram subjetivamente colonizados pela lógica do “cidadão-consumidor”, passam a ver a democracia e, portanto, suas instituições como as de ensino, enquanto uma forma de mercado que deve atender aos interesses individuais de cada cidadão em particular, e não mais enquanto ideia de bem-comum.

Portanto, por mais “evoluída” que se apresenta a roupagem do modelo de *accountability*, enquanto tentativa de dar poder à “sociedade” descentralizando a gestão e o controle público-

estatal predominante nos modelos burocrático e gerencial, tal ideia fica totalmente condenada, uma vez que os critérios de “eficiência, eficácia e efetividade” passam a ser ditados por personalidades autoritárias, idiotizadas e pela barbárie, no sentido impresso por CASARA (2018). Para melhor compreensão, sugere-se a leitura da obra: “Políticas de *accountability* em educação: Perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização”, na qual Schneider, e Nardi (2019), fazem excelente síntese sobre o tema.

Dardot, e Laval também criticam amplamente essa compreensão de avaliação baseada no mero “estímulo ao “bom desempenho” individual”. O qual se dá como forma de poder e controle resultando em “uma subjetivação contábil dos avaliados” (2016, p. 351). No campo da política educacional dos IFs isso é evidente e traz prejuízos imediatos, uma vez que “O sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho” (Ibidem. p. 352) (Grifei). E, aqui, a *força de trabalho* do profissional, no caso, mais especificamente, dos servidores públicos, é mensurada com base nos interesses patrimonialistas de muitos gestores e da própria comunidade que os elege. Essa análise respalda, ainda mais a concepção do homem como empresa de si mesmo, colonizado em sua própria subjetividade e alienado pela carência epistêmica que o idiotiza.

Não é a qualificação e experiência do profissional que predomina para muitas escolhas de cargos de gestão, por exemplo, mas se, individualmente, ele tem realizado um *bom desempenho* no sentido de não representar ameaças aos interesses individuais dos demais. O levantamento bibliográfico entre as teses e dissertações pesquisadas, trouxe exemplos dessa natureza como elemento repetitivo em nível nacional. Assim, os que eventualmente ocupam tais cargos e tem concepções contra hegemônicas, sentem-se logo desestimulados e incapazes de agir. Como bem definem os autores supra, em síntese, ocorre que “as *transações* ganham cada vez mais espaço em detrimento das *relações*, a instrumentalização do outro ganha importância em detrimento de todos os outros modos possíveis de relação com o outro” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 352). Aqueles poucos que, eventualmente consegue transpor essa barreira, são silenciados na atuação pelas “maiorias de ocasião” e, frequentemente desqualificados por não aceitarem fazer o conhecido jogo da “política de balcão”, seja nos corredores institucionais em nível local ou bastidores do MEC e demais órgãos de poder político.

Por que prevalece essa lógica na atuação política no contexto da prática dos IFs, assim como das demais políticas públicas educacionais? Porque a esfera educacional se torna, cada vez mais, um mercado global e um espaço farto ao exercício do poder de mercado. Porque a essência do modelo de *accountability* afere esse poder ao consumidor-cidadão, em regra formado pela

classe média que, em disputa de classe busca a ascensão quase na lógica dialética do Senhor e do Escravo, à la Hegel (2013).

Aliás, dialética esta que pode ser muito bem atualizada à ideia do cidadão-consumidor, do cidadão empresário (empresa)-de-si; e do profissional performático. Este se torna senhor e escravo de si mesmo e, nesse esforço, perde a própria consciência de si e do que é maior e externo a si. Esse é o típico cidadão classe média que vê, no poder aferido a ele para avaliar e controlar a educação, a oportunidade de satisfazer seus anseios para manter e, de preferência, ampliar sua posição social e seu capital. Trata-se de “[...] uma cultura individualizada da classe média que não consegue perceber as implicações sociais de suas ações rotineiras” (SAVAGE, 2000, p. 159)” (BALL, 2004, p. 1120 a 1221).

Quer dizer, aproxima-se aqui, na colonização neoliberal da subjetividade uma das evidentes combinações teóricas entre Laval, Ball, Casara, Dardot; Giddens, Sennet, e outros, no que se refere aos impactos da atuação destes sujeitos tanto no micro quanto no macro contexto, tanto nas políticas educacionais, quanto na Democracia, e que leva uma rede global de tecnologias e políticas dominantes.

Tira-se do humano a própria autenticidade e, nesse aspecto, torna-se inviável o diálogo autêntico com o outro. Ou seja, a atuação política dos atores de política deixa de ser pautada pela natural complexidade, imprecisão e lócus de contradições, pois não há consciência de que se está nesse contexto de discurso e de interpretação e atuação política. Em um texto intitulado “*Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade*”, Ball resume de forma magistral o pensamento que se buscou contextualizar aqui em diálogo com outros pensadores e com a política educacional em epígrafe de análise. Cabe reproduzir na íntegra o que afirma o autor:

[...] sobre o papel da performatividade na mudança de prática profissional e das subjetividades do professor na educação. Argumenta-se que as tecnologias de comparação, mensuração e responsabilização, que atualmente proliferam nos sistemas educacionais no mundo todo não são simplesmente novas formas de monitorar resultados, mas estão ativamente alterando o que pretendem descrever. Elas mudam o significado do ensino e do que significa ensinar. Essas tecnologias de reforma estão alterando a forma como os professores pensam sobre o que fazem e como se relacionam com os colegas e com os alunos. Sociabilidade e coletividade estão sendo destruídas e substituídas por suspeição, competitividade, culpa e inveja, um novo repertório altamente carregado de emoções e relações sociais deformadas (BALL, 2012b, p. 33) (Grifei).

Sendo assim, em síntese, ao se abordar a questão em torno da avaliação da educação ou especificamente de políticas educacionais em específico, torna-se imprescindível perguntar: Qual é a concepção que norteia tal avaliação? Quais critérios são considerados em termos de

mensuração de qualidade? E, principalmente: De que modo a atuação política naquele contexto de avaliação está colonizada por subjetividades performativas e influenciada pela *accountability* na qual o poder fiscalizatório e demandante é exercido por ações e intenções contrárias à sociabilidade e à coletividade, portanto, contrários à própria perspectiva de democracia e de justiça social?

Cabe “realizar uma análise crítica das novas formas regulativas que derivam deste novo discurso de poder” (BALL, 2010, p. 37). Tratar dessa complexidade e pensar tecnologias políticas capazes de se conectarem à rede global de políticas sem serem colonizadas pela ideologia neoliberal, é um dos principais desafios que se apresentam na atualidade. E, ao que tudo indica, o materialismo histórico-dialético do marxismo e a concepção gramsciana de estado ampliado, por si só, mesmo que presentes no contexto da influência e da produção dos textos, não é capaz de se manter no contexto da prática e dos efeitos, a exemplo do que se pode constatar até o momento na política de EPT dos IFs.

É preciso ampliar o horizonte hermenêutico, revisar o discurso, o curso e a prática, caso se pretenda ainda alguma consciência de classe contra hegemônica tanto no micro contexto das políticas educacionais quanto no macro contexto em uma perspectiva global. É nesse sentido que a ACP “[...] se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como os seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 47).

Sendo assim, não implica e não cabe o discurso às vezes reiterado entre alguns críticos do neoliberalismo, de que qualquer forma de avaliação, controle, é subversiva. É importante fazer uma crítica consciente e consistente, não apenas reprodutiva de jargões prontos contra o mercado. Acima de tudo, é preciso haver coerência na crítica. Internamente, no contexto da prática da política educacional nos IFs, exemplos dessa incoerência e inconsistência são encontrados em todos os níveis, e microcontextos.

Há sindicatos que se opõe a qualquer ação ou proposta de qualquer movimento que venha de uma autoridade instituída, principalmente se for das Reitorias das autarquias ou das Direções Gerais dos Campus, mesmo que muitas vezes tais movimentos sejam totalmente favoráveis aquilo que os próprios Sindicatos defendem. O mesmo ocorre ao contrário, gestores institucionais que rechaçam qualquer movimento sindical porque o consideram sempre uma ameaça à manutenção do poder, mesmo que o movimento sindical esteja num movimento proativo de colaboração à proposta da gestão. Entre os Sindicados dos Técnicos Administrativos e o dos Docentes ocorre rivalidade, assim como entre docentes e técnicos, entre docentes das ciências

humanas e docentes das ciências exatas... Rivalidades entre formação técnica e formação geral, entre superior e ensino médio etc. Exemplos nítidos de carência epistêmica que engendra a ordem do discurso colonizada pela idiotização e barbárie.

Enfim, ao encontro do que diz BALL sobre um cenário de “suspeição, competitividade, culpa e inveja,” conforme citação acima. Não é por acaso o elevado denunciismo vazio e, frequentemente calunioso, difamatório e injurioso, entre servidores dos IFs nas diversas instâncias administrativas e judiciais. A maioria das denúncias, mais tarde, se comprovam falsas, porém na maioria das vezes, tarde demais para se fazer justiça e reparar vidas humanas. Um cenário no qual não se tem diálogo ou disputa consciente de concepções, mas ataques infundados e prontos para reprodução em massa, típico das subjetividades autoritárias e idiotizadas. É o *homo enterprise* em ação na luta pela concorrência vital!

Obviamente, desnecessário seria voltar a frisar, isso não pode ser generalizado, mas também não pode ser relegado à simples exceção. Ou seja, às vezes muito se ataca e se crítica a ideia de avaliação externa ou interna relacionada à atuação de políticas educacionais na educação, contudo, também é correto afirmar que, frequentemente, muitas dessas críticas estão carregadas apenas de *desculpas bem apropriadas* para não se deixar desvelar as contradições entre a prática e o discurso, e de quem muita avalia e julga, mas em nada aceita ser avaliado. Tanto de um lado quanto do outro, sobram evidências de que nenhum deles está no contexto platônico ideal de *bem*. A predominância do discurso nós *versus* eles, em que cada um sempre se considera pleno de razão, traduz um dos motivos pelos quais todos estamos cada vez mais rasos.

Parece predominar no contexto da prática, entre os profissionais e nas diversas funções que exercem, uma atuação política mais focada na eliminação do outro que na integração com o outro. Dardot e Laval, resgatam bem essa perspectiva a partir das leituras de Malthus e Spencer, e Smith. O malthusianismo, consagrado pela ideia de que a nem todos pode ser dada a condição de participar do “grande banquete da natureza”, e, portanto, naturalmente os indivíduos competem entre si e assim são selecionados os melhores, está presente, porém, agravado pela ideia da concorrência. Competição e concorrência aqui, embora imbricadas, não são sinônimos. Isso porque, conforme ocorre com Spencer, o foco sai da divisão do trabalho para a “concorrência como necessidade vital” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 52 a 53).

Como expressa Smith: “A grande multiplicação da produção de todos os ofícios, em consequência (sic) da divisão do trabalho, é que gera, numa sociedade bem governada, a riqueza que é estendida para os níveis mais pobres da população” (2021, Livro I, Capítulo I, § 10). A ideia malthusiana, expressa em Smith sob a categoria da “livre troca” (livre mercado), tenderia a “incentivar” à especialização da atividade humana e assim, a divisão do trabalho conforme as

diferentes especialidades: Doutor é “mais importante” que mestre ou graduado; professor é “mais importante” que técnico administrativo; técnico administrativo nível graduação é “mais importante” que o técnico de nível médio; bacharel “é mais importante” que licenciado; graduação é “mais importante” que ensino técnico... e assim, sucessivamente. Ocorre que, essa lógica de atuação profissional, propaga-se nos espaços que deveriam ser de gestão democrática e diálogos autênticos, tanto no âmbito dos Órgãos Superiores, Conselhos e Colegiados, quanto no âmbito das práticas de ensino, pesquisa e extensão.

A carência epistêmica permeia, em grande parte, tanto os textos escritos quanto os não escritos. Identifica-se na atuação política destes atores cujo discurso e prática são transferidos para estudantes e sociedade, o espírito malthusiano do liberalismo de Smith e da prevalência da dualidade e da dicotomia no ensino.

Na ideia liberal básica de competição e livre troca, aos moldes de Smith e Malthus, apesar dos pesares, a busca pela “especialização” ainda poderia incidir no “aumento geral da produtividade média que decorre da especialização, todo mundo ganha na troca” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53). Poder-se-ia encontrar aqui uma justificativa liberal plausível para a ideia de *verticalização*, ainda tão pouco compreendida e discutida efetivamente nos IFs. Esta tem sido entendida apenas como possibilidade de, na mesma instituição de ensino, os estudantes se especializarem do nível básico até o maior nível superior de ensino, o que traduz perfeitamente a ideia liberal de se *especializar* cada vez mais no conhecimento e, portanto, ter maiores condições de competir com os demais.

Por outro lado, também deveria ser mais bem compreendida e aprofundada a ideia de verticalização a partir da concepção de integração (que também deveria estar na concepção de currículo integrado), questão sobre a qual se voltará mais adiante. Também pode se identificar como influência neoliberal nos discursos de inovação tecnológica e na justificativa dos Polos de Inovação, nos IFs, quando estes tomam por foco apenas a produção científica como geradora de desenvolvimento econômico local, regional e / ou nacional. Os critérios neoliberais de avaliação das competências e qualidades individuais e institucionais, são traduzidos pelos indicadores de eficiência, eficácia e efetividade.

Laval utiliza o termo “eficácia”, em sentido amplo, sem especificar a distinção comum nas doutrinas administrativas, econômica e jurídicas, principalmente adotadas no Brasil com a reforma gerencialista do estado a partir da EC 19/1998. Nestas, a ideia de “eficácia” está relacionada ao atendimento ou não dos objetivos propostos; enquanto que “eficiência”, está relacionada aos modos, metodologias, formas de gestão e gerenciamento para atingir ao máximo os objetivos propostos com o mínimo de custos financeiros possível. Sendo assim, para efeitos

desse estudo, considera-se que, ao se referir ao termo “eficácia”, Laval a entende tanto na perspectiva de atingimento dos objetivos quanto nas formas e modos de gestão para alcançar tais objetivos: “Esse tema da escola eficaz deve ser relacionado à redução ou, pelo menos, ao controle dos custos educativos, tornados prioritários com o questionamento da intervenção do Estado: fazer mais com menos. [...] A massificação escolar, segundo essa abordagem, invocaria técnicas de gestão que tivessem sido tratadas no setor privado” (2004, p. 188).

Ou seja, o conceito de eficácia, abordado por Laval, abrange a especificidade dos conceitos de *eficiência*, *eficácia* e *efetividade*, tratados pelas teorias administrativas, econômicas e jurídicas para a avaliação de políticas públicas no Estado. Essa premissa de que Laval toma o termo “eficácia”, em sentido amplo, se comprova, mais especificamente, quando o autor define que: “A eficácia do ensino em questão tende então a se confundir com o que os economistas chamam de eficiência, que consiste em maximizar resultados numéricos – avaliados mais ou menos com precisão – utilizando, da melhor forma, os meios financeiros limitados atribuídos pela autoridade pública ou os consumidores da escola” (2004, p. 211).

Torres (2004, p. 175 ss.) traduz estes conceitos para a esfera pública: Eficácia: basicamente, a preocupação maior que o conceito revela se relaciona simplesmente com o atingimento dos objetivos desejados por determinada ação estatal, pouco se importando com os meios e mecanismos utilizados para atingir tais objetivos. Eficiência: aqui, mais importante que o simples alcance dos objetivos estabelecidos é deixar explícito como esses foram conseguidos. Existe claramente a preocupação com os mecanismos utilizados para obtenção do êxito da ação estatal, ou seja, é preciso buscar os meios mais econômicos e viáveis, utilizando a racionalidade econômica que busca maximizar os resultados e minimizar os custos, ou seja, fazer o melhor com menores custos, gastando com inteligência os recursos pagos pelo contribuinte. Segundo Jacobsen “a eficiência está voltada para a melhor maneira pela qual as coisas devem ser feitas ou executadas (métodos de trabalho) para que os recursos sejam aplicados da forma mais racional possível no desenvolvimento de suas atividades” (2012, p. 37).

Cabe, portanto, ao se deparar com tais termos (eficácia, eficiência, efetividade), sempre se perguntar qual o sentido em que estão sendo usados. Este é mais um exemplo concreto da importância da interdisciplinaridade e de aproximação entre os campos e áreas do conhecimento, uma vez que, nem sempre o sentido técnico dado a um termo em uma determinada área corresponde à interpretação semântica desse termo em outra área de estudos. Alguns *críticos* da política educacional de EPT, por exemplo, atacam e repudiam integralmente o uso da expressão *mercado de trabalho*. Em regra, isso não passa de um extremismo e da demonstração de baixa densidade epistemológica na crítica, dado que é inegável o fato de que mercado de trabalho

compõe parte do Mundo do Trabalho. O problema não está em admitir o mercado de trabalho, mas em se tornar a mercadoria ali negociada e em limitar o “Mundo do Trabalho” ao “Mercado de Trabalho” e à profissionalização conteudista e tecnicista dos indivíduos.

O mercado de trabalho existe e não há como negar. Estes mesmos críticos, ao atuarem nas suas respectivas funções como profissionais de educação mediante uma remuneração, estão no mercado de trabalho. Quando se luta pela melhor remuneração dos profissionais da educação, se está no mercado de trabalho e no modelo capitalista. O exercício profissional em si, seja ele qual for, pertence ao mercado de trabalho. O que não se pode confundir é a redução da categoria *Trabalho* ao exercício de uma *profissão*, ao ato de ter um *emprego* ou realizar um *empreendimento* com fins lucrativos. Isso reduz o trabalho apenas à sua dimensão histórica da transformação material e exclui sua dimensão ontológica e de transformação cultural do mundo.

A questão da crítica, nesse caso, é em relação à formação profissional unicamente voltada para o mercado de trabalho. O problema central não é o de estar no mercado de trabalho e no modelo capitalista. A questão essencial a ser levantada é quando a educação, o trabalho, e a subjetividade, quando a própria dignidade humana está ao serviço do mercado de trabalho e do capitalismo. O problema central da crítica é o de que as políticas educacionais, historicamente, estiveram submetidas a indicadores econômicos, em grande medida, ditados por organismos internacionais (BRASIL, 2007, p. 23 *apud* FRIGOTTO, 2018, p. 97). Quando isso ocorre, consolida-se o homem como empresa de si mesmo.

Voltando à lógica da competição aos moldes do liberalismo de Smith, Dardot e Laval identificam que é essa lógica de complementaridade que melhora a eficácia e o bem-estar do pior dos produtores. É claro que aquele que não quiser obedecer a essa “regra do jogo” deve ser entregue à própria sorte, mas aquele que participa do jogo não pode perder” (2016, p. 53). Portanto, se o indivíduo se empenhar na busca pela especialização, terá a probabilidade de sair ganhando, mesmo que não tanto quanto outros, mas não será eliminado da competição, apenas terá só o que merece na medida em que foi capaz de se especializar para competir. Veja-se, esta é a transferência terminológica neoliberal para o discurso da meritocracia, da pedagogia das competências (LAVAL, 2019, p.76), presente principalmente nos documentos da OCDE, Banco Mundial, UNESCO e reforma educacionais brasileiras desde a década de 1980. Também é a evidente transferência terminológica neoliberal para ideia de *empreendedorismo* e do *desenvolvimento econômico*, fortemente presentes em todos os contextos do ciclo da política educacional nos IFs e de toda educação brasileira e global.

Ocorre que, na lógica da concorrência como necessidade vital, aos moldes de Spencer, que é a mesma que passa a predominar no novo liberalismo, os mais fracos, os menos

especializados, não ficam apenas em maior ou menor desvantagem entre os que competem, mas é eliminado pelo concorrente. Não se trata mais de, por mais cruel que seja o primeiro modelo liberal, incentivar a vencer, mas de tentar sobreviver entre os que concorrem. Assim, os que performam melhor, eliminam os que não performam.

A *livre concorrência* entendida como liberdade de competição necessária, a *mão invisível*, imprescindível para o bom funcionamento do mercado, é substituída pela *concorrência individualista do empreendedor de si mesmo*. Quando afirmam, atualmente que cada indivíduo é o único responsável pelo próprio sucesso ou fracasso e que tudo só depende dele, frase predileta dos “*coachees*” e alguns “*influencers digitais*” vendedores de autoestima e segredos para o sucesso milionário, como porta-vozes dessa nova lógica de mercado, tem-se o claro exemplo da concorrência como necessidade vital.

Afinal, se ou outro literalmente morre ou sofre às margens na miséria e extrema pobreza, a responsabilidade é totalmente do outro e não preciso sentir sequer remorso, muito menos colaborar de alguma forma. Já tenho muita responsabilidade em dar conta da minha performance existencial! Isso explica, por exemplo, porque muitos consideram que é um desperdício de dinheiro público colocar professores doutores dar aula em cursos de Educação de Jovens e Adultos ou para curso técnico ao invés de os deixar apenas na pesquisa, na graduação, na pós-graduação. É assim que: “Profundamente marcado pela “lei da população” de Malthus, o evolucionismo spenceriano conclui bruscamente que o progresso da sociedade e, mais amplamente, da humanidade supõe a destruição de alguns de seus componentes” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 53).

Embora ainda de forma sintética e pontual, a série de questões introduzidas acima já pode traduzir um pouco do cenário complexo que envolve a ideia de avaliação das políticas educacionais, complexidade esta, nem sempre considerada. Talvez por isso, quando se fala em avaliar determinada política educacional, a primeira ideia que se provoque a reação é para a concepção de avaliação enquanto controle fiscalizatório de cobrança de resultados, produtividade e exigência de alta performance. O que não é de se estranhar justamente pelo fato de que essa ideia predomina e, infelizmente, não apenas na concepção do Estado, da Sociedade, e do Mercado que avaliam a política sincronizados pelo mesmo viés concorrencial de sobrevivência. Ela também se reproduz, consciente e / ou inconscientemente, entre os que atuam internamente nestas políticas, principalmente enquanto profissionais que avaliam os colegas e os educandos nas mesmas perspectivas e lógica contextual que criticam e não aceitam ser avaliados.

Nesse sentido, ao invés da categoria avaliação de resultados ou avaliação de políticas educacionais, opta-se por usar nesta pesquisa a ideia de análise de impacto e análise de políticas

educacionais, em confluência com o contexto dos efeitos/resultados de política, segundo Ball (2012). Por “análise de impacto”, entende-se a ideia exposta por Figueiredo, M. e Figueiredo, A. com base em Rossi, Lima e outros, segunda a qual se “[...] diz respeito aos efeitos do programa sobre a população-alvo e tem, subjacente, a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a política e as alterações nas condições sociais [...]” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 111). O que vai ao encontro das mais recentes abordagens de Ball, que reflete sobre a “Necessidade de aprofundar a análise do impacto diferenciado das políticas sobre as diferentes classes sociais e a relação entre políticas enfatizadas e a atração de votos (por exemplo, da classe média)” (MAINARDES, 2015, *online*, n. p.). A princípio uma pequena guinada terminológica que pode contribuir ou, ao menos, diminuir um pouco as resistências e a certos pré-juízos que só tendem a implicar em prejuízos ao diálogo analítico.

4.2 Aproximações teóricas entre o ciclo de políticas e a análise da política educacional nos IFs.

De modo mais específico e pontual, apesar de já terem sido feitas várias incursões de aproximação entre a teoria do Ciclo de Políticas e a política de EPT nos IFs, é mister retomar o fio de Ariadne nesse caminho e realizar um esforço de dissertar mais pontualmente sobre esta possível aproximação teórico analítica.

Basicamente, ainda em 1992 (na obra *Reforming education and changing schools*), Ball e Bowe estruturaram a teoria em torno do atual Ciclo de Políticas, considerando três questões essenciais a serem ponderadas: 1) a política proposta, que se refere ao Contexto da Influência; 2) a política de fato, relacionada ao Contexto da Produção de texto; e 3) a política em uso, que condiz ao Contexto da Prática. Com isso, pretendem ignorar “as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2018, p. 2 a 3). Ou seja, a ideia se inicia como uma crítica ao modelo tradicional de fazer política que deposita, de forma equivocada, a ideia de que basta criar uma política e a implementar para que se tenha resultados concretos. Ideia essa, como visto, totalmente baseada numa perspectiva burocrática e gerencialista. Os autores demonstram a racionalidade do processo de gestão, no sentido de que as fases e contextos nos quais a política se dá na prática, vão muito além da sua criação e costumam modificar significativamente aquela proposta inicialmente produzida.

Cabe aqui uma observação importante para a compreensão do restante da teoria. Toda política tem um início e, muito provavelmente terá um fim. O que possibilita esse início e esse fim é a forma como as políticas são concebidas (a proposta, aquilo que se pretendia dizer),

interpretadas (aquilo que se compreende da política proposta), e aplicadas, ou seja, em uso (que depende das mudanças em relação ao que se propõe e o que se interpreta, e das mudanças em relação ao que se interpreta e se traduz na prática), o que poderá aferir maior ou menor grau de confluência, concordância ou discordância em relação aos momentos anteriores.

A política não depende apenas de quem a propõe e a implementa, mas também de quem a executa, a realiza, faz uso dela. Assim, Ball e Bowe, com base em Barthes, dizem que a política envolve textos no estilo *readerly* (“legíveis, prescritivos”), e / ou o texto no estilo *writerly* (“escrevíveis”) (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p. 11-12; MAINARDES, 2018; 2006).

O texto, ao estilo *readerly*, restringe o poder interpretativo do leitor, ao passo que o texto no estilo *writerly*, possibilita atribuir novos sentidos, ampliar ou restringir o sentido proposto pelo autor do texto. Até porque, muitos textos apresentam lacunas, deixam em aberto o sentido sob o qual foi redigido. Nesse ponto, a presente tese realiza uma operacionalização teórico-conceitual de aproximação dessa base teórica com a compreensão da hermenêutica jurídico-filosófica. Esta, em relação aos textos de política construídos sob a forma jurídico-legislativa (leis, decretos...) e / ou institucional normativas (Resoluções dos Conselhos Superiores, Instruções Normativas, PDIs, PPCs...) no contexto da política educacional dos IFs. Tal lógica, no entanto, aplica-se às demais instituições de ensino no limite e no alcance das suas especificidades.

Veja-se bem que, tomando por referência a Gestão/Administração Pública Institucional dos IFs, portanto essencialmente sob a égide do Direito Público / Administrativo, tem-se que a Lei nº 11.892/2008 é o texto magno de política dessa institucionalidade, além de ter que observar seus correlatos: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Base; Portarias, e demais congêneres. Sendo assim, há que se considerar algumas premissas: 1) “o poder de agir, na esfera pública, é mais restrito que o poder de agir na esfera privada, o que implica que a autonomia dos IFs não pode ser confundida com soberania. A administração pública só pode fazer ou deixar de fazer aquilo que estiver expressamente previsto em lei” (SOBRINHO, 2018, p. 34); 2) o que está expressamente previsto em lei, no caso do Direito Administrativo, inclui o que está sob o “poder discricionário” ou sob o “poder vinculado” da administração pública (MELLO, 2010; PIETRO, 2006).

O poder vinculado, ou também chamado de poder-dever, não admite o poder discricionário do gestor. Ou seja, este deve agir tal e qual o texto jurídico expressa. Até porque, “[...] uma interpretação desses conceitos fluidos, também chamados de “indeterminados”, se faz contextualmente, ou seja, em função, entre outros fatores, [...] ninguém interpreta uma regra de direito tomando-a como um segmento absolutamente isolado (MELLO, 2007, p. 30)”. Portanto,

o poder vinculado estaria associado ao estilo de texto *readerly*, pois o leitor (leitor /gestor aqui é a administração pública da política educacional que, no caso, é titulada pela Autarquia, o IF em si, não o campus, o curso, mas a autarquia como um todo) não tem autonomia para atribuir sentido extensivo ou restritivo ao que está expresso no dispositivo jurídico. Exemplo concreto disso se encontra no disposto no Art. 8º da Lei nº 11.892/2008, de acordo com o qual:

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 (BRASIL, 2008, *online*) (Grifei).

Ou seja, o termo “deverá”, expresso tanto no *caput* do referido artigo quanto em seu primeiro parágrafo, é um exemplo de texto de política ao estilo *readerly*, ao qual se refere Ball e Bowe com base em Barthes. Sendo assim, a *autonomia institucional*, está limitada, toda autonomia é limitada, do contrário, seria soberania. Logo, por força de hermenêutica e interpretação jurídica, cada uma das 38 autarquias que compõe um IF conforme o Art. 5º incisos I a XXXVIII, e o Colégio Pedro II, conforme Art. 4º-A, Parágrafo único e Art. 13-A, da mesma lei 11,892/2008, estariam juridicamente obrigados a ofertar a 50% das vagas “em cada exercício” (anualmente) para ingresso nos cursos de ensino médio “prioritariamente” na forma de cursos integrados e de educação de jovens e adultos, conforme Art. 7, inciso I, e 20% das vagas “em cada exercício” (anualmente) para ingresso em cursos de “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;” (Grifei), conforme dispõe o Art. 7º, alínea “b” do Inciso VI.

Ocorre que, como será demonstrado adiante, e observando os editais de processos seletivos dos IFs nos últimos anos, tal dispositivo legal não é cumprido. Além disso, a maioria dos IF traduzem o termo “prioritariamente” pelo termo “preferencialmente” e, com isso, alegam que está sob autonomia institucional conforme o disposto no Art. 1º, Parágrafo único: “Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do *caput* possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)”. No entanto, aqui se tem um claro exemplo de falta de entendimento e diálogo interdisciplinar com o campo do Direito, ou apenas má-fé. Conforme reza a boa hermenêutica jurídica, fere-se o princípio “*verba cum effectu sunt accipienda*” segundo o qual se entende que: “não se presumem, na lei, palavras

inúteis” (MAXIMILANO, 1965, p. 262). Logo, cabe aqui uma interpretação literal ou gramatical, não permitindo ao intérprete estender ou restringir o sentido nela expresso.

Trata-se, inclusive, de uma diferenciação de papéis dos poderes executivo, judiciário e legislativo. Aos atores de política diretamente vinculados ao poder executivo, no caso os servidores públicos dos IFs, é restrita a atuação política de criação e interpretação jurídica de textos normativos tais como a Lei 11.892/2008. Além, disso, mesmo aqueles textos normativos que podem ser criados interpretados internamente, devem se submeter à hierarquia das normas maiores. Do contrário, ver-se-iam Conselhos Superiores, ou ao menos alguns de seus membros, como já se presenciou, querendo inovar legalmente e em explícita inconstitucionalidade e ou ilegalidade. Reflexos evidentes da carência epistêmica sobre o campo no qual são autorizados a entrar, mas nos quais exercem mera autoridade formal porque lhes falta a intelectual.

Sendo assim, reza a boa gramática que o termo *preferencialmente*, é distinto de *prioritariamente*. Aquele dá preferência, mas não necessária, enquanto este, como prioritário, obrigatoriamente deve passar à frente dos demais. Isso vale para a oração: “deverá observar o conceito de aluno-equivalente”, impressa no parágrafo primeiro. A título de exemplo, se em cada exercício, determinado IF irá ofertar o total de 100 vagas proporcionais a aluno- equivalente (o que significa que poderá ser superior ou inferior a 100 vagas nominais), obrigatoriamente, 51 vagas deveriam ser destinadas para ingresso em curso de ensino médio integrado e / ou EJA, e 21 vagas destinadas para ingresso nos cursos de licenciatura e / ou formação pedagógica. Logo, o Reitor (Reitoria), Conselhos Superior, Colegiado de Campus, Diretor Geral ou quem quer que seja, não teria autonomia, autoridade ou legitimidade para fazer diferente, sejam quais forem as justificativas. Não há lacunas nesses dispositivos, logo, não há possibilidade de texto do estilo *writerly*, que possibilite o exercício criativo do intérprete. A única alternativa legal para não cumprimento do Art. 8, § 1º da Lei nº 11.892/2008, seria a expressa no § 2º da referida lei, segundo a qual:

§ 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 (BRASIL, 2008, *online*) (Grifei).

Nesse caso, a Lei dá ao MEC o poder discricionário de autorizar a autarquia ao não cumprimento da lei naqueles termos. Portanto, mediante os critérios de oportunidade e conveniência ao interesse público, mediante justificativa do Conselho Superior (não do Gestor Máximo da Instituição, o Reitor, ou do Campus, o Diretor Geral), de cada IF. Esse seria um

exemplo de texto ao estilo *writerly*, restrito ao MEC enquanto *leitor* do Texto de Política. Já, usando o mesmo exemplo de dispositivo legal, cada IF, no exercício da sua autonomia institucional poderia, por exemplo, atender ao Art. 8º ofertando o total de 20% de vagas referidas ao inciso VI, alínea “b” em cursos de especialização ou mestrado em formação pedagógica e ofertar nenhuma licenciatura. Isso porque, o texto é claro ao dizer “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, [...]” (Grifei).

Ou seja, o termo “bem como”, é um exemplo de texto ao estilo *readerly*, porque deixa ao IF, enquanto autarquia, o poder discricionário de escolher entre uma e outra modalidade de ensino de formação de professores conforme a oportunidade e conveniência ao interesse da administração pública de acordo com a realidade cada IF. Por outro lado, essa liberdade *readerly*, não pode ser delegada pela Reitoria para cada campus, isso porque, o *caput* do Art. 7º é claro no sentido de que “[...] são objetivos dos Institutos Federais:” e o Art. 8º também é claro ao expor que “[...]o Instituto Federal, em cada exercício, deverá [...]”. Assim, tais dispositivos cominados com o Art. 5º, deixa inquestionável que tal discricionariedade é relativa ao IF, como um todo enquanto autarquia e não a cada campus ou apenas a reitoria. Por esse e outros motivos que ao escrever o Art. 9º, §3º, segundo o qual:

§ 3º O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica (BRASIL, 2008, *online*) (Grifei).

A vontade do legislador (*mens legislatoris*) e a vontade da lei (*mens legis*) (CAMARGO, 2003) coincidem na expectativa de limitar os poderes e promover a gestão democrática. Ao menos essa era a fase da política proposta e foi a política de fato, porém, ao que tudo indica, não tem sido a política em uso, o que é um problema sério tanto do ponto vista jurídico, administrativo e democrático. Afinal, se os acordos não são cumpridos ou não são revistos em suas devidas instâncias, tem-se uma séria afronta à ideia de democracia. Além disso, resta claro nessa breve operacionalização teórica, a falência da lógica tradicional de implementação de políticas e / ou de centralização na ideia de Estado-nação como suficientes para promover a justiça social.

Ainda, a título de provocação, parece que se faz uma necessária releitura de Montesquieu e *O espírito das Leis* (1995), pois ao considerar a independência entres os poderes, o filósofo não sugeria a falta diálogo e falta de coerência no cuidado da *coisa pública*. Porém, ao que se sinaliza, tem sido comum, não somente a falta de diálogo como a interferência sanguinária da concorrência neoliberal entre os poderes executivo, legislativo e judiciário. O contexto nacional

brasileiro desde 2016 tem sido um palco aberto desta confusão e da difusão da subjetividade neoliberal autoritária, idiotizada e bárbara. Buscar-se-á evitar o *juridiquês* e outras formas específicas da linguagem não comum à área da educação. Porém, “Teremos como regra geral: definir todos os termos técnicos usados como categorias-chave em nosso discurso (ECO, 2005, p. 116).

À ideia de 1992, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (MAINARDES, 2018, p. 3). Sendo que, de modo geral, estes dois contextos estão diretamente relacionados aos anteriores: o contexto dos resultados/efeitos, ao contexto da prática/uso, e o contexto da estratégia ao contexto de influência, uma vez que pode gerar nova proposta ou adaptação à proposta inicial. De toda forma, apesar das naturais e necessárias adaptações e reformulações de uma teoria, bem como do diálogo para com suas críticas, ao que se tem identificado, a ACP se apresenta como uma alternativa plausível e consistente ao ciclo que envolve a política de EPT nos IFs. Isso porque, ao mesmo tempo em que não se resume ao discurso nós *versus* eles entre marxistas, neomarxistas, liberais, neoliberais, como método de análise, propõe alternativas de análises em âmbito local, regional e global, enquanto epistemologia de abordagem. Assim, o Ciclo de Políticas aponta os:

[...] próximos passos que podem contribuir para futuros debates em torno da atuação da política, que são: a necessidade de levar o contexto de maneira mais séria na análise das políticas; elementos inibidores ou facilitadores da atuação política; atenção à “complexidade desorganizada” das escolas, evitando “teorias de cima”; apresentação de casos atípicos ou extremos da atuação de políticas; e a relação entre poder, agência e espaço para alternativas (MOURA, 2019, p. 212).

Esta é, por excelência, a função da pesquisa em políticas educacionais: ampliar os horizontes hermenêuticos em busca de um diálogo autêntico, crítico e comprometido com a justiça social. Contudo, é imprescindível ter presente que:

[...] a definição dos propósitos da política ou programa condiciona os objetivos da avaliação; estes, por sua vez, condicionam o tipo de pesquisa empregado na avaliação; esta escolha, por sua vez, determina o critério de sucesso, que, por último, estabelece o modelo analítico de aferição do sucesso. Esta cadeia de condicionantes funciona como um processo de diminuição dos graus de liberdade dos analistas nas suas opções intelectuais e metodológicas (FIGUEIREDO, M; FIGUEIREDO, A; p. 111)

Ou seja, como afirma Ball, é preciso ter presente a concepção de pesquisa “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para a prática” (2006. p. 19). Ou seja, ora como “como algo fora de seus contextos relacionais) [...]” segundo a qual:

[...] desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, “baseadas na culpabilização”, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas. [...] leva à visão de que as políticas são ou devem ser realizadas da mesma maneira em todos os lugares (parte da fantasia de globalização dos formuladores de políticas)” (BALL, 2006, p. 20) (Grifei).

E, por outro lado:

[...] A “abordagem da trajetória” capta as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências. Aqui a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido (Taylor, 1995); ela é a “política do discurso” (YEATMAN, 1990) (BALL, 2006, p. 21).

Sendo assim, urge a necessidade de uma pesquisa em políticas educacionais que busque considerar o todo sobre a disputa das partes. Não sob a expectativa de uma exaustão, mas sob o referencial teórico de uma ponderação política. Analisar como os atores de política, principalmente os profissionais de educação (inclui-se todos os profissionais docentes e técnicos administrativos que atuam nos IFs), recebem, interpretam, (re)escrevem os textos de política tanto no estilo *readerly* quanto *writerly*, é essencial para compreender o contexto da prática. Por isso esse tipo de análise como base na ACP, envolve não tomar os contextos de forma isolada, mas compreender que estão sempre conectados e que se misturam em microcontextos conforme o processo não linear de cada política se desenvolve (BOWE; BALL; GOLG, 1992). É necessário, como demonstra Mainarders, “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (2006, p. 50).

Demonstrou-se acima, em correlação à análise jurídica de um dos textos de política, que os dois estilos *readerly* e *writerly*, podem estar presentes no mesmo texto. Porém, quando se trata de um texto legal, como nesse caso, e um dispositivo jurídico se enquadra no sentido do estilo *readerly* e com base na limitação do *poder vinculado*, a atuação do ator de política deve ser passiva no cumprimento dele no contexto da prática. Mesmo assim, caso haja discordância com o texto legal, é possível buscar questionar e provocar mudanças, mas em outras instâncias. Contudo, quando não é o caso, alguns atores de política podem preferir tomar a atitude passiva ao estilo *readerly*, e se apoiar no texto como subterfúgio e conformismo para não preencher lacunas e / ou reescrever o texto na sua atuação política.

Talvez um dos exemplos mais claros disso, seja aquele típico caso do profissional que, convidado a realizar determinada atividade, recusa-se sob o argumento de que já está fazendo o mínimo a que é obrigado e que não está escrito que ele deva fazer mais que isso. Outro exemplo claro é o da organização curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, e a ideia de currículo integrado. Com a instituição formal dos IFs, sendo a maioria deles a partir de escolas técnicas (EAFA, CEFET, e algumas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades), muitas dessas unidades, pela falta de discussão e formação adequada sobre a concepção de formação integral /omnilateral que se pretendia realizar por meio do currículo integrado, apenas juntou, em um só documento [PPC], o currículo do curso técnico adicionado ao currículo do ensino médio regular, resultando em projetos de curso com elevadíssimas cargas horárias, e totalmente conteudista e fragmentado, (SOBRINHO; GARNICA; 2020) justamente o oposto do que se pretendia (*mens legislatoris*) no contexto da influência e da produção do texto.

O texto legal, assim como uma infinidade de textos produzidos sobre o assunto, possibilitava uma atuação política ao estilo *writerly*, em que os atores poderiam atuar de forma mais ampla e ao encontro de uma nova concepção de EPT defendida no contexto da proposta. Porém o estilo adotado, em regra, foi ao modo *readerly*, reagindo de forma passiva diante da possibilidade de abertura do texto. Tal atitude implica renunciar ao prazer da leitura e da interpretação, aos moldes do que propunha Roland Barthes, de quem Ball e colaboradores tomam de empréstimo essa compreensão. Deixa-se de enriquecer os sentidos possíveis como intérprete criativo e, com isso, fazer política diretamente como sujeito ativo e não como mero cumpridor de políticas implementadas de cima para baixo.

Em 2012, agora com a colaboração da Meg Maguire e Annete Braun, Ball publica a obra *Como as escolas fazem política (How schools do policy: policy enactments in secondary schools)* na qual explicita melhor a Teoria da Atuação (*Theory of policy Enactment*), que é intrínseca ao Contexto da Prática.

A ideia de atuação política (*enactment*) é a categoria principal para se refutar a ideia de “implementação de política”. Isso porque, de acordo com esta última, resta pouco espaço para os profissionais nas escolas fazerem políticas, eles devem apenas executar a política implementada. Já, de acordo com a teoria de atuação, Ball e colaboradores demonstram as possibilidades e o papel ativo que estes profissionais, dentre outros atores, podem ter ao fazer política, uma vez que desenvolvem “processos criativos de interpretação e recontextualização” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14), ou seja, o exercício de *writerly* em relação ao texto da política proposta. Ocorre que estes processos criativos que se dão no contexto da prática por meio da atuação política, geralmente são ignorados pelos avaliadores e criadores de política o que faz com que

não se compreenda melhor como as políticas de fato são feitas, ao que, complementa-se aqui, também implica saber como as políticas podem ser desfeitas por essa mesma atuação.

Sendo assim, tem-se, em síntese, a noção geral em torno da ACP, a qual, como bem resume Mainardes “[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (2006, p. 49). Ou ainda, como o próprio explica, em entrevista para Mainardes que “[...] o ciclo de políticas é um método [...] uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação (enactment)*” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304 a 305).

É, pois, a partir dessa abordagem que se pretende agora aprofundar alguns conceitos e categorias essenciais já mencionados ou não e, por meio destes, ousar penetrar a complexa e controversa política de EPT em atuação nos IFs, articulando os macros e micros processos e contextos. Articulação essa que, conforme demonstrado, será possível por meio da produção de dados e informações no uso das fontes de pesquisas a que se propôs usar, bem como pela combinação teórica da ACP com a Teoria da Política Educacional Global, do próprio Ball, e da crítica ao neoliberalismo e a forma como se tende a transformar as escolas em empresas, com base principalmente a partir de Laval.

4.3 Contextualizando os contextos da ACP

Ball parte da premissa de que há uma significativa diferença e mudança entre o texto escrito e a ação realizada em relação a este texto de política. Portanto, o “fazer políticas” está muito mais relacionado e influenciado pela prática que se realiza após a formulação do texto de política que pela força do próprio texto em si. É o que ocorre, como visto, na linguagem da hermenêutica jurídica ao se falar em *mens legis* (vontade da lei), e *mens legislatoris* (vontade do legislador). Pois, embora se considere que a lei não tem palavras inúteis, os textos legais, por si só, não esgotam o sentido, o significado e o alcance das palavras usadas. Os textos de política são carregados de possibilidades tanto *readerly* quanto *writerly*. Portanto, de interpretação e atuação prática mais restritiva quando efetivamente usando termos cuja interpretação não pode ser outra senão a literal (ex.: “deve”, “prioritariamente” ...), bem como termos que admitem uma interpretação que pode ser mais extensiva, restritiva e, com frequência até contrária ao que o legislador tinha em mente ao redigir aqueles termos.

Embora os textos de política não se restrinjam ao texto jurídico (Lei, Decreto, Norma...), é inquestionável que a primeira forma sob a qual se dão, é a “modalidade textual, escrita” (BALL, *in* MAINARDES, 2009, p. 305) e dependem diretamente de um texto legal: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como demais dispositivos legais para todos os demais textos e práticas de políticas educacionais.

Daí que a maior aproximação entre o campo da Educação e o campo do Direito poderia possibilitar aos atores de política, no contexto da prática e na atuação política, melhores condições de interpretação e tradução dos textos de política no sentido *writerly* que ficar submissos e, frequentemente, de forma desnecessária ou até mesma equivocada, aos textos *readerly*. Talvez esta tese esteja implícita na teoria de Ball e correlatas, mas não se encontrou na pesquisa essa correlação, exceto o fato de que o termo *enactment*, é também usado no campo jurídico inglês (promulgação; sanção), embora receba conotação diferente na teoria de Ball, mais ligada a ideia de “encenação teatral” que “forma de prática da lei”.

Com frequência, tanto em textos de pesquisas sobre a política educacional nos IFs, e em outras instituições, quanto no contexto da atuação prática, principalmente enquanto exercia a função de gestor e nos espaços de formação por meio de palestras e eventos na RFEPCT, enfrentei argumentos sustentados, em regra, pela ideia de que: “[...], a lei não permite”; “[...] a lei obriga” ... Porém, quando verificado o texto legal, tal afirmação nem sempre se sustentava, justamente por uma limitação ou equívoco de uso da boa hermenêutica e / ou interpretação jurídica. Embora cada IF tenha uma procuradoria jurídica que pode assessorar a instituição nesse sentido, nem sempre são requisitadas ou nem sempre tem condições de atender todas as demandas. A qualificação dos procurados jurídicos dos IFs, no campo do Direito Educacional, costuma ser de baixa densidade epistemológica. Há que se pensar a formação continuada destes profissionais também, em articulação com seus respectivos órgãos.

Com muita segurança pode ser defendida a seguinte premissa: Na maioria das vezes nem tudo que é dito e tomado por *evidente* nos discursos e práticas educacionais é tão evidente quando se demonstra e se defende ser. Muitas vezes, a baixa densidade epistêmica de muitos atores, a falta de formação continuada adequada, a falta de interdisciplinaridade de abertura ao diálogo autêntico e, principalmente o ego inflado de muitos “*PHDeuses institucionais*”, não só prejudicam a prática de políticas, como se torna muito mais uma forma pela qual se desfazem do que se fazem as políticas educacionais.

Talvez aqui, a presente tese se distancie da teoria de Ball. Embora Ball pudesse incluir essa leitura na ideia de que isso faz parte da complexidade de se traduzir políticas em práticas, na forma como expõe, isso pode parecer naturalizado e normalizado como comum e saudável ao

fazer políticas. A contradição, o conflito entre razões (*diá-lógos*), a disputa ideológica, são saudáveis e necessários, embora sempre difíceis e complexos. A omissão, a negligência, a preguiça cognitiva, a individualização exacerbada, o foco na performatividade subjetiva e na concorrência mercadológica, a atuação política dominada pela idiotização e pela barbárie, como visto anteriormente, não podem ser vistas e aceitas como normais e / ou naturais ao processo de fazer políticas. Podem ter se tornado cada vez mais comuns e presentes nos diversos espaços das sociedades complexas, mas não ainda normalizadas e legitimadas. Se tais atuações passam a ser tidas como normais, então, também a ser aceitas no contexto da prática e, como bem demonstram Laval, Dardot, Casara, Nussbaum, Giddens, Sennet e outros, isso implicaria o fim da própria ideia de democracia.

Sendo assim, a interpretação e a tradução prática dos textos de política, por meio das quais os atores de política assumem diferentes papéis e atuam, encenam (*enactment*), precisam ser fundamentadas e justificadas, e não apenas dadas como evidentes. Nesse sentido, o administrador⁶ público, “ao interpretar e aplicar a norma não pode atribuir às palavras legais que recubram conceitos vagos ou imprecisos, um conteúdo dissonante daquele que, em dado tempo e lugar, é socialmente reconhecido como o que lhes corresponde” (MELLO, 2007, p. 30). Quer dizer, o exercício *writerly*, a prática da política, embora possibilite em muitos casos que os atores assumam e encenem diferentes papéis e sentidos do texto, exige que essa atuação política seja reconhecida socialmente e correspondente ao que se espera, mesmo que em sentido amplo, no texto legal.

Em uma rápida aproximação com a teoria de Habermas, se poderia afirmar que se trata de que os sujeitos, atores de política, se reconheçam também como autores e destinatários da lei. Se poderia usar aqui a aproximação com Kelsen, porém este teórico está mais associado ao positivismo jurídico dogmático, o qual, por sua vez, predomina a concepção jurídica da ideia de implementação linear de políticas. Ao passo que, Habermas (1997), pela teoria do Agir Comunicativo, e sobretudo na obra “Direito e Democracia: entre facticidade e validade”, está mais relacionado à concepção da teoria da atuação política, defesa por Ball.

Habermas vê que o texto jurídico (“edição legítima do Direito”), depende de um “contexto deliberativo” (GOYARD-FABRE, 2003, p. 323), portanto, de produção discursiva, o que equivale aqui à atuação política no contexto da prática, capaz de promover a própria reestruturação do direito, um exercício sociológico de democracia, o espaço, por excelência, da

⁶ Reitere-se: não se resume à figura do servidor eleito ou nomeado para cargo de gestão na instituição, mas à administração pública como um todo, a autarquia, embora sempre se tenha uma pessoa física que irá responder em nome da Pessoa Jurídica.

política deliberativa. A principal tese de Habermas, em *Facticidade e Validade*, é a de que “a soberania popular tem primazia sobre os direitos subjetivos” (HECK, 2000, p. 102). Portanto, sem abdicar do direito aos direitos individuais e subjetivos, no espaço democrático da atuação política, a encenação dos atores deveria seguir o roteiro da soberania popular, do interesse coletivo da democracia ao invés do roteiro da soberania individual, da performance e da subjetividade neoliberal de cidadão-consumidor.

O corre que, para deliberar, os sujeitos precisam estar imbuídos de capacidade deliberativa, a qual depende de compreensão e pressupostos de discursos que passam pela sinceridade, compromisso, e competência epistêmica dentre outros valores, a partir dos quais se assume o lugar de fala destas pessoas. Sendo assim, *mutatis mutandis*, não basta haver, no contexto da prática das políticas educacionais, espaços considerados de gestão democrática (Conselhos Superiores, Colegiados, Conselhos, Comissões...), para atuação política, se os atores de política estão institucional e subjetivamente colonizados pela cultura da concorrência vital, da performatividade, da barbárie e da idiotização.

O que se terá, por consequência, é destruição da política por meio da legitimação desse novo *ethos* social, ao invés da atuação política comprometida com a ideia de justiça social e democrática. Pior, os resultados daí remanescentes, serão divulgados como que legitimados democraticamente, embora contrários à própria democracia. Corre-se o risco, cada vez maior, de transformar os espaços de discussão, gestão e atuação democrática, em contextos de manifestação e do “[...] processos de legitimação das instâncias de decisão por uma opinião pública tão versátil quanto ruidosa” (GOYARD-FABRE, 2003, p. 285).

É nesse interim que o neoliberalismo reconsiderou a importância do Estado, trazendo-o como necessário justamente para legitimar esse tipo de atuação do mercado e, ao invés de tornar privado o que é público, passa-se a ter a “privatização pública”, “[...] são estes Estados que se acham incorporados aos mercados” (HABERMAS, apud PIOVESAN, 2002, p. 62) ou seja, continua público, mas sob a tutela da colonização privada. É isso que tem ocorrido com a Escola Pública no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior. A mais recente “Reforma do Ensino Médio”, nos governos Temer e Bolsonaro, bem como o elevado financiamento da educação na iniciativa privada por meio do orçamento público, são provas exemplares dessa lógica.

Vê-se que há uma complexidade que vai além de apenas tomar a política de EPT nos IFs, analisar esse ou aquele IF, esse ou aquele campus, ou programa específico. Trata-se de uma análise que exige a abertura aos demais campos e da importância de uma perspectiva interdisciplinar, mas que não se caia na mera multidisciplinaridade desintegrada. Trata-se de

considerar a perspectiva indissociável entre os diferentes momentos, macro e microcontextos que envolvem a política desde que é pensada e proposta inicialmente até, e principalmente, durante o processo de atuação dessa política, o que inclui seus efeitos, impacto e possíveis reformulações. Trata-se, acima de tudo, que isso se dê sob uma perspectiva crítica ao invés de uma perspectiva mecanicista e performática. Se a atuação política, como propõe Ball, pode ser relacionado com a ideia da encenação teatral na qual os atores assumem e adaptam seus papéis, é importante destacar que deve se tratar de uma peça com o objetivo de provocar a catarse, a purificação do espírito humano, aos moldes do que se pretendia no teatro grego.

Porém, o que se tem observado, é que a atuação política tem seguido muito mais um *reality show*, no qual a performance individual de cada ator, e quanto mais concorrentes ele consegue eliminar é o que mais interessa e convence o público que acredita que o está escolhendo para a vitória. Ou seja, é preciso que o texto interpretado, ao estilo *writerly*, se dê com base em uma “gramática forte”, conforme atribui Bernstein (1999, In. MAINARDES, 2006, p. 59) ao papel da teoria. Quando se toma uma política em foco, como aqui se toma a política de EPT nos IFs, deve-se ter todas essas imbricações em mente para que se possa considerar como se dá a *recontextualização da política* no contexto da prática.

Essa interpretação, tradução e recontextualização da política educacional durante a atuação (*enactment*) política, exige, sobremaneira, especial atenção às “brechas discursivas” sempre eminentes. Estas, por sua vez, podem se tornar tanto favoráveis quanto desfavoráveis à encenação das políticas educacionais. A brecha discursiva, em Bernstein, aproxima-se significativamente das lacunas jurídicas, favoráveis aos diferentes e, frequentemente controversos processos de interpretação, argumentação e hermenêutica jurídica. A “brecha discursiva”:

[...] é um local para o impensável. É um lugar para o impossível. [...] quem tem acesso a esse lugar? [...] este é um lugar de encontro entre a coerência e a incoerência, da ordem e da desordem, de como é e de como pode ser, é um lugar crucial para pensar-se. [...] qualquer distribuição de poder deve regular as realizações desse potencial. Essa brecha é possível e, ao mesmo tempo, deve ser vigiada. De modo que temos o paradoxo de que o lugar para o impossível seja transformado no lugar do provável. De modo que há uma tensão, essa brecha é vigiada. [...] A brecha que pode chegar a ser a base das possibilidades alternativas é, ao mesmo tempo, benéfica e perigosa. [...] (BERNSTEIN, 1988, p. 103-104).

Como afirma Ball em entrevista para Avelar, trata-se de buscar saber “como políticas adentram e são acomodadas em contextos particulares [...]” por isso “[...] Texto e discurso, sujeitos políticos, atores políticos, atuação da política, o ciclo de políticas: eles não possuem pressupostos sobre contexto. [...] o ciclo de políticas [...] é uma ferramenta para investigação sobre as formas pelas quais políticas são feitas” (2016, p. 8). Logo, a ACP “Estimula a análise

do sistema social e do contexto mais amplo, principalmente na análise do contexto de influência e no contexto de estratégia política (que pressupõe um retorno ao macrocontexto)” (MAINARDES; STREMEL, 2015, *online*, n. p.). Ou seja, uma análise de política que considera, mas não se submete ao poder centralizador do Estado, seja na proposição, na realização ou na avaliação das políticas: “qualquer teoria decente de política educacional não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (BALL, 1994, p. 10).

4.3.1 Contexto de Influência

O contexto de influência envolve, basicamente, todo o processo preparatório que leva à proposição e criação de uma política educacional. Assim, o exame da historicidade daquela política é essencial para que se possa compreender se há ou não similaridade com outras políticas. Quais são as influências teóricas, políticas, econômicas, sociais, as concepções e pretensões com aquela política? Quando colocada em proposição para legitimação política, geralmente por meio de Projetos de Lei, ou às vezes por ato deliberativo do Governo, Medidas Provisórias etc., é marcada por grande disputa de poder, principalmente por figuras político partidárias, classes profissionais diretamente envolvidas, sindicatos, associações etc. Isso explica, por exemplo, as inúmeras alterações, emendas, reformulações propostas, inseridas, retiradas, revistas até que se tenha a produção do texto em si. Todos estes *influenciadores* sabem do poder da transferência terminológica e do quanto uma única palavra a mais ou a menos no texto poderá influenciar, ampliar, limitar ou restringir várias práticas na atuação política. Nessa disputa, interesses de nível local, nacional, internacional, global, podem querer exercer influência na proposição da política.

Nesse contexto, a rede de políticas, a capacidade de articulação entre setores e organizações públicas ou privadas, é essencial para exercer influência. Ocorre que, o alto nível de concorrência e a lógica da performatividade que já colonizou a subjetividade de um grande número dos atores de política no contexto da prática, torna sua atuação política restrita, limitada e, em muitos casos, omissa. Portanto, a articulação política entre os pares se torna cada vez mais difícil e inviável. A ideia de uma possível *consciência de classe*, que seria essencial para exercer a influência nesse contexto, se torna cada vez mais distante, porque deixa de haver classe, grupo, ou qualquer forma de coletividade, existe apenas a consciência do indivíduo, que, como empreendedor único responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso, desconsidera a necessidade de se associar aos demais. O resultado é um terreno livre para cada vez mais os pequenos grupos empresariais, que são extremamente ágeis quando se trata de se associar para defender os interesses do mercado, tornarem-se mais hegemônicos no contexto da influência.

O Contexto da Influência exige assim, uma análise envolvendo um contexto social mais amplo e sujeito à toda espécie de interferências e negociações. Nesse contexto, no qual predominam os *criadores de políticas*, a exigência de uma base de alta densidade epistêmica, de capacidade de articulação e negociação e, principalmente, a existência de uma rede de políticas capaz de lançar mão de diversas tecnologias políticas, para além do discurso nós *versus eles*, é essencial e vital (BOWE, et al., 1992). Como mencionado anteriormente, os neoliberais não são contra e nem querem eliminar o Estado, e não se preocupam mais tanto com a ideia de um Estado Mínimo.

O que os neoliberais precisam é de um Estado forte para legitimar do ponto de vista democrático as razões antidemocráticas do mercado. Para isso, não precisa eliminar o Estado ou a Democracia, basta colonizar o Estado e deturpar a ideia de Democracia. Por isso, o neoliberalismo usa, inclusive, muitos termos e ideias democráticas para vestir uma roupagem que agrade aos ouvidos dos interlocutores. Estes, que não são poucos, cujas subjetividades já foram colonizadas pela lógica do cidadão-consumidor e do cidadão-empREENDEDOR, acabam por ter a sua capacidade de interpretação e tradução dos textos de política, dotada de baixa densidade epistêmica. Colocam-se diante do texto ao estilo *readerly*, e apenas reproduzem o que o texto comanda ou a interpretação que outros fazem do texto e dão o comando. Comandam por meio, por exemplo, de práticas de controle de resultados por performance ou pseudo descentralização das decisões para as bases: “[...] tendências neoliberais com foco na redução da gestão burocratizada, substituindo-a pelo controle dos resultados (ESQUINSANI; DAMETTO, 2018, p. 307).

Por isso, o Contexto da Influência, no qual se formulam e se estabelecem os discursos políticos dominantes, “grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Principalmente porque é “nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (Ibidem, p. 51). Ou ainda, de forma bem sintetizada por Mainardes:

Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. [...]fluxo de idéias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de idéias (Popkewitz, apud Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna, apud Ball 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “*performances*” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas idéias etc. [...] patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). [...] a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI) podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais

influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. [...] as políticas são recontextualizadas dentro de contextos nacionais específicos (Robertson, 1995; Ball, 1998a e 2001; Arnove & Torres, 1999). Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo” (Edwards et al., 2004, p. 155) (2006, p. 51 a 52).

O contexto da influência é, portanto, o espaço da ação política em sentido macro. É o lugar em que o privado e o público, o econômico e o social, medem forças e lutam para legitimar suas concepções sobre educação e, portanto, ter maior abertura posterior para influenciar no contexto da prática. Ao abordar a questão das novas redes de política, Ball destaca a perversidade por trás dessa lógica que passa a dominar o contexto da influência:

[...] não só as redes políticas desfocam as fronteiras entre Estado e sociedade, mas elas também expõem o processo de elaboração de políticas a jogos de poder particularistas. O “território de influência” (MACKENZIE; LUCIO, 2005) sobre política é expandido e, ao mesmo tempo, os espaços de política são diversificados e dissociados. Como resultado, enquanto esses novos locais dentro dos contextos de influência e de produção de texto (BALL, 1994) proliferam, há um aumento concomitante na opacidade da elaboração de políticas. Dentro de seu funcionamento, não está claro o que pode ter sido dito a quem, onde, com que efeito e em troca de que (ver COHEN, 2004). Política está sendo privatizada em vários sentidos (BALL, 2020, p. 32).

Ou seja, aquilo que Laval (2019) denomina de “transferência terminológica” da linguagem neoliberal para a educação, se aproxima da ideia de Ball que a denomina como “transferência de política” (2020, p. 36), que é a “importação de políticas” externas “para a imposição de política por agências multilaterais; e para processos de convergência estrutural” (Ibidem). A ideia de “importação de políticas”, portanto, não representa a aproximação e o diálogo, a troca de experiências nacionais e internacionais. Por isso que Ball sugere, como substituição, a ideia de “mobilidade de políticas”. Quer dizer, sugere que as políticas “movam-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e sejam adaptadas por elas [...], envolvendo participantes diversos [...] variedade de interesses, [...] são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela” (Ibidem).

Nesse aspecto, a articulação de novas redes de políticas não precisa receber um aspecto de conotação negativa, mas pode ser utilizado de forma colaborativa para que se possa disputar o contexto da influência de forma contra hegemônica à própria lógica neoliberal. Esta pode ser uma estratégia política a ser adotada, porém, depende da atuação proativa dos atores de política interessados. Contudo, tal estratégia é um árduo desafio para as instituições de ensino pública ao passo em que o discurso da desburocratização e descentralização da gestão, bem como o discurso da concorrência performativa, têm sido extremamente eficientes. Enquanto nestas instituições os

profissionais se digladiam entre si para disputar um cargo, uma hora aula a mais ou ver quem publicou mais artigos, foi mais homenageado pelos alunos ou é da área mais importante, os movimentos neoliberais se articulam em complexas “Redes transnacionais de influência e empreendedorismo de políticas”. Estas desenvolvem métodos eficientes de influência por meio do mapeamento de redes e identificação das “capacidades dos atores de redes em termos de relacionamentos, finanças, "pesquisa", promoção, publicidade, e assim por diante” (BALL, 2020, p. 81). Quer dizer, o modo de atuação dominante nas instituições públicas, uma vez colonizados pela lógica neoliberal, tira o foco e a potencialidade de articulação dos profissionais que lá atuam enquanto fortalece a articulação das redes neoliberais. Voltar-se a aprofundar essa temática mais adiante.

4.3.2 Contexto de Produção do Texto

O contexto da influência tende a ser traduzido na elaboração de um texto de política. Entra-se, então no contexto de Produção do Texto, ou seja, a escolha dos termos, conceitos, condições estabelecidas no contexto da influência e que passam a ser legitimados pelo texto. Porém, cabe ressaltar, este contexto não se resume à elaboração do texto escrito, às vezes inclui também textos não escritos, bem como a análise e a tradução do texto. Também não se resume ao texto legal da política, embora a maioria delas seja marcada, ao menos inicialmente, em torno de um texto jurídico. “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (BOWE. et al., 1992). Documentos institucionais, projetos de curso, planos de desenvolvimento institucional, artigos científicos, palestras, eventos, esta pesquisa mesma, são exemplos de textos de política. Isso porque: “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Ibidem).

Quer dizer, um texto de política exige sempre uma posição crítica do seu intérprete, para que esse não permaneça inerte e submisso à vontade do legislador. Para isso, cabe perguntar: qual ou quais teorias embasam o texto em análise? Em que medida estas teorias vão ao encontro do que efetivamente se põe nos discursos sobre a intenção do texto? Quais podem ser as ideologias, as redes de políticas, as ideologias, os interesses explícitos ou implícitos ao texto? Qual é a concepção de Estado que o texto transparece ou sugere transparecer? Quais interesses apresentados no contexto da influência foram descartados do texto e sob quais justificativas? Em quais momentos o texto se apresenta como *readerly* ou *writerly*? Ou, como afirma Ball:

Alguns textos oferecem possibilidades limitadas de interpretação. Ou seja, eles são "legíveis", nos termos de Barthes. Outros se permitem ser sujeitos a leituras e releituras mais ativas, que envolvem uma "conclusão" ou coprodução do texto. Esses são textos "escrevíveis, -de acordo com Barthes. [...] tanto textos primários como textos secundários ou de recontextualização. [...] traçar quaisquer discrepâncias que pudessem ter surgido entre "leituras" de textos por diferentes atores de políticas, bem como presentes no papel de atores autoritários na produção de "leituras" preventivas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 31).

Ou seja, um texto vai muito além de simples palavras expressas. Por extensão, se o campo jurídico informa que não existem palavras inúteis na lei, também é válido dizer que não existem interpretações desinteressadas sobre as palavras expressas nos textos de política, sejam eles jurídicos ou não. Ball desenvolve grande parte da compreensão da sua teoria com base na teoria de Foucault, do qual extrai a noção de disputas de poder e das diversas formas de uso dos discursos nos micros e macro contextos do processo pelo qual se dão as políticas educacionais. Nessa ótica, em todos os contextos é preciso ter ciência de que “formações discursivas são caracterizadas por ‘[...] lacunas, vazios, ausências, limites e divisões’ (FOUCAULT, 1986, 119)” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 32).

A grande questão a se observar nesse contexto é a inserção de conceitos, categorias, ideias específicas do interesse privado do mercado e que começam a se repetir em diferentes políticas e atos do Estado. Tais influências começam a dar forma ao discurso da necessidade de *solucionar* problemas públicos identificados pelo setor privado que, muitas vezes se apresenta inclusive como colaborador desinteressado, sob a forma de organizações de filantropia e sem fins lucrativos. Contudo, as redes de políticas formadas por estes interesses, sempre têm uma solução para vender para o Estado resolver um problema colocado pelo poder discursivo do interesse privado. Daí o peso das avaliações em larga escala capitaneadas pela OCDE, UNESCO, Banco Mundial e congêneres. O Estado, de inimigo do liberalismo clássico, passa a ser um ótimo aliado e consumidor amigo do neoliberalismo.

No texto mais recente, sobre Educação Global, Ball, em diálogo com outros autores (RICHARDS e SMITH, 2002; CERNY, 1997; ANDERSEN; DAHLER-LARSEN; PEDERSEN, 2009; WACQUANT, 1999; FOUCAULT, 1979; FOUCAULT, 2004; BALL, 2008b; SALTMAN, 2007; PECK, 2003), apresenta claramente, na mesma direção de Laval (2019), a estratégia discursiva e colonizadora da educação pública no contexto de produção do texto, pelos artefatos, tecnologias e redes de políticas neoliberais:

Na educação, transferência, colonização e convergência de políticas estão todas sendo efetivadas aqui, por meio da produção textual das políticas, assessoria das políticas e

recomendações, influência das políticas, a venda de produtos de gestão e de melhoria, bem como o crescimento e a disseminação de fornecedores de serviço multinacionais com métodos e conteúdos padronizados em vários níveis das políticas (BALL, 2020, p. 184).

Ball reconhece a existência de uma “[...] política educacional global – um conjunto genérico de conceitos, de linguagens e de práticas que é reconhecível em várias formas e está à venda!” (2020, p. 185). Nesse aspecto, a escola pública, as políticas educacionais, e o próprio Estado passam a ser vistos e considerados um grande negócio global, dominado por um discurso de educação uniformizada cujas medidas precisam ser eficientes, eficazes e efetivas. Obviamente, tais exigências só podem ser atendidas pela solução da iniciativa privada para salvar a educação pública do caos criado pelo próprio poder público, afinal as avaliações da educação, orientadas pelos critérios discursivos da própria linguagem privada neoliberal, aponta para esta conclusão. A lógica perversa do poder por trás deste discurso pode até parecer óbvia, mas não é, uma vez que a colonização e a transferência terminológica do discurso já permearam a estrutura das instituições públicas de ensino que estão empenhadas demais em concorrer entre si para verificar qual performa melhor nos resultados do ENEM, do IDEB, do ENADE, do IGC...

Diante do Texto de Política, os atores de política mais diretamente ligados ao contexto da prática, nos espaços institucionais em que a política se realiza ou não como foi proposta, colocam-se inicialmente na condição de intérpretes e tradutores dessa política.

Basicamente é importante compreender a ideia que se tem aqui de *interpretação* e *tradução* dos textos de política. Interpretação do texto de política se aproxima muito da mesma concepção de interpretação jurídica, dado que, muitas vezes, o texto de política produzido é também um texto de natureza jurídica (civil, penal ou administrativa), a qual é, frequentemente inclusive, ignorada pelos atores de política nesse papel de intérprete e tradutor.

Quer dizer, a interpretação se trata dos primeiros contatos com o texto em si. Esse momento o intérprete questiona o que o texto pode dizer *mens legis* ou o que o legislador, o criador de políticas pretendiam dizer com aquele texto, aquelas orações, termos, conceitos, orientações, proibições... *mens legislatoris*. Por isso, ainda a exemplo da hermenêutica jurídico-filosófica, cabe uma interpretação histórica do texto de política: Em quais circunstância foi criado? Por quais motivos? Revogou, renovou, atualizou texto anterior? Por quais razões? Quem ou quais interesses defenderam (contexto da influência) esse texto? Quais forças, organismos, partidos, sindicatos, forças políticas, forças privadas, locais, regionais, nacionais ou globais influenciaram e / ou produziram aquele texto lhe dando “legitimidade” (não necessariamente jurídica), para que agora seja proposta a sua realização? Ao mesmo tempo, qual é o alcance desse

texto? Quais os limites concretos para que se realize o que o texto orienta que seja feito ou mesmo que oriente que não seja feito? De quais outros atores, internos ou externos se dependerá para a realização do texto? Dentre várias outras questões essenciais que daí surgem conforme a própria subjetividade do intérprete e / ou da própria cultura institucional na qual se faz a interpretação do texto. Trata-se de uma “decodificação” do texto: “[...] que ao mesmo tempo é retrospectiva e prospectiva (BALL, et al., 2012 apud BALL, 1993). [...] feita em relação à cultura e história da instituição e às biografias dos atores-chave. É um processo de fazer sentido [...] (BALL, et al., 2012 apud MAINARDES; STREMEL, 2015, p. 7).

A *tradução*, por sua vez, é o que se desprende do processo *criativo* entre o texto e a interpretação do texto e que não se esgota no primeiro resultado, mas que sofre ou está sujeito a sofrer novas interpretações e mudanças. No contexto da prática, a tradução está mais relacionada à teoria da atuação, as diferentes formas pelas quais, diga-se assim: o texto é posto em prática. Não no sentido de implementação, uma vez que essa prática costuma não ser exatamente (às vezes é muito diferente) do que diz o texto e, ao mesmo tempo, não necessariamente coincide com o que se interpretou. É comum haver, nesse caso, interpretações de interpretações, e traduções de traduções, as quais podem favorecer ou distorcer as anteriores. Na teoria de Ball e colaboradores, a ideia de tradução se orienta pelos textos de Lendvai; e Stubbs (2012, Texto inicialmente publicado no livro “*Policy reconsidered: meanings, politics and practices*”, organizado por Susan M. Hodgson e Zoë Irving (2007, p. 173-189).

Importante destacar que a tradução, no sentido de “tornar realizado” o texto produzido e interpretado, exige uma materialidade na qual se dá. Para atuar no teatro, o ator precisa de um palco ou da delimitação de um espaço específico que o defina enquanto palco. Por analogia, o palco é a materialidade na qual os atores traduzem as políticas. Veja-se que não se trata apenas da estrutura física do palco, mas aquilo é minimamente imprescindível para que a cena se realize, bem ou mal. Há textos ruins que se tornam especialmente atrativos, significativos e positivamente impactantes quando interpretados e atuados por atores que dispõem de ótima preparação, boa estrutura física e emocional. Assim como há ótimos textos que são literalmente destruídos quando interpretados e atuados por atores cuja materialidade (condições de infraestrutura, física, emocionas, cognitivas, de relações...), no todo ou em partes é consideravelmente prejudicada. O mesmo ocorre com as políticas educacionais, e a materialidade, o palco sobre o qual são interpretadas e traduzidas, exige um conjunto de contextos e micro contextos, artefatos, condições que podem ser decisivas. Assim, se a subjetividade dos atores ou da maioria deles, já está colonizada por ideias, concepções, pré-conceitos opostos ao da intencionalidade do texto ou até mesmo da interpretação, a tradução, a atuação política será um desastre.

Por isso que se insiste nessa tese, além da excelente pergunta que Ball e colaboradores se fazem sobre como as escolas fazem políticas, dando protagonismo aos atores do contexto da prática, ou além da perspectiva de insistir de que a escola não é uma empresa, como propõe Laval. Portanto não se pode exigir desses atores um desempenho performático avaliado apenas pelo “lucro alcançado na bilheteira”, é também importante se perguntar como as escolas desfazem as políticas e como estes atores e instituições, conscientes ou inconsciente, colonizados ou não, de boa ou de má-fé, de forma comissiva ou omissiva, individual ou coletivamente, também podem desfazer as políticas.

A visão crítica se faz necessária, inclusive sobre os textos de política produzidos para a produção de prestação de contas sobre os resultados/efeitos de política. Relatórios de gestão, respostas à pareceres técnicos e / ou questionamentos dos órgãos de controle; documentos de avaliação institucional e outros, cujo objetivo em comum é avaliar a qualidade, estimar os resultados da política no contexto da prática, podem esão, com frequência, produzidos, interpretados e traduzidos metodicamente e intencionalmente para estes fins. Não precisam ser necessariamente manipulados ou falsificados os dados e resultados, mas podem ser facilmente recontextualizados e recodificados de modo a atender o que se pede.

Ball denomina isso de “não implementação criativa” ou “implementação performativa” (1994). “[...] as escolas podem dar alguma atenção à política e “fabricar” uma resposta que é incorporada nos documentos da escola para propósitos de prestação de contas e auditoria, ao invés de afetar mudanças pedagógicas ou organizacionais” (2001, apud MAINARDES; STREMEL, 2015, p. 8). Não são apenas muitos estudantes, mas muitos profissionais da educação que preferem ignorar o contexto de discussão e optam por parafrasear, copiar ou pedir para que algum colega mais disposto faça o trabalho que o professor pediu, para se livrar o quanto antes do problema.

É preciso superar a visão Cândida, à la Voltaire, ou Utópica, ao modo Thomas Morus, da escola, da educação, do professor, do gestor, dos demais profissionais da educação, do estudante, da política educacional, da família e / ou da sociedade civil, como a *pílula mágica* para os problemas da humanidade ou como se todos fossem sempre atores em busca e comprometidos com o melhor dos mundos possíveis. Se, como preconiza a Magna Carta Brasileira, a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família, promovida e incentivada com a colaboração da Sociedade (BRASIL; CF, 1988, Art. 205), também é de responsabilidade coletiva a forma como as políticas são traduzidas e encenadas e, principalmente, seus efeitos e estratégias. Aliás, eis um texto de política, o Art. 205 da CF/88, que há muito tempo precisa ser reinterpretado, pois não se exige grande capacidade cognitiva para verificar que, principalmente os termos dever,

promoção, incentivo e colaboração, não estão sequer perto de se aproximar dos sentidos e significados que carregam.

Essa ideia dos microcontextos, momentos, de interpretação e tradução de políticas, se coloca aqui, didaticamente, para melhor compreender a correlação do contexto de produção do texto para o contexto da prática, não de forma segmentada, mas contínua e intercalada. Um contexto contém em si os demais de forma superada e guardada em si, ou seja, não são dependentes, mas interdependentes e se reproduzem no próximo movimento. Uma pitada da dialética hegeliana, mas sem o idealismo do Estado enquanto concretização do espírito absoluto, e igualmente sem a necessidade considerar a luta-de-classes do nós *versus* eles contra o *demônio do mercado* que só pode se dar pelo materialismo histórico-dialético e pelo Estado-Nação aos moldes do marxismo ortodoxo.

Quer dizer, a breve divagação teórica entre parênteses, sugere encarar as políticas educacionais para além da visão linear de uma necessária evolução social a ser seguida, bem como para além uma esperança exacerbada na revolução social a ser *conditio sine qua non* para a justiça social. Também não implica um meio-termo de *pacto com o diabo* aos moldes da Terceira Via à moda Thatcher, Blair, Giddens e adeptos. Obviamente, foge do tema central desta tese e sequer haveria tempo e espaço hábeis para aprofundar esta questão aqui. Contudo, apresenta-se tal problema porque este precisa ser trazido à baila da discussão. Qual é a ideia de Estado, de Economia, de Educação, de Trabalho, de Justiça, de Democracia, quais são as bases teóricas que, ao menos por enquanto, até serem ou não ressignificadas, sustentam a episteme dos atores intérpretes e tradutores de política? Ainda, qual é a densidade ou a carência epistemológica destes atores?

Propõe-se, uma vez que não se identificou destaque na obra de Ball para isso, que é essencial, antes de colocar ou de que os intérpretes se coloquem no processo de interpretação e tradução ou que durante esse processo, conforme a necessidade, sejam feitas duas perguntas essenciais:

1) Qual é a densidade epistêmica, a formação teórico-crítica dos intérpretes/atores envolvidos em relação à temática daquele texto de política?

2) Seria pertinente e poderia evitar, prevenir efeitos prejudiciais à justiça social, à democracia, às relações humanas, às condições de trabalho, ao fortalecimento de consciência de classe etc., realizar momentos de, por exemplo, formação continuada em serviço a fim de ampliar, qualificar e / ou fortalecer as bases teóricas, produzir, senão consenso, ao menos explicitação e entendimento sobre as diferentes concepções atribuídas aos mesmos termos, categorias e conceitos presentes no texto de política?

Justifica-se a inserção dessas propostas aqui, já em adiantamento a um dos resultados encontrados na produção de dados para a pesquisa ao se analisar 737 teses e dissertações produzidas entre 2010 e 2022/1 sobre diversos temas, políticas e programas diretamente relacionados à política de EPT nos IFs. Qual seja: a reiterada observação nos resultados de pesquisas indicando a ausência ou a precariedade da formação continuada de profissionais dos IFs (professores, técnico-administrativos, gestores...) sobre os objetivos e finalidades, as prioridades, as concepções da política educacional dos IFs.

Parece predominar, como apontado acima, aquela visão cândida, utópica de que o simples fato de ser denominado professor, estar em cargo de gestão, exercer uma função técnico-administrativa, é suficiente para que este autor se torne conhecedor ou que já necessariamente foi e está habilitado para dominar razoavelmente as bases epistêmicas ali implícitas. A contínua discussão em torno dos professores bacharéis e os professores licenciados, e da formação pedagógica nos IFs, também reiterada nas pesquisas avaliadas, é outro exemplo claro disso. O fato de um destes atores ser uma *autoridade* acadêmica reconhecida na sua área de formação específica, não implica que ele tenha densidade epistemológica consistente para interpretar e traduzir temas, termos, conceitos, categorias, problemas da formação específica de outra área. Um professor de biologia não é obrigado a dominar a área específica de um professor de computação, mas ambos são ou deveriam ser obrigados a dominar a área da educação, do contrário não poderiam ser considerados professores. Isso parece óbvio, mas não é.

Obviamente, não se trata de exigir um profissional polivalente e especialista multidisciplinar. Ao contrário, trata-se de propor a interdisciplinaridade e a integração de saber na própria formação inicial e continuada destes profissionais. Para que se tenha, no mínimo, a capacidade para a abertura ao diálogo autêntico, ao invés de que cada um se trancafie na sua torre de marfim acadêmica e / ou se julgue capaz de interpretar e atuar todos e quaisquer textos e contextos de políticas educacionais.

4.3.3 Contexto da Prática

Ball se refere, em regra, aos professores, enquanto atores principais no contexto da prática. Contudo, aqui se usará a ideia de atores de políticas ou profissionais da educação, dado que se entende que nas instituições de ensino, sejam Escolas de Educação Básica, Universidades, Institutos Federais, Faculdades ou quaisquer outras formas de organização institucional, os profissionais que ali atuam, além dos professores, são essenciais e exercem forte capacidade de disputa discursiva e produção de consenso ou de dissenso. Quando se resume ao termo *professor*,

tende-se a reforçar a ideia de que são os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação. Outra questão importante a se observar é a de que, embora Ball e colaboradores tenham delimitado a investigação da obra *Como as escolas fazem políticas*, para as escolas secundárias, equivalente à educação básica etapa final, e / ou ensino médio no Brasil, bem como Laval também usou o termo “escola” na obra *A escola não é uma empresa*, entenda-se aqui “escola” em sentido amplo, incluindo instituições de ensino/educação formal de modo geral.

Em sentido amplo, Ball, Maguire e Brun classificam como sendo “Atores de Políticas”: Narradores, Empreendedores, Pessoas Externas, Negociantes, Entusiastas, Tradutores, Críticos, Receptores (2016, p. 75). Estes diferentes papéis podem ser assumidos e geralmente o são, por mais de um ou pelo mesmo sujeito. A ideia de ator de política está, portanto, relacionada diretamente ao papel ou aos papéis que o sujeito encena. Ou seja, a forma pela qual ele age e / ou reage aos textos de política e aos contextos. Cada ator é, então, identificado pelo “trabalho com política” que realiza ou mesmo deixa de realizar. Assim:

Narradores, se envolvem mais com o trabalho de “interpretação, seleção e execução de significados” (Ibidem, p. 75). Geralmente gestores, coordenadores, lideranças tendem a assumir esse papel.

Empreendedores, se ocupam mais da “defesa, criatividade, integração” (Ibidem). Costumam ser aquele que mais apoiam e se engajam para propagar a narrativa produzida pelos primeiros.

Pessoas Externas, realizam ações de “empreendedorismo, parceria e monitoramento” (Ibidem) da política. Pessoas que não estão diretamente “obrigadas” para com os afazeres e envolvimento da atuação da política em si, mas que se engajam com a instituição de ensino tanto na promoção de parcerias, atividades, apoio quanto no monitoramento, na avaliação e, muitas vezes, na “fiscalização” indireta. A imprensa, empresas, organizações civis, associações e organizações de familiares dos estudantes, costumam assumir esse papel.

Negociantes, envolve os que se ocupam com “relatórios, contabilidade, acompanhamento, apoio, facilitação” (Ibidem). Geralmente são os mais envolvidos e / ou responsáveis por atividades administrativas, de orientação, apoio e assessoria institucional.

Entusiastas, contempla os atores mais envolvidos com “investimento, criatividade, satisfação e carreira” (Ibidem). Atores que enxergam na política educacional boas oportunidades de crescimento, seja pessoal e / ou coletivo, seja para interesse privado ou público, assim como os demais também podem ser.

Tradutores, aqueles que se ocupam prioritariamente da “produção de textos, artefatos e eventos” (Ibidem), os que, assim se poderia dizer, promovem a “materialidade”, organizam “o

palco” para a atuação política, seja para atuação pessoal e aumentar a sua performatividade, se já está colonizado pela individualização neoliberal, ou para a atuação dos e com os demais, se ainda atua na perspectiva de consciência de classe e projeto político social.

Críticos, “representantes de sindicato: acompanhamento da gestão, manutenção de contradiscursos” (Ibidem). Como o próprio termo já sugere, aqueles atores questionadores e problematizadores do contexto. Obviamente, “problematizadores” não no sentido negativo de “causar problemas”, “prejudicar”, isso qualquer um dos atores em qualquer um dos papéis e de trabalho com política pode fazer a qualquer momento. Problematizadores no sentido de manter a reflexão crítica sobre a atuação política. Geralmente, em contexto com as reflexões que têm se proposto nesta tese, os “atores críticos” são aqueles “ausentes” ou, quando presentes “menosprezados” e “rejeitados” em instituições que já se tornaram uma “empresa” ou que já foram fortemente colonizados pela lógica neoliberal. Isso porque, nesses casos, nos quais predomina o individualismo e a lógica do empreendedor de si mesmo, ninguém precisa de um “crítico” porque assim como cada é único responsável pelo sucesso ou fracasso da sua própria performance, ele já é o seu único e “melhor” crítico.

Receptores, “sobrevivência, defesa e dependência” (Ibidem). Geralmente esse papel é encenado pelos que são mais novos no contexto, têm interesses temporários para com a política, ou não querem se envolver e apenas reproduzem, consomem o que é interpretado, traduzido e encenado pelos demais. Professores substitutos, profissionais terceirizados e temporários, profissionais que não se identificam e não querem problematizar as políticas, muitos estudantes, enfim, talvez o termo mais adequado aqui fosse o de meros coadjuvantes da política.

Enfim, esclarecida essa potencialidade da “interpretação” e da “tradução” dos textos de política proporcionarem constantes “recodificações” “da política em relação a contextos específicos, recipientes e culturas subjetivas [...] e as “lógicas” da prática da sala de aula [...]” (MAINARDES; STREMELE, 2015, p. 8), e que há diferentes papéis de atores de políticas, é que se passa a abordar melhor a concepção de contexto da prática e, a partir dele e intrínsecos a ele, a teoria da atuação e os contextos de efeitos e de estratégias de políticas, bem como os contextos de influência e de produção dos textos se reproduzem em microcontextos no contexto da prática. Afinal, “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35).

Como visto, os contextos de influência e de produção do texto são essenciais para a formulação e manutenção de discursos, transferência terminológica por diferentes interesses que buscam legitimar suas concepções de políticas e de educação e, assim, colonizar os serviços públicos com a lógica empresarial e estratégias de governança (*accountability*) típicas dos

interesses neoliberais. É no contexto da prática que tais interesses podem “colher os frutos” do esforço empregado na construção de redes de políticas globais e de tecnologias e estratégias de políticas empregadas na influência e na produção dos textos. Estas pretendem permanecer, serem reproduzidas, recontextualizadas e reafirmadas no contexto da prática pela atuação política dos atores de política e por novos microcontextos de influência e de produção do texto intrínsecos ao ciclo de políticas como um todo indissociável.

O contexto da prática, muitas vezes é subestimado pela lógica de implementação de políticas, no sentido de que os atores de política nesse contexto, principalmente os profissionais de educação, pouco ou nada podem interferir no processo de fazer políticas, dado que a política já estaria “feita” pelos criadores de política e agora resta apenas implementá-las. Nesse sentido que Ball, principalmente ao lançar as bases da teoria da atuação, defende que tais atores de políticas são essenciais no processo de fazer políticas, uma vez que são eles que interpretam e traduzem as influências e os textos de políticas na prática e, portanto, podem garantir ou alterar significativamente os resultados/efeitos esperados pela política inicialmente.

Acrescentar-se-ia à compreensão de Ball, que, ao mesmo tempo em que o contexto da prática e o papel dos atores de política nesse contexto costumam ser subestimados, também costumam ser superestimados. Isso porque, principalmente quando se trata de políticas influências por ideologias e interesses políticos de Governo mais que de Estado, muitos desses “criadores de políticas” entendem que basta promulgar uma lei, um decreto, criar uma política ou um programa educacional, e às vezes até possibilitar a infraestrutura física necessárias, que os implantadores de política irão concretizar os ideais e as concepções que influenciaram aquela política, seja qual for o Governo.

Talvez, a política educacional dos IFs seja um dos exemplos mais fortes dessa superestima dos implantadores de política. Afinal, em termos de investimento financeiro inicial, tanto na expansão e na qualidade infraestrutura quanto nas significativas melhorias de qualificação inicial, remuneração e plano de carreira dos atores de política no contexto da prática, não restam dúvidas de que foram, senão ainda ideais, muito acima da média de qualquer outra mudança já vista no Brasil em termos de educação pública profissional.

Porém, como também restou demonstrado nas pesquisas *stricto sensu* produzidas ao longo de mais de uma década e que investigaram a atuação dessa política, o exercício da influência das concepções defesas na produção do texto da Lei nº 11.892/2008, durante o contexto da prática e na interpretação e tradução dos textos e recontextualização nos microcontextos de produção de textos no contexto da prática, foi negligenciado por aqueles criadores. Inclusive, muitos deles, em entrevistas recentes, tem dito, claramente, que os IFs se afastaram do que foi proposto,

embora não reconheçam que deixaram de atuar junto a formação e a construção coletiva das interpretações e traduções no contexto da prática. Mais adiante, voltar-se-á a esta problematização.

É importante ter sempre presente que:

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas (BALL, 2006, p. 26).

É nesse espaço em aberto, lacunas de sentidos, significados ou ações que todo texto de política sempre deixa, que a interpretação e a tradução mais exigem o processo criativo, de recodificação e de reformulação de textos na atuação política no contexto da prática. Assim, de diferentes formas e geralmente em contextos institucionais bastante complexos e nada fáceis de efetivo trabalho e abertura coletiva, os atores de política assumem diferentes papéis no trabalho com políticas e buscam formular ou adaptar respostas para as lacunas de interpretação deixadas nos textos de políticas. Além disso, principalmente quando se trata de textos de política educacional jurídicos formais (leis, decretos...), frequentemente elaborados, redigidos por políticos do legislativo ou mesmo do executivo (medidas provisórias, por exemplo), a carência epistemológica destes redatores e a falta de diálogo interdisciplinar com profissionais das áreas específicas com maior densidade epistemológica, leva ao uso de termos equivocados. A legislação de ensino como um todo é um emaranhado altamente confuso, conflituoso e problemático, principalmente quando se trata de normas infraconstitucionais. Além disso, as procuradorias jurídicas dos IFs, e a maioria dos profissionais do Direito nunca tiveram ou tiveram um aceso muito raso ao âmbito do Direito Educacional.

A lei pode não conter palavras inúteis, como reza o princípio, mas com certeza muitas delas têm palavras usadas de forma equivocada. Um exemplo concreto disso, é na própria produção dos textos de política da EPT: Ao inserir a Seção IV- A na LDB de 1996 (em vigor), por meio da Lei 11.741 de 2008, justamente em decorrência do contexto da influência para possibilidade da política de expansão da EPT proposta pelo Governo Lula em discussões que remontam a 2004 quando da revogação do Decreto 2.208/1997, o legislador assim escreveu: “Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (Grifei). Ocorre que, a mesma LDB (Lei 9.393/1996), no seu Título V, dispõe sobre “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, e no Capítulo I, dispõe sobre a “Da Composição dos Níveis Escolares” (Grifei). E, abre o capítulo I do Título V no Art. 21, único Artigo que compõe esse capítulo,

portanto, inquestionavelmente, por interpretação lógica e por interpretação gramatical/literal, afirma que a: “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, LDB, 1996).

Ora, é indubitável que a presente redação não admite interpretação extensiva ou restritiva e que dispõe, nos Incisos I e II, um rol taxativo de níveis de ensino que compõe a educação escolar no Brasil, ou seja: I – o nível da Educação Básica, e II – o nível da Educação superior. Além disso, a expressão: “formada pela [...]”, após “educação básica”, no inciso I, também só admite interpretação gramatical literal e a conclusão de que a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio não são níveis de ensino, mas formam o nível de ensino da educação básica. Logo, por coerência lógica, gramatical, hermenêutica, jurídica e epistemológica, há de se concluir que a expressão “[...] de Nível Médio”, após “Da Educação Profissional Técnica [...]”, está em conflito direto com o Art. 21 da mesma lei. Além disso, a referida Seção IV-A – “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” foi inserida no corpo do Capítulo II da LDB, o qual dispõe sobre “Da Educação Básica”, ou seja, já resta claro, apenas pela estrutura redacional da referida Lei, de que a Educação Profissional Técnica, passa a integrar e a formar o nível da educação Básica, disposto no inciso I do Art. 21.

Veja-se, por exemplo, que a próxima Seção do mesmo capítulo, a Seção V, dispõe “Da educação de Jovens e Adultos”, sem se referir ao nível, isso porque, já está na estrutura do capítulo do nível da educação básica e pode se realizar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, como dispõe o Art. 37 da mesma lei. Além disso, o Art. 36-B, reiterando o uso equivocado da expressão “nível médio”, reza que tal educação profissional técnica poderá ser realizada articulada com o ensino médio, portanto, paralelo ao ensino médio (forma concomitante) ou integrada ao ensino médio (forma integrada), ou subsequente, realizada após o ensino médio, mas que não é curso de nível superior. Ou seja, não existe educação profissional técnica de nível superior e não existe educação profissional técnica no ensino fundamental. Não é sem sentido que o Capítulo III, também incluso pela Lei 11.741/2008, disporá sobre “Da EPT”.

Assim, no capítulo III e, observe-se, é um capítulo à parte do capítulo II que trata do nível da educação básica e do capítulo IV que trata do nível da educação superior. Isso porque, a “EPT”, como bem dispõe o Art. 39, “[...] integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação [...]”. Ou seja, existe EPT tanto em nível básico quanto em nível superior, mas não existe nível médio e a expressão “EPT” é, claramente, diferente em sentido gramatical e jurídico, da expressão “educação técnica”. Ainda, como possibilita o Art. 42, da mesma lei, poderão ser ofertados cursos de EPT, não obrigatoriamente vinculados a um nível (básico ou superior) de

ensino regular, ou seja, cursos que não elevam a escolaridade do educando, mas que o qualificam profissional e tecnologicamente em determinada área. Observe-se que o parágrafo segundo do referido Art. 39 da LDB, dispõe que:

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, LDB, 1996).

O inciso II, mantém a equivocada expressão “nível médio”, após a expressão “II – de educação profissional técnica [...]”. Além disso, observe que o comando do parágrafo 2º, diz que “[...]” abrangerá os seguintes cursos:” e coloca o rol, também taxativo, nos três incisos seguintes. Quer dizer, “a educação profissional técnica de nível médio”, é um nível de ensino ou uma forma ou modalidade por meio da qual se podem ofertar cursos de EPT no nível da educação básica na etapa do ensino médio ou após a conclusão do ensino médio sem que se caracterize curso de nível superior?

Portanto, embora exposto aqui brevemente o exercício de hermenêutica jurídica, a título de exemplo, há que se concluir, além do erro de redação da lei que causa conflito interno de norma e que deveria ser alterada, que a expressão “educação profissional técnica”, por interpretação jurídica cominada com os demais dispositivos da lei, há de se referir à formação de EPT realizada no nível da educação básica durante ou após a etapa do ensino médio.

Até porque, e nisso a redação é clara e correta, é a educação profissional técnica que se articula com o ensino médio (Art. 36-B, I), e não o ensino médio que se articula à educação profissional, por isso que, como disposto nas normas correlatas, para receber a certificação de Técnico, e, portanto, estar habilitado a exercer uma profissão técnica (conforme rol no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do MEC), o educando obrigatoriamente deve ter realizado um curso de EPT de forma articulada ou subsequente ao ensino médio, o que lhe afere o título de “Técnico em [...]”.

O curso de EPT realizado em nível de educação básica na etapa do ensino fundamental, não irá aferir ao educando um certificado de “Técnico em [...]”, mas de “Formação Inicial e Continuada com Qualificação Profissional em [...]”, os cursos realizados por meio do PROEJA-FIC são exemplos concretos disso.

Se realizar um curso de curta duração que não esteja articulado ao nível básico nem ao nível superior, o educando não terá a escolaridade elevada em termos de nível de ensino para fins de continuação do ensino regular, mas terá uma certificação de “Qualificação Profissional”. A

maioria dos cursos do PRONATEC se deram nessa forma e, equivocadamente foram contabilizados nos indicadores institucionais de muitos IFs como sendo cursos “técnicos de nível médio”. Veja-se, um dos problemas provocados pela interpretação inadequada dos textos de política e que não se trata de mera semântica.

O curso de EPT realizada no âmbito do nível superior de educação, se de graduação na forma de “Curso Superior de Tecnologia”, afere o grau de Tecnólogo, se na forma de “Bacharelado”, o grau de bacharel, e se na forma de “Licenciatura”, o grau de licenciado, se em *stricto sensu* poderá ser o Mestrado Profissional ou Doutorado Profissional. Aliás, sem adentrar ainda mais na questão, raramente as pessoas costumam associar a ideia de “educação profissional” com cursos de graduação na forma de bacharelados ou de licenciaturas. Afinal, o bacharel ou o licenciado, ao ser graduado, diplomado, não passa a ser um profissional habilitado em curso de educação regular? Do contrário, por que a maioria destes cursos tem o exercício regulado por lei um dos requisitos para exercício da profissão é ter sido devidamente habilitado em curso superior reconhecido pelo MEC?

Enfim, ao se abordar a análise específica do texto legal de política educacional de EPT nos IFs, poder-se-á aprofundar e / ou apresentar outros exemplos. O exemplo concreto acima trazido ao momento, é no intuito de apresentar um pouco da problemática que os atores de política podem enfrentar na interpretação e na tradução dos textos e, portanto, no contexto da prática de forma direta quando precisam recodificar estes textos de política em novos textos institucionais, organização de curso, organização da estrutura institucional, publicização de informações para a sociedade etc.

Dentre as teses e dissertações analisadas para esta pesquisa, outro tema, inclusive, que se repete como um problema em nível nacional na maioria dos IFs, é justamente o da comunicação para com a sociedade, e / ou a dificuldade em encontrar dados e informações consistentes. Isso porque, a confusão conceitual e a miscelânea de termos, conceitos, categoria, usados incorretamente em um contexto por si só já naturalmente complexo, torna o trabalho de atuação política muito mais complicado e, frequentemente, motivo de desânimo, má qualidade de vida dos profissionais, prejuízos concretos à sociedade e leituras rasas e equivocadas sobre a política educacional em questão.

Por questões como estas e outras ainda mais complexas e problemáticas é que, insiste-se, a formação inicial e continuada desses atores de política, dos profissionais de educação, que são ou serão, em regra, os principais atores e, portanto, não únicos, mas essencialmente importantes responsáveis pela probabilidade da concretização das concepções que influenciaram e

legitimaram a política em questão, é urgente. E que não se resume ao modelo da maioria das poucas e precárias tentativas realizadas até então.

As correntes neoliberais têm total consciência dessa realidade, e é justamente por isso que suas técnicas e critérios de implantação e avaliação de políticas, negligenciam as condições para a atuação política, e incentivam a performatividade e a concorrência por meio da colonização das subjetividades e da propagação do cidadão-consumidor e do trabalhador empreendedor de si mesmo. O fazem porque assim castram a pulsão de vida da consciência de classe, manipulam e compram os atores do tipo *narradores*, *empreendedores*, *tradutores* e *entusiastas* de política, boicotam e incentivam o escárnio aos atores do tipo *críticos* de política, incentivam e proliferam os atores do tipo *receptores* de política e, principalmente, assumem de forma ativa o papel do atores do tipo *pessoas externas* e *negociantes de política*. Tudo isso sob a égide do discurso da descentralização para a gestão democrática e da desburocratização dos serviços públicos. Este é o caminho ainda mais aberto para o controle e a fiscalização rígida diretamente e não apenas sobre os processos, mas principalmente sobre a alma dos atores de políticas. Assim se proliferam as personalidades autoritárias, a idiotização e a barbárie, a colonização e a transferência neoliberal para a hibridização do público e do privado.

Quer dizer:

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam a análise dos textos políticos, também precisamos pensar sobre como nos engajamos com as identidades social e coletiva dos nossos sujeitos de pesquisa — o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas (veja Reay, 1991; Gillborn, 1995; Hatcher *et al.*, 1996) (BALL, 2006, p. 27) (Grifei).

Como afirma Ball, com base em Foucault, há diferenças significativas entre a política como texto e a política como discurso. Em síntese, a ideia central é a de que na política enquanto texto, por mais limitado que seja o texto, e por mais que tenha sofrido várias influências de diferentes interesses, o leitor do texto tem maior controle sobre a interpretação e a tradução do texto. Ao passo que a política enquanto discurso, o controle maior está sob o domínio daquele que discursa, principalmente, daquele que faz proliferar e tornar seu discurso dominante entre tantos os discursos possíveis.

Por isso que os organismos mundiais, as redes de políticas neoliberais, as organizações filantrópicas e da iniciativa privada em prol da educação, investem muito e estrategicamente em tecnologias de política, em *marketing* e propaganda, em “autoridades acadêmicas”, em

organização de eventos e ações que aumentem a probabilidade do seu discurso, que é formulada com base nas suas interpretações e traduções dos textos para que sejam hegemônicos e colonizem a subjetividade, os interesses e as ações dos atores de política no contexto da prática. Os atores de política do tipo “receptores” são os mais desejados por estas correntes e os atores de política capazes de se tornarem adeptos e reprodutores do discurso, são incentivados, homenageados, condecorados: Tornam-se bem sucedidos *homo enterprise!*

Ou seja, embora os textos também estejam sujeitos a múltiplas interpretações conforme a multiplicidade de leitores, os discursos de política também são múltiplos, mas apenas alguns poucos são legitimados e validados no processo, no ciclo da política e postos em prática no contexto que efetivamente tem maiores condições de atuar diretamente sobre a formação subjetiva de milhões de outros sujeitos que tomam estes discursos como verdades e assumem as histórias, o poder e os interesses que sustentam tais discursos como se fossem seus e os reproduzem (BALL, 1992, 2012; 2020; MAINARDES, 2006).

Daí a importância do contexto da prática para a lógica neoliberal, pois “O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 59). Portanto, se o interesse neoliberal não prevaleceu em algum momento no macrocontexto de influência e de produção do texto, pode recodificar o texto de política no contexto da prática e fazer com que se reproduza e prolifere pelos microcontextos. O que a análise das pesquisas sobre a política educacional nos IFs tem demonstrado ao afirmar que cada vez mais as ações têm se distanciado dos objetivos e finalidades predominantes em todo o processo de reestruturação da política de EPT no âmbito federal no Brasil, é exatamente a concretização dessa possibilidade.

Quer dizer, por um lado, com o Decreto 5.154/2004 e as Leis 11.741/2008 e 11.892/2008, se conseguiu influenciar o contexto nacional e elaborar e legitimar um texto de política de EPT com base em concepções mais voltadas para a justiça social, a formação integral, e a superação da dualidade entre trabalho material / trabalho tecnicista *versus* trabalho intelectual, capaz de ao menos promover espaços de travessia da dimensão meramente material para a dimensão ontológica do trabalho, ao longo de mais de uma década desde este avanço.

Por outro lado a política enquanto discurso neoliberal, com programas de governo vinculando orçamento, como o PRONATEC, ou com reformas capitaneadas pela iniciativa privada como o Instituto Ayrton Senna, e por organismos mundiais tais quais os direcionamentos dos textos da OCDE, da UNESCO e do Banco Mundial que, inclusive se apropriaram de terminologias como “formação integral” e “pleno desenvolvimento da pessoa humana”, porém

com organizações curriculares, artefatos e tecnologias de políticas totalmente avessas às bases teórica desses termos e categorias, tem conseguido dominar o contexto da prática e feito prevalecer a lógica da “indústria 4.0”, do “empreendedorismo”, do “desenvolvimento econômico”, da “concorrência”.

Os IFs fazem questão de divulgar quais têm sido os melhores no ENEM, no ENADE, a maior pontuação no IGC dos cursos, os alunos do ensino médio aprovados em cursos de medicina, mas silenciam sobre os alunos do ensino médio aprovados em cursos de licenciatura no próprio IF, não divulgam igualmente os alunos do PROEJA que se formaram conciliando família, preconceito e jornada de mais de quatorze horas diárias entre estudo, trabalho e família, ou mais, dentre outras ações de eficaz justiça social, mas que não aferem *status* entre as “meritosas” instituições de ensino.

O problema não está em divulgar as boas práticas institucionais, ao contrário, devem ser amplamente publicizadas e incentivadas, o problema é quando isso se dá na perspectiva, mesmo que velada, da concorrência institucional, da performatividade, da disputa para ver qual Reitor ou Diretor de campus é o “melhor empreendedor” ou como fará para se reeleger e manter o cargo e / ou o protagonismo do sucesso. Não só entre os gestores, mas entre os demais, o professor que publica mais artigos “Qualis A”, o professor que tem maior carga horária no PPC do curso porque a “sua disciplina” é “mais importante”, o que faz mais “palestras”, o que é “mais homenageado” pelos alunos, o técnico- administrativo que recebe a maior função gratificada ou assume o cargo mais importante na administração do IF, e assim sucessivamente.

Como bem recordam Marcondes; Freund; e Leite:

[...] a relação política e prática não é nova em Educação. Já na década de 1990, Giroux foi um dos primeiros a enfatizar a importância dos professores como atores, denunciando as tentativas políticas de enquadrá-los como “[...] técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares” (GIROUX, 1997, p. 158). Argumentava o referido autor sobre a necessidade de os professores serem vistos como intelectuais transformadores, inspirados em Gramsci e Paulo Freire, combinando reflexão e prática acadêmica (2017, p. 1032).

Tal citação é deveras perspicaz para o momento, dado que, basta considerar os reiterados ataques, principalmente no contexto brasileiro recente, contra autores como Gramsci e Paulo Freire. Em 2012, pela Lei 12.612, Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira. Tem-se em 2019, o Projeto de Lei 1.930, que tramita na Câmara dos Deputados, sob autoria do Deputado Heitor Freire (PSL-CE), sob o argumento de que Paulo Freire representa “a eliminação do pensamento plural nas escolas e no meio acadêmico” (CÂMARA DOS DEPUTADOS,

27/05/2019, *online*, n. p.), ou ainda projetos como “Programa Escola Sem Partido”, capitaneado desde 2004 por um advogado, que defende que seja fixado “nas escolas um cartaz com uma lista por ele chamada de “deveres do professor” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 15/02/2017, *online*, n. p.), e que foi arquivado. Exemplos da idiotização proliferada pelos diversos meandros do tecido social.

Ainda, no mesmo aspecto, o conhecido “Amigos da Escola” do movimento “Todos pela Educação”, e que tem a Rede Globo de Televisão como principal investidor. Este projeto, por exemplo, em uma das abas disponíveis no *site* oficial, tem uma série de conteúdos voltados para a “Formação Continuada”, com a sinopse: “Acesse materiais que contribuem para a qualificação e valorização profissional dos professores, compreendidos como pesquisadores de sua prática para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem” (CENPEC, *online*, 2022, n. p.). Também apresenta uma aba específica para Políticas Públicas e se apresenta como “uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira” (Ibidem). Explícitos exemplos de colonização da educação pública e redes de políticas para transferência de tecnologia de políticas e reprodução da política enquanto discurso.

Ora, considere-se as redes públicas estaduais e municipais, por exemplo, cuja carga horária de atividades em horas sala de aula é elevada e cuja remuneração pessoal e condições de infraestrutura física e rede de apoio é muito inferior ao que se tem nos IFs (ao menos ainda se tem, mas que pode durar menos que se espera). E eis que o professor tem, em um clique, um *site* como este da Cenpec, do Instituto Ayrton Senna, do Instituto Natura, uma série de materiais didáticos, atividades, artefatos de políticas prontos. Ou seja, interpretados e traduzidos diretamente dos textos de política das reformas recentes como a do Ensino Médio e da BNCC nos quais, estes mesmos institutos e redes de “apoio à educação” foram os mais enfáticos nos contextos de influência e de produção dos textos. Isso sem que o professor precise se indispor nos desafios de enfrentar diálogos com seus pares para a produção autônoma da própria tradução e atuação política.

Certamente, é muito mais fácil e cômodo tornar-se um cidadão-consumidor e um “técnico especializado” em aplicar conteúdos por meio de materiais prontos de ensino, que assumir o protagonismo profissional enquanto profissional intelectual. Veja-se, por exemplo, no caso do *site* do Instituto Natura, o qual diz ser “organização sem fins lucrativos, que atua em conjunto com diferentes setores da sociedade para transformar a educação, sempre em busca de garantir aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens” (INSTITUTO NATURA, 2020, *online*, n. p.).

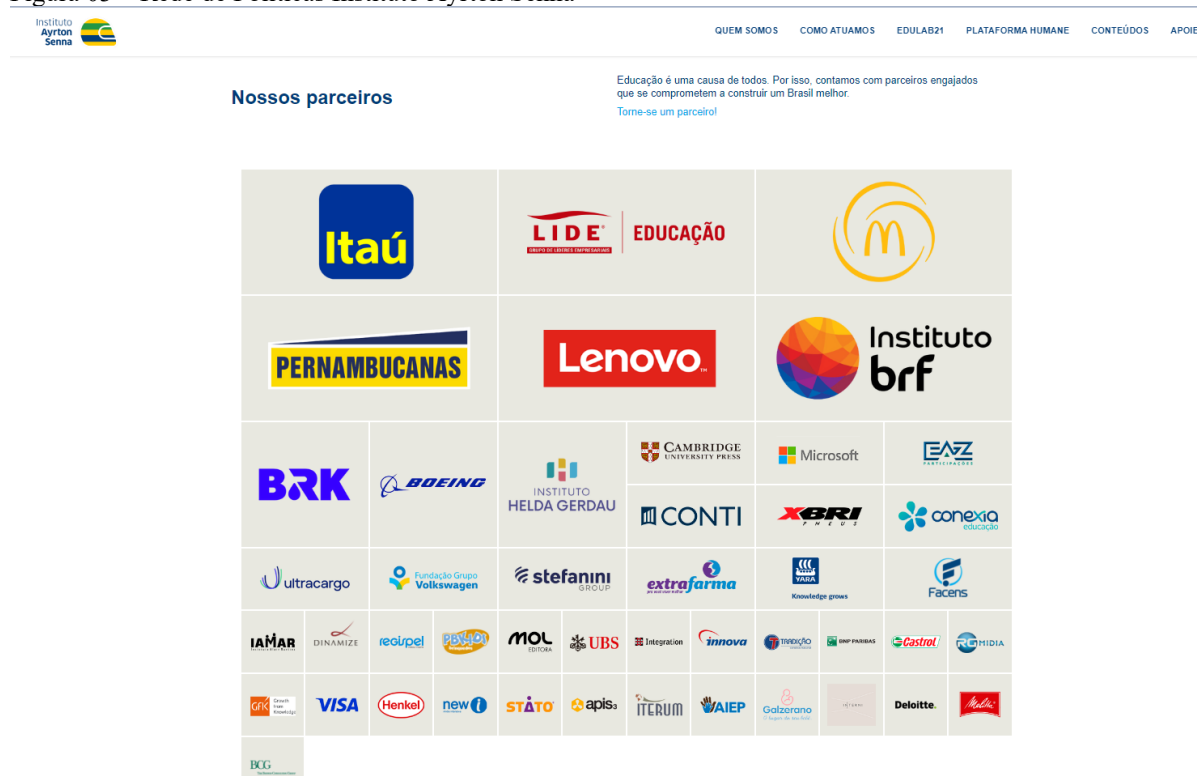
Além disso, afirma ter uma atuação global e seguir três pilares, sendo que o terceiro pilar é “a educação e mobilização para as Consultoras de Beleza Natura” (Ibidem). Veja-se bem se esta frase já não é uma tradução explícita de tudo que se tem exposto sobre o tema, um exemplo claro de colonização da subjetividade, por meio da educação para mobilizar educar e mobilizar as Consultoras de Beleza Natura. Não é por menor motivo que piadas pelos bastidores das escolas e da sociedade, e principalmente entre humoristas com publicações na internet, costumam enfatizar as “professoras que sempre andam com um catálogo da natura” para vender e complementar a renda.

No mesmo aspecto, a Fundação Lemann, diretamente associada ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com um dos que compõe o que a Fundação denomina por “Ecossistema de Impacto”, que, se analisado, é mais um ótimo exemplo de Rede Global de Tecnologias e Influência de Políticas. Esta fundação tem por “missão é contribuir para o aprimoramento das redes de ensino públicas para que todos os estudantes possam atingir seu máximo potencial” (FUNDAÇÃO LEMANN, *online*, 2022, n. p.), igualmente inquestionável e explícito o interesse de poder de influência sobre a educação pública, e de performatividade, ao esperar que o estudante atinja o “seu máximo potencial”. Além disso, todas estas organizações e fundações “sem fins lucrativos”, dispõe de amplo e reiterado convite para captação de apoiadores e coinvestidores.

Quando se fala em Redes de Políticas voltadas para a transferência terminológica e a produção de discursos de política e capacidade de articulação para defesa dos interesses do mercado, quando se fala em atores de política do tipo “Pessoas Externas”, ou do tipo “Negociantes” e “Narradores” de política voltados para a lógica neoliberal, quando Ball se refere Educação Global S. A e ao Imaginário Neoliberal e / ou, por exemplo, às redes prontas de Políticas como as “*enterprising schools*” (escolas empreendedoras) (2012, p. 140), quando Laval (2019) se refere à colonização neoliberal que transforma a Escola em uma Empresa, quando Casara, Sennet e outros enfatizam a colonização da subjetividade, é de exemplos como estes acima, e muitos outros presentes de forma enfática no Brasil e em âmbito Global.

Veja-se, por exemplo, a imagem abaixo extraída do *site* do Instituto Ayrton Senna:

Figura 03 – Rede de Políticas Instituto Ayrton Senna



Fonte: Instituto Ayrton Senna, 2020, *online*. <https://institutoayrtonseenna.org.br/pt-br.html>

Observe-se o nítido exemplo de desenho de uma rede de políticas educacionais, cuja principal “missão é promover o potencial transformador das pessoas por meio do desenvolvimento integral dos estudantes e educadores” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2020, *online*. s.p.) (Grifei). Especial atenção ao termo grifado na expressão “desenvolvimento integral dos estudantes”, e, compare-se com a expressão “desenvolvimento integral da criança” (BRASIL, LDB, 1996, Art. 29), e “formação integral do aluno” (Idem, Art. 35-A, § 7º), ainda “opção pela formação integral do trabalhador” (SETEC, MEC, SETEC, 2007, p. 4), com a expressão “O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores” (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2017, p. 1), dentre várias outras que poderiam ser buscadas para demonstrar exemplos concretos de apropriação e transferência terminológica de políticas como formas de colonização neoliberal.

As questões que se colocam ao intérprete de textos de política, nesse exemplo são:

1) O que se entende por “formação”, “desenvolvimento”, “educação integral” nestes diferentes, mas relacionados textos de política? Sendo o primeiro deles um texto produzido da iniciativa privada reconhecidamente representante e associada à defesa de concepções neoliberais de educação, o segundo um texto teórico, o terceiro textos jurídicos da principal lei brasileira

sobre diretrizes e bases da educação; o quarto um texto base orientador produzido pelo ministério e secretaria do governo que motivou a atual política de EPT nos IFs, e o último um texto científico produzidos por três dos principais e mais referenciados autores sobre a Política de EPT e sobre a formação integral com base nas concepções de escola unitária, politecnicia e formação omnilateral / integral, a partir de Gramsci e Marx.

2) Como encenar, colocar em prática essa formação integral almejada nos textos sem entrar em conflito com as concepções que cada texto carrega na intenção dos seus elaboradores? Ou, sendo impossível não entrar em conflito, contradição, antagonismo, disputa, como mediar e conduzir a tradução e a recodificação destes textos? Veja-se, “Há um contexto social e uma materialidade para a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201), e é nesse contexto e nesta materialidade, sempre problemáticos, em regra caóticos e frequentemente desvalorizados, que os atores de política precisam tomar decisões. Decidir sobre quais papeis preferem ou consideram mais, bem como aceitar exercê-los no contexto da prática do fazer políticas. É por isso que os autores supra defendem que as políticas são “atuadas e não implementadas” (Ibidem, p.10).

Isso é compreensível uma vez que, principalmente no contexto da prática “[...] a política estará aberta à erosão e ao dano pela ação, os agentes incorporados daquelas pessoas que são seu objeto” (BALL, 1994, p. 10-11). O que faz com que a política seja “analisada e revista, bem como, por vezes, dispensada ou simplesmente esquecida (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15). Isso explica, em grande parte, porque a colonização neoliberal da educação tem se tornado cada vez mais fácil e porque o contexto da prática é especialmente cobiçado pelos criados e propagadores de discursos de política realizando, com sucesso, a hibridização entre público e privado. Faz entender por que, ao invés de privatizar o Estado e as Instituições e serviços Públicos aos moldes liberais, conseguem, cada vez mais fazer com que o público performe ao máximo em favor do privado. Todas essas fundações, organizações, bancos, redes de políticas globais, colocam-se na posição do que a maioria denomina por “*Advocacy* pela Educação”.

Nos termos do “Todos pela Educação”:

Sabe aquela sensação de que as coisas no mundo não vão bem, seja a respeito da desigualdade social, da paz, da justiça, da saúde ou da preservação do meio ambiente? Quando a insatisfação passa para a ação, torna-se advocacy! [...] significa agir em favor de uma causa, agir por mudanças. Em outras palavras, quando uma pessoa ou organização atua para que o poder público promova melhorias na Educação Pública, por exemplo, [...] (TODOS PELA EDUCAÇÃO, *online*, n. p., 2022).

Destaque-se que, duas das estratégias que o programa propõe para concretizar tal forma de “*advocacy*” é “produzir conhecimentos e elaborar propostas” (Ibidem). Ou seja, assumem o papel de intérprete e tradutor das políticas educacionais, portanto exercem o papel essencialmente intelectual e de poder sobre o contexto da prática e dos demais atores que nele se colocam passivamente, os “receptores”, os “implementadores” de políticas. E, ainda, por meio do ato de “monitorar sistemática e publicamente” (Ibidem), assumindo o poder de controle externo e, portanto, da avaliação e do julgamento sobre a “qualidade” e os níveis da “eficiência”, “eficácia” e “efetividade” da política que querem ver performada no serviço público ao interesse exclusivo da perspectiva privada.

Também deixam explícito o interesse de atuar diretamente no contexto de influência e da produção de textos legitimados pelo Estado, uma vez que almejam “mobilizar o poder público” e “incidir na formulação e implementação de políticas educacionais” (Ibidem). A matemática e a lógica aqui são bastante simples para se resumir o raciocínio: Se tais organizações privadas efetivamente pretendem fazer “*advocacy* pela educação”, se realmente querem agir para solucionar os problemas educacionais, usariam todo seu poder de mobilização e influência e exigiriam, de imediato, que os profissionais da educação fossem tão bem remunerados, qualificados quanto exigem qualificação e remuneram os CEOs e principais executivos e dirigentes das suas empresas. E, principalmente, deixariam que os profissionais da educação exercessem a função de intelectuais e produzissem conhecimento e elaborassem propostas e soluções efetivas.

A figura a seguir traduz, em uma imagem, basicamente toda a estratégia adotada pela lógica neoliberal para colonizar as políticas, as instituições, os serviços públicos e a subjetividade dos profissionais da educação que deixam de ter o papel essencialmente intelectual, crítico e reflexivo, para assumir o papel de receptor e reproduzidor dos interesses única e exclusivamente do mercado.

Figura 04 – Estratégias “Todos pela Educação”



Fonte: Todos pela Educação, *online*, s.p., 2022.

Destaque-se ainda em relação à citação longa acima que são usados termos comuns às concepções de democracia, educação republicana, bem comum etc., tais como “desigualdade social”, “paz”, “justiça”, “saúde”, “preservação do meio ambiente”. Aqui se tem uma outra e mais recente peculiaridade e estratégia do neoliberalismo. Se até então enfatizava na transferência terminológica com uso de termos tais como “capital humano”, “pedagogia das competências”, “qualificação para o mercado”, o discurso neoliberal passa a diminuir a tentativa de transferência terminológica e a aumentar o uso da “apropriação terminológica”, como no exemplo presente.

Ora, uma vez exercendo poder hegemônico sobre o discurso de políticas e sobre a interpretação e tradução dos textos de políticas no contexto da prática, e produzindo os materiais, artefatos e tecnologias de políticas para suprir os demais atores “receptores” de políticas, “solucionando” assim a precariedade de infraestrutura, tempo e condições de trabalho que o poder público até hoje não conseguiu solucionar para estes profissionais, torna-se muito mais fácil convencê-los de que a presença destes termos nos textos e materiais educacionais, estão efetivamente comprometidos com tais objetivos.

De outro modo, uma vez reduzida a densidade epistemológica, o senso crítico, a autonomia, e retirada a função intelectual destes profissionais, eles se quer questionam se os meios e os conteúdos consumidos destas fontes vão ao encontro ou de encontro às concepções de justiça social, diminuição das desigualdades e dos princípios, valores e concepções que acreditam defender. Talvez o conceito de “alienação”, enquanto desvio da atenção para o caráter meramente técnico do trabalho, desviando o trabalhador da vida social produtiva, do princípio ontológico do trabalho, da produção da cultura, seja o conceito mais atual e presente entre grande parte dos profissionais da educação em termos de políticas educacionais. Justamente porque, como pensava Gramsci, a “organização da cultura é organicamente ligada ao poder dominante” (MONASTA, 2010, p. 20). Afinal, a pessoa “alienada”: “ali – é – nada”, e isso é totalmente benéfico e favorável para a hegemonia do discurso dominante.

Porém, é importante salientar que, geralmente não se pode “culpar” “[...] o professor por uma falha de percepção política, [...] todos nós estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu triunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá” (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 193) (Grifei). Basta resistir, ir à luta, fazer a revolução, dirão os marxistas e gramscianos mais ferrenhos. Contudo, como bem identificam Ball e colaboradores:

[...] o que poderíamos chamar de resistência, um confronto pleno e reflexivamente articulado entre discursos agonistas, é raro e fugaz - limitado por exemplo a momentos de ação política ou sindical. No banal, em relação às pressões de desempenho, em resposta à mudança constante, há pouco espaço ou tempo ou oportunidade para pensar de forma diferente ou "contra" [...] (Ibidem, p. 193).

E isto tem sido cada vez mais notável e identificado. No âmbito da política educacional dos IFs e em tentativas de articulações de redes políticas, vive-se essa raridade de resistências. A maioria das “resistências” tem se resumido à Cartas de Repúdio ou Manifestos esporádicos que se quer são lidos ou enviados aos interlocutores contra as concepções dos quais se deseja resistir ou mesmo para as bases entre as quais seria talvez possível angariar forças e articular espaços de atuação crítica.

No entanto, é importante também questionar em que medida a responsabilidade pela desconsideração das instituições de ensino também é dos atores de políticas, profissionais de educação que almejam resistir e se contrapor à ideologia neoliberal dominante. Será que tais núcleos de resistência crítica ainda não estão demasiadamente apegados à compreensão de políticas educacionais, e do fazer políticas educacionais vinculadas ao poder e ao controle do Estado? Afinal, se, como visto, o Estado já se encontra fortemente influenciado e colonizado pela

lógica neoliberal, seria ingenuidade política esperar ou confiar ao Estado o controle e a difusão do discurso de política pública contra hegemônico ao discurso de políticas públicas sob a ótica do poder privado.

As novas redes de políticas, como demonstra Ball, para proliferação do imaginário neoliberal em nível global, tem sabido se atualizar e inovar criativamente no âmbito da globalização e das sociedades complexas atuais, sobretudo fazendo uso estratégico das novas tecnologias e veiculações midiáticas sociais. Elas têm se apropriado da terminologia dos discursos de resistência e usado isso ao seu favor. O neoliberalismo é profundamente estratégico, articulado e coeso, quando se trata de unir forças para a defesa dos interesses comuns. Por isso aparecem, como nos exemplos expostos acima, com o discurso de representarem a “Nova filantropia, capitalismo social e política educacional” (BALL, 2020, p. 117). Neste capítulo, com base em Urry e Mccann, Ball expõe algumas formas estratégicas que fortalecem essas redes de políticas: “[...] narrativas políticas neoliberais e defesa de políticas são fundadas em relações sociais, políticas e financeiras globais vibrantes que são mantidas e estendidas virtualmente por e-mail, Facebook, Twitter e blogs [...], mas essas relações também têm de ser "ativadas" e "reincorporadas", [...]” (Ibidem).

Portanto, ao que tudo indica, se os atores de política que desejam se colocar no papel de atores críticos, assumirem a função de profissionais intelectuais e não meros consumidores e reprodutores de políticas, precisam atualizar seu modo de atuação e estratégia de resistência e contraposição. É essencial aprender a trabalhar em rede e a promover mobilidades de políticas. Os IFs, embora formalmente organizados em rede pelo próprio texto de política que os legitima, não têm trabalhado e se mobilizado em rede. “Isso é, trabalho em rede bem como uma rede. Atores movem-se entre nódulos e atividades decorrentes e traçam uma cartografia de crença e de defesa. Novamente, essa é uma rede geradora, que evolui pelo recrutamento de adeptos e pela persuasão de guardiões” (BALL, 2020, p. 119).

Ocorre que, o impregnado discurso da performatividade, da concorrência institucional e individual, faz com que as instituições e muitos atores de política nestas instituições de ensino consigam afastar e dissuadir mais que recrutar e agregar adeptos. Conseguem incentivar perseguições pessoais e disputas de interesses individuais, redes de denunciamentos que persuadir guardiões e defensores da política educacional e da “Nova institucionalidade” a que se propunham os IFs. “A confiança entre as pessoas [...] é trabalhada, envolvendo uma atuação conjunta daqueles que fazem parte da conversa” (URRY, 2004, p. 12 apud BALL, 2020, p. 120).

No entanto, quando a carência epistêmica predomina, quando a concorrência interna se aflora, quando cada um se considera empreendedor e empresa de si mesmo, quando os

profissionais não se identificam como profissionais da educação, quando reconhecem ou sequer chegam a conhecer a identidade institucional, quando gestores negociam cargos e interesses individuais, quando o ambiente de trabalho se torna doentio e a qualidade de vida se torna precária, como apontam dezenas de teses e dissertações avaliadas, não resta muito espaço para se traçar uma “cartografia de crença e defesa” em rede e muito menos espaços de atuação conjuntas para o diálogo autêntico e o estabelecimento de confiança.

O outro não é um profissional igual a mim, mesmo que defenda e articule concepções diferentes e se coloque criticamente diante das minhas concepções, o outro passa a ser visto como uma ameaça. Como já discutido anteriormente, se a ideia de “competição meritocrática” difundida pelo liberalismo primário já era prejudicial, mas ainda possibilitava uma certa construção coletiva, a ideia de concorrência performática, difundida pelo novo liberalismo, é destrutiva de qualquer forma de coesão social.

O que se passa a ter não é uma organização social. É, como bem afirma Casara, um coletivo idiotizado e bárbaro, uma sociedade sem lei: “A racionalidade neoliberal explora até a liberdade do sujeito [...] a pessoa é levada a se auto explorar, [...]. Tem-se na pós-democracia o reino dos idiotas” (2018, p. 87). O que se denomina na presente tese por carência epistêmica destes profissionais, é próximo àquilo que se denomina de “[...] empobrecimento subjetivo. Empobrecimento que se dá na linguagem” (CASARA, 2018, p. 89). E, se a linguagem é empobrecida, carece de sentidos e significados necessários para que a episteme, a ciência seja enriquecida e, portanto, não se torna possível a conversa necessária para engendrar a confiança. E, sem a confiança, não é possível fortalecer os “nós” que poderiam nos articular e mobilizar em redes de políticas mais resistentes e capazes de se contrapor.

Efetivamente, prevalecendo nos contextos de influência e de produção do texto por meio de redes globais de políticas, com alto poder econômico para intervenção, criação, proposição e venda de “soluções” para “ajudar” o serviço público ou mesmo, resolver por ele os “problemas educacionais” e os “problemas de desigualdade e injustiça”, o neoliberalismo, estratégica e eficazmente, coloniza o contexto da prática e as subjetividades humanas. Assim, propõe uma “recalibração organizacional, venda de melhoria e mediação de política” (BALL, 2020, p. 157, ss.). Uma vez colonizado o institucional na influência e na legitimação de textos, o contexto da prática passa a ser “centro logístico” de distribuição e consumo dos vários serviços técnicos, tecnologia educacionais “inovadoras”, projetos prontos de formação continuada, materiais didáticos, e toda série de artefatos e tecnologias de políticas traduzidas, recodificadas e de acordo com os interesses e objetivos do mercado. Ocorre que: “O que estão sendo vendidas são as necessidades de mudança, uma nova linguagem gerencialista e uma nova espécie de

autoconfiança e autoeficácia - bem como novas ecologias organizacionais e identidades” (Idem, p. 159).

Em síntese, o que ocorre no contexto da prática e em todo o processo do ciclo de políticas educacionais, quando o papel de ator crítico, intérprete, tradutor de políticas, quando a função intelectual criativa e a capacidade gerencial e técnica dos profissionais da educação, quando a função educativa e política é retirada da autonomia da atuação prática dos atores de políticas, quando a organização da cultura educacional e social passa a ser de poder dominante das organizações de interesses exclusivamente privados, mesmo que com a difusão de discursos públicos por meio da apropriação terminológica, tem-se a colonização do Estado e das subjetividades. Assim, como bem sintetiza Ball:

O poder e o significado dos textos e os discursos de reforma que eles carregam tiram proveito dos medos e dos desejos do público, que são "convocados" a partir das políticas e das pressões de reforma. E um discurso salvador que promete salvar escolas, líderes, professores e alunos do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões das políticas e deles mesmos - suas próprias fraquezas. Políticas de Estado, particularmente aquelas que empregam técnicas de gestão da escola e de gestão de desempenho, podem, assim, criar incentivos e pressões para fornecedores do setor público a fazer uso dos serviços do setor privado. Essas técnicas, que se baseiam na concessão de maior autonomia às instituições e que implantam processos de desconcentração nos sistemas de ensino, também produzem respostas padronizadas e normalizadas, em parte por meio do trabalho dos próprios *edu-businesses*. Os métodos de recalibração organizacional e melhoria desestabilizam profissionalismos existentes e deslocam conhecimentos profissionais, e substituem-no com os modos organizacionais de gestão, de liderança e de empreendimento ou mais precisamente o velho e o novo misturados para produzir um terreno híbrido instável e controvertido de "espaços projetados". A privatização do setor público aqui, por meio do trabalho de *edu-businesses* [...] (2020, p. 160 e 162).

Portanto, a compreensão de todas essas dimensões e problematizações apresentadas, com ênfase no contexto da prática, mas sem esquecer que os contextos de influência e da (re)produção de textos estão sempre se ressignificando em microcontextos dentro do contexto da prática, leva à noção da teoria proposta por Ball, Maguire e Brun sobre a Atuação Política (*enactment*), que, pode-se dizer, é a teoria e a categoria epistemológica que norteia o Contexto da Prática e, também, a possibilidade de melhor análise e compreensão desse contexto. Ou seja, trata-se de um dos elementos essenciais sobre compreender “como as escolas fazem políticas”, mais que apenas descrever como as fazem.

Provocando uma nova perspectiva possível, a presente tese ensaia afirmar que: A partir da mesma teoria e contexto, trata-se de um dos elementos essenciais para se compreender como as escolas/instituições de ensino desfazem ou apenas reproduzem políticas. Isso porque, se é consistente a tese de Laval, Sennet, Casara, do próprio Ball e outros, a respeito da colonização neoliberal das instituições e das subjetividades, então é também plausível considerar que não há

“exercício consciente, autônomo, reflexivo, crítico, livre da vontade humana” dos atores de política ao reproduzir a cultura e seguir os valores e objetivos do colonizador. Porém, quiçá, como Laval inspira um traço de esperança: “[...] apesar de poderosa, a pressão neoliberal ainda não triunfou na escola pública, que está mais para um campo de batalha que para o campo de ruínas como é descrito algumas vezes” (2019, p. 306).

4.3.4 Teoria da Atuação (*Theory of Enactment*)

Dada a relevância e a complexidade do Contexto da Prática, identificado por Ball e colaboradores durante a formulação da ACP, Ball propõe a Teoria da Atuação Política. Como já mencionado, a “atuação” é traduzida do termo inglês “*enactment*”, no sentido de “encenação”, referindo-se aos diferentes papéis de atuação política que os atores de política assumem nos processos de interpretação, tradução, recodificação das políticas. Conforme concluiu-se acima, o contexto da prática é constantemente formado e reformulado. Isto, inclusive por micro contextos de influência e de (re)produção de textos. Os papéis assumidos pelos diferentes atores de políticas, interna ou externamente às instituições de ensino, estão diretamente relacionados à contextos que envolvem a historicidade da instituição, a cultura institucional e individual, a materialidade do contexto da prática, a subjetividade dos indivíduos, os discursos de política que prevalecem sobre os textos de política na produção de sentidos e significados, e toda a gama de influências de redes de políticas locais, regionais, nacionais e globais que, em processo de hibridização com o Estado interferem na avaliação, proposição e realização dos serviços públicos durante o ciclo de cada política educacional.

A “atuação” política, por sua vez, é, então, como afirma Ball, “um tipo de trabalho da política” (*In*. AVELAR, 2016, p. 7). Ou seja, não é um contexto de política, mas uma forma de se fazer política, essencialmente dentro do contexto da prática e sobre como esta política é interpretada e traduzida, como ela se dá, é um trabalho dinâmico e constante, complexo e, frequentemente, contraditório e eivado de conflitos de toda sorte.

Pela ideia da atuação política, o contexto da prática, compreendido por excelência como o que se dá no e em relação direta com o âmbito das instituições de ensino, reforça-se a ideia de que as instituições de ensino não reagem, seja de forma contrária, crítica, de resistência ou de submissão à política “implementada”. Ao contrário, este âmbito assume protagonismo e é parte essencial do “fazer”, ao invés de apenas “receber” políticas. Assim, mesmo que o papel assumido seja predominantemente submisso, de receptores de política, existe nisso uma forma de atuação que precisa ser analisada e compreendida a partir dos motivos que levam àquela instituição e /

ou ao menos, que leva à passividade hegemônica dos atores de política naquela(s) instituição(ões):

Ball e colaboradores desenvolvem a teoria da atuação em vários artigos (Ball, Maguire, & Braun, 2010a, 2010b, 2012; Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011a, 2011b, 2011c; Maguire, Hoskins, Ball, & Braun, 2011), mas organizam essa teoria de forma mais substantiva no livro *How schools do policy* (Ball, Maguire & Braun, 2012). [...] investigação que se orienta pelas questões: de que diferentes maneiras os fatores contextuais, históricos e sócio-culturais afetam as escolas quando estas colocam as políticas em ação? Como as diferenças políticas entre as escolas podem ser explicadas? (LOPES, 2016, p. 10 -11).

Já se mencionou também, e cabe destacar, sobre a correlação interdisciplinar do sentido do uso do termo “*enactment*” com o Direito, enquanto se refere ao modo como as leis são vivenciadas, postas ou não em prática. Nesse aspecto, interessa observar a forma como, no exemplo anterior sobre redes de políticas privadas neoliberais no Brasil (Fundação Lemann e outras), se colocam como “*advocacy*” de políticas educacionais. Ou seja, como “advogados” da educação pública que são, justamente os profissionais que atuam em nome do cliente, são os que “interpretam” a lei para o cliente e atuam no convencimento do juiz para que determinada ação relacionada a determinada norma, seja assumida pelo juiz (aquele que reconhecerá “legitimidade” à causa), como de acordo com a interpretação do advogado em favor do seu cliente.

Ocorre que, inegavelmente, quanto mais poder discursivo e influência o “advogado” exerce sobre o processo, e em relação à suficiência ou hipossuficiência do cliente, mais dependente dele se torna o cliente. *Mutatis mutandis*, quanto maior o poder discursivo e, no caso, também poder financeiro, estas organizações, fundações, empresas, redes de políticas exercem sobre o processo do fazer políticas, maior será seu poder de “advogar” em nome dos atores de política no contexto da prática e, no caso, em nome dos próprios “interesses da sociedade”. Assim, mais dependente desse poder se tornam os atores de política e a sociedade como um todo. Ou seja, maior é a colonização, a alienação, o empobrecimento subjetivo e da linguagem, e, portanto, maior será a idiotização dos indivíduos e a coletivização da barbárie.

Em linguagem mais comum, pode-se dizer que os “atores” de política no “palco” do contexto da prática, não são atores reais, autônomos no exercício da criatividade consciente e intelectual, são “marionetes” manipuladas predominantemente por atores externos. Nesse aspecto, se o contexto da prática já seria, como demonstrou Ball e colaboradores, marcado pela atuação “dramática”, em razão da natural complexidade e natureza conflitiva dos atos de interpretação, tradução e produção de sentidos, quando colonizadas pela “*advocacy*” neoliberal,

entende-se aqui, passa-se a ter mais uma “tragédia” cujo resultado já se delinea claramente pela forma como se dá a atuação dos atores.

Em aproximação ao objeto de estudo central da presente tese, e com a devida analogia literária em referência a Gabriel Garcia Márquez (1981): seria a Política Educacional de EPT nos IFs, pelas conclusões que dela já se pode desprender a partir da análise da primeira década de atuação política, mais uma “crônica de uma morte de política anunciada?”. Afinal, como bem se pode concluir da referida obra, o que fez com que o homicídio de Santiago Nasar fosse possível pelos irmãos Vicario, foi justamente a passividade, a omissão, a negligência da comunidade diante da fatalidade anunciada antecipadamente. Quantos “anúncios” de atores, internos e externos aos IFs, já apontam para resultados completamente contrários ao desejado pela “maioria” quando da produção e legitimação dessa política? Quantos permanecem passivos, inertes, apenas assistindo o desenrolar dos fatos ou atuando, mesmo que por omissão, a favor dos assassinos? Quantos assumem, direta ou indiretamente, o papel dos irmãos Vicario e assassinam “em nome de” (*advocacy*), sem a devida compreensão e análise crítica do contexto? Enfim, provocações (im)pertinentes que surgem no processo criativo da presente pesquisa. Com os possíveis interlocutores: o espaço ao contraponto e a abertura ao diálogo autêntico, desde que com razoável densidade epistêmica.

Em síntese, o uso do termo “atuação”, no âmbito da ACP, conforme proposto por Ball e colaboradores (2012), se apresenta em substituição mais adequada ao termo “implementação” de políticas. A atuação é, então, não uma fase de realização da política, como sugere a ideia tradicionalmente usada por implantação, mas um processo que envolve, de modo indissociável, a interpretação, a materialidades e o discurso de políticas. “A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil. A política “entra” nos contextos, ela não destrói eles (sic) – para parafrasear Anthony Giddens (AVELAR, 2016, p. 6)” (MAINARDES, 2018, p. 5). Em outras palavras: “A política é fácil, as atuações não são” (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p.21).

A atuação, na forma como a propõe Ball e colaboradores, se dá por meio da interação entre os atores de política, por meio de reuniões, discussões, eventos, produção de artefatos de política, e, inclusive empréstimo de ideias e práticas de outras instituições de ensino e apoios externos, e envolve todos os diferentes papéis assumidos pelos diferentes atores (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 67 a 103). Sendo assim, em relação à atuação, é que “Os espaços de negociação e de contestação da política são relativa e estreitamente definidos aqui, dominados, em sua maior parte, pela necessidade e pela responsabilidade de os professores fazerem o seu melhor” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 106). Ou seja, “diferentes políticas são atuadas nas escolas e necessitam de diferentes tipos de atores, e esta, particularmente, tem sido utilizada

pelos governos como mecanismo eficaz de “orientação” a distância” (MOURA, et al. 2019, p. 209).

Portanto, a ideia de descentralização e de desconcentração da gestão, sob o argumento de maior autonomia aos sujeitos, embora soe positiva enquanto ideia, também implica a legitimação de mecanismos de controle de resultados por meio da avaliação da performatividade destes atores. Nesse sentido, a lógica torna-se, na prática, a seguinte: Para “merecer” autonomia é preciso responsabilizar-se pelos resultados. A responsabilidade pelos resultados se dá por medidas de eficiência, eficácia e efetividade (*accountability*), e sob a supervisão direta da comunidade (interna e externa = órgãos de controle oficiais, ex.: TCU, CGU, Auditoria Interna, Ministério Público, ou sociais, ex. mídia, associações, empresas, entidades filantrópicas de *advocacy*...).

Para atender a tais medidas é preciso produzir, performar mais, o que depende de cada um porque cada um agora é um “empreendedor de si” com “autonomia” para atuar. Quem ou as instituições que performam melhor, recebem selos de maior “qualidade” e, portanto, estabelece-se na prática, mesmo que se negue no discurso, uma lógica de concorrência, de ranqueamento entre indivíduos e entre instituições. Quanto menos concorrentes se têm, teoricamente, menor o risco, porque só sobrevivem os melhores, portanto, a concorrência é de ordem vital de sobrevivência e não de ordem competitiva com incentivo ao aprimoramento, a adaptação para a sobrevivência.

Sendo assim, organizar-se em redes de políticas capazes de estabelecer a interação entre experiência e a articulação em torno dos mesmos sentidos, significados e objetivos, e desenvolver artefatos de políticas, tecnologias de política que possam ser aplicadas *sui generis*, quanto mais globalmente aplicadas, melhor, torna o domínio discursivo e o domínio sobre a atuação política, a ação política na prática, hegemônico. É nisso que as correntes neoliberais têm obtido sucesso em termos de atuação coletiva enquanto as correntes de resistência ao neoliberalismo têm se enfraquecido cada vez mais e, em muitas instituições e serviços públicos já poderiam ser consideradas extintas.

O que defende aqui, é o cuidado de não se tomar a ideia do contexto da prática e da teoria da atuação política, sob a perspectiva de uma nova concepção romântica, platônica de ideal de políticas educacionais. Ball é bastante claro ao reafirmar em vários textos, que a ACP se refere muito mais a compreender como as políticas são feitas do que a descrever como as políticas são feitas. A posição de “compreender” as políticas remete o sujeito a uma análise do tipo “*writerly*”, crítica, hermenêutica jurídica filosófica dos textos e contextos de políticas. A posição de

“descrever” as políticas, por sua vez, conduz o sujeito a análises mais passivas, do tipo “*readerly*”, de implementação e linearidade de políticas.

Além disso, um outro risco de se romantizar demasiadamente a Teoria da Atuação e o Contexto da Prática, é o fato de se simplificar o entendimento quando Ball e colaboradores chamam atenção para a importância de os atores de política serem também protagonistas do fazer políticas e, portanto, terem poder de alterar significativamente os textos de política por meio da interpretação e da tradução. Quer dizer, parece inegável a importância de se considerar a atuação política e o contexto da prática como elementos constitutivos do processo de fazer políticas, ao invés de apenas implementá-las. Nisso, entende-se um dos grandes avanços que a teoria de Ball e colaboradores oferecem ao campo das políticas educacionais.

Contudo, não implica, necessariamente, que os atores profissionais da educação assumam esse protagonismo de forma crítica e criativa, criando discursos de política. Uma afirmação que, em específico sintetiza e justifica o motivo da preocupação que aqui se põe à concepção do Contexto da Prática e da Teoria da Atuação de Ball, por exemplo: “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). Ora, isso só ocorre, ao que se entende, se o profissionalismo e a subjetividade desses atores e o contexto dessas instituições já não se encontra sob domínio hegemônico da colonização neoliberal e da lógica performativa da concorrência individual e / ou institucional. E, caso tal colonização já esteja em estágio avançado ou avançando, só pode ser resistida pela articulação em redes de atuação coletiva dos atores críticos e ainda conscientes ou não alienados.

Propõe-se, assim, sob a responsabilidade de se aprofundar essa proposta em estudos posteriores, que à Teoria da Atuação de Ball, se acrescente as categorizações: “Atuação Crítica”; e “Atuação Coadjuvante”.

A primeira, “Atuação Crítica”, refere-se às instituições nas quais a atuação dos atores ou ao menos da maior parte deles, enquanto profissionais da educação, assume a função de intelectuais críticos, reflexivos e criativos no processo de interpretação, tradução e, quando necessário, de resistência e contestação às políticas colonizadoras das instituições e dos serviços públicos. Função a ser exercida tanto na produção e defesa de políticas discursivas em espaços de diálogos autênticos com os seus pares e / ou atores externos.

A segunda categoria, a “Atuação Coadjuvante” por sua vez, refere-se às instituições nas quais a atuação dos atores ou ao menos a maior parte deles, assumem o papel de “receptores” no trabalho com políticas (BALL, MAGUIRE, BRUN, 2016, p. 93 a 98). Ou seja, os que ainda não compreendem ou ainda não desenvolveram densidade epistêmica suficiente para ingressar no

campo das disputas de poder que o contexto provoca. Ou também aqueles que não se interessam, que não se reconhecem como profissionais de educação no papel de intelectuais e aceitam, de forma passiva, a função tecnicista meramente operacional e reprodutiva dos discursos dominantes. Refere-se, ainda, aqueles que atuam conforme o discurso mais favorável no momento aos seus interesses pessoais e o colocam em condição de concorrência mais propícia à sua própria performatividade, são os oportunistas de política. Esses que atuam de forma coadjuvante, no sentido aqui proposto, é porque se configuram no processo de fazer políticas educacionais, como meros auxiliares à serviço da política discursiva dominante e, lembre-se, a política enquanto discurso nem sempre vai ao encontro da mesma política enquanto texto.

Talvez, ao que se pode evidenciar em partes pelos estudos realizados e pelas análises das teses e dissertações pesquisadas, tendo em caso os IFs em nível nacional, grande parte da Atuação Coadjuvante nos IFs se dá pelo fato de muitos atores políticos, mesmo alguns que oferecem resistência e tem posicionamento crítico, depositarem, ainda, demasiada segurança na capacidade do Estado-Nação, ou na ideia de Estado Ampliado, aos moldes de Gramsci (BUCI-GLUCKSMANN, 1980; MONASTA, 2010; LAVAL, 2019; DARDOT e LAVAL; 2016, entre outros), enfim, em se depositar a segurança das políticas públicas ao poder regulador do Estado. Os textos, e são muitos, que analisam o contexto de influência e de produção do texto da Política dos IFs deixam isso muito claro. Obviamente, foi inegável a influência positiva das concepções do Governo sobre “educação” e “trabalho”. Não fosse o exercício de poder de influência discursiva do Governo à época, sobre outros partidos políticos, sobre as instituições já existentes de EPT e sobre a máquina do Estado para formular e legitimar o texto de política dos IFs, muito provavelmente toda a RFEPCT e todo o investimento de expansão nacional, não teria sido possível.

Contudo, também resta evidente, passados mais de dez anos daqueles contextos iniciais, que os textos têm sido cotidianamente recontextualizados e reformulados, distanciando-se cada vez mais daquela influência predominante inicial. Também é sólida a conclusão de que, no contexto da prática, a atuação da política se deu de forma desorientada, sem articulação em rede, sem processos adequados e consistentes de formação continuada e produção de discurso de política a favor do discurso defeso na influência e na produção do texto.

Assim, os IFs que foram formados a partir das instituições já existentes (CEFETs, EAFAs...), sem compreender melhor e, muitos, sem terem concordado, mas tendo sido persuadidos pelo discurso da “nova institucionalidade”, apenas reproduziram o que já faziam e, no máximo, readequaram textos de política institucionais para atender aos documentos normativos. Porém, em termos de tradução e atuação, continuaram a fazer o mesmo e, naquilo

que era “novo”, a fazer conforme os entendimentos e disputas internas se davam, sem encontrar resistência crítica para isso. Enquanto isso, os “criadores” dessa política, principalmente o próprio Governo em nível de MEC/SETEC, entendeu que o poder regulador do Estado seria o suficiente para que a política fosse implementada como se almejava. Resultado, o Contexto da Prática foi negligenciado. O poder de colonização de toda espécie de interesses, encontrou terreno livre para se impor estimulando a performance, a concorrência, o individualismo, e o empreendedorismo de si mesmo.

Cabe ainda, em relação à atuação de política educacional nos IFs, o que anteriormente foi referenciado sobre exemplos por meio dos quais tal atuação ocorre (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 67 a 103). Ou seja, sobre a ideia de “interação entre os atores” por meio da qual as interpretações, traduções, recodificações, resistência, concordâncias, artefatos, tecnologias de política se dão em ação (*enactment*). Formas mais comuns em que essa atuação interativa se estabelece, como demonstraram os autores, é por meio de reuniões, eventos, discussões. Enfim, reitera-se, é preciso haver espaços de identificação para que se possa (re)construir identidades. Nos IFs, estruturalmente até se constituem esses espaços, mas, efetivamente, não possibilitam a identificação e a construção da identidade, uma vez que os atores que ocupam estes espaços, estão predominantemente colonizados pela lógica do *homo enterprise* e eivados de *carência epistêmica*.

Ao se analisar os documentos, as estruturas organizacionais dos IFs, as pesquisas *stricto sensu* e demais textos, bem como ao se vivenciar pessoalmente o contexto da prática, o que não falta são espaços criados para discussões. São, literalmente, centenas de: comissões, grupos de trabalhos, colegiados de cursos, conselhos de classe, grupos de estudos, reuniões por setores, reuniões de professores, reuniões de técnicos, reuniões entre professores e técnicos, reuniões gerais, colégio de diretores, comissões e grupos em nível de institucional, grupos de pesquisa, grupos de extensão, grupos de ensino, reuniões entre gestores de ensino, entre gestores de pesquisa, entre gestores de extensão, entre bibliotecários, entre Técnicos de Informação, Colégio de Dirigentes, Conselho Superior, representantes de alunos, organizações acadêmicas, comissões de avaliação institucional, Núcleos de Estudos Afro Brasileiros, Núcleos de Gênero e Diversidade, reuniões de Pais, audiências públicas, eventos e encontros entre campus, entre IFs, em nível local, regional, nacional, Conselho Nacional de Reitores, Fóruns de Dirigentes de Ensino, de pesquisa, de Extensão, de Administração, de Desenvolvimento Institucional, Pró-Reitorias, setores e equipes multidisciplinares, grupos de trabalhos com representantes dos IFs no MEC/SETEC, reuniões para marcar reuniões e grupos para formar grupos (e isso não é uma

sátira!). Sobram espaços e pessoas, mas faltam densidade epistêmica e atuação reflexiva, crítica e comprometida com a função social da educação em uma perspectiva de justiça social.

Para aqueles que não convivem diária e diretamente nesse contexto institucional, a “breve” descrição acima pode soar exagerada, mas é facilmente demonstrada apenas observando as estruturas organizacionais de cada IF nos Planos de Desenvolvimento Institucional, os Relatórios de Gestão dos campus e dos IFs, as portarias publicadas, as justificativas de viagens e pagamento de diárias e os portais de notícias institucionais. Ou seja, de fato, seria de má-fé afirmar que, nos IFs, não há espaços para Gestão-Democrática e para discussões e articulações para atuação política no contexto da prática. Ocorre que, como bem observado, por Ball e colaboradores, a atuação política envolve: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 35 a 65). Assim, espaços como os descritos acima, constituem, inicialmente, apenas contextos materiais e parte de contextos situados, para atuação. Estes, por si só, são muito ineficientes se não houver efetiva articulação e organização política em redes internas ao próprio campus, entre os diferentes campus, em nível institucional de cada IF/Autarquia, e em Rede Federal, como propõe o próprio texto de política na Lei nº 11.892/2008.

Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional. [...] Dimensões contextuais da atuação política: contextos situados (ex.: localidade, histórias escolares e matrículas); culturas profissionais (ex.: valores, compromissos e experiências dos professores e "gestão da política" nas escolas); contextos materiais (ex.: funcionários, orçamento, edifícios, tecnologia e contextos externos (ex.: grau e qualidade do apoio das autoridades locais; pressões e expectativas de contexto político mais amplo, como classificações do Ofsted, posições na tabela de classificação, requisitos legais e responsabilidades), (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 37 e 38).

As informações aferidas a partir da produção dos dados de pesquisa sobre os IFs, têm demonstrado, em âmbito nacional, muitos casos de falta de identidade e de identificação, de predominância da burocracia, do gerencialismo, do patrimonialismo e do autoritarismo muito mais que da Gestão-Democrática. Há falta de articulação e de integração entre os diferentes profissionais, setores, serviços, políticas e programas, a precariedade da comunicação institucional e interinstitucional, e inclusive apontado claramente o excesso dessa cultura que se institui de se criar tantos grupos, eventos, reuniões, funções administrativas, colegiados, representações e tão pouco se ter avançado enquanto instituição.

Ou seja, tem-se uma clara evidência da lógica neoliberal atuando na desconcentração institucional justamente para responsabilizar e fiscalizar a todos na mesma medida em que todos

se vêm numa situação de concorrência em uma atuação desorganizada, desarticulada e confusa que passa a ser “naturalizada” como “parte” do processo de fazer políticas.

Obviamente, também se encontram muitos exemplos, mesmo que ainda embrionários, mas bem-sucedidos de articulação em redes, resistência crítica e que ainda consegue fazer frente no árduo campo dessa batalha, como descreve Laval (2019). O que se deve frisar é que, geralmente, tais espaços de “gestão-democrática” e tomada de decisões coletivas, acabam por se resumir a agrupamentos que, sob o discurso político de uma “pseudo autonomia” e “livre deliberação”, tem-se um artefato de poder a fim de “[...] mobilizar recursos individuais para aumentar a eficiência do trabalho, dado a aparência de uma consulta, uma participação dos subordinados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 258). Mais adiante se voltará a abordar essa temática previamente problematizada aqui.

Ainda diretamente relacionados ao Contexto da Prática, estão os Contextos dos efeitos/resultados, e de estratégias de política. Tais contextos foram “inseridos” mais recentemente à Teoria do Ciclo de Políticas, como uma forma de revisão diante de algumas críticas feitas aos estudos anteriores. Contudo, como Ball tem enfatizado, embora se possa, didaticamente, considerá-los como um “quarto” e “quinto” contextos, e assim alguns atores comentadores o têm feito, eles são melhor compreendidos como constitutivos ao contexto da prática e / ou ao contexto da influência.

Nesse sentido, a presente pesquisa considerará, para melhor organização do pensamento, a seguinte estrutura: 1) Contexto de Influência; 2) Contexto da Produção do Texto; 3) Contexto da Prática, na qual se inclui a Teoria da Atuação; 4) Contexto dos Efeitos e Contexto da Estratégia, uma vez que no Contexto da Prática também se formulam microcontextos de Influência que alimentam estratégias de políticas para novos contextos de Influência em nível macro. Ball e outros utilizam o termo “efeitos” e “resultados” como sinônimos, porém, para não confundir com a terminologia já dominante da avaliação de resultados fortemente marcante na lógica da “*accountability*”, dar-se-á preferência pelo termo “efeitos”, assim como, ao invés de “implementação”, se prefere o termo “atuação”, ou “ação política”.

4.3.5 Contexto dos Efeitos e Contexto da Estratégia Política

O contexto dos efeitos passa a exercer uma importante dimensão da análise da política educacional dos IFs. Isso porque a série de reformas educacionais desde as décadas de 1970/1980, inicialmente na Europa, e na década de 1990 mais precisamente no Brasil, proporcionaram o espaço ideal para a colonização neoliberal. Tais reformas, sempre com o

discurso político de diminuir a pobreza e proporcionar educação de melhor qualidade, na verdade, sempre apresentam “soluções” meramente paliativas e ignoram o contexto social, geopolítico, cultural, histórico da sociedade e / ou sempre se apresentam como a mais nova e atualizada “solução” para toda forma de problemas por meio da educação.

Esse discurso político é muito claro, por exemplo, quando se percebe uma defesa generalizada na sociedade que sugere entender que “tudo” deveria ser ensinado nas escolas. Surge um problema qualquer e a “solução mágica” é criar uma disciplina a mais para que as escolas ensinem a fazer isso e em pouco tempo as novas gerações, à la “criança esperança”, eliminarão o problema. Nas discussões para construção dos projetos pedagógicos de cursos nos IFs, tanto cursos em nível de educação básica quanto em nível de educação superior, isso ainda é fortemente presente. Muitos professores assumem brigas hercúleas para defender a inclusão de mais uma disciplina “x” ou “y” porque o “mercado exige”, ou porque “é essencial”. Porém, quando questionados com boa base epistêmica para que sustentem as justificativas, demonstrem estudos que apoiam sua defesa, recorrem ao recurso do argumento da autoridade em detrimento à autoridade do argumento.

Quer dizer, tanto a partir do âmbito interno quanto do âmbito externo, as últimas décadas têm sido marcadas por propostas cujos efeitos são meramente paliativos e de baixa densidade epistemológica. Como resume Frigotto: “trata-se de políticas que ficam na amenização dos efeitos, sem alterar as determinações estruturais que os produzem. [...] a política dos IFs insere-se na disputa do projeto societário e das concepções educativas como mediação dessa disputa” (2018, p. 18). Sendo assim, é importante questionar: Quais efeitos a política educacional dos IFs já tem produzido? Em que medida tais efeitos reafirmam a estrutura vigente apenas apresentando resultados paliativos e passageiros ou realmente tendem a promover, mesmo que no longo prazo por vir, possibilidades de mudança estrutural e ressignificação social?

As “soluções” para a superação das desigualdades e injustiças sociais, de efeitos paliativos como acima denominados, produzem uma fachada nebulosa de defesa do bem-comum que, quando dissipada por um sopro de racionalidade, se demonstram falaciosas e reiteram as desigualdades e injustiças. Trata-se, como denominam Dardot e Laval, de “uma racionalidade ademocrática” (2016, p. 379 a 384):

Todas as pesquisas sobre os efeitos da “escola gerencial” realizadas nos países mais adiantados nessa via mostram o crescimento das desigualdades escolares e a marginalização da fração mais pobre da população em estabelecimentos de tipo gueto[...], ela reforça as lógicas sociais de exclusão que fabricam um número crescente de “subcidadãos” e “não cidadãos” (2016, p. 381).

Por coincidência, na semana em que estas linhas são escritas, foi publicada uma pesquisa que analisou o grau de desigualdade de remuneração entre pobres e ricos com o igual grau de instrução. A reportagem publicada na Folha de São Paulo, demonstra como que, nos últimos quarenta anos: “[...] apesar dos avanços, o topo da pirâmide (os 10% mais ricos) continuou ganhando até 50% mais que a metade mais pobre, ainda que eles tenham o mesmo grau de instrução” (*online*, 2022, 05 de novembro, n. p.).

Uma demonstração concreta sobre efeitos paliativos de políticas e para se refletir sobre algumas propostas que defendem apenas a expansão do acesso à educação como suficiente para provocar a mudança estrutural social, apesar da positividade e dos benefícios que produz a curto prazo. É preciso, portanto, que tanto as proposições quanto as avaliações de políticas sejam menos ingênuas, como sustenta Arretche (2001), ao afirmar, com base em Stein (1984), que “a taxa de sucesso depende da cooperação não apenas dos agentes institucionalmente vinculados aos demais níveis de governo, mas de centenas de potenciais beneficiários e provedores cujo comportamento precisa ser coordenado (Stein, 1984, n. p.), e, enfatiza: “isto não é um problema a ser constatado pelo avaliador, mas um *dado* da realidade a ser incorporado à análise” (Ibidem).

Estaria a política de EPT nos IFs, e no Brasil como um todo, a caminho de reprodução de “efeitos perversos”, tal qual denominou Boudon (1979) ao analisar a educação profissional na França?

[...] o resultado esperado é produzido no que diz respeito a cada membro da população-alvo, isto é, cada indivíduo melhora sua situação social; a médio prazo, a categoria social a que estes indivíduos passam a pertencer piora". [...] Boudon constatou que a opção por cursos profissionalizantes, de fácil absorção pelo mercado ou de grande prestígio social, ainda que resultasse benefícios para cada um dos recém-formados desses cursos, com o tempo, provocava o declínio do salário médio daquela categoria profissional) (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 116).

Ao que indica a pesquisa recente, referida acima pela Folha de São Paulo, aproximadamente 40 anos após a constatação de Boudon na França, é o mesmo efeito, pior que “paliativo”, mas um “efeito perverso” reproduzido até hoje.

Na concepção de contexto dos efeitos de política, também não se deve restringir a ideia de “efeito” no sentido de impacto nos educandos e / ou na sociedade. Os efeitos de políticas são sentidos também, ainda na atuação dos atores de política, portanto, principalmente nos profissionais de educação (professores, técnicos administrativos, gestores...). Como esses profissionais se identificam ou não, tanto como profissionais de educação quanto com a política educacional, irá impactar nos efeitos da política seja na formação da subjetividade dos educandos seja no impacto social como um todo. Como já mencionado e sobre o que se voltará a mencionar,

um dos temas que mais se problematizou nas pesquisas *stricto sensu*, principalmente nos últimos anos nos IFs, é sobre a qualidade de vida, ou no caso, na falta da qualidade de vida dos profissionais de educação dos IFs. São efeitos do adoecimento coletivo de corpos e almas colonizados pela performatividade, pela negação do “eu” enquanto sujeito histórico, crítico, produtor de sentido e transformação cultural.

O contexto dos efeitos é, portanto, muito mais complexo de se abordar e se analisar. Isso porque engloba os chamados “efeitos de primeira ordem”, e “efeitos de segunda ordem” (BALL, 1994). Aqueles geram mudanças na estrutura e na prática, enquanto estes tendem a produzir mudanças em padrões de justiça social. Portanto, há necessidade de se levar em consideração uma análise muito mais ampla de dados e especificidades. Na presente pesquisa, destaca-se, a ênfase se dá mais sobre o contexto da prática e da atuação política, acenando para algumas análises prévias de “efeitos de primeira ordem”, porém, sabendo-se da limitação desse alcance.

Dentre as teses e dissertações avaliadas, algumas já ensaiam análises de efeitos provocados pelos IFs, embora a maioria delas tenha focado ou apenas identificado efeitos de impacto na geração de emprego, na valorização imobiliária em municípios nos quais foram construídos os IFs. Ou seja, focado apenas em impactos de desenvolvimento econômico, basicamente. Pesquisas que verificam os efeitos da política dos IFs sobre questões de (des)igualdade de gênero, raça, acessibilidade, por exemplo, também contemplam em parte o contexto dos efeitos. Nesse sentido, algumas pesquisas envolvendo o impacto de ações específicas de inclusão, tais como: Mulheres Mil; educação voltada para comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas; salas de acessibilidade; cursos de e / ou em libras e / ou a presença de intérpretes de libras para acompanhamento dos educandos surdos; produções de materiais didáticos em Braile; entre outras.

Pesquisas futuras precisam abordar com maior profundidade tanto os efeitos de primeira ordem quanto os de segunda ordem, até porque, sabe-se, em pouco mais de uma década de política educacional dos IFs, ainda é demasiadamente precoce a tentativa de se esperar significativas transformações de ordem de justiça social e, desta década, a segunda metade tem demonstrado mais sinais de “efeitos perversos” das políticas e reformas educacionais em Nível Nacional que sinais sequer paliativos de ordem de justiça social. Quiçá o amanhã surpreenda.

Ocorre que a análise dos efeitos de política, envolve ainda a hibridização do Estado e:

Nesta relação binária Estado/instituições privadas estão começando a se dissolver as fronteiras entre os campos sociais e econômicos, as quais se tornam cada vez mais porosas. Os efeitos de recontextualização estão se enfraquecendo. Existe uma multiplicação e uma efervescência do discurso sobre o “privado” e os “negócios” no

setor público, articulado em especial por meio de noções como a de “parceria” (BALL, 2004, p. 1110).

Assim, os eventuais efeitos de política sobre o contexto da prática, na perspectiva de um efeito de resistência crítica à colonização do estado pelo novo liberalismo, também se enfraquecem e, em consequência, perverte o próprio senso de justiça social. Isso porque, como Ball contextualiza ao analisar a influência do pensamento neoliberal de Hayek nas reformas educacionais do Reino Unido, passa a ocorrer “uma nova economia moral”. Ou seja, “As disciplinas e os efeitos de mercado estão enraizados em uma psicologia social do “auto-interesse, esse grande instrumento do progresso material, [que] nos ensina a respeitar resultados, não princípios” (Newman, 1984, p.158)” (BALL, 2006, p. 11). E com isso os efeitos, em termos de ponderação sobre o impacto causado nas desigualdades, nas liberdades e em todo o contexto da ordem da justiça social, passam a ser ignorados ou dissimulados, porque não podem ser quantificados em métricas lineares de resultados como quer a gestão de governança do neoliberalismo.

A análise dos efeitos de política não pode ser comparada à auditoria sobre o fluxo de caixa e a prestação de contas de uma empresa ou se resumir ao número de vagas ofertadas por uma instituição de ensino *versus* o número de alunos aprovados no ENEM, o melhor resultado no ENADE, ou o preenchimento de vagas no mercado de trabalho cuja remuneração, por mais qualificado que seja em termos de titulação acadêmica, permanece muito abaixo das elites econômicas, como demonstrou a pesquisa supra, nos últimos quarenta anos. Nessa relação binária Estado/instituições privadas, a história já demonstra que quando o Estado se identifica com o Poder Econômico, se estabelecem “políticas governamentais contrárias aos interesses da maioria dos cidadãos, com o objetivo de proporcionar benefícios (e mais poder) a uma parcela específica da população: os super ricos (CASARA, 2018, p. 11).

Tornam-se relativos os resultados de políticas educacionais sem que se considere como “[...] os efeitos das políticas são sentidos nos fatos sociais básicos da pobreza, da opressão e da desigualdade” (BALL, 2006, p. 27). Contudo, estes efeitos não são provocados se não forem provocados também, mas não somente, os efeitos de primeira ordem que procurem “[...] mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática” (BALL, *in*. MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306). Nisso se retoma aquela discussão sobre a importância de o contexto da prática não ser colonizado pelo discurso de política neoliberal da performatividade, do profissional empreendedor de si mesmo, do cidadão-consumidor, e de se enfatizar a função intelectual dos profissionais que ali atuam.

Quando o processo de interpretação e tradução dos textos de política, no contexto da prática, é terceirizado sob incumbência das organizações privadas que “filantrropicamente” se colocam à disposição de produzir soluções, tecnologias e artefatos de políticas para a formação dos professores e para materiais didáticos, terceiriza-se a própria liberdade e dignidade humana e a função social do serviço público. Isso porque, é na medida em que “[...] os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos, e ela os muda. [...] Isso é o que Riseborough (1992, p. 37) chama de "subvida empiricamente rica à intenção política" (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 74).

Outra perversidade implícita à terceirização da função intelectual dos profissionais da educação no contexto da prática, é o já mencionado domínio destas organizações privadas e organismos mundiais e multilaterais, sobre os critérios de avaliação das políticas educacionais. Assim, são eles que também assumem o papel de “negociantes de políticas” (ver BALL, et al., 2016, p. 75, já referenciado sobre os tipos de atores de políticas). Isso porque, na lógica da governança neoliberal, as políticas são “contadas”, contabilizadas em relatórios e demais instrumentos de monitoramento e fiscalização da política.

Veja-se, por exemplo, as constantes reivindicações de dados e informações dessa natureza solicitadas pelos órgãos de controle tais como CGU, TCU, fiscalizadores como MEC/SETEC/MPOG e outros. Os relatórios de Gestão dos IFs se assemelham muito mais a um livro contábil de uma multinacional que à produção de um texto de política educacional abordando os efeitos e estratégias de política interpretados, traduzidos e atuados pela instituição e seus profissionais. Raramente tais Relatórios de Gestão acrescentam reflexões críticas e de resistência aos critérios e às formas de avaliação e controle exercidos, a instituição cala-se com ampla aprovação “democrática” no Conselho Superior!

Já participei de dezenas de reuniões de Conselho Superior de IFs, bem como já fiz a seguinte pergunta a muitos membros dos Conselhos Superiores em IFs de todo o Brasil: Quantos efetivamente leram e discutiram o Relatório de Gestão com suas bases e categorias de representação institucional? Não só relatórios de Gestão, mas Projetos Pedagógicos de Cursos e outros documentos, geralmente densos e eivados de terminologias técnicas e frequentemente enviados para análise dos conselheiros às vésperas da reunião de aprovação dos documentos? Enfim, “Estruturas sociais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais. O ponto é que nos tornemos calculáveis ao invés de memoráveis. Essa é uma mercantilização do profissional público” (BALL, 2020, p. 68).

“Negociantes de política”, assumem o papel de “gerar e trabalhar com dados” que envolvem o “monitoramento e fiscalização da política” (BALL, et al., 2011) e, nesse sentido, os atores que assumem esse papel, “[...] podem ser contabilistas criativos e fabricantes de respostas sobre as políticas. Seu trabalho faz a política "visível" por "evidenciar" a atividade e os efeitos da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016, p. 85). Surge, portanto, mais uma questão (im)pertinente nesta pesquisa: Muitos dos textos de política, resultados de avaliações de políticas educacionais, projetos pedagógicos, e até mesmo pesquisas educacionais, estariam se tornando interpretações pertencentes à ordem da “hiper-realidade e da simulação”, um “simulacro” aos moldes das provocações de Jean Baudrillard (1978)?

Embora dadas as provocações investigativas, cabe lembrar que não se cogita esperar que as instituições de ensino e políticas educacionais sejam as principais catalizadoras da mudança social estrutural. Há um discurso predominante em torno da “confiança” na educação formal que beira mais ao pedantismo retórico e oportunismo político que, de fato, convencimento da capacidade da educação formal provocar o que dela se espera. Deve-se concordar com Laval no sentido de que: “Não conseguimos ver, sobretudo, como uma escola com o mesmo motor da sociedade de mercado poderia impedir o efeito de dissolução causado pelo curso atual do neoliberalismo” (LAVAL, 2019, p. 44 a 45). Dissolvidas as fronteiras entre o público e o privado, perde-se o limite entre a justiça social e o interesse meramente individual, entre o bem-estar e o lucro, e “Sem a existência de limites o poder torna-se antidemocrático” (CASARA, 2018, p. 12).

Em síntese, o contexto dos efeitos convida a uma ressignificação do próprio contexto da prática na medida em que são as concepções de educação e função social da educação que passam a determinar os critérios de consideração dos efeitos “positivos” ou “negativos” à justiça social. Trata-se de perguntar sobre a real função pública da educação, muito mais que sobre a função da educação pública, uma vez que, pela hibridização Estado/Neoliberalismo, a educação pública já pode ter sido colonizada e estar a serviço da função privada, a serviço do cidadão-consumidor. Quando isso ocorre e já é inquestionável tal ocorrência de forma hegemônica, inclusive na perspectiva de uma Educação Global (BALL, 2020), acirra-se a concorrência vital de disputa permanente: “O interesse de cada um se sobrepõem a própria consciência de classe, tanto nas elites, entendidas como os detentores do poder político e/ou econômico quanto, nas camadas populares” (CASARA, 2018, p. 62). Eis portanto, um grande desafio a se pensar.

O contexto da estratégia, por sua vez é caracterizado pelas ações e políticas propostas para se atuar na diminuição das desigualdades sociais. Por óbvio, as propostas seguem as concepções, os critérios e interesses de quem avalia os efeitos atuais e passa a influenciar os novos contextos, textos e atuações políticas. Um dos principais desafios no Contexto da Estratégia é evitar análises

superficiais que leve, às proposições superficiais, imediatistas, pontuais e que não alteram efetivamente a estrutura social de injustiça e desigualdade, ou seja, evitar que novas estratégias levem a novos efeitos meramente paliativos e / ou perversos, como visto no contexto dos efeitos.

Nesse sentido, Mainardes resume de forma bastante eficiente, que:

[.] a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (2006, p. 60).

Sendo assim, o que parece restar consolidado na perspectiva da ACP, para que as estratégias provoquem efeitos e estes renovem o ciclo em continuidade, alteração, inovação ou revogação das estratégias adotadas, é imprescindível que a análise de política seja realizada de forma ampla e indissociável entre os contextos de política. O foco predominante na avaliação de políticas atuais, com ênfase nos resultados predominantemente quantitativos, sem considerar as complexidades, disputas, interesses, discursos e manipulações de poder desde as influências iniciais, o que por si só já são estratégias de políticas, produzem muitas conclusões eivadas de vício e / ou construídas em uma cultura de simulacro não condizente com a realidade em si.

A política educacional nos IFs, embora tenha se expandido centenas de vezes a partir de 2008, de aproximadamente 100 unidade para quase 600 unidades/campus, em todo o Brasil, e embora tenha, com grande evidência, apresentado impactos positivos de acesso à educação, geração de renda, mudanças até mesmo na estrutura social de alguns municípios, comparada ao contexto da educação nacional, representa menos de 3% da educação formal e, até o momento, os efeitos de política tem sido, quando identificados, paliativos.

É inquestionável que a mudança radical na vida de muitos estudantes e famílias, bem como na de muitos profissionais da educação, e em pequenas sociedades e grupos específicos, ocorreu e várias pesquisas demonstram isso. A questão é se perguntar em que medida essa política poderia ser tomada como uma possibilidade efetiva de ampliação nacional e impacto na estrutura social em termos de mudança de justiça social.

Quando do contexto da influência da criação da política educacional nos IFs, capitaneada pelo primeiro e segundo Governos Lula (2002 ss), o principal discurso de política era pela EPT contrária à lógica neoliberal impregnada nas políticas públicas no Governo FHC. A estratégia de política era no sentido de trazer “inovações na dimensão política, estrutural e pedagógica que os habilitam para um papel estratégico na formulação e implementação das políticas públicas de educação e desenvolvimento com inclusão social” (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 15).

O discurso pregava a urgência de se recuperar a dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo, com vistas à formação integral, explicitamente na ótica das concepções de Marx, dos Pioneiros Russos, e de Gramsci, como afirma o então Secretário da SETEC, conforme a pesquisa realizada por Milton Figueiredo (2019). Centenas de outras pesquisas *stricto sensu*, artigos, livros, eventos, documentos institucionais e outros textos de política, inclusive os produzidos por intelectuais considerados os principais influenciadores teóricos na produção destes textos, tais como Frigotto, Ciavata, Ramos, Kuenzer, Moura, entre outros, confirmam esse discurso e essa intencionalidade. Igualmente, por coerência lógica, teórica e prática, todas estas pesquisas rechaçam explicitamente a atuação e a interferência dos reformadores empresariais, bancos, fundações, organizações e organismos internacionais e multilaterais nas políticas educacionais em nível nacional e global.

O próprio “porta voz” dos IFs escreve um texto no qual trata a política dos IFs como sendo uma “revolução”, e afirma:

Não podemos nos submeter a essa política na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. Nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista (PACHECO, 2011, p. 4 e 5).

Enfim, é desnecessário às recentes pesquisas demonstrar que o discurso de política que influenciou a produção do texto da política educacional nos IFs, cujo ápice se dá na promulgação da Lei nº 11.892/2008, para ser coerente com a base epistêmica que sustentava, precisaria manter o papel crítico e de resistência à colonização neoliberal da política pública pelos interesses das organizações privadas que veem na EPT um espaço propício para a qualificação com orçamento público, dos empregados/colaboradores/empreendedores necessários para o atendimento barato e servil às exigências do mercado tecnológico contemporâneo. Desnecessário porque um discurso como predominante em defesa da construção da política educacional dos IFs, é totalmente inconciliável com o discurso de organizações e fundações privadas como as citadas acima (Todos Pela Educação, Fundação Lemann etc.).

Ocorre que, no decorrer da primeira década, alguns IFs inclusive protagonizaram a adoção de estratégias e políticas propostas e elaboradas justamente pelas lógicas de “educação” e “trabalho” à quais seriam, ou deveriam ser, essencialmente contras para que a “nova institucionalidade” fosse ao menos próxima do possível. Alguns IFs capitanearam a implementação do “novo ensino médio” ao mesmo tempo em que muitos outros IFs tentavam ser articular em rede e com outras instituições para demonstrar os efeitos perversos que a

Reforma do Ensino Médio e a BNCC propunham de fato. Alguns IFs difundiram a proliferação de curso profissionalizantes rápidos, pelo PRONATEC, em troca de um aporte maior no orçamento e em detrimento das prioridades institucionais acordadas no texto de política e prevista nos próprios documentos institucionais.

Enfim, como já se pode observar nas inserções até o momento e como se pretende demonstrar nos próximos itens, é inquestionável que o distanciamento do contexto da prática dos IFs é abismal em relação ao contexto da influência e do texto. É inquestionável que, apesar das muitas ações positivas e mudanças significativas realizadas em muitos casos em nível nacional, predomina uma contradição performativa entre o discurso e a prática.

Um exemplo concreto sobre o que se está falando é o momento nacional brasileiro (outubro de 2022) no qual se acaba de enfrentar uma disputa política presidencial que, pode-se dizer, foi a expressão real daquilo que Casara (2018) se refere à ideia de “personalidades autoritárias, idiotização e barbáries”, e, visivelmente, o mais grave empobrecimento da linguagem e predominância da carência epistemológica, tanto nos discursos dos candidatos quanto entre milhões de eleitores.

Ocorre que, tendo o primeiro presidente da república não reeleito desde a reforma democrática do início da década de 1980, o presidente Lula foi reeleito pela terceira vez depois de um governo muito conturbado da esquerda com a presidente Dilma Rousseff, que sofreu “*impeachment*” (muito mais caracterizado por golpe parlamentar) em 2016, e pela própria prisão de Lula em abril de 2018. Com a polarização extremamente acentuada em nível nacional e o congresso ainda mais dividido entre os diferentes líderes políticos das mais diversas e controversas bandeiras ideológicas, ao que tudo já indica, ao contrário do que ocorreu em 2002, o “novo” governo Lula está muito distante de representar a “esquerda” no poder.

Muitos dos principais aliados de extrema direita com o presidente derrotado, Jair Bolsonaro, não precisaram mais que algumas horas após a confirmação dos resultados das urnas para começar as negociações de interesses de influências e disputas do poder, inclusive, descartando o até então líder que, ao que indica, acreditava ter se consolidado como o “messias” da boa nova e seus adeptos imediatamente o colocariam de volta ao poder acima de tudo e de todos. Veja-se o que ocorreu, em ápice, no dia 08 de janeiro de 2022 em explícito ato de imbecilização coletiva.

No que tange à “educação”, a equipe de educação reunida em torno da transição de governos e o próprio novo ministério da educação composto, foram marcadamente formadas por influenciadores de políticas diretamente ligados à fundações, organizações e bancos de interesses privados empresariais. O Contexto da Influência na educação do novo governo já está

explicitamente colonizado pela lógica neoliberal com a destacada presença das principais redes de políticas da “nova filantropia” ou “Filantropia 3.0”, ou ainda “filantrocapitalismo” (BALL, 2020, p. 121, ss.) e do “empreendedorismo de políticas” (p. 42, 77, ss). A política de EPT, principal bandeira do primeiro Governo Lula (2002) é, quando muito, superficialmente apresentada no Governo que se inicia em 2022. E, quando ocorre, enfatiza a bandeira da iniciativa privada e o mercado do trabalho, e ignora a RFEPCT.

Ora:

O que é o "novo" em "nova filantropia" é a relação direta de "doar" por "resultados" e o envolvimento direto de doadores em ações filantrópicas e comunidades de políticas. Ou seja, um movimento de doação paliativa à desenvolvimentista. [...] e o terceiro setor pode ser visto como uma nova governamentalidade sendo lançada sob o neoliberalismo (GRAEFE, 2005; ROSA, 1999)” (BALL, 2020, p. 121 e p. 42).

Portanto, essa “aproximação” nunca é uma aproximação gratuita. A “boa vontade” das organizações empresariais custa muito caro aos médio e longo prazos em termos de justiça social. Como o pesquisador Adilson Araujo bem demonstrou em atualizado trabalho pós-doutoral (2022), também com base no Ciclo de Políticas de Ball. Instituições como a Fundação Lemnan e Instituto Airton Senna, por exemplo, foram protagonistas da influência na reforma do ensino médio e na elaboração da base nacional comum curricular. Os documentos institucionais de muitos IFs, continuam a repetir boa parte das bases teóricas e dos conceitos presentes na justificativa e fundamentação epistêmica da política de EPT nos IFs, contudo, no contexto da prática, o que se observa é a prevalência do “hibridismo” público/privado. Assim, como bem sugere o título da pesquisa de Araujo, voltada para o ensino médio integrado nos IFs em relação às recentes reformas educacionais, o que se tem são “migalhas” da política que esperava ter.

Esse é um exemplo do preço cobrado pela “nova filantropia” neoliberal, o domínio hegemônico sobre o ciclo de políticas. Se é razoavelmente vencida em um contexto, rapidamente se adequa e se infiltra em outra. Infelizmente, ao que tudo indica, a carência epistêmica daqueles que deveriam ser os principais atores críticos e construtores de sentido em adesão à “nova institucionalidade” que a maioria deles mesmo propunha há dez anos, são agora os que primeiro abrem a porta para a proliferação dos discursos que outrora combatiam ou ao menos eram mais dissimulados em apoiar. Aliás, se no primeiro governo Lula a Educação foi uma das suas principais bandeiras políticas, no terceiro governo Lula e quinto governo do PT, a “Educação” é visivelmente pauta secundária e a pasta do MEC moeda de barganha entregue nas mãos de defensores das avaliações de larga escala e com base em um “exemplo” bastante questionável de “escola modelo” em Sobral, no Ceará e de estreita relação com a Fundação Lemann.

Deve-se recuperar aquele sentido já discutido inicialmente sobre o fantasma da *Accountability* que permeia os meandros dessas parcerias “público-privadas”. Na Governança o controle não ocorre nos processos, mas apenas nos resultados. Estabelecimento de metas, Estado policêntrico cuja gestão não é mais hierarquizada, mas feita por redes privadas que modelam os contratos sem se preocupar com o ideário público. Ocorre a privatização da gestão das instituições públicas. Por exemplo: Compra de vagas na iniciativa privada; Militarização das Escolas (Bandeira do Governo Bolsonaro; Organizações e Fundações tais como Lemann, Itaú, Ayrton Senna, Todos pela Educação...), gestando as políticas públicas e “formando” os profissionais da educação (tecnocratas reprodutores do interesse privado).

Ao realizar a renúncia fiscal do Estado para as instituições privadas, estas passam a definir as políticas educacionais conforme seus interesses. A função pública da educação pública não está na capacidade empreendedora dos educandos, está na emancipação social. Omitir essa dimensão é negligenciar o papel do Estado. A Rede Global de Políticas (BALL, 2020) influencia nas políticas educacionais brasileiras por meio da “recontextualização”, cujo protagonismo tem sido feito por estas organizações privadas difusoras do filantropocapitalismo. Filantropia não promove justiça social, é remédio meramente paliativo e difunde um simulacro de dignidade.

Estaria o “novo” governo Lula a introduzir um discurso de política pública de Terceira Via? (DARDOT; LAVAL, 2019; GIDDENS, 2002; LAVAL, 2019; HARVEY, 2016). Há de se ter presente a análise crítica feita por Dardot e Laval sobre a “esquerda neoliberal” teorizada por Giddens e Blair, de modo que “[...] a nova esquerda tomou para si a matriz ideológica de seus oponentes tradicionais, abandonando o ideal da construção de direitos sociais para todos (2016, p. 233 a 234).

Aos governantes e autoridades do primeiro Governo Lula, principalmente MEC/SETEC, aos Gestores de CEFETs e EAFAs, aos intelectuais e movimentos que levantaram a bandeira da política dos IFs para revogar o Decreto 2.208/1997, produzir o texto do Decreto 5.154/004, a Lei 11.741/2008, e a Lei nº 11.892/2008, (tudo isso tendo por base teórica a concepção de “educação” e “trabalho” pautada na teoria dos Pioneiros Russo, Gramsci e outros), e a todos que ainda enxergam na política educacional dos IFs um vértice de esperança crítica revolucionária e de contraposição às estruturas sociais, a julgar pelo curso dos discursos e do contexto da influências e das estratégias mais recentes de políticas, talvez seja importante recordar a todos que:

Segundo os ideais gramscianos, a guerra de posição não será efetivada pelas entidades dóceis do "terceiro setor", "parceiras do Estado", dependentes do Estado e do mercado, mas pela sociedade civil realmente organizada, pelos movimentos sociais, pelas

organizações não-governamentais combativas e representativas, em busca de uma hegemonia, de uma sociedade justa, igualitária e materialmente democrática e não apenas formalmente democrática, como é a sociedade brasileira na atualidade (VIOLIN, 2006, p. 12).

Obviamente, não se trata de defender uma “guerra de posição” feita por uma revolução armada ou qualquer panaceia do discurso que tentam proliferar os atuais energúmenos bolsonaristas sobre “comunistas devoradores de criancinhas” ou “políticas que transformam o Brasil em Venezuela”.

Como bem expõe Casara, o empobrecimento da linguagem e o vazio cognitivo contemporâneo não se assemelham, mas efetivamente são idiotizados. Deve-se compreender que a perspectiva de uma “revolução” não é contra o Estado e contra a Economia, nem pelas armas. Não se defende a democracia com ações não democráticas. É necessário enfrentar as contradições no âmbito da linguagem, da ressimbolização, da relação indissolúvel entre Estado, Sociedade e Sujeito. Evitar o “furo no imaginário” (CASARA, 2018 p. 28 a 33), pensar a política pública como justiça social e não como filantropia.

O grande desafio que se põe, é que, como bem se vivenciou nas recentes eleições brasileiras de 2022, já se vive “[...] uma nova economia psíquica, que gera um novo mal-estar, que, como o antigo mal-estar denunciado por Freud, também diz respeito a relação entre as pessoas, aos discursos e modos-de-ser no mundo da vida” (Ibidem, p. 32). E, nesse contexto, torna-se cada vez mais difícil enfrentar as contradições no âmbito da linguagem.

O que se faz necessário nesse momento, e é nesse sentido que se provoca a atenção para os moldes em que o mesmo Governo que criou os IFs em 2008 e retoma o poder em 2022, se, no âmbito da política de EPT nos IFs, prevalecerá a intencionalidade expressa no documento de texto de política produzido pelo governo ainda em 2008, segundo o qual:

[...] a intenção é superar a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade (BRASIL, 2008, p. 21).

Este era o Contexto de Estratégia de Política desenvolvida no Contexto de Influência e Produção do Texto, cujo Contexto dos Efeitos, ao que se evidencia, leva a concluir que a atuação política, ao longo de mais de uma década de Contexto da Prática, envolvendo atores internos e

externos aos IFs, produziu interpretações, traduções, recodificações que se distanciaram consideravelmente daquela intencionalidade expressa no texto supracitado.

A tese que aqui se defende nesse momento importante de possibilidade de (re)formulações de políticas educacionais, em relação aos IFs, é a de que a política pública de educação profissional a ser desenvolvida (em desenvolvimento) nos IFs só cumpre sua função social quando todas e cada uma das suas ações/atuações (e atores), estão ao serviço da garantia e da manutenção do Estado Democrático de Direito. O que implica, por sua vez, ter clareza e coerência do “discurso” e do curso que segue, bem como daqueles aos quais deve resistir. Essa clareza e coerência não é possível apenas pela “prescrição” / “implementação” normativa/automática de um “texto” de política pública educacional. Ela se dá, principalmente, no “contexto da prática”; na “atuação” política responsável que supera a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. A função social dos IFs é (deveria ser!?) uma política pública que não deixa o “público” ser colonizado pelo “privado”; que embora seja um poder político que atue “no” e mesmo “com” o poder econômico não atua “para” e ao serviço do poder econômico. É uma política pública de desenvolvimento humano e, portanto, os IFs não podem se reduzir às lógicas performativas, gerencialistas, mercadológicas de concorrência e obsolescência programada de indivíduos desumanizados. O *homo enterprise* é uma “empresa” fadada à falência. O problema é saber as custas e, essencialmente, as consequência de médio e longo prazos a serem impressas no tecido social e no distanciamento, ao invés de aproximação da justiça social.

Em síntese, a breve contextualização teórica realizada até o momento, buscou organizar e articular alguns dos principais conceitos, termos, categorias, concepções e teorias que dão base epistêmica à presente pesquisa. Sem o intuito de esgotar a reflexão e sem a pretensão de apresentar um arrazoado enciclopédico sobre tais bases teóricas, acredita-se ter sido demonstrada a validade da ACP como uma concepção epistemológica. Ou seja, adequada tanto como método quanto episteme de pesquisa. Viabiliza-se a integração interdisciplinar dessa forma de análise de políticas com outros campos e teorias, seja de forma direta ou indireta, bem como o fio de Ariadne interpretativo que possibilita engendrar a pesquisa pelo labirinto das complexas análises de políticas educacionais. A principal preocupação aqui é apresentar provocações, sejam elas consideradas pertinentes ou impertinentes, mas que sejam possíveis e necessárias à reflexão. Espera-se, acima de tudo, evitar cair na:

[...] arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções.

Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes (LARROSA, 2010, p. 8).

Sendo assim, no próximo capítulo, a partir da Lei nº 11.892/2008, tomar-se-ão os diferentes contextos e teorias já abordados em confluência mais direta com a Política Educacional nos IFs e o exercício de produção de conhecimentos, sentidos e significados possíveis a partir dos dados e informações produzidos pela pesquisa. Serão retomados os estudos da análise crítica sobre o estado do conhecimento das pesquisas *stricto sensu* sobre a Política Educacional dos IFs, principalmente os relacionados às seções 1 a 3 da formulação à questão: F) Que tipo de resultados, avaliações, críticas e propostas estas pesquisas apresentam sobre os IFs ao longo de mais de uma década desde a criação dessa nova “institucionalidade”? Também serão abordados, criticamente, dados quantitativos relacionados aos indicadores oficiais da RFPECT pela PNP tendo por referência os anos base 2017/2018/2019 e 2022, além de outras fontes e subsídios teóricos para respaldar a análise pretendida.

Dadas estas ponderações, na mesma esteira das provocações de Larossa sobre a experiência, a considerar a experiência da vivência no contexto da prática e da escrita científica, ressalta-se que “[...] não escrevo para convencê-los de nada (já lhes disse que a única coisa que tenho é uma pergunta) nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo” (2015, p. 125).

5 UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE O CICLO DA POLÍTICA DE EPT NOS IFs

5.1 O contexto de influência e de produção do texto da EPT nos IFs: uma análise seguindo a trilha histórica das principais legislações em nível nacional.

A história da EPT no Brasil remonta há mais de um século, cujo marco histórico inicial é a criação das Escolas de Artífices Aprendizes, pelo presidente Nilo Peçanha, em 1909. Apesar de muitas reformas em torno dessa política educacional, é inquestionável o fato de que a reforma mais recente em 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia - IFs, no primeiro governo Lula, foi a maior e mais significativa política de educação profissional realizada até então.

O ano de 1909 foi adotado como referência da EPT em nível nacional. Porém, antes de assumir a presidência do Brasil, Nilo Peçanha, enquanto “Presidente do Estado do Rio de Janeiro” (equivalente à função atual de Governador), em 11 de setembro de 1906, por meio do Decreto nº 787, criou quatro escolas. Destas, três delas voltadas para o ensino de ofícios relacionados mais à indústria e ao comércio, e uma destinada ao ensino agrícola. Já como “Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil (*sic*)”, em substituição ao Presidente Afonso Pena, no dia 23 de setembro de 1909, por meio do Decreto nº 7.566, Nilo Peçanha criou dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito”. Inicialmente estas escolas foram subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Somente em 1930, é que passam para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

Deste marco histórico cabe ressaltar algumas observações. Nas considerações preambulares do Decreto nº 7.566/1909, é destacado que, em razão do aumento da população nas cidades, é preciso que “facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta (*sic*) pela existência” (BRASIL, 1909, p. 1). Ou seja, explicita uma política educacional voltada para as classes proletárias e assume a presença de uma desigualdade social, uma vez que o texto admite as dificuldades dessas classes. Portanto, por extensão, o texto assume, implicitamente, a dicotomia entre educação para os pobres e educação para os ricos ou educação para os operários e educação para os patrões.

Contudo, a segunda consideração do preâmbulo, por sua vez, introduz uma observação importante ao destacar que “para isso se torna necessario, (*sic*) não só habilitar os filhos dos

desfavorecidos da fortuna com o indispensavel (sic) preparo tecnico (sic) e intelectual, como faze-los (sic) adquirir habitos (sic) de trabalho proficuo, (sic) que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;” (BRASIL, 1909, p. 1) (Grifei). Observe-se que o legislador imprime ao texto uma concepção de educação para além da formação meramente técnica e teórica, uma vez que entende a importância de uma formação humana e para a convivência em sociedade. Pode-se dizer, tal consideração equivale ao que se toma hoje em preparar o educando para o exercício da cidadania. Portanto, há no texto de política em questão, uma função pública da educação pública que vai para além da função econômica.

Quer dizer, entende-se, desde suas bases remotas, que a educação profissional não deve ser voltada apenas para a transformação material da natureza por meio do trabalho, mas também em sua dimensão ontológica de transformação social e de constituição da dignidade humana. A grande questão é que, como se observa nas diferentes configurações dessa política por mais de um século, a interpretação e a atuação política têm dado ênfase e priorizado apenas a dimensão econômica da educação profissional: formação para o desenvolvimento de habilidades técnicas e intelectuais necessárias para a modernização tecnológica industrial, comercial e agrícola que passa a exigir do operário um trabalho para além da força bruta.

Contudo, a introdução de novas tecnologias e a qualificação técnico intelectual necessária ao trabalhador para o emprego dessas tecnologias, não significa melhores condições e qualidade de vida, tampouco implica acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e as condições necessárias para se tornar autônomo, livre e viver com dignidade. Quando da análise do contexto de influência e de produção do texto que culmina com a Lei nº 11.892/2008, o discurso político em torno da criação dos IFs tem exatamente a mesma carga semântica do discurso da política criada em 1.906/1.909. A atuação política, no contexto da prática, tem se demonstrado praticamente a mesma, sem mudanças estruturais significativas no cumprimento da função pública da educação para além do tecnicismo e cientificismo. A pesquisa referenciada no capítulo anterior, mostrando que nos últimos 40 anos, embora tenha se ampliado o acesso à educação para as classes menos favorecidas, tais classes continuam apenas sobrevivendo e tentando “vencer as dificuldades sempre crescentes da luta (sic) pela existência” (BRASIL, 1.909, p.1).

Em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Liceus, habilitados a atuar “em todos os ramos e graus”:

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Paragrapho unico (sic). Novos lyceus (sic)

serão instituídos (*sic*), para propagação do ensino profissional, dos vários (*sic*) ramos e graus (*sic*), por todo o território do País (*sic*) (BRASIL, 1.937, s.p.).

Veja-se que, até então, a Educação Profissional não era reconhecida como educação formal no âmbito da organização nacional. Somente em 10 de novembro de 1937, com a nova constituição, que é inserido um artigo na parte que trata “Da Educação e da Cultura” (Arts. 128 a 134), que irá incluir a educação profissional formalmente no âmbito da Magna Carta Brasileira:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público” (BRASIL, CF/ 1.937.) (Grifei).

A inserção da educação profissional no texto da constituição foi positiva e, com isso, abriu as possibilidades de ampliação do acesso à educação bem como a possibilidade de realização dessa forma de ensino nos diferentes graus, bastante próximo da ideia atual de “verticalização” da EPT, presente na Lei nº 11.892/2008. Contudo, como se observa no texto, a dicotomia entre educação para as classes menos favorecidas e educação para os mais abastados, permanece implícita ao texto.

No mesmo aspecto, a criação das escolas de aprendizes sob a responsabilidade das indústrias e dos sindicatos, ressalta a função material para o desenvolvimento econômico por meio da qualificação da “mão de obra”. Apesar de o “sindicato” ser colocado como possível mediador dos interesses entre patrões e empregados, dividindo a responsabilidade com a indústria, a criação das escolas fica claramente vinculada à especialidade da indústria, ou seja, uma educação profissional para atender à demanda do setor privado. Isso explica, em partes, um questionamento levantado nos capítulos anteriores sobre o porquê de a cultura atual não ter o hábito de incluir cursos de ensino superior que habilitam para o exercício de uma profissão, como sendo também educação profissional. Ao contrário, tem-se o hábito de ligar a ideia de educação profissional apenas com cursos “técnicos” e voltados para operações práticas ou tecnicistas, e não para operações intelectuais. A hermenêutica jurídica dos textos de política citados, demonstra

claramente como que os processos de criação de políticas estão impregnados pela cultura da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho braçal.

Deve-se destacar ainda que, em 1937, o Brasil se encontrava em plena Era Vargas (1930 a 1945). Governo que, apesar das reconhecidas mudanças sociais no que se refere ao “Trabalho”, como a criação do Ministério do Trabalho e leis trabalhistas mais benéficas e de promoção da qualidade de vida dos trabalhadores, também foi marcado pelo caráter centralizador, controle dos sindicatos pelo governo, e, apesar da inovação constitucional, inclusive com a criação da Justiça Eleitoral, para dar ares de democracia e transparência política, prevalece o governo autoritário ditatorial.

É também nesse período que o governo se aproxima fortemente do movimento liberal e adota estratégias econômicas radicais, até porque o Brasil e o mundo estão ainda imersos nas consequências da Crise Econômica de 1929. Nesse contexto, a força do Estado também colocada para combater qualquer ato revolucionário, tendo o “Comunismo” como ameaça principal. Aliás, foi em 1935 que o movimento comunista conhecido por “Aliança Libertadora Nacional [ANL]”, tentou assumir o poder com revoluções nos estados do Rio de Janeiro, Natal e Recife. Foi a chamada “Intentona Comunista”, de iniciativa de militares e liderada por Luís Carlos Prestes, que fracassou absurdamente. Inclusive, o preâmbulo da Constituição de 1937 deixa isso claro ao afirmar que a carta constitucional estaria:

ATENDENDO às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravamento dos dissídios partidários, que, uma, notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e da extremação (sic), de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil;
ATENDENDO ao estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, que se torna dia a dia mais extensa e mais profunda, exigindo remédios, de caráter radical e permanente; [...] (BRASIL, CF/ 1.937) (Grifei).

Tal observação sobre o contexto histórico político social é posta justamente para que não se perca de vista, ao analisar políticas educacionais, que as influências, os discursos de política, os interesses e as constantes disputas pelo poder, de alguma forma, implícita ou explicitamente, são codificados em textos de política e legitimados pelo Estado. Além disso, observe-se que o discurso de política predominante à época se repete em muitos discursos de política atuais, principalmente no que tange à “agravamento dos dissídios partidários”, aos extremados “conflitos ideológicos” e no retorno do discurso de o país estar sob “ameaça comunista”.

Ocorre que, o contexto atual se demonstra ainda mais pernicioso uma vez que, como visto anteriormente, o novo liberalismo passou a usurpar muito mais que o poder do Estado, mas a

própria subjetividade das pessoas. Essa nova lógica torna as disputas ainda mais problemáticas, porque o discurso é deslocado do plano ideológico de classes para o plano ideológico do individual. Não há disputa de classes operárias na luta pela existência, como reza o texto de Nilo Peçanha há mais de cem anos. Há disputa entre indivíduos, concorrência vital de eliminação do outro, empobrecimento da linguagem, embrutecimento do caráter humano, e, além do autoritarismo, a idiotização e a barbárie e, sequer existe uma consciência de classe que possa lutar.

Retomando as reformas específicas da educação profissional, é em 1942, durante o Estado Novo, na Era Vargas, com a chamada Reforma Capanema, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, que, pode-se afirmar, a educação, principalmente a educação profissional, passa a ser organizada aos moldes empresariais. A função pública da educação recebe conotação essencialmente econômica e a serviço do desenvolvimento econômico, sem perspectiva social e de diminuição das desigualdades, embora o discurso oficial seja sempre em nome da justiça e do bem-comum (movimentos neoliberais de apropriação terminológica). O então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, liderou a reestruturação da educação, tendo por foco a fragmentação do ensino com base na divisão econômico-social do trabalho. Ou seja, o ensino de acordo com o que se espera das diferentes classes / categoria / grupos sociais. Isso levou à divisão do ensino em: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário.

Na Reforma Capanema, tem-se, no entanto, uma alteração que pode ser considerada, a princípio, como positiva. Foi a possibilidade da inclusão da educação profissional como parte do ensino secundário, o equivalente ao atual ensino médio. Isso se dá por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, como “ramo de ensino, de grau secundário”; do Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial, enquanto “ramo de ensino de segundo grau,” e, por fim com o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, Lei orgânica do Ensino Agrícola, que era “ramo do ensino até o segundo grau”.

Estas três leis orgânicas voltadas ao ensino profissional o incluem como ramo do ensino secundário, mas de forma desintegrada deste. O Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1.942, estabelece a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que é dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo em um só curso (ginasial de 4 anos) e o segundo ciclo em dois cursos paralelos (um clássico e outro científico, (cada qual de três anos). Outra alteração que ocorre por meio do Decreto-Lei nº 4.073/1942, ao regular o ensino industrial, é possibilitar, embora de forma ainda limitada, que os portadores de diploma de conclusão de curso técnico pudessem ingressar em cursos de nível

superior, desde que fosse em curso diretamente relacionado ao curso técnico concluído (Art. 18, III).

Cumprir destacar que no Decreto-Lei nº 4.244/1942, em seu Art. 1º, que trata das finalidades do ensino secundário, inclui-se: “Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes. 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística. 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” (BRASIL, 1.942b) (Grifei). No Decreto-Lei nº 4.073/1942, do ensino industrial, tem-se que deverá atender: “1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana” (BRASIL, 1942a, Art. 3º), do mesmo modo o Decreto-Lei nº 9.613/1946: “promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana” (BRASIL, 1946, Art. 2º), e no mesmo diapasão, os demais textos.

Veja-se que a ideia de “formação integral”, “formação humana” passa a estar presente nos diferentes textos de política e utilizada tanto por concepções neoliberais quanto por concepções sociais da educação. A “transferência” e a “apropriação” terminológica se mesclam e confundem os atores de política no contexto da prática ao interpretar, traduzir, e encenar tais políticas. Assim, o papel de interpretação e tradução dos textos no contexto da prática, assume especial relevância uma vez que, assumir tal papel ou exercer poder de influência sobre quem os desempenha, implicará também significativamente na forma como será encenada a política por meio dos artefatos de política, das atividades realizadas diretamente com os educandos e nos efeitos da política. Do mesmo modo, as finalidades de “acentuar e elevar” a “formação espiritual”, a “consciência humanística”, também atribuem ao texto uma conotação de função social da educação. Mas, afinal, qual era a concepção de educação que influenciou o texto (*mens legislatoris*)? O que se pretendia dizer por “formação integral”, “espiritual” e “humanística”?

Eis, portanto, um texto de política ao estilo “*writerly*” (“escrevível”) ou, ainda, um dispositivo jurídico que admite interpretação extensiva ou mesmo restritiva. Afinal, quem irá determinar o sentido, o limite e o alcance dessas finalidades, serão os atores, principalmente no papel de intérpretes e tradutores de política no contexto da prática. Daí, por exemplo, a importância que as organizações neoliberais enxergam na “nova filantropia” e se dispõe a produzir materiais e documentos orientadores para a “implementação” das reformas educacionais. Aliás, a “atual” reforma da educação básica conhecida por “Novo Ensino Médio”, e pela “Base Nacional Curricular Comum”, se comparada à Reforma Capanema, se verifica com extrema facilidade a coincidência de organização e concepção de ensino. Ou seja, o “novo”,

proposto nos anos 2020, em verdade, é um retrocesso ao velho modelo educacional de mais de meio século atrás.

As mesmas leis orgânicas da Reforma Capanema, ao mesmo tempo que reproduzem o discurso social da “formação humana”, de acesso à “formação geral”, deixam explícita a função da educação profissional de estar à serviço dos interesses da indústria, do comércio e da agricultura. Veja-se, por exemplo: Decreto-Lei nº 4.073/1942, do ensino industrial, tem-se que deverá atender: “Art. 3º [...] II - Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra” (BRASIL, 1.942); o Decreto-Lei nº 9.613/1946: “[...] deverá atender: [...] Aos interesses (sic) das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo (sic) com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra”. Ainda, “uma qualificação profissional que lhes auente a eficiência e produtividade” (BRASIL, 1946, Art. 2º, II e Art. 3º, II), no mesmo aspecto o Decreto-Lei nº 6.141/1946: “Art. 1º, I- Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados. II. Dar a candidatos ao exercício das mais simples ou correntes atividades no comércio e na administração uma sumária preparação profissional” (BRASIL, 1.946).

Observa-se como, ainda hoje, quase um século depois, a concepção da função da educação profissional separada da formação regular (dicotomia, dualidade, fragmentação curricular...), entendida como formação rápida, de mera qualificação, de formação de mão de obra e a serviços dos interesses das empresas (industriais, comerciais, agrícolas) e com base em critérios de eficiência e performatividade, ainda é fortemente presente nas interpretações e traduções feitas no contexto da prática em relação à política de EPT atual nos IFs. Isso fica evidente quando, ao ler as teses e dissertações produzidas sobre a política, bem como os demais textos de políticas produzido internamente, tais como PPCs e outros, percebe-se terminologia e concepção presente na Reforma Capanema. O Ciclo de Política de EPT tem se repetido e se mesclado à terminologia do discurso de política que pretende ir em sentido contrário e crítico ao modelo da década de 1940. Modelo este que é marcante no contexto do Governo FHC e do então ministro da educação Paulo Renato de Souza e traduzido no Decreto nº 2.208/1997.

É durante a Era Vargas e Reforma Capanema, em 1942, que foi criado o conhecido “Sistema S”. O Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 criou o “Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)” (BRASIL, 1942c). O objetivo principal era, por meio destes serviços e em parceria entre o setor público e o privado, em nítido movimento de hibridização, ampliar a qualificação profissional necessária para promover o desenvolvimento e

a industrialização no país. Tais escolas de aprendizagem seriam subsidiadas pela arrecadação compulsória das empresas, por meio de contribuições parafiscais, ou seja, de natureza tributária (Art. 4º), mas que não são oriundas diretamente dos recursos orçamentários do governo; além de serem os serviços educativos, organizados e dirigidos pelo SENAI, isentos de impostos federais (Art. 7º). O SENAI é hoje o “maior complexo privado de educação profissional da América Latina, um dos 5 maiores do mundo” (SENAI, *online*. 2022, n. p.).

Após o SENAI, várias outras entidades foram criadas, formando o que se denomina atualmente por “Sistema S”, com “entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica” (Ibidem), as quais são: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Sest/Senat), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop) e Serviço Social da Indústria (Sesi).

Em 2020, “Os recursos gerenciados pelas entidades do Sistema S somaram R\$ 32,4 bilhões [...] (último dado disponível no [...] – TCU), dos quais R\$ 22,7 bilhões (70%) advindos de contribuições compulsórias. [...] orçamento [...] inferior apenas ao de 6 estados brasileiros” (OLIVEIRA, *online*. 2022, n. p.). Ocorre que os gastos desses valores tem sido desproporcionais aos objetivos específicos. O TCU identificou mais de uma centena de contratação irregular de “empresas de dirigentes ou funcionários do Sistema S” e mais de uma centena de “contratação de parentes para ocupar os empregos nas entidades do Sistema S” (Ibidem), além de várias outras ações que extrapolaram os limites estabelecidos pelos órgãos de controle.

Por envolver uma enorme quantia orçamentária e cujo objetivo principal é o de serviços gratuitos e acessíveis de educação e cultura, o que justificaria o incentivo fiscal pelo Estado, o Sistema S é frequentemente motivo de disputas do poder executivo envolvendo a perspectiva de reforma e controle sobre os gastos do Sistema S.

Nesse aspecto, questiona-se a real natureza jurídica dessas entidades e a obrigação ou não de prestarem contas ao governo. Reza a doutrina jurídica que seriam “todos aqueles instituídos por Lei, com personalidade de Direito Privado, para ministrar assistência ou ensino a certas categorias sociais ou grupos profissionais, sem fins lucrativos, mantidos por dotações orçamentárias ou por contribuições parafiscais” (MEIRELLES, 2000. p. 346). Portanto, são de natureza jurídica de direito privado e não integram a Administração Pública, direta ou indireta,

não integram o Estado, mas estão a ele ligados pela ideia de cooperação. Com isso, receberam do Estado a legitimidade de possuir “[...] patrimônio e receita próprios, constituídos, majoritariamente, pelo produto das contribuições compulsórias que a própria lei de criação instituiu em seu favor; [...]” (Recurso Extraordinário nº. 789.874/DF, Min. Rel. Teori Zavascki, Plenário, Supremo Tribunal Federal).

Contudo, há forte divergência na doutrina e jurisprudência sobre o entendimento da natureza jurídica das contribuições parafiscais, se estas se caracterizam como recurso público ou privado, uma vez que tais recursos tem natureza tributária (ver Art. 149, 240 e 195 CF/1988). Não se pretende aqui aprofundar essa discussão, mas é importante que se saiba dela, uma vez que, o que está implicado nessa definição é a obrigatoriedade ou não de o Sistema S prestar contas sobre a aplicação dos recursos que recebem. O Sistema S se posiciona contra, ao passo que outros entendimentos, inclusive parte dos ministros do TCU, têm se posicionado a favor no sentido de que “[...] as entidades do Sistema S se sujeitam ao sistema de controle da Administração Pública, bem como têm obrigação de prestar contas da aplicação dos recursos públicos que recebem (art. 70, parágrafo único, da Constituição Federal)” (Acórdão 1785/2013 – Plenário, do TCU.), por outro lado: “Em sentido contrário foi o voto do Ministro Relator no mesmo Acórdão: “[...] os recursos não são públicos, mas apenas decorrentes de compulsoriedade legal, tal como a contribuição sindical”.

Tal divergência entre governo e Sistema S, é mantida ao longo das décadas e nenhum governo fez o enfrentamento sério dessa questão. Recentemente, inclusive, o ministro da economia, Paulo Guedes, e Governo Bolsonaro, por meio da Medida Provisória MP 932/2020, impunham a redução de 50% às alíquotas de contribuição social destinada ao Sistema S. MP esta que passou a ser alvo de discussão de inconstitucionalidade, por meio das ADINs 6373 e 6378. A referida MP 932/2020 foi convertida em Lei n 14.025, de 14 de julho de 2020, alterando “excepcionalmente as alíquotas das contribuições aos serviços sociais autônomos”. Durante o governo Lula, o ministro da educação, Fernando Haddad, provocou a possibilidade de “repacked o sistema” (MEC, 2008, *online* n. p.), também sem muito sucesso. O que foi possível, em 2008, foi a promulgação de “quatro decretos que formalizavam um acordo de ampliação do número de vagas gratuitas oferecidas pelo Senac, Sesi, Senai e Sesc, que compõem o chamado Sistema S, para estudantes da rede pública” (FIOCRUZ, *online*, n. p.). O que se pode concluir é que o Sistema S criou uma rede de influências hegemônica sobre a EPT no Brasil e demonstra ter colonizado o poder político para assim se manter.

Por que se torna essencial, para a política de EPT nos IF, essa breve contextualização sobre a forma de financiamento do Sistema S? Porque desde a década 1940 o Sistema S passa a

assumir o “monopólio” e a centralização tanto dos recursos financeiros quanto das políticas de educação profissional no Brasil. Quando iniciado o sistema, com o SENAI, o objetivo era expressamente o de qualificação de mão de obra para que o país pudesse se adaptar às exigências de atuação profissional para o processo de industrialização e desenvolvimento econômico do país. Porém, em termos de formação humana, embora também se defendesse em alguns textos da Reforma Capanema, a formação integral sempre foi relegada à terceiro plano e, como tem sido na maioria das políticas educacionais, não passa de mero discurso político que agrada à ideia de justiça social, sempre útil para a apropriação financeira dos recursos estatais.

O Argumento formal utilizado é o de que o Sistema S é de gestão privada e que os recursos advindos da arrecadação compulsória de, em média 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas, apesar de ser parafiscal e por não entrar no orçamento público oficial da União, não seria gasto público. Porém, embora o argumento formal possa ser coerente do ponto de vista lógico, consiste em uma falácia do ponto de vista material, uma vez que tal arrecadação é inserida pelas empresas no acréscimo ao preço de produtos e serviços prestados, sendo repassada diretamente ao consumidor e, portanto, torna-se uma arrecadação tributária.

Ocorre que, até mesmo para a lógica neoliberal, seguindo o princípio da eficiência e da economicidade nos serviços públicos, é notória a contradição presente nestes modelos de financiamento da “iniciativa” privada por meio de recursos angariados de forma compulsória pela legitimação do Estado. É semelhante ao filho rico que se declara autônomo, empreendedor e exemplo de sucesso, mas depende mensalmente do aporte financeiro da família para manter o empreendimento funcionando. Um dos exemplos mais emblemáticos e recentes dessa contradição, foi o já referenciado Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei 12.513/2011, pela presidente Dilma Rousseff. Neste programa o Sistema S foi o maior e principal beneficiário da destinação do orçamento público, para além da arrecadação parafiscal que se manteve. E muitos IFs abriram mão de consolidar suas prioridades de atuação e lutar pela construção da sua identidade e protagonismo na política de EPT em troca de umas misérias orçamentárias complementares do PRONATEC e às custas de manter a RFEPCT como mera coadjuvante na política educacional nacional.

Ocorre que o principal discurso de política usado no PRONATEC foi o da ampliação de vagas para ensino técnico, com o objetivo de atender a 8 milhões de novas vagas. No entanto, nesse período, os IFs estavam ainda em expansão no território nacional e começam a sentir forte diminuição de recursos orçamentários para conclusão das estruturas físicas, laboratórios, custeio de cursos etc. A maioria das vagas dos cursos de PRONATEC, ao contrário do que se difundiu, não eram em cursos técnicos de ensino médio e / ou subsequentes ao ensino médio, mas em cursos

rápidos, cursos profissionalizantes de curta duração, com mera qualificação profissional. Exemplo claro de como o discurso de política deturpou o texto da política. Ou seja, tais cursos não aferiam titulação acadêmica de habilitação profissional, mas de mero “aperfeiçoamento”, em geral, cursos que não ultrapassam 160 horas. Para aprofundar essa realidade, sugere-se a leitura da já mencionada tese defesa por Neila Drabach, que sintetiza de forma clara a realidade do PRONATEC:

[...] o protagonismo das instituições privadas e a fragilidade dos mecanismos para identificação das reais demandas formativas conduziu ao desenvolvimento de formas de oferta desintegradas da educação básica e à recuperação da hegemonia do projeto educacional da burguesia na socialização da classe trabalhadora no novo espírito do capitalismo” (DRABACH, Neila Pedrotti. 2018, Tese, s/p) (Grifei).

Ora, o PRONATEC é totalmente incoerente com o discurso político de criação e expansão dos IFs. Restou evidente a pressão dos Sistema S e demais instituições privadas, realizada sobre o governo federal para angariar aporte de recursos. Restou evidente a incoerência do discurso de política de EPT do governo em relação à atuação política. No próprio âmbito interno dos IFs. O “desvio da rota”, como afirma Drabach, é inquestionável. Em razão da possibilidade de pagamento extra remuneração contratual para servidores concursados, o ensino médio integrado, as ações de pesquisa e extensão foram relegadas a segundo plano. Ao mesmo tempo, gestores incoerentes e em busca de protagonismo político, aderiram à política de balcão com o MEC para recursos via PRONATEC, desviando as finalidades prioritárias das autarquias que gestam. Em síntese, o contexto da prática nos IFs, nesse cenário, sequer passou perto da atuação crítica diante do “novo” texto de política e em relação à influência privada na política de EPT em detrimento claro do projeto público dos IFs. Enfim, mais um movimento nítido de colonização neoliberal e um capítulo do processo pelo qual mais se desfazem do que se fazem as políticas públicas educacionais nas instituições.

Em retomada, no mesmo período da década de 1940, entre as Reformas Capanema, tem-se o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial (BRASIL, 1942d.) É inserida, assim, pela primeira vez, o início da ideia de uma organização de Educação Profissional em Rede, no âmbito nacional e sob a tutela do Governo Federal. Conforme Art. 1º, a rede federal seria constituída pelas escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais, e escolas de aprendizagem. Os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e / ou escolas Técnicas. Em semelhante reconfiguração, em 2008, as Escolas Agrícolas Federais [EAFAs) e os Centros Federais de Educação [CEFET] são, na maioria, transformados em IFs.

O referido Decreto-Lei 4.127/1942, apresenta um rol de cursos técnicos a serem oferecidos, o que seria uma ideia inicial do equivalente ao atual Catálogo Nacional de Cursos Técnicos [CNCT] (CNTC, 2020, *online*). Além dos cursos técnicos, também competia à Escola Técnica Nacional a oferta de cursos pedagógicos de “Art. 3º, § 3º [...] didática do ensino industrial; e administração do ensino industrial” (BRASIL, 1942d), ou seja, o que seria o equivalente à esperada formação de professores para a educação profissional, conforme Art. 7º, inciso IV, alínea “b”, da Lei nº 11.892/2008.

A questão que se coloca é: em que sentido exatamente, exceto pelo quantitativo a mais de unidades e cursos, sustenta-se a criação dos IFs que a diferencia da Reforma Capanema de 1942? Se o argumento for em relação à promoção da formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico do país, diferencia-se em nada. Esta apenas mudou a exigência de novos “adestramentos tecnicistas” para atender às novas tecnologias do mercado. Se o argumento for em relação aos objetivos e concepção de educação profissional na perspectiva da formação integral e da justiça social, então é preciso rever a atuação política imediatamente, porque já divergiu consideravelmente desse objetivo.

Em termos de avanços positivos no que se refere à ampliação do acesso à educação profissional, do reconhecimento e legitimação da educação profissional como educação formal, do incentivo à qualificação dos trabalhadores integrando teoria e prática; do favorecimento ao desenvolvimento econômico, e da perspectiva de atuação em Rede no âmbito nacional, dadas as devidas especificidades históricas, política e econômicas de cada tempo, as reformas da educação profissional na Era Vargas e a reforma da EPT no Governo Lula, com a criação dos IFs, em muito se assemelham enquanto discurso de política. Conforme explicitado na tese de Figueiredo, sobre o Contexto de Influência da criação da política dos IFs:

A legislação da Era Vargas e sua continuidade, com o Presidente Dutra, foi um avanço na gestão da educação profissional, pois resultou na organização do ensino, estruturando, inclusive, carreiras profissionais. Por outro lado, o aparato legal criou uma espécie de “brete”, para os egressos de cursos técnicos, pois os diplomados nos cursos da área industrial, comercial, agrícola ou normal estavam destinados à formação de graduação em cursos de áreas diretamente correlatas à formação. Aos estudantes egressos do Ensino Secundário, no entanto, era garantido o direito de escolha, para quaisquer cursos superiores de graduação que desejassem. Neste sentido, a legislação representou a organização de uma educação voltada à manutenção do status quo (2019, p. 69) (Grifei).

Nesse sentido, a recente Reforma do Ensino Médio e criação da BNCC, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, incluiu na LDB de 1996 o Art. 35-A, I a IV, estruturando o ensino médio em quatro áreas do conhecimento, reduzindo a formação geral de, no mínimo

2.200 horas para, no máximo, 1.800 horas. Ao mesmo tempo, a mesma lei alterou a redação do Art. 36 da LDB 9.394/1996, organizando o currículo do ensino médio em cinco itinerários formativos, sendo um deles, o da formação técnica e profissional.

Ou seja, a recente Reforma do Ensino Médio, embora travestida de linguagem teoricamente inovadora e atualizada, volta a organizar essa etapa da educação básica retomando o “brete” de formação dos estudantes, não só na educação profissional, mas também nos demais itinerários. Isso porque, como dispõe a legislação e disposições seguintes, os exames de avaliação para ingresso no Ensino Superior, também passa a ser conforme o itinerário formativo “escolhido” no ensino médio. Aqui, a ideia de que o adolescente já pode “escolher”, no ensino médio, a ênfase de estudos na área que pretende seguir em nível superior, é um claro exemplo de falácia do discurso político difundido pelos atores que assumem o papel de intérpretes de política. Isso porque, a organização do currículo, por áreas e itinerários formativos, se dá na LDB, Art. 36, § 1º “[...] de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 1996), e, como dispõe o próprio *caput* do Art. 36 “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino,” (Ibidem), e, para cursar mais de um itinerário formativo, dependerá da “disponibilidade de vagas na rede” (Ibidem, Art. 36, § 5º).

Quer dizer: 1) Qual é o contexto local (município, cidade, ou mesmo um bairro), para o qual não são relevantes em algum momento ou em momentos conjugados, todas as áreas de conhecimento previstas na reforma? 2) Se considerada relevante todas as áreas e itinerários, o texto de política deixa claro que a oferta também depende da “possibilidade de cada sistema de ensino”. Ora, é de conhecimento público e notório que a maioria das escolas e das redes públicas municipais ou estaduais, no caso, principalmente as estaduais, não tem a menor possibilidade de estrutura física, de profissionais e de condições para ofertar os cinco itinerários formativos, assim, onde se encontra a “liberdade” de escolha pelo estudante? 3) Sabendo-se de que, em média nacional, aproximadamente 40% dos professores da educação básica não têm formação nas áreas em que lecionam, bem como há elevada falta de professores para atender às mais de 20.500 escolas públicas (BRASIL/MEC/INEP, 2021) de ensino médio no país, além de se adequar ao precário que ainda tem disponível, que outros critérios os sistemas de ensino podem eleger para oferta dos itinerários formativos previstos na reforma? Dentre várias outras questões que só tendem a levar à conclusão de que o discurso da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, não passa de uma falácia.

O objetivo da reforma do ensino médio que se “implementa” de forma conturbada e impositiva, por medidas provisórias e aprovações apressadas de documentos de textos e política nos Governos Temer e Bolsonaro, assim como era claro o interesse na Reforma Capanema,

também agora resta evidente o uso da educação como aparelho ideológico para a divisão social-econômica do trabalho. Ainda no âmbito do Art. 36 da Lei 9394/1996, a reforma altera, pela Lei 13.415/2017, o § 12, definindo que “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”. (BRASIL, 1996, Art. 36, § 12).

Ou seja, os estudantes estão “embretados”, para usar o termo de Figueiredo (2019), de um lado, pela limitação na escolha prometida, uma vez que ficam dependentes das condições de ofertas, as quais não são suficientes e, sequer satisfatórias, e, por outro lado, limitados pelo direcionamento daquilo que, no momento, um grupo seletivo de atores de influência e de atuação política, designa como necessário para a atuação profissional. Não foi por mera coincidência ou purgada preocupação com a justiça social que, como visto no capítulo anterior, as redes de políticas das organizações e fundações privadas se apressaram a produzir material didático e formação de professores em parceria com o Estado para adequação das escolas à Reforma do Ensino Médio e à implementação da BNCC.

Observe-se também a hermenêutica jurídica gramatical do referido parágrafo 12 do Art. 36, quando o legislador dispõe sobre a orientação dos alunos, pelas escolas, para a “escolha das áreas do conhecimento ou de atuação profissional”. Ora, a “atuação profissional” não pertence à nenhuma área de conhecimento? Por ato falho, carência epistemológica ou decisão deliberada, uma vez que, reza o princípio jurídico, a norma não apresenta palavras inúteis, há de se concluir, por coerência lógica, legal, interpretação jurídica gramatical, que se trata de uma conjunção alternativa e que, portanto, exprime a tradução e a recodificação desse texto de política, no contexto da prática, na perspectiva de retomada e reafirmação da dualidade entre o sentido material e o sentido ontológico do trabalho. Além disso, evidente o direcionamento à atuação “profissional”, ao invés da atuação no “mundo do trabalho”.

Nesse cenário, a proposta de organização do Ensino Médio nos IFs, tal qual se tem tentado construir no contexto da prática, seria a que melhor atenderia a ideia de formação integral contemplando todas as finalidades (Art. 35), as quatro áreas de conhecimento (Art. 35-A), e os cinco itinerários formativos (Art. 36), não só preparando para o exercício de uma profissão (formação técnica específica), mas também e, principalmente preparando para o mundo do trabalho. Portanto, de uma educação profissional que não toma o conhecimento como uma fragmentação de direcionamento dos indivíduos para a divisão social-econômica do trabalho. Mas que toma o “trabalho” como categoria que possibilita, por meio do acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, a formação necessária para o indivíduo se colocar e se reconhecer como “ser intelectual”, capaz de desenvolver sua autonomia e participar direta e

criticamente tanto da transformação material da natureza quanto da transformação histórica e social do mundo. Ou seja, estar preparado para atuar na transformação cultural em si, ao invés de ser preparado para tornar-se uma empresa de si mesmo como único e individualmente responsável pela sua luta pela existência.

Tal possibilidade permaneceu aos IFs com a reformulação do parágrafo 3º constante na MP nº 746/2016, e que, após árduo esforço de pressão do Fórum de Dirigentes de Ensino / FDE, junto ao CONIF, ao MEC/SETEC e em parceria com outras instituições e movimentos em redes de apoio, foi alterado na Lei 13.415/2017 mantendo a possibilidade da organização curricular integrada: “§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput” (BRASIL, 1996).

Em síntese, os IFs em nada precisariam se “adequar” à Reforma do Ensino Médio e a BNCC, dado que já deveriam ofertar um ensino técnico integrado ao ensino médio que busca contemplar na organização curricular tudo e além do que propunha a reforma, e sem fragmentar ou “inserir” os educandos no “brete” dos itinerários formativos e áreas do conhecimento. Contudo, alguns IFs insistiram e outros ainda insistem em querer se adequar à Reforma, o que demonstra a carência epistemológica desses atores no contexto da prática e o grau de colonização neoliberal das suas subjetividades.

Assim, o termo “brete” foi bem escolhido por Figueiredo (2019), uma vez que brete é o lugar de confinamento de animais, principalmente onde se encurrala o gado para manejo, manipulação. Não é por acaso que, recentemente, adeptos radicais do chamado “bolsonarismo”, receberam a alcunha de “boi”, e “gado”, pecha dada em razão da subserviência cega e acrítica ao “embretamento” realizado pelo discurso político do ódio e do extremismo. Em termos mais polidos, como utilizado por Casara (2018), o brete se trata do espaço do empobrecimento da linguagem, do lugar ideal para proliferação da personalidade autoritária, idiotizada e, em consequência, da barbárie. E, nos termos das categorias propostas nesta tese, o *homo enterprise* está embretado em sua *carência epistêmica*.

Em recente trabalho científico, aprofundou-se mais essa discussão em torno da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Ver os estudos sobre: “Educação Profissional e os desafios da formação integral: concepções, políticas e contradições”, (CAETANO; PORTO JÚNIOR; e SOBRINHO, 2021); “Reformas do Ensino Médio: tensões e proposições no âmbito do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais” (SOBRINHO; ARAÚJO; SILVA, 2021); “O currículo da resistência e a resistência do currículo nos IFs face à Reforma do Ensino Médio e a BNCC”.

(SOBRINHO; BONILHA; 2020); “Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (SOBRINHO; PLÁCIDO; (Orgs.) 2020); “O currículo da resistência e a resistência do currículo nos IFs face à Reforma do Ensino Médio e a BNCC” (SOBRINHO; BONILHA, 2020); “Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em “Migalhas”: a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação” (ARAUJO, A.; 2022.) dentre outros que chegam às mesmas e / ou a conclusões bastante próximas.

Essas breves (re) aproximações entre os contextos históricos anteriores e os atuais, são importantes para que o espírito crítico se mantenha alerta e perceba como inúmeras “novas políticas” são apenas transfigurações e, muitas vezes, malfeitas, de políticas que já são consideradas obsoletas ao contexto atual e / ou fracassaram em seu intento. Mas, aqueles atores de política, profissionais de educação, que assumem o papel de receptores de políticas e se acomodam com o vislumbre pomposo dos materiais e tecnologias de políticas, com os artefatos de políticas produzidos conforme a interpretação das “caridosas” organizações do filantropocapitalismo, não conseguem perceber mais essas contextualizações e manipulações dos discursos de política. Tais atores já estão imersos na cegueira do empreendedorismo de si, assiduamente manejados no “brete” da performance e da concorrência vital.

Entre os anos 1940 e 1960 o foco das políticas públicas do país se mantém voltado para o ingresso à industrialização e para a superação do modelo colonial dominante. Nesse período, sobretudo com Anísio Teixeira à frente da educação, inclusive como presidente do INEP (1952), o desenvolvimentismo foi a bandeira que coordenou os discursos de política. No contexto de influências internacionais, Anísio Teixeira é o porta voz, no Brasil, das teorias do pensador norte-americano John Dewey. Este, por sua vez, era fortemente influenciado pelas teorias liberais de Keynes. Já sob o governo de Juscelino Kubitschek (JK), (1956 a 1961), por meio da Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e, com isso, exclui a separação do ensino em “ramos”, como havia sido posto na Reforma Capanema, e unifica a oferta do ensino nas escolas de ensino industrial em cursos de “Art. 2º [...] aprendizagem, curso básico e curso técnico” (BRASIL, 1959).

É com essa legislação Lei nº 3.552/1959 que nascem os conhecidos cursos na forma “concomitante”. Era a oferta, dentro da mesma instituição, porém com projetos e matrículas separadas, tanto de curso técnico quanto de curso básico (Ibidem, Art. 7º). Essa forma de oferta, de “concomitância interna”, é colocada em segundo plano na Rede Federal, com o Decreto 5.154/2004. Foi, então, inserida na LDB pela Lei 11.748/2008, a possibilidade da concomitância externa (ver LDB, Art. 36-C, II, “b” e “c”, BRASIL, 1996). Os cursos técnicos realizados nas

escolas de educação profissional da rede federal, na forma de concomitância interna, até a promulgação da Lei nº 11.892/2008, passaram, a partir de então, a serem ofertados por meio da forma “articulada integrada” ao ensino médio (Ibidem, Art., 36-C, I), usualmente conhecidos por cursos de Ensino Médio Integrado, para os quais na mesma instituição e com matrícula única, o educando tem a formação técnica integrada à formação geral de modo indissociável e na perspectiva da formação integral. Uma produção de texto de política com o objetivo claro de ser uma estratégia jurídico normativa importante para ajudar na viabilização de organizações curriculares e didático-pedagógicas de superação da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho braçal.

Porém, como já mencionado nos itens anteriores desta pesquisa, o que se teve inicialmente e ainda é bastante presente em muitos campus de vários IFs, principalmente naqueles campus criados a partir das escolas profissionais mais antigas, é a mera junção das duas formações em um só currículo, sem realizar a integração formativa esperada. Inclusive, a maioria dos documentos institucionais e muitas pesquisas *stricto sensu*, mantém a linguagem e a concepção de educação profissional dos moldes do que se faz a mais de quase um século e que se pretendia superar. Termos tais como: “formação propedêutica”; “ensino profissionalizante”; “formação para o mercado de trabalho”; bem como concepções de organização curricular como: “três anos de formação geral e um ano de formação técnica”, ou a “obrigatoriedade de um ano de estágio no último ano de ensino médio”; a própria “organização em quatro anos”; a “elevada carga horária e o elevado número de disciplinas fragmentadas destes cursos”; a “disputa entre formação técnica e formação básica”; entre “preparar para o ENEM ou preparar para o emprego”; e muitos outros exemplos retirados de diversos documentos e discursos da RFEPCT, são influências marcantes da reprodução do modelo vigente há longo tempo e que ainda predominam na atuação política no contexto da prática nos IFs.

Embora, destaque-se, muitos campus em nível local, e até mesmo IFs em nível institucional, principalmente a partir de 2013, começaram a rever significativamente suas concepções de ensino médio integrado, currículo integrado e formação integral, produzindo significativos avanços e exemplos de resistência crítica. Inclusive do ponto de vista dos resultados das avaliações externas, tais mudanças tem destacado o potencial revolucionário dessa concepção de ensino. Infelizmente, ainda relegada à minoria representativa e desvalorizada até mesmo por muitos dos principais gestores dessas instituições. Portanto, de efeito ainda meramente paliativo. O que de melhor os IFs ensaiaram apresentar como possibilidade de mudanças estruturais é o que tem sido mais negligenciado e excluído pelos próprios IFs.

Outro elemento importante a ser destacado a partir da Lei nº 3.552/1959, é a formalização da legitimação, no texto de política, das primeiras influências de avaliação em escala, bem como de estratégias descentralizadas de governança. Isso fica claro, por exemplo, quando da “autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (Art. 16) das escolas industriais (que é mantida aos IFs na atual Lei nº 11.892/2008, Art. 1º § “ú”); pela criação dos Conselhos de Professores, como órgão de direção-pedagógica (Art. 18 e 19), (em semelhante organização na estrutura administrativa dos IFs Lei nº 11.892/2008, Art. 9º e 10º); que aferem claro caráter gerencialista à organização institucional. Ainda, a criação de uma Diretoria do Ensino Industrial, que deveria realizar o “Art. 24 [...] serviço de classificação das escolas [...], com o fim de trazer o público informado sobre a organização e a eficácia [...] feita mediante inspeções [...] visará a distribuir os estabelecimentos em categorias, conforme o grau em que os objetivos de educação, ensino e formação técnicas estejam sendo por eles realizados” (BRASIL, 1959) (Grifei). Portanto, nítida influência das reformas educacionais europeias e norte-americanas que já haviam começado a adotar estratégias de controle e governança influenciadas pelo pensamento liberal e presente na organização das empresas privadas.

Em 1961, no governo de João Goulart, tem-se a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, que institui a LDB. Esta passa a ser, após a Constituição Federal, a Magna Carta da Educação no Brasil, uma vez que reúne e consolida os princípios, objetivos, finalidades e a organização da educação em nível macro. Fica evidente, no Art. 1º da referida LDB, sobre as finalidades da educação, uma concepção de educação ligada à concepção de Estado de Bem-Estar, incluindo e destacando elementos de cidadania, bem-comum, liberdade, solidariedade, formação integral, resistência às formas de desigualdades e preconceitos de raça, credo, convicções filosóficas e políticas, dentre outros. Além disso, a LDB de 1961 ampliou a possibilidade de acesso ao ensino superior para os egressos dos cursos técnicos. Retirou, assim, aquela limitação imposta pela Reforma Capanema que só admitia o ingresso em cursos superiores da mesma área de formação do curso técnico.

Portanto, apesar de grandes limitações e uma série de críticas pertinentes em relação as muitas influências que colonizaram e atrasaram a evolução das políticas educacionais no Brasil, como perspectiva de prioridade e política de Estado, pode-se dizer que até a década de 1960 a educação profissional (e a educação brasileira como um todo) teve grande avanço enquanto expectativa de justiça social. Contudo, os anos que se sucedem, com o ingresso da ditadura militar a partir de março de 1964, abriram, oficialmente, as portas para a colonização de viés liberal e influência de organismos multinacionais e internacionais, tanto sobre o Estado quanto na Educação.

Contra as reformas nacionalistas de João Goulart, principalmente a reforma agrária, ocorre uma “forte mobilização da direita brasileira, que, juntamente com a Igreja Católica, a Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), e outras associações patronais, realizaram as “Marchas da família com Deus pela liberdade”. Estas tinham por lema: “barrar o suposto avanço do comunismo e pedir o afastamento do presidente” (FIGUEIREDO, 2019, p. 75). O resultado perverso dessa idiotização autoritária já é amplamente conhecido, embora, infelizmente, tenha se tornado amplamente ignorado pelo contexto atual. Manejados pelo discurso político autoritário, alardeados pela ideia esquizofrênica do fantasma do comunismo, tal qual em 1964, em 2022 os descendentes e remanescentes do mesmo “gado” daquela época, são liberados do “brete” e voltam a marchar em nome de Deus, da Pátria e da Família e a pedir o golpe militar e a volta da ditadura. Essa massa repete, sem mesmo saber, o lema do Fascismo Italiano, do movimento Jovem Itália, liderado por Giuseppe Mazzini (1805 – 1872). Em síntese, novos fascistas que, em regra, não sabem que são fascistas e nem o que é o fascismo, servindo de massa de manobra, contra um comunismo que não existe, porque também não sabem o que é comunismo.

O problema é, como visto com Casara, que isso cria o empobrecimento da linguagem, portanto, impossibilita o diálogo e, tendo os indivíduos a subjetividade colonizada, transmudam-se em personalidades autoritárias e, em consequência, uma pátria sem lei e sem democracia. A educação é, por si só, essencialmente política. Porém, quando se confunde ou se maneja para que se confunda educação como mera instrução, quando se resume a ideia de “política” a um partido político ou, ainda pior, se canaliza e se polariza o discurso político na figura de uma pessoa, seja ela quem for e adepta à posição política que for, então não se tem política e sequer educação. Na mesma seara, quando se confunde “trabalho” com exercício de uma “profissão”, “emprego” ou ato de “empreender uma atividade econômica”, então não se tem educação profissional, mas mera instrução intelectual para o desempenho controlado do que se espera que seja feito até o momento em que for útil, mesmo que não seja “belo” nem “bom”.

Naquele contexto de 1964 e anos seguintes, o contexto de influência nas políticas educacionais brasileiras, começa a ser colonizado pela dependência econômica que se estabelece por meio de acordos entre o MEC e a *United States Agency for International Development* [USAID]. Essa cooperação obrigava o MEC a criar uma série de textos de políticas educacionais, inclusive, de controle sobre os atos dos professores, como, por exemplo, o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que: “Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares” (BRASIL, 1969). Algo bastante próximo do já citado recente Movimento Escola sem Partido, que incita a sociedade à perseguição e controle sobre o trabalho intelectual dos professores. O

curioso é que, dadas as condições atuais de ensino e aprendizagem, e dada a desvalorização do trabalho docente, os professores mal conseguem convencer os alunos a lerem um livro, estudar o básico da formação, quiçá seriam capazes de manejar a ideologia política e subverter toda uma geração, como teme o “gado” acéfalo que adere a tais movimentos.

A influência da USAID também estará presente em toda a educação na América Latina, principalmente no contexto do Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe [PREAL] e o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe [PRELAC], nos anos de 1990, atuando fortemente como intérpretes e tradutores de políticas e criando diretrizes para a educação. Neste contexto, entra o financiamento e as produções de texto para orientação da educação, advindos do Banco Mundial; da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que financiam, por exemplo, movimentos como o já referenciado Todos Pela Educação. Na educação profissional, a dependência financeira com os EUA por meio da USAID, levou “o governo militar a tornar o ensino técnico compulsório, o que resultou num processo de massificação de formação profissional” (FIGUEIREDO, 2019, p. 76). Portanto, cada vez mais o:

[...] ideário institucional, o empresariado assume-se como protagonista na definição da política educacional latino-americano. Parte da oposição entre reforma de acesso e reforma de qualidade no campo educacional, posicionando-se em favor da segunda, caracterizada pela concepção instrumental de educação, tomando como referencial a produtividade econômica, tendo como beneficiários os setores “produtivos” (o empresariado), designado como “comunidade” (FIOCRUZ, 2006, p.116) (Grifei).

O ensino técnico compulsório ao ensino médio, então 2º grau, se deu a partir da promulgação da segunda LDB, por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que, sob o Governo Médici, fixou as “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus,” [...] “Art. 4º, § 3º - Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971). A formação profissional compulsória termina apenas sob o governo João Figueiredo, por meio da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou a LDB de 1971 no que se referia à “profissionalização do ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971). Destaque-se que, conforme Art. 4º, § 1º da referida lei, já se previa a ideia da “preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, [...]” (BRASIL, 1982).

Destaque-se, tal mudança na LDB de 1971 se deu porque as instituições de ensino não tinham condições de atender à legislação. Educação Profissional exige contratação de professores das áreas específicas de formação técnica, laboratórios, subsídios e insumos para realização das

atividades de ensino e aprendizagem, e uma série de outras condições mínimas para que se efetive. Trata-se, portanto, da essencial “materialidade” para que a política possa ser feita no contexto da prática, como visto no capítulo anterior a partir de Ball, e colaboradores (AVELAR, 2016). “[...] as políticas têm materialidades que são inerentes à sua prática em atuação”.

“Os formuladores de políticas imaginam as melhores de todas as escolas possíveis!” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 9). Exemplos como estes revelam o quão distante os idealizadores, os criadores de políticas estão em relação ao contexto da prática. Porém, quando tais políticas “não dão certo”, por falta da materialidade necessária, a responsabilidade acaba por recair principalmente sobre as instituições de ensino e os profissionais de educação que não implementaram o que o Estado criou para melhorar a educação. Nesse espaço de tempo, uma vez que as escolas federais já dispunham de alguma estrutura mais abrangente, vê-se nelas uma oportunidade de atender à profissionalização esperada no processo de desenvolvimento econômico pactuado com o financiamento do governo norte-americano.

Assim, pela Lei 6.545, de 30 de julho de 1978, sob o Governo Ernesto Geisel, ocorre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, em Centros Federais de Educação Tecnológica. São criados os CEFETs, dos quais, após o processo de criação dos IFs em 2008, restam apenas o CEFET Minas Gerais e o CEFET Rio de Janeiro, que não aceitaram se tornar IF pois pretendiam (pretendem) se tornar Universidade Tecnológica, a exemplo do que ocorreu no Paraná com a criação da UTFPR. Essa reformulação possibilitou, aos então criados CEFETs, a oferta de ensino também em nível superior, bem como a realização de pesquisas. Trata-se, na verdade, de uma anomalia provocada pelas concessões e negociações da “política de balcão” costurada por interesses políticos partidários e individualismos de grupos de ocasião. Fragilidades inerentes à concepção e prática de uma democracia fraca.

Observe-se que, nas finalidades e objetivos do ensino superior dos CEFETs, o Art. 2º da Lei. Nº 6.545/1978, previa a oferta de cursos, em “grau superior”, “a) [...] 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;” (BRASIL, 1978) (Grifei). Por meio da Lei nº 8.711 de 28 de setembro de 1993, já no Governo Itamar Franco, altera-se o Art. 2º da Lei. nº 6.545/1978, prevendo, no inciso I, ministrar cursos de: “a) de graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;” e “b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;” (BRASIL, 1993) (Grifei). Portanto, visivelmente se identifica

que a vontade da lei era a de que estas instituições da rede federal priorizassem a atuação, em nível superior, para o campo da EPT, inclusive no que se referia às licenciaturas. Disposição esta, cuja prioridade é mantida e ampliada na Lei nº 11.892/2008, Art. 8º, VI: “[...] 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 ;” (BRASIL, 2008) (Grifei).

A redação do Art. 2º, inciso IV de 1978, previa ainda o objetivo de “IV - realizar pesquisas na área técnica industrial , estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços” (BRASIL, 1978) (Grifei). Alterada para: “IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica , estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços” (BRASIL, 1993).

Ou seja, introduziu-se aos CEFETs a possibilidade da pesquisa e da extensão. Sendo que, na redação de 1993, o texto já explicitava o tipo de pesquisa: “aplicada”; e a área em que se deveria ter a finalidade de realizar a pesquisa: “área tecnológica”. Além disso, também insere no texto de política legal, a legitimidade de os CEFETs atuarem com atividades de extensão: “estendendo seus benefícios à comunidade”, e possibilita entender, o incentivo à inovação: “ atividades criadoras ”. A criação dos IFs, por sua vez, mantém essa lógica iniciada em 1978, com a seguinte redação na Lei nº 11.892/2008:

Art. 7º [...] são objetivos dos Institutos Federais: [...] 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; [...] (BRASIL, 2008) (Grifei).

Destaque-se que, resta claro tanto nos textos de 1978, quando nos textos de 1993 e no de 2008, que em nível superior, a intenção da política educacional de EPT é o de direcionar a atuação destas instituições para atividade de ensino, pesquisa e extensão que não reproduzam as mesmas finalidades e objetivos de ensino, pesquisa e extensão das universidades, embora algumas coincidam. Como identificado no estudo crítico sobre o estado do conhecimento, os IFs, no contexto da prática, começaram a tender mais para a reprodução da atuação na universidade que nas especificidades e prioridades para as quais foram criados. Isso tem gerado grandes críticas e intensificado terrenos de disputa entre as próprias instituições federais. Adiante, voltar-se-á discutir especificamente e com maior detalhe essa questão.

Desse modo, de uma concepção de educação profissional destinada aos “desvalidos da sorte” (1906/1909), a fim de preparar os filhos dos operários para continuarem sendo operários subordinados e treinados, instruídos aos diferentes ofícios, passa-se, somente depois de sete décadas, ao reconhecimento da educação profissional tanto na formação básica quanto na formação superior e com potencial de desenvolvimento intelectual, também na pesquisa, na extensão e na inovação. Tal evolução é, sem dúvida, apesar da morosidade, bastante significativa em termos de concepção do direito à educação e do direito ao trabalho, como direitos sociais e em termos de justiça social.

Contudo, permanece como estratégia paliativa, dado que, em termos de política de EPT, tanto em nível básico quanto em nível superior, representa menos de 5% da educação pública brasileira, e muito menos se contemplada a educação privada. Ao passo que instituições impulsionadas pela iniciativa privada, mesmo que fortemente “patrocinadas” pelo Estado, como é o caso do Sistema S, e das faculdades e universidades privadas (por meio da arrecadação parafiscal, do PRONATEC, do FIES, por exemplo) prevalecem hegemonicamente na influência sobre o Estado e no, nem sempre implícito, cerceamento ao crescimento e autonomia das instituições públicas, tanto em nível municipal, estadual quanto federal.

Aos ares de uma Nova República, em 1985, o Congresso Nacional elegeu Tancredo Neves para presidente, o qual faleceu antes de assumir o poder, que passou a ser presidido por José Sarney. Um dos atos marcantes desse período, em relação aos objetivos do presente estudo, foi a Lei nº 7.486, de 06 de junho de 1986, que: “Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e dá outras providências”. Na apresentação o texto já deixa explícita sua pretensão de ser um contexto de estratégias políticas, “um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza” (1986, n. p.). O plano também deixa clara a concepção liberal de desenvolvimento, com foco no desenvolvimento econômico sob o modelo da iniciativa privada para que se pudesse ter, por consequência, a mudança social em termos de diminuição das desigualdades sociais:

[...] um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza. [...] Este governo parte da tese de que cabe ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento. O Estado retorna, portanto, às suas funções tradicionais, que são a prestação dos serviços públicos essenciais e as atividades produtivas estratégicas para o desenvolvimento nacional de longo prazo e complementares à iniciativa privada. [...] reformas profundas na organização e nos métodos do setor público, [...] Há mão-de-obra capacitada. O setor privado é dinâmico, encontra-se capitalizado e pronto para ser o propulsor do crescimento. [...] A estratégia para a retomada sustentada do crescimento econômico combina três vertentes de política econômica: a redução do déficit público, a renegociação da dívida externa - de modo a reduzir a transferência de recursos para o exterior - e o combate à inflação (BRASIL, 1986, n.p.) (Grifei).

Nitidamente o texto expressa a euforia revolucionária e utópica, típica dos discursos de políticas que depositam no texto as esperanças que não condizem com a realidade para a qual se destinam. Se duas décadas antes, em nome de Deus, da Pátria e da Família, o poder era entregue, ou melhor, usurpado pelo autoritarismo, a centralização, e o constante vigiar e punir, com o apoio das classes dominantes para livrar o país do ameaçador fantasma do comunismo, agora, a Nova República entrega o poder às promessas de descentralização, desconcentração, inovação, controle, e funcionamento do Estado nas mãos do mercado privado. Eis o “novo salvador” que irá possibilitar a pretensa concentração de esforços e recursos em programas sociais para reduzir os problemas de saúde, alimentação e habitação dos brasileiros mais pobres. Mera ordem do discurso sem o curso adequado da concretização!

Ou seja, em duas décadas de ditadura militar o país se encontra no estado de recessão econômica e profunda desigualdade social que era justamente o que as classes dominantes, incluindo a Igreja e a Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP) protestavam contra (o suposto domínio comunista pelas reformas agrária e outras reformas sociais protagonizadas pelo Governo João Goulart no início da década de 1960). Se é válida a máxima de acordo com a qual “a História se repete”, também parece ser válida a máxima de acordo com a qual “o povo tem a memória curta”. Por mais forte que seja a luz do esclarecimento, muitos jamais despertam do sono dogmático que os mantém alienados. Por isso, apenas algumas décadas depois, muitas pessoas voltam às ruas e repetem as mesmas falácias. A carência epistêmica é evidente e dominante.

Dentre as várias reformas previstas no plano de desenvolvimento impresso na Lei nº 7.486/1986, a primeira delas é a Reforma Administrativa do Estado. Reforma esta que terá, como já mencionado, o seu auge de colonização neoliberal na Reforma MARE, aproximadamente uma década após a publicação do “plano revolucionário” da Nova República. Neste plano já se percebe a clara influência dos organismos internacionais, por meio da transferência terminológica impressa ao texto político e que, aos poucos, vai legitimando a hibridização entre o Público e o Privado. Nesse sentido o texto justifica que: “as distorções acumuladas ao longo de décadas de crescimento da máquina estatal, os desequilíbrios entre as administrações direta e indireta e a deterioração funcional do serviço público, associados a práticas salariais e de gestão de pessoal inadequadas, tornam urgente a reforma na administração federal,” (BRASIL, 1986, n. p.) (Grifei). Portanto, é ditada aqui a defesa de um estado mínimo e da introdução de novas técnicas de gestão e governança. Identifica-se a transferência terminológica de concepções do liberalismo econômico em termos e expressões tais como:

[...] estabelecimento de controles sociais, [...] assegurar serviços públicos de melhor qualidade e mais baratos, através dos ganhos de produtividade obtidos com a melhoria dos padrões gerenciais; [...] descentralização e desconcentração da ação administrativa, [...] situando, portanto, a decisão pública próxima ao local de ação [...] dinamização do serviço público e valorização do seu servidor, com o objetivo de motivá-lo e engajá-lo na sua respectiva função [...] melhoria dos padrões de desempenho [...] simplificar e desburocratizar os procedimentos [...] estimular, na administração pública federal, estilos gerenciais que incentivem a melhoria da qualidade de bens e serviços, a produtividade e a realização profissional dos seus servidores (BRASIL, 1986, n. p.) (Grifei).

Veja-se, são todas expressões que reproduzem ou vão ao encontro das já abordadas concepções de *Accountability*, Governança, Gerencialismo, Performatividade, Colonização da Subjetividade, Concorrência, Eficiência, Eficácia, Efetividade, Controle Descentralizado para a sociedade, foco em resultados econômicos etc.

Em termos de políticas de educação, o plano de desenvolvimento expresso na Lei nº 7.486/1986, reconhece que: “São baixos os níveis de escolaridade [...] serviços oferecidos não correspondem às reais necessidades da população. [...] dificuldades de acesso ao sistema escolar, queda na qualidade do ensino, pouca valorização dos profissionais [...] contingente significativo de analfabetos” (BRASIL, 1986, n. p.) (Grifei). E por saber que em pleno século XXI, quase meio século depois, um significativo grupo de “líderes” políticos, empresários e certas “organizações” e “movimentos”, conclamam a retomada dos modelos educacionais e organizações curriculares do período da ditadura militar. O Governo Bolsonaro, por exemplo, foi o principal difusor desse discurso político. Instituições impulsionadas pela iniciativa privada, mesmo que fortemente “patrocinadas” pelo Estado, como é o caso do Sistema S, e das faculdades e universidades privadas (por meio da arrecadação parafiscal, do PRONATEC, do FIES, por exemplo) prevalecem hegemonicamente na influência sobre o Estado e, nem sempre implícito, cerceamento ao crescimento e autonomia das instituições públicas, tanto em nível municipal, estadual quanto federal, pois já fez isso por longo tempo e fracassou.

Como algumas estratégias, o plano orientava que:

[...] os serviços de saúde, educação e habitação popular devem ser executados a nível municipal. [...] Na área de educação uma meta básica. [...] garantir a permanência dos alunos na escola durante todo o período da educação fundamental. [...] - educação básica, assegurando escolaridade fundamental completa (oito anos) a todas as crianças entre 7 e 14 anos de idade [...] prioridades da teleeducação. [...] A informática no ensino, por sua vez, precisa ser avaliada como instrumento de melhoria da aprendizagem. [...] (BRASIL, 1986, n. p.) (Grifei).

A ampliação do acesso à educação com vistas à universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo, bem como o incentivo à permanência e ao êxito, e a introdução de

novas tecnologias educacionais, tornam-se a bandeira principal das novas políticas educacionais a serem implementadas a partir do Plano Nacional de Desenvolvimento [PND]. Um extenso plano para o período de quatro anos que sequer em partes foi alcançado até hoje. Semelhante utopia dos implementadores de política, considerando o recorte no campo específico da educação, tem sido o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 (dez) anos, a contar da publicação da Lei, e que, passados mais de 8 (oito) anos, está muito distante de ser razoavelmente atendido. Um plano que já nasce sob o peso de um epitáfio, dado que, no que se refere à educação profissional, o PND de 1986 previa essencialmente: “[...] fluxo dos egressos da escola de 1º grau, possibilitando-lhes optar pelo exercício profissional imediato ou pelo ingresso na universidade”. O que é igualmente de forma falaciosa reproduzido pelo discurso da já mencionada recente Reforma do Ensino Médio com a Lei 13.415/2017.

Previa-se ainda que: “As escolas técnicas federais de 2º grau - industriais e agrícolas - receberão recursos necessários ao reforço e à ampliação de sua capacidade de atendimento, de tal forma que diversifiquem a oferta de habilitações, estendendo-as, tanto quanto possível ao setor de serviços modernos. [...] projeto Educação e Trabalho” (BRASIL, 1986, n. p.) (Grifei). O que não ocorreu, além de que, logo a seguir, em 1997, o Governo FHC restringe ainda mais as possibilidades de expansão da EPT na rede federal. “[...] o Governo Sarney teve, como saldo, a implantação de cinco agrotécnicas, iniciou 20 escolas industriais, licitou oito unidades industriais e agrotécnicas, além de apoiar três instituições com aquisição de equipamentos ou realização de obras. Ou seja, uma política pública ínfima, frente aos desafios que estavam postos para a Educação, naquele período (FIGUEIREDO, 2019, p. 83 a 84).

Aproximadamente 4 (quatro) décadas desde a Nova República, dois grandes planos de estratégias de políticas, apenas para citar os maiores e mais significativos entre um extremo e outro desse período, e exatamente os mesmos problemas continuam sendo apontados sobre a educação: falta de qualidade, falta de condições materiais, desvalorização dos profissionais de educação, elevados índices de evasão e retenção, falta de acesso à educação, e tudo mais que se repete ano após ano, política após nova política, em um ciclo vicioso que permeia todo o processo pelo qual se faz o ciclo de políticas ou, melhor, no qual se desfazem as políticas.

Obviamente, é preciso apontar os culpados. Ao menos nisso não faltam atores cobertos de empoderamento e razão. No contexto da prática, os profissionais apontam o Estado e a Sociedade, entre os atores externos, a “Sociedade” aponta para o Estado e os profissionais; o Estado e os estrategistas do Filantropocapitalismo, em uníssono, culpam os profissionais... E assim,

sucessivamente, segue-se a concorrência vital do predominante discurso do “nós *versus* eles”, sejamos nós ou sejam eles quem quer que sejam.

O “eu” colonizado em sua subjetividade, empobrecido em sua linguagem, imerso na dedicação performática do empreendedor de si, não conhece e não reconhece o “outro”. Ao colecionar o contexto histórico das sociedades, cada vez mais complexas e cheias, apesar de tantas inovações, descobertas, possibilidades, o que parece predominar e ecoar é cada vez mais o esvaziamento dos sentidos e da razão humana. A lembrar Roland Barthes, em um esforço de paráfrase de atualização, não se provocam mais encontros com saber e sabor de sabedoria. Os textos de políticas deixam cada vez mais de ser “escrevíveis” (*writerly*) para serem apenas “legíveis” (*readerly*). Se, como sugere Ball e colaboradores, uma das principais essências do processo pelo qual as políticas são feitas é no contexto da prática por meio da atuação política, a cena está cada vez mais dominada por um mórbido espetáculo de marionetes.

Como a lógica do novo liberalismo assume o protagonismo das políticas educacionais, e a oposição crítica tem sido cada vez mais esvaziada, é esta mesma lógica que irá determinar os culpados pelo fracasso das políticas. Nesse sentido, por exemplo, o texto da Nova República previa que: “O êxito na sua utilização (informática) dependerá, fundamentalmente, da capacidade de professores e especialistas para desenvolver programas de comprovada qualidade didático-pedagógica, a custos competitivos com outras tecnologias” (BRASIL, 1986, n. p.) (Grifei). Ou seja, a política está escrita e legitimada, basta que os professores sejam capazes de cumprir suas funções. Uma típica e famigerada esperança da lógica linear de criação e implementação de políticas.

A questão (im)pertinente que se coloca é: se o próprio texto de política reconhece a desvalorização dos profissionais e a precariedade das condições de ensino, pesquisa e extensão em nível nacional, como pode esperar que estes profissionais desenvolvam “programas de comprovada qualidade didático-pedagógica, a custos competitivos com outras tecnologias”? Quarenta anos depois ainda é comprovada a inépcia de muitos profissionais da educação para o uso de tecnologias digitais, e mais de 50% da “rede pública ainda não tem acesso a um computador com internet” (G1. 2022, *online*. n. p.). Como esperar que entre 1986 e 1989 os professores fizessem o básico do que a Lei propunha?

Obviamente, o modelo da agenda criação, implementação, avaliação de políticas, já apresenta as respostas às questões acima. Basta fazer a “[...] redefinição das funções da escola [...] de modo a estabelecer padrões mínimos de desempenho em nível nacional, [...] contexto descentralizado de formulação das políticas (BRASIL, 1986, n. p.) (Grifei). Assim é introduzido, no texto de política, o dispositivo chave para a concorrência vital e a performatividade nos e entre os serviços públicos, pelos e entre os profissionais e instituições de ensino. Há um padrão mínimo

a ser desempenhado, embora não haja a menor garantia das condições mínimas para esse desempenho, mas que certamente será cobrado.

A consequência disso é a exploração não só da atuação profissional dos atores do contexto da prática, mas a exploração intelectual e emocional da subjetividade e da dignidade humana destes profissionais. Tornou-se romantizado o arquétipo do professor que trabalha durante os finais de semana e nos intervalos intra e inter jornadas, elaborando e revisando atividades relacionadas ao que deveria ser cumprido durante a jornada de trabalho. Elogia-se o professor que retira dinheiro do próprio parco salário para comprar subsídios e insumos essenciais para o desenvolvimento básico das suas “padronizadas funções”. E, o que é pior, muitos professores assumem isso como natural, e seguem “andando e cantando e seguindo a canção”. Porém, ao contrário do expressado pelo poeta (Geraldo Vandré, 1968), estamos cada vez mais desiguais, os braços não são mais dados e nem apertadas as mãos. E isso ocorrem não só nas escolas, mas “nas ruas, campos, construções” ...

Apesar das sérias limitações, deve-se considerar a complexidade e as tensões do contexto histórico da Nova República na década de 1980. Tratava-se de retomar a expectativa democrática no país. O teor das disputas políticas pelo poder, os diversos e contraditórios interesses econômicos, sociais, culturais tentando dominar o contexto de influência e de produção dos textos de políticas públicas era evidente. Embora a maioria já estivesse favorável à redemocratização do Brasil, as formas e projetos para que isso se desse eram e ainda são antagônicas. Certamente há que se considerar, de modo geral, que o reestabelecimento dos esforços em prol de um Estado Democrático de Direito já foi uma grande conquista histórica no amadurecimento político do País.

O que é importante manter sob o crivo da crítica e sobre a firmeza da resistência, é não se deixar colonizar totalmente por novas e modernas formas de escravização humana. Tão pouco se deve banalizar a intrínseca complexidade dialética das contradições, disputas e enfrentamentos no processo democrático. Quando as pessoas começam a aceitar o “menos pior”, a agir passivamente diante da atuação política de baixa densidade epistemológica, quando a má-fé dos políticos, empresários, gestores públicos e privados, e dos próprios colegas de trabalho e demais indivíduos se torna normalizada pela vontade do povo, aí já se pode falar em um “Estado pós-democrático”. Um Estado no qual o “Estado de Exceção” é a regra, “é justamente a normalização da violência aos limites democráticos. “[...] para os oprimidos e indesejáveis, o Estado Democrático de Direito nunca passou de uma aspiração” (CASARA, 2019, p, 72 a73).

Infelizmente, ao que se parece consolidar cada vez mais, quando se fala em defesa do ideário democrático, o discurso é pronto e tem destinatários certos. Com razão, o foco se

direciona para o Estado, na figura do Governo, e para a concentração econômica na figura dos monopólios financeiros nacionais e multinacionais. A figura do Estado/Governo tem mostrado que, de fato, a maioria nem sempre tem razão. O congresso nacional, as assembleias legislativas e as câmaras de vereadores, bem como os poderes executivos municipais, estaduais e federal, salvo raras exceções, são, cada vez mais, formados por figuras bizarras das mais diversas personalidades. Não há discussão e escolha entre projetos políticos e interesses sociais e coletivos. Prevalece a polarização e a escolha entre simpatias e antipatias e, mesmo se antipático, tosco e de total carência epistêmica, ainda pode ser “escolhido”, desde que represente alguns interesses pessoais ou possa servir de manobra sem oferecer obstáculos aos interesses privados. Isso se dá tanto no macro contexto quanto no micro contexto, reproduzido nas mais diversas instituições públicas, inclusive as de ensino.

Há mais de duzentos anos, Joseph-Marie Maistre (1753 -1821), em crítica à capacidade do povo fazer boas escolhas, afirmava a famosa máxima segundo a qual “cada povo tem o governo que merece”. A categoria “povo” é, em regra, determinada pela ideia de um grupo de pessoas integradas sob uma mesma ordem estatal, “um complexo núcleo social” (BOBBIO, 2002, p. 986). Sendo assim, quando se torna regra a violação aos princípios democráticos, o “estado de exceção”, os desrespeitos às leis sob as quais o povo se estabelece em Estado de Direito, o que resta não é um “povo”, mas uma “multidão”. A pergunta (im)pertinente que se faz agora é: a que tipo de “(des)governo” a multidão aceita se submeter e legitimar no poder?

Essa pergunta é importante porque remete, imediatamente, à concepção de colonização da subjetividade das pessoas, para além da colonização das estruturas de uma ideia de Estado-Nação, ou das estruturas formais de uma instituição de ensino. Como explica Casara, a partir de uma abordagem da psicanálise, a ideia de um “Estado Pós-democrático”, implica na necessidade do “empobrecimento do imaginário” e do “crescimento do pensamento autoritário” (2019, p. 77 a 90). Isso porque, é por meio do “imaginário”, ou seja, por meio do conjunto de representações formadas, em regra de forma inconsciente, que o indivíduo atribui sentido, passa “a entender e aceitar o que se passa” (Ibidem, p. 78). Portanto, a disputa política, econômica, de poder ou qualquer legitimação necessária para que o discurso de política prevaleça, precisa atuar diretamente no imaginário das pessoas, fazendo com que elas passem a aderir “ainda que no plano meramente afetivo, às mudanças propostas” (Ibidem).

É nesse mesmo aspecto que, os organismos multilaterais, nacionais e internacionais, se articulam para dominar os contextos de influência e produção dos textos de política, bem como para “cooperar” na interpretação e tradução dos textos e produção de formação de professores e toda série de artefatos de política no contexto da prática. Desse modo conseguem dominar o

espaço do discurso de política e, deliberadamente, produzir sentido para a formação do imaginário dos demais atores na atuação política. Estes, aos poucos, vão sendo colonizados subjetivamente na medida em que passam a assimilar, inconscientemente, uma série de configurações e representações dadas pelos discursos hegemônicos e, portanto, passam a perceber aquilo como realidade.

Ocorre que, esse processo de empobrecimento do imaginário leva ao empobrecimento da linguagem. A linguagem e a cultura, por sua vez, constituem o plano do “simbólico”, aquilo que permite “deslocamentos de sentido e interpretações conflitantes”, portanto, que exige um “determinado agrupamento social” (CASARA, 2019, p. 78) no qual as representações são constituídas. Por isso a lógica neoliberal da concorrência funciona. É eficiente porque aquela instituição, aquele grupo, aquele indivíduo que mais produz, que melhor performa, passa a ser visto como representação simbólica de que é possível atingir os resultados, os padrões de desempenho cada vez mais elevados. O que, por sua vez, reforça a ideia de que o “sucesso” não depende do Estado, não depende do poder econômico, não depende da sociedade, não depende do povo, depende apenas de cada um. Lamentável falácia que tem dominado a subjetividade até mesmo dos que deveriam ser os mais ilustrados no mundo da razão e da autonomia.

O indivíduo organiza em seu pensamento o “imaginário” de que aquilo faz sentido e, de modo irreflexivo, adere à manada cuja representação simbólica corresponde à pobreza do seu imaginário. A consequência é uma multidão na qual o convívio social passa a ser uma arena de combates autoritários, “uma época em que o pensamento se reduziu ao modelo binário-bélico de ver o mundo: bem *versus* mal; direita *versus* esquerda etc.,” (CASARA, 2019, p. 79). Assim, a multidão passa, por meio do imaginário social, a considerar “normal” e a atribuir sentido de realidade às personalidades autoritárias nas quais identificam suas percepções de mundo, mesmo que inconscientes disso. Empobrecidas subjetivamente, estas pessoas perdem a capacidade da linguagem crítica e do simbólico democrático. Qualquer forma de pensamento, reflexão, aprofundamento cognitivo que se tente, passa a ser visto como uma ameaça, um inimigo imaginário que precisa ser combatido a qualquer custo e que encontra respaldo no líder autoritário, mesmo que, como visto, o rebanho ingresse passivamente em décadas de opressão.

É muito fácil dirigir essa crítica para a figura do Governo ou do modelo econômico, sejam eles quais forem. Não que tais figuras estejam livres dessa correspondência, ao contrário, são os principais catalizadores da potência do Estado Pós-democrático. Ocorre que nesse “modelo binário-bélico de ver o mundo”, como afirma Casara (2019), também é plenamente viável que os indivíduos superestimem a figura do “Estado / Governo” ou do “Mercado Neoliberal”, como inimigo imaginário. Lembrando que o “imaginário” não se refere aqui à invenção criativa

deliberada, mas ao indivíduo que está de fato convencido de que aquilo é o único e mais adequado sentido que se pode atribuir ao mundo. Porém, isso ocorre com aqueles atores do contexto da prática que assumem o papel de receptores de políticas, e, portanto, rejeitam qualquer crítica que outros atores possam sugerir dado que isso está para além da sua capacidade de pensar.

É imperioso perceber que no âmbito das relações humanas cotidianas e, principalmente nos espaços institucionais de atuação política, o modelo binário-bélico de ver o mundo, também se reproduz. Com isso, muitos indivíduos acabam reproduzindo nesses espaços, de forma consciente ou inconsciente, o mesmo papel do poder contra o qual acreditam protestar na figura do Estado e do Mercado. Muitas das pesquisas *stricto sensu* sobre a política de EPT nos IFs, bem como muitas pesquisas sobre políticas educacionais em outras redes e instituições de ensino, demonstram a predominância do clientelismo, da performatividade pela concorrência vital, da sectarização em grupos de “nós *versus* eles”, do autoritarismo, do empobrecimento do imaginário e da idiotização no contexto da prática. Nesse sentido:

O desafio é ressimbolizar o mundo e propiciar a criação de um imaginário adequado à democracia, ao projeto constitucional de vida digna para todos. [...] Um dos caminhos para responder à emergência do Estado Pós-democrático passa por abandonar o culto à ação sem reflexão, os estereótipos e as visões reducionistas do mundo que fazem com que conservadores se apresentem como liberais, marxistas defendam a perda do valor do trabalho [...] (CASARA, 2019 p. 83 e 84).

Um dos atos nacionais que, pode-se afirmar, buscou enfrentar esse desafio de ressimbolizar o mundo imaginário do Brasil e “propiciar a criação de um imaginário adequado à democracia”, foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Declarada como a “Constituição Cidadã” e considerada, inclusive em âmbito internacional, uma das Cartas Constitucionais mais evoluídas em termos de concepções democráticas e justiça social. Constituição que, infelizmente, recentemente tem sido rasgada pela hegemonia das personalidades autoritárias tanto nos governos quanto no mercado e em muitas instituições de ensino.

Nos Arts. 205 e 206 da Magna Carta de 1988, a educação recebe destaque. A concepção de função pública da educação “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988) coloca, ao menos no contexto da produção do texto, a influência predominante de uma expectativa da educação como essencial para a transformação histórica, cultural da sociedade, muito mais que a serviço apenas da transformação material para o desenvolvimento econômico. A predominância da categoria “preparação para o trabalho” ao invés de “formação profissional”, como uma das

funções da educação, integrada à formação para cidadania e ao pleno desenvolvimento da pessoa, abre espaço para a concepção de formação integral, no sentido omnilateral. Essa concepção é interpretada e traduzida, posteriormente, influenciando o contexto de produção do texto e da concepção de “EPT”, tendo o “trabalho como princípio educativo” na política de EPT nos IFs.

Em 1990, Fernando Collor de Mello assume a presidência na primeira eleição por meio do voto popular na Nova República. É afastado do poder em 1992, por escândalos de corrupção. Em seu lugar assume o vice-presidente Itamar Franco, até 1995. Durante o governo Itamar, foi promulgada a já referida Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993, que dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, e a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Fernando Henrique Cardoso [FHC], apoiado por Itamar, é eleito por dois mandatos consecutivos, permanecendo na presidência até 01 de janeiro de 2003.

A Constituição de 1988, embora amplamente defensora da democracia e inovando o Estado Brasileiro em termos de direitos e garantias individuais, sociais e coletivos, também explicita em seus fundamentos (Art. 1º) e objetivos fundamentais (Art. 3º) a concepção de um Estado de Bem-Estar articulado com concepções do liberalismo econômico. Tal concepção reside, essencialmente, no Art. 1º, IV: “valores sociais do trabalho e da livre iniciativa” (BRASIL, 1988) (Grifei), cominado como o Art. 2º, III que prevê “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (Ibidem) (Grifei).

Recentemente, no governo Bolsonaro, o Art. 1º, inciso III, é regulado pela Lei nº 13.874 de 20 de setembro de 2019, que “Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado”. A referida norma, em seu Art.1º define que a declaração “[...] estabelece normas de proteção à livre iniciativa e ao livre exercício de atividade econômica e disposições sobre a atuação do Estado como agente normativo e regulador, [...]” (BRASIL, 2019). Ou seja, confirma-se no contexto de produção de textos de políticas públicas, desde a norma maior do Estado até as normas infraconstitucionais, a hibridização da concepção de Estado de Bem-Estar Social com a concepção de Estado Neoliberal.

Nessa configuração, os Governos Collor, Itamar Franco, FHC, o breve Governo Temer, e Bolsonaro, marcaram a colonização neoliberal no Brasil, legitimada pelos governos de direita e ou extrema direita. Dentre os quais, como já discutido nos capítulos anteriores, as reformas durante o Governo FHC, principalmente a já iniciada Reforma MARE, foi o principal contexto de influência neoliberal na produção do texto e no contexto da prática, não só da educação, mas de todas as políticas públicas no Brasil.

No governo FHC, o marco referencial para a educação profissional é o Decreto nº 2.208/1997 que “regulamentou o § 2º do Art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Por conta da flexibilidade da lei, formatou o Ensino Profissional, de acordo com os interesses do mercado e do governo neoliberal” (FIGUEIREDO, 2019, p. 88). Este decreto é, certamente, um dos textos legais sobre política de EPT mais citados nas pesquisas *stricto sensu*, livros, artigos, eventos, documentos institucionais sobre o contexto de influência e de produção de texto da política dos IFs. Este documento se torna o marco referencial de disputa de influência na construção dos IFs pois impedia a oferta do ensino médio integrado no âmbito das instituições técnicas da rede federal: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. [...]” (BRASIL, Art. 5º, 1997a). Tanto que a forma do ensino médio integrado passa a ser prioridade na Lei nº 11.892/2008, vinculando a oferta de, no mínimo, 50% das vagas em cada IF e em cada exercício anual. Igualmente, vem daquele decreto o reforço da concepção de educação “profissionalizante”, e a organização curricular fragmentada com preponderação da formação tecnicista de mão de obra ao invés da concepção de “trabalho” e “formação integral”.

Ainda é do Governo FHC, o Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, que Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e fortalece o foco da educação profissional para o mercado de trabalho “formar e qualificar profissionais, [...] para os diversos setores da economia [...]” (BRASIL, Art. 2º, 1997b) além de limitar a criação de novos cursos nas unidades da rede federal: “A criação de cursos nos Centros Federais de Educação Tecnológica fica condicionada à existência de previsão orçamentária para fazer face às despesas dos custos recorrentes” (BRASIL, Art. 8º, § 1º, 1997b). Em 2001, pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro, o governo FHC aprova o Plano Nacional de Educação [PNE]. Neste, o item 7 é dedicado à “Educação Tecnológica e Formação Profissional”.

Sobre o PNE 2001, destaque-se que o diagnóstico (7.1) segundo o qual:

Não há informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque ela é muito heterogênea. Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, existem os programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais de aprendizagem, assim como um certo número, que se imagina muito grande, de cursos particulares de curta duração, inclusive de educação a distância, além de treinamento em serviço de cursos técnicos oferecidos pelas empresas para seus funcionários (BRASIL, 2001, n.p.) (Grifei).

Esse texto é peculiar e merece destaque uma vez que reflete a marginalização da educação profissional entre as políticas educacionais no Brasil por mais de um século. Resta claro na

interpretação do texto que um dos motivos da falta de informações precisas se dá pela falta de uma concepção clara de educação profissional. Confundida em partes com educação formal nas redes públicas, com cursos de curta duração, com atividades de treinamento, com cursos do Sistema S, em partes como atribuição do Ministério do Trabalho. O Brasil não tem um projeto de “Educação”, muito menos um projeto e uma concepção de “Educação Profissional”. Não somente a RFEPCCT é desarticulada e incoerente, mas todo o sistema nacional de educação.

A “heterogeneidade” mencionada no texto reflete, em verdade, a secular dicotomia entre “formação intelectual” e “formação braçal - operacional”, entre “educação e profissão liberal” para os mais ricos, e “qualificação profissionalizante” dos mais pobres. É justamente contra essa estrutura reprodutora de desigualdades sociais tanto no que tange ao direito à educação quanto ao direito ao trabalho, que se impõe, ao menos inicialmente, o discurso de política e disputa de poder entre concepção social e concepção liberal das políticas educacionais, que se estabelece a política de EPT nos IFs e a revogação do Decreto 2.208/1997.

Contudo, como se verá adiante, mesmo que a concepção social tenha vencido a disputa no contexto de influência e de produção do texto, no contexto da prática se perpetua a lógica anterior. Inclusive, encontrar informações precisas sobre a educação profissional, ainda é um desafio, bem como é desafiador afirmar sobre um razoável entendimento do que seja essa forma ou modalidade de educação.

Interessante observar ainda que, conforme o PNE 2001, sobre a educação profissional, afirma que “[...] há fatores preocupantes. O principal deles é que a oferta é pequena: [...], está longe de atingir a população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar (BRASIL, 2001, n. p.) (Grifei). Lembre-se que, poucos anos antes, a Lei nº 7.486/1986, que “aprovou o PND da Nova República (1886 a 1989), afirmou que: “[...] Há mão-de-obra capacitada. O setor privado é dinâmico, encontra-se capitalizado e pronto para ser o propulsor do crescimento. [...]” (BRASIL, 1986, n. p.).

Ora, se havia “mão-de-obra capacitada” e o setor privado se encontrava “capitalizado e pronto para ser o propulsor do crescimento”, o que ocorreu no contexto da prática com a atuação política do setor privado uma vez que em menos de quinze anos a falta de mão-de-obra qualificada, a baixa oferta de educação profissional e o contingente de pessoas sem formação, aparece como um dos fatores preocupantes para o desenvolvimento? São contradições como estas que os discursos de política e a simples produção de textos de política, mesmo que legitimadas pelo Estado e “assumidas” com o apoio do setor privado, na maioria das vezes sequer passam de ações paliativas ou chegam a ser encenadas na prática.

Outro ponto a ser destacado no PNE 2001 do Governo FHC, é que ele reconhece o equívoco da limitação do acesso à educação profissional, previsto pelo próprio governo no Decreto 2.208/1997, e que agora também é um fator preocupante: “(7.1) Associada a esse fato está a limitação de vagas nos estabelecimentos públicos, especialmente na rede das 152 escolas federais de nível técnico e tecnológico, que aliam a formação geral de nível médio à formação profissional” (BRASIL, 2001, n. p.) (Grifei). Porém, dada a colonização da lógica neoliberal do mercado empresarial em termos de se fazer prevalecer o “lucro” acima do aspecto social, a desculpa encontrada é: “[...] no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional” (Ibidem). Novamente, uma contradição no discurso de política neoliberal para a educação.

Veja-se que uma das principais bandeiras, ao abrir políticas públicas dessa natureza para a influência do domínio privado, é justamente em nome da qualidade da educação. Porém, o setor privado que estava supostamente “capitalizado” para ser o propulsor do crescimento, não arcou com as despesas necessárias para se ter a qualidade esperada na educação profissional. Agora, o próprio governo liberal admite a “a alta qualidade do ensino” nas escolas técnicas federais, mas considera caro pagar por ela. Isso porque, claramente, nesse caso, a educação não é vista como um investimento social, mas como uma despesa, literalmente, uma mera mercadoria pela qual tanto o setor público quanto o privado almejam. Mas ninguém deseja arcar com a responsabilidade do desenvolvimento.

Obviamente, encontra-se um subterfúgio para não admitir o maior investimento público em políticas de educação profissional, qual seja o de que: “[...] em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam” (BRASIL, 2001, n. p.) (Grifei). Este mesmo discurso tem sido largamente difundido atualmente sobre os IFs. Nesse quesito, contudo, já se têm dados consistentes para demonstrar que, em 2019, por exemplo, mais de 75% dos estudantes da RFEPCT, conforme dados da PNP 2020 ano/base 2019 (Planilha 1.5. Classificação Racial e Renda Familiar dos Estudantes.), percebem renda *per capita* menor ou igual a 1,5 salários-mínimos. Isso considerando que, em 2019, a RFEPCT apresentava 1.023.303 (um milhão vinte e três mil e trezentos e três matrículas). Portanto, salvas algumas exceções que realmente existem em algumas unidades pelo Brasil, não se pode afirmar que os IFs tenham favorecido o ingresso dos alunos de maior renda e nível de escolarização. No restante, o PNE 2001, também assume que: “Afora estas redes específicas – a federal e outras

poucas estaduais vocacionadas para a educação profissional – as demais escolas que oferecem educação profissional padecem de problemas de toda ordem” (BRASIL, 2001, n. p.) (Grifei).

Ou seja, todas as reformas de caráter neoliberal nas políticas públicas educacionais de EPT no Brasil, desde a década de 1940 com as reformas de Gustavo Capanema, até o ano 2001 com as Reformas de FHC e Paulo Renato de Souza, em nada resultaram de concreto. Sequer alteraram a estrutura social em termos de função pública social da educação pública, muito menos proporcionaram o acesso e a qualidade esperada de formação de “mão-de-obra” para o “mercado de trabalho”. Há que se concluir que lógica privada de governança, baseada em critérios de desempenho de eficiência, eficácia e efetividade, têm se demonstrado ineficiente, ineficaz e inefetiva até mesmo para os interesses estritos do mercado.

Fazendo o recorte para campo da educação profissional, a tese defesa pelo governo liberal na década de 1980, segundo a qual caberia “[...] ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento. [...] reformas profundas na organização e nos métodos do setor público, [...] a redução do déficit público, [...]” (BRASIL, 1986, n. p.) (Grifei), é refutada em continuidade ao próprio governo liberal no PNE 2001, quando conclui que:

Funcionando em escolas onde há carências e improvisações generalizadas, a Educação Profissional tem reafirmado a dualidade propedêutico-profissional existente na maioria dos países ocidentais. Funcionou sempre como mecanismo de exclusão fortemente associado à origem social do estudante. [...] a maioria das habilitações de baixo custo e prestígio encontra-se em instituições noturnas estaduais ou municipais. Em apenas 15% delas há bibliotecas, menos de 5% oferecem ambiente adequado para estudo das ciências e nem 2% possuem laboratório de informática – indicadores da baixa qualidade do ensino que oferecem às camadas mais desassistidas da população. [...] Há muito, o País selou a educação profissional de qualquer nível, mas sobretudo o médio, como forma de separar aqueles que não se destinariam às melhores posições na sociedade. Um cenário que as diretrizes da educação profissional propostas neste plano buscam superar, ao prever que o cidadão brasileiro deve galgar – com apoio do Poder Público – níveis altos de escolarização, [...] a elevação da escolaridade do trabalhador coloca-se como essencial para a inserção competitiva do Brasil no mundo globalizado (BRASIL, PNE, 2001, n.p.) (Grifei).

Faz-se questão de inserir estes fragmentos e contextualizar estes contextos pelos quais rodam os ciclos de políticas educacionais, uma vez que o óbvio precisa ser dito e reiterado cada vez mais, dada a limitada capacidade cognitiva e o extremo fechamento para a possibilidade diálogos autênticos. Antes fosse cômico o resultado, mais provavelmente, será trágico. Isso porque, entre as personalidades desta brutal envergadura animalesca, “a complexidade do pensamento é desconsiderada [...]. O outro torna-se um monstro, em uma espécie de regressão a padrões de pensamento da primeira infância, e a exclusão/exterminio da diferença é a solução para a superação do medo” (CASARA, 2019, p. 80).

E, destaca-se, isso cabe tanto aos extremismos da direita quanto da esquerda. Indivíduos e movimentos de esquerda extrema ou esquerda “modernizadora” (LAVAL, 2019, p. 121), também são responsáveis diretos pelo contexto no qual se encontra a educação e a democracia, como bem elucidam Dardot; Laval (2016) Laval (2019); Casara (2018; 2019); Harvey (2016); Ball (2020); Frigotto (2018); Oliveira (2009); Paludo (2018). Dentre vários outros críticos que também se opõe ferrenhamente ao neoliberalismo, mas são capazes da autocritica sobre o papel e as estratégias adotadas pela esquerda em termos de defesa da democracia.

Nos próprios IFs isso tem sido uma realidade problemática. Há servidores, inclusive em altos cargos de gestão, que não admitem formas de crítica à política dos IFs e sequer aos governos Lula e Dilma, pois a tomam como ofensas pessoais, como que se, embora reconhecida a importância da iniciativa, o Governo Lula ter criado os IFs essas instituições pertencessem ao PT. Assim como há outros servidores que, pelo mesmo motivo de vinculação da política dos IFs ao PT e na figura do Governo Lula, não admitem e, inclusive, boicotam as atuações no contexto da prática. Várias pesquisas recentes têm relatado esse tipo de agravamento de ambas as partes. O problema é que: “Quando as colorações político-partidárias tornam-se mais importantes do que a defesa dos direitos e garantias fundamentais, a democracia encontra-se em perigo” (CASARA, 2019, p. 79).

Em síntese:

[...] OLIVEIRA (2009), baseando-se no pensamento de GRAMSCI sobre socialização da política, reiterando análises suas mais amplas sobre os caminhos seguidos pelo Governo Lula da Silva, chega à conclusão de que o Governo de Fernando Henrique Cardoso desestruturou o Estado para implementar o projeto privatista e o Governo de Lula desestruturou a sociedade, fragmentando o acúmulo de mais de meio século das forças de esquerda. O que OLIVEIRA (2009) encaminha não é a tese do quanto pior melhor ou do retorno às forças que venderam o país sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso, mas que a inclusão positiva de milhões de brasileiros, mediante programas de assistência e uma parca distribuição de renda, sem confrontar o projeto modernizador de expansão do capital, pode constituir-se num ovo da serpente, afirmando cada vez mais nossa condição de sociedade que produz a miséria e se alimenta dela (FRIGOTTO, 2018, p. 33).

Nos anos de 2003 a 2011, tem-se os dois primeiros mandatos do Governo Lula, primeiro presidente de viés “socialista” eleito pelo povo. A partir de 2011, Dilma Rousseff assume a presidência, mantendo a esquerda no poder até seu “*impeachment*” em agosto de 2016, dois anos após a reeleição, em um cenário de assíduas disputas e divisões político ideológicas. Isso em um contexto muito mais favorável a um golpe vindo de seu vice, Michel Temer e realinhamento político da direita liberal. Um complexo e nunca bem elucidado caso de corrupção por parte do presidente Lula, e ainda mais complexo e obscuro processo judicial capitaneado pela que se

passou a chamar de “República de Curitiba”, que levou Lula à prisão entre abril de 2018 e novembro de 2019. Contudo, em 2022, Lula foi eleito, pela terceira vez, para governar a partir de janeiro de 2023.

A questão (im)pertinente que se coloca é se a esquerda volta ainda mais “modernizadora” e colonizada pelo neoliberalismo, aos moldes da “terceira via” ou se de fato será capaz de “confrontar o projeto modernizador de expansão do capital” como afirma Frigotto (2018, p. 33). Enfim, as eleições de 2022 podem ter tirado uma “serpente do ninho”, mas a “chocadeira do ovo da serpente” do neoliberalismo continua aquecida pelo Mercado já hibridizado ao Estado. Diante de uma eminente recessão econômica em nível internacional, guerra instaurada, pandemia ainda em negacionismo e o aprofundamento das desigualdades sociais, tem-se um desafio árduo pela frente. Contudo, “se as crises são fases transitórias e disruptivas nas quais o capital se reconstitui em uma nova forma, então também são fases em que questões profundas podem ser colocadas e solucionadas pelos movimentos sociais que tentam recriar o mundo com uma imagem diferente” (HARVEY, 2016, p. 25).

Durante 58 anos (1964 a 2022), mais de 40 anos são explicitamente abertos ao mercado financeiro de influência multinacional e mundial, seja pela usurpação militar do poder ou pela colonização neoliberal do Estado Democrático de Direito. Nos menos de 14 anos da esquerda no poder, o fantasma do comunismo sequer chegou próximo de assombrar a ideia de democracia. Ao contrário, os Governos Lula e Dilma foram fortemente marcados e colonizados pelo ideológico neoliberal, inclusive na educação, senão no contexto da produção do texto, mas certamente no contexto da prática e da atuação política. A síntese é que, ao invés do avanço, em pouco mais de quatro décadas, a redemocratização do Brasil é marcada por conturbadas controversas.

Ao invés de o ato democrático traduzido na Magna Carta de 1988, ter sido marco referencial para a ressimbolização do país e criação de um imaginário mais favorável ao viés democrático, ao menos nos últimos anos parece ter acentuado o contexto político nacional como arena de um neo-obscurantismo democrático muito mais voltado para a potencialização de um Estado Pós-Democrático. Em razão do escancarado autoritarismo, desrespeito às leis, aprofundamento do empobrecimento da linguagem e do imaginário social, discurso barbaresco de ódio e polarizações do binário bélico, é urgente uma guinada democrática. Sob pena de uma:

[...] transformação de toda prática humana em mercadoria, pela mutação simbólica pela qual todos os valores perdem importância e passam a ser tratados como mercadorias, portanto, disponível para o uso e gozo seletivos, em um grande mercado que se apresenta como uma democracia de fachada. [...] Em nome da lógica do mercado, instaura-se a pós-democracia (CASARA, 2019, p. 37 e 38).

Chama-se a atenção para o essencial entendimento da complexidade de macro e micro contextos nos quais as políticas educacionais são processadas, e da importância do papel intelectual dos profissionais da educação no alcance da sua atuação política. Isso porque, em síntese, “A crise na educação é uma crise de legitimidade da cultura” (LAVAL, 2019, p. 304). Nesse emaranhado existencial, a função pública dos profissionais que atuam na educação, seja em instituições públicas ou privada, é, eminentemente a função intelectual, crítica e transformadora da cultura. É não aceitar pacificamente uma função tecnicista e receptiva a toda sorte de influências e textos de política. Trata-se de reconsiderar a confiança em um possível Estado-Nação Garantidor, bem como a extremada confiança na capacidade da iniciativa privada gestar questões de justiça social. “A escola não é uma empresa” (LAVAL, 2019), o Estado não é uma empresa, o profissional da educação não é um empreendedor de si, o cidadão não é um cidadão-consumidor; a Educação não é uma mercadoria, o Trabalho não é uma mercadoria.

Estas reflexões, contudo, em nenhum momento implicam na defesa de um viés revolucionário aos moldes de um socialismo utópico ou negação do capitalismo estabelecido nas sociedades contemporâneas. Não se trata de negar a possibilidade de se fazer políticas educacionais em uma sociedade essencialmente capitalista. Trata-se de não fazer políticas educacionais a serviços do capitalismo. A grande questão não está no desenvolvimento de inovações tecnológicas, no ato de empreender economicamente, na busca por mais conforto e melhor qualidade e condições de vida. A questão essencial está no fato de se fazer isso às expensas da dignidade humana, tanto a própria quanto a do outro. A questão está na performatividade produtiva à base de uma concorrência vital. O desafio se encontra em reestabelecer a possibilidades de diálogos autênticos, de ressimbolização do mundo; de enriquecimento da linguagem, de reconhecimento do outro enquanto alteridade e não como objeto canalizado do ódio ou do desejo que o consomem.

Eis um breve resgate desse fio histórico que entrelaça a política de EPT nos IFs há mais de um século de Brasil. É apenas uma parte das muitas outras pontas que estão soltas desde o passado até o presente e que carecem ser vistas para que os “nós” que fortalecem a RFEPCT não terminem por serem rompidos.

Conforme mencionado, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004; alteram-se os Art. 36, e 39 a 41 da LDB - Lei nº 3.934/1996, e, com isso, o Governo Lula abre o espaço para a ampliação da EPT pública federal e com a perspectiva de romper a concepção de educação profissional voltada apenas para o mercado de trabalho, hegemônica por aproximadamente um século.

Até 2022, o Decreto nº 5.154/2004, já no governo Dilma, sofreu duas alterações dadas pela Lei nº 12.513/2011 (PRONATEC) e pelo Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. A principal mudança provocada pelo Decreto nº 5.154/2004, é a introdução da possibilidade da oferta da educação profissional articulada de forma integrada ou concomitante ao ensino médio (Art. 1º, II, e Art. 4º, § 1º, I e II), sem a qual a legislação impedia o aporte orçamentário do governo para ampliação da política de EPT na RFEPCT. O Decreto nº 8.268/2014 insere, explicitamente no texto de política, a concepção de “Trabalho”, defesa pelo discurso de política no contexto de influência, que está presente nos textos anteriores, mas ainda não de forma explícita, legítima no texto normativo, que declara a concepção de “trabalho” como o princípio educativo (Art. 2º, II). Também se insere o inciso IV, que prevê “a indissociabilidade entre teoria e prática”, na perspectiva de superar a dicotomia entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho braçal. Esta é, basicamente, a concepção dos Pioneiros Russos, marxista e gramsciniana, de formação integral / omnilateral. Esse tipo de estratégia visa influenciar no direcionamento da interpretação e da tradução do texto no contexto da prática, embora, não seja garantia de que a atuação política venha se dar ao encontro dessa concepção.

Cumprir reiterar que esta revisão em torno da concepção da EPT já havia influenciado a produção do texto do PNE 2001, no final do governo FHC, que previa, no item 7.2, entre as Diretrizes, nos seguintes termos:

Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador (BRASIL, 2001, n. p.) (Grifei).

Tem-se aqui o espaço aberto para a construção de políticas educacionais de EPT a partir de uma concepção social da relação entre as categorias “educação” e “trabalho”, para além da formação apenas tecnicista, bem como, a viabilidade da verticalização da EPT em todos os níveis, formas e modalidade de ensino e com base na formação integral. Ao mesmo tempo, o texto legal deixa a brecha hermenêutica para a continuação de oferta de cursos rápidos de formação e voltados especificamente para o mercado. Como bem explicita a seguir: “É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos” (BRASIL, 2001, n. p.).

Brecha essa que serve para atender a continuidade das contribuições parafiscais além de aportes governamentais de orçamento do governo favorecendo o Sistema S e demais instituições privadas, por exemplo, que é o que ocorre mais explicitamente como o PRONATEC. Portanto, começa a ser introduzida a influência de uma concepção de EPT com função pública voltada para o social, mas com mecanismos de hibridização do Estado por meio da atuação direta da iniciativa privada nas políticas educacionais propostas.

Ainda em 2004 é promulgado o Decreto nº 5.224, em 01 de outubro, o qual altera a organização e a estrutura dos CEFETs, criados pelas: Lei nº 6.545/1978; Lei n 7.863/1989; Lei nº 8.711/1993; e Lei nº 8.948/1994. Mais tarde, o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006; altera o status dos CEFETs de “[...] instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, [...]” (BRASIL, Art. 1º, § 1º, 2004b) para “[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica [...]” (BRASIL, 2006). Tal concepção permanece no Decreto nº 5.224/2004, mesmo o Decreto nº 5.773/2006 tendo sido revogado pelo Governo Temer, em 2017.

Inclusive, tão logo assume o poder após golpe do *impeachment* em 2016, o Governo Temer se apressa em revogar uma série de políticas educacionais criadas no Governo Lula e Dilma e a reintroduzir reformas neoliberais na educação bem como restringir o orçamento para a RFEPCCT e demais políticas de educação pública. O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, revoga o Decreto nº 5.773/2006 que dispunha em sentido amplo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. No mesmo ato, o Governo Temer revogou, de forma aligeirada e sem ampla discussão com a sociedade, seis decretos de políticas educacionais criadas nos governos Lula e Dilma: “Art. 107. Ficam revogados: I - o art. 15 do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009; II - o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006; III - o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006; IV - o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007; V - o Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013; e VI - o Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016” (BRASIL, 2017, n. p.).

Na educação básica, igualmente de forma apressada e contrariando as discussões que estavam em andamento sobre a Reforma do Ensino Médio, o Governo Temer impõe a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que: “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências”, dentre outras

reformas impositivas na educação, nas leis trabalhistas e no orçamento necessário para a continuidade das políticas públicas em andamento. A MP 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017, lei da reforma do ensino médio.

Ainda no âmbito das políticas de EPT no Governo Lula, cabe destaque à política de educação profissional de jovens e adultos, que se inicia com o PROEJA em 2006 e se cristaliza como prioridade na Lei nº 11.892/2008. O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Esta, por sua vez, já foi um programa de política educacional decorrente dos efeitos de política do Decreto nº 5.154/2004.

Assim, em síntese, teve-se que:

Se o primeiro mandato de Lula foi de discussão, em torno dos rumos da EPT, o segundo foi de estruturação de programas e políticas voltadas à expansão. Com a aprovação da Lei nº 11.195/05, superou-se a proibição da construção de novas unidades de Ensino Profissional, no âmbito das escolas ligadas ao MEC, abrindo caminho para a reorganização da EPT no país. A publicação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Na regulamentação, foram indicadas as linhas gerais de atuação dos IFs, cujo Projeto de Lei estava em fase de construção (FIGUEIREDO, 2019, p. 96).

Com a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná da UTFPR, pela Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005, os demais CEFETs pressionaram o governo para se tornarem universidade tecnológica. “Isso foi um dos motivos, para que o governo buscasse uma alternativa viável, que propusesse avanços, mas que mantivesse as características fundamentais da Rede Federal, sobretudo a atuação na Educação Básica, com ênfase na oferta de EMI” (FIGUEIREDO, 2019, p. 119). Porém, a proposta do governo Lula era evitar que as novas instituições federais de EPT terminassem por reproduzir o modelo das universidades já existentes, bem como evitar que os cursos técnicos integrados ao ensino médio não fossem ofertados pelas novas instituições:

[...] o Tarso sempre dizia que a universidade confundia autonomia com soberania, de fazer o que bem entende, que na verdade serve muitas vezes de proteção a interesses corporativos internos dos segmentos” (Gestor 1). Isso significa que, segundo o entrevistado, aquele modelo não correspondia aos objetivos do governo. [...] porque a UTFPR passou a extinguir cursos técnicos, após sua mudança de status, enveredando rapidamente para cursos de graduação, adotando uma postura de universidade tradicional. [...]. (Ibidem, p. 151) (Grifei).

Esse é o motivo pelo qual, até hoje, a UTFPR é a única nesse modelo e, embora tenha sido incluída como integrante da RFEPCT na Lei nº 11.892/2008, raramente se envolveu com as discussões da rede junto aos IFs e demais instituições. O CEFET – RJ e o CETET – MG mantiveram o pleito, e ainda mantém, de se tornar universidade e não aceitaram serem transformados em IFs.

Os contextos de influência e de produção dos textos, que permearam o início do que vem a ser o Ciclo de Políticas de EPT nos IFs e na própria RFEPCT em torno do processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, foi fortemente marcado por tensões internas e externas. Nesse sentido, o já referenciado trabalho doutoral de Figueiredo (2019) se ocupou, de forma aprofundada e exímia, da análise do “Contexto da influência, produção do texto e tensões, na construção da política pública, criação dos IFs”. Por este motivo, o presente estudo optou metodologicamente por resgatar o contexto de influência e de produção do texto seguindo a trilha histórica das principais legislações em nível nacional, na qual se aprofunda ou se introduz questões complementares aos estudos na tese de Figueiredo (2019).

Além disso, como visto, já se pretendeu aqui realizar esse resgate num esforço de operacionalização teórica em relação com algumas questões relacionadas ao Contexto da Prática na atuação política nos IFs e em confluência com o contexto macropolítico e econômico. Operacionalização por meio da qual se procurou contribuir para a atualização e aprofundamento do conhecimento científico produzido sobre a política de EPT nos IFs em relação aos contextos de influência e de produção do texto.

Sendo assim, destacam-se algumas conclusões verificadas pelo colega pesquisador e que são essencialmente pertinentes para a sequência dos seus estudos, agora com maior ênfase no contexto da prática e na atuação política. Portanto, para melhor compreensão e aprofundamento dos dois contextos iniciais, sugere-se a leitura da referida tese de Amilton Figueiredo, bem como dos referenciados trabalhos de Frigotto, e outras teses e dissertações destacadas na análise crítica do estado do conhecimento sobre essa temática.

As tensões de disputa de poder por influência na política de EPT proposta pelo governo Lula se deram tanto no âmbito interno, entre as instituições federais já existentes na rede, entre representações sindicais, de conselhos, entre dirigentes, servidores docentes e técnicos administrativos; no âmbito externo envolvendo críticas às concepções de educação do governo sob influência neoliberal, com o Sistema S; com as Universidade Federais; com o poder político agora de oposição; e vários outros pontos de disputa e conflito.

No contexto de influência e produção do texto, as principais representações oficiais das instituições já existentes, foram: Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação

Tecnológica (Concefet); Conselho dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf); Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Condetuf); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe). Representando o Governo, tinha-se a Setec-MEC, que que coordenava a produção da política de EPT e da RFEPCT. “Conforme a Setec/MEC (2019), “[...] sua atribuição é formular, implementar, monitorar, avaliar e induzir políticas, programas e ações de EPT”. [...] manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede Federal” (FIGUEIREDO, 2019, p. 117).

Um dos principais pontos de geração de tensões e conflitos se deu pelo fato de que:

[...] o primeiro documento, com diretrizes e concepções, nasce pelo punho e caneta dos dirigentes de um conselho apenas, mas em consonância com os desejos do governo, fato que incomodou os demais conselhos e o Sinasefe. [...] a primeira versão da política foi elaborada pelos diretores dos Cefets em conjunto com os gestores da Setec/MEC, ou seja, pensada e escrita por uma parte da alta gestão (Ibidem, p. 119 a 120) (Grifei).

Ou seja, a proposta de um discurso de política por uma educação mais social e democrática, já se inicia na lógica da implementação linear e sem construção coletiva. Alguns outros textos que também abordam essa contradição entre o discurso e a prática, trazem justificativas no sentido de que, se não se desse de forma ágil, o governo não iria conseguir implementar as promessas da campanha e expandir a rede em tempo. O problema é que: “As contradições têm o péssimo hábito de não se resolverem, apenas de deslocarem” (HARVEY, 2016, p. 17), e tais contradições de conflito inicial sobre a forma de fazer políticas, muitas vezes autoritária, principalmente de gestores do alto escalão institucional e / ou do alto escalão do MEC, permanece até hoje e se perpetua nos micros contextos da prática.

Algumas das tensões mais fortes que se estabelecem no contexto inicial das políticas dos IFs, envolve, não em ordem de importância:

- 1) a preferência de muitos CEFETs se tornarem Universidades;
- 2) a disputa entre priorizar ofertas de cursos de nível superior em detrimento de cursos de nível básico;
- 3) a rejeição das Universidades em relação a ofertas das Licenciaturas nos IFs, bem como de bacharelados, atuando, portanto, para além dos cursos tecnólogos e da área de pós-graduação profissional;
- 4) a disputa dos servidores para alterar o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, instituído pela A Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, no qual docentes e técnicos-administrativos de universidades, Cefets e demais autarquias federais de ensino tinham

sua carreira estruturada. Bem como a necessidade de criação de mais vagas para concurso público para contratação de técnicos e docentes necessários para atender a ampla expansão esperada. Nesse aspecto:

[...] o governo trabalhava para viabilização dos IFs e, no mês de abril, encaminhou à Câmara dos Deputados o PL nº 3.127/08, propondo a criação de 26.027 vagas, para professores, técnicos administrativos, além de funções (CDs e FGs) destinadas ao funcionamento dos IFs, [...] A Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, consolidando a carreira da EBTT, pacificando a relação entre sindicato e governo, no que se refere às atribuições e ao enquadramento legal desse quadro, além de equiparar os seus salários aos dos professores das universidades federais. [...] Com isso, parte da política proposta se viabilizou, demonstrando que, na arena dos embates em torno das políticas, as tensões são de diferentes ordens e atendem a diferentes grupos de interesses (FIGUEIREDO, 2019, p. 165).

5) tensões de interesses individualistas, de patrimonialismo e clientelismo: “[...] havia questões conceituais e filosóficas, contrabalanceadas por outras, de caráter administrativo, como as eleições para gestores, perda de autonomia e interesses corporativos, a exemplo da carreira e ocupação de espaços de poder (FIGUEIREDO, 2019, p. 141);

6) na disputa legislativa a luta pela manutenção do *status quo*, que teve como elemento desfavorável o fato de que:

A política de Paulo Renato e FHC, segundo Ferreira (2008), culminou no Proep, que repassou recursos públicos para instituições privadas, lembrando que, das 46 escolas em que o ministério havia realizado auditoria, até aquele momento, apenas seis atendiam os termos do convênio. [...] resultou em procedimento administrativo, por parte do Tribunal de Contas da União (TCU). Algumas escolas foram federalizadas, reintegrando o patrimônio do governo, sob a gestão dos Cefets, depois parte dos IFs” (FIGUEIREDO, 2019, p. 178) (Grifei).

7) sobre a concepção de articulação institucional enquanto rede federal, “Ferreira (2008) problematizou a coexistência de Instituições que compunham a mesma rede (Cefets, EAF e ETV), que possuíam objetivos similares; mas tinham diferentes formas de organização e graus de autonomia, o que não era entendido nem pelo próprio governo. O desconhecimento generalizado [...] resultava, [...] da falta de identidade da Rede,” (Ibidem). Questão essa que, como identificado no estudo crítico das pesquisas sobre o contexto da prática, ainda não se resolveu. A RFEPCT continua a sofrer dessa crise de identidade;

8) para alguns representantes políticos, a política proposta era totalmente infundada e injustificada. “Dep. Gastão Dias Vieira, que chamou o projeto de panaceia, por querer resolver todos os problemas da Educação. Além disso, segundo o deputado, parecia “Alice no país das maravilhas”, pois não sabia qual caminho tomar (FIGUEIREDO, 2019, p. 181) (Grifei);

9) em relação às influências dos organismos internacionais, diretamente sobre a política proposta pelo Governo Lula, teve-se que:

[...] surge a questão da possível influência de organismos multilaterais/internacionais, denunciados nos documentos do Sinasefe. A afirmação do entrevistado é de que não houve qualquer influência, ou mesmo investimento, de qualquer agência internacional. É sabido que organizações como Banco Mundial, OCDE, BIRD, BID, entre outras, fomentam ações educacionais de modo a atender interesses econômicos. Na criação dos IFs, entretanto, não foram encontrados indícios de que estes organismos tenham atuado ou exercido alguma influência, corroborando com os depoimentos do Gestor 1 e do Gestor 2 (p. 153) “a Setec/MEC buscou demonstrar que, por serem instituições mantidas pelo orçamento da União, deveriam estar comprometidas com o verdadeiro sentido de política pública, ou seja, atender à sociedade, que é sua mantenedora (FIGUEIREDO, 2019, p. 155).

10) disputas de ordem epistemológica sobre a concepção da função pública da “educação” e do “trabalho” por meio das políticas educacionais de educação profissional, uma vez que a proposta da nova institucionalidade a ser criada por meio da política defendia:

[...] uma relação clara da proposta da nova institucionalidade, pautada pela politecnia, pela matriz gramsciniana, voltada para a formação integral, tendo como base conceitual o trabalho, como princípio educativo. Se, ao longo da história, a classe dominante construiu uma educação dual, separando os filhos da classe operária e relegando-os à simples formação, no sentido de constituir as frentes de mão de obra para setores da economia, com os IFs, buscou-se associar a formação profissional com a formação integral (FIGUEIREDO, 2019, p. 194)

Dentre várias outras disputas e tensões, como bem explicita a obra de Figueiredo.

Em síntese, o contexto de influência e produção do texto foi bastante conturbado. No “Apêndice A” foi organizado um Quadro de Legislações, no qual constam as legislações mencionadas na presente tese, a contar desde a 1ª Constituição Brasileira, de 1824 até a presente data. São destacados, conforme o caso, os principais pontos que interessam à política educacional de EPT e em confluência com a organização do Estado Brasileiro ao longo de aproximadamente dois séculos.

No aligeiramento para expandir a instituições federais, certamente questões essenciais e contradições importantes foram colocadas em segundo plano e ainda permanecem, inclusive, sendo motivo de vários efeitos de política totalmente opostos ao que se pretendia inicialmente. Ao se verificar a história da EPT no Brasil e o posicionamento dos governos em relação a essa forma de educação, é inquestionável o avanço que se deu com a criação dos IFs em Rede Federal. Contudo, isso não justifica que não possa ser submetida à crítica, justamente com o objetivo de se procurar evitar que tamanho avanço acabe por retroceder e se configure negativamente na história das políticas públicas educacionais.

Houve, evidente falta de diálogo do Governo Lula com as bases para a discussão da criação dos IFs. Algumas questões (im)pertinentes se apresentam: Se o governo tivesse discutido mais amplamente, teria tempo e / ou teriam as discussões chegado a algum lugar melhor do que se foi possível produzir naquele momento? Como que o governo que mais se declarou a favor da democracia e do diálogo com as bases, lança mão de estratégias lineares e políticas construídas apenas entre as elites da gestão? Que tipo de discussão o SINASEFE propunha, se, como um dos líderes sindicais da época relatam na entrevista (FIGUEIREDO, 2019) não tinham conhecimento técnico e acadêmico para avaliar a proposta? Até que ponto, essa reivindicação de ampla discussão nas bases se dá de forma efetivamente democrática e com densidade epistemológica ou se torna mera estratégia para facilitar a influência de interesses individuais? Como aquelas tesões do contexto de influência e produção do texto se reproduziram no contexto da prática nos IFs, enfraquecendo ainda mais a política educacional? Quais estratégias de política o governo usou ou apoiou para subsidiar e acompanhar o processo de construção dessa política de forma que não fosse reproduzindo a lógica da *accountability* presente nas políticas anteriores? Dentre muitas outras questões já problematizadas anteriormente e que ainda se revelam nas discussões a seguir.

Criticou-se, e com razão, o governo Temer e Bolsonaro pela falta de diálogo com as bases sobre Reforma do Ensino médio; BNCC; Future-se, Novos Caminhos; e outros programas e políticas educacionais. No entanto, o Governo Lula e Dilma, usaram da mesma estratégia em relação à Criação dos IFs, PRONATEC, e outros programas e políticas educacionais. Afinal, nessa lógica da “Democracia Fraca” (democracia que se resume ao voto representativo), vive-se a democracia e, nas instituições de ensino, tem se buscado realizar a tão falada “gestão-democrática”, ou permanece um simulacro para a democracia de fachada? Até que ponto essa mesma lógica da macropolítica nacional se reproduz na micropolítica institucional nos IFs e, dentro dos IFs ainda em cada campi, cada curso, cada setor, cada segmento profissional ou instância "representativa", inclusive dentro dos próprios Sindicatos? Seria justamente dessa fraqueza da coesão social, da carência da articulação e fortalecimento institucional, que se alimenta a hegemonia dominante do neoliberalismo?

Em retrospectiva à histórica da educação profissional no Brasil, desde 1906/1909 com Nilo Peçanha, é inegável que se obtiveram avanços significativos e em termos de justiça social relacionada às políticas de “educação e trabalho”. Contudo, se poderia afirmar que houve ou ao menos se está perto de que tais políticas, mesmo que em partes, possam desestruturar o tecido social de aprofundamento das desigualdades? Não se trata de fazer “terra arrasada” frente à esperança da democracia social prevalecer acima e além da selvageria do mercado neoliberal.

Porém, talvez se faça necessário rever as estratégias de política que estão sendo adotadas nos diferentes contextos de política e, principalmente, na atuação política daqueles que ainda se dizem defensores e esperançosos da democracia social.

Algo parece evidente, o de que não se pode esperar que essas estratégias mudem significativamente a partir dos representantes diretos do Estado-Nação. “As forças da esquerda tradicional (partido políticos e sindicatos) são nitidamente incapazes de configurar uma posição sólida ao poder do capital” (HARVEY, 2016, p. 12). Enfim, são provocações a se considerar para além da ocupação em torno de pensar, propor, avaliar ou criticar políticas. Por outro lado, no limite e no alcance da função intelectual dos profissionais de educação, talvez o primeiro esforço esteja justamente na capacidade de autocrítica, de abertura ao diálogo autêntico na atuação política que busca ressignificar as formas de se pensar, propor, analisar e, inclusive, criticar as políticas.

5.2 O contexto de influência teórica no contexto de produção do texto da EPT nos IFs: uma recontextualização das concepções de “educação profissional” e da “função pública” da política em análise.

Conforme já discutido anteriormente, as bases teóricas presentes no contexto de influência da política de EPT nos IFs, na perspectiva de identificar os fundamentos conceituais dessa política, também são elementos essenciais de análise. Isso porque, é essencial que se tenha clareza sobre qual é a concepção de educação profissional que norteou o início do Ciclo de Políticas de EPT nos IFs. Isso, a fim de que se possa verificar se, no contexto da prática, a atuação política tem se aproximado ou se distanciado dessa concepção.

Como visto, com base em estudos precedentes, como a mencionada tese de Figueiredo (2019) que se ocupou especificamente do contexto de influência e produção do texto, bem como a partir da análise crítica do Estado do Conhecimentos das pesquisas *stricto sensu* já produzidas sobre a EPT nos IFs, já é possível concluir que houve grande divergência entre a concepção de educação profissional presente no discurso de política nos contextos de influência e produção do texto e em comparação com o que tem sido interpretado e traduzido na atuação política no contexto da prática e no contexto dos efeitos de políticas.

Embora os novos textos de política produzidos, como PDIs, PPCs, Relatórios de Gestão, artefatos de política, como materiais de divulgação institucional, *sites*, eventos... tendam a reproduzir aquela concepção inicial, as práticas em si e os efeitos de política demonstram o contrário. Nesse sentido, resgata-se brevemente essas bases teóricas e concepção de EPT para que se possa ter maior clareza sobre ela. Ainda, para dar seguimento à análise dos dados e em comparação às bases legais e teóricas que fundamentam ou fundamentaram o presente objeto de estudos.

De acordo com a discussão anterior, viu-se que o Contexto de Influência Política e a predominância de influência na produção do texto da EPT nos IFs se deu no primeiro e início do segundo Governo Lula que, sob a administração de Fernando Haddad no MEC, com a Elaboração do Projeto da Política Pública de EPT para a RFEPCT. Esse movimento exigiu uma ruptura com a concepção dominante até então, a qual foi possível por meio do reordenamento jurídico das políticas educacionais com a legitimação do Estado tendo por marco referencial o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei 11.892/2008, amparados por uma série de outros textos de apoio e desenvolvimento do projeto.

No Contexto de Influências Teóricas predominou uma concepção de EPT voltada para a formação politécnica/integral/omnilateral, com base, essencialmente, no pensamento dos

Pioneiros Russos, Marx e Gramsci. É sobre esta concepção de EPT que se pretende dedicar um pouco mais de atenção nesse momento.

Embora raramente mencionados nas pesquisas e nos textos sobre os IFs desde a Lei 11.892/2008, conforme demonstrado por Figueiredo (2019) e com mais frequência trabalhado pelos principais intérpretes do marxismo na EPT dos IFs (Frigotto, Ramos, Kuenzer, Silva, Ciavatta, et al.), tem-se a influência teórica dos Pioneiros Russos:

- Nadejda Konstantínovna KRÚPSKAIA (1869 a 1939), uma das principais responsáveis pelo modelo de educação do sistema soviético;

- Anton Semyonovich MAKARENKO (1888 a 1939), pedagogo que se destacou pelo trabalho com crianças e jovens órfãos e / ou em estado de vulnerabilidade social, principalmente as envolvidas com a marginalidade e criminalidade, fundador da Colônia Gorki, para readaptação de jovens delinquentes;

- Moisey Mikhaylovich PISTRÁK (1888 a 1937), destaca-se por caracterizar a “escola do trabalho” e a função dos professores como contraposição à educação burguesa e excludente dos mais pobres.

Todos estes diretamente relacionados às teorias de Karl MARX (1818 a 1883) que, focado na dimensão econômica entre Estado e Mercado, não chegou a elaborar uma teoria da educação e pouco escreveu, diretamente sobre o assunto. Contudo, principalmente a concepção de “Trabalho”, categoria que está diretamente relacionada à Educação Profissional, é essencial para a base teórica construída pelos Pioneiros Russos.

Mais tarde, Antonio Sebastiano Francesco GRAMSCI (1891 a 1937) com base no marxismo, elabora a concepção da “escola unitária /única” com vistas à formação integral e vê na educação uma das principais ferramentas de transformação social.

Obviamente, deve-se ter sempre presente que tais pensadores, sintetizados basicamente nas figuras clássicas de Marx e Engels, “[...] viveram no século XIX e seus estudos mais importantes dizem respeito à realidade inglesa da fase áurea da primeira revolução industrial [...]” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA; 2015, p. 1063). Portanto, a leitura dos seus textos e os usos dessas teorias exige sempre o esforço da (re) contextualização para que as interpretações e traduções de textos não gerem tensões e equívocos desnecessários. Isso porque, o que se tem observado no contexto da prática, em diálogo direto com centenas de colegas nos IFs em todo o Brasil ou mesmo por alguns textos produzidos, é a presença marcante de muitas leituras ou posições de baixa densidade epistemológica sobre tais autores. Assim, alguns reproduzem termos e categorias destas bases teóricas, sem um entendimento mais consistente, ao mesmo tempo em que outros simplesmente repudiam tudo o que estiver associado à Marx e Gramsci por entender,

por notória carência epistemológica, que se trata de uma proposta comunista revolucionária a ser empregada a ferro e fogo. Ou seja, facilmente se enreda o discurso para o “modelo binário-bélico de ver o mundo”: “nós *versus* eles” (CASARA, 2019).

O espaço e o objetivo principal do presente estudo não permitem aprofundar essa discussão no momento. Até porque, inúmeros estudos de elevada densidade epistêmica sobre essa temática já têm sido realizados por autores intérpretes como os referenciados nesta tese. Sendo assim, o que é realizado aqui, trata-se de um esforço de síntese dos pontos essenciais de destaque nessa discussão, para que se possa ter a base sobre a qual o Fio de Ariadne da investigação é construído conforme a epistemologia proposta.

Com base em Krupskai (2020), pode-se caracterizar a influência de ideias educacionais tais como: “Destruir a antiga escola e fazer outra”; “unificação do sistema de ensino”; “gestão centralizada”; “erradicação do analfabetismo”; “iniciação profissional”; “acesso universal”, dentre outras. Questões estas que, nos textos de políticas educacionais sobre EPT nos IFs, podem ser percebidas por influências terminológicas como: “verticalização”; “ampliação do acesso”; “inclusão”; “nova institucionalidade”; “formação inicial e continuada”; “gestão centralizada na reorganização reitoria/campus”; e outras. A título de exemplo de influência na produção do texto:

[...] os Institutos Federais, que não são a velha escola técnica, tampouco uma universidade, pois se caracterizam pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem prática e a compreensão teórica, são um ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo (AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 15) (Grifei).

A passagem acima já introduz, implicitamente, ideias de Gramsci e Marx, em relação à politécnica e à omnilateralidade.

A partir de Makarenko (2012), pode-se aferir a influência sobre: “acesso e inclusão de jovens marginalizados” (ex.: educação profissional de jovens e adultos; cursos FIC prisional, “formação inicial e continuada de trabalhadores,”...); “ampliação da cultura na escola” (ex.: “fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais); “escola, vida em grupo, autocontrole, trabalho e disciplina” (ex.: integração; autonomia; cidadania; “desenvolvimento de espírito crítico”, “produção cultural,”), ou ainda, mais especificamente, como já previa o Decreto nº 7.566/1090, “adquirir hábitos (sic) de trabalho profícuo (sic), que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime) (BRASIL, 1090, n. p.).

Com Pistrak (2009; 2015; 2018), tem-se correlação conceitual com: “escola burguesa X escola revolucionária” (sugere a superação da dualidade no ensino); “nova escola: fraternidade e igualdade” (relações humanas, princípio da igualdade, cidadania, justiça social); “professores

reeducados” (papel essencial da formação de professores para EPT; função intelectual dos professores; função social do profissional de educação...); “trabalho como princípio educativo” (eixo principal da relação entre “educação” e “trabalho”); “dialética materialista” (reitera o método marxista para apreensão da realidade e superação da dicotomia entre teoria e prática); “ênfase ao trabalho industrial” (foco nos meios de produção da época, hoje mais voltado para inovação tecnológica...); “relações sociais da produção” (importância da dimensão ontológica do trabalho como produção da cultura, cidadania, dignidade humana, superação do “mercado de trabalho” para a ideia de “mundo do trabalho”, função pública da educação; Interdisciplinaridade e integração curricular (Trabalho coletivo)...); “relação próxima entre escola e fábrica” (remete de imediato para as atuais ideias de: integração entre teoria e prática; trabalho como princípio educativo, práticas profissionais integradas, formação técnica e intelectual; relações com a sociedade produtiva; extensão, pesquisa aplicada, inovação...); “escola politécnica” (nítida influência de Marx); “Autonomia como auto-organização”, dentre outros.

Estudos de Frigotto e Araujo (2018), destacam algumas importantes reflexões de Pistrak e sua influência para a concepção de EPT defesa nos IFs, ao menos enquanto discurso de política se, ainda não satisfatoriamente enquanto prática. Nesse sentido, destaca-se:

O objetivo da educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação (PISTRAK, 2009. p. 25, *apud* FRIGOTTO; ARAUJO, 2018. p. 250) (Grifei).

Ou seja, realizando uma operação conceitual em relação e de aproximação à Teoria da Atuação Política (*Enactment*), percebe-se uma nítida ênfase ao papel dos profissionais de educação como atores de política críticos; intérpretes e tradutores no contexto da prática ao invés de meros “receptores” de políticas. Como visto nos itens anteriores, a colonização neoliberal, por meio das organizações de iniciativa privada e de filantropocapitalismo, se esmeram em produzir esse “conjunto de indicações práticas”, aos quais se refere Pistrak (2009) e que correspondem aos “artefatos e tecnologias de política”, aos quais se refere Ball (2016; 2020). Consideradas as elevadas sobrecargas de trabalho que, geralmente, ocupam a maioria dos professores que precisam performar entre inúmeras horas-aulas em diferentes turmas, disciplinas e burocracias, a função intelectual criativa é substituída pela praticidade de modelos práticos prontos.

Assim, a função intelectual crítica destes profissionais passa a ser substituída pela função tecnocrata. A função social da educação de produção do conhecimento é substituída pela função econômica de transmissão de conhecimento conforme interesses pré-estabelecidos pelo poder

hegemônico neoliberal. É nesse sentido que se pode afirmar, com base em Pistrak, que “sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver a prática pedagógica revolucionária, ou, de outro modo, sem compromisso pedagógico com a transformação social, não poderá haver prática pedagógica integradora consequente” (FRIGOTTO; ARAUJO, *In*. FRIGOTTO, 2018. p. 253).

Conforme Frigotto e Araujo: “Para PISTRÁK (2009), o trabalho coletivo corresponde a uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho” (2018. p. 263). Observação esta que vai diretamente ao encontro da perspectiva da consciência de classe entre os profissionais de educação, da necessidade do trabalho integrado. Quando se fala atualmente, por exemplo, da importância da “gestão democrática”, de “práticas profissionais integradas”, de “currículo integrado”. de “indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão”; de “comunicação institucional”; de “atuação em Rede” etc., deve-se ter presente a concepção de EPT e a concepção de função pública da educação e da instituição de ensino.

Portanto, deve-se ter presente que “[...] as estratégias de ensino e de organização curricular servem ao projeto de sociedade que assumimos em função de nossa leitura da “realidade atual” (PISTRÁK, 2009). Sem isso definido [...], o ensino integrado, [...], pode tornar-se apenas um projeto didático estéril (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018. p. 253). Essa “leitura da realidade atual”, a que se refere Pistrak, pode aqui ser entendida como a interpretação e tradução que se faz dos textos de políticas, os discursos de políticas que são criados ou difundidos nos espaços de disputa no contexto da prática, o posicionamento passivo ou crítico diante do fazer políticas educacionais.

Por isso, como complementam Frigotto e Araujo, o projeto de ensino integrado pode se tornar sem efeitos concretos. Um dos principais efeitos contrários a este projeto, que já pode ser verificado no contexto da prática, é a confusão ou mera redução da concepção de ensino integrado, de currículo integrado apenas para o ensino na forma “ensino médio integrado”. Formação Integral, Currículo Integrado, Ensino Integrado, são concepções que se atualizam para todos os níveis, formas e modalidade de ensino, ao menos quando, se de fato, pretende-se a educação omnilateral dos educandos, como irá destacar Gramsci.

Como visto no estudo sobre o Estado do Conhecimento (Quadro 03), dentre os teóricos predominantes no contexto de influência, Marx e Gramsci são os autores mais referenciados nas pesquisas *stricto sensu* analisadas. Contudo, embora ainda seja marcante nos textos de política nos IFs o uso das terminologias relacionadas a essa matriz teórica, a pergunta (im)pertinente que se apresenta é: qual é a densidade epistemológica que os atores, no contexto da prática, em geral, têm sobre estas terminologias e sobre tais concepções de educação profissional e da função social de EPT a partir deste viés teórico? No contexto geral das pesquisas, tais pensadores têm sido

cada vez menos referenciados e, quando o são, de forma aparentemente bastante reprodutiva dos mesmos fragmentos e entendimentos, sem a devida contextualização.

Identificou-se, principalmente nas pesquisas relacionadas à gestão institucional, às análises de resultados e desenvolvimento local e regional, às perspectivas de inovação tecnológica, a predominância de referencial teórico com base nos documentos dos organismos multilaterais. Estes tipicamente de discurso neoliberal, na agenda da *Policy Analysis* e *Accountability*, e de influência teóricas do liberalismo, neoliberalismo, gerencialismo, modelo burocrático e demais conotações teóricas cuja concepção é contrária ao defeso nos contextos iniciais.

Por certo, é sabido que a formação inicial e os campos tradicionais de atuação de grande parte dos atores de política nos IFs, tendem a não abordar o estudo de tais teóricos. Contudo, isso poderia explicar, mas não justificar a carência epistemológica sobre o tema. Dado que, instrumentos de formação continuada, momentos coletivos de interpretação e tradução dos textos, integração entre os diferentes profissionais e seus diferentes campos do saber de forma interdisciplinar, poderiam, com bastante facilidade, proporcionar ao menos as bases e o entendimento teórico necessário para o enriquecimento da linguagem no campo em questão. Ao que tudo indica, dá-se o tema por subentendido, quando na verdade não é o que ocorre.

Desde 2010, diretamente envolvido em discussões relacionadas à organização curricular sob a perspectiva do currículo integrado nos IFs, coletando experiência e observações em centenas de unidades dos IFs, eventos, debates, participações em níveis locais, regionais e nacionais, formou-se o convencimento de que, consciente ou inconscientemente, inúmeros colegas, inclusive gestores de alto escalão no MEC e nas Reitorias, discutem e formulam propostas de integração curricular, formação integral, indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, gestão democrática, etc., a partir de baixa densidade epistemológica. Isso tem contribuído, significativamente, para, em consonância ao que afirmaram Frigotto e Araujo, tornar a política de EPT nos IFs, um “projeto estéril”. Estéril no sentido de significativa construção educativa capaz de, ao menos, tocar as estruturas sociais dominantes e não apenas se limitar à efeitos paliativos e temporários, por melhores que sejam. Este convencimento foi reiterado, no estudo crítico sobre o Estado do Conhecimento, por dezenas de teses e dissertações que levam à mesma conclusão.

Aborda-se, portanto, com o mesmo esforço de síntese, sabiamente limitado, alguns tópicos das teorias de Marx e Gramsci os quais, dentre muitos outros, estão diretamente relacionados à influência inicial da EPT nos IFs.

Sem dúvidas, uma das principais influências de Marx na perspectiva da política de EPT nos IFs, está na concepção do “Materialismo Histórico-dialético”. De influência hegeliana (1770 a 1831), de acordo com a qual “o que é racional é real e o que é real é racional” (HEGEL, 1997, p. 35), ou seja, “espírito (intelecto)” e “natureza” são indissociáveis, o que, pelo materialismo histórico-dialético, Marx afirma que “a verdade é o todo” (MARX, 2013). Quer dizer, de forma bastante simples, a hipótese de “apropriação do real” implica a indissociabilidade entre teoria e prática. Não há obra humana sem o exercício da vontade (espírito, intelecto). Ou, em influência teórica mais remota: “O homem é o único ente necessário para que as coisas sejam. A essa peculiaridade do homem, referia-se Aristóteles quando disse: “a alma é de certa forma todas as coisas” (ARISTÓTELES, 1982, III, 8, 431b,21ss, apud FIOCRUZ, 2006, p. 58).

Portanto, a separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal, entre teoria e prática, é aparente, porque não há essa separação. O que há é a alienação dos indivíduos pela negação de acesso à consciência de que, por meio do “trabalho”, ele faz parte direta não só da transformação material (histórica) mas social (ontológica). É nessa perspectiva que o texto de política expressa no PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012., que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”:

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. (BRASIL, 2012c, p. 14).

No mesmo sentido:

Ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos. [...] **Histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (BRASIL, 2012c, p. 46). (Grifei).

Vê-se, assim, um exemplo claro de influência, por transferência terminológica, da base teórica para o contexto de produção do texto. Portanto, se compreendida essa influência, a atuação política no contexto da prática, evitaria toda forma de organização fragmentada e de separação entre trabalho intelectual e trabalho braçal, bem como, inevitavelmente, ensino, pesquisa e extensão se daria de forma indissociável.

Quer dizer, teoria e prática, “formação técnica” e “formação teórica”; “formação geral” e “formação específica”, nunca estiveram desintegradas. A formação integral é a que possibilita

ao indivíduo o acesso às dimensões tanto do “*ethos*”, quanto do “*logos*” e do “*téchnos*”. Em outras palavras, a educação profissional que prioriza a formação “técnica” no sentido de “saber fazer”, como apropriação do método, do domínio operacional de determinada prática profissional, é apenas uma formação “tecnicista”, porque nega ao indivíduo o acesso ao conhecimento intelectual que possibilita aquele “fazer”. Da mesma forma, o acesso apenas à dimensão intelectual dos princípios e causas que levam a determinada intervenção de transformação material, ou cultural, é apenas uma formação “cientificista”.

Assim, como crítica ao idealismo, Marx propõe a ideia de materialismo histórico-dialético como forma de superar o movimento intelectual de pensar o mundo e a realidade, e, também, transformar o mundo, é, pois, um método: [...] “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1978, p. 117). É isso que se pretende com a conhecida máxima: “os filósofos pensaram o mundo, é hora de transformá-lo”. Ou, no mesmo sentido:

A reflexão filosófica metafísica, fica apenas no âmbito de uma interpretação diversa do mundo, é preciso, como diz Marx, na 11ª tese sobre Feuerbach, transformar o mundo. O pensamento se torna eficaz na medida em que se torna transformador do mundo. Há no texto, uma constância neste discurso sobre teoria e práxis, percebida na fala de Merleau-Ponty: “Marx tem razão quando pretende que não se age com a cabeça, mas - corrige - também não se pensa com os pés (BORNHEIM, 1977, p.78).

Esta concepção pode ser operacionalizada de forma diretamente ligada a ideia de que não se educa “para” a prática, mas se educa “na” prática, enquanto práxis. Portanto, como preconiza a CF/1988, o “pleno desenvolvimento da pessoa” (*ethos*, “*lógos*” e “*téchnos*”); o “exercício da cidadania” (*ethos*); a “qualificação para o trabalho” (“*lógos*” e “*téchnos*”), (Art. 205), bem como todos os princípios previstos nos incisos I a IX do Art. 206 (BRASIL, 1988, n. p.). Logo, uma educação que possibilite a “compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula como parte da natureza, mas que se produzem socialmente (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018. p. 250).

Tem-se, em Marx, a concepção de formação “omnilateral” ou “onilateral”, que, como o próprio radical latino “*oni / omni*” representa, trata-se da formação como um “todo”, e não “unilateral” como é dada a educação da escola dual que separa a formação intelectual da formação braçal. Assim:

O homem se apropria de essência omnilateral de uma maneira omnilateral. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar,

intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários (MARX, 2010, p. 108).

Ou seja, a educação não “desenvolve” as potencialidades dos indivíduos, como se fossem “inatas”. Como explica Gadotti, a omnilateralidade “É a criação dessas potencialidades pelo próprio homem, no trabalho” (2010, p. 135).

A ideia de “politecnia” ou “politécnica”, também procede da concepção de Marx, porém, embora influencie, não se confunde como sinônimo de “escola única”, de Gramsci e / ou com a concepção de “formação integral”. A concepção de politecnia mantém, ainda, uma visão mais reduzida à relação econômica da produção, enquanto Gramsci irá aferir o caráter mais humanista. A “Politecnia”, a “educação politécnica marxista” ou a “escola integral” (não-dual) (BOMFIM, 2017, p. 116), de Marx, é uma perspectiva de superação direta da separação entre educação para os ricos e educação para os pobres. Reivindica que a “escola do trabalho”, destinada à formação braçal da classe operária, inclua educação intelectual, física e tecnológica.

Em um artigo científico, de excelente abordagem metodológica e epistemológica, Moura; Lima Filho; e Silva, sintetizam:

Em Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores “Primeiramente: Educação mental [intelectual]. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (MARX, 1886) [...]vai ao encontro da discussão sobre educação feita por Marx no *capital*, cujo volume I foi publicado em 1867, assim como em *A ideologia alemã*, de 1846, e na *Crítica ao Programa de Gotha*, de 1875. Está presente, ainda, no *Manifesto comunista*, de 1848, de Marx e Engels. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, [...] politecnia ou instrução politécnica é parte da formação integral, logo, não é sinônimo dela. [...] no capítulo XIII do *capital*, capítulo XIII do *capital*, afirma que a grande indústria, na medida em que se desenvolve, necessita “substituir o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam” (Marx, 1996, p. 114) (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; p. 1060 e 1061) (Grifei).

Veja-se que há um elemento importante aqui a ser considerado e que está relacionado a uma questão que provoca muitas tensões desnecessárias na atuação política nos IFs: a relação “mercado de trabalho” *versus* “mundo do trabalho”, ou entre “formação específica /técnica” e “formação geral”. Ocorre que, entende-se aqui, essa relação de separação entre “mercado” e “mundo” do trabalho é justamente a dualidade que Marx critica e a superação que reivindica por meio da politécnica. Não se trata de priorizar um saber em detrimento do outro. Quando Marx atribui ao que ele chama de “instrução tecnológica”, a função de transmitir “os princípios gerais

de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (Ibidem.), trata-se da formação específica, operacional. O “mercado de trabalho”, entendido como o *locus* no qual se exercem os ofícios, é onde se dá, também, a dimensão histórica do trabalho, a “forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo;” (BRASIL, 2012c, p. 46). É “o modo de existência subjetivo da sociedade pensada para [nós], (...) como uma totalidade de exteriorização de vida humana” (MARX, 1978, p.10 apud FIOCRUZ, 2006, p.12).

O “mundo do trabalho”, por sua vez, envolve o “mercado de trabalho”, não se limita a ele. Ou seja, o problema não é a formação necessária para que o indivíduo promova sua existência no mercado de trabalho. O problema é a instrumentalização humana direcionada exclusivamente e a serviço do mercado de trabalho. O mundo do trabalho envolve aquela formação que também contempla, e não de forma meramente aligeirada, a formação “física” e “intelectual” sem as quais a dimensão ontológica do trabalho não se concretiza.

Assim, nesse diapasão, a discussões em torno da prioridade dos IFs organizarem a formação “para o mercado de trabalho” (formação tecnicista), ou para prosseguimento nos estudos em nível superior (preparar para o ENEM, por exemplo, com viés de formação cientificista e enciclopédica), redundam na confirmação da carência epistemológica dos atores envolvidos nessa desnecessária controvérsia. O currículo integrado, organizado nessa forma de divisão estrutural, não é integrado, não é formação integral, é uma mentira! Nas palavras do próprio Marx: “uma base para a vida e outra para a ciência constituem a priori uma mentira” (1971, p. 201, apud AGUIAR, p. 30).

Marx percebia, na educação politécnica, um elemento de transformação social, uma vez que, segundo ele, “não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 1996, p. 116). O autor reclama, assim, o acesso à educação pelas classes pobres, os excluídos, os “desvalidos da sorte”, para se usar a expressão de Nilo Peçanha. Ou, daqueles que Marx denomina por “superpopulação relativa” (1980, apud SILVA, 2018).

Daí a compreensão, por exemplo, de a política de EPT nos IFs também contemplar cursos de qualificação profissional e aperfeiçoamento que deveriam atender à contribuição na formação daqueles que, excluídos do ensino regular, ao menos podem agregar uma formação melhor para atuar no espaço da sobrevivência humana com maior dignidade. Nesse sentido, tem-se estudo já realizado nos IFs, de acordo com o qual: “(a) o perfil de alunos dos cursos FIC analisados aproxima-se do perfil do subproletariado de SINGER (1981), caracterizado por ser uma

combinação entre a população estagnada e a população pauperizada que compõem a superpopulação relativa descrita por MARX (1980)” (SILVA, 2018, p. 242).

Esta é, pois, a dimensão ontológica do trabalho descrita por Marx em *O capital*:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1996, v.2, p. 297).

O acesso à educação politécnica, a superação da escola dual, tem a função social “de uma política de inserção universal dos trabalhadores na vida econômico-produtiva do país, [...]” (MARX, 1988). Por isso, a concepção de educação profissional para além e não submetida ao mercado do trabalho, uma concepção de educação enquanto justiça social. É nesse aspecto que, na obra *A questão Judaica*, Marx (2009) reivindicava a ideia de emancipação humana como emancipação social. E, mais precisamente na *Crítica ao Programa de Gotha*: “O Partido Operário Alemão reclama como base espiritual e ética [*sittlich*] do Estado: “1. *Educação popular geral e igual* pelo Estado. Escolaridade obrigatória geral. Instrução gratuita” (MARX, apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1067).

Gramsci, por sua vez, com base na ideia marxista de politecnicidade, irá enfatizar a dimensão intelectual, cultural e humanística da educação. A partir deste pensador, tornam-se comuns aos textos e discursos de EPT nos IFs os usos de concepções relacionadas à ideia de, por exemplo: “escola unitária”; “escola única”, “escola des-endereçada do trabalho”; “função intelectual”; “hegemonia”; “cultura”; “sociedade das coisas” e “sociedade dos seres humanos”; “historicismo, como método”; “Estado Ampliado”, dentre outros.

Uma das expressões mais claras sobre o conceito de escola unitária e formação integral, sobre a superação da dicotomia entre trabalho “intelectual” e “braçal”, em Gramsci, encontra-se no seguinte fragmento:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se ao lado da escola clássica a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral

fundada sobre a tradição greco-romana (GRAMSCI, 1982, p. 118 apud FIGUREIREDO, 2019, p.31) (Grifei).

Ou seja, essa divisão social da educação, diretamente relacionada à divisão socioeconômica do trabalho, separava a função da educação em preparar uma classe para a dimensão do “*téchnos*”, meramente instrumental, e uma classe para a dimensão do “*ethos*” e do “*lógos*”. Portanto, dominante do acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e produtor da transformação social, da própria “cultura”. Mesmo o período de industrialização que começou a exigir, inicialmente nas cidades e hoje também no campo, uma atividade não essencialmente manual, passa a gerar uma forma e escola técnica profissional que possibilita a operação intelectual das novas demandas, mas não a produção intelectual na evolução do conhecimento científico. Por isso, uma educação profissional que não é mais meramente “braçal” no sentido literal do termo, mas que também não permite o acesso aos princípios teóricos que levam àquelas causas, logo, meramente “tecnicista”.

Em outras palavras, pode-se dizer, passa-se do “adestramento”, do “treinamento” da classe operária para realização de esforços físicos repetitivos, para o “adestramento”, “treinamento” para a realização de esforços “mentais” repetitivos. Não há nenhuma diferença entre o operário que aperta parafusos na linha de montagem e o operário que cria programas gerando códigos em um *software* se, em ambos os ofícios, lhes é negado o acesso à dimensão ontológica do trabalho.

Nesse sentido, encontra-se no Caderno 12:

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2000a, p. 49) (Grifei).

Novamente resta claro que o problema não está em atender a objetivos práticos e imediatos. Estes são parte da omnilateralidade que integra a formação humana. A grande questão reside no fato de que a educação profissional esteja voltada exclusivamente para atender essas demandas e, portanto, impossibilite o processo criativo, a função intelectual da produção da cultura. A escola “desinteressada” ou “des-indereçada” é a que não está a serviço dos ou destinado aos interesses imediatos de uma demanda produtiva do mercado.

Essa era a perspectiva da “nova institucionalidade” que se pretendia com a política de EPT nos IFs. Veja-se, também, que a leitura de Gramsci à época, não chega a ser extemporânea

à crítica atual ao neoliberalismo e a colonização dessa lógica com aparência e ares “democráticos” quando, na verdade, perpetua e reitera as diferenças sociais. A “tendência democrática da escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante” (GRAMSCI apud, AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 15).

Pode ser extemporânea a concepção de “Estado Ampliado”, de Gramsci, na perspectiva linear “Estado formal / regulador” e “Sociedade Civil institucionalizada”, uma vez que o neoliberalismo não coloniza apenas as Instituições e o Estado, mas a própria subjetividade humana. Contudo, pode-se afirmar, a “escola unilateral”, a degeneração da “função intelectual”, o fortalecimento das desigualdades sociais, ainda são fortemente presentes.

Talvez, justamente por este motivo que atuais movimentos, como o já referenciado Escola Sem Partido, e indivíduos idiotizados e tomados pela barbárie produzida pelo empobrecimento da linguagem, tenham atacado tanto e veementemente a educação pública e os profissionais de educação. Acusam-nos como sendo “doutrinadores” e reprodutores do pensamento gramsciano. Pois, para estes aglomerados, cujo individualismo os embreita em uma sociedade sem lei, a “autonomia”, a capacidade da “crítica” é uma ameaça à concentração de renda e à manutenção das modernas formas de escravização e alienação humanas. Por isso que Gramsci propunha que:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial 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. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2000a, p. 33-34).

Tem-se assim, a defesa pela forma de reestruturação das escolas técnicas da rede federal, sob o discurso de uma formação integral, integrada e verticalizada. Atenção à expressão: “que equilibre de modo justo”, (conforme algumas traduções, “que equilibre equanimemente” GRAMSCI, 1982, p. 118) ou seja, que não haja preponderância da formação “específica” sobre a “formação geral”, da “formação técnica” sobre a “formação humana” e assim sucessivamente. Trata-se, portanto, de uma crítica ao “conformismo psicofísico necessário ao modo de produção capitalista em sua fase atual” (FIOCRUZ, 2006, p. 126). Conformismo este que adere à performatividade, ao frenesi da “inovação”; ao empreendedorismo, como formas de se impor a adaptação dos indivíduos à negação da sua própria subjetividade e abdicar da função intelectual que o coloca como partícipe criador da cultura.

Arelada a essa concepção, está a importância da concepção de “cultura”, também fortemente influenciadora do contexto de produção do texto: “Cultura como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão de organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social” (GRAMSCI, 1991, *In*. BRASIL, Documento Base EPT, 2007, p. 44).

A concepção de formação integral em Gramsci, está nessa impossibilidade de separar “*homo faber*” de “*homo sapiens*”, separar “sociedade das coisas” de “sociedade dos seres humanos”. É essa dualidade que precisa ser superada. Nesse sentido, o “Historicismo”, como método, visa a superação do enciclopedismo e, portanto, da organização curricular fragmentada, do conteudismo, da “concomitância”, da sobreposição de saberes... o que, infelizmente, as pesquisas no contexto da prática, que analisam a organização curricular e as relações entre ensino, pesquisa extensão, tem demonstrado o movimento contrário.

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...] (GRAMSCI, Americanismo e fordismo 2000a, p. 53) (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1063).

Essa indissociabilidade visa, portanto, a articulação entre ciência e trabalho na sua dimensão ontocriativa e cultural (ontológico e histórico). Encontra-se aqui, outro elemento fortemente presente nos textos de política de EPT nos IFs: a pesquisa como princípio educativo. Esta, infelizmente tem sido confundida com pesquisa básica, teórica, academicista, ou pesquisa apenas aplicada, tecnicista, produtora de soluções para interesses imediatos do mercado. Ao passo que, em essência, visa promover a “atividade intelectual”, capaz de compreender, interpretar, acessar o conhecimento produzido pela humanidade e, de forma “consciente participar de uma concepção de mundo” e / ou “suscitar novas maneiras de pensar”.

A pesquisa como princípio educativo implica “Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha)” (RAMOS, apud FIOCRUZ, 2006, p. 179). Portanto, atende ao princípio da educação que visa a “autonomia”, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;” o “pluralismo de idéias (*sic*)”; o “pleno desenvolvimento da pessoa” e o “exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, Art. 205 e 206). Ou, como ainda impresso no Documento Base com as Diretrizes para a EPT, “[...] princípio educativo que unifique, na pedagogia, “*éthos*”, “*lógos*” e

“*téchnos*”, [...]” (BRASIL, Documento Base EPT, 2007, p. 48). Do contrário, o que significariam estes princípios na Magna Carta?

Apesar de, como demonstrou o trabalho de Figueiredo (2019), Paulo Freire também ter sido mencionado como teórico importante no contexto de influência da EPT nos IFs, o autor tem sido pouco mencionado e referenciado nas pesquisas *stricto sensu* voltadas para análise de políticas e programas desenvolvidos no contexto da prática. São em alguns trabalhos que envolvem a temática da educação profissional de Jovens e Adultos ou a Formação de Professores, que se encontram mais facilmente referência a este autor Patrono da Educação no Brasil.

Em aproximação às ideias apresentadas acima, pode-se destacar, em Freire, a função intelectual dos professores e, principalmente, a função social da educação pública como possibilidade de transformação social. Nesse sentido, a ideia de que “[...] uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo” (FREIRE, 1970, p. 79, apud, AGUIAR; PACHECO, 2017, p. 15 a 16). Ou, nas palavras do autor: “[...] não renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o qual não reinventamos o mundo” (FREIRE, 1995, p. 3). Portanto, em operação teórico conceitual de aproximação à teoria da Atuação Política de Ball, o papel de atores críticos, intérpretes, tradutores e produtores de sentido, “fazedores” de política ao invés de meros receptores ou implementadores de políticas.

Dada a limitação e objetivos já expressos, tem-se esta breve contextualização das principais teorias clássicas presentes nos contextos de influência e de produção do texto da Política de EPT nos IFs. Espera-se, com isso, situar o interlocutor com a concepção de educação profissional predominante nestes contextos e já mencionada em momento anteriores da presente pesquisa. Por certo, faz-se recomendado o estudo de aprofundamento tanto nas referidas obras dos Pioneiros Russos, Marx, Gramsci, Freire, bem como dos vários e elucidativos textos realizados por intérpretes diretamente envolvidos com a política de EPT nos IFs e a influência da corrente marxista e gramsciana, como os identificados no Grupo B2 do Quadro 03.

Espera-se, também, ter contribuído para a melhor compreensão do entendimento sobre as concepções de “educação” e “trabalho”; “formação integral e integrada”, “formação politécnica e omnilateral”, “escola única”, “função social da educação profissional e função dos profissionais de educação”. Bem como, a possibilidade da (re) organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma efetivamente indissociável. Portanto, espera-se a compreensão de tomar a categoria “Trabalho como princípio Educativo” (dimensões ontológica e histórica como um todo da formação humana); a “Pesquisa como Princípio Pedagógico” (aprender a perguntar mais que

aprender as respostas já prontas); e partir da “Interdisciplinaridade como Método” (Integração curricular, superação do enciclopedismo e da compreensão dual entre teoria e prática). Nesse sentido:

A dificuldade da ação interdisciplinar é que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, em vez de subordinar-se a um objetivo geral já que, na escola, cada “[...] ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola (PISTRAK, 2009, p. 119, apud FRIGOTO; ARAUJO, *In*. FRIGOTTO, 2018. p. 256).

Quer dizer, a organização curricular que separa, explícita e metodologicamente, a forma, o conteúdo, e as práticas de ensino e aprendizagem, é qualquer outra coisa, exceto uma formação integrada. Portanto, na perspectiva da Formação Integral e da Integração Curricular, a indissociabilidade e a realização, no currículo, da integração entre ensino, pesquisa e extensão, são condições sem as quais o objetivo não é possível. Sem essa condição, tem-se, ao máximo, boas práticas multidisciplinares ou interdisciplinares (sentido estrito), e a remota possibilidade de algumas experiências de pesquisa e iniciação científica, e / ou atividades de extensão meramente mercantis, assistencialistas ou desconexas da realidade.

O principal desafio, portanto, não é o de integrar o currículo, o ensino, a pesquisa e a extensão, dado que, como visto, o conhecimento historicamente produzido pela humanidade nunca foi produzido de forma “desintegrada”, teoria e prática não são separadas. O principal desafio é integrar as pessoas no processo ontocriativo, no exercício da função intelectual de produção de concepções de mundo, de produção e transformação da cultura para além do atendimento imediatista à transformação material.

Reitera-se, não se trata da defesa de mera reprodução ou de aplicação extemporânea destas concepções ao contexto atual. É preciso ter presente que:

A concepção educacional marxiana/engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo, a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem (LOMBARDI, 2010, p. 329 apud MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1063).

Portanto, não se trata de um proselitismo comunista, seja em defesa ou em crítica ao pensamento marxista na lógica bélico binária, acrítica e de baixa densidade epistemológica. Trata-se de uma abordagem crítica e interdisciplinar, no esforço de enriquecimento da linguagem e possível ressimbolização do imaginário diante do novo liberalismo e das novas configurações

em sociedades complexas e subjetividades colonizadas. Nesse aspecto, retoma-se a contribuição de Dardot e Laval, de acordo com os quais:

[...] não podemos nos contentar com as lições de Karl [...] para desvelar o segredo dessa estranha faculdade do neoliberalismo de se estender por toda a parte, apesar de suas crises e das revoltas que suscita em todo o mundo. Por razões teóricas básicas, a interpretação marxista, por mais atual que seja, revela-se de uma insuficiência gritante nesse caso. [...] O neoliberalismo emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades. Ele não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo de acumulação do capital (2016, p. 21)

Quer dizer, “a análise de Marx [...] tende logicamente a privilegiar a relação mercantil como modelo de toda relação social” apesar de que “[...] o verdadeiro motor da história continua a ser o poder do capital, que subordina o Estado e a sociedade, colocando-os a serviço de sua acumulação cega” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 23). Tanto Marx enfatiza o foco na relação “Estado X Mercado”, quanto Gramsci enfatiza a dependência “Estado X Sociedade Civil”. Ou seja, nessa base, as políticas públicas ficam diretamente dependentes e presas à concepção de um Estado-Nação provedor e / ou regulador da sociedade. Ao passo que:

[...] a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro “regime de acumulação”, mas também, mais amplamente, outra sociedade. Tocamos aqui num ponto fundamental. Na concepção marxista, o capitalismo é, antes de tudo, um “modo de produção” econômico que, como tal, é independente do direito e gera a ordem jurídico-política de que necessita a cada estágio de seu autodesenvolvimento ((DARDOT; LAVAL, 2016, p. 24) (Grifei).

No mesmo sentido que Dardot e Laval, Ball também faz semelhante crítica ao marxismo clássico ao considerar que:

[...] a conexão Estado-sociedade civil é agora muito mais complexa do que nunca, se alguma coisa a simples dicotomia de Gramsci está dissolvendo. A atual *forma* do Estado, a *forma* da sociedade civil e a forma das relações entre ambos envolvem radicalmente novas tecnologias políticas.. poder do mercado... (Bagguley, 1994, p. 74). Ele continua: “o poder do mercado é pensado como cálculo do sujeito dentro de um corpo pró-ativo” (p. 74) – a constituição de uma nova subjetividade (BALL, 2006, p. 17).

Este é um dos pontos cruciais a se compreender para que a interpretação da concepção de educação profissional, como a inspirada em Marx e Gramsci não provoque justamente os efeitos que pretende evitar. Ou seja, para que não se torne política educacional de caráter meramente paliativo e aparente viés democrático quando, na verdade, está diretamente contribuindo para a reprodução das diferentes formas de exclusão e reprodução de desigualdades sociais. Isso exige que também se repense o modo de fazer políticas educacionais e que se enfatize a importância,

até então fortemente ignorada, da atuação política no contexto da prática. E, nesse sentido, ao que tudo indica, encontra-se uma das fraquezas da política de EPT nos IFs após os contextos de influência e de produção do texto.

Os resultados das pesquisa mais próximas a este contexto, demonstram que: a crise de identidade institucional, a carência de formação continuada, os conflitos e contradições produzidos e reproduzidos internamente, a passividade de muitos atores, a predominância de modelos gerencialistas e burocráticos, a concorrência interna entre os indivíduos e entre as dimensões de ensino, pesquisa, extensão e administração, a comunicação prejudicada, o excesso de espaços de participação mas desregulados pela carência epistemológica dos participantes, a dificuldade na produção de artefatos de política que levem à integração e à formação integral, dentre outros motivos, são efeitos diretos de uma concepção de implementação de políticas e de dependência do Estado.

Em outras palavras, parece ter predominado a concepção de que bastava a produção de um texto de política legitimado pelo Estado declarando uma “nova institucionalidade”, a “nova escola”, como preconizava Gramsci, para que a “revolução social” se desse por implementação direta. Faltou compreender que:

[...] a globalização econômica desestabiliza o antigo sistema político e normativo no qual a escola ocupava um lugar central [...] os conflitos que estão em jogo na escola são apenas uma parcela de uma crise mais geral da política e da cidadania no capitalismo global [...] a contradição da escola neoliberal se deve, sobretudo, ao fato de que nenhuma sociedade é capaz de funcionar se o vínculo social se resume “às águas geladas do cálculo egoísta” (ENGELS; MARX, Manifesto comunista. São Paulo: Boitempo, 1998, p. 42) (LAVAL, 2019, p. 299 a 301) (Grifei).

Portanto, é preciso superar a concepção que superestima a função institucional da “escola”. Não se trata apenas de mudar o modelo educacional, dado que “A crise na educação é uma crise de legitimidade da cultura” (Ibidem, p. 304). Portanto, embora válida e positivamente reconhecida a larga expansão e a ampliação do acesso à educação profissional pública e gratuita em todo o território nacional, provocada pela criação dos IFs, tem sido relegado a segundo plano o enfrentamento das contradições no contexto da prática. Não nas perspectivas de dirimir tais contradições, dada que a complexidade dialética que as envolve é inerente às diferentes realidades sempre problemáticas ou ainda não problematizadas na atuação política. Mas na perspectiva de produção de discursos de políticas para o enfrentamento da disputa neoliberal na colonização institucional e na subjetividade dos atores de política. Uma atuação no sentido de que “[...] Precisamos de uma política que vise à uma maior igualdade de condições concretas de

ensino para todos os alunos. Não apenas igualdade de condições, mas igualdade de objetivos intelectuais fundamentais” (Ibidem, p. 307).

Cabe agora aprofundar, a partir das abordagens até então estabelecidas, as finalidades, característica e objetivos principais e prioritários presentes na Lei nº 11.892/2008 e textos correlatos, em análise direta com a atuação política contexto da prática.

5.3 A atuação política no contexto da prática da EPT nos IFs: as prioridades foram priorizadas? Afinal, para que(m) serve(m) os IFs?

Os dois itens anteriores (5.1 e 5.2), bem como as demais inserções já realizadas traduzem, em grande parte a compreensão da concepção de “educação profissional”, de “política pública educacional de EPT”, da relação das categorias “educação” e “trabalho”, e da “função social”, “função pública” da política de EPT nos IFs, conforme o discurso hegemônico nos contextos de influência e de produção do texto e, em parte, ainda defeso no contexto da prática. Tem-se, assim, a construção da Política de EPT que levou à criação dos IFs e da própria RFEPCT, até aquele momento fragmentada e dispersa em 102 unidades em todo o Brasil e que hoje (2022) compõe um rol de mais de 670 unidades.

Ou seja, pode-se afirmar que o discurso de política que prevaleceu na disputa de influência, foi o voltado para a concepção de uma EPT integral e integrada, que deveria contemplar, ao mesmo tempo, aos moldes da escola unitária, as dimensões ontológica e histórica do trabalho. Bem como, que buscasse superar a secular dualidade entre trabalho intelectual e trabalho operacional/braçal, possibilitando a ampliação do acesso à educação pública e gratuita como forma de transformação social por meio de diferentes oportunidades de inclusão, desenvolvimento humano e acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e à participação dos indivíduos em todas as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Pretendia-se uma EPT para além da preparação apenas para e ao serviço do mercado de trabalho, uma formação para e em direta aproximação com e no mundo do trabalho, por meio da interdisciplinaridade, da pesquisa como princípio pedagógico, do trabalho como princípio educativo, da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, e da apropriação e transformação da realidade pela inerente omnilateralidade humana que torna indissociável o “*homo sapiens*” do “*homo faber*”, a indissociável “teoria e prática”. Política Educacional, a priori, baseada na concepção de justiça social e de um Estado de Bem-Estar Social com vistas à redução das desigualdades sociais.

Contudo, também se pode verificar que, historicamente, a concepção e as políticas de EPT no Brasil, estiveram inicialmente marcadas pela divisão socioeconômica do trabalho fortemente influenciadas pela lógica do mercado. Quando propostas, contrárias à essa lógica, acabaram por ser por ela colonizadas no contexto da prática. Como visto, a mera criação de políticas pretensamente “revolucionárias”, na lógica de um Estado “Garantidor e Regulador” e sob a agenda tradicional de implementação de política, não é suficiente. Principalmente, de acordo com

as novas tecnologias de adaptação do neoliberalismo para lidar com os discursos de resistência por meio da apropriação terminológica.

Foi assim, que os discursos mercadológicos anteriores, tais como “habilidades e competências”; “capital humano”; e outros, passaram a ser substituídos por “formação integral”, “pleno desenvolvimento da pessoa humana”; “áreas do conhecimento”; “itinerários formativos”, etc. Logo, essa apropriação terminológica dos discursos democráticos pelo discurso neoliberal, engendra a subjetividade humana e reitera as desigualdades sociais apesar da aparente defesa democrática. Assim, cabe analisar melhor de que forma essa colonização efetivamente ocupou a “nova institucionalidade” esperada e a própria subjetividade dos atores de política diretamente envolvidos na atuação dessa política no contexto da prática.

No item 2.2, sobre a problematização da pesquisa, elaborou-se o Quadro 01, por meio do qual se esquematizou a análise principal da Lei 11. 892/2008 categorizando três questões norteadoras. A retomada deste quadro se faz essencial, agora, dado que se pode visualizar melhor a transferência terminológica e a influência teórica principal impressa diretamente no texto de política, de forma mais específica nos Art. 6º, 7º e 8º da referida legislação.

Assim, feita a devida contextualização ao momento histórico e da transformação social, cultural, econômica, e política ocorrida desde as bases do marxismo e da teoria gramsciana, pode-se verificar, por exemplo, aquela influência presente em expressões tais como: “verticalização”; “desenvolvimento socioeconômico e cultural”; “produção cultural”; “ensino e pesquisa de ciências”; “desenvolvimento científico”; “pesquisa aplicada estendendo seus benefícios à comunidade”; “extensão em articulação com o mundo do trabalho”; demandas sociais”; “formação de professores da rede pública e para EPT”; “prioridade do ensino médio integrado e EJA”; “emancipação do cidadão”; “educação, ciência e tecnologia” (BRASIL, 2008, Art. 6º, I a IX; Art. 7º, I a V, VI, “a” a “e”; Art. 8º).

Por outro lado, no mesmo texto também se pode identificar terminologias e expressões que vão ao encontro da influência teóricas do neoliberalismo e da concepção de função da educação com viés econômico e aos interesses do mercado e das contemporâneas exigências de qualificação profissional para se adequar às demandas do novo mercado, bem como, sinais de hibridização público/privado. Assim, por exemplo: “desenvolvimento socioeconômico”; “empreendedorismo”; “cooperativismo”, “tecnologias sociais”; “qualificação de trabalhadores”; “ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos”; “formação para diferentes setores da economia”; “formação de especialistas nas diferentes áreas”; “geração e inovação tecnologia” (BRASIL, 2008, Art. 6º, IV, VIII, IX, Art. 7º, II, IV, V, VI, “a”, “c”, “d”, “e”).

No entanto, como também se afirmou anteriormente, não se trata de negar a importância da dimensão econômica, da inovação tecnológica, da proposição de soluções a diferentes problemas sociais; da qualificação técnica no sentido estrito, e, tão pouco de se priorizar apenas a dimensão intelectual, a formação geral, o desenvolvimento cultural. Isso redundaria em contradição com a própria concepção de se buscar um equilíbrio (GRAMSCI, 1982, p.118) entre as dimensões histórica e ontológica do trabalho, entre a formação do “*homo faber*” e do “*homo sapiens*”, entre a “sociedade das coisas” e a “sociedade dos seres humanos”. A questão crítica essencial é quando se perde esse equilíbrio, dando ênfase na formação a serviço do capital e do atendimento aos interesses imediatos das novas exigências do mercado.

Somam-se ao texto da Lei 11.892/2008, vários outros textos de política, sejam eles na forma de legitimação normativa pelo Estado ou textos de orientação, interpretação, tradução e produção de sentidos sobre a política de EPT nos IFs. Dentre os quais vários já citados nos momentos anteriores, e que explicitamente reforçam e comprovam a clara concepção de EPT, bem como a clara concepção de Estado, que predominou na influência e produção de texto da EPT nos IFs. Sendo assim, apesar de certa hibridização e evidentes sinais de colonização e influência neoliberal, torna-se evidente a prioridade e a função pública desta política no cenário nacional, provocando, de fato, uma significativa reversão da submissão à concepção mercadológica para a função emancipadora e promotora de justiça social, nos limites e alcances das instituições e políticas educacionais em todo o contexto macro, nacional e global.

Uma das características dessa pretensa “nova institucionalidade”, motivo de ênfase e otimismo por parte de muitos atores dessa política, principalmente dos seus “criadores” iniciais, e que, ao mesmo tempo é motivo de ceticismo e crítica de outro grupo de atores na mesma política, é o fato de os IFs serem a única instituição, inclusive em nível mundial até onde se tem conhecimento, que englobam, na mesma institucionalidade, a possibilidade de atuar, literalmente, em todos os níveis, formas e modalidades de ensino, desde o ensino fundamental até o superior e em pós-graduação *stricto sensu*, diferentes formas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, e atuar para além da educação formal, por meio da formação continuada de trabalhadores e reconhecimento de saberes.

A questão emblemática que se coloca nisso é o dilema sobre se tal perspectiva se dá no sentido de uma significativa evolução social enquanto ideia de “escola unitária”, possibilitando a verticalização dos saberes e o atendimento integrado às complexas dimensões da omnilateralidade e da formação integral, ou se resultaria em um amontoado de possibilidades, sem norte e identidade, transformando-se, como visto no item 3, em uma “instituição ornitorrinca”.

Para dirimir esse dilema aparente, tem-se que abordar inicial e diretamente, a interpretação, em termos de hermenêutica jurídica, do próprio texto principal da política, que é a Lei 11.892/2008 enquanto norma, de forma cominada com a Constituição Feral de 1988 (norma superior), e LDB.

Sabe-se e, pactua-se com a concepção de que as políticas não são meramente implementadas e sofrem muitas interpretações traduções e recodificações no contexto da prática, bem como que tal contexto assim como as instituições de ensino, os indivíduos e as relações são sempre complexos, problemáticos e eivados de contradição. Contudo, isso não significa que todas essas reconfigurações sejam legítimas ou desresponsabilize os indivíduos e as instituições em relação aos princípios, objetivos e finalidades da política que os justifica. Quer dizer, embora se concorde, com Ball e colaboradores, de que o que ocorre no contexto da prática, pela atuação política dos atores, principalmente entre os profissionais de educação, também são formas pelas quais se fazem políticas, esse fazer não é soberano. Do contrário, tende à desordem e, inclusive, ações antidemocráticas.

Nesse aspecto, toma-se, de imediato, a hermenêutica jurídica da Lei 11.892/2008 em alguns aspectos essenciais que, ao que se percebe, o distanciamento entre os campos do direito e a educação pode ter provocado alguns conflitos interpretativos que estariam sujeitos ao controle de legalidade e ao crivo dos órgãos de controle e acompanhamento externo. Aqui cabe cautela e o esforço de maior clareza sobre o que se pretende dizer. Dado o fato de que, tradicionalmente, a educação, as instituições de ensino e os profissionais da educação, principalmente no setor público, são alvos de constantes ataques por formas externas de “controle unilateral”; “avaliações em larga escala na perspectiva meramente performática”; “imposições autoritárias de políticas de governo que mudam a todo instante”, usar, no campo da educação, os termos “controle”, “supervisão”, “acompanhamento”, “avaliação”, pode se tornar uma zona minada de mal entendido e controversas desnecessárias.

Claro, também há que se ter em consideração aqueles profissionais de educação que protestam veementemente contra qualquer forma de “controle” e “opressão” externas, formas de “centralização” e poder hierárquico, porém são os principais atores do mesmo mal nas práticas de ensino, nas relações com os colegas, na visão patrimonialista e clientelista dos espaços em que têm a chance de exercer o poder. Estes são aqueles que se enquadrariam, perfeitamente na questão freiriana sobre o fato de que “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor” (FREIRE, 2011, p. 269).

Assim, explicita-se, a princípio, que a necessidade e a importância da concepção de “controle” com a qual se pactua aqui, é no sentido da “autorregulação” necessária ao “Estado

Democrático de Direito” para que este não se torne, como ensina Casara (2018, 2019), uma “sociedade sem lei” e um “Estado pós-democrático”. Portanto, também se defende, como já dito, aversão ao controle meramente burocrático, gerencialista, de resultados, sob a ótica performatividade, da concorrência vital, da eficiência, da governança.

Assim sendo, o chamado “controle e o acompanhamento finalísticos” são necessários e legítimos em termos de manutenção e legitimação do Estado Democrático de Direito. Se a forma, as metodologias por meio das quais, órgãos como TCU, CGU, MEC, exercem esse controle sobre as instituições de ensino já estão colonizadas pela lógica neoliberal, e reproduzem as estratégias de governança da iniciativa privada introduzidas, como visto, pela Reforma MARE no governo FHC, isso é outro problema a se considerar criticamente. O que se quer deixar claro é que, na defesa da democracia não se admitem ou se justificam ações antidemocráticas. Também não se trata de acatar, de forma subserviente, as leis e métodos de controle, ao estilo de uma nova “servidão voluntária”. Trata-se de se ter clareza sobre as estâncias, procedimentos e formas apropriadas para se travar, estrategicamente, lutas de resistência e crítica.

Depreende-se dessas premissas, portanto, em primeiro lugar, que a “autonomia” institucional, de “liberdade de cátedra”, de “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;”, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; de “pensamento e expressão”, assim como são direitos também implicam deveres. Isso para que o exercício da democracia, ou mais precisamente nas instituições de ensino, o exercício da “gestão democrática”, seja o mínimo possível corrompido e deturpado por “personalidades autoritárias” e contextos de “idiotização e barbárie”. Questão essa já abordada anteriormente em vários momentos. Em segundo lugar, depreende-se que a atuação política no contexto da prática nos IFs, enquanto instituições públicas de “natureza jurídica de autarquia” (BRASIL, 2008, Art. 1º, § “ú”), são autarquias federais, fazem parte da administração pública indireta e estão sujeitas à fiscalização do poder federal.

Aliás, as “autarquias” (αυταρχία (αυτός / αρχω) foram criadas ainda na Reforma Administrativa promovida pelos Militares, sob o ainda vigente Decreto Lei nº 200/1967. De acordo com este, o Art. 5º, I, define por “Autarquia - o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada” (BRASIL, 1967, n. p.) (Grifei).

No caso, dentre as diferentes formas de autarquia, os IFs possuem capacidade administrativa, de “serviço” cuja autonomia é, portanto, específica, limita-se a determinado serviço atribuído por lei (DI PIETRO, 2014). Sendo que, para desempenhar as atividades, contam

com a força de trabalho de servidores públicos estatutários, sujeitos – até o momento – ao regime jurídico único, contratados, por regra, via realização de concurso público (BRASIL, 1988, Art. 37 II).

Sendo assim, enquanto pessoa de direito público, estas autarquias, bem como seus servidores como atores de política, integram o âmbito do poder executivo. Logo, para “executar atividades típicas da Administração Pública” (Dec. Lei. Nº 200/1967, Art. 5º). Por consequência, não estão legitimados, enquanto atividade típica, salvo exceções expressas, a “legislar” (poder legislativo), ou a “julgar” (poder judiciário) sobre as “atividades típicas” definidas pela lei. Nesse caso, se há discordância à norma jurídica ou ao juízo do poder judiciário, bem como em relação à forma e método da fiscalização do estado sobre a atividade da e na autarquia, são outras as instâncias pelas quais tais atores devem se mobilizar e estabelecer a crítica. Mas, não por meio da reivindicação da “autonomia” que, conforme o caso, passa a se configurar como ato de “soberania”, “ilegal, ilícito” ou “antidemocrático”.

Embora para muitos isso possa parecer óbvio, com segurança, pela experiência vivida nestes contextos de prática e pela análise documental e de discursos de políticas nos espaços de atuação nos IFs, essa não é uma daquelas “verdades postas” como premissa a partir da qual se norteia, ética, política e legitimamente, o discurso e a disputa. Quer dizer, muitos confundem a ideia do direito privado segundo a qual é permitido fazer tudo o que a lei não coíbe, com o princípio do direito público, no âmbito do direito administrativo, segundo o qual só é possível fazer ou deixar de fazer o que for previsto em virtude de lei (princípio da legalidade / “Poder-dever”). Conforme já explicitado no item 4, e em pesquisas anteriores (SOBRINHO, 2018).

Em correlação direta com as bases teóricas que influenciaram a criação da EPT nos IFs, tem-se a ideia de “autonomia” como capacidade de auto-organização coletiva:

A ideia de autonomia também pode ser identificada com a defesa da auto-organização dos estudantes feita por PISTRAK (2009). Para o educador soviético, a auto-organização (autodireção) dos estudantes revelar-se-ia em três capacidades: (a) habilidade de trabalhar coletivamente; (b) habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa; e (c) desenvolvimento da capacidade criativa (FRIGOTO; ARAUJO, *In*. FRIGOTTO, 2018. p. 262) (Grifei).

Veja-se como que esta concepção de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, em operação conceitual à concepção de “autonomia institucional”, pode ser perfeitamente aplicada. “Autonomia”, portanto, como condição de “auto-organização”, “trabalho coletivo /integrado”, “estabelecimento de prioridades, planejamento, a fim de trabalhar organizadamente cada tarefa, e “capacidade criativa”, para a interpretação e tradução das políticas na atuação política,

apropriação dos textos de política ao estilo “*writerly*” e não apenas “*readerly*”. Logo, “autonomia” como condição para a possibilidade da efetiva “gestão democrática”.

Ao encontro dessa ideia e, ainda no campo do direito, é imperativo compreender, portanto, que a “autonomia” é sempre limitada. Do contrário, torna-se soberania, que, é fundamento do Estado Democrático de Direito, logo, não pertence à nenhuma instituição ou indivíduos, senão ao povo e a à nação. Ou se torna “autoritarismo” e “totalitarismo”, o que é eminentemente antidemocrático. Ou seja, o fazer política no contexto da prática nos IFs (e em todas as instituições públicas de ensino), uma vez que está diretamente relacionado à ação administrativa da gestão pública, envolve a observação de princípios que fundamentam a atuação administrativa. Quais sejam: supremacia do interesse público; indisponibilidade do interesse público. O titular do interesse público é o povo; e o agente público está em exercício do interesse público como resultado e não como pressuposto da decisão administrativa.

No mesmo sentido, embora se compreenda que o Ciclo de Políticas é incrustado por disputas de poder nos diferentes contextos, no caso em tela, o “poder” dos atores de política no contexto da prática nos IFs, é também limitado pela concepção de “poderes administrativos”, como visto no item 4, e didaticamente esquematizado no quadro a seguir:

Quadro 05 – Poderes administrativos

PODERES ADMINISTRATIVOS “Poder-dever”	CONCEPÇÃO Uso do poder: observância da legalidade; princípio da moralidade administrativa; atingimento da finalidade do ato; atingimento do interesse público. Abuso do poder: espécies: desvio de finalidade; desvio de poder; excesso de poder; (irregularidade na execução do ato administrativo.)	EXEMPLIFICAÇÃO E CORRELAÇÃO COM A POLÍTICA DE EPT NOS IFs.
PODER VINCULADO	- Não se trata de prerrogativa, mas de restrição; - Inexiste critérios axiológicos quanto aos aspectos de: oportunidade, conveniência, interesse público; - Obrigação de atender exatamente ao serviço que se propôs a Administração Pública por meio da Lei que constituiu a autarquia. Interpretação literal do texto.	Comumente observado por termos como: “obrigatoriamente”; “prioritariamente”; “deve”; “terá”; “serão”; “exclusivamente”; e / ou por rol taxativo de ações; - Ex. Art. 7º, I “ <u>prioritariamente</u> na forma de cursos integrados”; Art. 8º “ <u>deverá</u> garantir o mínimo de 50% de suas vagas” Art. 8º § 1º caput <u>deverá</u> observar o conceito de aluno-equivalente,” (BRASIL, 2008).

PODER DISCRICIONÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Há critérios axiológicos quanto aos aspectos de: oportunidade, conveniência, interesse público; - Não se trata de prerrogativa, mas decorrência de outros poderes; 	<p>Comumente observado por termos como: “preferencialmente”; “poderá”; “conforme a disponibilidade”; “no interesse da administração”; e / ou por rol exemplificativo de ações;</p> <p>- Ex. Art. 8º, § 2º “Conselho Superior do Instituto Federal <u>poderá, com anuência do Ministério da Educação</u>, 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”.; “Art. 11, § 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores [...]” (BRASIL, 2008).</p>
PODER HIERÁRQUICO	<ul style="list-style-type: none"> - Relação de coordenação e subordinação - Relação de hierarquia: acessória da organização administrativa; - Poder de: editar atos normativos; dar ordens; controlar atos (art. 53, Lei 9.784/99); - Aplicar sanções; avocar atribuições; delegar atribuições; órgãos consultivos; colegiados; 	<ul style="list-style-type: none"> - Hierarquia não é submissão! - Visa a auto-organização coletiva e a coordenação na gestão democrática; - Ex. “Art. 10. A administração dos Institutos Federais terá como <u>órgãos superiores</u> o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior”.; “Art. 11. Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, [...]”.; “Art. 13. Os campi serão dirigidos por Diretores-Gerais, (.)” (BRASIL, 2008),
PODER DISCIPLINAR	<ul style="list-style-type: none"> - Decorrente da hierarquia; - É discricionário, mas é poder-dever; - Assegurados o contraditório e ampla defesa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Art. 1º § “ú” “As instituições [...] detentoras de autonomia [...] e disciplinar” (BRASIL, 2008); - “Art. 20. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito [...] II, disciplina” (BRASIL, 1990); - “Título IV, Do Regime Disciplinar. Art. 116 ss.”) (BRASIL, 1990); - Conforme a ação ou omissão do superior hierárquico, pode gerar: condescendência criminosa – art. 320, CP + art. 11, II, Lei 8.429/92;

Fonte: Autor, 2022, com base em CAMARGO, 2003; CORRÊA, 2003; DINIZ, 2017;1982; DI PIETRO, 2014; GOMES, 2001; JACOBSEN, 2012; LEAL, 2002; MAXIMILIANO, 2006; MELLO, 2010; 2007; PIETRO, 2003; SCHNEIDER, 2019; SOBRINHO, 2018; TCU, 2012; TORRES, 2004.

Portanto, no âmbito do Estado Democrático de Direito, a gestão nas instituições públicas de ensino, logo, a atuação política nestas instituições, por coerência ao próprio princípio da democracia, é limitada, regulada e acompanhada por instrumentos de verificação do cumprimento do serviço para o qual foi instituída.

Este acompanhamento pode receber várias denominações: “controle interno e controle externo”; “avaliação institucional”; “supervisão”; “controle finalístico”; “avaliação em escala”; “desempenho” e uma série de outras terminologias, conforme a influência teórica que orienta cada caso. Certamente há diferenças técnico-jurídicas conforme a forma pela qual cada instituição de ensino é organizada: autarquias (no caso dos IFs e Universidades, por exemplo); redes municipais ou estaduais; fundações etc. Porém, todas, inclusive as instituições privadas de ensino, estão sujeitas a alguma dessas formas de acompanhamento, dado que “educação”, é serviço público regulado pela união de forma privativa, no que tange às “diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988, Art. 22, XXIV).

Há inúmeras possibilidades de hermenêutica jurídica dos textos normativos de políticas educacionais que, em muito favoreceriam e facilitariam a atuação política, inclusive ampliando

várias possibilidades de atuação. Porém, é comum que os profissionais do Direito vejam a área da educação como algo linear à visão dogmática do ordenamento. Da mesma forma, é comum profissionais da Educação perceberem a área do Direito como algo estanque e cerceador da atuação política educacional. Portanto, por não aprofundarem o diálogo e a ampliação do horizonte hermenêutico, restringem-se, cada qual em sua própria “torre de marfim” edificada sobre frágeis e fragmentadas áreas de conhecimento.

Já se mencionou, no item 2.2, a visão dessa limitação de aproximação entre as áreas jurídica e educacional nos IFs. Por isso, o serviço das Procuradorias Federais nessas autarquias, com muita frequência, fica limitado à pareceres técnicos sobre licitações, questões orçamentárias, gestão de pessoas e muito pouco utilizado nas áreas fins: ensino, pesquisa, extensão. Há mais de duas décadas transitando entre as duas áreas, tanto por formação, quanto por atuação profissional, sendo mais de uma década na atuação direta nos IFs e em diferentes espaços do micro ao macro contexto, tem-se experiências e evidência suficientes para sustentar a tese de que a falta de diálogo formativo entre as duas áreas, tem prejudicado seriamente o serviço público educacional.

Procuradores Federais, profissionais que atuam no Ministério Público, TCU, CGU, MPOG, membros do Controle Externo e do Controle Interno, Técnicos Administrativos de áreas específicas que não a da educação (administradores, contadores, economistas, bacharéis em direito...), deveriam ter acesso à formação continuada para melhor compreensão da área da educação como um todo, suas complexidades e especificidades. Bem como, os profissionais da educação, principalmente os que exercem cargos e / ou funções de gestão, membros de Conselhos Superiores, Colegiados, Técnicos Administrativos da área da educação, também carecem de formação continuada para melhor compreensão dos limites e alcances do Direito na educação, bem como de outras áreas.

O que se tem visto, com frequência, é uma série de Atos Administrativos eivados de vícios e / ou erros, que precisam ser anulados (quando ilegais) ou revogados (por oportunidade e conveniência) (BRASIL, 1999, Art. 53; 1990, Art. 114). A todo momento, causam enorme dispêndio de tempo, dinheiro, desgastam relações internas e externas, provocam atrasos nos serviços públicos e / ou uma série de burocracias que poderiam ter sido facilmente evitadas. Parece que se criou certa conivência em muitas instituições de ensino, de, sob a ideia da gestão democrática, admitir que se formulem atos administrativos, decisões, atuação de política de baixa densidade epistemológica. Isso, por sua vez, tem atendido ao critério da ampla participação, mas não tem qualificado a participação para que os efeitos dela decorridos sejam amplamente democráticos. É uma democracia de fachada ou mera democracia fraca.

Quer dizer, em nome da democracia, frequentemente, se prejudica a própria democracia. Soa próximo à uma contradição performativa certa atuação política em instituições de ensino nas quais se busca a formação integral e se exige a demonstração de provas de habilitação para que se outorgue ao educando o reconhecimento formal de que está em condições de atuar no mundo da vida, nas diferentes dimensões (éthos, lógos e téchnos), porém, não se exige o mesmo dos atores de política que interpretam, traduzem, recodificam e fazem a política no contexto da prática.

Se, em todos os contextos (macro ou micro) das políticas educacionais, se toda vez que um ator de política, legitimamente em nome da autonomia, da liberdade de cátedra e da gestão democrática reivindicar o lugar de fala na atuação política tivesse que responder, de forma consistente, de que modo a sua participação atende “dentre outros, aos princípios da legalidade, finalidade, motivação, razoabilidade, proporcionalidade, moralidade, ampla defesa, contraditório, segurança jurídica, interesse público e eficiência” (BRASIL, 1999, Art. 2º), provavelmente as inúmeras e infundáveis reuniões e discussões, as inúmeras disputas de poder e a frequente carência epistemológica, daria espaço a atuações mais consistentes e efetivamente às participações e gestões mais democráticas. Ou ao menos diminuiriam pela falta do que se valha à pena e o do que se tenha competência para discutir.

Certamente há muito que discorrer e muito a se pôr nesta crítica e nesta proposta. Contudo, seria justamente o processo formativo de abertura ao diálogo autêntico o espaço cabível para que estes “poréns” pudessem ser verificados com base na autoridade do argumento ao invés do argumento da autoridade. Carecem de construção sobre o campo da *episteme* e não da mera *doxa*. No entanto, isso implicaria, como dito, “abertura”, compreender a função pública da educação como processo de “alteridade”, não de “performatividade”. Aprofundar essa questão já exigiria não um capítulo, mas uma pesquisa inteira à parte.

O que se pretende aqui é apresentar a questão e a base que a sustenta, para quiçá, despertar a reflexão e o edifício que lhe falta. Portanto, retomando ao eixo principal da pesquisa, cumpre destacar a importância de um sistema de pesos e contrapesos, que remonta à lógica da divisão de poderes (MONTESQUIEU, 1995). No caso dos IFs, são autarquias “vinculadas ao MEC (BRASIL, 2008, Art. 1º) e por ele “supervisionada” (BRASIL, 1967, Art. 178), sujeita ao Controle Interno (BRASIL, 2000b), e ao Controle Externo, exercido, por exemplo, pelo TCU, CGU, via Ministério Público Federal, via judicial, dentre outros.

Essa autorregulação dos poderes, assim como outras formas de regulação são essenciais para preservação do espírito democrático e, no âmbito das instituições de ensino, para a própria garantia da Gestão Democrática, seja participativa, direta ou indiretamente por meio de

representantes. Assim, toda autonomia, enquanto exercício de certas liberdades é imediatamente limitada em relação ao exercício de certos deveres. Cabe, portanto, também às instituições de ensino e seus atores, se há discordância de determinado texto legal, determinada forma e critérios adotados pelos órgãos de controle, a mobilização crítica e a atuação no contexto de influências para ingressar na disputa da mudança do discurso de da prática de determinadas políticas.

A colonização neoliberal tem obtido êxito, em grande parte, por ter sabido atuar estrategicamente nesses contextos em prol daquilo que buscam. É comum muitos IFs reclamarem, e em muitos casos com razão, das cobranças realizadas por órgãos de controle externo como TCU e CGU, por explicações solicitadas pelo Ministério Público etc. Porém, quantas vezes os IFs se articularam em Rede e buscaram propor a discussão destes critérios nas devidas instâncias? Sabe-se que o trabalho é árduo e nem toda mobilização resultará em êxito. Daí que, torna-se mais cômodo produzir documentos e relatórios para satisfazer formalmente a tais pedidos dos órgãos de controle sem que os contextos da política sejam melhor analisados e ponderados. Isso tende a provocar dilemas ou aparente dilemas, como o levantado anteriormente sobre a identidade dos IFs com a “nova institucionalidade” e o risco de se tornar uma instituição “ornitorrinca”.

Seria um falso dilema se, compreendida melhor a natureza jurídica destas autarquias e o limite da autonomia à especificidade do serviço público para a qual foi constituída conforme previsto na lei. Isso porque, embora a Lei 11.892/2008 possibilite aos IFs atuar, literalmente, em todos os níveis, formas e modalidades de ensino, pesquisa e extensão, é definitivamente clara a hermenêutica jurídica do texto sobre as “prioridades”, as “atividades principais”, aquilo que deve prevalecer sobre as demais.

Logo, os IF só se tornam instituições “ornitorrinças”, sem foco e sem identidade, se tentarem fazer tudo o que podem sem fazer primeiro o que devem e, gradativamente, avançar para fazer o que têm potência, condições. Assim, a atividade fim dessas instituições não é ofertar educação ou educação profissional em sentido amplo, tão pouco a atividade fim é o “ensino”, em sentido estrito limitado à oferta de cursos como tem sido geralmente compreendido e mencionado. A atividade fim está preconizada em parte do Art.2º, da Lei 11.892/2008, quando se lê: “Os IFs são instituições [...] especializados na oferta de educação profissional e tecnológica [...] nos termos dessa lei” (BRASIL, 2008) (Grifei).

Observe-se que a atividade fim, ou seja, a atividade típica principal, se dá pela ênfase da legislação naquilo que estas instituições devem se especializar, se destacar. A compreensão do que se limita ao âmbito da EPT, resta devidamente clara na Lei 9.394/1996, Art. 39, § 2º, I a III: “[...] cursos: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional

técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996). Vinculado a esta delimitação, vem a expressão “[...] nos termos dessa lei”. Quer dizer, não basta que a atuação dos IFs esteja de acordo com um dos três incisos supra, ela ainda deverá observar essa atuação conforme os “termos” da lei que a criou.

Com isso, o texto de política já deixa inequívoco que há restrições claras, há atuações que deverão ser observadas de acordo com os termos pré-estabelecidos, os quais não estarão sob o Poder Discricionário (de oportunidade e conveniência) das instituições, mas sob o Poder Vinculado, logo sem admitir exceção e, se esta for admitida, também ela estará prevista nos termos da lei. Inequívoco porque a hermenêutica jurídica do dispositivo em análise admite apenas interpretação gramatical / literal, e restritiva ao poder vinculado porque já “amarra” a autonomia institucional ao princípio da legalidade para a observância de certas ações em prioridade a outras. Tem-se, assim, um claro exemplo de “pesos e contrapesos” já prevendo limites e alcances claros no próprio texto de política.

Outra interpretação seguramente equivocada da Lei 11.892/2008 e que se observa com frequência tanto em textos quanto em discursos dessa política e que, inclusive já ensejou disputa jurídica em termos de pleito de equiparação entre profissionais docentes dos IFs e profissionais docentes das Universidades Federais, é a ideia de que “se os IFs foram equiparados às universidades, logo não há distinções”. Ocorre que, nesse caso, novamente os termos usados no texto legal, são inequívocos, e já é o primeiro exemplo do que o legislador pretendia (*mens legislatoris*) com a expressão: “Nos termos dessa lei”. O que, de fato, a lei assim expressa sem dúvida interpretação ou lacuna (*mens legis*), ao dizer: “§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais” (BRASIL, 2008, Art. 2º) (Grifei).

Pela expressão “para efeito da incidência [...]”, deixa-se claro que: o efeito (equiparar-se às universidades federais), só ocorre quando “incidir” naquilo que incidem as disposições sobre “regulação, avaliação e supervisão” (rol taxativo, não admite outras incidências), das instituições “e” (conjunção coordenativa aditiva) dos cursos de educação superior. Portanto, os IF se equiparam às universidades, apenas quando o serviço público prestado no IF incidir naquelas normas que “regulam, avaliam e supervisionam” os Cursos Superiores nas Universidades Federais, e nada além disso. Tem-se assim, para o caso da “identidade dos IFs”, uma primeira e principal clareza sobre o que os IFs não são: Não são Universidades Federais, também não são Universidade Tecnológica Federal (vide BRASIL, 2008, Art. 3º).

No mesmo sentido, tem-se o caso do Colégio Pedro II [CPII], que, diferente dos IFs, é “especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas” (Ibidem, Art. 4º - A). Logo, o Colégio Pedro II deve priorizar, em nível superior, as licenciaturas e, dentre as demais possibilidades, a educação básica. Sendo que, o parágrafo único do Art. 4º torna o CPII “equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior” (Ibidem) (Grifei).

Quer dizer, o CPII, goza da mesma autonomia que os IFs (“administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” BRASIL, 2008, Art. 1º, § “ú”), equipara-se às universidades federais para os mesmos casos que os IFs, porém, não está obrigado às demais prioridades que os IFs, Por exemplo, pode optar (na sua autonomia, de acordo com critérios de oportunidade e conveniência para o serviços público) em não ofertar cursos superiores tecnológicos, bacharelados, cursos FIC de qualificação profissional, dado que não são obrigados a se especializarem na oferta de EPT atendendo a todo o rol do Art. 39, I a III da LDB, porém, também não estão impedidos de o fazer.

A mesma lei que cria os IFs, também “institui” a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica [RFEPCT]. Ou seja, até então, as instituições de EPT no âmbito do Governo Federal, não estavam organizadas em Rede, o que passa a trazer novas e diferentes implicações, como, por exemplo, centralizar o processo de articulação entre as diferentes unidades que a compõe.

Inclui-se nessa RFEPCT, predominantemente os IFs (38 IFs – Autarquias – conforme Art. 5º, I a XXVIII); a UTFPR; os CEFETs (CEFET-RJ e CEFET-MG); as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o já mencionado, Colégio Pedro II. Ao analisar o contexto de influência e certa “prerrogativa” que foi dada às instituições existentes para se tornarem ou não parte de um IF, tanto os dois CEFETs, quando as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades que restaram, foi porque não aceitaram fazer parte da “nova institucionalidade”. Tanto que algumas escolas o fizeram em momento posterior, como a exemplo do que demonstra a dissertação: “Os institutos federais e as escolas vinculadas às universidades federais: um estudo da migração do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen para o Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen” (FILIPIAK, Edinéia. Mestrado em educação: especialização em administração das organizações educativas. Politécnico do Porto. Portugal. 2018). O Colégio Pedro II manteve-se com essa denominação e foco dada a identidade histórica, fundado em 1837, e o único da RFEPCT a continuar ofertando

educação infantil e ensino fundamental de forma regular. Os demais IFs podem atuar no ensino fundamental por meio de cursos de qualificação e formação inicial e continuada em concomitância externa, geralmente em parceria com as Redes Municipais.

Os dois CEFETs remanescentes permaneceram como tais pois pleiteiam tornar-se Universidade Tecnológica, a exemplo da UTFPR. Essa, como já mencionado, pouco tem participado e se integrado à RFEPCT, em termos de organização no âmbito federal, tornou-se um apêndice em termos de especificidade de atuação. As demais (23) Escolas Vinculadas que não quiseram integrar os IFs, permaneceram vinculadas às Universidades Federais, na maioria dos casos, por receio e insegurança diante dos reais benefícios que a “nova institucionalidade” poderia de fato oferecer. A “rede” já começa a ser tecida mais como uma mal costurada colcha de retalhos que o entrelaçamento razoavelmente harmônico de fios ligados e fortalecidos pelos mesmos nós embora respeitadas suas especificidades e locais.

Ou seja, não fossem esses motivos, a RFEPCT teria sido constituída apenas por IFs. Em termos práticos, pode-se dizer que essa falta de adesão total à política proposta, enfraqueceu a potencialidade de articulação e atuação, em rede de política, nos campos de influência e produção de textos de novas políticas, bem como deixou lacunas para críticas da iniciativa privada e para disputas internas de concorrência entre as Instituições da RFEPCT por orçamento, prioridades etc.

Talvez, a médio prazo, rediscutir a transformação de 100% das Escolas Técnicas Vinculadas, dos dois CEFETs, e da UTFPR ao *status* de IF, possa ser uma das estratégias de política a ser pensada como positiva, dado alguns efeitos de política que a ACP já tem demonstrado. Sabe-se que há interesses políticos e disputas de poder que dificultam essa estratégia. Porém, se observada a atuação destas instituições remanescentes, exceto o Colégio Pedro II, pela preservação histórico-cultural no nome da Instituição e secular atuação específica no Estado do RJ, as demais 26 instituições não se justificam permanecer em *status* com particularidades diferentes das mais de seiscentas unidades (até 2019) que compõe os 38 IFs em todo o Brasil. Por outro lado, agregar estas instituições, que já exercem basicamente as mesmas atividades e se organizam pela mesma fonte orçamentária, fortaleceria a identidade e o poder de influência da RFEPCT nos demais contextos e disputas externas.

As seções II (Das Finalidades e Características dos Institutos Federais, Art. 6º), e III (Dos Objetivos dos Institutos Federais, Art. 7º e 8º), são essenciais para o contexto da prática e a atuação política. A forma predominante de compreensão e condução da autonomia institucional em cada autarquia, e a interpretação, tradução e recodificação das Seções II e III da Lei 11.892/2008, é a engrenagem principal que possibilita a atuação política se afastar ou fortalecer

as concepções de EPT enquanto política educacional defesa e prevalecente como prioridade nos contextos de influência e produção do texto.

A forma como cada autarquia desempenha os processos de gestão democrática (seja pela ausência ou aparência dela), bem como a inércia do MEC no controle finalístico, a limitada articulação dos e com os demais órgãos de controle externo, a possível limitação tecnocrata do controle interno, a falta de diálogo e interdisciplinaridade entre os diferentes campos e áreas do conhecimento, e o nível de colonização neoliberal na instituição e na subjetividade dos indivíduos que nela atuam, é determinante para que a atuação política no contexto da prática direcione os IFs para uma institucionalização “ornitorrinca”.

É urgente que se vá ao encontro das concepções de EPT enquanto função pública de justiça social e defesa do Estado Democrático. Do contrário, consolida-se o caminho para a hibridização público/privado e, em pouco tempo, os IFs se tornam, também eles, apenas mais uma passageira política de governo na história das políticas educacionais do Brasil. Nesse sentido, se passa a analisar com maior acuidade as referidas seções e com continuidade à hermenêutica jurídica realizada até então.

Criticar muitas das questões problemáticas nos IFs não implica negar os IFs, ao contrário, é justamente para que se possa identificar as fragilidade e contribuir para que se evite a total corrosão do caráter de política de EPT que pretendia superar os mais de 100 anos de solidão da EPT pública no âmbito nacional.

As finalidades e características dos IFs, expressas no Art. 6º, incisos I a IX da Lei 11.892/2008, bem como, de forma cominada com os objetivos explícitos no Art. 7º, incisos I a VI e alíneas “a” a “e”, tratam, de modo geral, de um rol normativo bastante amplo para atuação na educação superior, básica e profissional, e que visa direcionar essa atuação para ênfases que integram a EPT aos diferentes níveis, modalidades e formas de ensino. Ou seja, embora possibilite uma autonomia maior, em termos de discricionariedade para que, no contexto da prática estes textos possam ser tomados a um estilo mais *writerly* que *readerly*, os objetivos apresentados já tendem a balizar, como diretrizes, a interpretação. Com isso, pode-se aferir pela vontade da lei (*mens legis*), que a atuação política no contexto da prática reproduzisse os modelos tradicionais, seja das universidades (em nível superior) ou das instituições técnicas já existentes (em termos de EPT na educação básica e/ou qualificação profissional). Ao mesmo tempo, percebe-se claramente o uso de termos e a inserção de objetivos que caracterizam, como visto acima, a hibridização público/privado e que deixem brechas para a influência dos interesses do mercado no contexto da prática.

Portanto, a capacidade crítica, a densidade epistemológica, a capacidade de diálogo, articulação, resistência e de exercício da função intelectual dos atores de política no contexto de cada autarquia, e entre elas, é uma das principais formas pelas quais se fazem ou também, por sua ausência se desfazem as políticas educacionais. Nesse sentido, considerando a sabida necessidade de um ingresso repentino e elevado de novos atores, vindos dos mais diversos, contrários, contraditórios contextos e complexidades, a passividade dos defensores da política proposta em não criar estratégias consistentes ou em sequer criar estratégias de formação continuada de influência na construção dos discursos de política, de firmeza na observação das prioridades das atividades fins, pode ter sido ainda mais decisivo para os efeitos de política que se começa a observar. O que, em grande parte, explica-se pelas próprias incertezas, contradições, conflitos e disputas de interesses corporativistas, pessoais, clientelistas que foram marcantes já nos contextos iniciais. Não se trata, obviamente, de estabelecer juízos de valor, de mérito ou demérito. Trata-se de explicitar questões que precisam ser suscitadas a fim de se compreender melhor o desenvolvimento do ciclo dessa política.

Assim, observa-se nos Art. 6º e Art. 7º, e seus incisos e alíneas, o reiterado esforço do texto em noções de aproximação àquela concepção de formação integral e de escola unitária, bem como de superação da dicotomia teoria/prática. São exemplos:

1) “formando e qualificando cidadãos”, bem como, o uso do termo “trabalhador” ao invés de “operário”: apresenta como importante guinada semântica na concepção da limitada dimensão material/histórica do trabalho e engloba a dimensão ontológica do trabalho, o que possibilita se aproximar mais da concepção de cidadania, autonomia, formação integral.

2) “desenvolver a EPT como processo educativo e investigativo”; “estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica”; “produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais”: aqui se pode encontrar claramente a ideia da “pesquisa como princípio pedagógico”, uma vez que conduz à investigação de novos conhecimentos de forma integrada ao acesso ao conhecimento já produzido. Além de, claramente, ao completar o texto com “geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;” conduz à integração da extensão no processo formativo. Portanto, essa frase, por si só, já fornece ampla base de compreensão da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. E, veja-se, sem distinguir os níveis, formas modalidade de ensino.

Houvesse um consistente processo de produção intelectual de sentidos e significados na interpretação e tradução destes textos de política, desde 2008/2009, não seria necessário, mais de uma década depois, os IFs se encontrarem em dificuldades para discutir a normativa que trata

da curricularização da extensão, por exemplo. Uma vez que, se a formação desenvolvida fosse, de fato, já próxima ou voltada prioritariamente para a formação integral na perspectiva da influência teórica dessa concepção, todos os currículos já teriam pesquisa e extensão “curricularizadas”.

O que se observa é que predominou o modelo setorial fragmentado entre ensino, pesquisa e extensão. Muitas vezes tomados como concorrentes na disputa por orçamento, espaço e reconhecimento nas universidades tradicionais e nos IFs. Fragmentação esta que também tem levado muitos gestores de pesquisa e extensão a não perceber que nos seus próprios IFs, alguns avanços em termos de organização de currículo integrado, práticas profissionais integradas, a tomada da pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, já tem feito ou ao menos avançado consideravelmente na indissociabilidade. Nada mais é que a própria integração em si com vistas à formação integral. A formação omnilateral, na perspectiva da intrínseca formação do *lógos*, *éthos* e *téchnos*, é a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Mas é preciso sair do quadrado epistêmico ou descer da torre de marfim do academicismo para começar a perceber isso. Coisa precária no âmbito interno da maioria destas instituições.

3) “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior,”; a “capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização [...] em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da EPT”, abrindo espaço para a verticalização e a formação omnilateral. Veja-se bem: “capacitação” (técnica); “aperfeiçoamento” (desenvolvimento, inovação, elevação do conhecimento...); “especialização” (aprofundamento do conhecimento para além da técnica, dimensão ontocriativa no mundo do trabalho...); “atualização” (acompanhamento ativo no acesso ao conhecimento produzido historicamente, à produção da cultura, desenvolvimento humano envolvendo o *lógos*, o *éthos* e o *téchnos*; a ideia de “verticalização” parece ter sido um dos conceitos menos compreendidos na política de EPT nos IFs.

Costumou-se traduzir a “verticalização” pela oferta vertical de cursos desde o nível básico ao superior. Contudo, se tomada a literatura predominante, (FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, KUENZER, SILVA, dentre outros), percebe-se que a verticalização está mais associada à ideia de aproveitamento e reconhecimentos de saberes e práticas anteriores, inclusive as adquiridas fora do ensino formal, à possibilidade de construção de itinerário formativas (ideia deturpada pela Reforma do Ensino Médio e BNCC), pela integração curricular e inúmeras outras formas. Por isso que, pode-se compreender, quando o texto se refere, à “otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”, não se trata de mera

economicidade materialista ou reaproveitamento de espaços. Também esta materialidade, quando feita, se dá de forma bastante fragilizada em RFEPCCT.

A otimização se dá justamente pela integração e pela indissociabilidade. O educando pode, em uma só atividade, e, muitas vezes em conjunto com educandos de outras áreas e outros níveis e modalidades de ensino, desenvolver, de forma integrada, elementos do ensino, da pesquisa e da extensão. Porém, como já comentado nos itens anteriores, se a própria instituição se organiza estruturalmente de forma burocratizada e fragmentada, se as normativas internas obrigam à prestação de contas de “x” horas para aulas de “ensino”, “y” horas para “pesquisa” e “z” horas para “extensão”, torna-se, deveras complicado integrar. Os tais regulamentos para “Planos de Atividades Docentes”, que recebem diferentes nomenclaturas e organizações nos diferentes IFs, tornaram-se verdadeiros exemplos do ápice da burocratização e da fragmentação institucional.

Para que haja a possibilidade de se avançar em termos de formação integral, de formação integrada e de consequente indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, é antes de tudo necessário integrar a instituição e as pessoas. O acompanhamento do trabalho desintegrado entre essas ações dentro de cada IF, entre as respectivas pró-reitorias (em nível de autarquia e que espelha em nível de campus) demonstra claramente que a atuação política destes atores, em grande parte do tempo se dá de forma contrária ao discurso e aos textos de política propagados.

4) “desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;” “desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da EPT, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;” : portanto, sem que os benefícios sejam para atender apenas aos interesses imediatos do mercado; que não seja uma “extensão assistencialista”, mas de emancipação humana e nítida integração entre sociedade, mundo do trabalho e instituição pública de “ensino E pesquisa E extensão, de forma indissociável”.

No mesmo aspecto: “realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;”. Perceba-se que o texto não traz, nem nesse fragmento e em nenhum outro momento da lei, que o empreendedorismo deve ser priorizado, a cultura ou seja o que for. Ao contrário, o texto expressa a ênfase na pesquisa aplicada em relação, deduz-se, à pesquisa básica, justamente para diferenciar do tipo de pesquisa geralmente priorizado nas universidades ou em instituições públicas específicas de pesquisa. Porém, o atendimento ao mercado (formas de empreendedorismo e cooperativismo), deveria se dar de modo equilibrado com a produção

cultural – *ethos* - (que não se limita a formas de expressões artísticas!), o desenvolvimento científico – *lógos* –, e tecnológico - *téchnos*-, deve ser equilibrado e integrado. Porém, o que se conclui é que ao invés da busca pela integração, reforça-se a busca pela concorrência vital e performática, coisa ainda pior que a competição defensiva no primeiro capitalismo.

5) “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”; “formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento”; “formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento”: explícita função social da EPT que engloba, mas não se limita ao econômico e ao mercado, que produz, mas também estimula e apoia outros processos educativos...;

6) “programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores”; “oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;”: portanto, que atenda a especificidades de formação e não se limite à reprodução conteudista e enciclopedista ou a formação de tecnocratas de ensino. Aliás, na ótica da crítica anterior, um dos primeiros programas que o MEC em trabalho direto com os IFs deveria ter formulado, era um sólido e bem organizado programa de formação pedagógica para 100% dos profissionais que passam a atuar nos IFs. Tanto para os que ingressam pela nova demanda quanto para os que já se encontravam em instituições que foram transformadas em IFs e que também precisavam de espaços de identificação para construção da identidade almejada para a nova institucionalidade. O que ocorreu foi que, diante da exigência de “formação pedagógica” para docentes não licenciados, muitas instituições, principalmente privadas, acabaram vendo nisso um nicho de mercado e ofertaram tais formações mais aos moldes de breves cursos de metodologia do ensino e ou conhecimentos gerais da educação, mas sem aprofundar significativamente a formação para atuação na educação profissional, científica e tecnológica em sua complexidade e especificidade.

Atualmente alguns IFs já começaram a propor alguns programas de formação nesse sentido aos novos servidores. Talvez, esta seja uma outra estratégia de política para se (re)pensar em rede e de forma consistente e qualificada. Além disso, apesar de alguns exemplos bastante exitosos em alguns campus, a finalidade de cooperação na formação dos professores das redes públicas de ensino, tem ficado em segundo plano, inclusive na própria constituição dos cursos de licenciatura em muitos IFs.

Apenas alguns fragmentos que podem provocar diferentes reflexões a ampliação do horizonte hermenêutico na atuação política. Tem-se alguns comentários que não se pretende colocar como conceito ou definição, mas como abertura às diferentes possibilidades criativas da

função intelectual dos profissionais de educação envolvidos. Diálogos sobre a compreensão desses e de outros termos dos textos de política, raramente são feitos nos espaços de gestão democrática, de produção de artefatos de política, da atuação como um todo. Os estudos dos documentos institucionais, as análises de discursos e de conteúdo têm demonstrado que a tendência maior é que estes termos sejam tratados com baixa densidade epistemológica e sejam postos como subentendidos ou mero arranjo retórico, mas sem produção de sentido na atuação política de forma concreta.

Em síntese, as finalidades, características e objetivos dos IFs, expressos nos Art. 6º e 7º, indicam elementos que devem nortear a atuação política em sentido amplo. Ou seja, os IFs, embora possam, não são obrigados a atuar em todos os níveis, formas e modalidades de ensino, em todas as dimensões possíveis que englobam as categorias “ensino”, “pesquisa” e “extensão”. Principalmente quando tomadas assim, de forma fragmentada, o que torna a dependência da materialidade necessária para realização da política, ainda mais complexa e inacessível. Porém, quando atuar, deve levar em consideração estas características, objetivos e finalidades. Do contrário, estaria em desacordo com aquilo que os justifica enquanto institucionalidade. Dito de outra forma, tornam-se injustificáveis de continuar e, portanto, suscetíveis ao predadorismo colonizador das fundações e organizações privadas de “filantropocapitalismos” do mercado sempre preparado para apresentar soluções e tecnologias de políticas para resolver as contradições insustentáveis e ineficientes do serviço público.

Contudo, como mencionado inicialmente, dentre todas as possibilidades de atuação dos IFs, as quais, se buscadas de forma desorganizada não só podem como já levaram algumas destas instituições a entrar cada vez mais em profunda crise de identidade e se assemelhar mais com a concepção da instituição ornitorrinca.

Há, porém, dentre estas possibilidades, algumas prioridades que, como tais, deveriam limitar a atuação desorganizada e o desvio da atividade fim típicas dos IFs. Estas prioridades também têm sido frequentemente deturpadas em discursos de política que visam justificar o desvio da rota, encontram-se claramente expressas nos Art. 7º e 8º da Lei 11.892/2008.

Assim, tem-se que:

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; (BRASIL, 2008) (Grifei).

Veja-se que, ao contrário do que tem sido usado por muitos, o texto usa o termo “prioritariamente”, o qual não é sinônimo de “preferencialmente”. Portanto, tem-se aqui a clareza de que se trata de norma vinculada, não discricionária. A autarquia, seja por meio do Reitor, do Conselho Superior, o que for, por mais “democrático” que tenha sido o entendimento interno, não tem autonomia para decidir não ofertar cursos de EPT integrada ao ensino médio, “e” EJA. Portanto, é possível que algum ou alguns campus de um determinado IF, não ofertem Ensino Médio Integrado e nem EJA, sendo que este inclui a possibilidade de EJA integrado ao Ensino Médio, de forma concomitante em parceria com outras escolas ou ainda o EJA FIC, que é a qualificação profissional concomitante com o ensino fundamental EJA realizado em outras instituições. Isso porque, o campus não é o IF e o texto é claro ao dizer que esta é uma prioridade que compõe os objetivos dos IFs.

A questão (im)pertinente que se coloca é: se a “prioridade” de oferta é Ensino Médio Integrado e EJA, o que justificaria a criação de unidades administrativas (campus) em cidades e microrregiões que já contavam com instituições públicas de educação básica e ensino superior e de formação profissional, incluindo aqui também cursos técnicos ofertados pelo Sistema S (este, como visto, que se declara de iniciativa privada mas é na maior parte subsidiado por força de arrecadação pública que poderia ser destinada para as instituições públicas)? Talvez por que a demanda na região seria maior? E isso justificaria deixar outras cidades e microrregiões que sequer contam com o acesso à alguma forma de ensino público gratuito? Certamente aqui se desencadearia uma série de conflitos e questões que exigiriam um aprofundamento muito maior. Contudo, várias pesquisas já realizadas sobre as fases de criação e expansão da RFEPC, tem aprofundado estas e outras questões e apontado várias lacunas dessa natureza. Voltar-se-á a esta questão mais adiante na exposição dos resultados obtidos na produção de alguns dados específicos sobre o tema.

A tese da “prioridade” como conduta vinculada ao poder-dever da administração pública nos IFs se fortalece quando que, no Art. 8º define que: “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, [...]” (BRASIL, 2008) (Grifei). Veja-se que o verbo é imperativo “deverá”. Ao mesmo tempo que impõe (poder vinculado) 50% das vagas ofertadas a cada exercício, estabelece que este é o mínimo, portanto cada IF “poderá” (poder discricionário), ofertar mais que 50% das vagas em cada exercício para oferta de cursos de ensino médio integrado, incluindo, obrigatoriamente, EJA.

Sobre a oferta de EJA, deve-se, obrigatoriamente, realizar interpretação jurídica da Lei nº 11.892/2008 cominada com o Decreto nº 5.840/2006, o qual instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ao menos até que este seja revogado e / ou os referidos artigos da Lei nº 11.892/2008 alterados ou revogados. Isso porque, conforme o referido decreto, publicado dois anos anteriores à criação dos IFs, já se previa que o PROEJA “fica instituído, no âmbito federal [...]”, e abrangerá “cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e; II - educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2006, Art. 1º, § 1º, I e II). E ainda, estes cursos “poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, [...] e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004” (Ibidem, § 2º, I e II). O que se torna ainda mais claro ao afirmar que: “Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas” (Ibidem, § 5º) (Grifei). Logo, o que a lei 11.892/2008 fez, foi reiterar a obrigação das novas instituições criadas no âmbito Federal, da oferta de cursos e programas de EJA, em nível fundamental e / ou na etapa do ensino médio. Além disso, o decreto ainda prevê que:

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. § 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (BRASIL, 2006).

Sendo assim, sobre a obrigatoriedade de todos os IFs, além das demais instituições da RFEPCT ofertarem cursos de EJA, não está sob a autonomia discricionária dos IFs. A diferença que se inclui agora é a de que, a oferta de “no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição”, deveria ser garantida até o ano 2007 nas instituições já existentes, e por interpretação hermenêutica jurídica lógica e extensiva, nas novas instituições, a partir da sua criação. Além disso, o critério de referência para cálculo desses 10% das vagas para EJA, se dá, no decreto, com base no “quantitativo de matrículas do ano anterior, [...]”.

Assim, por exemplo, se em 2009 um IF teve dez mil alunos matriculados, em 2010 deveria ofertar no mínimo mil vagas para EJA, seja na forma de ensino fundamental (FIC), ou

na etapa do ensino médio (integrada ou concomitante). Conforme o disposto no Art. 8º da lei 11.892/2008, o critério de cálculo para atender no mínimo a 50% de oferta para ensino médio integrado, incluindo as vagas para EJA, se dá conforme o total de vagas em cada exercício (leia-se: a cada ano). Se, pela abertura de novos cursos ou eventual fechamento ou suspensão de oferta de cursos em determinado ano, também ajustaria a proporção do mínimo previsto de 50%. Já, no caso do decreto, se no ano seguinte a instituição aumentasse ou diminuísse o número de vagas, o percentual de 10% para EJA ficaria fixo ao número de matrículas do ano anterior.

Além disso, o § 1º do Art. 8º da Lei 11.892/2008, ainda previa que: “O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2008). Sendo que o conceito de “aluno-equivalente” só foi regulamentado pelo MEC em agosto de 2015, pelas Portarias MEC/SETEC nº 818/2015 e nº 25/2015. Portanto, somente em 2016, dez anos após o Decreto e oito anos após a Lei de criação dos IFs é que se começou a ter vaga noção do critério a ser adotado. Este e outros indicadores passaram ainda por uma série de atualizações sendo, a mais recente até o momento (2022) a Portaria MEC/SETC nº 1.162/2088. Conforme a qual “Fica definido o conceito de aluno-equivalente ou matrícula equivalente como o aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo fator de equiparação de carga horária e pelo fator de esforço de curso” (BRASIL, 2018).

Vaga noção pois, até o momento, ainda gera muita discussão e divergência sobre o entendimento dos conceitos e critérios usados para formação de indicadores da RFEPCT. Há de se convir que uma política educacional, contando com milhares de profissionais da educação, incluindo docentes e técnicos administrativos, milhares de cargos comissionados em direção e assessoramento, milhares de mestres e doutores altamente qualificados nas mais diversas áreas, precisar de mais de uma década para formular conceitos e fórmulas de cálculos de indicadores institucionais, implica deixar muita lacuna para a fortalecimento das críticas de ineficiência do serviço público.

De toda forma, apesar da imprecisão das regulamentações da Lei nº 11.892/2008 e da produção de indicadores sérios e consistentes sobre a RFEPCT até o momento, o que se tem clara é uma das prioridades de atuação dos IFs, antes de atuar em todas as demais possíveis: a oferta de cursos de cursos de EPT na forma articulada integrada ao ensino médio (Ensino Médio Integrado), incluindo a EJA (seja na etapa do ensino fundamental ou na etapa do ensino médio, de forma integrada ou concomitante).

A próxima prioridade é definida pelo mesmo Art. 8º, *in fine*, ao determinar que: “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir

o mínimo de [...] de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea “b” do inciso VI do caput do citado art. 7º” (BRASIL, 2008, Grifei). Portanto, no mínimo 20% das vagas destinadas para a oferta de “Art. 7º, VI, 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;” (Ibidem) (Grifei).

Veja-se que, dentre todas as possibilidades de atuação em nível superior (graduação ou pós-graduação), os IFs devem (poder vinculado) atuar em cursos de licenciatura e / ou “programas especiais de formação pedagógica”, o que incluiria, por exemplo, programas de pós-graduação *lato sensu* e /ou *stricto-sensu*. Além disso, ao usar o termo “sobretudo”, a legislação também estaria direcionando a obrigatoriedade de que, dentre os 20% das vagas ofertadas, a maioria fosse para cursos “nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

Exceto estes dois casos, tanto a Lei 11.892/2008, quanto demais legislações correlatas, não preveem outras limitações quantitativas. Assim, tem-se que, considerando o conceito de aluno-equivalente para efeito do cálculo das vagas para atendimento às prioridades definidas a lei, sob critérios quantitativos do total de vagas matrícula-equivalente, em cada exercício, por IF, no mínimo 50% deveriam ser destinadas, em cada exercício, para cursos de EPT na forma Articulada Integrada ao Ensino Médio (Ensino Médio Integrado), incluindo no mínimo 10% de vagas para EJA, sejam elas em cursos de ensino fundamental ou médio; e 20% do total de vagas matrícula-equivalente, em cada exercício, por IF, para cursos de licenciatura e “programas especiais de formação pedagógica”, incluindo os de pós-graduação e, dentre estes 20% das vagas, priorizada as áreas de ciências e matemática, e de EPT.

Duas outras prioridades podem ser aferidas do respectivo texto legal. Trata-se do tipo de pesquisa prioritária a ser desenvolvida nos IFs: “pesquisas aplicadas” (BRASIL, 2008, Art. 7º, III); envolvendo a pesquisa como princípio pedagógico, portanto indissociável das práticas de ensino e de extensão. E “atividades de extensão” de forma não assistencialista (BRASIL, 2008, Art. 7º, IV), em articulação com o “mundo do trabalho”, portanto, também indissociável do ensino e da pesquisa. Sendo assim, e conforme o já exposto, desde as concepções e referenciais teóricos predominantes no contexto de influência, pode-se sintetizar que, tanto as prioridades quantitativas previstas no Art. 8º, quanto todas as demais atividades que venham a ser desempenhadas nos IFs, todas deveriam se dar de forma integrada a partir do trabalho, da ciência e da cultura como eixo articulador e integrador.

Por isso, pode-se afirmar, por coerência lógica, epistêmica e jurídica, que os IFs e ou campus que são identificados, como demonstram várias pesquisas e estudos de caso, em crise

de identidade institucional, sob a forma da nomeada “instituição ornitorrinca”; pressionados pelos órgãos de controle externo; que perderam o senso da organização e da gestão democrática efetiva; sobrecarregados em atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, dentre outras mazelas, em grande parte se deve à incoerência da atuação no contexto da prática em relação à atividade fim e não atendimento às prioridades institucionais. Obviamente, com a devida ressalva às exceções e casos específicos de comprovada negligência ou irresponsabilidades específicas de atendimento e gestão.

Também se deve, em grande parte, pela passividade, omissão ou mera incapacidade do MEC / SETEC, no acompanhamento e controle finalístico da Política de EPT nos IFs e na constituição da “nova institucionalidade”. Bem como, também os inúmeros exemplos exitosos, progressos e efeitos de significativo impacto social realizados por muitos outros IFs e seus campus, se deve pela capacidade de assumir uma atuação política crítica, de promover e bem gerir espaços de formação e gestão democráticos, pela resistência nada fácil de muitos profissionais que não se deixaram envergar pela colonização neoliberal, pela atuação meramente receptora e reprodutora de políticas e discursos de política contrários à concepção de EPT defesa enquanto justiça social.

A seção IV, da Lei 11.892/2008, por sua vez, trata da “Estrutura Organizacional dos Institutos Federais”. Esta apresenta um rol normativo de cunho mais taxativo e direto. Porém, algumas interpretações e traduções realizadas no contexto da prática, também provocaram efeitos que tendem a dificultar a atuação política e principalmente a atuação em RFEPCT. Talvez, sejam justamente as influências exercidas tanto internamente, pelas instituições já existente, quanto externamente por pressões político partidárias, interesses econômicos, que fizeram prevalecer uma disputa de poder explicitamente baseada nos critérios de performatividade, concorrência vital, e prevalência do clientelismo e desvio inicial da concepção de política e “nova institucionalidade” esperada.

A organização estrutural da RFEPCT, de forma multicampi, certamente possibilita ou ao menos deveria possibilitar, maior aproximação entre as unidades e constituição da rede de forma articulada. A forma de evitar a concentração do poder e a centralização das decisões, aos moldes da burocracia, e possibilitar a gestão democrática, se daria pela instituição dos órgãos superiores garantindo a ampla representação de todos os segmentos e as eleições para Reitores e Diretores Gerais. Eleições estas que superaram o modelo da Lista Tríplice, presente nas Universidades Federais. Inclusive, tão logo assumiu o poder, o Governo Bolsonaro tentou, por Medida Provisória, interferir tanto na indicação da Lista Tríplice das Universidades Federais quanto na Eleição dos Reitores e Diretores Gerais nos campus (BRASIL, MP nº 914/2019). A MP

revogava e / ou alterava os Art. 11º, 12º, 13º e 14º, § 2º, da Lei 11.892/2008. Como a MP não foi aprovada no congresso, estes dispositivos voltaram a ter o mesmo vigor. São exemplos como estes que indicam posições autoritárias e governos antidemocráticos.

Ocorre que, tais posições, também podem se encontrar internamente às instituições. Nesse sentido que, no contexto de influência, uma das maiores disputas internas se deu justamente na contrariedade da organização institucional multicampi. Alegava-se, em regra, que tal modelo era monopolizador, burocrático e gerencialista, autoritário e antidemocrático. De fato, se os diversos atores institucionais, os representantes dos órgãos superiores, e o MEC não cumprirem com seu papel democrático, um gestor autoritário ou um pequeno grupo poderá dominar facilmente essa estrutura. No entanto, entre aqueles que entabulavam a crítica, de fato preocupados com os riscos da nova estrutura, também havia (e ainda existem) aqueles preocupados com necessidade de maior transparência, de diálogo e publicidade dos seus atos. Isso porque, como demonstra a pesquisa de Figueiredo:

[...] um dos gestores explica que “era um negócio isolado, no meio do campo. Então era um mundo à parte [...] Tinha escola agrotécnica que era quase uma fazenda privada. Os diretores e professores moravam na escola, era um negócio muito estranho” (Gestor 1). Esse isolamento e a condição de autarquia pode ter contribuído, a favor da posição inicial de manutenção daquele modelo. Isso se verificou, uma vez que a adesão a nova institucionalidade poderia atingir o cerne de uma estrutura, há muito estabelecida (2019, p. 146) (Grifei).

Ou seja, na análise de políticas e discursos de política, é preciso observar sempre se, por trás do discurso democrático não se esconde, exatamente, um posicionamento antidemocrático, patrimonialista e clientelista do serviço público. Isso se repete de várias formas no contexto da prática quando, internamente, geram-se disputas infundáveis entre servidores sobre o “domínio” privado do público. Há unidades em que alguns profissionais literalmente se “apossam” do que chamam de “meu laboratório”, “minha sala”, “meu computador”, e não somente sobre os artefatos materiais de política, mas também sobre os artefatos abstratos de política: “minha disciplina”; “minha pesquisa”; “minha coordenação”, e assim sucessivamente.

Nesses casos, falham todos os que assim agem. Falham por ilegalidades, irregularidades, má-fé ou absoluta ignorância sobre o serviço público. Aqueles que, diante disso se calam, principalmente gestores que até usam isso em troca de favores pessoais, votos e manutenção do *status*, falham por omissão, negligência, passividade... Não se trata, obviamente, de sugerir que a atuação política se torne um panóptico e um constante vigiar e punir. Trata-se de ter ciência do que está no âmbito do razoável e do que são formas enraizadas de produção e legitimação da idiotização e da barbárie.

Às vezes, entre alguns que tanto protestam e vociferam contra qualquer forma de acompanhamento e prestação de contas, podem, em verdade, apenas temer serem apanhados em contradição. É preciso estar atento se sob o discurso da gestão democrática, não habita apenas o oportunismo da chamada “maioria de ocasião” (CASARA, 2019). Ou seja, tanto interna quanto externamente, em todos os contextos do ciclo das políticas, na disputa pelo poder, nem sempre ou já quase raramente ética e racional, há uma tendência de naturalização de novas formas de autoritarismo e “fascismo potencial”. Há, muitas pessoas que são passivamente vulneráveis a ideologias autoritárias e que reforçam, legitimam e protegem esse tipo de atuação. Como demonstra Casara, com base em Adorno:

Indivíduos que se inserem nesse padrão, [...] e que seguem tendências que negam a cultura democrática de respeito aos direitos e as garantias de todos, apresentam várias características em comum. Adorno identificou algumas delas em seus estudos: aderência rígida a determinados valores (valores da classe média); atitude submissa e acrítica diante de autoridades idealizadas, tendência a criticar e condenar /castigar /agredir quem viola os valores em que acredita, oposição ao que é da ordem da imaginação e do sensível, afirmação desmensurada da força é da dureza, hostilidade generalizada, tendência ao vilipêndio do que é humano, disposição a pensar mediante as categorias rígidas, projeção a terceiros de impulsos emocionais inconscientes; preocupação exagerada com a sexualidade alheia, entre outros. [...] Autoritarismo e ignorância sempre andaram juntos [...] O portador daquilo que Adorno chamou de personalidade autoritária sempre desconfia do conhecimento o que tem ódio de quem demonstra saber algo que se afronte ou se revela capaz de abalar suas crenças. Ao lado do ódio ao saber, o tipo ideal de sujeito na pós democracia demonstra sentir medo da liberdade [...] apresenta compulsão a submissão e ao mesmo tempo a dominação [...] é um masoquista de um sádico, que não hesita em transformar o outro em mero objeto e goza ao vê-lo sofrer (2019, p. 87 a 89).

Talvez essa concepção de “personalidade autoritária” e seu séquito de seguidores alienados e empobrecidos na linguagem, expliquem o motivo de grande parte das disputas internas, adoecimentos dos profissionais, impossibilidade do diálogo autêntico, denunciamentos vazios; usos dos espaços de gestão democrática para a projeção dos ideais e interesses meramente pessoais e tudo mais que, na linguagem do cotidiano, nos sussurros da informalidade acadêmica, muitos costumam denominar por “ninho de cobras”. Realidade presente em todas as instituições de ensino, privadas ou públicas. Infelizmente, tida já como “naturalizada” às relações humanas. Se este é o caso, tem-se então um sério problema a tratar, o que já seria assunto para aprofundar em outro momento, mas é cabível a (im)pertinência da reflexão. Isso porque, como visto, a lógica neoliberal não coloniza apenas a institucionalidade, mas principalmente a subjetividade.

Não se trata apenas de uma questão Estado/Mercado, trata-se da colonização da própria subjetividade dos indivíduos. Ao se reivindicar, como pretende Ball e colaboradores, que as

políticas não são implementadas, mas se fazem também no contexto da prática e na atuação política, há de se compreender que isso exige também que se olhe para a subjetividade destes atores de política. Em menos de uma década de atuação política nos IFs, mais de uma centena de trabalhos *stricto sensu* sobre o adoecimento psíquico dos profissionais de educação e, inclusive, dos educandos, demonstra que há um problema a ser tratado para além das despersonalizações institucionais. O Princípio da Impessoalidade, na administração Pública (BRASIL, 1988, Art. 37), significa que os interesses pessoais não podem se sobrepor ao interesse público. Mas, em hipótese alguma, sob a ótica do Estado Democrático de Direito, implica que se possa se sobrepor ao Princípio da Dignidade Humana.

Apesar das resistências, o texto jurídico normativo de política foi aprovado com a organização estrutural prevista. Nesta, o órgão máximo da autarquia passa a ser o Conselho Superior, que possui tanto caráter consultivo quanto deliberativo. Portanto, ao prever que o Conselho Superior fosse “composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes do IF, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica” (BRASIL, 2008, Art. 10, § 3º), tem-se a intencionalidade do texto de política em criar uma forma de autorregulação democrática, com pesos e contrapesos que, a princípio, possibilitariam uma construção coletiva. O segundo órgão superior dos IFs é o Colégio de Dirigentes e de “[...] caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal” (Ibidem, § 2º).

Sendo assim, a existência destes dois órgãos, nos termos do Art. 10, § 1º ao 3º, é norma de poder vinculado, obrigatória em cada um dos IFs. Contudo, o § 4º do mesmo Art. 10, estabelece uma norma de poder discricionário, deixando ao critério de cada IF a elaboração do “Estatuto” prevendo “sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior” (Ibidem). Neste quesito, o processo criativo de atuação política nos diferentes contextos da prática em cada IF, tomou as mais variadas formas, algumas bastante emblemáticas. A iniciar pela sigla adotada, tem-se um misto entre os IFs, por exemplo: CONSUP; CONSU; COSUP; CS... embora de menor relevância, quando se tenta analisar a política de EPT nos IFs, de forma mais global, tem-se tantas siglas e definições diferentes em todos os demais micros contextos institucionais, que, com frequência, parece se tratar de instituições totalmente diferentes, e, de fato, assim tem sido.

Reitera-se, não se trata de engessar ou padronizar as autarquias, trata-se de acesso à informação de forma mais facilitada aos que buscam aquele serviço público, trata-se de

construção artefatos de políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) que conduzem à identidade institucional e da política. Trata-se de organização, uma vez que “[...] parte da "criação de ordem" e, portanto, governamentalidade, acontece em torno da manipulação de sinais, de significantes e de símbolos de políticas; por meio da produção de artefatos culturais - manuais, websites [...]” (Ibidem. p. 172).

Alguns IFs, por sua vez, começaram a prever em seus estatutos o que chamaram de “Conselho Superior Amplo” ou “ampliado”. Este consiste, basicamente, ao invés de um órgão de caráter democrático representativo, quase que uma “democracia direta”. Isso porque, ao invés de representantes de cada segmento em nível institucional, passaram a ter representante de cada segmento em cada um dos campus. Assim, o Colégio de Dirigentes com um Diretor Geral de cada campus passou a ter todos os Diretores Gerais de todos os campus também no CONSUP. Ora, sendo que ambos os órgãos são consultivos e apenas o CONSUP é também deliberativo, melhor seria então, sob o ponto de vista da economicidade, da eficiência, da desburocratização e da própria lógica democrática, extinguir o Colégio de Dirigentes. Da mesma forma, cada campus passou a ter o representante discente, docente, técnico administrativo. Curioso que, entre os casos analisados, não se ampliou o número de representantes de egressos, da sociedade civil e do MEC.

Estes conselhos “amplos” passaram a ser formados, então, conforme o IF, por dezenas, chegando, em alguns casos, por aproximadamente uma centena de “representantes”. Veja-se, no Brasil, o Senado Federal é formado por 81 senadores. Na lógica dos IFs que, em regra justificam tal atitude como forma de ampliar a participação e garantir o acesso à gestão democrática, o Congresso Nacional deveria ter um Senador e um Deputado por município, para ser democrático? O raciocínio pode tender ao absurdo, contudo, veja-se que, em cada campus também há, geralmente, Colegiado de Campus e uma série de outras comissões, grupos, conselhos de discussão e participação democrática. Por coerência lógica, há de se convir que organizações dessa natureza, embora legítimas pela autonomia institucional dada, não se justificam nem se sustentam do ponto de vista epistêmico e democrático. Trata-se, ao que tudo indica, muito mais de uma concepção de “democracia fraca”, uma democracia de “maiorias de ocasião”, nas quais se recorre a subterfúgios como estes para ocultar ou não enfrentar os problemas essenciais por trás dessa lógica. Estudar a democracia talvez pudesse ser a primeira e melhor decisão daqueles que se dizem defender a democracia.

As perguntas (im)pertinentes que se apresentam aqui são, dentre outras: A necessidade de o maior número possível de pessoas num órgão deliberativo como o Conselho Superior, revela ampla participação ou esconde a estreita capacidade de diálogo, comunicação e

articulação entre as unidades e os segmentos que compõe os IF? Seria uma forma encontrada pelos atores de política, no contexto da prática, para manter aquele “[...] cerne de uma estrutura, há muito estabelecida” (FIGUEIREDO, 2019, p. 89) de *status* de “autonomia” de cada instituição, agora unidade /campus em uma estrutura multi campus? Pode ser compreendida, essa forma de exercício da autonomia institucional, como exemplo de evidências da concorrência vital, de ver o outro sempre como um inimigo potencial e que, portanto, “tenho que estar presente o tempo todo no máximo de espaços possíveis para performar melhor e sobreviver mais”? Trata-se da estratégia de alguns gestores máximos destas autarquias para apaziguar as oposições e manter-se no poder? De que modo, é visivelmente produtiva uma reunião com conselhos superiores inchados e, geralmente, pautas extensas com centenas de páginas de documentos para discussão? Como estes “representantes” atuam em seus respectivos campus e segmentos previamente e em preparação para, de fato representar ou apenas expressam sua mera “opinião”? Qual é a densidade epistêmica dos membros destes, e dos demais conselhos, colegiados, órgãos, grupos de trabalho, comissões, sobre os conteúdos em relação aos quais se posicionam? E uma série de outras questões, bem como algumas já postas anteriormente sobre o assunto.

Enfim, não se trata de questionar a importância das representações e dos espaços coletivos de gestão democrática. Mas questionar em que medida a atuação política nestes espaços tem se dado apenas sob o viés de uma democracia fraca. Assim, quando da carência epistemológica, da falta de argumentação, diálogo autêntico, capacidade de integração e produção coletiva, se decide pelo voto e se entende como suficiente para ação democrática.

Outra atuação política no contexto da prática, sob o exercício do poder discricionário na autonomia institucional, e que surtiu alguns efeitos complexos, trata-se do Art. 11, segundo o qual: “Os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) Reitor e 5 (cinco) Pró-Reitores” (BRASIL, 2008). Nesse caso, a ausência de criatividade diante da oportunidade de inovação institucional, os IFs reproduziram a lógica organizacional das Universidades Federais. Teve-se, então, em grande parte dos IFs, a criação de uma pró-reitoria de ensino, uma de pesquisa, uma de extensão, uma de administração, e outra de desenvolvimento institucional. As três Pró-Reitorias de ensino, de pesquisa e de extensão, se replicam em quase todos os IFs, reiterando na forma estrutural (na materialidade de políticas), a fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão, ao invés de se buscar a indissociabilidade. Alguns poucos IFs até uniram Pesquisa e Extensão em uma Pró-Reitoria, mas mais para “sobrar” um Cargo de Direção (CD2) a mais e poder criar uma outra pró-reitoria.

Assim, alguns IFs incluíram em sua estrutura uma Pró-reitoria de Assistência Estudantil, ou de Gestão de Pessoas, por exemplo. Porém, isso levou, e ainda é, motivo de disputas internas que poderiam ser desnecessárias se, em alguns casos, houvesse maior diálogo entre as instituições, a fim de se atuar na perspectiva de evitar conflitos e fortalecer a identificação e, conseqüentemente, a identidade institucional. Tornou-se, lugar de disputa de poder, em muitos IFs, a discussão sobre a remodelação da disposição de Pró-Reitorias, bem como, também em nível de campus, de criação ou não de setores, coordenações, direções etc.

Basicamente, o que se pode concluir a partir das pesquisas *stricto sensu* realizadas sobre o assunto, bem como sobre relatos de experiências e a própria atuação política do pesquisador no contexto da prática, que, frequentemente, tais discussões se deram muito pouco pela argumentação em defesa de uma possível melhor organização estrutural conforme as reais oportunidades e conveniências do interesse público em cada IF. Prevaleceu a disputa pelo poder, a concorrência interna, a performatividade; o clientelismo político, enfim, a lógica do mercado e a reprodução, mesmo que sob nova roupagem, dos modelos anteriores que se pretendia superar.

O capítulo 2-A, introduzido em 2012, trata dois artigos sobre o colégio Pedro II, mantendo para este a estrutura e a organização dos IFs. Assim como, o capítulo II, trata das disposições gerais e transitórias, criação de cargos e funções gratificadas iniciais necessárias. Portanto, exceto em relação aos pontos abordados acima, o texto de política de EPT traduzido na Lei 11.892/2008, apresenta possibilidade de uma interpretação e tradução, no contexto da prática, bastante ampla e passível de várias recodificações, inclusive contrária ao discurso de política predominante no contexto de influência.

Sendo assim, didaticamente, poder-se-ia compreender o referido texto de política, norteador principal dos demais textos e contextos, estruturado em três partes principais:

1) Definição clara das “prioridades” definidas para os serviços principais a serem obrigatoriamente exercidos por cada autarquia e organização estrutural básica. Ou seja, não admitiria recodificação pelos atores no contexto da prática, a fim de não perder a finalidade da política educacional criada. Logo, sujeita ao controle finalístico conforme os ditames do Estado Democrático de Direito. Nesses casos, a função intelectual, crítica e criativa dos atores de política no Contexto da Prática, ficaria limitada à execução (Poder Executivo) destas prioridades de política. As possibilidades de influência sobre os métodos e critérios de controle finalístico ou de mudança das prioridades, caberiam por meio da articulação em RFEPC e influência entre as instâncias cabíveis.

Quer dizer, autonomia institucional com poder vinculado, limitando o contexto da prática ao modo *readerly* de interpretação destes dispositivos. Restando à instituição a autonomia sobre

a construção de artefatos políticos, a tradução, agora ao modo *writerly*, pode interpretar, traduzir e recodificar a organização didático-pedagógica para cumprimento das prioridades estabelecidas.

Sendo assim, tem-se que, embora de alguma forma o contexto de produção do texto possa direcionar a realização de cumprimento de algumas prioridades, não pode induzir quer a atuação política se dê ao encontro da concepção de educação, no caso de EPT, esperada por meio daquelas prioridades. É quando a “vontade da lei” (*mens legis*) se afasta da “vontade do legislador” (*mens legislatoris*), dando “vida”, ao “espírito/razão” criativo nos complexos processos de produção e transformação cultural.

Ao mesmo tempo em que o texto de política pode limitar a atuação política também pode por ela ser limitada, uma vez que não teria controle sobre a interpretação e tradução crítica dos atores de política. Porém, apenas se tais atores assumirem a sua função intelectual no protagonismo do papel de “narradores”, com a “interpretação, seleção e execução de significados”, de “tradutores”, com a “produção de textos, artefatos e eventos”, “críticos”, acompanhando a gestão (gestão democrática), realizando a manutenção de contra-discursos” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 75). Seriam estes papéis essenciais para se evitar a colonização neoliberal da instituição, transformando a “escola em uma empresa” (LAVAL, 2019) e, ainda pior, colonizando a subjetividade destes atores de política, transformando o profissional de educação em “tecnocrata” operacional, mero “receptor” de políticas e reproduzidor performático alienado pela hegemonia do novo mercado.

Sendo assim, tem-se evidente, mais uma vez, a importância da atuação política no contexto da prática sob a ótica de um ciclo no qual as políticas são feitas. De acordo com esta conclusão se mostra também a falibilidade e a precariedade das políticas educacionais baseadas na agenda tradicional da criação, implementação, avaliação. Pois, quando o controle finalístico se restringe aos critérios quantitativos, o atendimento às metas previstas na lei, pode ser mascarado uma vez que, até mesmo cumprindo os percentuais previstos, se faz outra coisa que não aquela que se pretendia com aquele texto de política.

2) A segunda parte que se pode aferir da estrutura do texto de política impresso na Lei 11.892/2008, refere-se às características, objetivos, finalidades, “termos”, “categorias”, “conceitos” os quais, como visto, podem ter sido inseridos tanto pela influência das concepções teóricas que predominaram, quanto pela influência de concepções de EPT contrárias às da política proposta. Sabe-se que o processo de “negociação”, de disputa de poder, de confrontação dos discursos de política na produção de textos de política, é um processo árduo e que frequentemente exige que uma das partes ceda em determinado ponto para prevalecer outro de

maior interesse. Principalmente quando se tratam de textos com poder de norma limitadora da discricionariedade na atuação política. Assim são criadas grande parte das chamadas “brechas” jurídicas, cujos termos não obrigam, não vinculam o discurso mais fraco ao mesmo tempo que não o impedem de que, posteriormente, no contexto da prática, atuem em micro contextos de influência de produção de novos textos, artefatos de política, eventos, e toda a gama de tecnologia de política para colonizar a subjetividade dos atores e as próprias instituições.

Quer dizer, possibilita-se um texto mais ao modo *writerly*, dando aos atores de política maior espaço de discricionariedade na interpretação, tradução e recodificação desse texto de política. O que é, de certa forma positivo, do ponto de vista da função intelectual que atribui aos profissionais no contexto da prática, do processo de criação e atualização das políticas conforme cada caso concreto, em termos de autonomia e autogestão, e, portanto, da forma como se fazem as políticas para além do limite e do alcance dos “idealizadores” de políticas nos contextos iniciais.

Contudo, isso assume um risco de incidir em mais uma forma de como se desfazem as políticas no contexto da prática. Isso porque, como já mencionado, conforme a agenda tradicional de implementação das políticas e, no caso, também haveria conforme a ACP, parece prevalecer um otimismo que superestima a preparação intelectual destes atores seja para “implementar” ou seja para “atuar” crítica e reflexivamente no contexto da prática. Um otimismo exagerado ou uma ingenuidade sobre o pressuposto de que os principais atores da atuação política tenham tempo, condições (materiais e biopsíquicas), e não estejam já alienados subjetivamente no processo de reprodução dos discursos neoliberais de performatividade e concorrência vital.

Há um dito popular, segundo o qual “ter um piano em casa não te torna um pianista”. *Data vênia* ao recurso da linguagem comum, mas parece ser esta uma questão (im)pertinente a se trazer à tona: o fato de “estar” profissional da educação (professor, gestor, técnico administrativo...) não o torna capaz de exercer a função intelectual de profissional da educação, a interpretar e traduzir textos de políticas educacionais, a engendrar discursos de política educacional, a discutir currículo, ensino, aprendizagem, pesquisa, extensão, formação integral, concepções teóricas do campo da educação. Principalmente quando o indivíduo foi “habilitado” de forma tecnocrata ou apenas focado, de modo desintegrado, em uma área específica do saber. Ser um competente biólogo, matemático, engenheiro, em termos de reconhecimento e inquestionável competência sobre o conhecimento desta ou qualquer outra área, já habilita o indivíduo a assumir o papel de gestor em uma instituição de ensino, de discutir calorosamente em reuniões, colegiados e conselhos vários sobre organização didático pedagógica, forma de

avaliação, gestão financeira da instituição de ensino, políticas educacionais, perfil do egresso em uma área diversa da sua? Sabe-se que não. Porém, ao que tudo indica, muitos presumem que sim. Outros, por sua vez, reivindicam nisso o argumento da autoridade ao invés de que se faça prevalecer a autoridade do argumento. Fosse ao contrário, por quê dezenas das pesquisas *stricto sensu* demonstram a carência epistemológica de muitos desses profissionais no contexto da prática e muitos deles próprios tenham apontado a falta de formação inicial e ou continuada como principal motivo dos desafios enfrentados? Por certo, espera-se, o leitor já tenha compreendido que não se trata de discutir quais autores teriam ou não competência e ou legitimidade para entabular estas discussões. Ao contrário, parte-se do pressuposto que todos deveriam ter densidade epistemológica suficiente para tal.

Ocorre que, muitos, por diversos motivos, o que inclui a própria inércia ou desinteresse, apenas ainda não se empenharam no enriquecimento da linguagem necessária para que o diálogo seja autêntico e a interdisciplinaridade seja profícua. Sendo assim, há de se considerar a hegemonia de atores de política dessa segunda ordem, a maioria “receptores” de política, conforme o contexto de cada instituição ou sistema de ensino. Pode-se ter muito mais uma forma pela qual se “desfazem” do que se “fazem” as políticas no contexto da prática.

Daí que a capacidade de articulação em rede entre os demais atores, ainda críticos e no exercício da função intelectual social de entendimento, discussão e transformação cultural, na perspectiva de formular discursos, artefatos, recontextualização de políticas, passa a ser uma possível estratégia de política. Em síntese, resta claro que todos os profissionais de educação são os principais atores das políticas educacionais. Porém, nem todos possuem densidade epistêmica suficiente para desempenhar esse papel com o mínimo razoável necessário.

3) Uma terceira parte da estrutura da Lei 11.892/2008 se enquadra mais em questões tecnicistas da própria natureza regulamentar jurídica, criação de vagas, cargos. O Anexo da lei, com a descrição das autarquias e campus criados etc., para o processo de reestruturação, ou melhor, de estruturação da RFEPCT, agora formalmente instituída como “Rede”, embora ainda distante de atuar enquanto tal. Tal estrutura foi nitidamente inspirada no modelo de organização das universidades e implica elevados custos em Cargos de Direção e Funções Gratificadas. Porém, dada a complexidade da nova institucionalidade e a dedicação integral exigida em muitos desses cargos, entende-se, inicialmente, justificado o investimento necessário.

Contudo, a exemplo do que ocorre na maioria das Universidades, também se correu o risco de, ao invés de proporcionar a efetiva descentralização por meio dos mecanismos de gestão democrática, se gerasse o agravamento da setorização, burocratização, gerencialismo e tecnocracia. Alguns IFs centralizaram a maioria dos Cargos de Direção [CDs] e Funções

Gratificadas [FGs] na Reitoria, como estratégia política de clientelismo eleitoral e manutenção no poder centralizado na figura do Reitor. Dentre vários outros ajustes conforme o IF. Obviamente, exceto aquela estrutura vinculada à norma da lei com um cargo de Reitor, cinco Pró-Reitorias e uma direção geral em cada campus, os demais Cargos e Funções ficaram sob o poder discricionário de cada unidade conforme a previsão em seus Estatutos, PDIs e demais regulamentações internas.

Como demonstrado em pesquisas já realizadas sobre esse tema, o uso da “máquina” administrativa com favoritismos pessoais e apoios políticos em troca de cargos dessa natureza, parece ser comum em muitos IFs e seus campus. Além disso, os diferentes arranjos conformam a autonomia de cada autarquia, mesmo que na mesma rede e com os mesmos objetivos, finalidades, características e prioridades institucionais, gerou desigualdade na atribuição destas funções e cargos e sua respectiva remuneração. Assim, por exemplo, há campus com praticamente o mesmo tamanho, número de alunos, cursos e às vezes no mesmo IF, em que foi instituída a Direção de Ensino que recebe CD3, em outros esta direção recebe CD4 e, em outros, FG. Há Campus que há Direção de Pesquisa e Direção de Extensão enquanto em outros apenas coordenação de pesquisa e / ou de extensão, e assim sucessivamente. Também as nomenclaturas adotadas são as mais variadas e geram confusão quando do estudo e compreensão da política de EPT em Rede. Um exemplo típico é o de unidades que denominam o cargo do gestor de ensino por: Gerente de Ensino; Direção de Ensino; Coordenação de Ensino; Direção Pedagógica etc. Superficialmente pode parecer preciosismo essa discussão, mas há um caráter simbólico e de produção de artefatos de política no contexto da prática extremamente significante nisso.

Considere-se o profissional designado para ocupar uma destas funções, que não as por via de eleição, e que exerce a mesma atividade, com o mesmo grau de complexidade que outro colega exercendo a mesma função em campus semelhante ou às vezes em campus com menores atividades que aquele e cujo colega é remunerado com razoável diferença de valores a mais. Há equidade? Não há ilegalidade nisso, uma vez que está sob a legitimidade do poder discricionário da administração e o profissional pode se recusar a exercer tal função para além da qual foi concursado. Mas há uma significativa violência simbólica que, para a lógica neoliberal que estimula a concorrência, a performatividade e invade a subjetividade dos indivíduos, torna-se um campo aberto para o enfraquecimento da articulação em RFEPCT.

Enfim, apenas alguns exemplos sobre sentido da “materialidade” da política e o seu trato no contexto da prática. Questões geralmente silenciadas nos espaços formais, até mesmo pelos temores de “perseguição” e assédio moral, mas que gritam pelos espaços informais e ou se traduzem em adoecimento dos indivíduos e deterioração das relações humanas. Infelizmente,

uma constatação que se estende às demais instituições de ensino e nas diferentes esferas. Ou seja, as evidências sugerem que o poder discricionário tem sido exercido mais de acordo com a oportunidade e conveniência dos gestores que os da administração pública e o bem comum.

Dadas estas considerações, o quadro esquemático a seguir pretende sistematizar as principais ideias que se entende essenciais para melhor compreensão lógica, jurídica e epistemológica da política de EPT nos IFs por meio do texto de política impresso na Lei 11.892/2008 e demais cominações legais.

Quadro 06 - Esquemático Lei 11. 892/2008

Quadro Esquemático Lei 11. 892/2008		
Institui a RFEPC	formalização da organização das instituições federais de EPT em Rede; (Total 64 instituições)	- IFs - UTFPR - Esc. Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; (22 escolas) - CEFET-RJ, e CEFET-MG; - Colégio Pedro II;
Cria os IFs	38 autarquias e 661 unidades	(até 2022)
Natureza Jurídica	autarquia (Art.1º, § “ú”)	autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.
Prestação de Serviços Públicos de...	educação superior, básica e profissional,	autarquia autorizada a atuar nos diferentes níveis, formas e modalidades de ensino, pesquisa e extensão;
Serviço Atividade Fim	oferta de educação profissional e tecnológica;	- Formação Inicial e continuada ou Qualificação Profissional; - EPT articulada ao Ensino Médio (integrada, concomitante ou subsequente); - Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação;
Atividade Típica / Atuação Prioritária – Poder Vinculado	1º - EPT integrada ao Ensino Médio “prioritariamente” (Ensino Médio Integrado), incluindo EJA médio e / ou fundamental); (50% das vagas em cada exercício); 2º - Licenciaturas: principalmente, “sobretudo”, em EPT; Ciências e Matemáticas, (20% das vagas em cada exercício) Obs: sendo o Ensino, a pesquisa e a extensão indissociáveis, não há que se falar que o ensino é atividade fim ou prioritária, a não ser que já se entenda “ensino” em sentido amplo, envolvendo a indissociabilidade prevista,	Exceção: Anuência do CONSUP e com a autorização do MEC, pode alterar o ajuste na % das prioridades 1º e 2º;
Pluricurricular	Possibilidade de atuar em diferentes áreas do conhecimento;	
Multi Campi	Uma Autarquia / Instituição, Composta por diferentes Unidades Administrativas, e Reitoria;	Pretensão de Descentralização por Gestão Democrática Representativa (Conselhos Superior, Colegiados, Conselhos, Reitor, Diretor Geral, Coordenações, Direções...)/

		Participativa (Eleição para Diretores Gerais e Reitores; consulta ampla...);
Estrutura Organizacional	- Gestão Centralizada (Reitoria / Pró-Reitorias); - Pretensão de Gestão Democrática Representativa; - Hierarquia Funcional / Modelo Gerencial;	
Atividades Complementares às prioritárias;	- instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais; - conceder bolsas de pesquisa, desenvolvimento, inovação e intercâmbio a alunos, docentes e pesquisadores externos ou de empresas, conforme regulamentação do MEC (previsão inclusa em 2013); - inovação tecnológica; - cursos de bacharelados, engenharias ou licenciaturas em outras áreas que não as priorizadas na lei; Etc.	
- Trabalho como Princípio educativo; - Pesquisa como princípio Pedagógico; - Interdisciplinaridade como Método; Integração curricular / Indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão; - Verticalização;	- “conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”; - vide contexto de influência teórica;	(Obs: Integração Curricular não se limita apenas ao Ensino Médio Integrado); (Obs: Verticalização não é apenas ofertar diferentes níveis de ensino);
Submetida ao Controle Finalístico	Supervisão: competência e obrigação do MEC (SETEC, SERES ...)	Além de Controle Interno e Externo; principalmente TCU, CGU e MP;

Fonte: Autor, 2022, com base na Lei 11.892/2008, entre outros.

De toda forma, com muitos percalços, a política de EPT nos IFs foi avançando, não necessariamente em essência, mas ao menos em infraestrutura e demarcando território pelo país. Tanto que, “[...] em grande parte das dissertações e teses, verifica-se um debate teórico acerca da formulação das políticas públicas educacionais para o ensino técnico brasileiro e suas relações com o desenvolvimento histórico, político, econômico e cultural do Brasil. [...]” (FRIGOTTO, 2018, p. 86).

Para centenas de milhares de educandos e famílias que só precisavam de uma oportunidade de acesso à educação pública, gratuita e, apesar de tudo, muito mais qualificada do que tradicionalmente se tinha, são inegáveis a revolução e o impacto positivo gerado pela política. Bem como, para milhares de novos profissionais de educação contratados e, por

extensão para seus familiares, e mesmo para o mercado, em termos de desenvolvimento local e regional em centenas de municípios, é indiscutível o efeito positivo da política de EPT nos IFs.

Contudo, como já discutido, em muitos casos e em termos de mudança estrutural, até o momento o impacto de política tem sido meramente paliativo e, a cada dia mais enfraquecido pelas novas traduções e recodificações que vão se dando na medida em que novos atores e novas influências e rearranjos se acrescem, colonizam ou deterioraram o ciclo dessa política. Há muitas outras questões (im)pertinentes a se levantar e informações a se ponderar, as quais passam a ser trabalhadas agora com ênfase maior na interpretação dos demais dados produzidos a partir das diferentes fontes de pesquisa já mencionadas na epistemologia e que ainda não foram abordados ou que se menciona aprofundar mais adiante.

5.4 O contexto da prática da EPT nos IFs: uma análise seguindo a trilha histórica das produções *stricto sensu* e dos indicadores em nível nacional.

Como visto anteriormente, ainda em 2001 já se constatava, no Plano Nacional de Educação [PNE], no item 7, dedicado à “Educação Tecnológica e Formação Profissional”, que: “Não há informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque ela é muito heterogênea” (BRASIL, Lei nº 10.172/2001). Ocorre que, passadas mais de duas décadas ainda não se tem acesso às informações precisas e consistente sobre a EPT no Brasil, muito menos apenas no âmbito da RFEPCT e sobre as especificidades e prioridades dos IFs. Embora mais recentemente, a partir de 2018, tenham sido empreendidos alguns esforços nesse sentido, como por meio da PNP, por exemplo. Certamente ainda se está muito longe do que se poderia chamar de lógica do razoável e do confiável no acesso a tais dados. Isso porque, em síntese, a perversão conceitual que tem sido aplicada e o malabarismo matemático e estatístico que se tenta fazer para satisfazer à métrica de indicadores, revela cada vez mais a desarticulação da RFEPCT, do MEC, do INEP e demais órgãos e instâncias que deveriam atender melhor a esta demanda.

Sabe-se, obviamente, da complexidade que esse esforço exige, bem como se tem plena ciência da pressão realizada nos contextos de influência e de produção do texto, para sejam adotados critérios meramente mercadológicos e centrados em custos, eficiência econômico e que consideram a educação como um investimento que visa lucro ao invés de um investimento que visa retorno social. Centenas de teses, dissertações e demais pesquisas em nível nacional já discutem ampla e solidamente a problemática que envolve estas avaliações em larga escala e baseadas apenas em critérios quantitativos. Assim como, já mencionado nesta pesquisa, tem-se ciência dos riscos de se ceder aos modelos tradicionais de avaliação das políticas educacionais com base na lógica da *accountability* e que incitam a performatividade e a concorrência. Contudo, e apesar disso tudo, é inegável a urgência para que a RFEPCT se antecipe à formulação mais sólida de uma contraproposta consistente sobre o entendimento dos indicadores usados e, principalmente, sobre a concepção epistêmica de EPT e de política educacional que os sustentam.

Um dos objetivos específicos da presente pesquisa, era o de aprofundar o detalhamento do modo como têm sido construídos os critérios e concepções dos indicadores na RFEPCT, sobretudo para aqueles que se referem, como visto, ao cumprimento dos percentuais legais sobre:

1) no mínimo 50% para a prioridade de oferta de ensino técnico, prioritariamente sob a forma de ensino médio integrado incluindo no mínimo 10% sobre a modalidade EJA tanto na forma integrada ao ensino médio quanto FIC articulada à formação básica inicial;

2) no mínimo 20% para cursos de licenciatura e / ou 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.

Ocorre que as distorções encontradas e a frequente mudança na forma de compreensão e organização destes dados em nível nacional por parte do MEC/SETEC e demais envolvidos, tornam a análise ainda mais precária e problemática. É necessário muito mais de uma tese doutoral para abordar com razoável densidade essa questão. Sendo assim, optou-se por atender parcialmente ao objetivo específico proposto, o qual não restou totalmente prejudicado, uma vez que a análise crítica das mais de 700 teses e dissertações consideradas, possibilitaram clareza ainda maior sobre a atuação política no contexto da prática nos IFs.

De acordo com auditoria recente da CGU, a qual [...]

[...]teve como objetivo avaliar a gestão dos indicadores de desempenho da Rede Federal realizada pela SETEC, respondendo às seguintes questões de auditoria: I. Os indicadores de gestão utilizados atualmente pela SETEC para avaliação do desempenho da Rede Federal estão alinhados com os objetivos estratégicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? II. A metodologia de apuração dos indicadores de gestão garante a fidedignidade dos resultados divulgados? III. A divulgação dos resultados dos indicadores de desempenho é feita de forma tempestiva e eficaz, assegurando a gestão transparente da informação?" (CGU. Relatório nº 201702018., p. 4).

Sendo que, dentre os principais resultados dos trabalhos da CGU, destacam-se:

2.1 Os indicadores de gestão utilizados atualmente pela SETEC para avaliação do desempenho da Rede Federal não estão alinhados com os objetivos estratégicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. [...] os indicadores relacionados a esses objetivos não têm metas definidas e tampouco são monitorados pela SETEC. Não ficou demonstrada a utilização de indicadores de gestão como referência pelos gestores da Secretaria na tomada de decisão [...]. 2.1.1 Indicadores sem monitoramento e sem metas estabelecidas associadas à Rede Federal [...] 2.1.2 [...] não são utilizados para a tomada de decisões gerenciais. 2.2 A metodologia de apuração dos resultados dos indicadores de gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica apresenta fragilidades que comprometem a fidedignidade dos resultados apurados. [...]. 2.2.1 O Manual para cálculo dos indicadores de gestão apresenta falhas conceituais e matemáticas na metodologia de cálculo de alguns indicadores da Rede Federal. [...] 2.2.2 A sistemática de coleta, processamento, validação e análise dos dados estatísticos utilizados pela SETEC não garante a correta apuração dos resultados dos indicadores de gestão da Rede Federal. [...]. 2.3 A divulgação dos resultados dos indicadores de gestão não é feita de forma tempestiva e eficaz, prejudicando a gestão transparente da informação [...]. 2.3.1 Não atendimento à transparência ativa quanto a divulgação dos resultados dos indicadores de desempenho, bem como divulgação de dados divergentes pelas Instituições da Rede Federal em seus Relatórios de Gestão (p. 33) (CGU. Relatório nº 201702018. p. 9 a 33) (Grifei).

Desnecessário comentar os resultados da CGU, uma vez que o MEC/SETEC e a RFEPCT tendem a contestar os critérios da CGU, porém também não consegue apresentar consistência na contestação e sequer consolidar a discussão sobre o assunto. As próprias pesquisas *stricto sensu* que se debruçaram sobre essa temática, confirmam o apresentado pela CGU, bem como, muitas delas apresentam propostas bastante pertinentes e que poderiam ser colocadas à serviços da RFEPCT. Porém, ao que parece, alguns poucos “iluminados” consideram melhor o processo de reinvenção da roda que o processo crítico reflexivo do trabalho integrado e articulado em rede e com os atores da própria rede.

Apenas para citar alguns exemplos mais marcantes, desde 2011 a RFEPCT já ensaiava dar atenção à questão da avaliação da EPT na rede federal. Porém, sempre redundando em desarticulação e abandono dos trabalhos, até ser novamente pressionada pela CGU e, novamente, ensaiar outro movimento. A PNP, que não é um sistema de avaliação, mas que seria essencial para centralizar os dados e informações necessárias para isso, apresentou um razoável avanço no acesso às informações em rede, contudo, ainda está muito longe da clareza e consistência esperada.

Em 2011, um grupo de trabalho iniciado no Fórum de Dirigentes de Ensino da RFEPCT, vinculado ao CONIF, apresentou uma proposta inicial para implantação do SINATEC - “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. O qual pretendia “Aprofundar questões e elaborar propostas para a implantação do SINATEC. Necessidade de uma comissão nacional de supervisão e avaliação específica para a educação profissional técnica de nível médio, similar à CONAES”. (2011, CONIF/FDE. Brasília/DF, 01/07/2011). Porém, o trabalho não foi levado adiante sequer pelo CONIF e muito menos considerado pela SETEC. Aliás, é rotineiro o fato desses fóruns de assessorias ligados ao CONIF realizarem inúmeros trabalhos e propostas, o que envolve muito desgaste destes profissionais com as comunidades de articulação, além dos dispêndios de tempo e financeiros, e cujos resultados são “engavetados” ou sequer considerados pelas demais instâncias. Parece ter se tornado cultural a criação de grupos de trabalhos e comissões apenas para atender ao simulacro das burocracias institucionais. Inúmeras horas de trabalho e discussões que terminam por ser desconsideradas, mas que podem passar a imagem favorável ao discurso de política de que se está “trabalhando para resolver as questões”, desde que o resultado dos trabalhos seja favorável aos interesses de alguns que têm o poder de “engavetar” os resultados não convenientes.

Após muita pressão dos órgãos de controle externo, apenas em 2018 tem-se a primeira versão da PNP, por meio da PORTARIA nº 1, de 3 de janeiro de 2018 que institui a PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional,

Científica e Tecnológica – REVALIDE. Sendo que uma das principais funções era a de que “Art. 2º A PNP reunirá dados relativos ao corpo docente, discente, técnico-administrativo e de gastos financeiros das unidades da Rede Federal, para fins de cálculo dos indicadores de gestão monitorados pela [...] SETEC/MEC”.

A PNP teve a grande vantagem de abrir um espaço inicial de acesso aos dados das instituições da RFEPCT, ou ao menos em parte. A UFTPR, por exemplo, embora compondo a rede, nunca apresentou os dados solicitados. Contudo, também a PNP apresenta anualmente drásticas mudanças e readequações nem sempre condicentes com a realidade das instituições e muito menos coerente com os conceitos legais e teóricos de alguns usos e, muito menos da boa hermenêutica jurídica sobre as prioridades previstas em lei.

Dois anos após a PNP é publicada a PORTARIA nº 407, de 6 de julho de 2020, que trata do PMA-EPT: Dispõe sobre o Plano de Monitoramento e Avaliação da oferta de cursos de EPT de que tratam o inciso IV do art. 4º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 e a Portaria nº 1.720, de 08 de outubro de 2019. Serão realizados dois ciclos de avaliação, sendo o primeiro, de meio do percurso, relativo ao período de novembro de 2020 a junho de 2021, e o segundo, do percurso total, relativo ao período de novembro de 2020 a janeiro de 2023.

Passados mais dois anos, surge a iniciativa do Sinaept: PORTARIA nº 711, de 27 de setembro de 2022. Institui Grupo de Trabalho para concepção de Sistema de Avaliação da EPT – Sinaept. Ou seja, 11 anos após a primeira proposta, volta-se ao ponto zero. Visivelmente a análise mais criteriosa da política de EPT na RFEPCT não é prioridade para estas instituições, o que deixa cada vez mais espaço para que propostas externas, criadas pelas organizações e fundações da iniciativa privada se imponham e passem a dominar, ainda mais a política de EPT na RFEPCT. Contudo, até o momento (2023), o que se tem, para todos os efeitos legais, conforme fonte de dados oficiais da RFEPCT é ainda a PNP, mas que não apresenta segurança nem suficiência de informações à títulos de avaliações e análise mais robustas da política de EPT em nível nacional. Em 2023 foi formalizada novo grupo de trabalho pela SETEC/MEC a fim de produzir formas de avaliação nacional da EPT. Ou seja, outra questão importante a ser posta em atuação política, mas que é “empurrada” sem responsabilidade há mais de uma década. Sob quais interesses?

Ressalte-se que, apesar das críticas pertinentes e das muitas melhorias que ainda precisam ser realizadas, entende-se, aqui, a PNP como sendo um grande avanço nessa temática, devendo ser incentivado seu aperfeiçoamento e, principalmente, a revisão e readequação de critérios de constituição de alguns indicadores. Bem como, entende-se como uma estratégia de política a ser feita, que as instâncias competentes pela geração e avaliação desses dados, tais como MEC,

SETEC, SESU, SEAB, INEP, CGU, TCU, RFEPCT, IDEB, CENSO, entre outras, passem a trabalhar de forma mais articulada, coerente e consistente, pois o que menos se pode observar na análise das políticas educacionais é a coerência e consistência jurídica, lógica e epistemológica destes atores de política.

Não há uma concepção de educação no Brasil, há um amontoado de políticas, programas, órgãos, secretarias, redes e uma parafernália caótica e desorganizada. Talvez seja esse mesmo o grande objetivo nacional!

Sendo assim, ao se deparar com tal situação, a presente pesquisa buscou sistematizar os principais dados e indicadores encontrados e ao encontro das questões principais do tema desta investigação. A produção de alguns desses dados passam a ser apresentados na perspectiva de traduzir uma visão mais próxima de informações quantitativas sobre a atuação política no contexto da prática dos IFs. As informações geradas destes dados possibilitam a triangulação interpretativa com as informações produzidas a partir dos dados da análise das pesquisas *stricto sensu* selecionadas e em articulação direta com as bases e referenciais teóricos aqui apresentados bem como os resultados emergentes deste trabalho.

As Tabelas 1 e 2 procuram sistematizar alguns dos principais indicadores dos IFs e ou RFEPCT como um todo, conforme a análise pretendida.

Na tabela 1 tem-se os dados gerais produzidos entre 2017 e 2019 especificamente sobre os IFs e os dados gerais entre 2017 e 2021 sobre a RFEPCT como um todo. Como dito no item referente aos procedimentos analíticos adotados, principalmente no que se refere aos dados relacionados aos indicadores de eficiência acadêmica (evasão, retenção, conclusão, matrículas), considera-se prioritariamente até o ano base 2019 e no ano 2022, dadas as divergências produzidas a partir de 2020 com os atrasos nos calendários acadêmicos em razão da Pandemia ocorrida. Além disso, as versões e mudanças ocorridas na PNP, produzem algumas discrepâncias significativas e ou impossibilitam o filtro de alguns dados pretendidos. Contudo, feitas estas ressalvas, o contexto geral possibilita uma leitura já próxima da realidade no contexto da prática, senão ainda ideal, muito melhor e mais segura que toda a história da EPT no âmbito federal. Já se corrigiram muitas falhas nesse sentido.

Muitas interpretações podem ser feitas a partir destes dados conforme o foco e o objeto de cada análise. No caso em questão, o objetivo é o de fazer o esforço de concentrar os principais indicadores, para uma visão geral quantitativa da RFEPCT e dos IFs que a compõe, bem como chamar atenção para algumas informações importantes daí extraídas.

Na Tabela 1, observe-se, por exemplo: o significativo aumento de unidades de EAD; o elevado índice de aproximadamente 38% de evasão em nível nacional na RFEPCT e

aproximadamente 47% em média nacional de evasão se considerados apenas os IFs; o elevado número de inscritos X ingressantes X vagas ociosas, demonstrando uma grande discrepância entre cursos ofertados e cursos de interesse dos candidatos; o baixo índice de conclusão de cursos, confirmando as elevadas taxas de retenção e evasão; a relação média nacional de 25 alunos por professor (RAP) na RFEPCT, o que, em dados específicos mostra grandes dissonâncias com unidades com RAP maior de 35x1 e outras com RAP menos de 18x1, o que demonstra evidência de problemas na distribuição de professores entre as unidades conforme as demandas reais; destaca-se o elevadíssimo índice de titulação docentes (ITCD) em nível nacional com ITCD igual a 4,2, o que representa que mais de 94,6% dos docentes que atuam na RFEPCT já possuem qualificação *stricto sensu* em nível de doutorado e / ou mestrado; também chama atenção a elevada qualificação acadêmica dos Técnicos Administrativos em Educação com mais de 70% deles com formação em doutorado, mestrado e / ou especialização; o elevado, mas ainda insuficiente número de mais de 81 mil servidores na RFEPCT; o gasto de pessoal equivalente a aproximadamente 87% do orçamento da RFEPCT; e o custo por matrícula/aluno equivalente de, em média R\$ 15.749,57 (quinze mil setecentos e quarenta e nove reais e cinquenta e sete centavos) por matrícula equivalente ao ano (ano base 2021). Porém, o gasto corrente por matrícula considera Matrículas Equivalentes (PNP versão até ano base 2019 - Planilha. 5.6b). Se considerar Matrículas (Planilha. 1.1) o gasto é de aproximadamente R\$ 17.882,51, e se considerar matrículas bruto (CPF), (Planilha. 1.4), tem-se um gasto de aproximadamente R\$ 26.303,00 por aluno por ano.

Quando analisados os micro dados e selecionada a amostragem por campus, as discrepâncias entre vários campus dos IFs são alarmantes, sendo que, em algumas unidades, pelo baixo número de alunos, pode-se ultrapassar a casa dos R\$ 30.000,00 reais por ano por aluno, ao passo que em outros campus os gastos ficam muito menores que a média nacional, mas também mais deficitários. Tem-se os Gastos Totais de aproximadamente 86 bilhões de reais entre os anos 2017 e 2021, considerando os IFs, CPII e CEFETs, (excluído os valores relativos às Escolas Vinculadas e a UTFPR) no ano de 2021. Há uma carência na PNP em filtrar os dados orçamentários especificamente por IF / campus distinguindo as reais ponderações entre orçamento da RFEPCT, orçamento dos cursos EAD via e-TEC e cursos EAD via orçamento corrente; UAB, Bolsa Formação e outros. No mesmo sentido, não se pode filtrar os cursos EAD “institucionalizados” dos cursos EAD via e-Tec e ou UAB, Bolsa Formação (PRONATEC), além de outras questões a se melhorar, o que exigira um trabalho maior à parte.

Tabela 01 – Dados Gerais dos IFs e RFEPCCT em nível nacional, conforme PNP

RFEPCCT - Dados Gerais 2017 a 2021																										
Ano/Base	Unidades Presencial	Unidades EAD	Cursos RFEPCCT	Matriculas* Bruto	Matriculas* Equivalentes	Evadidos Total	Evadidos Presencial	Evadidos EAD	Vagas Pres. + EAD	Inscritos Pres. + EAD	Relação Insc. X Vgs.	Ingres.	Vgs. Oci. Vgs - Ing.	Concluintes Pres. + EAD	RAP meta 20x1	Prof. Efetivos	Prof. Sub/Temp	Prof. Ms/Dr	TAEs total	TAEs Dr/Ms/Esp.	Servidores total	Gastos Totais	Gasto de Pessoal	Matricula Eq. média ano/al.	% Gast. de Pes. X os Gast. Tot.	
RFEPCCT -AB/ 2017	584	ñ consta	9.144	947.403	ñ consta	223.068	ñ consta	ñ consta	450.280	1.824.123	4,05	345.264	105.016	212.115	ñ consta	39.444	4.125	75,21%	34.863	52,02%	78.795	R\$ 15.300.257.665,98	R\$ 12.050.587.878,23	R\$ 15.925,72	78,76%	
RFEPCCT -AB/ 2018	646	364	11.473	964.593	947.879	179.588	145.200	34.388	437.614	1.822.510	4,16	373.916	63.698	182.671	23,52	40.723	4.440	75,88%	35.273	55,56%	80.759	R\$ 15.300.257.665,98	R\$ 13.014.566.281,21	R\$ 15.701,49	78,82%	
RFEPCCT -AB/ 2019	652	296	10.889	1.023.303	1.002.932	158.870	125.598	33.272	496.333	2.011.411	4,05	443.682	52.651	203.612	25,05	41.827	4.861	81,62%	35.542	63,39%	82.230	R\$ 15.300.257.665,98	R\$ 14.868.527.056,45	R\$ 15.787,02	84,33%	
RFEPCCT -AB/ 2020	654	404	10.878	1.507.476	1.031.912	217.897	83.943	133.954	898.787	2.292.913	2,55	861.029	37.758	545.317	24,88	41.793	3.674	84,69%	35.748	66,84%	81.215	R\$ 15.300.257.665,98	R\$ 15.396.650.547,10	R\$ 15.437,41	86,45%	
RFEPCCT -AB/ 2021	656	448	11.005	1.523.346	1.048.117	284.796	84.420	200.376	845.523	2.076.502	2,46	786.224	59.299	258.058	25,11	42.039	4.207	94,60%	35.566	70,25%	81.812	R\$ 15.300.257.665,98	R\$ 16.189.749.063,19	R\$ 15.896,23	87,28%	
TOTAIS RFEPCCT	656	448	11.005	1.523.346	1.048.117	1.064.219	439.161	401.990	3.128.537	10.027.459		2.810.115	318.422	1.401.773		25.11	42.039	4.207	ITCD 4,2	35.566	70,25%	81.812	R\$ 76.501.288.329,90	R\$ 59.469.492.947,95	R\$ 15.749,57	

Execeto referentes aos gastos, considera-se dados em relação ao presencial + EAD; aprox 37,9%

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho - 2022/2 a partir de dados e microdados da PNP Ano base 2017 a 2021. Com base na PNP Versão a partir de 2021 Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> Acesso em set a dez 2022.

IFs- Dados Gerais 2017 a 2019																										
Ano/Base	Unidades Plan. 1.1	Unidades EAD	Cursos Plan. 1.1	Matriculas* bruto Plan. 1.1	Mat. Equiv* Plan. 5.6b	Evadidos Plan. 1.4 (31/12)	Evadidos Pres.	Evadidos Ead	Vagas Pres Plan. 1.1	Insc. Pres. Plan. 1.1	Relação Insc. X Vgs	Ingres. Plan. 1.1	Vgs. Oci. Vgs - Ing.	Conc. Pres. Plan. 1.1	RAP meta 20x1	Prof. Ef. Plan. 2.1	Prof. Sub/Temp	Prof. Ms/Dr Plan. 2.4	TAEs Plan. 3.1	TAEs D/M/E Plan. 3.1	Servidores total	Gastos Totais RS Plan 4.1 e 5.7 - IFs e CPII	Pess/Cust/Inv (plan. 5.7)	Correntes	Matricula (Pessoal)	(Pessoal)
IF/CPII- 2017	598	ñ consta	9.144	764.912	819.434	160.931	160.931		333.479	1.652.690	4,96	289.326	44.153	152.094	40,658	4.125	75,21%	32.784	52,02%	77.567,00		14.442.923.800,00	12.502.008.667,00	15.925,72	78,00%	
IF/CPII- 2018	602	ñ consta	9.634	780.806	885.326	139.307	139.307	ñ consta	336.063	1.587.005	4,72	302.704	33.359	145.168	ñ consta	42.167	4.440	75,88%	33.240	55,56%	79.847,00		15.443.453.137,00	13.260.457.175,00	15.671,34	76,90%
IF/CPII- 2019	605	ñ consta	9.580	797.009	931.575	119.890	119.890		343.562	1.704.925	4,96	307.335	36.227	135.260	43,398	4.581	80,84%	33.632	63,28%	81.611,00		16.711.367.007,27	14.252.518.503,97	15.715,37	84,14%	
TOTAIS IFs	605	ñ consta	9.580			420.128	420.128		1.013.104	4.944.620		899.365	113.739	432.522		43.398	4.581	80,84%	33.632	63,28%	81.611,00	46.597.743.944,27	40.014.984.345,97	15.770,81		

aprox, 47%

- IFs/CPII equivalem a 94,48% da RFEPCCT, CEFET equivale a 3,59%, e Esc. Vinc.equivale a 1,94% da RFEPCCT. UFTPR não consta.
- Modalidade presencial / Financiamento: recursos orçamentários. Excluído UAB
- Vagas Ociosas: Considera apenas as vagas não preenchida nas ofertas de vagas no ano base. Fórmula: Vgs. - Ing. = Vgs. Oci.
- Evadidos. Conforme Planilha 1.4. Considera Matriculas Plan. 1.1, menos Matriculas Plan. 1.4, menos Concluintes Plan. 1.4 Evadidos durante o referido Ano Base. 'IFs Dados Gerais.
- Prof. Ms/Dr.: Cálculo realizado sobre a porcentagem total de docentes, efetivos ou não.
- Seguindo orientação do Grupo de Especialistas constituído pela Portaria Setec 50/2019, para o cálculo do Gasto Corrente são considerados todos os gastos da Instituição, exceto os gastos com: 1. Inativos/Pensionistas; 2. Investimentos e Inversões Financeiras; e Precatórios
- *Relatório de Indicadores MEC SE!A1
- Os critérios e forma de cálculo dos gastos (Plan. 5.7) foram alterados
- Cursos: Considera cursos na modalidade presencial, com recursos orçamentários. Excluídos os cursos modalidade EAD e ou Recursos Extraorçamentários.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho - 2020/2 a partir de dados e microdados da PNP Ano base 2017 a 2019, com base nas versões da PNP anteriores ao ano base 2020.

Fontes dos principais Indicadores da RFEPCCT, com base em MORAES, 2019; MEC/SETEC, e legislações vigentes.

2005 a 2008 SIG - Sistema de Informações Gerenciais
 2009 a 2010 Simec; Siafi e Rel. Gest.: SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle; Siafi - do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal; e Relatórios de Gestão das Instituições (IFs, Cefets...)
 2011 a 2016 Siste; Siape; Siafi, et. al.: Siste - Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica; Siape - Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
 2017 a (...), PNP - Plataforma Não Pequena

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho - 2018 a 2022/2

Fonte: Autor, 2022

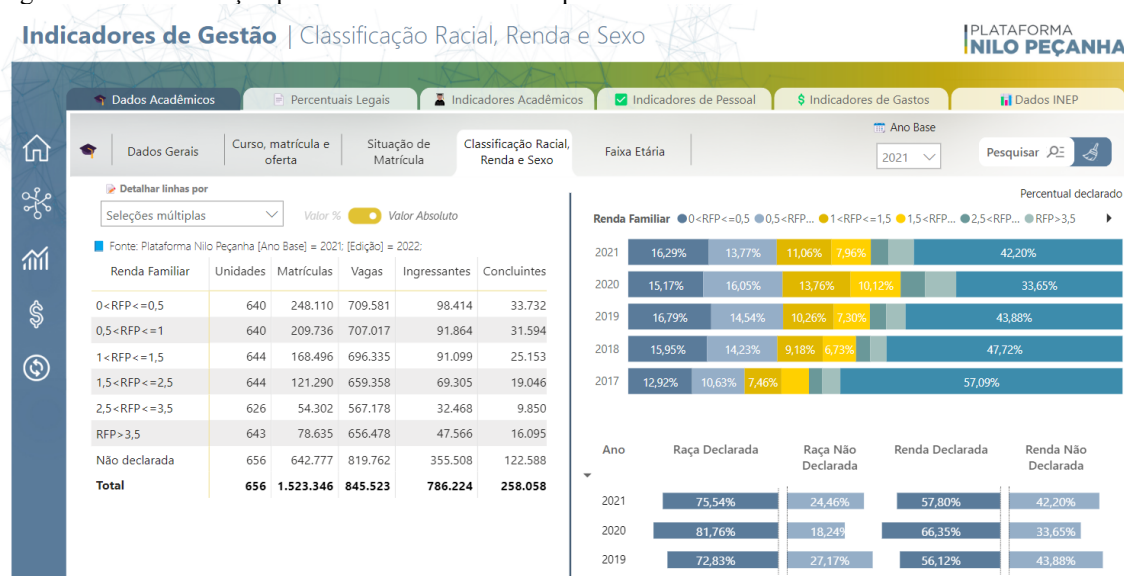
Na Tabela 2, tomou-se a produção de dados não mais a partir da PNP, mas a partir dos Relatórios de Indicadores da SETEC, relatórios de gestão dos IFs e com base nos indicadores usados pelo TCU. São considerados na Tabela 02, apenas os IFs, CPII e CEFETs. Nesse caso, a partir dos Relatórios disponíveis no site do MEC e nos relatórios produzidos pelo TCU, foi possível uma abordagem histórica maior na RFEPCT, desde 2007. Porém, como se demonstra na tabela, somente a partir de 2015 é que se começa a ter um acúmulo de dados sobre a maior parte dos indicadores.

Torna-se, portanto, em caráter geral, extremamente difícil ou até mesmo impossível, desenvolver uma análise quantitativa sobre a RFEPCT de forma mais sólida e consistente sobre o ciclo dessa política educacional desde a criação da RFEPCT e dos IFs em 2008. Difícil também dizer se isso se dá por falta de condições, competência, interesse ou mesmo propositalmente pelas instâncias responsáveis. É elevada a discrepância de critérios, entendimentos sobre os indicadores e inclusive de indicadores diferentes. Torna-se explícita, durante a produção e análise dos dados, a total desarticulação entre os envolvidos na compreensão, fundamentação, critérios, forma e método da produção de indicadores sobre a RFEPCT.

Destaca-se na Tabela 02: a Relação Inscrito X Vaga (RIV ou RCV), com média de quase cinco candidatos por vaga, de modo consistente entre 2007 e 2018, o que tem demonstrado a demanda pelos IFs, CPII e CEFETs e um potencial de expandir cinco vezes o tamanho atual para atender a esta demanda, sem considerar as demais demandas reprimidas em centenas de outros municípios no país; o ingresso de mais de 2.248 mil alunos entre 2011 e 2018, quase 3 milhões de ingressantes na RFEPCT como um todo entre 2017 e 2021 (Tabela 01); mais de sete milhões de matriculados entre 2009 e 2018 nos diferentes níveis, formas e modalidades de ensino; contudo, tem-se uma taxa média de apenas 14,33% de conclusão (RCM) entre os anos 2007 e 2018, o que leva a um índice de mais de 85% de educandos que não conseguiriam concluir o curso no prazo de duração (retenção) ou abandonaram estas instituições (evasão), há divergências nesses dados entre PNP, MEC/SETEC e TCU, porém, considerando a aproximação entre estas divergência. A taxa média de insucesso na RFEPCT se mantém elevada; considerada a Eficiência Acadêmica de Concluintes [EAC:], indicador que comunica a proporção de concluintes frente ao total de matrículas finalizadas na instituição, seja por conclusão ou por evasão, a taxa de ineficiência nos IFs, CPII e CEFETs tem se mantido na média de 54% desde 2007; a retenção no fluxo escolar (RFE) obteve uma média de 26,49% entre 2007 e 2018, porém, nesse indicador também há várias discrepâncias significativas conforme as fontes pesquisadas; a RAP na RFEPCT, de 25,11- conforme Tabela 01 – 2017 a 2021, está

próxima e coerente à RAP de 24,78 – conforme Tabela 02 – 2007 a 2018, nos IFs, CPII e CEFETs, sendo a meta nacional é chegar a RAP de 20 alunos por professor; os indicadores relacionados aos gastos sofrem mudanças de critérios de cômputo entre as diferentes fontes avaliadas tanto na Tabela 01 quanto na Tabela 02; não se identificou dados sobre o indicador de Distribuição de matrículas por renda per capita familiar [MRF], que deveria medir a capacidade de inclusão social da instituição; destaca-se também na Tabela 02 o indicador de Renda Familiar Per capita medida em salários mínimos [RFP], que em 2018 registra um total de 75,17% de estudantes com RFP inferior a 1,5 salários mínimos, o que demonstra que a maioria dos estudantes nos IFs, CPII e CEFETs, que declararam RFP, são oriundos das classes de renda baixa, ao contrário de serem na maioria membros das classes média alta e ou alta, como tentam induzir alguns discursos de política de certos grupos de influência defensores da iniciativa privada, dos “*vouchers*” educacionais e demais formas de hibridização público x privada. A figura a seguir, com atualização dos dados conforme PNP ano base 2021, confirma a continuidade desse acesso à RFEPC aos menos favorecidos economicamente:

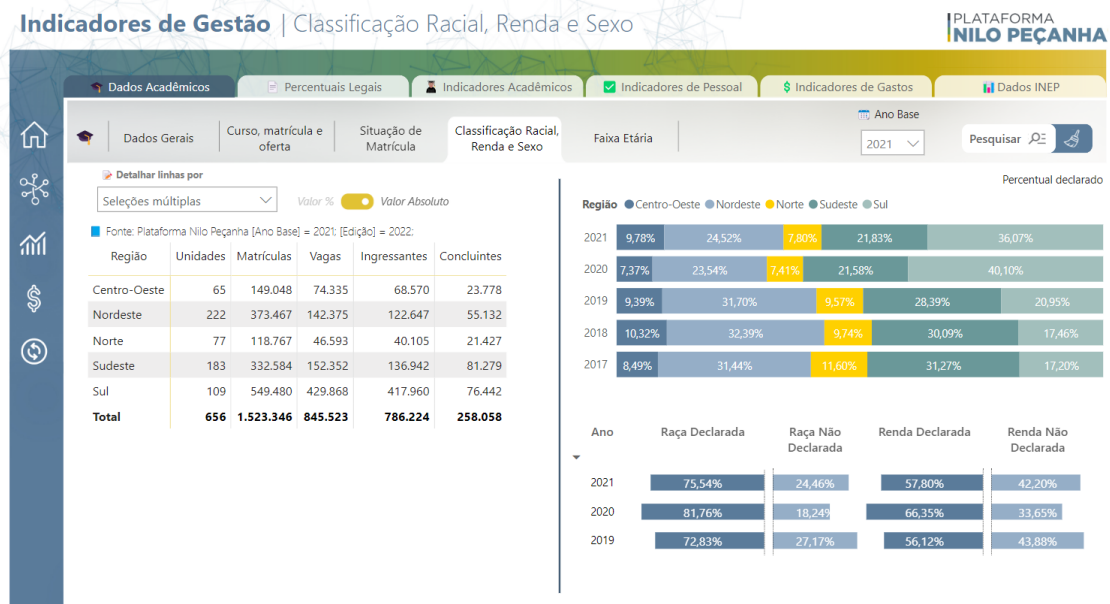
Figura 05 – Classificação por Renda Familiar Per Capta



Fonte: MEC <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

No mesmo sentido, o acesso à inclusão étnico-racial também bastante relaciona à política de cotas, tem possibilitado um significativo acesso maior, com mais de 45% dos estudantes que declaram a classificação racial, se autodeclaram pretos, pardos ou índios, como demonstra a figura a seguir:

Figura 06 – Classificação Racial



Fonte: MEC <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>

Feita essa organização e abordagem quantitativa dos indicadores gerais dos IFs e ou da RFEPCT como um todo, no esforço do limite e do alcance possibilidade pelo escasso e precário acesso à dados organizados e seguros sobre a política de EPT no Brasil, organizou-se uma terceira tabela, agora focada essencialmente nos IFs. A Tabela 03 trata do Índice de Eficiência Acadêmica nos IFs, considerando dados de evasão, retenção e conclusão dos cursos. Com base na PNP, versão vigente até a composição do ano base 2019, sistematizou-se tanto a partir de dados quanto por meio de filtros de busca e análise de micro dados, o índice de eficiência nos cursos presenciais, separados por tipo de curso e referentes aos anos 2017, 2018 e 2019, uma vez que somente a partir do ano base 2017 é que a PNP apresenta dados.

Assim, por meio da Tabela 03, pode-se verificar os tipos de curso com maior ou menor índice de eficiência acadêmica em nível nacional nos IFs. Tais dados podem ajudar, principalmente quando passam a ser filtrados por IF, por campus e por curso ofertado em cada campus, a verificar quais cursos estão com maior índice de evasão e / ou retenção, bem como para acompanhar o impacto de ações e ou programas de incentivo à permanência e êxito nas autarquia e em cada um dos seus campus e cursos. Deve-se considerar, logicamente, os diversos fatores externos e internos, pessoais ou institucionais, específicos ou estruturais, que levam aos casos de evasão e retenção. Nesse aspecto, a análise destes dados quantitativos, em articulação com os dados qualitativos produzidos a partir da análise das pesquisas *stricto sensu* sobre o assunto e com base em sólida e densa base epistemológica sobre o assunto, faz-se obrigatoriamente necessário para se evitar interpretações falaciosas, conclusões precipitadas e rasas, ou mesmo ações desconexas da realidade e / ou a mera transmissão de responsabilidades.

Na análise da atuação política no contexto da prática, identificou-se, por exemplo, que grande parte das principais ações desenvolvidas pelos IFs envolvendo os Planos de Permanência e Êxito (isso quando existentes e desenvolvidos), focaram no Ensino Médio Integrado. Contudo, desde os primeiros cursos de ensino médio integrado nos IFs, esta forma de curso sempre apresentou o maior índice de eficiência acadêmica, com 62,9% em 2019, ficando aproximadamente 10% acima da média Geral nos IF. Ou seja, embora sempre positivo e necessário para que a instituição atue o máximo possível naquilo que está ao seu alcance para elevar a permanência e o êxito dos estudantes, as evidências sugerem que se têm focado nos públicos com menor carência dessa atuação que nos públicos /cursos mais necessitados. Cursos de nível superior como os bacharelados, por exemplo, são os que apresentam a maior taxa de retenção acadêmica e, ao invés de

diminuir, eleva-se entre os anos 2017 e 2019, de 21,94% para 26,01% em média nacional nos bacharelados ofertados nos IFs.

Entretanto, novamente se depara com o problema da incoerência de dados, critérios de cômputo e versões da PNP. Para efeitos de testes, tomou-se a versão da PNP usada a partir do Ano Base 2020 e se comparou o índice de eficiência com a versão usada na Tabela 03. As diferenças entre os dados são alarmantes e colocam em dúvida a “seriedade” com que o MEC/SETEC/INEP e RFEPCT estão considerando este trabalho de produção dos indicadores. Veja-se, por exemplo, nos destaques em “amarelo” na tabela 04, exemplos maiores de diferença entre as duas versões. Resultados apresentados com mais de 18% até 44% de diferença entre uma versão e outra sobre o mesmo tipo de curso e referente ao mesmo ano considerando a educação presencial nos IFs, chega a alardear o absurdo. Além disso, quando são analisados os trabalhos *stricto sensu*, os quais tomaram por fonte de produção de dados o contexto da prática efetivamente, por meio de entrevistas, estudos de caso, observação, análise de conteúdo e de discurso etc., é impossível encontrar coerência entre muitos dados da nova versão da PNP (2020 a 2023) e seu “otimismo” quantitativo em relação a alguns indicadores. Ao que parece, a PNP está analisando qualquer outra coisa que não os IFs ou se deveria concluir que os dados estão sendo adulterados propositalmente para distorcer a realidade diante das exigências dos órgãos de controle externo, como o TCU por exemplo? Não foi possível responder esta questão nesta pesquisa, mas certamente sobram evidências de que a PNP está muito distante de consolidar e validar dados confiáveis.

Dezenas de trabalhos *stricto sensu* demonstram o êxito do ensino médio integrado e, invariavelmente apresentam essa forma de ensino como aquela na qual se tem, em regra, o maior índice de eficiência acadêmica nos IFs, e a nova versão da PNP apresenta dados negativos na casa superior a 10% abaixo dos dados da versão anterior? Ao mesmo tempo, em correlação inversa, é público e notório, não só nos IFs, mas na maioria das instituições de Ensino Superior no Brasil que as Licenciaturas apresentam o maior índice de evasão e de ineficiência, contudo a nova versão da PNP apresenta alteração de 18% (2017), 32,1% (2018) e 30,4% (2019) em relação à versão anterior? Enfim, muito se poderia dissertar sobre isso, mas resta concluir pela confirmação da precariedade em que se encontra a produção e sistematização dos indicadores na RFEPCT. A pergunta (im)pertinente que se faz é: como se dizer referência nacional em inovação, ciência e tecnologia se em mais de uma década sequer se conseguiu organizar um sistema coerente de indicadores na RFEPCT?

Tabela 03 – Índices de Eficiência nos IFs – PNP versão até 2020

Índices IFs - PNP: Índice de Eficiência / Evasão / Retenção e Conclusão nos IFs 2017 a 2019 - Filtro Planilha 5.4 PNP												
Ano base	Eficiência			Evasão			Retenção			Conclusão		
	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019	2017	2018	2019
Tipo de Curso												
Licenciatura	23,80%	22,80%	23,10%	61,90%	63,73%	60,60%	18,72%	17,47%	21,19%	19,38%	18,80%	18,22%
Tecnologia	26,40%	23,80%	26,50%	59,74%	60,85%	56,87%	18,88%	20,12%	22,58%	21,37%	19,03%	20,56%
EJA concomitante	26,90%	38,90%	36,60%	70,10%	60,00%	60,00%	4,12%	1,82%	5,33%	25,77%	38,18%	36,47%
EJA integrado	30,60%	30,50%	29,10%	65,32%	64,86%	63,57%	8,15%	6,60%	10,34%	26,53%	28,54%	26,90%
Bacharelado	35,10%	33,70%	36,30%	50,65%	50,86%	47,14%	21,94%	23,34%	26,01%	27,41%	25,81%	26,85%
Téc. Concomitante	37,40%	37,00%	41,40%	58,84%	60,11%	53,95%	6,10%	4,57%	7,97%	35,07%	35,32%	38,80%
Téc. Subsequente	39,30%	41,10%	48,10%	57,01%	56,21%	47,16%	6,13%	4,53%	9,15%	36,86%	39,26%	43,70%
Especialização	52,00%	60,00%	57,80%	46,31%	36,94%	36,66%	3,59%	7,71%	13,90%	50,10%	55,35%	50,25%
Mest. Profissional	ñ consta	81,50%	83,20%	ñ consta	16,40%	15,19%	ñ consta	11,32%	9,38%	ñ consta	72,28%	75,43%
Mestrado		77,90%	71,10%		21,31%	26,40%		3,64%	8,63%		75,05%	64,97%
Doutorado		82,40%	ñ consta		16,36%	ñ consta		7,27%	ñ consta		76,36%	ñ consta
Qual. Prof. (FIC)		ñ consta	63,70%		ñ consta	36,13%		ñ consta	0,37%		ñ consta	63,50%
Téc. Integrado	59,10%	61,30%	62,90%	38,34%	36,66%	34,30%	6,16%	5,17%	7,60%	55,50%	58,17%	58,10%
GERAL Plan. 5.4	48,90%	48,30%	52,60%	47,37%	49,00%	43,21%	7,31%	5,28%	8,90%	45,33%	45,73%	47,89%
Geral Plan. 1.4 (fluxo)				21,03%		15,04%	10,67%		15,38%			
Extração dos dados	2019/1	2019/1	2020/1	2019/1	2019/1	2020/1	2019/1	2019/1	2020/1	2019/1	2019/1	2020/1

* Índices de evasão/retenção/conclusão, por ciclo de curso. Considerada apenas a modalidade presencial

* O indicador de eficiência acadêmica mede a eficiência em termos dos percentuais de conclusão e da possibilidade que os alunos retidos concluíam os cursos

* Percentual de evadidos, retidos e concluintes até 31 de dezembro de cada ano, em ciclos com término previsto com carência de 1 ano.

* Evadidos. Conforme Planilha 1.4. Considera Matrículas Plan. 1.1, menos Matrículas Plan. 1.4, menos Concluintes Plan. 1.4 Evadidos durante o referido Ano Base. IFs Dados Gerais.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho - 2020/2 a partir de dados e microdados da PNP Ano base 2017 a 2019, com base nas versões da PNP anteriores ao ano base 2020.

Fonte: Autor, 2022.

Tabela 04 – Índice de Eficiência – Tabela comparativa das versões PNP

Índice de eficiência nos IFs											
Tabela comparativa PNP versão até ano base 2019 X Nova Versão da PNP, a partir do ano base 2020 - IFs - 2017 a 2021											
Ano base	Anterior	Nova	Diferença	Anterior	Nova	Diferença	Anterior	Nova	Diferença	Nova	Nova
	2017			2018			2019			2020	2021
Tipo de Curso			entre dados			entre dados			entre dados		
Licenciatura	23,8%	41,8%	18,0%	22,8%	54,9%	32,1%	23,1%	53,5%	30,4%	63,3%	58,5%
Tecnologia	26,4%	44,5%	18,1%	23,8%	47,5%	23,7%	26,5%	52,1%	25,6%	54,8%	66,8%
EJA concomitante	26,9%	42,7%	15,8%	38,9%	42,0%	3,1%	36,6%	81,4%	44,8%	46,0%	85,1%
EJA integrado	30,6%	45,6%	15,0%	30,5%	54,7%	24,2%	29,1%	58,5%	29,4%	52,0%	47,6%
Bacharelado	35,1%	48,4%	13,3%	33,7%	48,0%	14,3%	36,3%	49,0%	12,7%	52,7%	77,4%
Téc. Concomitante	37,4%	45,2%	7,8%	37,0%	47,9%	10,9%	41,4%	51,3%	9,9%	56,0%	72,9%
Téc. Subsequente	39,3%	44,2%	4,9%	41,1%	42,9%	1,8%	48,1%	53,3%	5,2%	53,2%	71,3%
Especialização	52,0%	43,2%	-8,8%	60,0%	47,3%	-12,7%	57,8%	48,6%	-9,2%	42,2%	69,4%
Mest. Profissional	ñ consta	50,4%		81,5%	52,5%	-29,0%	83,2%	53,2%	-30,0%	51,6%	47,2%
Mestrado	ñ consta	29,7%		77,9%	37,4%	-40,5%	71,1%	41,4%	-29,7%	71,5%	93,3%
Doutorado	ñ consta	19,2%		82,4%	42,4%	-40,0%	ñ consta	76,6%		53,3%	58,3%
Qual. Prof. (FIC)	ñ consta	46,1%		ñ consta	48,6%		63,7%	56,4%	-7,3%	52,0%	56,4%
Téc. Integrado	59,1%	47,7%	-11,4%	61,3%	46,5%	-14,8%	62,9%	51,6%	-11,3%	54,9%	64,7%
GERAL	48,9%	45,5%	-3,4%	48,3%	47,8%	-0,5%	52,6%	52,8%	0,2%	55,8%	69,7%
Extração dos dados	2019/1	2022/2	2022/2	2019/1	2022/2	2022/2	2020/1	2022/2	2022/2	2022/2	2022/2

* Índices de evasão/retenção/conclusão, por ciclo de curso. Considerada apenas a modalidade presencial

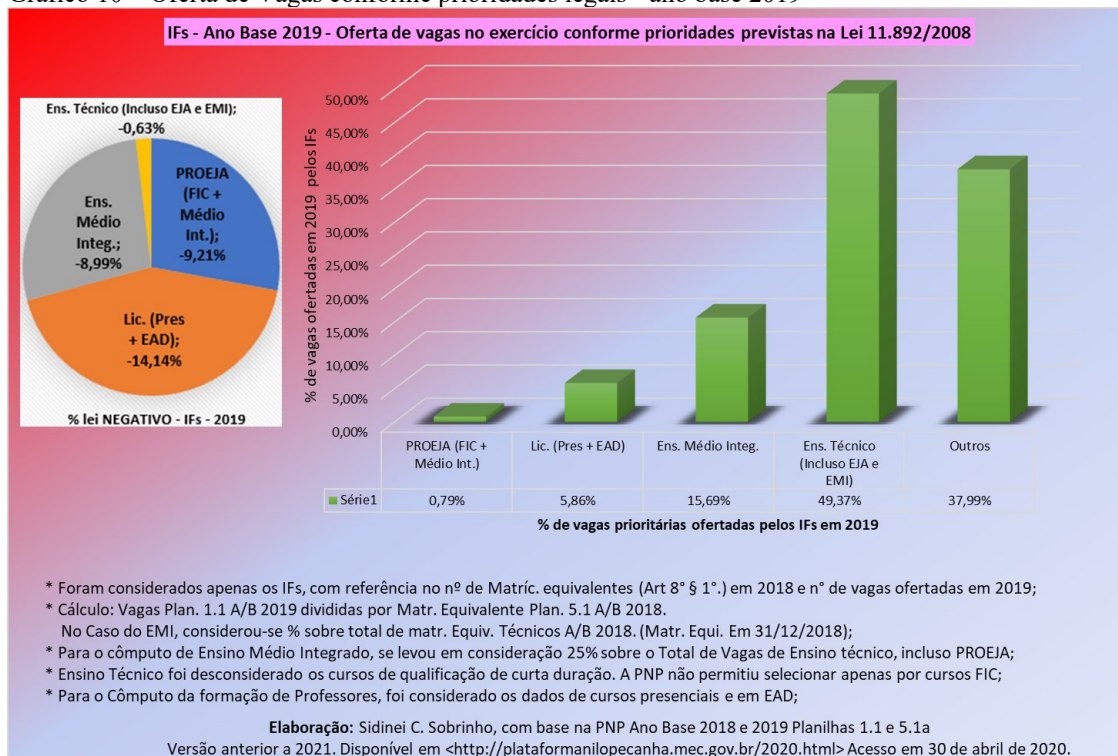
* Geral, versão antiga extraído da Planilha 5.4. Versão atual extraído da seleção Organização Acadêmicas > IFs > Modalidade de Ensino > Presencial

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho - a partir das duas últimas versões da PNP - Ano Base 2017 a 2021.

Fonte: Autor, 2022.

O Gráfico a seguir, apresenta a situação do atendimento dos IFs, em nível nacional, aos percentuais das prioridades de atuação prevista na Lei 11.892/2008, com referência ao ano base 2019 e, em seguida, outro gráfico mostra o número de campus dos IFs que até o ano base 2019 ainda não ofertavam uma ou mais das prioridades legais para as quais foram instituídos.

Gráfico 10 – Oferta de Vagas conforme prioridades legais - ano base 2019



Fonte: Autor, 2022.

No gráfico acima, tomou-se por critério, filtrar os dados da PNP de acordo o que se defende nessa tese, ser a melhor hermenêutica jurídica da Lei 11,892/2008 e legislações correlatas sobre o atendimento das prioridades legais.

Nesse caso, como já demonstrado anteriormente nesta pesquisa: 50% das vagas em cada exercício para cursos técnicos “[...] educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente** na forma de cursos integrados [...] e para o público da educação de jovens e adultos;” (Art. 7º, I). Ou seja, cursos FIC, exceto os curso de PROEJA FIC, não devem ser considerados para o atendimento deste percentual, pois cursos FIC não são cursos técnicos, mas de qualificação, não se enquadram no rol taxativo do inciso I do Art. 7º, e portarias ou normas do MEC/SETEC ou qualquer outra norma inferior ao status de lei, não tem poder jurídico para alterar essa redação, dado o princípio da hierarquias das normas.

Apenas os cursos de PROEJA FIC poderiam ser inclusos no cômputo de 50% das vagas, dado que se enquadram no público EJA e estão inclusos no Dec. 5.840/2006. O fato de o PROEJA FIC se enquadrar no caso em epígrafe não admite interpretação jurídica extensiva para os demais cursos FIC. Ou seja, curso FIC é uma forma de EPT (curso de qualificação), mas não pode ser mensurado quantitativamente para atender aos percentuais de prioridade da oferta de EPT (de curso técnico nas formas subsequente,

concomitante e integrado, sendo esta última a prioritária em relação as anteriores e aos próprios cursos FIC, exceto EJA_Fic). Além disso, como demonstrado, o termo “prioritariamente” é de conotação de poder vinculado, não discricionário. Sendo assim, para que, dentre o 50% de vagas para cursos técnicos (integrado, subsequente ou concomitantes, incluindo PROEJA FIC e PROEJA Médio Integrado), para que a oferta de vagas “na forma de cursos integrados” seja, efetivamente “prioritária” deverá ser de no mínimo 25% mais uma vaga dentro o total de 50%. Assim, se o IF (o cômputo para efeito legal é por IF e não por campus) em 2018 teve, até o dia 31/12/2018, registrado 10.000 “alunos-equivalentes” (Art. 8º, § 1º), deveria ofertar, durante o exercício 2019, no mínimo 5.001 vagas de cursos técnicos na forma integrada (regular e ou PROEJA médio).

Assim, no ano de 2019, como demonstrado no gráfico, os IFs, em âmbito nacional, apresentaram, índice negativo de 8,99% menos vagas ofertadas para ingressos em cursos de ensino médio integrado, e apenas 0,63% a menos para cursos técnicos. Contudo, a versão da PNP não faz essa distinção, o que, defende-se, está equivocado do ponto de vista da correta hermenêutica jurídica das prioridades legais e mascara os dados quantitativos reais.

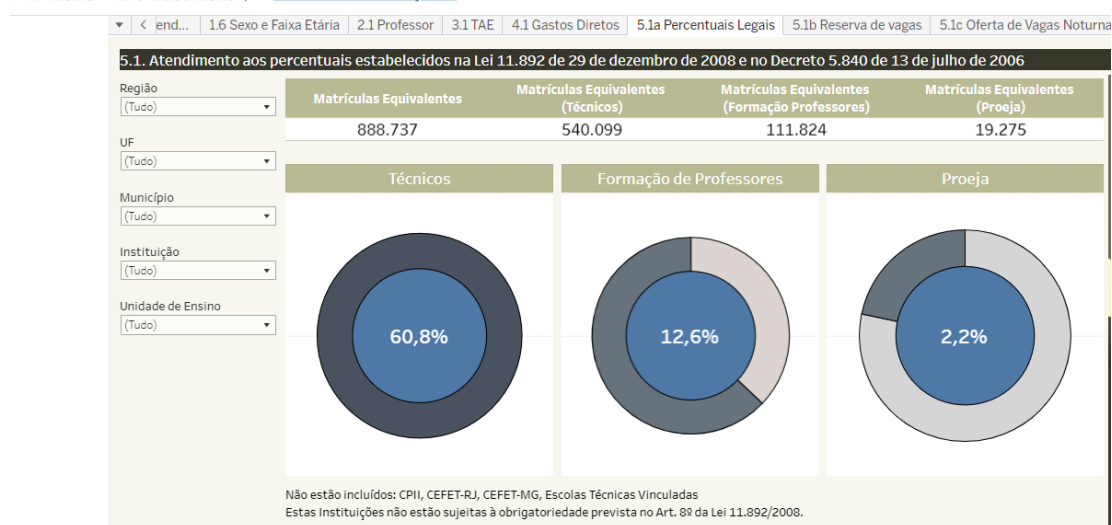
As vagas relacionadas ao público EJA, devem ser duplamente contabilizadas: primeiro dentro do total do atendimento aos 50% de cursos técnicos, e segundo, no mínimo 10% da própria modalidade, conforme previsto no mencionado decreto. Nesse caso, conforme o gráfico acima, atendeu-se, em 2019, a apenas 0,79% das vagas ofertadas para o público EJA, com o indicador de menos 9,21% ou 90,21% inferior aos 100% equivalentes aos 10% mínimos de oferta.

Sobre os 20% das vagas a serem destinadas para os cursos de “licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, [...]” (Art. 7º, VI, “b”), na versão da PNP analisada se conseguiu apenas analisar os dados referentes às licenciaturas, uma vez que a plataforma não permite o filtro para identificar os demais cursos e ou programas especiais de formação pedagógica. Nesse sentido, chegou-se ao índice de oferta de apenas 5,85% de vagas para licenciaturas (considerando vagas em EAD), em relação aos 20% mínimos exigidos pela lei.

Por sua vez, a PNP (versão analisada), demonstrou os seguintes resultados para o Ano Base 2019:

Figura 07 – Índice de Eficiência ano base 2019 conforme versão PNP 2020

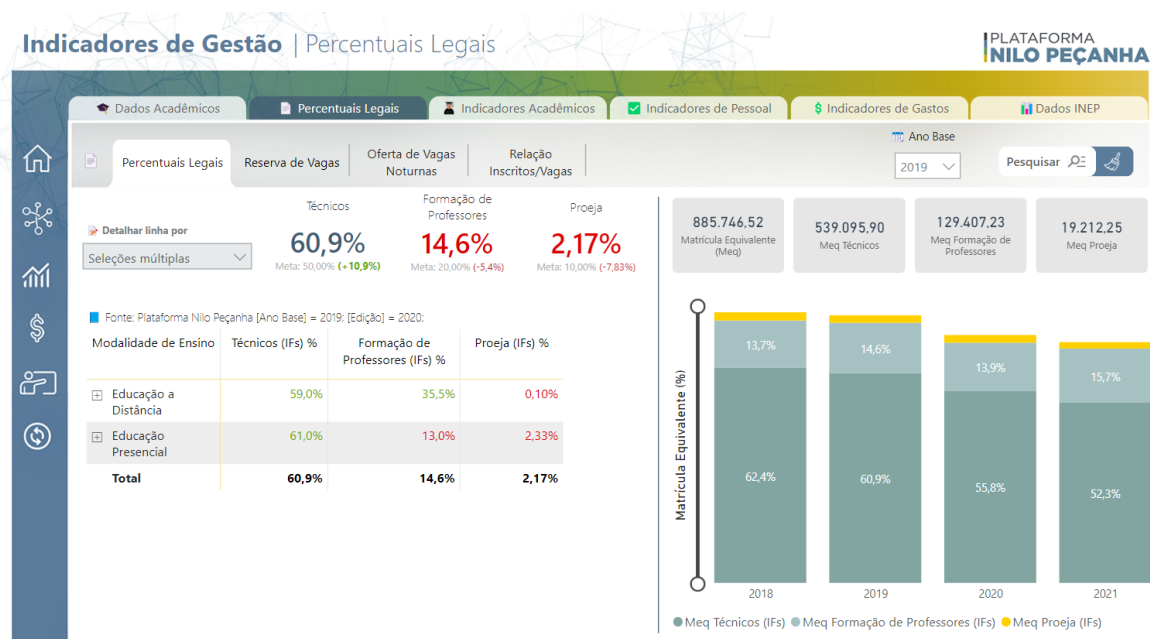
PNP 2020 - Ano Base 2019 por Plataforma Nilo Peçanha



Fonte: PNP ano base 2019

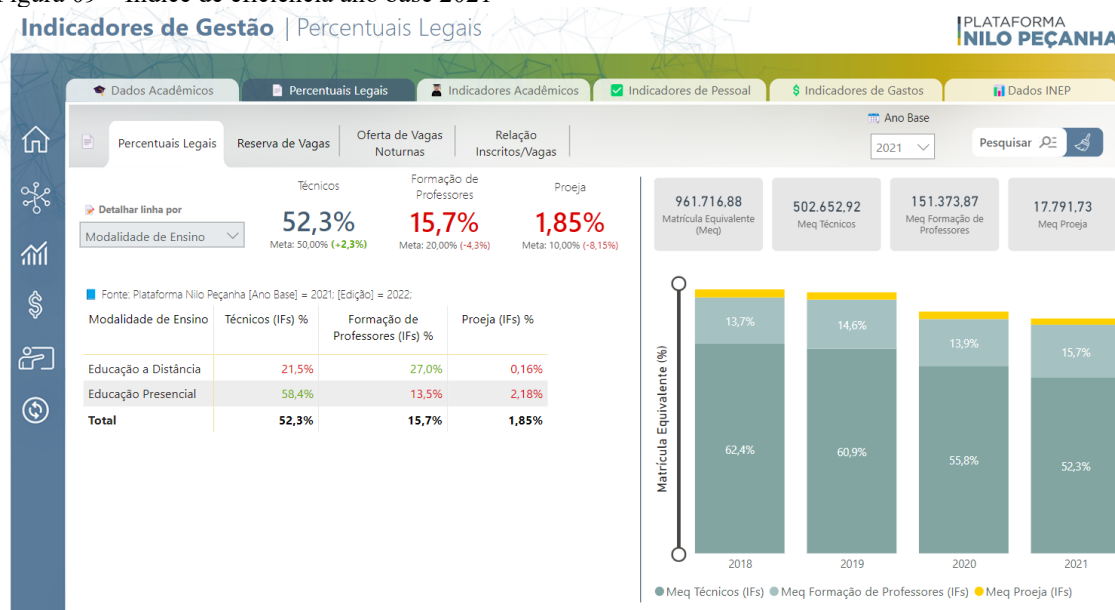
Ao passo que a versão “atualizada” na PNP apresenta os seguintes resultados para o ano base 2019:

Figura 08 - Índice de Eficiência ano base conforme versão PNP 2021

Fonte: MEC <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

Já conforme ano base 2021, tem-se:

Figura 09 – Índice de eficiência ano base 2021

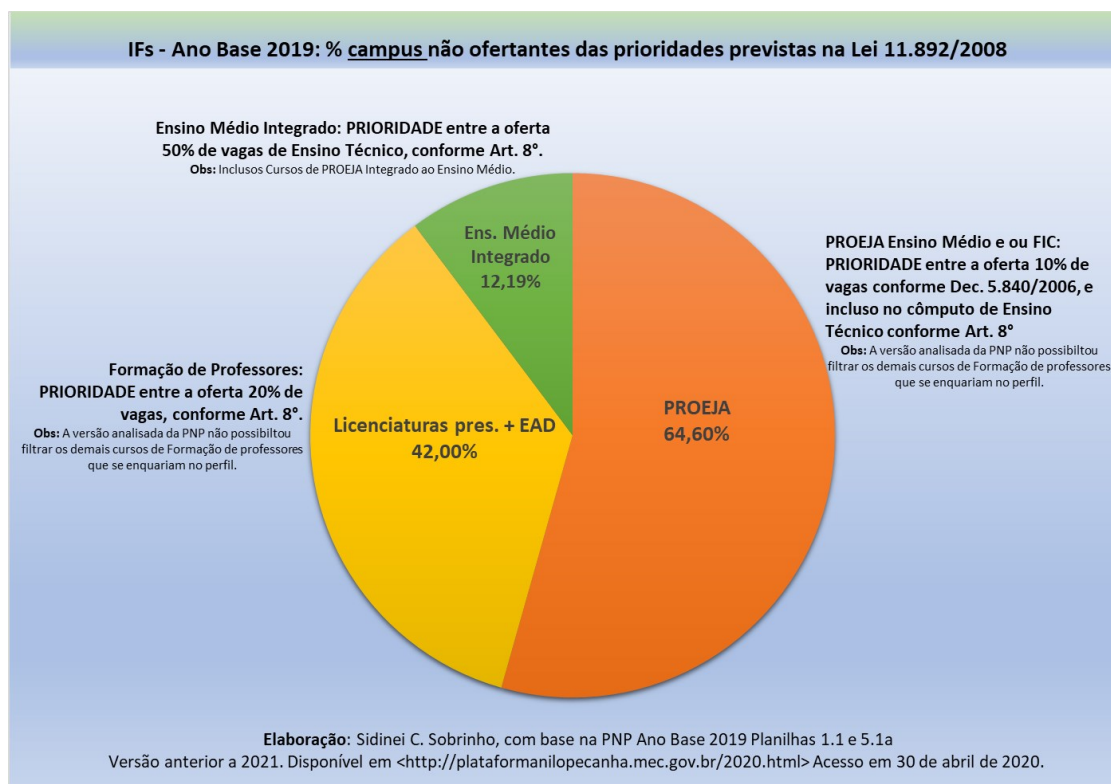


Fonte: MEC <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

Há questões técnicas de interpretação jurídica bem como de critérios de apuração e tabulação dos dados que precisam ser urgentemente revistas sob o crivo de maior densidade epistemológica e coerência lógica para a constituição destes dados. Apesar disso, em todas as versões e formas de extração, resta inquestionável que os IFs estão muito distantes de atender aos percentuais das prioridades previstas em lei, e que têm priorizado a oferta de cursos de nível superior aos modelos tradicionais das universidades e / ou, em vários casos de campus pelo território nacional, já se desviou totalmente dos objetivos propostos para a política de EPT que justificou a criação destas unidades. Por outro lado, muitos campus têm sido exemplares e demonstrado solidamente o atendimento e a coerência com a política de EPT defesa, tanto no contexto da produção do texto quanto no contexto da prática. Infelizmente, muitos desses campus estão padecendo sob a falta de maior estrutura física, orçamento e de alocação de servidores enquanto outros que a cada ano se distanciam mais da política proposta, acumulam estes recursos.

Nesse sentido, veja-se o gráfico a seguir, o qual demonstra que, até o ano base 2019, ou seja, passada uma década da criação dos IFs, mais de 64% dos campus dos IFs não ofertavam cursos ao público EJA, mais de 40% dos campus não ofertavam cursos de licenciaturas, e mais de 12% não ofertavam, cursos de ensino médio integrado.

Gráfico 11 – Percentual de campus não ofertantes das prioridades legais – ano base 2019



Fonte: Autor, 2022

Quer dizer, apesar de o cômputo do atendimento às prioridades legais se dar por IF e não por campus, é a soma articulada dos campus que formam cada IF. Assim, quando em nível nacional se identifica que aproximadamente 50% dos campus, passada uma década de criação dos IFs, não atuam nas áreas de prioridades de serviços educacionais para os quais a autarquia foi instituída, torna-se irrefutável o desvio de finalidade prioritária da política de EPT criada em 2008. E, nesse caso, ressalta-se, menos de 2% dos campus que não ofertavam estas prioridades em 2019 haviam sido criados após 2016. Inclusive, campus mais antigos da RFEPCT, antigas Unidades Descentralizadas, e que viraram campus a partir da Lei 11.892/2008, estão entre muitos dos que menos atenderam às prioridades dos IFs.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou uma amostragem de dados por unidades / campus da RFEPCT, filtrando pelos campus de menor índice de eficiência em nível nacional. Muitos são os casos que vão ao encontro do exemplo que se passa a apresentar, porém, por questões de espaço e extensão deste trabalho, cita-se um caso em particular que se destacou pela discrepância apresentada.

Trata-se do campus Passo Fundo, do IFSul, criado como Unidade Descentralizada, desde 2007, portanto com uma década e meia de existência até o ano de 2022, momento

da coleta dos dados a seguir. Não é o objetivo aprofundar o histórico do campus, até porque entre os trabalhos de pesquisa *stricto sensu* analisados, há algumas teses e dissertações que abordam o histórico e contextualização da referida unidade. O que se fez e, o que uma análise muito mais detalhada e profunda dos indicadores da política de EPT em nível nacional exige fazer, foi processar filtros sobre a PNP e micro dados, inclusive recorrendo a confirmações diretamente no setor de registros acadêmicos e setor financeiro e gestão de pessoas do referido campus. Esmiuçou-se os dados disponíveis de alguns dos principais indicadores no campus e por nível, forma e modalidade ensino.

Os resultados estão detalhados quantitativamente na tabela abaixo. Porém, o que se quer destacar é que o campus em epígrafe, até 2019, não atendeu a nenhuma das prioridades legais, exceto a oferta de duas turmas de licenciatura via UAB e uma especialização em formação de professores. Somente a partir de 2018/2019 que, com muita resistência interna, o campus passou a ofertar curso de ensino médio integrado. Além disso, é um dos campus que configuram entre os de pior índice de eficiência acadêmica no país, com os maiores índices de evasão e retenção, relação efetiva professor x aluno de menos de 15x1, embora pela inserção equivocada de dados de EAD a PNP tenha mostrado um RAP de 20x1 e, 2019. Um exemplo típico de não correlação entre os dados de indicadores em nível macro versus os dados aferidos em nível micro e confrontando informações inseridas nos sistemas.

Conforme a PNP, ano base 2021, dentre os percentuais previstos em lei, o campus, 15 anos após ser criado, atendeu, em 2021, a menos de 30% das vagas de cursos técnicos, menos de 2,7% das vagas para formação de professores e nenhuma vaga para o público de EJA. Alguns dos cursos ofertados apresentam uma média superior a 70% de evasão e uma taxa de conclusão baixíssima, fazendo com que o custo aluno passe a ser extremamente elevado, isso consideradas as especificidades locais e regionais que estão muito acima da média nacional em termos de condições socioeconômicas e culturais, com facilidade de acesso, ampla estrutura (na maior parte do tempo ociosa), imensamente desconectado da comunidade uma vez que poucas pessoas na cidade (com aprox. 200 mil habitantes apenas têm ciência da existência de um campus de um IF na cidade.). Considere-se, ainda, que no mesmo município existe a Universidade Federal Fronteira Sul e há poucos quilômetros de distância há dois campus do IFRS e um campus do IFFar.

O choque de realidade para quem conhece amplamente os campus dos IFs em nível nacional, é extremo. Infelizmente, esse não é um caso isolado na RFEPC, mas, felizmente, também não representa a maioria. Porém, são exemplos que precisam ser

alguns atores de política, profissionais de educação, repudiam toda e qualquer menção à “avaliação quantitativa” das políticas educacionais, porém, são os mesmos atores que reprovam um estudante por falta de alguns décimos nas avaliações quantitativas, lineares e autoritárias que imprimem nas suas práticas de ensino e aprendizagem, exemplo típico do oprimido com vontade de ser opressor. Enfim, provocações a se considerar ao longo do tempo e aprofundar melhor no contexto da prática nas instituições de ensino.

Para concluir essa interação com os indicadores quantitativos da RFEPCT e com foco nos IFs, organizou-se a compilação da Figura 10, com alguns dos principais dados relacionados ao orçamento na RFEPCT. O espaço e objetivos principais da presente pesquisa não permitem aprofundar essa discussão, mas é essencial que se tenha maior clareza sobre a temática. Verificou-se, na análise das pesquisas estudadas bem como na experiência vivida em nível nacional entre os IFs no Brasil, que a maioria dos atores de política no contexto da prática, não têm razoável noção sobre a dimensão orçamentária das instituições de ensino na qual atuam. Isso inclui muitos gestores e grande parte dos membros dos conselhos superiores.

Certamente, não se espera que cada um domine profundamente as especificidades e os procedimentos orçamentários, para os quais há profissionais com habilitação específica em cada IF e ou campus. Assim como não se espera que estes profissionais específicos não dominem profundamente as especificidades e procedimentos típicos de ensino, pesquisa e extensão. O que se defende é que todos eles precisam ter razoável noção sobre tudo isso, a fim de enriquecer a densidade epistêmica de suas discussões bem como de promover maior integração e articulação interdisciplinar entre estas áreas e profissionais. Integração esta que, como se demonstra na análise das pesquisas *stricto sensu*, inexistente na maioria das unidades da RFEPCT.

Quando são apresentados os números orçamentários para RFEPCT, pela carência epistêmica sobre o assunto, tanto de atores políticos internos quanto externos às instituições, é comum haver sérias distorções de análise. Muitos dos atores de políticas educacionais que atuam nos contextos de influência e de produção de discursos a serviço da lógica neoliberal, conhecem a gestão orçamentária muito bem, mas também sabem o quanto ela é desconhecida no senso comum geral cada vez mais empobrecido em linguagem e bom senso. Nesse caso, tais atores utilizam de informações de natureza financeira para criar impactos discursivos e induzir à aceitação de falácias de toda a natureza.

Exemplos disso são discursos recorrentes de alguns líderes políticos, alguns gestores de instituições de ensino como o Sistema S e ou de instituições totalmente privadas, que sustentam que a Educação Profissional nos IFs é “muito cara”. No mesmo sentido, a pobreza epistêmica ou a maldade na distorção das informações, se verifica até mesmo na voz do presidente Jair Bolsonaro, em 2019, que afirmou que o “Brasil gasta excessivamente com educação”. Contudo, quando analisado de forma metódica e adequada o contexto nacional e internacional, é inegável que o Brasil é um dos países que tem o menor gasto por aluno ao ano, como já demonstraram pesquisas da própria OCDE no relatório *Education at a Glance de 2019*, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), e outros. Também a que se considerar o retorno social dos cursos técnicos profissionais, inclusive em sentido econômico e de trabalho material como um forma necessária ao acesso às condições básicas de necessidade de dignidade humana. Nesse sentido, por exemplo:

Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad), que investigou aspectos relativos à educação profissional da população (IBGE, 2017): a renda *per capita* familiar dos estudantes de cursos técnicos é 11,7% superior ao dos estudantes do ensino médio regular [...] o que demonstra uma “vantagem” econômica entre as famílias que apostam na EPT. Entre os egressos da EPT, a vantagem é ainda mais visível, com os técnicos recebendo salários 20% maiores do que os egressos da formação tradicional [...] (MORAES, 2019. p. 10).

Deve-se considerar ainda, na EPT, os elevados custos com insumos e equipamentos para viabilizar muitos cursos profissionais. Este é um dos motivos pelos quais se considera as chamadas matrículas ou aluno-equivalentes, que procura ponderar o denominado “esforço de curso”, conforme os diferentes custos necessários. Inquestionável, por exemplo, os valores e infraestrutura necessárias para um curso técnico ou superior em Administração que um curso técnico ou superior em Agropecuária.

Costuma-se tomar por comparação equivocada, por exemplo, ao dizer que a RFEPCT tem um custo aluno anual em EPT, até cinco ou seis vezes maior que o custo aluno na rede estadual, por exemplo ou duas a três vezes maior que o custo aluno no Sistema S. No âmbito dos IFs não é diferente quando, por exemplo. Ocorre que raramente se diz também, que embora o custo aluno na RFEPCT seja maior, é, mesmo assim, até quatro vezes menor que a média internacional para os mesmos níveis, formas e modalidade de ensino. Ou seja, não se trata da EPT na Rede Federal ser “cara”, trata-se da educação, em geral no Brasil, ser extremamente precária. Assim, ao invés de se buscar

e elevar o investimento em contexto geral, os que entendem a educação como um investimento de retorno lucrativo financeiro ao invés de retorno social, proliferam o discurso da “eficiência econômica”. É justamente nesse sentido que, como visto nos itens anteriores, Laval (2019) defende que a escola não é uma empresa.

Observe-se, por exemplo, na figura abaixo, as principais ações de governo para gastos com educação na RFEPCT conforme as rubricas específicas e gastos considerados para a definição dos pisos orçamentários. A menor parte do orçamento destinado às instituições da RFEPCT é o que se chama de “orçamento discricionário”, no qual a gestão da instituição pode direcionar os gastos conforme a real necessidade de cada local. Assim, por exemplo, quando analisados alguns dos trabalhos de pesquisa que utilizaram de entrevistas diretamente com os profissionais de educação e estudantes, é frequente a confusão que estes atores fazem entre o orçamento disponível e a real “autonomia” de execução que se têm sobre eles. Pesquisas que analisaram os processos de gestão e de eleição para Diretores Gerais e Reitores nos IFs, demonstram também a carência epistêmica ou o discurso intencionalmente falacioso de muitos candidatos a estes cargos, que não raramente terminam por se eleger com base na reprodução da política do clientelismo e do mais benéfico aos interesses pessoais que aos interesses sociais.

Apresenta-se, ainda na figura abaixo, uma síntese do quadro geral de servidores e de cargos de direção e funções gratificadas na RFEPCT. Outra dimensão que, em muitos IFs é uma “caixa preta” da gestão que usa da autonomia para distribuição de códigos de vagas entre os campus e do poder discricionário da livre nomeação para cargos de direção e ou funções gratificadas, como moeda de barganha política e reproduz, em nível micro a política macronacional que desconsidera, em regra, a competência e a qualificação dos profissionais em nome dos ajustes e indicações das “políticas de balcão”.

Observe-se, por exemplo, que chama a atenção o elevado número de cargos de direção e funções gratificadas criadas na RFEPCT, o que vai ao encontro de muitas das críticas sofridas no contexto de influência sobre o uso desta estratégia para “convencer” a adesão de muitos à nova política proposta. Sabe-se que a maioria das funções gratificadas são direcionadas para Coordenações de Curso, dada a obrigatoriedade de uma coordenação por curso conforme a política de avaliação da secretaria do ensino superior (SERES/MEC). Mesmo assim, quando dimensionados o números de cargos de “chefia” (direção, coordenação etc.) em relação ao número de servidores, tem-se a média nacional (em 2022) de aproximadamente um “gestor” para cada 4,7 servidores ou, se usados apenas os Cargos de Direção, tem-se uma Direção para cada 21 servidores em média

nacional. Embora em momento oportuno seja plausível aprofundar a (im)pertinência de tantos cargos gratificados, o que se pretende aqui é chamar a atenção para o uso de estratégias dessa natureza, que complementam a remuneração destes profissionais ao invés de ações que remunerem justamente todos os profissionais sem necessitar de “gratificações paralelas”. Quer dizer, é público e notório que profissionais de educação no Brasil são remunerados muito abaixo da média de profissionais com proporcional formação e qualificação e frequentemente, abaixo de profissionais com qualificação muito menor.

Assim, no mesmo sentido do que se demonstrou sobre o equívoco de compreender o gastos em EPT na rede federal como alto demais, também aqui não se deve compreender a remuneração dos servidores da RFEPCT como alta demais apenas porque profissionais da educação, servidores na maioria das Redes Estaduais e Municipais são remunerados abaixo daqueles. Não se trata do servidor da RFEPCT ser mais bem remunerado, trata-se dos demais servidores serem muito mal remunerados e, quando analisado com seriedade, ambos são mal remunerados. Ocorre que o tipo de comparações niveladas pelo menor, incitam a concorrência entre os atores, o que leva ao enfraquecimento das possíveis articulações críticas de resistência e, portanto, abre espaço para maior domínio da lógica neoliberal no processo colonizatório das instituições públicas e da subjetividade dos atores de políticas.

Isso também é válido para as “recompensas” financeiras agregadas por programas de bolsa-formação como o PRONATEC e ou pagamento de bolsas para professores atuarem na EAD à parte das atividades regulares. Quer dizer, em hipótese alguma se defende que tais trabalhos não devam ser dignamente remunerados! O que se questiona é a estratégia de política utilizada na criação de “apêndices remuneratórios” a alguns profissionais ao invés da adequada e justa remuneração a todos os profissionais. Diz-se isso porque, na análise das pesquisas *stricto sensu*, identificou-se a repetição de conclusões, em nível nacional, de situações nas quais as atividades laborais principais da carreira restam prejudicadas pela sobrecarga de trabalho no acúmulo de atividades remuneradas à parte. A mesmo tempo, o excesso de cargos de direção e coordenações em muitas unidades e IFs, levou a uma fragmentação e desarticulação organizacional que, ao invés de promover espaços de maior mediação e atuação institucional, resultou na ampliação da concorrência interna tanto pela disputa de poder para assumir tais cargos quanto pela concorrência performativa entre os setores, coordenações direções criadas.

As imagens ao lado direito da figura trazem os dados em nível nacional do orçamento da RFEPCT no ano base 2021, conforme dados da PNP. Assim como, os dados orçamentários em série histórica entre 2019 e 2022. O orçamento anual de aproximadamente 18 bilhões tem sido insuficiente para o adequado atendimento da RFEPCT. Como se demonstra, quando dimensionadas as ações de governo por rubrica orçamentária, a título de exemplo, entre os anos 2012 e 2019 se observou um elevado crescimento de alunos matriculados e novas unidades de ensino, ao passo que, principalmente a partir de 2015, tem-se uma elevada redução nos valores destinados à Assistência Estudantil – valor aluno presencial. No mesmo sentido, foi ainda mais drástica, em mais de 50% menor o valor aluno presencial em 2019 que em 2012.

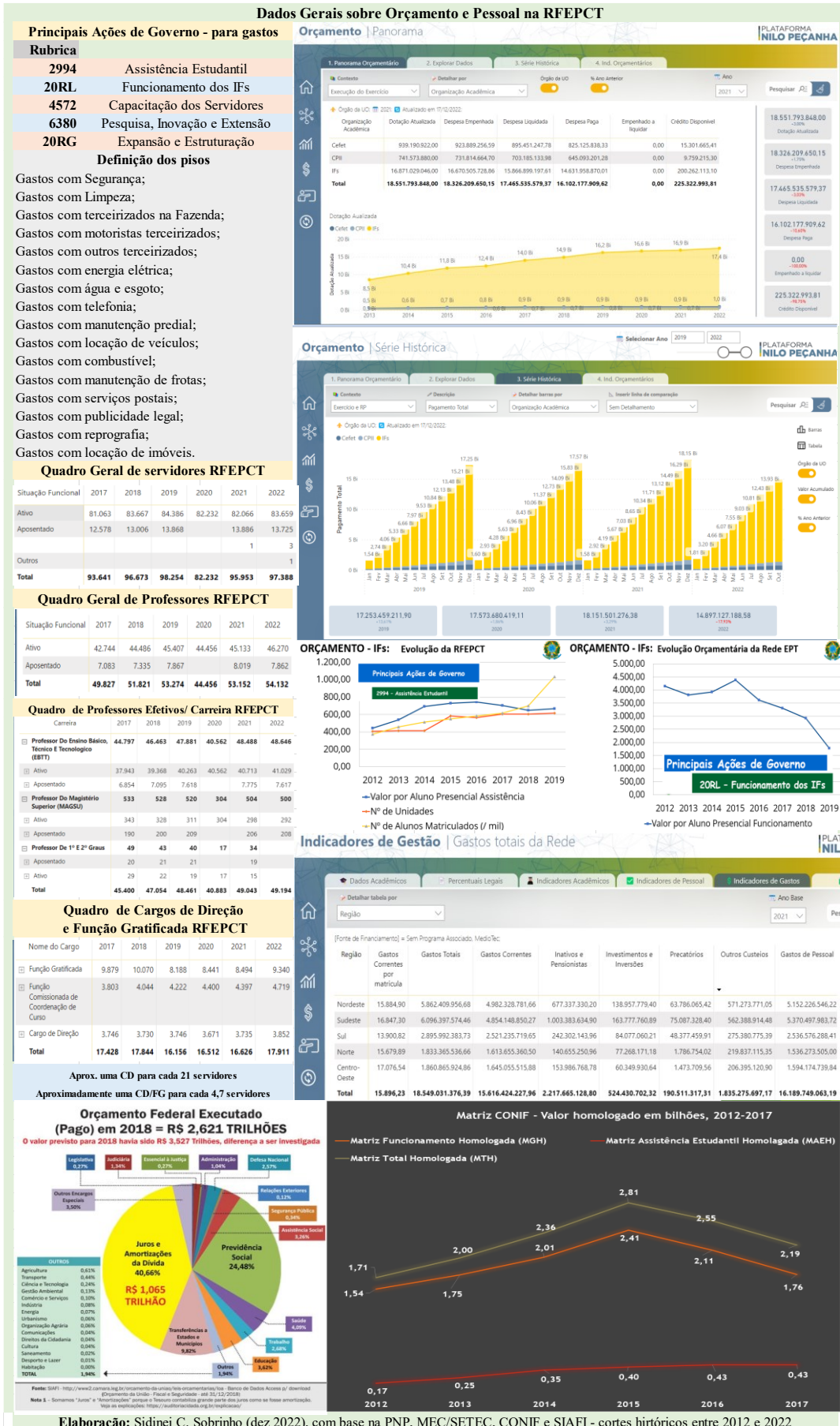
Ou seja, a curva de orçamento necessário para o desenvolvimento do ciclo da política EPT, foi consideravelmente alta no início do ciclo, porém drasticamente reduzida em proporção inversa ao crescimento da RFEPCT na primeira década de política. Isso tem resultado em muitos campus com infraestrutura inconclusa, sem condições de manutenção de laboratórios, acessibilidade, insumos e, em muitos casos durante vários episódios anuais, sem condições de manutenção de serviços básicos dos pisos previstos, como energia, limpeza, água e esgoto.

A última imagem no canto inferior direito da figura, demonstra claramente a inversão da curva orçamentária da Matriz CONIF entre 2012 e 2017. A última imagem no canto inferior esquerdo da figura, demonstra o gráfico do Orçamento federal executado em 2018. Veja-se que a pasta da educação executou 3,62% do orçamento total do poder executivo em 2018, pouco abaixo da saúde com 4,09%. Um dos motivos pelos quais, quando visto sem entendimento, pode levar à interpretação de que se gastou muito mais em educação que nas outras pastas, exceto os exorbitantes gastos de mais de 65% do orçamento em amortização da dívida e em previdência social. Ocorre que é preciso analisar tais dados conforme a proporção de cada pasta e as reais necessidades de atendimento, infraestrutura, pessoal, insumos e demais materialidades de políticas para os milhões de brasileiros diretamente vinculados à dependência desse orçamento federal.

Em síntese, embora necessário aprofundar a discussão sobre a temática e envolver muito mais do que foi possível apenas acenar aqui sobre o orçamento e financiamento da política de EPT na RFEPCT, é imprescindível, como se demonstrou a partir de Ball nos itens anteriores, que as análises de políticas educacionais passem a se ocupar mais e melhor da dimensão do que Ball e colaboradores chamam de “materialidade de políticas”:

[...] Nós desmaterializamos a análise de políticas públicas, nós a arrancamos do seu contexto, neste sentido, não damos nenhuma noção de sua materialidade. E, quase nunca pesquisadores te contam sobre dinheiro, por exemplo. Qual é o orçamento? Qual é a verba disponível? Qual é o salário dos professores? Quanto é investido na manutenção dos prédios? Qual é a verba disponível para a compra de materiais de ensino como livros, ou mesas, cadeiras, computadores? De novo, é uma espécie de desmaterialização. Falamos sobre os professores, falamos sobre as salas de aula, falamos sobre ensino e aprendizagem, mas muito raramente oferecemos uma noção de quanto estas coisas custam, e quanto dinheiro está disponível. Legisladores tem em sua mente uma espécie de escola ideal, a melhor possível, quando eles elaboram políticas. E isto é traduzido na forma pela qual eles pensam sobre como políticas são atuadas, quer sejam bem ou mal atuadas, elas não possuem contexto. **Então levar o contexto a sério é algo muito simples, é rematerializar a política pública, dar a ela fundamentação literal e visceral em termos das instalações, pessoas e dinheiro.** Há quantos professores? Quão experientes eles são? Qual é seu treinamento? Qual é seu passado? Quantos anos eles trabalharam com ensino? Nós não sabemos estas coisas! Nós **também raramente incluímos uma noção dos artefatos da política – como pôsteres que estão pendurados, tecnologias que são usadas, como as salas estão organizadas, que seriam os atores “não-humanos” dentro do processo de atuação** (BALL, *in* AVELAR, 2016, p. 12) (Grifei).

Figura 10 – Dados Gerais sobre Orçamento e gastos com pessoal na RFEPCT



Orçamento Federal Executado (Pago) em 2018 = R\$ 2,621 TRILHÕES

O valor previsto para 2018 havia sido R\$ 3,527 Trilhões, diferença a ser investigada

Categoria	Porcentagem
Juros e Amortizações da Dívida	40,66%
Previdência Social	24,48%
Transferências a Estados e Municípios	9,92%
Outros	24,94%

Matriz CONIF - Valor homologado em bilhões, 2012-2017

Ano	MTH	MGH	MAEH
2012	1,54	1,71	0,25
2013	1,75	2,00	0,35
2014	2,01	2,36	0,40
2015	2,41	2,81	0,43
2016	2,11	2,55	0,43
2017	1,76	2,19	0,43

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho (dez 2022), com base na PNP, MEC/SETEC, CONIF e SIAFI - cortes hirtóricos entre 2012 e 2022

Os indicadores específicos de pesquisa e extensão ainda são incipientes em termos de organização em RFEPCT e desconsiderados pela PNP. Isso demonstra ainda mais a desarticulação e o distanciamento de buscar a indissociabilidade ensino, pesquisa extensão na RFEPCT. Alguns IFs apresentam boas práticas nesse sentido enquanto outros estão totalmente imersos na segmentação e setorização e envolvidos em disputas internas que vão desde a concorrência entre as Pró-Reitorias até as diretorias, coordenações e projetos nos campus. Há muito que se amadurecer nesse sentido.

A título de exemplo, traz-se uma figura apresentada pela SETEC durante a REDITEC 2019, que apresenta alguns dados de projetos de pesquisa, extensão, inovação dentre outros.

Figura 11 – Dados REDITECC 2019

GESTÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



FONTE: SETEC

Fonte: Apresentação SETEC – Reditec 2019.

Chama atenção, por exemplo, o caráter nitidamente performativo impresso na figura acima. Seis mil revistas científicas em uma década? Isso equivale a aproximadamente uma revista científica para cada dois cursos ofertados na RFEPCT. Ora, há de se convir que se está diante de uma das maiores produções científicas mundiais em tempo *record* ou há algo a ser revisto imediatamente nesse quantitativo. Um projeto

de Pesquisa aplicada (11 mil projeto) e aproximadamente 0,7 projetos de extensão tecnológica para cada curso ofertado, são dados que precisam ser aprofundados seriamente. Isso porque poderá sugerir uma efetiva curricularização e integração da pesquisa como princípio pedagógico ou os IFs estão se tornando muito mais instituições de pesquisa que instituições de ensino, pesquisa e extensão.

Como se verá, ao que indicam as pesquisas *stricto sensu* sobre o assunto, as distorções e conflitos no contexto da prática são bem mais evidentes bem como a precariedade de atuação e, principalmente a ausência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão é cada vez maior e mais evidente. Por quais motivos não se têm priorizado a produção em RFEPCCT de Revistas Científicas em áreas comuns e / ou interdisciplinares, otimizando recursos, aproximando experiências e produções científicas, fortalecendo a identidade institucional etc. a exemplo do que já existe em alguns casos? Enfim, muitas estratégias de políticas precisam ser pensadas com urgência sobre estas temáticas nos IFs. Algumas delas, inclusive como resultados de teses e ou dissertações, ou produtos educacionais do ProfEPT, foram identificadas na análise feita e alguns exemplos serão listados mais adiante no contexto de estratégias políticas.

Feitas estas considerações sobre a produção de dados de caráter mais quantitativo, espera-se ter demonstrado o panorama geral da RFEPCCT com foco nos IFs em termos de alguns indicadores disponíveis. Como dito, apesar das fragilidades evidentes e muitas outras que ainda precisam ser levantadas, também já observa algum avanço e potencialidades que precisam ser priorizadas para melhores resultados. De toda forma, para efeitos legais, até o momento a PNP é o referencial oficial de indicadores da RFEPCCT e carece, com urgência, ser revista e readequada até para evitar o uso distorcido ou interpretações pretensiosas de formuladores de políticas neoliberais que podem usar essas informação em prejuízo das instituições.

Por outro lado, também há questões críticas extremamente pertinentes que os dados já demonstram e que precisam ser revistas seriamente e com maior responsabilidade, inclusive a revisão dos próprios dados da RFEPCCT. Em síntese, na análise da política de EPT em nível nacional, a problemática dos indicadores institucionais é uma das questões mais carentes de coerência e consistência. Tal questão gera uma enorme instabilidade entre o dito e o oculto no contexto da prática, bem como acirra as disputas internas e abre espaço para a validade e legitimação das críticas externas em desfavor da RFEPCCT, um muito caso, como visto, de forma equívoca e ou de má-fé.

Nesse sentido, passa-se para a abordagem dos dados produzidos a partir da análise das pesquisas *stricto sensu* selecionadas também para levantamento do estado do conhecimento. Vê-se, com isso, as aproximações e os distanciamentos do que estas pesquisas revelam sobre a atuação política no contexto da prática e em comparação com o que os indicadores abordados acima dentre outros pretendem também dizer sobre a mesma atuação no mesmo contexto e períodos. A partir disso e em consonância com o abordado nos capítulos anteriores, espera-se ter apresentado base empírica e teórica robusta o suficiente para atender aos objetivos propostos na pesquisas em uma perspectiva de análise da política de EPT em nível nacional com foco na atuação política no contexto da prática nos IFs de forma articulada à ACP proposta na epistemologia da presente pesquisa.

Conforme abordado no capítulo 3, “Análise Crítica sobre o Estado do Conhecimento das pesquisas sobre a Política Educacional dos IFs”, as pesquisas *stricto sensu* analisadas, também serviram como fonte de produção de dados para a presente pesquisa, uma vez que apresentam importantes contribuições e análises sobre o Ciclo da Política de Educação Profissional nos IFs. Dentre os resultados produzidos pela análise crítica, além dos já apresentados no capítulo três, tem-se a: sistematização por categorias de concentração de temas de pesquisa e sintetização das principais conclusões obtidas nas pesquisas *stricto sensu* analisada, somado às demais produções de dados e informações conforme a base empírica da tese. Esta sistematização se deu, inicialmente, em seis agrupamentos de categorias nas quais houve maior concentração de temas / conceitos de pesquisas produzidas entre 2010 e 2022:

C1 - Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização: agrupamento de pesquisas cujas temáticas principais foram mais voltadas para a fase inicial do contexto da prática após a aprovação do texto inicial da política. Refere-se mais às análises realizadas sobre a atuação política nesse processo de desenvolvimento estrutural da rede, que foi, como já visto, bastante acelerado e conturbado. Inclui-se aqui, também a temática da internacionalização, que embora iniciada mais a partir da segunda metade da primeira década da criação dos IFs, vai ao encontro da proposta de desenvolvimento da RFEPCT.

C2 - Identidade e Institucionalidade: estas duas categorias estão diretamente relacionadas com o grupo anterior, uma vez que, como indicado nos itens anteriores, os IFs são criados sob o discurso de uma “nova institucionalidade” a fim de romper a dicotomia existente e a concepção de educação profissional tecnicista voltada apenas para o mercado de trabalho. No entanto, como predominam os resultados das pesquisas nessa

temática, a construção dessa identidade e institucionalidade não se deram com a mesma aceleração e sequer com a mesma atenção que o processo de expansão territorial, criação de novas unidades, criação de cursos em todos os níveis, formas e modalidades sem observar muito seriamente as prioridades legais e ou constituir espaços consistentes de discussão, interpretação e tradução do texto de política.

C3 - Função Social e Desenvolvimento Local e Regional: esse grupo caracteriza as pesquisas concentradas em analisar tanto as práticas desenvolvidas nos IFs para cumprir a função social e contribuir para o desenvolvimento local e regional, quanto pesquisas que problematizam qual é ou quais seria estas funções sociais e de que forma o desenvolvimento é ou não compreendido em cada IF. Ao mesmo tempo, várias destas pesquisas já apontam alguns efeitos de política e / ou estratégias de políticas possíveis a partir do já analisado.

C4 - Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida: neste agrupamento se entende o conceito de “servidor público” em sentido amplo, inclusive terceirizados. Bem como, as diversas questões abordadas em relação aos servidores, desde formação inicial e continuada, qualificação profissional, relações humanas, saúde biopsicossocial etc. Um dos temas com maior ênfase nas pesquisas tem sido sobre estas diversas questões que envolvem estes profissionais, principais atores no contexto da prática. Talvez, pode-se adiantar, uma das questões a serem repensadas com urgência no âmbito da RFEPCT.

C5- Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização: considerando a atividade fim, as características, objetivos, finalidades e prioridades dos serviços dos IFs, esta categoria é, sem dúvida, a de maior ênfase. Porém, ao se buscar este agrupamento se observou que poucas pesquisas tratam destes temas de forma integrada e indissociável. Ao contrário, a maioria das pesquisas se atêm a questões bem específicas do ensino, da pesquisa, da extensão ou da verticalização. Parte disso é compreensível pelos próprios objetivos principais destas pesquisas, que geralmente se detêm em políticas ou programas específicos destas categorias. Ao mesmo tempo, dada a complexidade da abrangência de atuação dos IFs e a diversidade de assuntos passíveis de estudos sobre estas questões, uma pesquisa mais ampla envolvendo estas quatro categorias, se torna mais desafiadora. Por outro lado, ao mesmo tempo, já indica forte evidência de que a integração, a interdisciplinaridade como método, a pesquisa como princípio pedagógico e a formação integrada e de forma verticalizada, não tem sido considerada conforme aquelas concepções predominantes nos contextos de influência e de produção do texto.

C6- Gestão e Administração Pública: esta categoria engloba a Gestão e a Administração pública nos IFs de modo geral e abordando questões específicas. Também complexa e com temáticas variadas, nem sempre de diálogo e aproximação fácil, toma grande parte das preocupações das pesquisas realizadas no contexto da prática. Questões essenciais relacionadas à materialidade de políticas, organização estrutural, comunicação institucional, análise sobre a gestão democrática nos IFs e como tem atuado os gestores tanto em funções específicas de gestão quanto por meio de representações de grupos, segmentos etc. Junto com a categorização C4, as discussões sobre Gestão e trato com os servidores tem predominado e apresentado grandes distorções no contexto da prática.

Uma vez sistematizadas as pesquisas analisadas, nestas seis categorizações, a análise mais detalhada das respectivas pesquisas, levou a organização de três seções, organizadas com ênfase no contexto da prática, dos efeitos e estratégias de política. Cada seção, subdivida conforme as seis categorizações anteriores. Dessa forma:

Seção 1 - Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais: nesta seção, selecionou-se os resultados das pesquisas que apresentaram conclusões críticas aos contextos iniciais a partir da análise de elementos do contexto da prática conforme as categorizações C1 a C6;

Seção 2 - Contexto da Prática e Efeitos de acordo com os Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais: nesta seção, selecionou-se os resultados das pesquisas que apresentaram conclusões ao encontro dos contextos iniciais a partir da análise de elementos do contexto da prática conforme as categorizações C1 a C6;

Seção 3 - Contexto dos Efeitos e Estratégias de Política: nesta seção, selecionou-se os resultados das pesquisas que apresentaram conclusões já relacionadas ao contexto dos efeitos ou ao contexto de estratégias de política, a partir da análise de elementos do contexto da prática conforme as categorizações C1 a C6.

Assim, de forma esquemática, tem-se:

Quadro 07 – Esquema da análise da ACP por seções e categorias

ACP organizada por Seções com ênfase no Contexto da Prática	Agrupamento de Categorias principais emergentes a partir da análise das pesquisas <i>stricto sensu</i>.
Seção 1 - Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais	C1 - Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização; C2 - Identidade e Institucionalidade;

Seção 2 – Contexto da Prática e Efeitos de acordo com os Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais	C3 – Função Social e Desenvolvimento Local e Regional;
Seção 3 – Contexto dos Efeitos e Estratégias de Política	C4 – Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida; C5 – Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização; C6 – Gestão e Administração Pública;

Fonte: Autor, 2022

Importante observar que as pesquisas enquadradas nas categorizações C1 a C6, podem ter apresentado resultados que se enquadram em uma ou mais das três seções acima. A isso, soma-se a abrangência da pesquisa, conciliando centenas de pesquisas que, juntas, na presente análise, formam uma amostragem consistente do contexto da prática dos IFs em nível nacional e em relação aos principais objetivos, finalidades e prioridades dos IFs conforme visto na sistematização da Lei 11.892/2008 no item anterior e na problematização. Nesse sentido, entende-se que o procedimento adotado para essa organização analítica possibilita um caminho claro para verificação e validação bem como para maior consistência dos resultados obtidos.

Sendo assim, passa-se a apresentar os principais resultados da análise crítica das pesquisas *stricto sensu* em complementação e ou comparação, quando for o caso, com dados produzidos das demais fontes, principalmente dados produzidos a partir da PNP e ou em aprofundamento às questões já abordadas até então, e em conformidade com as três seções e as seis categorizações sistematizadas de acordo com o procedimento descrito na metodologia do presente trabalho. O movimento agora se dá no sentido de triangular as categorias C1 a C6 com as Seções 1 e 2, e, posteriormente, com a Seção 3 ao abordar os efeitos em vistas às possíveis estratégias de políticas que já podem ser aferidas a partir deste procedimento analítico.

5.5 Análise da Atuação Política no Contexto da Prática e no Contexto dos Efeitos, a partir de categorias de micro contextos.

5.5.1 – Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização – Categoria C1

O Governo Federal e, mais diretamente os gestores do MEC e SETEC, bem como os Gestores das Autarquias, concentraram muito mais esforço na expansão física da RFEPCT por meio da criação de IFs e suas respectivas unidades, e muito mais focados

nas disputas de poder político sobre o domínio destas, que na proporcional expansão, difusão e formação dos antigos e novos servidores, bem como dos educandos ingressos e das comunidades locais e regionais, sobre a essência da Identidade e da Função Social desta “nova institucionalidade”. Tal concepção se resumia a poucas palavras de discursos repetidos em palanques de inauguração, jogadas ao vento e sem conotação formativa. Enquanto isso, no contexto da prática, os demais atores de políticas, milhares de novos servidores docentes e técnicos administrativos chegavam para iniciar a “nova institucionalidade” sem saber exatamente do que se tratava, e os servidores que já atuavam nas instituições anteriores à Lei 11.892/2008, tampouco conheciam e muitos resistiam abertamente à proposta da “nova política”.

O choque provocado nesse “encontro de desencontrados”, encontrou espaço amplo tanto para a arena de disputas de poder e interesses pessoais e ou corporativos (disputas por Cargos de Direção e Funções Gratificadas, docentes *versus* técnicos, ensino superior *versus* ensino médio, Sindicato *versus* Reitoria, por exemplo), quanto para a arena de disputas ideológicas, político partidárias e de concepções de Estado, Educação, Trabalho, Pesquisa, Extensão, Inclusão, Desenvolvimento, e demais questões de Acesso, Permanência e Êxito. Os servidores já inseridos no contexto anterior aos IFs, tendiam mais a reproduzir o sistema anterior, e ou a fazer “adequações” meramente formais apenas para dar ideia de atendimento à lei, como, por exemplo, justapor o currículo da formação específica ao da formação geral, dando ao Projeto Pedagógico a denominação de Integrado no Contexto da Produção do Texto, quando no Contexto da Prática e da Atuação não passa de uma “concomitância interna” salvas algumas exceções.

Ao olhar o Contexto da Prática em mais de uma década de IFs, é inegável a omissão ou precariedade dos atores envolvidos no Contexto da Influência e da Produção do Texto, principalmente do alto escalão do Governo Federal (MEC/SETEC) e de parte do considerável do alto escalão das autarquias, principalmente alguns Reitores Pró-tempore e ou Interventores, em relação com os demais atores envolvidos no Contexto da Prática para a interpretação e atuação política coerente ou, ao menos, na expectativa de dar entendimento e buscar coerência ao que se propunha como Identidade e Função social para essa “nova institucionalidade”.

Na implantação dos campus, em vários casos se identificou que o local de escolha da localização das unidades se dava mais por interesse meramente econômico para incentivo ao desenvolvimento imobiliário. Como revela uma das pesquisas ao destacar que “[...] a unidade foi implantada em um setor ermo da cidade, revelando que a escolha

do local se pautou na intencionalidade da valorização da área, visando a sua revitalização e a geração de lucro para o setor imobiliário”. (SILVA, A. 2019, Dissertação, s/p) (Grifei). A princípio, isso não seria um problema, não fosse que, por consequência, em muitos desses casos, após o início das atividades, tanto educandos quanto servidores passaram a enfrentar sérios problemas de mobilidade urbana ou rural, difícil acesso, o que levou, e em várias unidades ainda provoca, elevada evasão estudantil e prejuízos para o melhor desenvolvimento das atividades.

Tornam-se cada vez mais explícitos os principais estrangulamentos que fizeram com que, nos IFs, fosse negligenciada “[...] a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade” (MOURA; LIMA Filho; e SILVA; 2015, p. 1074).

Quadro 08 – Seção 1 – Categoria C1

Seção 1 – Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C1 – Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização
<ul style="list-style-type: none"> - Processo decisório centralizador, sem gestão-democrática efetiva; sem comunicação eficiente; impositivo; marcado por clientelismo e imposição partidária; - Criação e expansão de forma aligeirada e desarticulada. Falta de planejamento integrado para a expansão da rede; “[...] sobreposição de ações, pois não se constatou uma ação coordenada entre os diferentes programas e políticas desses ministérios” (SOUZA, 2021, Tese); - Falta ou precariedade de esclarecimentos e informações para os atores políticos nas instituições envolvidas; - Centralização de negociações ao modo clientelista entre alguns gestores na rede e no MEC/SETEC alinhados política – partidariamente; - Contexto da prática marcado pela incoerência com as diretrizes e discursos propostos no contexto de influência de produção do texto; - Criação de vários campus por influência de grupos hegemônicos do mercado e do empresariado e ou por influência de favoritismo político-partidário, sem considerar a real viabilidade local e regional e / ou maior necessidade em outras localidades. Forte ausência ou não observação dos critérios para expansão da RFEPCT; - Audiências públicas para articulação dos campus e criação de cursos, centralizada por grupos de interesses empresariais e políticas, com baixíssima participação efetiva das classes menos favorecidas. Carência de estudos consistente de viabilidade para oferta de cursos e criação de campus; - Diferenças injustificáveis no desenvolvimento do Plano de Expansão entre as regiões brasileiras, tanto no plano da infraestrutura quanto nos indicadores acadêmicos; - Contexto nacional, desvalorização da carreira e a forma como se deu a expansão, foram elementos essenciais para o ensejo dois movimentos de greve: 2011 e 2012, principalmente pela falta das melhorias prometidas aos servidores e instituições; - Falta de coordenação, assessoria e acompanhamento efetivo no contexto da prática para colaborar no processo de interpretação e tradução da política e criação dos artefatos de política necessários para o desenvolvimento das atividades. Generalizada ausência de entendimento sobre a proposta concreta da política de EPT, inclusive entre os “promotores” das influências no MEC e entre os gestores iniciais da RFEPCT. Falta de discussão e formação continuada em serviço para entendimento da concepção de EPT proposta; - Nítida evidência da preponderância da reprodução do modelo anterior; reforço da cultura organizacional hierárquica e burocratizada; - Ausência de competência para mediação dos conflitos gerados com a ampla chegada de servidores e com as divergências institucionais de estabelecendo;

- Investimento insuficiente; estruturas físicas ainda inacabadas em muitos campus; forte diminuição do orçamento prometido e necessário;
- Falta de diálogo entre os Ministérios (MECA / MDIC / MDA) e secretarias (SETEC / SESU / SEB...) na proposição e coordenação de programas e políticas relacionados à EPT;
- Elevada divergência de concepções para a EPT e a nova Institucionalidade;
- Preocupação com a perda da “autonomia” das unidades em relação às reitorias;
- Grande grupo de rejeição aos IFs, entre os servidores das instituições já existente, com preferência para se tornar Universidade Tecnológica aos moldes do que ocorreu com a UTFPR;
- Criação de muitos cursos por: mera imposição legal, sem a compreensão do objetivo e concepção dessa prioridade; por interesses dos professores ou da direção; por influência do mercado especializado, mais do que da comunidade em geral; em desconexão com as reais necessidades locais e regionais; ênfase em cursos superiores que não os de prioridade legal;
- Desarticulação com a maior parte da comunidade externa em muitas das unidades e autarquias criadas;
- Grande ampliação de matrículas, principalmente em cursos de nível superior “[...] avaliada, por um lado, como negativa, sob a argumentação de que atenderia às exigências do capital e da classe dominante por formações mais restritas ao ensino e voltadas para o mercado. [...]” (OLIVEIRA, 2020, Dissertação);
- Forte influência da esfera privada e ou hibridização público / privado; - “[...] segunda fase da expansão da Rede Federal [...] revelou a parceria público-privada como aporte do processo de expansão[...]” (NOGUEIRA, 2016, Dissertação); Foco no desenvolvimento econômico;
- Durante a primeira década, se priorizou, como política de governo, procedimento de privatização nas ofertas de matrículas e nas modalidades de educação profissional, reforçando as parcerias público-privado;
- Elevada colonização da prática por órgãos internacionais e políticas neoliberais;
- Manutenção de terminologias, conceitos e termos da concepção de EPT mercadológica e tecnicista: “profissionalizante”, “mão-de-obra”, “mercado de trabalho”, ensino “propedêutico”.
- Influência da Teoria do Capital Humano; - “[...] política de governo norteadas por recomendações de órgãos internacionais e políticas neoliberais, [...]” (MELLO, 2017, Tese);
- Dificuldades na interiorização: acesso, fluxo elevado ou falta de servidores nos campus de difícil acesso; falta de transporte escolar;
- Desafios para permanência dos servidores nos campus de difícil acesso;
- Soluções ainda meramente paliativas de política educacional;

Principais trabalhos *stricto sensu* utilizados para análise da C1 – Efeitos críticos, conforme Apêndice C.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos *stricto sensu* no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

Fonte: Autor, 2022.

Quadro 09 – Seção 02 – Categoria C1

Seção 2 – Contexto da Prática e Efeitos favoráveis aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C1 – Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento de que, apesar das limitações, a expansão da RFEPCT foi significativa em termos de ampliação do acesso à educação, principalmente nos casos em que a criação dos IFs e campus realmente se deu em contextos geopolíticos cujo acesso à educação pública era precário ou inexistente; - O contexto da criação dos IFs e o início da expansão foi recebido positivamente e com grande expectativa sob o caráter de função social da “nova” política de EPT no governo federal, o que, aos poucos, se perdeu cada vez mais; - Ao contrário do que se observou historicamente no Brasil, somente na primeira década do Século XXI é que a política pública de Expansão da Educação Profissional se deu como prioridade do Estado e do Governo Federal; - A proposta da política de EPT com a criação dos IFs demonstrava grandes potencialidades favoráveis aos interesses da classe trabalhadora, e ainda tem, caso seja realizado imediato e intenso trabalho de resignificação de concepções e enriquecimento da densidade epistemológica e valorização da função intelectual dos atores dessa política no contexto da prática; - Em vários casos a atuação política dos atores gestores responsáveis pelas fases iniciais da expansão, foi positiva e responsável, efetivamente engajada com expectativa de promover mudanças estruturais e de justiça social; - Destaca-se a interiorização e diversificação proporcionada pela política de EPT a partir da Lei 11.892/2008;

- Quando comparados às demais redes públicas de educação e muitas escolas e redes particulares no Brasil, os IFs tem se destacado, inclusive no atendimento aos critérios quantitativos de avaliação externa aos moldes da influência neoliberal;
- Há exemplos exitosos de “Projetos de Centros de Idiomas (PCI), como ação de fomento à internacionalização dessas instituições” (CAVALCANTE, 2016, Tese);
- Identificam-se espaços de resistência crítica e de movimentos de contradição à lógica neoliberal hegemônica, demonstrando possibilidades de ampliação dessas articulações e disputas contra hegemônicas;
- Há esforços consideráveis em alguns casos nos IFs que buscam a integração saudável entre o econômico e o social, entre a dimensão matéria e a dimensão ontológica do trabalho por meio da Educação Profissional;
- Em muitas unidades da RFEPCT, tanto já existente quanto criadas a partir de 2008, percebe-se que “[...] houve uma significativa melhoria da infraestrutura e ampliação no atendimento dessas instituições. Verificou-se também que a verticalização do ensino e a captação de recursos externos à matriz orçamentária regular se fazem importantes para a manutenção financeira das instituições” (CAVALCANTI, 2018; Dissertação);
- Muitas escolas vinculadas às Universidades Federais e que aderiram à criação dos IFs, demonstram entendimento de melhorias nas condições de trabalho e reconhecimento dentro da RFEPCT, enquanto, nas Universidades, em regra, eram relegadas à segundo plano e pouco valorizadas pela instituição;
- Ainda em fase inicial de desenvolvimento, coletam-se boas práticas de parcerias, programas e ações de internacionalização dos Institutos Federais; porém ainda bastante limitadas pela falta de recursos financeiros e barreiras linguísticas para o perfil majoritário dos Estudantes dos IFs, o que tem direcionado mais à internacionalização com países de idioma português ou espanhol;

Principais trabalhos *stricto sensu* utilizados para análise da C1 – Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização, conforme Apêndice C.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos *stricto sensu* no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

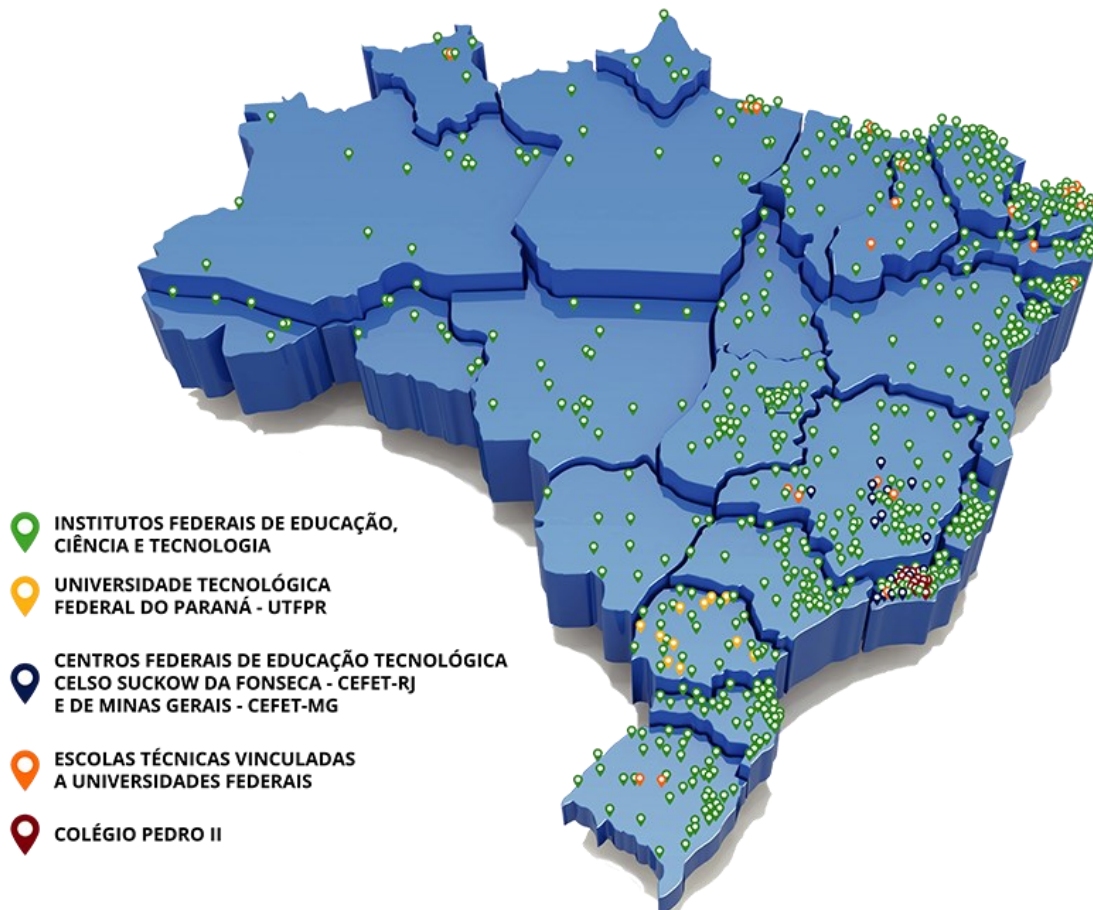
Fonte: Autor, 2022

No mesmo sentido, a figura a seguir traduz, visualmente, o impacto da expansão e da interiorização dos IFs pelo Brasil. Embora, como já se pode identificar na figura e se confirma nos demais elementos desta pesquisa, algumas áreas que poderiam ter sido assistidas, ficaram carentes do acesso que a política de EPT nos IF pode proporcionar. Inicialmente foram criadas algumas diretrizes e critérios sociais para nortear o processo de expansão, tais como a implementação de IFs em municípios com população de aproximadamente 70 mil habitantes, baixo IDH etc. Contudo, os contextos de influência político partidária e empresariais passaram a agir com pressão sobre o Governo, o que levou há algumas distorções significativas na RFEPCT.

Também influenciaram na distribuição, os “acordos” políticos com dirigentes e servidores das instituições federais que eram contra a criação dos IFs e / ou se recusavam a unir com instituição vizinha, como por exemplo, duas Escolas Agrotécnicas para formar um IF ou uma Escola Agrotécnica e um CEFET, e assim sucessivamente. Exemplo claro de que a colonização neoliberal, a concorrência institucional ou apenas a cultura do patrimonialismo e do clientelismo já estavam fortemente arraigadas na cultura organizacional dessas instituições. A “institucionalidade” poderia se pretender “nova”, mas os principais atores de política que deram os passos iniciais ao contexto da prática,

na maioria, estavam ainda presos à antiga institucionalidade e não muito dispostos a rever a atuação política.

Figura 12 – Mapa da RFEPCT



Fonte: Portal MEC/SETEC. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>: Acesso em 29/11/2022.

5.5.2 – Identidade e Institucionalidade – Categoria C2

Como marco histórico e legal, pode-se dizer que: com a revogação do Decreto 2.208 /1997 e a promulgação do Decreto 5.154/2004, inicia-se, formalmente, a busca por uma nova “identidade” das instituições de EPT no âmbito Federal e uma ressignificação da concepção dessa educação, sobretudo, no que se refere à sua função social. Sabe-se que tal processo é lento e eivado de disputas, interesses e entraves de toda natureza. Contudo, passadas quase duas décadas (2004 – 2023), ainda se evidencia uma profunda crise de identidade do que se pretendia ser uma nova institucionalidade, essencialmente traduzida na crise identitária dos IFs e os atores de política que atuam nos diferentes contextos dessas instituições.

Curioso observar que, o próprio governo do PT, se com o governo Lula decretou o início da vida dos IFs ao mesmo tempo em que, logo a seguir, com o governo Dilma, com o PRONATEC, decretou o início da morte do que era para ser uma “nova institucionalidade” contrária ao poder hegemônico neoliberal. Nesse sentido, cabe destacar:

O governo Dilma (2011 a 2016), [...] lança o Pronatec, priorizando a oferta de cursos de curta duração e canalizado vultosos recursos para o Sistema S, limitando o processo de estruturação do direito à educação básica e profissional. [...] a Expansão da Rede Federal, ao estabelecer a oferta de Ensino Médio Integrado como prioridade, [...] Em paralelo, a prioridade estabelecida com o Pronatec, com a oferta de cursos FIC, contribuiu muito menos para a consolidação do direito à educação e ao trabalho, na medida em que reproduziu o processo de formação precária para ocupação de postos de trabalho de baixa qualificação e baixa remuneração, reforçando a reprodução da falsa dualidade entre formação para o trabalho manual e trabalho intelectual” (MACIEL, 2016, Dissertação, s/p) (Grifei).

Dentre dezenas de outras pesquisas que levam às mesmas conclusões, como demonstrado nos Apêndices “B” e “C”. Ou seja, o PRONATEC em relação aos IFs, em termos de política de educação profissional no Brasil, foi a maior contradição do governo PT entre o discurso da justiça social e a preponderância do discurso neoliberal da educação a serviço das demandas de qualificação tecnicista para o novo mercado.

A própria identificação do termo “tecnológica”, agregado à concepção de EPT, é fruto da transferência terminológica das demandas neoliberais para uma nova forma de profissionalização exigida ao contexto do novo capitalismo e do desenvolvimento das modernas tecnologias digitais. Em uma breve retomada histórica, verifica-se que o termo “tecnológico”, na Educação, começa a ser usado no mesmo período da forte influência neoliberal no Brasil nas décadas de 1970 e 1980. Inicialmente se dá com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETPS], autarquia vinculada ao Estado de São Paulo, que começou a usar o termo com a criação dos cursos superiores de tecnologia. A partir de 1972 o governo federal também adota o termo com a expansão das unidades federais, incluindo, em 1976 a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia [CENTEC – BA], e a transformação das escolas técnicas federais em Centro Federal de Educação Tecnológica [CEFET] a partir de 1978ss. Em 1990 é criada a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica [SENETE]; em 1992 a Secretaria de Educação Média e Tecnológica [SEMTEC], que resulta na até então vigente Secretaria de EPT [SETEC]. No mesmo sentido sofreram adaptações e geram diferentes conotações de educação os termos: “artífices aprendizes”; “cursos profissionalizantes”; “cursos de

profissionalização”; “formação técnica”; “qualificação técnica”; “cursos de tecnologia”; “formação profissional” etc.

Ao denominar os IFs como instituição de “Educação, Ciência e Tecnologia”, e a própria rede como “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, já se pode inferir destes termos a intencionalidade de identidade institucional muito mais abrangente e para além da formação apenas de ensino tecnicistas e focada apenas no atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho ou mais adequadamente dito, do mercado de emprego e modernas formas veladas de escravização. Não se trata, portanto, de priorizar o ensino, a pesquisa, a extensão, a inovação tecnológica, a ciência, a cultura, o mercado de trabalho, o ingresso no ensino superior, a qualificação em pós-graduação ou qualquer outra coisas, mas de compreender a indissociabilidade destas questões enquanto meios para a formação integral das pessoas e a transformação histórica material da natureza e da dimensão ontológica do “Trabalho”.

Trata-se de ver a institucionalidade enquanto “organização” ou “instituição”? No sentido de que que a “instituição” tem o núcleo duro da coesão social, enquanto a “organização” é flexível, instável. Nisso reside, por exemplo, a falácia da descentralização e grande parte da pseudo “autonomia” que as instituição julgam ter. “A instituição, enquanto identidade, possibilita a consciência de classe, gera a interdependência, a solidariedade, para Durkheim, o ser coletivo (Laval, 2019 p. 225 a 250).

Porém, como se observa nos quadros a seguir, estas instituições sequer vivem uma crise de identidade porque sequer construiu-se alguma identidade institucional nestes mais de dez anos de desenvolvimento do que se pretendia ser uma “nova institucionalidade”. Essa questão é altamente problemática na análise da política de EPT nos IFs, uma vez que, enquanto não se consolida um processo de identificação dos atores de política com a concepção de “Educação, Ciência e Tecnologia”, e da função social da instituição na qual atuam os profissionais de educação e os estudantes, não há como se construir identidade alguma. O impacto dessa deficiência é direto na fragilidade da articulação em rede de política e no aumento da performatividade, da concorrência, na precarização do trabalho; na “desprofissionalização” dos profissionais de educação pela negação da sua função intelectual, e todos os demais efeitos já identificados como se verifica nas sínteses a seguir.

Quadro 10 – Seção 01 – Categoria C2

Seção 1 – Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C2 – Identidade e Institucionalidade
<ul style="list-style-type: none"> - Forte reprodução do modelo já existente; - “[...] a nova institucionalidade é muito próxima da que existia configurada nos CEFETs” (RIBEIRO, 2018); - Alta divergência da concepção de EPT proposta nos contextos de influência e de produção de texto, tanto em termos de organização estrutural e administrativa quanto teórica e de efeitos esperados; - Separação enfática entre “teoria e prática” em relação à concepção de política e institucionalidade esperada; - Maior resistência à concepção da nova política de EPT entre os atores que já atuavam nas instituições que entre os atores que iniciaram a partir de 2009; - Desconhecimento e falta de entendimento generalizados sobre a identidade dos IFs; - No micro contexto de influência dentro do Contexto da Prática, o discurso de política dos atores mais antigos predominou, reproduzindo grandes grupos de rejeição aos IFs nos termos propostos; - IFs criados sem a inclusão de instituições antigas, tiveram menor resistência à concepção de política e de EPT proposta para os IFs; - Fragmentação de finalidades e objetivos e em desacordo com as prioridades estabelecidas em lei, prejudicando, assim, a própria finalidade de serviços específicos e prioritários que justificaram a criação das autarquias por meio da Lei 11.892/2008; - Incoerências entre a “missão, visão, valores” construídos nos IFs e em relação as prioridades e atividades fins típicas da instituição prevista na Lei 11.892/2008 e correlatas; - Hibridismo entre a dualidade predominante e algumas tentativas de superação dessa dicotomia entre as dimensões materiais e ontológica do Trabalho, bem como da concepção e da função social de EPT; - Política ainda bastante incipiente e incapaz de sinalizar rupturas com o paradigma dominante de EPT; - Marcantes ambiguidades identitárias no contexto da prática; - Processos de recodificação dos textos de política no contexto da prática e microcontextos de influência e de produção do texto com ampla divergência de concepções de EPT na mesma atuação política; - Evidente carência epistemológica de muitos atores de política, docentes e Técnicos Administrativos, sobre Educação; Educação Profissional; Metodologias de Ensino e Aprendizagem, e, mais fortemente ainda, ausência epistêmica sobre as bases teóricas tanto predominantes nos contextos de influência e produção do texto, quanto no contexto da prática, dos efeitos e das estratégias de políticas educacionais e políticas públicas; - Explícita distorção dos textos de política jurídico / normativos com evidência de atos administrativos dotados de vício e / ou passíveis de revisão, nulidade.. Concepção de EPT funcionalista e mercadológica, reproduzindo o modelo consolidado historicamente; - Ineficiência de muitos gestores para coordenar um IF ou um campus diante das exigências epistemológicas necessárias para tal; insegurança sobre a proposta da política; - Articulados micro contextos de influências para atendimento às demandas imediatistas do mercado; - Dificuldades nas poucas resistências contrárias à lógica neoliberal; - Desvio antagônico da identidade esperada, principalmente durante a segunda fase de expansão e com o PRONATEC; - Influências externas sobre o governo e a governabilidade, dificultaram a continuidade do projeto; - Alta colonização neoliberal e tentativa de transformação da escola em “empresa”, com ênfase no discurso do “empreendedorismo” moderno e fragilização das relações e entendimento da categoria “trabalho”; - Formação com ênfase na concepção do indivíduo como “empresário de si”: <i>homo enterprise</i>; - Presença marcante da reprodução da colonização neoliberal da subjetividade, por meio da atuação no contexto da prática, principalmente na ênfase das atividades de ensino, pesquisa, extensão, inovação... - Concepção mercadológica restringindo ou prejudicando o acesso, a permanência e o êxito dos educandos; - Ações que já incorporam e reproduzem a hibridização público/privado; - Análises da Política de EPT e sua institucionalidade com base nos modelos de <i>Accountability</i> e sob critérios de gerencialismo e de avaliação de empresas privadas; - Reprodução de cartilhas de Políticas Globais, principalmente por meio da influência das diretrizes dos organismos internacionais na atuação política diretamente no contexto da prática; - Falta de discussão institucional sobre a identidade da política e EPT na RFEPCCT; - Carência de consideração pela dimensão ontológica do trabalho; - Desintegração entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura; - Processo aligeirado da decisão, criação e expansão dos IFs dificultou e prejudicou a construção da identidade;

<ul style="list-style-type: none"> - Concorrência Interna entre diferentes áreas, prejudicando o princípio de ser “pluricurricular” e atuar de forma integrada e verticalizada; - Disputa de poder interna; disputas e conflitos entre as instituições da RFEPCT com diferentes perfis. Foram incluídas na RFEPCT, mas a maioria delas não se integrou à RFEPCT; - Dificuldades em estabelecer a identidade visual e a comunicação institucional de forma mais integrada e efetiva em rede; - Pouca Articulação com a comunidade externa; - Pouca divulgação institucional e identificação precária da sociedade com a “Nova institucionalidade”; - Micro contexto de produção, interpretação, tradução e recodificação dos textos de política com explícita transferência terminológica de concepções neoliberais para os documentos institucionais;
<p>Principais trabalhos <i>stricto sensu</i> utilizados para análise da C2 – Identidade e Institucionalidade, conforme Apêndice C.</p>
<p>Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos <i>stricto sensu</i> no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.</p>

Fonte: Autor, 2022.

Quadro 11 Seção 02 – Categoria C2

<p>Seção 2 – Contexto da Prática e Efeitos favoráveis aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais</p>
<p>Categoria C2 – Identidade e Institucionalidade</p>
<ul style="list-style-type: none"> - O histórico de Políticas Educacionais de Educação Profissional, cujo objetivo principal era “[...]adestrar uma massa de trabalhadores, moldá-los na perspectiva do trabalho disciplinado e da manutenção da ordem” (SILVA, S. 2013, Dissertação), justificou a emergência e a urgência de uma nova proposta de EPT, com foco na formação integral dos estudantes e, com isso, na ressignificação do Trabalho e superação da dualidade teoria e prática; - A perspectiva do Ensino Médio Integrado, se mais bem compreendida, apresenta-se como um dos principais diferenciais e constituintes da Identidade dos IFs na perspectiva de uma “nova institucionalidade”; - Destacam-se, na identidade dos IFs, ao menos sob a perspectiva teórica da concepção em que se iniciou essa política educacional: “[...]vários aspectos inovadores [...]oferta de todos os níveis de ensino e tipos de cursos; atendimento da oferta mínima para os cursos técnicos de nível médio e para os cursos de licenciaturas e demais formações de professores; e a verticalização de ensino”. AVILA, 2018, Tese); - A identidade visual dos IFs é essencial ser mantida, uma vez que – “[...] o compartilhamento da marca propõe um alinhamento de posicionamento e propósitos” (RODRIGUES, 2018, Tese); - Em alguns IFs ou campus, se demonstrou forte evidência da importância de maior foco na comunicação pública institucional como “[...]potencial de consolidar uma gestão escolar comprometida com a transformação social, o que coaduna com a formação politécnica e omnilateral [...]” (SILVA, L. Dissertação, 2020); - Se ainda sem mudança estrutural significativa, pode-se dizer que, ao menos a criação dos IFs abriu espaços para contradições contra hegemônicas e para a discussão de uma “[...] nova concepção de educação profissional e tecnológica. [...]” (GARCIA, 2021, Tese); - Em alguns campus, destacam-se as ações de inclusão tanto arquitetônica quanto atitudinal e demais ações inclusivas e de políticas afirmativas, cujos resultados têm provocado diferencial e positivo impacto da Instituição no desenvolvimento local e regional;
<p>Principais trabalhos <i>stricto sensu</i> utilizados para análise da C2 – Identidade e Institucionalidade, conforme Apêndice C.</p>
<p>Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos <i>stricto sensu</i> no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.</p>

Fonte: Autor, 2022.

5.5.3 – Função Social e Desenvolvimento Local e Regional – Categoria C3

A lógica neoliberal coloca a função (nada social) da educação, sob um novo paradigma que nega a dimensão ontológica do trabalho, que refuta toda forma de conhecimento que não pode ser medido sob os critérios de utilidade, urgência e necessidade. Assim, explica-se, por exemplo, o descaso para com as ciências humanas, a cultura, o lazer, os processos criativos e a mutação do “*homo faber*” em “*homo enterprise*”: o empreendedor e empresa de si mesmo, o “homem empreendimento”, único responsável pelo seu sucesso e fracasso. Portanto, não há mais “função social” da escola uma vez que a sociedade não interessa às escolas, são os indivíduos que apresentam interesses particulares para que a escola exerça a função de se reorganizar de forma flexível e dinâmica quanto flexíveis, temporárias e dinâmicas são as demandas do indivíduos.

Esse novo paradigma pretende tornar o cidadão o responsável diante de seu dever de aprender. [...] mais que uma resposta a necessidade de autonomia desenvolvimento pessoal, é a obrigação de sobreviver no mercado de trabalho que comanda essa pedagogização da vida. [...] seus indivíduos não forem capazes de “gerir a incerteza” e “garantir sua empregabilidade” em uma sociedade em que o risco de explosão e marginalização é cada vez maior a eficiência global da economia diminuirá (LAVAL, 2019, p. 74).

No mesmo sentido, “[...] o que está em questão é a função cultural da escola. isso se deve ao próprio fundamento da ideologia utilitarista, quem rejeita toda forma de cultura que não seja regida pela utilidade, pelo retorno, pela eficiência, pela aplicação mensurável” (LAVAL, 2019, p. 205). Com isso, a escola pública perde o caráter emancipador e democrático, algo totalmente contrário do que concebia, por exemplo Anísio Teixeira enquanto função da escola pública, ao afirmar que:

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia. Na escola pública, [...], desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum igualitária e unificadora, a despeito das separações que vão, depois, ocorrer (TEIXEIRA, 1977, p. 72 apud LEITE, 1998, p. 142).

O direito à educação é o direito ao acesso à produção histórica do desenvolvimento humano. Educação é dever (imposição) natureza humana X socialização. O Papel do

Estado deveria ser o de garantir o espírito social, o interesse do coletivo sobre o privado, do comum sobre o individual. Quando o Estado se permite dominar pelo interesse econômico ou por determinada religião, perde ou tem seu poder e seu papel enfraquecido. A escola deveria ser orientadora, legitimada para levar o indivíduo ao entendimento da necessidade da solidariedade (CF/1988) para garantir a “coesão social”. Ou seja, nessa perspectiva a função da educação pública seria ir justamente ao encontro daquela concepção de formação integral, omnilateral dos indivíduos. Assim, “Se a nova ideologia escolar perde de vista o objetivo cultural da escola, ela perde de vista também a função da instituição escolar como forma social que permita a inserção no pensamento reflexivo, assim como o papel antropológico da instituição em geral” (LAVAL, 2019, p. 296). Portanto, quando a escola perde essa função social cultural, transforma-se em uma empresa, uma mera organização administrativa de mercado, mesmo que alegue ter interesses e ações sociais. Na educação a função social cultural é finalidade última e central, na empresa e nas organizações é mera probabilidade colateral.

É nesse sentido que a carência epistêmica sobre a função social dos IFs, tem levado seus atores à reprodução dos interesses das indústrias culturais, globais e não da transformação cultura crítica, autônoma e emancipatória:

Em termos de cultura os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais perante os efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização ou Americanização, Hollywoodização e produção de um consumidor genérico. Ou seja, será que estamos a viver a criação de um “MacMundo”, conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global - televisão, cinema e internet? (BALL, 2001, p. 101).

É urgente compreender como que a própria ideia de “educação”, impôs-se necessária pela complexidade do “Trabalho” (ciência, tecnologia, cultura). É nesse aspecto que, reitera-se a compreensão do Trabalho enquanto “Mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica de automediação do trabalho, é assim, o ponto de partida para a produção do conhecimento e de cultura pelos grupos sociais (MÉSZÁROS, 1981 apud RAMOS, 2010)”.

Também ao se falar da função dos IFs no “desenvolvimento local e regional”, é preciso certificar-se da não limitação e submissão à função de atender ao desenvolvimento econômico à serviço das demandas locais e regionais. O desenvolvimento econômico está incluso na concepção de desenvolvimento local e

regional, porém não se resume a isso. É preciso investigar, por exemplo, de qual economia se fala? Economia social (Art. 193 CF/1988), que visa o desenvolvimento da ordem social: distribuição de renda, desenvolvimento humano, mundo do trabalho... ou a economia do capital (Art. 170 CF/1988), que prioriza a propriedade privada e a livre iniciativa, que eleva a pobreza e marginalização (Art. 3, III CF/1988)? Prioriza-se o Desenvolvimento Econômico em detrimento do Desenvolvimento Humano? Atua-se na perspectiva de uma democracia fraca, da escola empresa, do mercado de trabalho? O que a Lei 11892/2008 quer dizer por desenvolvimento local, regional e nacional? Como fazer com que o desenvolvimento local não se dê conforme as diretrizes colonizadoras do neoliberalismo? Qual é o limite da escola na transformação social e no desenvolvimento humano e econômico? (NUSSBAUM, 2015). Enfim, quais são os limites de esperança e responsabilidade que uma instituição de ensino suporta?

São questões (im) pertinentes que surgem ao se verificar os trabalhos de pesquisa que abordam, essa temática e sugerem fortes evidências dos efeitos de política de EPT nos IFs estarem mais voltados para o desenvolvimento econômico que para o desenvolvimento humano.

Como se dá o atendimento dos IFs às normas legais? O que justifica a morosidade: resistência crítica; falta de condições para atender; relativização da norma? Por exemplo: “[...] apenas dez anos após da promulgação da PNDP (Decreto nº 5.707/2006) o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) efetivamente iniciou a construção de uma Política de Capacitação de Servidores” (MORO, 2019, Dissertação, s/p). Questionamentos pertinentes não apenas à Formação dos servidores, mas também à todas as demais categorias aqui abarcadas no contexto institucional.

Pode-se identificar um grupo de atores políticos nos IFs que, independentemente das possíveis “boas intenções” para com a Política Educacional destas instituições, resumem tudo ao nível da Política Ideológica Partidária, e, nisso, assumem qualquer mínima crítica, como uma afronta pessoal e não como uma possibilidade de reflexão e, identifica pertinência na crítica, de ressignificação das atuações (*enactment*) política no contexto da prática, dos efeitos e das estratégias. Sem entrar no mérito sobre as diferentes práticas de “militância” pela RFEPCCT em especial pelos IFs (KUPSKI, 2020, Tese, s/p), parece razoável, oportuno e conveniente refletir sobre a forma como esta ação se dá e em que medida ela contribui para fazer ou para desfazer a política educacional, inclusive, desfazer a própria política pela qual “milita”. Independentemente do juízo de valor, inegável foi o uso da expansão do IFs como instrumento ideológico do Estado para

favorecimento de colégios eleitorais políticos partidários, como constatada em uma pesquisa a “[...] probabilidade maior de municípios administrados por PT ou PMDB, a partir do ano de 2008, receberem um IF” (OLIVEIRA, 2017, Dissertação, s/p). No mesmo sentido:

As hipóteses centrais são de que a) os Institutos Federais constituem-se num componente estratégico do projeto neodesenvolvimentista dos governos petistas; b) a política dos Institutos Federais não tem o devido acompanhamento em sua condução, por parte do governo federal ou da sociedade. [...] conclui-se que a estrutura de democracia frágil brasileira impacta sobre as relações institucionais [...] e resulta em pouco diálogo acerca das características e finalidades – eminentemente políticas, [...] que se encontram na Lei de Criação dos Institutos Federais (VASCONCELLOS, 2017, Dissertação, s/p) (Grifei).

Além disso, muitos cursos foram abertos mais com base na “vontade” e ou na predominância da formação e interesse dos professores dos novos campus, que no efetivo atendimento às demandas locais e regionais e ou nas prioridades institucionais previstas na Lei 11.892/200. Assim como, muitos cursos, principalmente relacionados à educação de Jovens e Adultos, foram deixados de ofertar pelas mesmas forças contrárias ao entendimento da Política e ou aos interesses sociais de acesso aos que mais precisavam. Esse processo decisório de implantação de novos cursos no processo de expansão da RFEPECT, embora muitas vezes formalmente “encenado” por audiências públicas e reuniões, frequentemente se deu nos bastidores institucionais, movidos por interesses e conveniências várias.

A insistência na concepção universitária elitista ou da concepção de ensino médio focada nos resultados nacionais e medida pela aprovação dos egressos nas “melhores universidades” e nos cursos mais elitizados, foi empecilho constante para a abertura à inclusão e à realização de programas e políticas consideradas por muitos “servidores” como desnecessárias ou prejudiciais aos seus “status acadêmicos”. Por outro lado, nem toda essa carga de responsabilidade deve ser dada a estes “profissionais”, uma vez que, como visto, pouco foi feito para que a formação dos servidores para a compreensão da “nova institucionalidade” fosse pautada em conjunto com a acelerada expansão de novas instituições físicas. Geográfica e materialmente, construiu-se muito. Humana e politicamente, edificou-se pouco.

Quadro 12 – Seção 01 – Categoria C3

Seção 1 – Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C3 – Função Social e Desenvolvimento Local e Regional
<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de desenvolvimento predominantemente sob a lógica do gerencialismo, da concorrência e da performatividade; - Carência epistemológica sobre a base conceitual e teórica de EPT; - Baixa atuação dos egressos, nas áreas de formação dos cursos realizados; - PNAES: precariedade de recursos financeiros, estrutura e insuficiência de profissionais; caráter assistencialista; legislação do PNAES desconsidera a institucionalidade dos IFs; divergências entre as formas de organização e gestão de programas como o PNAES em cada IF, traz efetivo prejuízo a muitos estudantes e fortalece atritos e conflitos internos e interinstituições da RFEPCT; - Recodificação dos textos de política com bastante divergência; - Pouca inclusão e ausência de efetiva participação dos estudantes nos processos de discussão e programas e ações institucionais com a comunidade externa; - Hibridização público/privado; - Função paliativa para questões sociais; - Foco no atendimento aos interesses imediatos do mercado; - Mistificação excessiva na tecnologia e inovação de modo tecnicista e acrítico; - Foco no cidadão consumidor, no <i>homo enterprise</i>; - Favorecimento orçamentário do poder público à oferta privada de EPT; - Órgão de controle externo sugerindo direcionamento gerencialista e com critérios de análise de <i>Accountability</i>; - Micro contexto de influências no contexto da prática e no desenvolvimento das políticas educacionais nacional, controlado pelo empresariado; - Visão da “Função Social dos IFs,” no contexto da prática, compreendida sob a concepção e diretrizes da Teoria da Capital Humano; foco na empregabilidade dos educandos e não na Formação para o Trabalho, incluindo também a dimensão ontológica do trabalho; em algumas regiões, a visão mercadológica da função da EPT preparar para o mercado de trabalho, tem levado a aumentar a precarização a subutilização e o desemprego entre jovens trabalhadores; Desconhecimento da sociedade sobre a função social e os potenciais dos IFs; - Atuações contraditórias às prioridades e concepção de EPT nos IFs; - Transformação das instituições em terrenos de disputa ideológica e de interesses privados; reprodução do modelo de divisão socioeconômica do trabalho; - Baixa remuneração desestimula a atuação na área de formação da maioria dos educandos tanto de cursos técnicos quanto superiores; - Vários casos de sombreamento e sobreposição de oferta de cursos em instituições públicas, decorrentes, a maioria, pelos ajustes de interesses para implantação de campus dos IFs nestas localidades; - Desconexão da oferta de cursos com o contexto regional; - Fragilidade e desigualdades de condições aos educandos nos cursos de EAD; - Reflexos da forma aligeirada e desfocada, como se deu a expansão, tem produzido dificuldades de acesso e permanência dos estudantes, em campus ainda precários e descontextualizado da realidade local e regional; - Afastamento da comunidade externa; Precariedade do reconhecimento da escola pela sociedade e pelos próprios educandos e familiares; - Falta de clareza aos ingressos, sobre o IF e os diferentes cursos e modalidades de ensino bem como sobre as inúmeras possibilidades que os IFs poderiam proporcionar; - Atuação superestimada da capacidade dos IFs em promover o desenvolvimento local e regional; - Fragilidade da democracia brasileira também dificulta, consideravelmente, políticas educacionais transformadoras; - Desvio da finalidade e concepção do EMI, focado para preparação para o ENEM e ingresso no ensino superior; não observação das prioridades dos IFs; - Reprodução social da violência física e / ou psicológica entre os alunos como principais autores e vítimas, mas, também, por parte e entre os servidores públicos; - Carência de atenção aos programas, serviços, atividades com ênfase na justiça social e diminuição das desigualdades sociais; - Fragilização ou desvio de finalidade dos Programa Mulheres Mil, PROEJA; NAPNE; NEABI... - Acessibilidade limitada ao arquitetônico e pouca atenção ao atitudinal; dependência dos programas e atividades, de que o Gestores sejam “adeptos” e incentivem a inclusão; grande parte das ações de inclusão

<p>e acessibilidade são apenas paliativas e não estruturais; maior atenção para programas de acesso e pouca atenção para a permanência e o êxito;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de entendimento de que ensino, pesquisa e extensão podem ou deveriam envolver também as questões de inclusão, acessibilidade, justiça social... - Insuficiência da formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais de educação para trabalhar; - Descumprimento, atendimento insuficiente ou irregularidades às legislações de políticas educacionais; - Desatendimento ou insuficiência de atendimento à grupos e regiões específicas, tais como indígenas, quilombolas, região do interior do Amazonas.; - Comunicação institucional precária; - Forte dependência dos atores de política, no contexto da prática, em relação ao perfil dos gestores, o que, pela maioria de perfil burocrata, gerencialista ou pode apresentar baixa densidade epistemológica sobre educação públicas e noções razoáveis da administração pública, prejudicam o processo de desenvolvimento das atividades.
<p>Principais trabalhos <i>stricto sensu</i> utilizados para análise da C3 – Função Social e Desenvolvimento Local e Regional, conforme Apêndice C.</p>
<p>Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos <i>stricto sensu</i> no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.</p>

Fonte: Autor, 2022

Quadro 13 – Seção 02 – Categoria C3

<p>Seção 2 – Contexto da Prática e Efeitos favoráveis aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais</p>
<p>Categoria C3 – Função Social e Desenvolvimento Local e Regional</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Vários campus conseguiram estabelecer boas parcerias e interlocuções com a comunidade externa, contemplando, mas não se limitando à demanda econômica, de forma a contribuir para a “[...] preservação dos valores da terra, para o enraizamento do homem no seu espaço geográfico e para o fortalecimento da identidade regional [...]” (FIGUEIREDO, 2012, Tese); - “Embora distantes dos objetivos da politecnia, propostos por Pistrak (2011), conforme foi demonstrado, pode-se dizer que, em comparação com as outras instituições de ensino, os Institutos Federais são os que mais poderiam se aproximar dessa concepção” (FORNARI, 2017, Tese); - Os Núcleos de Inclusão e Diversidade, (NAPNE, NEABI...) quanto ativos, engajados e com respaldo da gestão, têm proporcionado significativa contribuição para o cumprimento da função social dos IFs; - Significativa ampliação do acesso à educação pública federal, por meio da política de cotas, estudantes de escola pública e renda familiar abaixo de três salários-mínimos; - Nos casos em que houve engajamento e compromisso com programas e políticas, tais como PROEJA, Licenciaturas, Programa Mulheres Mil, e outros, identificou-se significativo impacto social e maior proximidade e diálogo da instituição com a comunidade; - Nos campus em que houve um trabalho articulado entre servidores docentes e técnicos administrativos e com incentivo e respaldo da gestão para ações concretas de Permanência e Êxito como prioridade institucional, identificou-se melhor resultado, diminuindo consideravelmente o índice de evasão e retenção, sobretudo entre estudantes cotistas, trabalhadores e com dificuldades de aprendizagem; - Sobre a Certificação por Terminalidade Específica (CTE), “[...]a análise evidenciou como algumas estratégias institucionais de operacionalização da CTE produzem representações sobre a necessidade de constituição de uma rede de apoio institucional para promover a inclusão desses sujeitos na escola e no mundo do trabalho, o que produz a CTE como uma espécie de ponte estratégica entre essas duas esferas” (SANTOS, 2019, Dissertação); - Quando focadas na formação integral, as atividades desenvolvidas nos IFs, de forma integrada e interdisciplinar, revelam-se como uma categoria de “potencialidades emancipatórias” (CHAGAS, 2020, Tese); - Grande potencialidade de – “[...] os Institutos Federais, formulados com suficiente conjunto de instituições inclusivas, emulem a cultura de um estado de bem-estar social” (RACHADEL, 2021, Dissertação); - Importância da atuação dos IFs em ações “[...] para o desenvolvimento local/regional considerando os Direitos de Propriedade Intelectual” (VALBUZA, 2015, Dissertação); - Já se identificam vários processos de construção e orientação institucional para o Mercado Sustentável, como forma de diálogo responsável com os setores econômicos privados;

- Impacto positivo em relação aos campus e IFs que têm buscado a tecnologia social como ferramenta de transformação da sociedade;
- Significativa melhoria nas notas do ENEM e IDEB para os municípios de pequeno e médio porte nos quais foram criados os IFs;
- Os campus que desenvolveram ações de Extensão e Cultura, de forma indissociável, ensino, pesquisa, extensão e articulada, demonstraram maior êxito em “[...] promoverem a interação entre o Instituto Federal [...] e a sociedade, revelam aspectos aptos a contribuir, para o Desenvolvimento Regional, [...] Essas contribuições [...] não estão apenas direcionadas aos aspectos econômicos, mas, sobretudo, aos campos social, cultural e ambiental” (OLIVEIRA, 2019, Dissertação);
- Vários campus geraram um “[...] efeito-vizinhança,” positivo. Conceito “[...] originário da sociologia urbana, que consiste em compreender os impactos positivos ou negativos ocorridos na vizinhança, como resultado das relações sociais desenvolvidas em determinado lugar. [...]” (AQUINO, 2010, Tese);
- Em sentido amplo, há o “[...] reconhecimento dos Institutos Federais como política pública espacial, pois estão presentes em diferentes porções do território nacional, [...]” (MORAIS, 2021);
- “[...] e as sete categorias eleitas, que são: Dimensão econômica, social e cultural; Soluções técnicas e tecnológicas; Cidadania; Inserção social; Diálogo com outras políticas setoriais; Abrangência da região de atuação dos Institutos; Aderência à prática dos objetivos de criação desde a sua concepção. [...] Os resultados ainda mostram que a inserção no território não ocorre somente nos municípios em que os Institutos Federais estão presentes, mas também em seu entorno, [...]” (STASIAK, 2022, Tese);
- A primeira fase de expansão da RFEPCT, sobretudo entre 2005 e 2015, trouxe grande impacto de desenvolvimento local, regional e nacional, dado o elevado investimento financeiro, elevado número de contratação de servidores públicos e o maior aumento já visto de vagas para educação profissional da rede federal no Brasil. Tal impacto se demonstram ainda mais positivo quando criadas unidades dos IFs em municípios com até 40 mil habitantes, Nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil; e com baixo IDH; (SILVA, J. 2017, Tese);
- Em muitas localidades é altamente significativo o impacto socioeconômico do campus dos IFs “[...]através do [...] montante de bolsas e auxílios pagos aos estudantes e do valor dos salários dos terceirizados e servidores. [...] Os resultados revelaram que é considerável a contribuição para a economia local” (SILVA. 2019, Dissertação);

Principais trabalhos *stricto sensu* utilizados para análise da C3 – Função Social e Desenvolvimento Local e Regional, conforme Apêndice C.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos *stricto sensu* no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

Fonte: Autor,2022

5.5.4 – Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida – Categoria C4

Os IFs, foram intencionados em se tornarem referência na formação humana integral para o mundo do trabalho, e sob o discurso da dignidade humana. Mas, há muitos fatores que indicam que, em grande parte, a falha inicial começa pela despreocupação com o mundo do trabalho dos próprios servidores públicos, docentes e técnicos administrativos. Estes profissionais, foram submetidos à lógica da performatividade, da concorrência interna, da falta de formação continuada em serviço, da perseguição de gestores e colegas, da carência e condições humanas adequadas para efetivamente contribuir no serviço público. Esqueceu-se que a remuneração e a infraestrutura inicial um pouco melhor que a maioria dos profissionais da educação no Brasil, não são condições suficientes para o equilíbrio da saúde biopsicossocial destes trabalhadores. As

inúmeras pesquisas já produzidas na RFEPCT sobre esse tema, demonstram claramente a presença frequente da desumanidade no âmbito da instituição que se pretende humanizadora.

Outra contradição que permeia a institucionalidade dos IFs é o fato de que, embora na legislação priorize, em nível superior, a formação de professores para a educação básica, por meio das licenciaturas e da formação pedagógica, em mais de dez anos, sequer conseguiu garantir a formação pedagógica da maioria dos docentes não licenciados que atuam nos cursos técnicos de ensino médio.

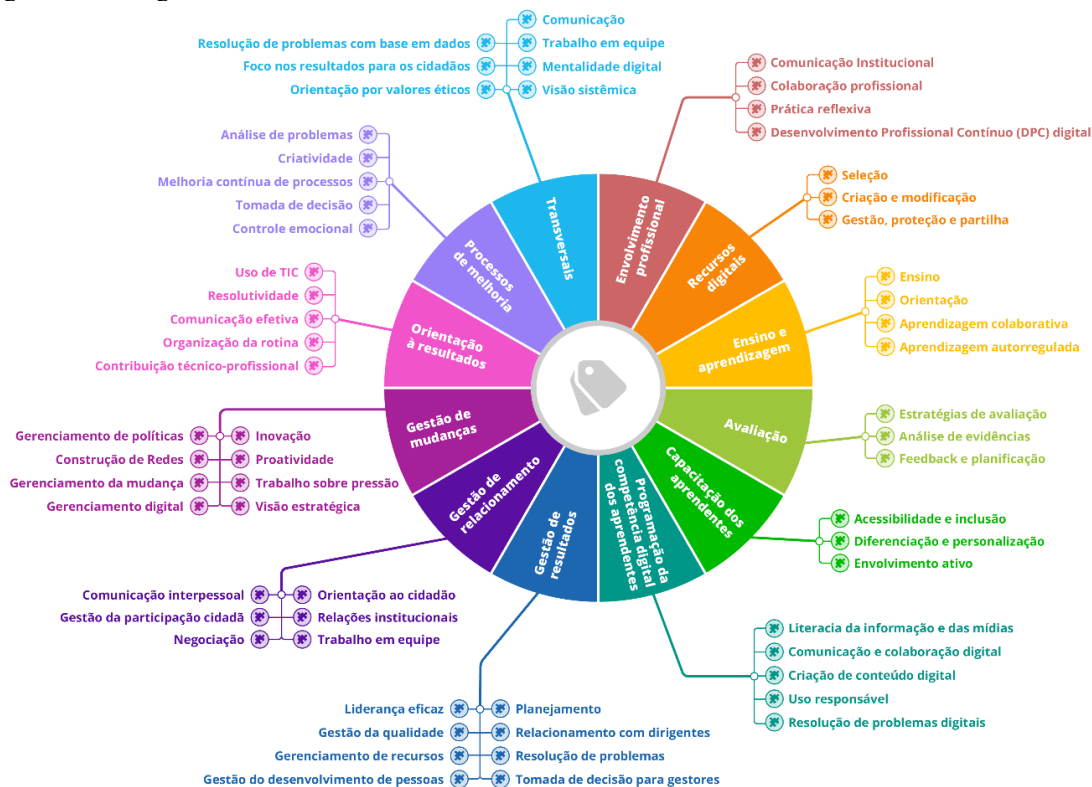
A formação Continuada, tem se resumido às formações específicas e, na maioria dos casos, às formações especificamente voltadas para a área de formação inicial dos servidores, e não no sentido de ampliar a formação deles para o horizonte amplo de conhecimentos, interdisciplinaridade, redes de influências e contextos que envolvem a política com a qual estão diretamente relacionados como atores de política em atuação (*enactment*). Recentemente se criou o Plano de Formação Continuada dos Servidores da PlaforEDU (<https://plaforedu.mec.gov.br/cursos>) com o objetivo de “[...] proporcionar um espaço onde os servidores podem encontrar capacitações com a finalidade de potencializar sua atuação na Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito da [...] RFEPCT” (*online*).

Contudo, resume-se a um amontoado de cursos *online* abertos (Cursos Mooc) que, como a própria descrição no site apresenta, “[...] dão suporte ao desenvolvimento das competências recomendadas para um setor público de alto desempenho [...]”. Na PlaforEDU você pode buscar as competências associadas ao seu perfil profissional [...]” (Grifei). Portanto, não se trata de um “plano de formação”, mas de uma série de “treinamentos” e, a maioria, com ênfase na reprodução de tecnologias de políticas e influências gerencialistas sob a ótica do desempenho, da governança e do tecnicismo. Por outro lado, uma plataforma dessa natureza seria uma ferramenta bastante plausível para a construção de rede de política entre os IFs e na formação continuada em serviço de todos os servidores. Mas, certamente, com base em um efetivo plano de formação continuada e não apenas de treinamentos técnicos operacionais.

A figura a seguir mostra o “infográfico com a Mandala de Competências organizada pelas competências associadas em categorias”. na PlaforEDU. Talvez, a médio prazo, a RFEPCT seja capaz de transformar a organização proposta em um espaço crítico, reflexivo e construtivo de formação continuada em serviço em real capacidade de

enriquecimento da base epistemológica e de uma conotação robusta de formação em políticas educacionais nestas instituições.

Figura 13 – Infográfico PlaforEDU



Fonte: PlaforEDU – MEC – Disponível em <https://plaforedu.mec.gov.br/about> Acesso em 28/12/2022

Em vários IFs e suas respectivas unidades, a ideia sobre formação continuada em serviço se prolifera dividida, quer como disputa pela centralização da discussão sobre o assunto ou como disputa para não se envolver com a discussão, muito menos como responsabilidade. Geralmente, tais disputas se dão entre o subcampo da administração de gestão de pessoas e o subcampo da gestão de ensino / assessoria pedagógica. Uma das questões que, infelizmente, acarretam menor atenção nestes espaços e em relação aos atores desses subcampos, é a de que a maioria dos atores de política envolvidos ou que relutam em se envolver com tais questões, sequer tiverem formação inicial ou continuada sobre Educação Profissional, Científica e Tecnológica, muito menos sobre as políticas públicas destas instituições (não só as de ensino). Ou seja, a carência epistemológica e a “crise de identidade” (MARQUES, 2018, s/p) dos profissionais atores de política nos IFs, estimula a fragmentação e o enfraquecimento da política. Tanto na ação quanto na omissão, acarreta prejuízos à formação continuada em serviço e à política como um todo. A falta de espaços adequados de identificação leva à impossibilidade de constituição da identidade profissional e institucional.

O maior desafio da RFEPECT, principalmente dos IFs, é aprender a trabalhar em Rede de cooperação real, para além do discurso registrado nos documentos legais e oficiais dessas instituições. O maior desafio dessas instituições formadas por milhares de profissionais qualificados e voltados para o ensino indissociável da pesquisa e da extensão, é parar para aprender. Em uma institucionalidade cujo contexto da produção do texto, essencialmente marcado pela intencionalidade gramsciana, urge, mais de uma década depois, recuperar ao menos parte dessa intencionalidade e, no mínimo responder à pergunta feita pelo próprio Gramsci: “Afinal, quem educará os educadores?”.

A resposta não exigiria grande esforço, não fosse o fato de que, ao que tudo indica, a maioria já está colonizada pelo espírito da subjetividade alienada, pela performatividade, pela concorrência interna e externa, pela industrialização da mente; pelo exacerbado empreendedorismo de si mesmos que, de tanto empreender o empreendimento de maior sucesso é o próprio fracasso humano, profissional, institucional e de qualquer política educacional que ouse se opor a isso. Pode-se falar na desprofissionalização dos profissionais, como sendo um *déficit* educativo em andamento, não apenas nos IFs, mas em todos os sistemas, redes, instituições de ensino, públicas ou privadas.

Há um silêncio na literatura pesquisada, sobre a Formação Continuada dos Técnicos Administrativos dos IFs. Também estes são profissionais da educação em sentido lato. Também eles vieram de realidades distintas e, supõe-se, encontram dificuldade em compreender a identidade dos IFs, e, sobretudo, como suas atividades enquanto técnicos administrativos impactam diretamente na formação integral dos estudantes. A necessidade de se pensar formação continuada em serviço, para além da função técnica sob o viés tecnicista destes servidores, é visível quando da compreensão de educação e de instituição pública que muitos expressam em suas pesquisas de mestrado e ou doutorado. Estas, fortemente marcadas pela compreensão de uma instituição voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, e por uma concepção gerencialista, burocrática, baseada na performatividade, na eficiência medida por desempenho e que, ao que se sugere, desconhece e contraria a proposta institucional.

Assim, da mesma forma, também os professores carecem de compreensão mais adequada sobre os limites e alcances das funções administrativas em uma instituição pública. Mesmo os técnico-administrativos mais diretamente ligados às atividades de ensino, pesquisa e extensão e ou até mesmo com formação na área da educação, carecem de formação sobre a “nova institucionalidade”. Frequentemente atribui-se a estes técnicos

a função de orientar e ou propor formação continuada aos professores não licenciados e aos demais, porém, em se tratando da especificidade e da complexidade dos IFs, que tipo de formação se pode esperar? Quem forma os formadores? Acabam por reproduzir “cartilhas” empobrecidas de metodologias de ensino e aprendizagem ou abordagens descontextualizadas da realidade institucional na qual se encontram, o que explica, em grande parte, a rejeição de muitos professores em relação às “formações” oferecidas em seus campus.

Outro problema que se observa frequente entre o corpo docente dos IFs, é o fato de muitos professores, inclusive licenciados e não apenas os bacharéis, não se verem como professores. Costumam se denominar e se apresentar como Engenheiros, Matemáticos, Agrônomos etc., ou, como Pesquisadores, Doutores, Mestres, mas tendem a negar a identificação como professor, principalmente se chamados de professores de educação básica e educação profissional. O preconceito e a desvalorização dos professores, tradicionalmente arraigados na cultura brasileira, colabora fortemente para essa autodepreciação que, ao invés de corrigir, apenas reforça o senso comum estabelecido. Paira sobre o corpo docente dos IFs o espírito absoluto de alguns “PHDeuses” que consideram trabalho de menor importância o ensino técnico, a educação de jovens e adultos, a licenciatura, a inclusão... Felizmente, ao que tudo indica, muitos contrastam fortemente a este espírito impedindo, até o momento, que ele se estabeleça definitivamente. Ainda há espaço para a contradição e o confronto hermenêutico de entendimento sobre a função docente que, talvez, possa levar à ampliação dos horizontes cognitivos e à supressão da carência epistemológica de alguns.

Como se dá a formação continuada em serviço? Como ela pode contribuir na atuação da política? Nos casos discutidos por Ball; Maguire; Braun (2012), as conclusões se dirigem para o entendimento de que, na atualidade, os *standards* do currículo inglês são políticas imperativas, sendo a educação reduzida ao ensino de habilidades e disposições e ao controle do comportamento. É afirmada também uma dimensão produtiva na ação dos professores, principalmente diante de textos *writerly*, nos termos de Roland Barthes. Professores, entendidos como *meaning-makers* (Ibidem, p. 138), têm o poder de acessar a mágica do significante (Ibidem, p. 94), atuando de forma criativa, se envolvendo na produção de sentidos.

Os professores oscilam, portanto, entre as dinâmicas criativas e submissas, entre a possibilidade de escapar dos discursos políticos impositivos e aquiescer diante deles. A decisão entre esses caminhos não é apenas pessoal. Depende do contexto institucional

que recebe a política, no qual eventos e encontros cotidianos são importantes espaços a serem investigados, e dos textos que disseminam a política, na forma legislativa ou nos artefatos institucionais: pôsteres, informativos, planos, material de divulgação.). “[...] mudanças políticas estão em curso e a significação do que vem a ser professor e aprendiz são efeitos da política. Todas as mudanças, entretanto, são incompletas e outras racionalidades permanecem sendo murmuradas” (BALL, apud LOPES, 2016, p. 6).

Quadro 14 – Seção 01 – Categoria C4

Seção 1 – Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C4 – Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida.
<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de formação continuada, bem estruturada e sólida, para atuação docente na EPT; sobre EPT; sobre Serviço Público Federal; professores sem formação pedagógica e / ou sem experiência docente em diferentes níveis, formas e modalidades de ensino; para pesquisa e extensão; sobre as bases teóricas e enriquecimento da densidade epistemológica sobre educação e políticas educacionais para dos profissionais da educação; - Formações promovidas de forma paliativa e meramente instrucional, acrítica e sem integração e sem a função intelectual dos profissionais envolvidos; Há projetos de formação que consideram os profissionais como tecnocratas da educação; focada na lógica do capital humano, competência e capacitação; no modelo da <i>Accountability</i> e Gestão por Competências; - Formação inicial incompatível com a área de atuação nos IFs; - Mistificação do bacharelado, da pesquisa acadêmica; do professor doutor, do pesquisador em detrimento das demais formas de ensino e qualificações profissionais; - Carência epistemológica dos profissionais de educação sobre as concepções de EPT. Currículo; Trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, avaliação do ensino e aprendizagem etc., como principal fragilidade para atuação política ao encontro da proposta inicial; - Precárias metodologias de ensino e aprendizagem. Grande parte, reproduz o conceito tradicional conteudista e da educação bancária; - Resistência por parte de um grande grupo de professores que se recusam à formação continuada fora da sua área específica de formação inicial ou de interesse de pesquisa; Professores que se identificam como bacharéis, engenheiros, mestres, doutores, pesquisadores, exceto professores de EBPT; - Carência de pesquisas e produções voltadas para a formação e a atuação docente com foco na EPT; - Grande desentendimento sobre a própria concepção, limites e abrangência da Formação Continuada e pedagógica. Em alguns casos, se resume às discussões teóricas desconexas da Política de EPT, em outros casos se resume às “lições” vagas de metodologias de ensino e aprendizagem também distantes da atuação nos IFs. Alguns docentes esperam um “receituário” pronto de práticas de ensino, outros ignoram e rejeitam qualquer coisa que os faça repensar as próprias práticas. Em síntese, a fragmentação curricular que se pretendia superar com o currículo integrado e a aparente dicotomia “teoria X prática”, que se pretendia superar com ideia de formação integral / omnilateral, ocorre, antes, na própria formação docente e práticas institucionais; - Forte entendimento de que apenas a capacitação por meio dos cursos <i>stricto sensu</i> nas áreas específicas de interesse de cada servidor é suficiente para qualificação e formação continuada; - Inobservância ou mera formalidade protocolar para atendimento ao Decreto nº 5.707/2006, Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), sobre Política de Capacitação dos Servidores; - Sobrecarga de trabalho para muitos profissionais docentes ou técnicos-administrativos; - Falta de identificação pessoal e profissional com a instituição, agravada pela falta de identidade institucional; - Conflito de identidade docente com a EPT, gerando disputa pela preferência do discurso de identificação com as Universidades, para além da remuneração; - Desarticulação tanto dentro de cada unidade / campus, quanto entre os diferentes campus do mesmo IF e entre os IFs enquanto RFEPCCT; - Preconceitos dos docentes em atuar nas licenciaturas, na EJA e em cursos técnicos;

- Incoerência entre o discurso de política nos textos de política produzidos no contexto da prática, e a atuação política em si;
- Atuação dos docentes e TAES, predominantemente voltada para o mercado;
- Evidências de que várias metodologias e estratégias de Governança e modelo empresarial, também fracassaram no contexto da atuação política;
- Repercussão negativas do RSC, gerando conflitos e segmentações internas, como forma de desarticulação político crítica dos atores de política e predominância da lógica da “meritocracia” e da “performatividade”, além de constantes questionamentos sobre a “seriedade” na avaliação dos pedidos de RSC e grande divergência de critérios entre os IFs para a mesma finalidade;
- Descaracterização da função intelectual dos profissionais de educação;
- Falta de maior envolvimento dos e com os TAES, compreendidos como profissionais de educação e não apenas operadores de serviços burocráticos;
- Marcante divisão socioeconômica do trabalho entre os servidores dos IFs;
- Resistência dos Docentes ao engajamento em novas propostas, políticas e programas educacionais, pela falta constante de segurança, de continuidade das atividades, de articulação e coerência institucional...
- Os próprios atores de política criam e realizam ações contrárias aos princípios e objetivos institucionais, tanto os previstos em textos de política macro (lei, diretrizes...) quanto os produzidos no microcontexto de produção de textos, internamente;
- Somatório de elementos estressores e desarticuladores da atuação docente e / ou dos TAES;
- Falta de gestão adequada do trabalho dos professores no ensino, pesquisa e extensão;
- Estrutura Administrativa Gerencialista e burocratizada, limitando a inovação e a atuação dos profissionais de educação;
- Atuação docente marcada pela predominância do isolacionismo, concorrência interna, individualismo; disputas de interesses. Clientelismo e / ou dependência apenas da iniciativa pessoal e com pouco respaldo de colegas e gestão institucional;
- Muitas unidades com precárias condições de infraestrutura adequada ao trabalho dos profissionais de educação;
- Falta de integração social e reconhecimento humano no ambiente de trabalho;
- Ausência de Planejamento e Acompanhamento estruturado, organizado e coerente, em RFEPC, da nova institucionalidade e em relação aos seus objetivos e finalidades prioritários;
- Preconceito de Gênero entre os profissionais de educação;
- Programas incipientes de qualidade de vida e cuidado com os profissionais de educação, na maioria dos casos, meramente ilustrativos de discursos de política eleitoral de gestores;
- Conflitos de poder de forma pessoalizada, assédio moral, perseguição “velada”; relações interpessoais fortemente prejudicadas e ignoradas,
- Disputa de classes entre docentes e TAES;
- Elevado e rápido crescimento de doenças relacionadas ao ambiente de trabalho nos IFs; estresse ocupacional; Síndrome de *Burnout*; doenças psicossomáticas; ansiedade, depressão...
- Predomínio da Performatividade e da concorrência;
- Incoerência da atuação docente com as concepções de EPT dos contextos de Influência e de produção do texto,
- Omissão da Gestão principal no acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos, estimulando a fragmentação institucional e desestimulando os que procuram se envolver e se comprometer com os princípios e prioridades da política de EPT nos IFs;
- Elevado número de professores não se veem como tais e permanecem no cargo apenas pelos benefícios da carreira docente EPT, quando comparada às demais carreiras da mesma área de formação;
- Carência de identidade e identificação dos e entre os profissionais TAEs;
- Falta de comunicação ou disputa entre as Pró-Reitorias e entre Reitoria e os Campus sobre a “quem compete” coordenar a Formação Continuada dos servidores. Ao invés do trabalho integrado, acaba por redundar em formações fragmentadas, repetidas e descontextualizadas da institucionalidade;
- Falta de clareza sobre a função e as prioridades de muitos profissionais no contexto da prática, bem como, em muitos casos, contradição e grande divergência de compreensão da função destes profissionais conforme o IF, campus em que se encontra e os interesses da Gestão; (psicólogo, pedagogo, bibliotecários, assistente social, assistente de alunos...);
- Falta de diálogo, integração e coerência entre setores e serviços nos campus e nas reitorias;
- Ausência ou precariedade da capacidade de articulação e trabalho em Rede, tanto entre docentes e TAES nas mais diversas funções e atividades institucionais;
- Visão do trabalho TAE como meramente tecnocrata e burocrática;
- Subvalorização e subutilização de muitos profissionais da educação na EPT;

Principais trabalhos *stricto sensu* utilizados para análise da C4 – Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida, conforme Apêndice C.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos *stricto sensu* no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

Fonte: Autor, 2022

Quadro 15 – Seção 02 – Categoria C4

Seção 2 – Contexto da Prática e Efeitos favoráveis aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C4 – Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida.
<p>- Embora isoladamente não seja suficiente e garantia de melhor qualidade nas atividades, a Formação Pedagógica para os docentes bacharéis, principalmente quando realizada com foco na EPT, tem demonstrado significativa contribuição para maior densidade epistemológica destes atores;</p> <p>- “O trabalho docente, a socialização profissional e as políticas educacionais se destacaram como elementos importantes na construção da identidade profissional dos professores. A concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) foi apontada como potencialmente capaz de contribuir para uma nova identidade do docente do EPTNM” (SILVA, F., 2014, Tese);</p> <p>- Estudos de Casos e outras pesquisas sobre a “[...]articulação do PROEJA com a Pedagogia da Alternância, [...]”, demonstram que essa metodologia tem sido exitosa quando se tem clareza das “[...]aproximações entre essas modalidades como: a formação integrada e integral, a flexibilização e valorização dos diferentes tempos e espaços de formação, a valorização da pesquisa e do trabalho como princípios educativos e a realidade do estudante como ponto de partida da aprendizagem e da formação” (FERRARI, 2015, Dissertação);</p> <p>- A formação continuada dos técnicos administrativos, também com foco na educação profissional, tem sido significativa para a melhoria dos serviços públicos e maior integração entre os servidores docentes e os TAES. Nesse sentido, o ProfEPT, no qual um grande número de TAES têm realizado seus mestrados profissionais, tornou-se um referencial de excelente qualidade para estas formações e maior integração dos TAES às atividades fins dos IFs, inclusive inserindo os técnicos em projetos de ensino, pesquisa e extensão nos campus, colaborando diretamente na formação integral dos estudantes e no cumprimento da função social dos IFs;</p> <p>- A diversidade de níveis, formas e modalidade de ensino nos IFs pode, se bem direcionado, proporcionar um amplo espaço de formação continuada em serviço, práticas interdisciplinares, colaboração de saberes entre docentes e fortalecimento de consciência de classe dos profissionais de educação que atuam nessas instituições. Por outro lado, se não atenção para isso, pode surtir efeitos contrários e prejudiciais, reforçando a concorrência interna e as disputas pessoais;</p> <p>- A elevada qualificação da maioria dos docentes dos IFs, em nível <i>stricto sensu</i>, de modo geral, tem favorecido o destaque das instituições em termos de ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>- A política dos IFs para qualificação dos servidores em nível <i>stricto sensu</i>, destaca-se pelas condições favoráveis aos profissionais que, salvo algumas exceções, conseguem dedicar tempo exclusivo para estas formações e, grande parte com incentivo financeiro para suprir os gastos de mensalidade dos cursos, quando é o caso e / ou afastamento integral ou parcial das demais atividades no campus;</p> <p>- Em alguns campus é possível identificar um índice satisfatório dos profissionais de educação sobre as condições de trabalho e salariais, infraestrutura e o clima organizacional;</p> <p>- Em alguns casos “[...] a avaliação docente se apresenta como uma alternativa de ação pedagógica diferenciada de acompanhamento da prática docente e do processo de formação de futuros profissionais, ofertada pelos Institutos Federais, que precisa ser ressignificada e fortalecida continuamente para a melhoria da prática pedagógica e do processo educativo implementado” (FRANCA, 2017, Dissertação);</p> <p>- As unidades que contam com Professor de Educação Especial/AEE, tem demonstrado melhores condições para o atendimento inclusivo, principalmente quando tais docentes desenvolvem atividades de extensão, formação continuada para os colegas e a comunidade externa e projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo estudantes, para além de apenas ministrar aulas na área;</p> <p>- Entre os profissionais de educação que se identificam com a atuação política educacional na instituição, demonstram que, em termos de Qualidade de Vida, predomina a categoria Relevância Social do Trabalho na Vida;</p>

- “[...]a Integração da Equipe e a Socialização são os elementos de maior influência no desenvolvimento do processo de aprendizagem informal no âmbito dos institutos federais pesquisados” (CARRASCO, 2018, dissertação);

- Em geral, os servidores TAEs têm apresentado maior espírito de consciência de classe e colaboração entre colegas que os servidores docentes;

- Ações como o “[...] programa Professores para o Futuro (VET) *Teachers for the Future* (edições 2014, 2015 e 2016); [...] categorias centrais relacionadas à experiência de mobilidade internacional, [...] ao chegar como regressante ao país de origem. Nesse último, ocorre a transferência de conhecimentos” (CHEDIAK, 2020, Tese). Contudo, em muitos casos, não houve atividade de transferência de conhecimento para os colegas quando do retorno destes profissionais da formação, e, quando houve, há relatos de precariedade ou relativismo;

Principais trabalhos *stricto sensu* utilizados para análise da C4 – Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida, conforme Apêndice C.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos *stricto sensu* no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

Fonte: Autor, 2022

5.5.5 – Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização – Categoria C5

Muitos afirmam que a atividade fim dos IFs é o “Ensino”. Contudo, tal premissa só pode ser tida como adequada e correta, a partir da explicitação do significado e sentido que o locutor afere ao termo “Ensino” e dos diferentes sentidos e significados a partir dos quais os interlocutores conferem a compreensão de tal premissa. Assim, em uma roda de discurso que engendre tal premissa como verdadeira, ela poderá ser validada, porém não necessariamente legitimada pelos participantes. Uma vez que, se não submetida ao princípio da correção (da explicitação dos sentidos e significados envolvidos), pode-se gerar uma atuação política que influencie a validação desse contexto da produção do texto, porém ele não será legitimado, reconhecido, no contexto da prática quando os conflitos, as contradições se explicitam.

Isso faz com que, em termos de exemplo prático, em uma audiência pública em um município/região para criação / ampliação de uma nova unidade administrativa campus ou cursos de EPT, alguns a compreendam como efetiva possibilidade de condições de acesso à formação integral e qualificação profissional para o Mundo do Trabalho, enquanto que outros, por sua vez, compreendam como a efetiva possibilidade de ampliação da formação tecnicista de mão de obra patrocinada pelo Estado para o desenvolvimento econômico do Mercado de Trabalho privado.

O resultado no contexto da prática? Disputas e desentendimentos sobre o ensino conteudista e a fragmentação entre formação geral e específica, entre formação humana e tecnicista, entre preparar para o mercado ou para mundo, entre o perfil do egresso e / ou apenas o perfil profissional do egresso, entre ciências humanas e exatas, entre um curso

rápido de qualificação (Pronatec) e um curso com duração e organização adequadas (integrado, tecnólogo), entre Licenciaturas e Bacharelados, entre educação de jovens e adultos e graduações ou ensino médio para o ENEM, entre ensino pesquisa e extensão ao invés da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, entre a pesquisa como princípio educativo, a pesquisa aplicada e a pesquisa básica e ou academicista, entre identidade de IF, CEFET, EAFA, Colégio ou Universidade, e assim sucessivamente, atrasando ou mesmo impedindo que a política educacional se efetive e, assim, as “escolas” / IFs também “desfazem” as políticas.

Predomina, principalmente nos cursos superiores, inclusive nas Licenciaturas, e nos cursos subsequentes, o viés fragmentado, disciplinar, conteudista e tradicionalmente reprodutivo do modelo universitário tradicional. Obviamente, como o estudo sobre o Estado do Conhecimento permitiu demonstrar, há também vários exemplos de cursos que já demonstraram grande avanço e comprovaram não só a possibilidade, mas também a pertinência, a urgência e a consistência de pensar modelos alternativos e ao encontro da função social pensada no discurso da essência da origem da política educacional dos IFs. Contudo, ao que se pode aferir pela predominância de pensamentos e modelos adotados, a institucionalidade tradicional está mais propensa a se consolidar na cultura da pretensa “nova institucionalidade”, que a nova institucionalidade provocar e promover uma nova cultura de ensino superior no Brasil.

A concepção de “formação integral, omnilateral” e de “currículo integrado” ficou canalizada, nas instituições em que ao menos se teve algum esforço para isso, nos cursos de ensino médio integrado, incluindo a modalidade de EJA, por meio do PROEJA e, raramente em algumas licenciaturas. Nos demais níveis e modalidades de ensino, bem como nas ações de pesquisa e extensão, predomina a desintegração tanto organizacional e pedagógica quanto a concepção dualista. Não pode haver integração curricular onde não há integração humana, principalmente entre os principais atores de política, os profissionais da educação envolvendo os que estão em função docente, administrativa e ou de gestão. O ensino não será integrado e a formação não será integral, em uma instituição cuja essência administrativa e organizacional prevalece nos moldes do gerencialismo, da burocracia, do dualismo, da competitividade, da performatividade, e da colonização neoliberal da subjetividade dos envolvidos. Reitera-se que o principal desafio dos IFs não é integrar o currículo, mas integrar as pessoas, e nisso, ao que tudo indica, tem-se gerado maior divisão que integração interna.

Uma das maiores evidências do quão distante ainda se está de uma proposta e prática efetivamente integrada, verticalizada e de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, foi, e ainda é, a atuação dos IFs diante da “obrigatoriedade da Curricularização da Extensão” conforme a Res. CNE/CES nº 07/2018. Ora, se os projetos de desenvolvimento institucional, projetos políticos pedagógicos, planos de curso e infinitos outros documentos e normas institucionais afirmam ter o “Trabalho como princípio pedagógico”, a “Pesquisa como Princípio Educativo”, a “Verticalização” como um dos objetivos, junto à Pesquisa aplicada e à extensão, traduzidos na concepção de educação profissional para a “formação integral /omnilateral” dos educandos para o “mundo do trabalho”, e concebem o currículo integrado como método, por coerência lógica e epistemológica não só a extensão, mas também a pesquisa já deveriam estar “curricularizadas” em todos os níveis de ensino dos IFs. Isso desde o ensino médio integrado, concomitante e subsequente, até os diferentes graus do ensino superior e, inclusive, nas pós-graduação, ainda antes da norma legal impositiva.

Ocorre que, tal questão, já se arrasta há anos e ainda não foi compreendida nos IFs, sequer nas Universidades. Muitos dos que já afirmam ter “normatizado” institucionalmente a “curricularização da extensão”, estão, na verdade, apenas inflando ainda mais as cargas horárias dos cursos e, pior, fragmentando ainda mais, criando disciplinas ou outros componentes curriculares de extensão, ao invés de integrar o currículo. Na filosofia, seria este um exemplo daquilo que Apel (2001) denomina por “contradição performativa”. Ou seja, o próprio enunciado o torna falso, seria como dizer: “É preciso curricularizar a extensão para integrar o currículo integrado com base na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, mas não precisa curricularizar a pesquisa porque ainda não tem norma que obrigue”. Ou seja, mais um exemplo sobre como as escolas desfazem as políticas.

No campo do direito, a contradição também é evidente entre Art. 207 CF/1988 e a Res. CNE/CES Nº 7/2018. Entre 1988 e 2018 foram três décadas de discussões e tentativas de indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão. Se, de fato fossem indissociáveis, já estariam integradas ao currículo e não haveria necessidade desta resolução de 2018. Assim, como, se de fato desde a criação dos IFs em 2018, se tivesse tomado com maior seriedade e responsabilidade epistêmica a discussão sobre a concepção de formação integral e de currículo integrado, a RFEPCT seria referência nacional e não teria a menor dificuldade em demonstrar como se possibilita a “curricularização” não só

da extensão, mas também da pesquisa, uma vez que esta é, ou deveria ser, princípio educativo intrínseco à concepção de currículo integrado nos IFs.

No mesmo aspecto, se nem a Carta Magna em 30 anos conseguiu induzir as instituições à indissociabilidade, certamente não será essa Resolução ou qualquer outra norma meramente legal e formal que dará condições materiais para tal pretensão. Isso porque, o caminho da viabilidade do que se pretende aqui, é por meio do exercício concreto da função intelectual dos profissionais de educação e por meio da atuação (*enactment*) política no contexto da prática, no qual os atores exerceriam, efetivamente, o papel de críticos, tradutores, intérpretes e desenvolvedores dos artefatos e tecnologias de política necessárias para tal. Porém, a própria estrutura e materialidade da política organizada de forma tradicional e fragmentada organizacionalmente nestas instituições, somada à carência epistêmica dos seus atores, já dificultam em grande parte a atuação política necessária.

Assim pela boa hermenêutica jurídica e por coerência lógica e epistêmica, a de se afirmar que, a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir do que é disposto na Res. CNE/CES nº 07/2018, e a partir da categoria “Formação Integral” com base na CF/1988, LDB e Lei nº 11.892/2008, a curricularização da pesquisa e da extensão, na educação básica e superior nos IFs, deve ou deveria se dar por meio do Currículo Integrado. É, também, o que está traduzido, literalmente no próprio texto jurídico da citada Resolução, Art. 3: “A Extensão [...] se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, [...] processo interdisciplinar, [...], em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (BRASIL, 2018d). Desenhando essa interpretação jurídica cominada e articulada entre as normas vigentes, ter-se-ia:

Quadro 16 – Dispositivos jurídicos / Comandos hermenêuticos

Principais Dispositivos Jurídicos - contexto de produção do texto -	Principais Comandos desprendidos da interpretação jurídica - contexto da prática e exigência da atuação (<i>enactment</i>) política – função intelectual dos atores de políticas:
CF/88: Art. 205.	(“Formação Integral”);
CF/88. Art. 207	Princípio organizacional da Indissociabilidade: “de forma integrada”
RES, CNE/CES Nº 7/2018, Art. 3º e 5º	(Reitera a Função Social, e o Princípio Organizacional)
LDB: Art. 39.	Verticalização da EPT e Integração ensino pesquisa e extensão
LDB: Art. 43. VII, VIII	Integração ens. Pesq. Ext. e Relação com a Educação Básica
LDB: Art. 36-A. e Art. 39	Articulação com a Ed. Prof. e Tecnológica
LDB: Art. 35 – A § 7º	“Formação Integral”: Exige integração ensino, pesquisa e extensão;

Lei. 11.892/2008 Art. 2	Articulação entre níveis e entre Ens. Peq. Ext. e Práticas Pedagógicas: princípio organização da Integração Curricular;
Lei. 11.892/2008 Art. 6º, I -	Articulação entre níveis; “Formação Integral”
Lei. 11.892/2008 Art. 6º, II	Integração ensino pesquisa e extensão
Lei. 11.892/2008 Art. 6º, III	Verticalização, Integração) otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; - Princípio Organizacional: integração curricular, entre níveis e administrativa.
Lei. 11.892/2008 Art. 7º IV	Articulação entre níveis; “Formação Integral”; Integração ensino, pesquisa, extensão.

Fonte: Autor, 2022

Se considerada a hermenêutica da legislação vigente (e a fundamentação teórico conceitual sobre “formação integral”) conclui-se que, no IFs, por coerência lógica, jurídica e epistemológica, a curricularização da pesquisa e da extensão, na educação básica e superior, por meio do Currículo Integrado é condição necessária para o melhor atendimento aos objetivos e finalidades que instituíram, fundamentam e justificam os IFs. É o esforço que o FDE / CONIF FDE (2018. p. 04) tentou realizar, em RFEPCT, de forma articulada e a partir de ampla consideração do contexto da prática destas instituições em nível nacional, por meio da elaboração de “Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na RFEPCT”., e que também poderia motivar a mesma integração, com as devidas adequações, aos cursos de nível superior.

Porém, a falta de articulação, a carência epistêmica e a forte colonização neoliberal na subjetividade da maioria dos atores de política, divergem para o caminho da concorrência e da performatividade, reproduzindo as tecnologias de política em rede global produzidas pela influência dos organismos privados. Vários IFs, em nome da “autonomia” da autarquia, recusam-se a trabalhar e a se integrar efetivamente em rede de política com as demais autarquias da mesma rede e acabam por se submeter à reprodução passiva de modelos prontos das fundações e instituições de filantropocapitalismo: estes atores, em nome da “autonomia”, rejeitam a liberdade intelectual e se submetem à colonização da própria subjetividade.

Portanto, é inquestionável que se exija dos profissionais de educação que atuam no contexto da prática, o maior domínio sobre o que é da esfera do poder-dever vinculado e o que é da esfera do poder-dever discricionário (autonomia) institucional para definição dos limites e alcances do que pode compor ou não os projetos de cursos e demais atividades institucionais: 1) o que está expressamente previsto em lei como obrigatório e

que, portanto, não está sob o poder institucional decidir cumprir ou não; 2) o que está previsto em lei mas é dado, agora sim, à autonomia didático-pedagógica institucional decidir como fazer. A autonomia é sempre relativa e é da Instituição/Autarquia, não do docente, da reitoria, do campus ou do curso; 3) lembrar e compreender melhor o que implica, de fato, o princípio da impessoalidade no serviço público; e, 4) antes de tudo, maior coerência entre o discurso e a prática da política, entre o que se produz nos microcontextos de produção de textos no contexto da prática e a atuação política na materialidade e na concretização da própria política nas atividades desenvolvidas.

Contudo, apesar dos pesares, limites e desafios encontrados, pode-se afirmar com segurança que, no conjunto da obra, o Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação integral e do currículo integral, tem sido a principal contribuição da política dos IFs em termos de política educacional crítica ao neoliberalismo. Porém, está gravemente ameaçada.

Nesse sentido cabe ponderar sobre a reflexão a seguir:

Opero então com a política de currículo como luta pela significação do que vem ser currículo (Lopes, 2008; Lopes, Dias e Abreu, 2011). É nesse registro teórico que procuro entender por que determinados discursos curriculares padronizados permanecem nos constituindo de determinadas formas em diferentes países, em diferentes contextos, em diferentes governos; de Thatcher a David Cameron, passando por Tony Blair e Gordon Brown; de Fernando Henrique Cardoso a Dilma, passando por Lula. Não desconsidero, de forma alguma, que os discursos do mercado e do gerencialismo penetram o campo educacional e são institucionalizados por organismos multilaterais, grupos empresariais, colonizando diferentes contextos sociais. No jogo de poder do mundo global é de se esperar que assim o seja. Cabe nos confrontar com esse jogo. Busco, todavia, não operar com a ideia de que esses discursos são homogêneos ou que possuam um centro fixo e estável de disseminação. [...] porque, por vezes com tanta facilidade, tais discursos se conectam com nossos discursos de justiça social. Como, por exemplo, significantes como qualidade da educação, justiça social, desenvolvimento social, capacitação para o mercado e para o mundo global, habilidades e domínios cognitivos vão se tornando equivalentes e produzindo a atual restrição da educação ao ensino. A quais demandas contextuais essa equivalência atende? (LOPES, A. 2016, p. 10).

Ao que indicam os resultados encontrados, geralmente, são reflexões que encontram resistência quando feitas na atuação política anos IF, isso quando ao menos são feitas. Veja-se, por exemplo, de modo mais detalhado, no Apêndice D, o Quadro Comparativo sobre a Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. DCNGEPT, e substitui a Resolução CEB/CNE N° 6 de 20/09/2012, com as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio [DCNEPTNM].

Veja-se que:

1 – A nova redação das DCNGEPT não “obriga”, absolutamente em nada, a alteração curricular dos PPCs dos cursos dos IFs na perspectiva do Currículo Integrado e da Formação Integral;

2 – A nova redação das DCNGEPT favorece o tecnicismo, a fragmentação curricular, a privatização da EPT, a desvalorização dos profissionais da educação da RFEPCT; enfatiza a lógica do mercado e do capital humano, e o fortalecimento da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual;

3 – A nova redação das DCNGEPT traz riscos gravíssimos se os IFs alterarem seus PPCs na perspectiva do que as diretrizes insinuam, como por exemplo, o da contratação de “docentes” com “notório saber”, “tutores”; a fragmentação curricular na lógica das competências propostas pela BNCC; médio-TEC e cursos concomitantes em detrimento dos cursos de Ensino Médio Integrado; dentre outros.

Contudo, alguns campus e IFs já se anteciparam, contrários ao entendimento produzido em RFEPCT pelo FDE/CONIF, e passam a se seguir estas novas diretrizes submetendo-se à contradição institucional.

Estas e outras formas de atuação política têm produzido muitos efeitos nefastos à política de EPT nos IFs, os quais, como se pode concluir, preponderam sobre os efeitos favoráveis à política de EPT, principalmente aqueles que se esforçam na construção da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, na verticalização e na formação integral dos estudantes em todos os níveis forma e modalidades ensino.

Quadro 17 – Seção 01 – Categoria C5

Seção 1 – Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C5 – Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização
<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência da Indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão, e, por conseguinte, da própria integração curricular da formação integral esperada; - Modelo de organização administrativa burocrático e gerencialista setorizou os IFs e criou disputas internas entre ensino, pesquisa e extensão ao invés de unir e articular a atuação política nestas atividades, de forma integrada e indissociável; - Produção científica, acadêmica (ensino, pesquisa, extensão). Na instituição tem sido eminentemente performativa, fragmentada, descontextualizada da política de EPT e sem articulação tanto institucional quanto em Rede; - Mistificação da “inovação tecnológica”; - Direcionamento da função social dos IFs para atendimento às demandas imediatas do mercado tanto ensino, quanto na pesquisa e na extensão;

- Cursos FIC de caráter meramente assistencialista ou para soluções paliativas de atendimento à demanda de mão de obra barata para o mercado;
- Baixa articulação e envolvimento com as comunidades e relações externas à instituição;
- divergência entre a concepção e principais objetivos da pesquisa proposta na política de EPT e o curso que tem tomado na direção “inovacionista” ou reprodutivo da pesquisa acadêmica ao modelo das Universidades;
- Pulverização, incoerência, precariedade e descontinuidade nas publicações de ensino, pesquisa e extensão nos IFs,
- Falta de incentivo e divulgação científica por parte da instituição;
- Gestão Central (Reitoria) e nos Campus, mais centrada no burocrático e secundarizando a indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão;
- Imaturidade institucional para desenvolver e consolidar todas as implantações sobre pesquisa inovação tecnológica etc. que tem sido feito de forma acelerada e sem organização e articulação efetiva;
- Práticas de ensino predominantemente conteudistas. Grande parte caracterizado pela pedagogia tradicional, pela pedagogia das competências ou mesmo sem concepção clara do ensino que se pretende nos cursos;
- Áreas das Ciências Humanas tem sido relativizada e desfavorecida nos processos de ensino, pesquisa e extensão;
- Desconhecimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nos IFs, tanto interna quanto externamente. A maioria das atividades ficam restritas ao conhecimento de pequenos nichos;
- Concepção de tecnologia e ciência com ênfase na transformação material, mesmo que em prejuízo da transformação cultural e ontológica do Trabalho;
- Falta de alinhamentos à prática docente no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e a formação atrelada a EPT;
- Descaracterização do Trabalho como princípio educativo;
- Produção científica e tecnológica, bem como inovação e transferência de tecnologias ainda bastante incipiente no contexto dos IFs; “[...] concepções simplistas, neutras, descontextualizadas, aprometidas e ahistóricas de ciência e de tecnologia por parte de docentes” (VIEIRA, Flávio, 2018);
- Subutilização dos campus com propriedades rurais, sobretudo nas atividades de extensão e atividades integradas tanto na formação básica quanto na superior;
- Precariedade ou insuficiência de recursos, ou mesmo não priorização de recursos para desenvolvimento de pesquisas e tecnologias voltadas para inclusão;
- Entendimento fragmentado entre ensino, pesquisa e extensão, fez com que muitas atividades fossem prejudicadas ou ainda não iniciadas nos IFs;
- Inércia de muitos servidores em cargos de gestão para enfrentamento das resistências contrárias às finalidades e prioridades dos IFs, gerando clima de clientelismo e oportunismo eleitoral;
- Insatisfatória comunicação organizacional interna na disseminação das práticas em relação à pesquisa;
- Núcleos de Inovação Tecnológica voltadas principalmente a questões referentes à propriedade intelectual, beneficiando mais as tecnologias convencionais e pouco favorecem a adequação sociotécnica;
- Inviabilidade dos IFs atenderem às disposições estabelecidas na Lei de Inovação, uma vez que a legislação não considera as diferenças institucionais da realidade entre os IFs e as Universidades;
- Elevada carência e precariedade dos IFs nos processos de difusão da ciência e da tecnologia;
- Distanciamento entre os objetivos das políticas públicas e os resultados obtidos de CT&I pelas instituições da RFEPT;
- Elevado índice de pesquisa e extensão desconexas do contexto local e regional e da política de EPT dos IFs;
- Ações de pesquisa e inovação tecnológica “não atingem de forma satisfatória todos os servidores, além de serem pouco publicizadas, favorecendo a incompreensão da temática e por consequência, sua reduzida discussão e aplicabilidade” (FONSECA, K. 2019).
- Explícito desconhecimento do contexto de influência e do contexto de produção do texto e das bases teóricas que sustentaram a criação dos IFs, por parte de muitos atores de políticas no contexto da prática, incluindo pesquisadores sobre os IF,
- Nítida colonização neoliberal da subjetividade de grande parte dos atores de política nos IFs, por meio das suas compreensões de EPT;
- Fragilidade maior das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, principalmente para a pesquisa, inovação e internacionalização;
- Ausência de políticas institucionais para incentivo, acompanhamento, registro e difusão da produção técnica e bibliográfica, bem como não há articulação e orientação institucional, o que tem gerado a pulverização e dispersão dessas produções;

- Inexistência de procedimentos operacionais institucionalizados de transferência de tecnologia, na maioria dos IFs, até o momento da pesquisa em 2022/2. “[...] falhas nos processos de comunicação, o desconhecimento da gestão do negócio, a burocracia, as questões ideológicas envolvidas na relação universidade-empresa e a falta de recursos financeiros” (NASCIMENTO, 2021)
- Subutilização das tecnologias digitais por parte dos docentes nos processos de ensino e aprendizagem e de uso de TDIC. Em muitos campus foi feito largo investimento de equipamentos e ferramentas de TDIC e estão ociosos;
- Desigualdade e incoerências nos critérios de distribuição orçamentária para as regiões e, posteriormente, no âmbito interno dos IFs, fazendo com que alguns IF prejudiquem o desenvolvimento da pesquisa e da extensão ou do ensino. As decisões, embora sob a tutela do poder discricionário, não parecem refletir as oportunidades e conveniências do interesse público, mas dos indivíduos no âmbito dos interesses pessoais;
- Fragilidade e desorganização nos poucos Repositórios Institucionais (RI), criados; carência de um repositório em RFEPCCT, para concentração, articulação e maior divulgação das produções institucionais;
- A verticalização não se concretizou e nem teve discussão sobre o entendimento desse conceito. Resumiu-se a verticalização à oferta em ambos os níveis de educação (básico e superior);
- Desvio das prioridades dos IFs para o Ensino Superior, principalmente bacharelados;
- Reprodução do Modelo das Universidades;
- Rejeição da oferta de cursos superiores de tecnologia / tecnólogos, pela preferência dos docentes atuarem em bacharelados e engenharias;
- Muitos cursos superiores ofertados apenas no período diurno, quando poderiam também ser ofertados no período noturno, ou preferencialmente neste, para possibilitar acesso aos estudantes trabalhadores;
- Direcionamento dos cursos superiores para as demandas educativas do campo empresarial; Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) com claros pressupostos teóricos da Teoria do Capital Humano, bem como a apologia ao individualismo, à sustentabilidade, ao empreendedorismo e à empregabilidade;
- Cursos CST concebidos como expressão da “[...] dualidade educacional no nível superior assim como é expressão também da reconfiguração da divisão do trabalho educacional e da divisão social do conhecimento. [...]” (VEIGA, 2020);
- Hegemônica concepção de Escola empresa com ênfase no cientificismo, produtivismo, inovacionismo, o empreendedorismo, individualismo, concorrência vital; performatividade e colonização neoliberal para a formação de Capital Humano;
- Distanciamento da concepção de Ensino Médio Integrado;
- Confusão da Formação Integral com a forma de ensino integrada ao ensino médio;
- Confusão da concepção de currículo integrado como se restrito apenas ao ensino médio integrado e., nem este, alcançado, apesar de alguns esforços significativos em alguns IFs ou campus;
- Modelo burocrático gerencialista da gestão de ensino e da gestão institucional, inviabilizam mudanças curriculares na perspectiva da integração, por exemplo: Plano de Atividades Docentes é Fragmentado, Diários de Classe passam a ser diário do “professore” e alguns IFs não admitem mais de um professor atuando em conjunto nos projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão;
- Grande carência epistemológica dos atores de política, inclusive principalmente muitos gestores, sobre legislação de ensino e adequadas interpretações possíveis, sobre fundamentação teórica e epistemológica da educação...
- Disputa entre formação geral e formação específica;
- Foco apenas na formação para o ENEM ou para o Mercado;
- Elevadas Cargas Horárias e duração dos cursos de EMI, elevado número de disciplinas trabalhadas de forma segmentada e sobrepostas, preponderância dos modelos baseados ainda no Dec. 2028/1997;
- Contradições e conflitos marcados por carência epistemológica dos atores de política sobre a Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura;
- Fortes evidências de ameaça da descontinuidade de oferta de cursos de Ensino Médio Integrado sob a perspectiva da formação integral. Maior evidência para o modelo de sobreposição de currículos e, gradativo sucateamento do ensino técnico para dar ênfase ao ensino superior e de pós-graduação aos moldes das universidades;
- Grande tendência dos docentes e gestores dos IFs aderirem, à reforma do Ensino Médio mesmo sabendo que tal ação ofende totalmente a concepção de EMI defesa pelos IFs;
- Baixíssimo conhecimento e compreensão das legislações de ensino na atuação política no contexto da prática e nos microcontextos de influência e produção de textos;
- Inexistência do uso do Jornalismo Científico, apesar de a maioria dos IFs e campus terem profissionais específicos da área jornalística, revelando falta de articulação e otimização das capacidades intelectuais de todos os profissionais de educação que atuam nos IFs;
- PROEJA: sucateamento da oferta e resistência em se trabalhar com essa modalidade de ensino; programa redirecionado mais para mera qualificação da mão de obra que para formação humana e promoção de

justiça social; menosprezo por parte de muitos professores que, por possuírem mestrados e doutorados, se consideram subutilizados ao ter que trabalhar com essa modalidade de ensino, tanto EJA quanto cursos subsequentes e até mesmo ensino médio integrado; desarticulação entre o IF / campus e o município, sobretudo para oferta de PROEJA FIC; atuação e oferta de PROEJA se tornou dependente apenas da boa vontade e interesse de alguns servidores, apesar de ser uma das prioridades legais do texto de política;

- Não foram alcançadas as metas previstas em lei como prioridades de oferta em EJA e ou EJA/FIC;
- Omissão dos Gestores e do MEC no controle finalístico das prioridades dos IFs;
- Tentativa frustrada nos poucos projetos de Propostas de Pedagogia da Alternância;
- Documentos Institucionais, Planos de Desenvolvimento Institucional; Projetos Políticos Pedagógicos, Diretrizes Institucionais de Pesquisa e Extensão; com ênfase no mercado e fortemente colonizados pelos discursos neoliberais e influência dos organismos internacionais e criadores privados de novas tecnologias educacionais;
- Inconsistências, vícios, não observação ou deturpação dos documentos legais normativos maiores na elaboração dos documentos institucionais;
- Conflitos entre documentos institucionais, inclusive conflitos de normas entre Instruções Normativas e documentos aprovados pelo CONSUP;
- Falta de continuidade na discussão, revisão, estudo dos documentos institucionais que terminam, em grande parte, como meros artefatos de política proforma e desconhecidos da maior parte da comunidade;
- Licenciaturas e Formação Inicial e continuada de Professores: Reprodução do modelo conteudista e fragmentado, na maioria dos IFs; alto índice de evasão, tanto por motivos internos quanto externos; baixa procura pelos cursos de licenciatura, principalmente pela desvalorização da carreira docentes; cursos ofertados em descontextualização com as demandas locais e prioridades institucionais; grande parte dos cursos ainda organizados no modelo 3x 1; formação e prática “bacharelesca” dos professores; falta de formação continuada e baixa densidade epistemológica sobre formação inicial de professores, sobretudo para EPT; contradição direta entre a organização curricular das licenciaturas e atuação docente tanto nas licenciaturas quanto no ensino médio integrado, nos próprios campus e IFs;
- Licenciaturas vistas como “imposição legal” autoritária, e não assumidas como função social da política de EPT; Licenciaturas altamente precárias em termos de formação de professores para EPT, EJA, Inclusão... PIBID positivo, mas infelizmente foi limitado e restrito; Licenciaturas vão sendo readequadas para os interesses do capital e passam a assumir discurso e cultura empreendedora, subtraindo, cada vez mais, a função intelectual do docente; cursos organizados sem articulação com pesquisa e extensão;
- Não foram alcançadas as metas previstas em lei para oferta de licenciatura e formação pedagógica;
- Carência de pesquisas e extensão focadas na formação inicial e continuada dos professores e articuladas aos cursos de licenciaturas nos IFs, sobretudo em parecerias com redes municipais e estaduais de educação básica;
- Estágio Supervisionado visto como única ou principal forma de realização de prática profissional, tanto nos cursos de técnicos quanto nos superiores;
- Estágio servindo muito mais como mão de obra barata que atendendo à sua dimensão formativa educacional.
- Cargas horárias elevadas em estágios Profissionais e desintegradas da formação, reiterando a ideia de dicotomia entre teoria e prática;
- Em alguns IFs a gestão dos estágios está sob a coordenação da extensão, em outros, do ensino, o que tem gerado desarticulação e contradições curriculares com prejuízo à formação dos estudantes;
- Muitos dos receios pontuados no contexto de influência, se demonstraram pertinentes e não passaram de discursos de política e não foram observadas as “garantias” dada para adesão à “nova institucionalidade”;

PRONATEC: principal desvio dos objetivos, finalidades e prioridades dos IFs; explícito programa de hibridização público x privado e prejuízo à dimensão social dos IFs; reprodução dos cursos técnicos com o viés do sistema S; direcionamento da formação para o viés mercadológico e com agravamento do prejuízo à formação humana; formação precária para ocupação de postos de trabalho de baixa qualificação e baixa remuneração; reprodução da falsa dualidade entre formação para o trabalho manual e trabalho intelectual;

- Ênfase na formação para o empreendedorismo e formação do *homo enterprise*;
- Baixa densidade epistemológica sobre concepções e metodologias de avaliação e acompanhamento do ensino e aprendizagem;
- EAD: precariedade na oferta de muitos dos cursos EAD; baixo nível de apropriação tecnológica dos docentes; carência na criação de contextos de aprendizagem adequados; dependência do e-TEC gerando conflito e contradição com a instituição, dualidade e divergência no encaminhamento das políticas a partir do próprio MEC; disputas internas e desfavorecimento das atividades presenciais em virtude do recebimento de acréscimo à remuneração por meio das Bolsas pagas aos docentes para atuarem na EAD;

Principais trabalhos *stricto sensu* utilizados para análise da C5 – Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização, conforme Apêndice C.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos *stricto sensu* no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

Fonte: Autor, 2022

Quadro 18 – Seção 02 – Categoria C5

Seção 2 – Contexto da Prática e Efeitos favoráveis aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C5 – Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização.
<ul style="list-style-type: none"> - Inicialmente a larga expansão dos IFs com cursos técnicos e de graduação em todo o país, se demonstrou como política educacional de forte oposição ao viés de privatização da educação brasileira; - Há evidências, em vários campus, da possibilidade e do início de mudanças significativas na construção de uma nova institucionalidade; - O Regime de Dedicção exclusiva e a elevada qualificação <i>stricto sensu</i> da maioria dos docentes da RFEPT, bem como a remuneração e o Plano de Carreira que, embora abaixo do valor justo para profissionais de igual nível de formação, estão acima da média nacional de remuneração de docentes, têm sido diferenciais significativo para a qualidade das atividades desenvolvidas nos IFs; - Vários exemplos de direcionamento institucional para a função social inclusiva da política de EPT nos IFs, demonstra, como que “A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento interdisciplinar reconhecida como alternativa relevante para favorecer a autonomia e a independência de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. [...] Os resultados revelaram forte potencial de desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva, predominando as soluções consideradas de baixo custo, [...]” (ANDRIOLI, 2017, Tese); - A oferta de cursos superiores nos IFs, considerados de elevado custo e inacessíveis à maioria da população de baixa renda no Brasil, tornou-se um diferencial não só pela proximidade geográfica, dada pela interiorização, mas também, e sobretudo pela acessibilidade real de acesso e permanência em muitos destes cursos; - “Os resultados indicaram que participar das atividades (da tríade ensino, pesquisa e extensão) produz um efeito positivo nas chances de sucesso escolar [...]” (SILVA, M. 2020, dissertação); - Importante contribuição do PNAES para a permanência e o êxito dos estudantes nos IFs; - Várias experiências em muitos campus e, em alguns IFs já na autarquia, de forma articulada com diretrizes sólidas e envolvimento articulado e crítico, demonstram a viabilidade do diferencial do Ensino Médio Integrado como capaz de provocar mudanças estruturais nessa etapa e forma de ensino, e na perspectiva da formação integral esperada; - Embora ainda distante de uma mudança estrutural no contexto da prática, a política de EPT por meio da Lei 11.892/2008, possibilitou que “A formação humana e integral no ensino médio, que considera as dimensões da vida e da práxis social, o trabalho, a ciência e a cultura, tem hoje bases legais para que se torne uma realidade concreta neste país” (HONORIO, 2017, dissertação); - Já é possível observar impactos positivos da formação dada nos cursos de ensino médio integrado que buscaram, efetivamente, a interdisciplinaridade, a pesquisa como princípio educativo e o trabalho como princípio pedagógico, que a “[...] os adolescentes, principalmente os do último ano, demonstram ter clareza e elaboram explicações consistentes sobre a relação entre o acesso ao conhecimento científico, proveniente da educação que recebem, e o desenvolvimento psíquico, bem como do que diz respeito à necessidade da ciência para a compreensão da realidade, o que revela as potencialidades desse modelo de educação” (SANTAROSA, 2019, Dissertação); - Dentre os fatores que motivam os estudantes a buscar o EMI nos IFs, destacam-se: “[...]a facilidade para ingressar no mundo do trabalho, a qualidade do ensino ofertado e a possibilidade de ingressar no nível superior, [...] reconhecimento dos profissionais técnicos no mundo do trabalho e a afinidade com referido campo [...] a qualidade da escola e dos professores, o fato de ser pública e federal, assim como os bons resultados que os estudantes do IFS estão alcançando no Enem, [...]” (ANDRADE, 2020, Dissertação); - É notório e demonstrado amplamente o “[...] potencial integrador da pesquisa no currículo integrado do EMI” (MOTA, 2020, dissertação); - Há muitas experiências de cursos de licenciaturas nos IFs, cujo planejamento e prática tem se dado com considerável sucesso na superação do modelo bacharelado e da separação entre teoria e prática; - Dezenas de experiências de ressignificação da formação inicial de professoras, demonstram o potencial de os IFs se constituírem “[...]em espaços profícuos para uma formação de professores que promova em seu currículo um diálogo promissor entre essas formas, estreitando as relações. [...] os cursos de

licenciatura dessas instituições podem apresentar diferenciais em relação à formação oferecida nas universidades e que estejam em consonância com as demandas próprias da rede federal, referendando-os como lócus diferenciados e privilegiados para a formação de professores em geral” (OLIVEIRA, 2016, Dissertação);

- A experiência em alguns IFs, de articulação em nível institucional, com efetiva participação da gestão central (Reitoria) em estreita relação com a gestão nos campus, tem demonstrado que “[...] a proposta integradora da PCC mobiliza uma reorganização diferente do processo de formação de professores, [...] evidencia-se a emergência de um paradigma diferente do convencionalmente realizado no processo de formação de professores” (PREUSSLER, 2017, Tese);

- Casos evidenciam a pertinência e os impactos positivos de “[...] práticas imersas em relações de saber-poder, que, em articulação com as tecnologias políticas, visibilizam discursos [...], da inclusão social, da pesquisa e da inovação” (SALAZAR, 2017, Tese);

- Encontram-se fortes “[...] indícios da construção de novas práticas culturais, vindas de novas representações de dentro de grupos científicos que podem estar criando novos habitus, àqueles da licenciatura ou rompendo com práticas que não correspondem ao atual mundo do trabalho” (SILVA, F. 2020, Tese);

- “A implantação do PROEJA FIC possibilitou para alguns municípios a aproximação com o campo do trabalho e da formação profissional [...]” (BRONZATE, 2014, Tese);

- Durante os primeiros cinco anos da primeira década da criação dos IFs, observou-se uma predominância maior de curso de Formação Inicial e Continuada, voltada mais especificamente para o público oriundo do subproletariado e com foco social e não apenas econômico;

- Nos campus em que as prioridades institucionais foram assumidas, levando o foco inicial da atuação política para EJA, EMI e Licenciaturas, observa-se maior coerência e integração da política e diminuição dos conflitos externos;

- Quando acompanhado de formação continuada e articulação entre os servidores docentes, TAES, Gestão, educandos, o PROEJA “[...] tem, sistematicamente, estimulado os docentes para a renovação diária de suas práticas educacionais, qualificando o processo educativo numa perspectiva de mão dupla, redundando em modificações tanto nos discentes quanto nos docentes” (STERING, 2015, Tese);

- Os casos nos quais se buscou a iniciação científica, a pesquisa como princípio educativo e foram desenvolvidos projetos buscando maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como envolvendo diferentes níveis de ensino, teve-se evidências da viabilidade positiva da verticalização e da integração curricular;

- Nos campus e IFs em que se buscou maior integração curricular e a indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, tornou-se evidente o fato de que “[...] Iniciação Científica para a formação dos estudantes de Ensino Médio Técnico. [...] contribui para a aproximação entre a pesquisa nas instituições [...] nova forma de produzir conhecimento científico que envolve a transdisciplinaridade, a diversidade organizacional, a heterogeneidade e a aplicabilidade.” (DAMINELLI, 2018, Tese);

- No sentido da Lei de Inovação Tecnológica, identifica-se que, apesar de ainda incipiente, “[...] desde 2009 as instituições da RFEPCT vêm apresentando um maior número de propriedades intelectuais no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) [...] seus pesquisadores têm se empenhado em desenvolver pesquisa aplicada e inovação tecnológica, conforme prevê a Lei nº 11.892/2008, uma vez que a patente prevaleceu como sendo o maior número dentre as propriedades intelectuais geradas nestas instituições.[...]” (PRADO, 2018, Tese);

- Tem sido gradual e significativamente importante a qualificação e a atuação dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) nos IFs;

- A análise dos casos já existentes nos IFs, em torno da Inovação Tecnológica, tem demonstrado que “[...] são os Polos de Inovação, e não os NITs, [...] se posicionando como protagonistas de fato nas relações entre os IFs e as empresas em projetos de PD&I. [...] importância do desenvolvimento de uma institucionalidade que leve os NITs e os Polos de Inovação a atuarem em uma estrutura de gestão conjunta nos IFs” (RAPCHAN, 2019, Tese);

- demonstrada a importância da função da extensão na integração com o ensino e a pesquisa, no sentido em “[...] que as ações de extensão proporcionam formação e um currículo diferenciado, qualificando o conhecimento científico e popular, promovendo a transformação social” (FLORES, 2019, dissertação);

- Identifica-se a construção de muitos casos exitosos de pesquisa, ensino e extensão com boa produtividade sem estar associado à lógica da performatividade, mas com engajamento e projetos contra hegemônicos, demonstrando a potencialidade da atuação política crítica no contexto da prática;

- Identifica-se como “[...] principais estímulos para desenvolverem pesquisa, indicaram necessidades da carreira acadêmica; o tipo de pesquisa que desenvolvem é a pesquisa básica e aplicada de forma integrada, sem se aterem a um só tipo; [...] Quanto aos modelos empresa-universidade-governo, o que parece melhor

se adaptar à realidade dos Institutos Federais é o triângulo de Sábato (SÁBATO; BOTANA, 2011), que atribui ao Governo o papel de principal incentivador” (PERUCCHI, 2015, Tese);

- Com a expansão da RFEPECT, já a partir de 2010, observou-se um aumento exponencial na realização de pesquisa e extensão, em resultado do aumento significativo de docentes, do incentivo à qualificação *stricto sensu*, e das políticas e programas institucionais para a superação do tecnicismo atribuído à EPT no Brasil;

- Na dimensão econômica, percebe-se como que – “A inovação compreendida como um processo interdisciplinar insere as Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs) nesse cenário da sociedade do conhecimento. Os institutos federais, bem como as universidades e instituições de pesquisa, passam a representar atores importantes, junto ao Estado e às empresas, para o desenvolvimento de uma inovação sistêmica” (MARIA, 2021, Tese);

- Nos campus e IF nos quais o foco cultural, envolvendo a dimensão ontológica do trabalho e compreendendo a cultura como produção humana, para além das expressões artísticas, identifica-se maior integração e interdisciplinaridade no desenvolvimento do ensino, pesquisa, extensão, e diminuição da concorrência e da performatividade interna;

Em termos de programas de pós-graduação na RFEPECT, é a partir do final da primeira década de criação dos IFs que começam a se consolidar alguns destes programas e a se desenvolver novos. Nesse sentido, pesquisas demonstram o “[...]perfil dos PPG na RFEPECT: o número geral de cursos (mestrado e doutorado) por instituição ofertante é 262; há uma elevação do número de PPG profissionais [...]mestrados, tais cursos possuem mais programas acadêmicos do que profissionais; há discrepância entre as áreas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na RFEPECT. O Colégio de Humanidades ainda não tem despertado o interesse da Rede, [...]o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológica e Multidisciplinar, por sua vez, tem se sobressaído na RFEPECT ao apresentar o maior índice de crescimento. [...]” (SILVA, E. 2021, Dissertação);

Principais trabalhos *stricto sensu* utilizados para análise da C5 – Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização, conforme Apêndice C.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos *stricto sensu* no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

5.5.6 – Gestão e Administração Pública – Categoria C6

Apesar de vários exemplos de Gestão Democrática entre os IFs em nível nacional, os dados apontam para a predominância de modelos burocráticos e ou gerencialistas de gestão pública, bem como para muitos casos de centralização autoritária e uso da gestão pública para interesses pessoais, eleitoreiros e disputas de poder contrárias aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência pública. Em geral, predomina ainda uma larga confusão sobre os limites e alcances da “autonomia” institucional. Quando a “Autonomia” é confundida com a “Soberania”, tem-se origem ao Estado de Anarquia Autoritária, Sectária e Excludente.

Frequentemente é possível perceber evidências de clara confusão ou desentendimento sobre o papel dos servidores dos IFs como pertencente ao âmbito do Poder Executivo e não dos Poderes Legislativo ou Judiciário, bem como, com frequência, prevalecer o entendimento como pessoa física (CPF) ao invés da pessoa pública (SIAPE), ou seja, uma nítida inobservância ao princípio da impessoalidade e ao princípio da

preponderância do interesse público sobre o privado no exercício da função. Obviamente, em hipótese alguma se propõe aqui uma obediência cega aos ditames legais, muito menos à normas infraconstitucionais eivadas de vício como frequentemente os próprios ministérios e ou conselhos superiores das autarquias subscrevem. Não se trata do incentivo à “servidão voluntária”, mas da clareza e do discernimento sobre os processos, procedimentos, meios e instâncias mais adequadas para que que expressem e se promovam as diferentes questões, sejam elas de cunho institucional, profissional, pessoal, público ou privado.

Defende-se aqui, veementemente, o direito à liberdade de expressão e o exercício democrático direto ou representativo. Contudo, parece bastante razoável, lógico e coerente também defender que tal exercício se dê sustentado sobre uma base consistente de conhecimento coerente e válido sobre o que se está expressando e ou representando. A atuação (*enactment*) política exige, como o próprio termo sugere em sua raiz, uma ação atualizada ao contexto em que se dá.

No âmbito da Gestão, como um todo, também se encontram resultados de pesquisas que demonstram contradições intrigantes. Há de se estranhar, por exemplo, como que uma instituição de, grife-se, “educação, ciência e tecnologia”, não consegue desenvolver um adequado planejamento, execução, avaliação e melhorias em Tecnologia da Informação, mesmo tendo, literalmente, milhares de servidores (técnicos administrativos e docentes), envolvendo mestres, doutores, pós-doutores, pesquisadores da área. Como demonstra uma das pesquisas em relação ao tema: “[...] ano 2014, apenas 53% das instituições informaram possuir e executar o Planejamento Estratégico de TI (PETI). [...] alguns fatores que contribuem negativamente para gestão da TI nos Institutos, dentre eles, a maior expressão foi encontrada na falta de atuação dos Comitês de TI” (AMORIM, 2017, Dissertação, s/p) (Grifei). Como tais instituições pretendem ser referência em Inovação e Tecnologia com NITs e projetos de ensino, pesquisa e extensão na área se não conseguiram ainda resolver o próprio planejamento interno sobre isso?

Sequer uma década foi tempo suficiente, uma vez que em 2020 novas pesquisas remontam o mesmo problema: “[...] a existência de dificultadores na gestão de TI, [...] um tema de importância reconhecida entre os gestores que procuram meios de propiciar o fortalecimento da gestão estratégica e da governança de TI” (GONCALVES, 2020, Dissertação, s/p). Isso que, ainda em 2017, uma pesquisa já apresentou a “[...] elaboração um guia de implantação do processo de gerenciamento de problema, baseada nas boas práticas da ITIL para os IFs” (SENA, 2017, Dissertação, s/p).

Por quais motivos estas pesquisas não estão sendo utilizadas no âmbito das instituições, uma vez que, muitas delas apresentam soluções a problemas comuns entre as instituições e, em muitos casos, independem das especificidades locais e ou regionais e poderiam ser adotados enquanto rede ou adaptados com facilidade?

Estranheza também se encontra, por exemplo, que, apesar do “Decreto 8.135/2013, o qual dispõe sobre as comunicações de dados da administração pública federal [...] e adota os serviços de correio eletrônico [...] devendo possuir características que permitam a auditoria. [...]” em pesquisa realizada com toda a RFEPCT, “[...] somente 31% disseram utilizar um e-mail que permita a auditoria, [...] e [...] 68% não deseja ter nenhuma responsabilidade com o correio eletrônico” (BATISTA, 2017, Dissertação, s/p). Como é que um gestor não quer assumir “Nenhuma responsabilidade” sobre o uso da correspondência institucional com finalidades institucionais?

Repete-se tais fragilidades em muitos dos demais serviços e setores institucionais, igualmente cruciais para o bom desenvolvimento da atuação política educacional, tais como no que tange ao “[...] gerenciamento da informação para o Departamento de Assuntos Acadêmicos [...] necessidade de um gerenciamento mais eficaz destes recursos” (SILVA, G. 2019, Dissertação, s/p). Dentre outros que se repetem na maioria das autarquias e suas unidades gestoras no âmbito da RFEPCT, conforme revela a pesquisa segundo a qual as instituições da RFEPCT “[...] não possuem estrutura nem mecanismos para o planejamento, implantação e avaliação das atividades de gestão dos documentos” [...]” (FEITOZA, 2019, Dissertação, s/p) (Grifei).

A carência desses artefatos e materialidade de política prejudica não só a imagem institucional, mas principalmente o cumprimento da sua função social como instituição pública. A exemplo, tem-se a pesquisa que analisou a “Acessibilidade nos Portais de Ingresso dos Institutos Federais”, constatando que “[...] muitos dos recursos disponibilizados não estão preparados, em relação à acessibilidade Web, para atender às necessidades dos usuários com deficiência, criando assim barreiras e impedindo que esses usuários possam utilizá-los de forma eficiente e eficaz” (MINSKI, 2020, Dissertação, s/p) (Grifei).

Isso que, ainda em 2017, por exemplo, uma das pesquisas apresentou “[...] relatório técnico, com a intenção de produzir melhorias nos sítios dos IFs para conteúdos acessíveis. [...] avaliando no total quarenta e cinco recomendações de acessibilidade” (ARNAUT, 2017, Dissertação, s/p) (Grifei). E, em 2016, um trabalho já sugeria “[...]”

qualificar os desenvolvedores de sites de internet para com as Diretrizes de Acessibilidade Web estabelecidas pelo W3C” (PIEDADE, 2016, Dissertação, s/p) (Grifei).

Por que tais trabalhos não são utilizados no âmbito da RFEPCT? Infelizmente, isso não é demérito apenas dos IFs, mas também das universidades federais conforme estudo que demonstrou que “[...] na comparação da acessibilidade dos sites de Institutos (IFES) e Universidades Federais, enquanto 12 dos 38 sites dos IFES não tinham nenhuma das ferramentas mais simples, um índice ainda maior de ausência destas ferramentas (41 dos 59 sites) foi observado nas Universidades, o que pode dificultar o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior” (FREITAS, 2017, Tese, s/p) (Grifei). Exemplos concretos de como as escolas desfazem as políticas!

É deveras “alarmante”, como bem definiu uma das pesquisas analisadas que, dados e informações sejam tão difíceis de se encontrar nessas instituições, mesmo os obrigatórios, quiçá os que não são obrigatórias. Exemplo disso ao se analisar a RFEPCT, uma década pós ser instituída, o “[...] nível de transparência sobre compras públicas nos portais de Institutos Federais [...]. Os institutos com transparência fraca somados aos com transparência muito fraca somam 76,32% do total, resultado significativo e alarmante” (SILVEIRA, 2017, Dissertação, s/p) (Grifei). Como bem conclui pesquisa recente, “Para que sejam capazes de atingir os objetivos institucionais, os departamentos de tecnologia da informação são parceiros estratégicos [...]” Daí a necessidade de “[...] prospecção e provimento de recursos tecnológicos, entregues através da infraestrutura e redes disponibilizadas, alinhadas às necessidades organizacionais” (FRANCESCHETTO, 2021, Dissertação, s/p) (Grifei).

Ocorre que, não só nisso, mas em outros casos, um dos entraves identificado é o de que “[...] pelo formato multicampi e, cada unidade que o compõem, possui autonomia para gerenciar da melhor forma os ativos de rede sob sua responsabilidade, garantir a integração entre os variados dispositivos de rede é uma tarefa árdua” (FRANCESCHETTO, 2021, Dissertação, s/p) (Grifei). Ou seja, um típico caso de mau uso da autonomia institucional e de subutilização de esforços em rede que poderiam sanar com maior agilidade e competência os problemas comuns identificados.

Ao que parece, às vezes cada um quer ser o “inovador” e reinventar a roda à sua maneira ou mesmo deixar de usá-la em razão de outros interesses pessoais. Salvos os casos em que efetivamente há questões que vão além do alcance, não se encontram outras conclusões senão as neste sentido. Como já dito aqui, é a velha prática do “discursar como

Rede, pensar como Tarrafas, e agir como Anzóis, cada qual puxando a brasa para o seu assado”.

Desde 2009 tem sido amplamente discutida a necessidade, bem como elaboradas várias propostas sobre a Avaliação de Cursos Técnicos de Ensino Médio integrado e ou Subsequente e Concomitantes. Teses, Dissertações, Grupos de Trabalho no âmbito do CONIF e SETEC/MEC, já iniciaram, interromperam e deixaram à parte essa discussão inúmeras vezes sem terem chegado a uma proposta, ao menos experimental e experimentada, aceita no âmbito dos IFs.

Como dizer que a instituição cuja essência é a formação humana tem uma boa atuação (*enactment*) sobre fazer políticas educacionais e se viabiliza no contexto dos resultados, se claramente se demonstra insuficiente para formar os e se formar com os próprios atores políticos diretos (servidores públicos), considerados altamente qualificados em distintas áreas? Há de se repensar, com urgência, o contexto das estratégias, pois, assim, as escolas mais desfazem que fazem políticas.

O maior risco que se corre é o já presente risco da banalização das contradições e resistências, em que tudo se explica e se justifica alegando ser “assim mesmo” ou apontando apenas o que não está ao seu alcance fazer enquanto ignora o que está ao alcance e é possível. E é possível porque nestas mesmas instituições há exemplos concretos da possibilidade, infelizmente, estes têm sido menor que aqueles. Enquanto não há uma alteração estrutural, os casos e exemplos exitosos de resistência e de atuação política reflexiva, crítica e comprometida com a função social da EPT, tornam-se meras ações paliativas.

Há um número razoável de pesquisas que são explicitamente repetitivas, cujos temas, objetivos, metodologias e resultados se aproximam imensamente. Embora se deva considerar a validação da pesquisa, provocada por esse movimento, há de se considerar até que ponto isso é positivo para as instituições. Por exemplo, identificou-se várias dissertações e teses que investigaram, quase ou concomitantemente o perfil das competências dos bibliotecários dos IFs. Exemplo, os trabalhos de: MENDES, 2014, Dissertação; SILVA, 2015, Dissertação; KAUTZMANN, 2015, Dissertação; que muito bem delinearão o papel e as competências dos profissionais em biblioteconomia na RFEPC/IFs. Ao passo que, mesmo anos após, pesquisas relacionadas ao mesmo lócus, concluem que há “falta de compreensão do papel da biblioteca e do bibliotecário” (BIFF, 2019; Dissertação, s/p) (Grifei).

Ou seja, exemplos assim, que não se resumem ao caso das bibliotecas, mas que podem ser encontrados em diversos outros setores e relacionados a diversos outros profissionais (Assistente, Social, Psicólogo, Professor, Assistente de Alunos...), políticas e ações dos IFs, levam a questionar que resultados as pesquisas, que por si só já são uma forma de atuação política, produzem nos diferentes contextos do ciclo de políticas nos IFs? De que modo os gestores tanto na reitoria quanto nos campus, tanto nos Conselhos superiores quanto nos Colegiados de Campus e de Cursos, e nos demais espaços de “gestão democrática”, utilizam as produções de pesquisas sobre as práticas institucionais, como elemento de autoanálise e subsídios para repensar as atuação política? Se não utilizam, o que justifica desconsiderar tais produções? Será por desvalorização ou desconsideração do trabalho destes pesquisadores? Por preguiça ou carência epistemológica? Por negacionismo dos reais problemas e risco de ter que assumir responsabilidades? São questões que, em momento próximo deveriam ser melhor investigadas.

Deve-se atentar ao fato de que, a crítica ao colonialismo neoliberal na política educacional dos IFs, também leva em consideração o que se denomina aqui por “colonização induzida pela legalidade”, ou seja, aquela que, por força de ação coagente de normas e instrumentos legais, não estão sob o poder discricionário das autarquias em questão, mas são forçadas, induzidas, pelo poder-dever vinculado às instâncias e normas superiores. Exemplos claros de “colonização induzida pela legalidade” são encontradas e normas regulatórias, acórdãos e demais instrumentos dos Ministérios seja do próprio MEC, mas, ainda mais forte e presente no Ministério de Planejamento, e no órgão de Controle Externo, como o TCU, nos quais a concepção de Gestão Pública Gerencialista, de Governança / *Accountability*, Resultados, Metas, Desempenho, na perspectiva meramente quantitativa está fortemente arraigada, e, ainda mais forte e inegável, na Própria Constituição Federal com a Reforma que introduziu o princípio da “eficiência” justamente nessa perspectiva.

Ou seja, ao se identificar no Contexto da Prática nos IFs categorias tais como “eficácia, eficiência, efetividade”, é imperioso discernir em que contexto e por quais motivos elas estão sendo ali empregadas e em que medida elas foram inseridas por deliberação consciente da vontade destes atores, por ignorância alienada ou por colonização induzida pela legalidade. Em que medida tais questões estão ou não ao alcance institucional se opor, resistir, buscar alternativas de contra hegemonia ou, efetivamente, naquelas condições, fogem a este alcance? O problema que se identifica

aqui é a falta de razoabilidade, muitas vezes presentes tanto na crítica quanto na autodefesa em relação à crítica.

Não é razoável quando se atribui toda a responsabilidade à atuação dos atores de política nestas instituições quando parte dessa atuação também se dá por atores externos diante dos quais os atores internos nada podem fazer sem incidir em ilicitude ou imoralidade. Por outro lado, também não é razoável quando os atores (internos à instituição) tentam se eximir ou justificar a irresponsabilidade pela ação ou omissão, alegando total inanição diante das atuações externas a que está vinculado institucionalmente, seja por força de indução legal, “barganhas” orçamentárias ou outros motivos. Daí a importância de conhecimentos razoáveis sobre o limite e o alcance destas influências.

É comum identificar nas práticas destes atores de política, alegações de que determinada ação não é possível porque seria ilegal, quando na verdade, está apenas reproduzindo uma falácia ou ele mesmo fazendo uma interpretação fraca em razão da falta do conhecimento sobre o assunto. Deveria buscar ampliar o horizonte cognitivo, o diálogo e a interdisciplinaridade para qualificar a sua atuação e tomada de decisão. Há, exemplos concretos sobre o que se pretendeu dizer aqui, coletados a partir da pesquisa realizada:

Exemplo 1) Quando a instituição é obrigada pelo MEC/SISTEC em razão de Relatório do TCU a assinar um Acórdão de Termos de Metas e, dentre estas metas, apresentar indicadores de eficiência, efetividade e eficácia, ou responde ao “Questionário Perfil de Governança de TI 2016, elaborado pelo TCU”, tem-se um caso de “colonização induzida por legalidade”, muito embora isso explique tal cumprimento, não justifica a omissão em tentar vias alternativas de rever tal “indução” mediante a oposição crítica.

Exemplo 2) Quando a instituição elabora um Plano Anual de Capacitação de servidores e utiliza por base epistemológica e metodológica, uma sistemática centrada na Teoria do Capital Humano, tem-se um caso de Colonização por deliberação consciente da vontade ou carência epistemológica destes atores.

Exemplo 3) Quando se constata que “[...] Segundo [...] TCU, apenas 27% da Administração Pública Federal identifica e mapeia seus principais processos de negócio, e esse número é ainda menor quando se trata dos Institutos Federais de Educação” (CAVALCANTI, 2017, Dissertação, s/p), tem-se uma oposição crítica contra hegemônica. Porém, quando se propõe “[...] um Guia para Implantar de BPM (*Business Process Management*) nos Institutos Federais de Educação brasileiros, visando aumentar

as chances de sucesso [...] competitividade. [...] melhor visualização das atividades da companhia [...]” (Idem), tem-se uma nítida evidência de colonização neoliberal da subjetividade humana e da tentativa de transformar a Escola em uma Empresa, e de como se “(des)fazem” políticas educacionais por deliberação consciente da vontade ou carência epistemológica dos atores de política no Contexto da Prática, bem como, um nítido exemplo da contradição constante na dinâmica do fazer políticas educacionais.

O desconhecimento de preceitos básicos do Direito Administrativo, Constitucional e Educacional, bem como de fundamentos teórico-científicos consistentes sobre Gestão Pública e Gestão Escolar/ Gestão de Ensino, por parte de muitos “gestores”, tanto de alto escalão (MEC / SETEC/ CONIF), quanto de Médio Escalão (Reitoria/ Direções Gerais) e Baixo escalão (coordenadores de cursos/ setores, departamentos nas unidades administrativas), provoca, por ação ou omissão, prejuízo direto à qualificação e a garantia do Direito à Educação nas instituições de Ensino. Obviamente, não se espera aqui que cada um desses atores seja um *expert* nessas áreas, mas que tenha ao menos uma formação mais aprofundada sobre isso antes e durante o exercício destas funções.

Afinal, se os IFs pretendem uma formação integral dos estudantes, e, com frequência como demonstram os currículos dos cursos dessas instituições, defendem que os estudantes devem se submeter ao aprendizado de inúmeros componentes curriculares, elevadas cargas horárias e atuar com excelência (geralmente medida apenas por métricas de desempenhos com enfoque em resultados quantitativos: “notas”), por quais motivos pareceria absurdo exigir semelhante empenho dos servidores públicos para o exercício das suas funções? Há contradições que precisam ser mais bem problematizadas no espaço da atuação (*enactment*) política no contexto da Prática.

Quadro 19 – Seção 01 – Categoria C6

Seção 1 – Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
Categoria C6 – Gestão e Administração Pública
<ul style="list-style-type: none"> - Foco na performatividade e na concorrência; - Visão mais quantitativa que qualitativa: “o IF que mais tem alunos, o IF que mais tem projetos de pesquisa..., o IF com melhor IGC, ENADE...” - Gestão das Reitorias, em grande parte subserviente às negociações de interesse político do MEC e Governo; - Política do clientelismo e do patrimonialismo, e de jogos de poder e interesses pessoais entre Reitoria e Campus e internamente em cada unidade; “[...]o olhar retrospectivo descortina os meandros do contexto da microimplementação, revelando barganhas, negociações e vivências que escapam das prescrições formais da lei” (BRESSAN, 2021, Tese); - Predominância do modelo burocrático de gestão e forte tendência para o modelo gerencial, - Incapacidade de otimização de pessoas em rede para discussão, articulação e produção de estratégias mais consistentes, leva à grande parte da perda de recursos e à ineficiência da gestão nos IFs;

- Falta de consistência metodológica à gestão;
- Carência epistemológica de muitos Gestores e dos membros dos Conselhos Superiores, sobre administração pública, direito, legislação de ensino; bases teóricas, faz com as discussões e decisões, aparentemente de Gestão Democrática, se resume mais ao campo da doxa que ao da episteme;
- Desconsideração e relativização da função e da influência das Coordenações de Curso nos processos de atuação política no contexto da prática;
- Apesar de o contexto de produção do texto ter proporcionado melhores condições de mudança paradigmática no modelo de gestão das instituições federais de EPT, no contexto da prática isso não ocorreu, ao contrário, em alguns casos, agravou a centralização e deficiência da gestão democrática;
- Dificuldades de gestão em sentido amplo, são agravadas em campus situados em regiões de fronteira e de difícil acesso;
- Crescente evidência da colonização neoliberal da subjetividade dos atores, uma vez que as pesquisas demonstram o elevado número de servidores que, quando em cargos de direção, chefia e coordenação apresentaram um alinhamento maior com princípios afeitos ao Novo Serviço Público;
- Os próprios discentes já apresentam, em sua maioria, uma afinidade pelo Modelo Gerencial, claramente reproduzindo o discurso hegemônico em termos de política educacional global;
- Necessidade de formação continuada aos gestores, antes e durante o exercício das funções. “[...] os fatores “Comunicação”, “Suporte Organizacional”, “Coesão e Compromisso”, “Planejamento”, “Competências”, “Estilo de Liderança”, “Ética do líder” e “Suporte do Líder” são considerados fatores críticos para o desempenho das equipes” (MACIEL, 2019, Tese);
- Baixa participação e conhecimento dos estudantes nos espaços de gestão democrático, resumindo-se, quando muito, aos conselhos de classe;
- Dificuldade de compreensão sobre a natureza de autarquia e sobre a autonomia das instituições, conflitos por disputa de poder decisório entre a Reitoria e os Campus. Grande dificuldade do trabalho integrado e articulado entre as unidades e ainda mais entre as autarquias;
- Participação meramente simbólica da comunidade externa e das representações do MEC nos Conselhos Superiores;
- Gestão orçamentária desalinhada com o planejamento realizado na instituição;
- Gestão de custos influenciada pela lógica dos organismos multinacionais, Banco Mundial e sob forte controle e centralização dos gestores. Descentralizam as discussões de ensino, pesquisa e extensão, como argumento de gestão democrática, mas centralizam e concentram as discussões sobre o orçamento que viabilize as ações de ensino, pesquisa e extensão. Ou seja, há uma aparente autonomia institucional na discussão e quase nenhuma autonomia na prática;
- Há limitação externa considerável para muitas ações de gestão, principalmente no que se refere à gestão de compras, o poder Executivo é ainda extremamente engessado e burocratizado;
- “Matriz CONIF”, tem baixa correlação estatística entre os fatores de planejamento e a execução; crescimento contínuo no número de matrículas e que a Matriz CONIF não tem apresentado evolução proporcional a este incremento; “[...] destacam-se a carência de critérios objetivos na atual matriz IFC, a implicação que variáveis do ambiente externo possuem sobre as unidades acadêmicas, o anseio acerca da inclusão de indicadores para a descentralização orçamentária por parte dos gestores dos campi, o grau de importância que o indicador de matrículas equivalentes deve possuir em relação ao modelo de distribuição orçamentária e a construção de um índice para o órgão alocar os recursos orçamentários aos campi” (MARTINS, 2021, Dissertação);
- Raramente o CONIF foi citado nas Teses e Dissertações. Parece não haver entendimento ou conhecimento nos campus e nas próprias reitorias sobre o papel e as ações do CONIF, demonstrando forte desarticulação desse conselho com o contexto da prática em nível nacional;
- Gradual desfavorecimento orçamentário da política de EPT nos IFs em benefício do Sistema S e da iniciativa privada, principalmente a partir do PRONATEC;
- “[...] as políticas de ajuste ultra neoliberal, põe em risco a consolidação da Rede Federal de EPCT” (PEREIRA, JK. 2018, Tese);
- problema consiste na execução da política de compras públicas sustentáveis. “A internalização nas instituições é limitada, pois a postura é reativa, como obrigação legal; [...] barreiras, com variáveis estruturais, psicológicas, culturais, informacionais e operacionais [...]” (SILVA, A., 2019, Tese);
- Precariedade ou não execução orçamentária dos valores relativos ao PNAE;
- “[...] Plano de logística Sustentável (PLS) nos IFs do Brasil, [...] Os resultados apontaram que não há redução da variação percentual de gastos com energia, materiais de escritório, e água e esgoto” (BITTENCOURT, 2021, Dissertação);
- Gestão de Pessoas nos IFs, fortemente burocratizada, centralizada, sem transparência e clareza nos processos decisórios, principalmente de controle de distribuição vagas e cargos;

- Procedimentos de remoção, livre nomeação de cargos e funções; distribuição de vagas para os campus, frequentemente utilizados com “moedas de barganhas” políticas eleitorais nas instituições, interesses pessoais, em favorecimento ou desfavorecimento de pessoas;
- Gestão da Informação ainda precária e controversa, com carência de efetiva construção e atuação prática em relação aos PDTIs,
- Clima Organizacional predominantemente caótico, tenso, resistente às mudanças e generalizado sentimento de desvalorização profissional e pessoal;
- Gestão do Conhecimento ainda muito inicial ou inexistente em muitas autarquias;
- O processo de seleção interna ainda é influenciado por aspectos subjetivos, desvinculados do propósito de profissionalização da gestão pública;
- Predomina na instituição o modelo tradicional de gestão de pessoas, reativo e limitado ao atendimento de demandas específicas;
- Presença enfática de fatores endógenos e exógenos que afetam o desempenho institucional, e “reforçam o dualismo do ensino no Brasil, historicamente implantado, que ainda persiste nos tempos atuais” (SANTOS, N. 2018);
- Forte crítica à utilização da influência política para a ocupação dos cargos comissionados de livre nomeação, como característica da RFEPCCT;
- Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, baseada em Gestão Por competências, mas não impede que o planejamento institucional agregue e contextualize a formação conforme as características, objetivos e finalidades institucionais. Ocorre que, os poucos IFs que observam essa política, acabam por reproduzir métodos de governança, ou seja, uma atuação recepcionista e não criativa e crítica de políticas;
- a ausência de ações mais efetivas dos Ministérios da Educação (MEC) e do Planejamento (MP),
- inexistência de troca de experiências entre Instituições;
- despreparo de equipes de trabalho;
- Distanciamento institucional em relação aos profissionais terceirizados,
- Elevados índices de evasão e retenção, associados a características individuais, aos fatores internos e fatores externos às instituições de ensino;
- Evidências de “[...] correlação negativa entre a Taxa de Conclusão e a renda per capita, bem como entre Taxa de Conclusão e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ou seja, quanto maior a Taxa de Conclusão, menor a renda per capita e o IDH do município” (SILVA, T. 2013);
- Alto índice de evasão nos cursos de licenciatura com forte influência dos fatores externos, principalmente a desvalorização destes profissionais, baixa remuneração e incapacidade de conciliar estudo com trabalho conforme a maior parte do perfil desses estudantes; dificuldade dos estudantes acompanharem a metodologia de ensino, uma vez que grande parte dos docentes não adequando as metodologias conforme o perfil do curso, nível e modalidade de ensino; “[...] Baixo comprometimento com a evasão; Deficiências estruturais; Deficiências no relacionamento entre setores. A ausência de uma política institucional de combate à evasão e o baixo envolvimento dos servidores [...] limitações no sistema de gestão acadêmica da instituição e a inexistência de procedimentos operacionais padrão para coleta e análise de dados sobre evasão [...] dificuldades de atuação conjunta e de comunicação – principalmente entre aqueles setores que têm uma atuação mais direta com os estudantes [...] necessidades de se tratar a evasão como um problema de gestão institucional e das lideranças, [...]” (SILVEIRA, 2021, Tese), e não apenas de um setor do ensino ou dos docentes;
- As desigualdades socioeconômicas levam a maioria dos estudantes dos IFs a “[...] ingressar no mercado de trabalho conciliando ou não a continuidade dos estudos, e inferiu-se que esse público o faz por necessidade [...]” (RAIMUNDO, 2019);
- Não há política adequada e, na maioria dos IFs sequer há ações que possibilitem o acompanhamento dos egressos;
- Carência, incoerência ou inexistência de práticas de gestão baseada em critérios de sustentabilidade. Existência de algumas ações paliativas e transitórias, mas sem impacto significativo;
- Comunicação precária em nível institucional. Há grande fluxo de informações, mas não de comunicação;
- Marcante “desorganização das informações nos portais, a falta de padronização na estrutura virtual e no tipo de linguagem utilizada, bem como a falta de mecanismos de participação e interação popular” (FARACO, 2015);
- Precariedade no atendimento à Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011), [LAI], principalmente porque os responsáveis por operacionalizar a comunicação não se relacionam institucionalmente;
- Baixa interação dos atores de política com a comunidade externa, dificultando o fluxo de comunicação e impacto social das ações institucionais;
- Falta de atuação dos Comitês de TI, ineficiência ou, em alguns IFs, inexistência do Planejamento Estratégico de TI (PETI)., e baixo Índice de Governança de TI (IgovTI). Embora este monitoramento exista desde 2007;

- Descumprimento do Decreto 8.135/2013, o qual dispõe sobre as comunicações de dados da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e adota os serviços de correio eletrônico [...];
- Falta de comunicação entre os sistemas institucionais;
- Necessidade de incremento de transparência na gestão de políticas públicas no âmbito do IFS. “[...]87,5% das instituições avaliadas ainda apresentam capacidade de transparência ativa entre baixa e média [...] as instituições têm buscado atender a critérios mínimos exigidos pela legislação no que tange à transparência, [...]” (SANTOS, R. 2021, Dissertação);
- Os IFs “[...] não possuem estrutura nem mecanismos para o planejamento, implantação e avaliação das atividades de gestão dos documentos [...]” (FEITOZA, 2019);
- Órgãos de controle e atividades de decisão e acompanhamento da política de EPT nos IFs;
- Auditoria interna vista ou atuando mais como elemento fiscalizador burocrático que com o potencial de acompanhamento do controle finalístico e efetiva contribuição à gestão, principalmente em esclarecimento de conteúdos técnicos, possibilidade de atuação etc.
- Baixo índice de eficiência em termos de resultados dos Indicadores sobre a política de EPT nos IFs;
- Incoerência entre o PDI instituído e o PDI executado, sem acompanhamento e sem justificativa plausível para readequação;
- PDIs, Relatórios de Gestão, Projetos Políticos Pedagógicos; Diretrizes Institucionais; Projetos Pedagógicos de Curso.. tem se tornado mero artefato de política para preenchimento formal das demandas burocráticas; elaborados para atender aos órgãos de controle;
- Necessidade de revisão do funcionamento dos órgãos e colegiados de gestão;
- Transparência fraca nos Portais Eletrônicos dos IFs, informações de difícil acesso;
- O cumprimento dos critérios legais “carece da implementação efetiva de instrumentos de acompanhamento e avaliação para que consigam contribuir, efetivamente, para atingir a missão, valores e visão de futuro da instituição” (FILHO, A. 2018);
- Identificada a necessidade de “[...] realocação organizacional da ouvidoria para o efetivo exercício do seu viés de governança pública. [...]” (NETO, 2019);
- Forte desalinhamento entre PDI, PPI, Planejamento institucional, Projetos Políticos Pedagógicos dos Campus, e em relação à atuação política nas atividades realizadas;
- Fragilidade no PLANO ANUAL DE AUDITORIA INTERNA (PAINT) da maioria das instituições; “[...]dificulta o acompanhamento da atuação, tanto pelos órgãos de controle, como pela sociedade. [...]apenas duas instituições cumpriram na integralidade todas as atividades previstas no triênio 2015-2017” (CALDAS, 2019); “[...] A estrutura de funcionamento de algumas Unidades de Auditoria Interna não permite, sequer, o cumprimento de atribuições já positivadas” (MATSUMOTO, 2019);
- Apesar de ser uma instituição de educação, ciência e tecnologia, o avanço tecnológico dos IFs em termos da própria organização e criação de soluções para as próprias demandas se demonstra insuficiente e bastante atrasado;
- Dificuldade de acesso, incoerência, imprecisão, fragmentação de dados e indicadores sobre a RFEPCT;
- Falta de consistência nos critérios exigidos para os Relatórios de Gestão, dificultam a institucionalização e que os dados sejam usados de forma coerente para melhoria da gestão institucional;
- “[...] grande discrepância entre os dados de governança das instituições. [...] . não é possível afirmar, a priori, que a capacidade em governança pública, medida pelo iGovPúb, influencia a eficiência do gasto público nas Instituições Federais de Ensino” (ROCHA, 2021, Dissertação);
- Relativização e ou desconsideração pelo trabalho das CPAs;
- Falta de estrutura;
- Desinteresse dos servidores e discentes em atuar nas CPAs; baixa participação dos segmentos nos processos de autoavaliação;
- falta de capacitação para os membros da CPA;
- necessidade de rever os instrumentos avaliativos e a metodologia de trabalho;
- Critérios de Avaliação Externa e órgãos de controle externo, desconexos da realidade dos IFs, principalmente no que se refere à avaliação e regulação do Ensino superior;
- Discrepância e contradição entre os Indicadores usados pelo TCU e os usados pela RFEPCT e MEC/SETEC;
- Necessidade de um sistema de avaliação dos cursos técnicos, coerente com a realidade da RFEPCT e não centrado apenas em critérios quantitativos ao modo das políticas de governança;
- Incoerência do SINAES em relação à natureza e institucionalidade dos IFs, trazendo prejuízo e dificuldades às avaliações dos cursos superiores; necessária adequação do Sinaes de modo a atender às especificidades destas instituições;
- Avaliação aos moldes da regulação prevista no Sinaes, em detrimento da concepção de avaliação formativa;

<ul style="list-style-type: none"> - Atitude passiva e omissa da RFEPCT diante dos critérios de avaliação dos órgãos externos, mesmo que já amplamente demonstrados incoerentes com a realidade dos IFs; falta de articulação da RFEPCT, com MEC, TCU, CGU etc., demonstrando precária capacidade de atuação nos contextos macro de influência e de produção de textos; - Influência parcial dos órgãos de controle externo, principalmente TCU e CGU sobre os IFs, “[...] nem sempre as recomendações são seguidas ou resultam em alguma mudança na instituição fiscalizada. [...] várias recomendações permanecem, durante anos, sem solução” (SOUSA, 2019); - Apesar da ampliação da RFEPCT, e das políticas inclusivas de acesso, ainda há elevada exclusão das classes marginalizadas, principalmente por meio dos rigorosos processos seletivos ainda adotados por muitos IFs; - Forte influência do background familiar dos alunos dos IFs, para o acesso, a permanência e o êxito, principalmente daqueles oriundos de escolas privadas e ou famílias de classe média; - A política do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), apresenta “[...] resultados desfavoráveis têm sido demonstrados: além de não promover alterações significativas no perfil discente, a implementação do SiSU diminuiu o número de matriculados convocados na primeira chamada, elevou a taxa de evasão na instituição e conservou os altos índices de vagas ociosas” (BORGES, 2019, Dissertação); - Elevado índice de retenção e evasão, forte evidência dos principais problemas serem pelo “[...] número elevado de disciplinas, extensa carga horária, método de ensino, problemas como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Bullying, falta de diálogo entre alunos, professores e gestão pedagógica. [...] problemas de ordens familiar e emocional [...]. Os dados demonstram que o programa da escola para recuperação dos alunos se apresenta fragmentado e desarticulado” (CERBINO, 2020); - Infraestrutura (laboratórios, bibliotecas, área de alimentação; áreas de lazer; acessibilidade arquitetônicas...) ainda bastante precárias ou inacabadas em muitas unidades da RFEPCT em todo o Brasil; - Precariedade no acompanhamento e gestão de obras públicas, excesso de aditivos de custo e prazo nas obras públicas; insuficiência de fiscalização;
<p>Principais trabalhos <i>stricto sensu</i> utilizados para análise da C6 – Gestão e Administração Pública, conforme Apêndice C.</p>
<p>Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos <i>stricto sensu</i> no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.</p>

Fonte: Autor, 2022

Quadro 20 - Seção 02 – Categoria C6

<p>Seção 2 – Contexto da Prática e Efeitos favoráveis aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais</p>
<p>Categoria C6 – Gestão e Administração Pública.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - As instituições que adotam e enfatizam critérios de sustentabilidade, influenciam positivamente na imagem social e no incentivo aos mercados sustentáveis; - Em comparação ao status das instituições de EPT, anteriores à criação dos IFs, a nova política apresentou avanços significativos em termos de reestruturação física, aportes orçamentários e visibilidade nacional; - Aproximadamente 40% dos IFs já apresentam um estágio de transparência institucional significativa; “[...] as instituições apresentam uma melhor média de transparência em 2020, por meio da avaliação de transparência ativa de seus portais do que apresentaram nos relatórios do TCU de 2018 [...]” (SANTOS, R, 2021); - Alguns IFs levam em consideração os pareceres dos órgãos de controle e relatórios de gestão para aprimoramento e desenvolvimento dos seus respectivos PDIs; - A Pedagogia da Alternância em cursos de PROEJA, demonstra resultados positivos em relação a maior permanência e êxito dos estudantes nessa modalidade de ensino; - A infraestrutura institucional e programas com foco na permanência e êxito têm sido essenciais para o sucesso acadêmico dos estudantes (assistência estudantil, o PIBID, o PIBIC, o refeitório, aulas práticas em laboratórios...); - Os IFs que buscaram desenvolver o Plano de Permanência e Êxito, de forma efetiva no contexto da prática, apresentaram evolução considerável na diminuição da retenção acadêmica; - Embora paliativa, a política de cotas apresenta resultados positivos em termos de ampliação de acesso, permanência e êxito dos estudantes e com foco em políticas educacionais de promoção de justiça social por meio da redução das desigualdades; - Nas regiões com maior concentração de povos indígenas, a presença dos IFs possibilitou maior acesso das culturas indígenas aos conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como importante relação com

estas comunidades por meio de vários projetos de extensão, pesquisa aplicada, cultura e com vistas à promoção da dignidade humana e sem o intuito de “civilizar” estes povos à lógica do mercado; - Os IFs apresentam os melhores desempenhos nas disciplinas avaliadas no SAEB;
Principais trabalhos <i>stricto sensu</i> utilizados para análise da C6 – Gestão e Administração Pública, conforme Apêndice C.
Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos <i>stricto sensu</i> no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

Fonte: Autor, 2022

Um série de textos de política, influenciados pelos discursos de política neoliberal, conduzem, passo a passo, ao sucateamento e à desvalorização dos profissionais de educação que atuam, na RFEPCT. Tem-se, assim, um projeto político de precarização que visa retirar a necessidade e a importância do profissional da educação, diplomado, concursado, com dedicação exclusiva e plano de carreira, e entra o profissional tecnocrata, performativo, com base em habilidades e competências de “notório saber” e “competência técnica”, tutor e / ou instrutor de ensino, terceirizado, privatizado para atender aluno por demanda de interesses imediatos do mercado de trabalho.

Em um esforço de síntese, o quadro abaixo apresenta os principais textos normativos e as implicações essenciais que levam a grave prejuízo institucional e / ou especificamente aos profissionais de educação na RFEPCT:

Quadro 21- Textos de Políticas e prejuízos aos IFs e aos profissionais de educação

Textos de Políticas em correlação ao projeto de Lei e prejuízo à EPT nos IFs		Prejuízo aos IFs e aos profissionais de educação nos IFs;
1º Passo: EC 95/2016	Emenda Constitucional nº 95 , de 15 de dezembro de 2016; Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.	- Precariza os gastos com o serviço público, sucateia o orçamento da RFEPCT, e congela o desenvolvimento da expansão da EPT na Rede Federal. - Diminuição da remuneração, considerando que a contribuição fiscal aumentou e, com a EC 95/2016, os rendimentos sequer corrigem a inflação; - Diminui e inviabiliza o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão;
2º Passo: Lei 13.415/2019	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dentre outros; - Em especial, incluiu no Art. 61 da LDB, o inciso “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino , para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional , atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das	- Abriu brecha legal para que medidas posteriores contrataram professores para EBTT sem a exigência de, sequer, graduação.

	<p>corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;” (Grifei).</p>	
<p>3º Passo: BNCC</p>	<p>Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), [...] com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orquestrada por fundações e grupos da iniciativa privada, desconsiderou a efetiva participação da RFEPECT participar das discussões; - Abriu espaços para os IFs aderirem a proposta e atuando contra a concepção de educação defesa nos IFs, sobretudo de uma das principais prioridades institucionais que deveria ser o Ensino Médio Integrado, como bem demonstrou o já referenciado trabalho pós-doutoral de ARAUJO, (2022); - Precarização da organização curricular e da atuação docente, induzindo à sobrecarga de atividades e inviabilizando espaços de formação crítica e qualificada bem como de atuação política exercendo a função intelectual e a tradução e interpretação de textos com a recodificação no contexto da prática, retira ou inibe consideravelmente dos profissionais a função de fazer políticas educacionais;
<p>4º Passo: BNC - Formação</p>	<p>Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020; Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abriu mais espaço para o já previsto na Lei 13.415/2017, permitindo forçar a formação inicial e continuada dos professores ao modelo da BNCC e, ainda mais grave, formação de professores por área de conhecimentos conforme os itinerários formativos (ART 36 – LDB) e, portanto, não mais por área específica
<p>5º Passo: Portaria 983/2020</p>	<p>PORTARIA Nº 983, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2020 Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</p>	<p>Item “7.2. O regulamento das instituições fixará, na composição da carga horária de aulas de que trata a alínea "a" do item 3: I - o mínimo de quatorze horas semanais para os docentes em regime de tempo integral; e II - o mínimo de dez horas semanais para os docentes em regime de tempo parcial”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Começa a restringir o espaço de planejamento, pesquisa, extensão e começa a fazer o professor a ficar enfiado em sala de aula ao modelo tradicional de transmissão de conteúdos, o que inviabiliza a flexibilização e a integração curricular articulando ensino, pesquisa e extensão indissociavelmente e incluso no currículo formativo regular; - De “profissional intelectual” o professor começa a virar “dador de aula”, reproduzindo os artefatos de políticas, planos de ensino, projetos e metodologias idealizados e elaborados pela iniciativa privada, capitaneados pelas fundações e demais instituições de filantropocapitalismo reprodutoras das políticas educacionais globais dos organismos multilaterais;

<p>6º Passo: Res. CN/CP 01/2021</p>	<p>RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.</p>	<p>- Precarização e desvalorização do trabalho docente: “No Art. 13 “IX - perfil de professores, instrutores e técnicos” (Grifei). Ou seja, ao invés de “professor”, passa a denominar “instrutor”, o que confirma claramente a desvalorização e a retirada da função intelectual dos professores e da função social dos processos de ensino, pesquisa, extensão. - O próprio termo “instrutores”, abre brecha para o notório saber; a privatização e elevado risco à carreira docente... - Reitera no Art. 30 “IX - indicação dos professores, instrutores e técnico-administrativos, com respectivas qualificações;” - Do Art. 53, seguintes - altera texto sobre a FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT; AMEAÇA - “Outras formas” = reconhecimento de “notório saber” (Art. 54) e “comprovada competência técnica” (Art. 58), - Art. 53 § 2º altera o texto. Especial atenção para o fragmento que descrever: “[...] em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, [...]”. Reitera a dicotomia entre ensino profissional e formação geral, reforça a dualidade teoria e prática; - Esta resolução comprovou o previsto nos passos 2º, 3º e 4º; - No Art. 53, § 2º, inciso III - insere o reconhecimento de “competência” docente: “[...] mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, [...]”.</p>
<p>7º Passo: O Re-Saber</p>	<p>PORTARIA Nº 24, DE 19 DE JANEIRO DE 2021: Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais - Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação;</p>	<p>"Art. 11 V - certificação docente da educação profissional: diploma de licenciatura para a educação profissional, nos termos do inciso V do art. 61 da nº Lei 9.394, de 1996". - Esse dispositivo, legitima o "notório saber" e a "competência técnica", abre as portas para que o "professor" de EBTT sequer tenha cursado uma graduação, quiçá falar em formação pedagógica.</p>
<p>8º Passo: Ampliação da oferta de cursos técnicos na iniciativa privada</p>	<p>PORTARIA Nº 28, DE 21 DE JANEIRO DE 2021</p>	<p>Divulga resultado parcial de pedidos de autorização de cursos técnicos feitos por Instituições Privadas de Ensino Superior no período de 1º de julho a 31 de agosto de 2020. - Ampliação do Incentivo de Cursos Técnicos na iniciativa privada e dos processos de hibridização público / privado;</p>

Fonte: Autor, 2022

5.6 Contexto das Estratégias de Política

Talvez a primeira grande estratégia política carente aos IFs seja responder, explicitamente: Qual é a “concepção de mundo” que norteia a política educacional nos IFs? Uma vez que “Todo homem [...] participa de uma concepção do mundo e, portanto, contribui para mantê-la, [...] isto é, para criar novas concepções” (Q 4, 51, 488). (DICIONÁRIO GRAMSICIANO, 2017, p. 261).

Durante a XXXII REDITEC – Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica. São Luis (MA), em 2008, foram apresentadas como estratégias, princípio e concepções de políticas de EPT para a RFEPT:

Educação integral / Cidadã / Para a Vida; Paradigma que supere a sobreposição entre campos do conhecimento e campos da profissionalização (modo próprio de concepção de projeto educativo). EPT como formação pautada na investigação científica a fim de promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, da inovação tecnológica (compromisso com a democratização das conquistas e benefícios da produção do conhecimento na perspectiva de cidadania e da inclusão). Fortalecimento da Relação entre a EPT e a Educação Básica (Introdução do Jovem no Universo Temático do Mundo do Trabalho / Ciência Tecnologia, Trabalho e Cultura como dimensões indissociáveis). Aproximação da EJA a EPT (PROEJA). Os Institutos em seu papel central devem colher da cidadania e da ética os seus princípios e valores, constituindo um marco nas políticas de educação, revelando uma dimensão de educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de nação. Inclusão Social: Dimensionar a EPT a partir do reconhecimento de demanda que resulta da exclusão dos processos de formação de milhares de pessoas. Inclusão Produtiva: Estabelecer a EPT em espaço que seja mais amplo, não exclusivista (apenas sujeita a demanda das representações de setores da produção mais elaborada). Princípios Norteadores: Foco na justiça social: Equidade social e econômica (inovação tecnológica, geração de novas tecnologias). Agilidade: Nas respostas de formação profissional, na difusão do conhecimento científico e tecnológico e no suporte aos arranjos produtivos, sociais e culturais. Fundamental: conhecer a região em que está inserido e responder aos anseios da sociedade. Dinamicidade: Trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções do seu tempo, devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade. Rede Social: Intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo; Contribuir para construção de uma sociedade menos desigual, mais autônoma e solidária. Responsabilidade e qualidade social.; Formação integral de cidadãos – trabalhadores emancipados; Incubadoras de políticas sociais – constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade; Instrumento na construção e resgate da cidadania e da transformação social. Dimensão endógena do desenvolvimento. As políticas para os Institutos devem ter como preceitos os interesses da sociedade e uma atuação a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais e da superação das contradições existentes. Ter conduta articulada ao contexto em que está instalada, ao relacionamento do trabalho desenvolvido, à vocação produtiva do seu lócus, à busca de maior inserção da mão-de-obra qualificada neste mesmo espaço, elevação do padrão do fazer de matriz local com incremento de novos saberes e no monitoramento permanente do perfil social-econômico-político-cultural de sua região abrangida. Fomentar o desenvolvimento de uma educação profissional e tecnológica como bem

público a partir de uma demanda socialmente plena, que considera as diversas representações sociais, desde a da produção elaborada até os médios e pequenos empreendimentos e os movimentos sociais. Desenvolvimento econômico (destaque para o local): Capilaridade: Presente em todo território nacional; O seu lugar (endereço) é o território; Observatório de políticas públicas e do universo social, econômico, geográfico e cultural de seu entorno. ; Atuar no desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania sem perder a dimensão do universal / Desenvolvimento local e regional como compromisso com a melhoria e qualidade de vida da população; Ação interativa e articulada junto ao poder público e às comunidades locais; A natureza sistêmica implica uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território (lugar de vida); Agente colaborador (co-autoria e co-participação) na estruturação das políticas públicas para a região polarizada. Visão Sistêmica: a) articulação entre as etapas da Educação Básica e outros níveis e modalidades. B) Reconhecimento de conexões intrínsecas: Entre Educação Básica e Superior; Entre formação humana, científica, cultural e profissionalização; Entre Educação Geral e Profissional EPT = Política Pública: - Financiamento: orçamento público; - Direito de todos (sinônimo de reconhecimento do diverso: social, econômico, geográfico, cultural, etc.); - Diálogo com outras políticas (desenvolvimento econômico, outras educacionais, transferência de renda, dentre outras). Possibilita a articulação de políticas e ações a favor da melhoria da qualidade da Educação Brasileira a partir do diálogo e cooperação entre os três entes federativos (CALDAS, Luiz. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Apresentação ppt. In: XXXII REDITEC – Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica. São Luis (MA) 19 a 21/11/2008).

Contudo, como se demonstrou até então, os IFs distanciaram-se de forma abissal, no contexto da prática, daqueles preceitos, concepções, estratégias, discursos de política dominantes nos contextos de influência e de produção de texto, ressalvadas as poucas exceções existentes.

Assim, algumas estratégias de política se apresentam como possíveis e pertinentes aos IFs na RFEPCT:

- Criação de um Grupo de Trabalho qualificado epistemologicamente, crítico e comprometido, em rede, muito bem articulado e coordenado, com funções claras, objetivas e solidamente discutidas e entendidas, para analisar, metodicamente e sistematizar as principais contribuições das pesquisas *stricto sensu* em relação aos IFs, mapeando estratégias de políticas e propondo revisão articulada da política de EPT, a partir da atuação (*enactment*) dos atores de política no contexto da prática. Adoção construída orgânica e cumulativamente entre todos os IFs, para desenvolvimento simultâneo e comprometido para além da mera formalidade ou do mero discurso de política que não são traduzidos em atuação política no contexto da prática;

- Superação do “invencionismo” em cada IF e ou campus, quando já existem propostas, metodologias, artefatos e tecnologias de políticas criadas por atores dos IFs e

já demonstrados viáveis para desenvolvimento em diferentes unidades e contextos, obviamente, com as devidas adequações específicas conforme o caso;

- Efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos Planos de Permanência e êxito em cada IF na RFEPECT como um todo;

- Efetiva e sólida atuação do MEC/SETEC no controle finalístico das prioridades institucionais dos IFs;

- Atuação mais aberta, crítica e pertinente do CONIF e seus respectivos fóruns de apoio, tanto na articulação e atuação em rede e ampla comunicação com as comunidades, bem como para com as articulações e atuação crítica e proativa nos contextos de influência e de produção de textos junto aos governos, estados, setores sociais, organizações... Maior valorização dos trabalhos, pesquisas e atuações dos atores dos IFs, pelo CONIF e que tais trabalhos e atores sejam levados mais em consideração para influência e construção crítica das discussões e representações da RFEPECT que são incumbidas a estes conselho nacional;

- Imediata, abrangente e sólida formação teórica e técnica sobre a política de EBT, administração e gestão pública de instituições de ensino, como condição obrigatória e preparatória para a possibilidade de habilitar à representação dos respectivos segmentos junto aos Conselhos Superiores de cada IF e / ou Colegiados de Campus, bem como aos Diretores Gerais, Pró-reitores; Coordenadores de Cursos e ou Setores / Departamentos, e Reitores; “[...] profissionalização dos gestores e a transparência, promovendo a participação, supervisão e a cobrança por parte da sociedade para maior eficiência e efetividade dessa política pública, acelerando o combate aos problemas históricos relatados” (OLIVEIRA, P. 2017, Dissertação); Como tem sido atuado e autuado, de fato o uso do poder discricionário dos gestores dos IFs? O que se entende por gestores? Responsabilidades dos CONSUPs – Conselhos Superiores, Reitores, Diretores Gerais? Em que medida a chamada gestão participativa é, de fato, democrática?

[...] a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores. Ambos são processos complexos porque os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície e, de acordo com Foucault, discursos nunca são independentes de história, poder e interesses (Ball, 1993a)” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Daí a importância da ênfase na formação continuada em serviço, para que haja maior probabilidade que a política como texto se aproxime, ao máximo, da política como discurso, pretendida no contexto da influência e da produção do texto da política.

- Repositório em RFEPCT das pesquisas produzidas em nível *stricto sensu*, e política institucional, principalmente no ProfEPT para evitar a mera sobreposição de temáticas e repetição de produtos gerados sem significativo diferencial epistêmico de pesquisa básica ou aplicada; Como se dá o desenvolvimento da pesquisa nos IFs? Relação governo – empresa – IF, polos de inovação tecnológica; registro de patentes, ProfEPT; PPGs Ms. E Dr.; Mostras científicas; revistas, livros e eventos (em rede?), gestão e difusão da produção científica; integração com o PDI e Pró-Reitorias para indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão? Qual é a predominância de áreas de pesquisa em relação ao plano de carreira e as áreas objetivos principais dos IFs? Existe gestão no financiamento, definição e devolutiva das pesquisas e da qualificação docente mestrados e doutorados, eventos nacionais e internacionais?

- Rede global de política educacional: Como que a Internacionalização dos IFs poderia ser direcionada ou articulada para a participação em uma rede global de política educacional comprometida com a concepção democrática e de justiça social e que faça contraposição crítica e forte à rede global de política educacional articulada pela corrente neoliberal e que prioriza apenas a função material da educação para o mercado?

O quadro a seguir sintetiza algumas das estratégias colecionadas a partir das teses e dissertações analisadas nesta pesquisa e que poderiam (deveriam) ser mais bem consideradas no contexto da práticas dos IFs para revisão da atuação política após a primeira década de formalização da RFEPCT e criação dos IFs. Preservou-se em muitos casos, a referência *ipsis litteris* ao mencionado pelos pesquisadores, até pela excelência de muitos destes trabalhos que, infelizmente, têm sido ignorados pelas instituições estudadas:

Quadro 22 – Seção 03 – Categorias C1 a C6

Seção 3: Contexto de Estratégias de Política
Categorias agrupadas: C1 a C6
<ul style="list-style-type: none"> - universalizar os institutos em nível nacional “[...] necessidade de uma defesa intensa dessas instituições, mas não dos institutos que hoje são funcionais ao sistema” (FORNARI, 2017, Tese); - conforme orientações do relatório para o Banco Mundial sobre a necessidade de eficácia maior dos professores, os IFs estão sujeitos à imediata consolidação da hibridização público / privada; - Desenvolvimento, de forma integrada entre os IFs, da “[...] proposta de avaliação baseada no clima organizacional como elemento remediador destes conflitos identitários” (MOREIRA, 2015);

- “[...]utilizar os resultados dos testes empíricos para estabelecer estratégias para que os Institutos Federais possam consolidar os aspectos inovadores, eliminando as distorções, fortalecendo sua característica institucional e contribuindo com o desenvolvimento da EPT no país” (AVILA, 2018, Tese);
- “[...]conjunto de diretrizes apresentado como “Sistema de Gestão Compartilhada da Marca” (RODRIGUES, 2018, Dissertação);
- : “[...] (I) o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e de reconhecimento à instituição; (II) o entendimento da missão e dos valores de um Instituto Federal; (III) o desenvolvimento de processos pedagógicos que incluam atividades interdisciplinares e projetos de ensino, pesquisa e extensão; (IV) o cenário político-econômico-social e sua influência na construção de um currículo integrado; (V) a relação entre políticas públicas educacionais, a permanência de estudantes no campus e o plano de carreira dos docentes e; (VI) a qualificação e a prática reflexiva dos profissionais são importantes para promover maior qualidade ao que é desenvolvido na escola. [...] é preciso compreender a histórica relação entre trabalho-educação-sistemas produtivos e o trabalho como princípio educativo – vinculado à indissociabilidade entre ciência, tecnologia, cultura – para se construir um currículo integrado, principalmente em escolas que oferecem Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” (VOLKWEISS, 2018, Dissertação);
- “[...] compreende-se que o Serviço Social, enquanto profissão inserida no cotidiano das ações de ensino, pesquisa e extensão dos IFs, apresenta potentes aportes teórico-metodológicos e técnico-operativos para a construção de direcionamentos éticos, técnicos e políticos que propiciem a materialização dos princípios dos Institutos Federais” (SILVA, G, 2021, Tese);
- “[...]elaboração de um plano de ação a ser implementado nas escolas da Rede Federal, para contribuir com a consolidação e ampliação da Política de Assistência Estudantil” (TAUFICK, 2013, Dissertação);
- “[...] identificou-se sete competências organizacionais necessárias ao cumprimento dos objetivos estratégicos dos IFs e seus resultados esperados. [...] estão relacionadas com os preceitos da responsabilidade social [...]” (ANDREIS, 2015, Dissertação);
- “[...] garantir a educação integrada como princípio e o rompimento com perfis profissionais delineados em comportamentos e atitudes necessários ao mercado para que o processo de interiorização da instituição se constitua em condição de acesso e permanência à educação pública, gratuita e socialmente referenciada” (NOGUEIRA, 2016, Tese);
- sobre a internacionalização dos IFs, “[...] é imperativo que novas políticas de formação internacionalizada de professores sejam articuladas entre todas as instâncias, para que se possa aproveitar melhor as aprendizagens e potencializar a mudança coletiva. [...] nossa pesquisa fornece subsídios para a elaboração de planos de acolhimento do professor regressante, planos de gestão de mudanças pedagógicas e formulação de políticas públicas que podem auxiliar o processo de internacionalização dos IFs e a formação continuada do professor em programas de mobilidade internacional” (CHEDIAK, 2020, Tese);
- Necessária e urgente discussão, em rede, de forma articulada e consistente, com elevada densidade epistemológica, sobre as expectativas e resistência dos servidores em relação a identidade institucional dos IFs;
- “[...]a peculiaridade está no entendimento da tecnologia ser mediação para conhecer e modificar aspectos da realidade social, tanto das classes menos favorecidas como da burguesia. [...] assinala a relevância da educação para romper com a alienação e o monopólio do conhecimento, para esse fim: mudança dos conteúdos desenvolvidos nos cursos, nas disciplinas pelos professores, é necessário entender o contexto histórico, compreender as contradições, os conflitos sociais, as correlações de forças. Incluir conceitos onde os alunos percebam a dimensão ideológica na qual o ser humano está absorvido, e que responde aos interesses burgueses nacionais e internacionais” (SANDESKI, 2016, Tese);
- “[...]metodologia de apoio ao Estudo de Demanda por Educação Profissional que, [...], resulte em uma matriz que viabilize a indicação de cursos mais alinhados às aspirações e às oportunidades de desenvolvimento locais” (SEIXAS, 2016, Dissertação);
- “[...]os processos de gestão devem estar relacionados as etapas de institucionalização de diretrizes voltadas à acessibilidade e à inclusão, do ingresso, da permanência, do êxito e da inclusão do egresso surdo no mundo do trabalho e na sociedade, [...] foram propostos novos processos de gestão que se configuram como proposta de intervenção [...]” (KREBS, 2017, Dissertação);
- produzir melhorias nos sítios dos IFs para conteúdos acessíveis;
- “[...]criação de mecanismos de monitoramento e de apoio ao processo decisório da comunidade acadêmica correspondente ao ideário de desenvolvimento do país, com base na expansão das liberdades substantivas, como proposto pelo Observatório da Política de Educação Técnica e Tecnológica dos IFs” (XIMENES, 2018, Tese);
- “[...] se fazem impreteríveis a discussão e o aprimoramento da política nacional de assistência estudantil, incluindo os IFs, correndo o risco de resultar no fracasso da implementação da política pública” (ANTUNES, 2018, Dissertação);

- Direcionamento de processos de formação continuada bem como de pesquisas e projetos sobre a política de EPT nos IFs a partir de “[...] três eixos investigativos que se conectam: a) a apreensão dos fundamentos históricos e ontológicos da relação trabalho e educação na perspectiva histórico-crítica; b) o estudo sobre os elementos históricos, políticos e econômicos que repercutem na expansão da EPT e na criação dos IFs; c) a investigação e análise do processo de expansão dos IFs juntos a seus territórios e seus significados aos jovens estudantes” (DAROS, 2019, Tese);
- “[...] certificação por terminalidade específica (CTE) [...] O produto educacional sugerido foi um guia orientador sobre CTE, para os gestores de ensino e docentes na RFEPCT [...]” (SANTOS, 2019, Dissertação);
- “[...] atuação institucional marcada por vínculos territoriais mais abrangentes, estruturados, articulados e dotados da intencionalidade de pensar o desenvolvimento à escala local e regional, de forma ampla e integrada, nas suas dimensões” (PEREIRA, 2020, Tese);
- “Educação Especial, com foco no Planejamento Educacional Individualizado (PEI). [...] necessidade da construção do PEI de maneira coletiva e em regime de colaboração envolvendo o estudante, seus familiares e demais profissionais, e que este planejamento fosse feito com base em protocolos avaliativos para a criação de metas mensuráveis e suportes necessário ao ensino e aprendizagem do estudante PAEE” (SANTOS, 2020, Dissertação);
- “Lei nº 13.409/2016 [...] defendemos a realização de bancas de validação, da autodeclaração, com equipe multiprofissional e propomos diretrizes que objetivam o reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência efetivados em políticas e práticas institucionais” (SILVA, C. 2020, Tese);
- Ampliação da Política Pública de Infoinclusão nos IFs;
- importância da atuação crítica com “[...] formulações discursivas contra-hegemônicas que apontam para uma formação politécnica para o mundo do trabalho” (BORBOREMA, 2013, Tese);
- “[...] construção de um projeto educativo que se constitua a partir da participação coletiva dos docentes, da discussão do projeto pedagógico institucional e do curso, da socialização das práticas docentes, da introdução de metodologias integradoras do currículo e das práticas, aliado à formação continuada em serviço. Para se consolidar, essas possibilidades devem ser incorporadas na política da instituição, com garantia de investimento e tempo para formação dos professores [...]” (VASCONCELOS, 2014, Dissertação);
- “[...] a construção da nova identidade precisa [...] comprometer-se com a emancipação plena do sujeito. Portanto não pode ser atribuída, exclusivamente, à formação de professores, mas passa, necessariamente, por ela e por políticas educacionais com pautas que produzam uma nova práxis. Uma formação de professores comprometida com essa perspectiva envolve um conjunto de saberes que sintetizamos em quatro eixos: saberes contextuais; saberes epistemológicos, filosóficos e éticos; saberes pedagógicos e didáticos; e saberes específicos” (SILVA, F. 2014, Tese);
- “[...] centralidade da categoria formação de professores e seu papel de mediação entre as Políticas Públicas de EPT” (MALDANER, 2016, Tese);
- “[...] é necessária a constituição de processos de formação docente para o uso das tecnologias digitais interativas [...]” (MELO, 2016, Dissertação);
- “[...] sugerimos um processo ininterrupto de formação continuada em serviço aos gestores e formadores que atuam na licenciatura, envolvendo também os professores de Matemática das escolas de educação básica e os professores em formação” (PREUSSLER, 2017, Tese);
- “Ensino Tecnológico para Pessoas com Deficiência [...] refletiu claramente a insegurança destes quanto a capacidade profissional para o atendimento deste público” (FREITAS, 2017, Tese);
- “O aprimoramento da dimensão tecnológica torna-se, assim, um requisito para uma alfabetização científica adequada, para a “superação da separação ciência e tecnologia e teoria e prática” como almejam os idealizadores dos novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (VIEIRA, 2018, Tese);
- capacitação específica para servidores em estágio probatório; exigir a conclusão da formação em EPT como um dos elementos de avaliação para aprovação no estágio probatório; “[...] necessário o desenvolvimento de processos formativos, [...] reflexão sobre o processo de avaliação na Educação Profissional e Tecnológica [...]” (CAMPOLIN, 2019, Dissertação);
- Qualidade de Vida no Trabalho: “[...] ampliar a discussão a respeito da complexidade do trabalho docente e da multidimensionalidade do Burnout para que as instâncias responsáveis se posicionem frente à constatação do problema e passem a elaborar políticas públicas de atenção à saúde docente, [...]” (CAVALCANTI, 2018, Dissertação); “[...] o aumento da percepção dos valores e práticas organizacionais poderá diminuir o nível de estresse ocupacional” (SILVA, A. 2020, Dissertação); “Índice de Prazer e Sofrimento no trabalho (IPS) para diagnóstico organizacional. [...] curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) como produto educacional [...]” (GONCALVES, F. 2021, Dissertação);

- “[...] emergiram quatro dimensões sociais que contribuíram e contribuem para a construção da identidade profissional do TAE: 1) a familiar; 2) a escolar acadêmica; 3) a profissional e 4) a macrosocial caracterizada por políticas públicas” (WOLNIEWICZ, 2019, Dissertação);
- “[...] convergência de ações de capacitação em um único lugar atenderia à dimensão de Políticas de Pessoal de seus PDIs” (SILVA, S. 2019, Dissertação);
- “[...]necessidade de uma formação articulada aos conceitos fundantes dos Institutos Federais, sob o suporte de uma política institucional que garanta a coletividade deste processo e a produção e socialização de conhecimentos no que tange às particularidades da docência na educação profissional e tecnológica. [...], é imprescindível que assuma um caráter coletivo, sendo ampliado a todos os servidores e integrado à comunidade externa. Também é importante que seja fomentada a discussão dos referenciais desta formação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de forma transdisciplinar, considerando as bases culturais, científicas e tecnológicas que sustentam suas práticas, promovendo assim a troca de experiências entre os Institutos Federais e o fortalecimento de seus conceitos fundantes” (BENTIN, 2021, Tese);
- “[...] Um Guia para a Integração do Professor Substituto [...], sendo possível concluir que, de modo geral, este produto educacional contribuiu para a integração e preparação destes docentes, [...]" (SOARES, 2021);
- “[...] construção de espaços de fomento em que a escola precisa reivindicar o diálogo entre professores das diferentes áreas, ouvir a comunidade, os alunos e atender às especificidades de formação desses sujeitos, [...]organizar projetos que levem em consideração os interesses dos alunos, e a contextualização da escola na realidade e cultura local” (SCHNEIDER, 2013, Dissertação);
- “[...] urge a necessidade de se repensar a execução do Programa (PROEJA) de modo a possibilitar seu alinhamento com as orientações previstas em seu documento norteador, [...]" (ALBUQUERQUE, 2013, Tese);
- “[...] ajuste no contexto da política de pesquisa no sentido de assegurar amparo institucional para trajetórias de pesquisa que possuam maior sintonia com a missão institucional e consequentemente com o desenvolvimento social do País” (MOTA, 2013);
- “[...] é preciso rever o papel do estágio na formação do técnico de nível médio [...]de maneira que os estudantes e os docentes possam entender o estágio supervisionado como ação formativa e não como primeira experiência profissional ou como primeiro emprego” (SANTOS, 2014, Dissertação);
- “[...]esforço em se organizar publicações que retratem as linhas de pesquisa desenvolvidas nas instituições em seus variados níveis de ensino. [...]é preciso que fiquem estabelecidos cargos dentro dessas estruturas para o desenvolvimento de projetos de divulgação científica e de comunicação científica, para que a publicação não dependa do esforço individual de professores que se desdobram em tantas outras atividades (BENTO, 2015, Dissertação);
- “[...] dimensões a serem observadas, com vistas à qualificação da formação inicial de professores para a Educação Básica, a saber: a gestão, o currículo, as práticas pedagógicas, e a formação de formadores, para as quais foram construídos indicadores de qualidade” (VERDUM, 2015, Tese);
- “[...] PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA [...] pode ser uma opção na oferta do Proeja nos IFs, em especial para aqueles que atuam no setor agropecuário, [...]" (OLIVEIRA, I. 2016, Tese);
- Implementação de um “[...] guia sobre indústrias criativas, produção e projetos culturais e artísticos e suas possibilidades na EPT” (MARTINS, 2016, Dissertação);
- “[...] ressalta-se a necessidade de se construir e fortalecer ações e espaços que permitam discussões, reflexões e planejamentos para que ocorra de fato a integração entre a Formação Geral e a Profissional” (RODRIGUES, I. 2016, Dissertação);
- “[...]o Modelo Indutor SETEC/MEC necessita de melhorias para se adequar a heterogeneidade destas instituições. [...] nos Sistemas de Inovação, o Modelo Indutor necessita definir indicadores e atividades para as instituições adotantes” (LIRA, 2017, Dissertação);
- “[...] desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva [...] sugere-se que o Estado assuma o fomento de políticas para institucionalização dessa área, garantindo não somente equipe, mas infraestrutura e recursos para manutenção das atividades, aproveitando-se e fortalecendo a organização em rede e a territorialidade dos Institutos Federais” (ANDRIOLI, 2017, Tese);
- “[...] a necessidade de criação de condições para o debate teórico-político sobre os pressupostos de um ensino integrado e seus desdobramentos pedagógicos” (AMORIM, 2018, Dissertação);
- “[...] para a implantação de um repositório institucional, é necessário a constituição de Sistemas Integrados de Bibliotecas nas Instituições que ainda não os possui; [...]" (RODRIGUES, A. 2018, Dissertação);
- “[...] proposição de um manual de boas práticas para os NITs, ou sugestão de melhorias na Instrução Interna de Procedimentos – IIP nº 05/2017, [...]" (LEAL, 2018, Dissertação);

- “[...] proposto um Modelo de Gestão de Transferência de Tecnologia para as instituições da RFEPC, que abrange desde o primeiro contato com o pesquisador até os procedimentos pós transferência de tecnologia, almejando o dinamismo das relações entre as ICTs e as empresas” (PRADO, 2018, Tese);
- Ampliação das possibilidades e usos do *Massive Open Online Courses* (MOOC);
- “[...] diretrizes estratégicas para o fortalecimento das infraestruturas de pesquisa dos IFs com foco na geração de propriedade intelectual, no intuito de apontar caminhos de superação e adequação à sua nova missão institucional” (MELO, 2019, Tese);
- “[...] sobre a EaD e a gestão da EaD nos levaram a pensar na importância da práxis enquanto movimento de unidade entre teoria e prática dos processos próprios da gestão, de aproximar a dimensão do planejamento da execução, de ter noção do todo que envolve a educação profissional e os elementos da educação a distância” (MEDEIROS, 2019, Tese);
- “Guia dos Cursos Técnicos Integrados aos Ensino Médio [...] se faz necessário que os estudantes tenham o mínimo de conhecimento acerca dos cursos ofertados no processo de escolha por um deles, para evitar que a escola se torne um ambiente não-atrativo, [...]”, (ANDRADE, 2020, Dissertação);
- “[...] importância do produto educacional “Afinal, o que é ensino integrado?” como uma possibilidade de promover a divulgação e o aprofundamento, junto aos alunos, acerca das bases teóricas que fundamentam a proposta de ensino integrado” (SILVEIRA, 2020);
- “[...] necessidade de alterar a visão de que a instituição é apenas uma “receptora” de tecnologia originada externamente para a posição de “geradora” de tecnologias e assim protagonizar os processos de mudanças tecnológicas e produtivas” (ARANHA, 2020, Dissertação, p. 106);
- “[...] conjunto de recomendações que promovam uma maior proteção dos ativos intelectuais nos IFs, em consonância aos aspectos legais e normativos, bem como o sistema SafePI, desenvolvido com recursos de criptografia na autenticação e transferência de dados, possibilitando uma comunicação segura nos comunicados de PI realizadas pelo inventor ao NIT” (LOUREIRO, 2020, Tese);
- “[...] um espaço no qual se privilegie o diálogo sobre os diversos olhares acerca da avaliação da aprendizagem, de modo especial no contexto da licenciatura, bem como a reflexão sobre as concepções de avaliação que devem nortear todo o processo de construção da aprendizagem nos espaços formativos, tanto na formação de professores quanto na educação básica” (GONZAGA, 2020, Tese);
- “[...] pensar a formação de maneira a intervir efetivamente na profissão docente, o que passa pela escuta sensível dos licenciandos; pela construção de um currículo que tenha espaço de partilha de experiências entre os estudantes, os formadores e as escolas [...]” (FERREIRA, 2020, Tese);
- “[...] existe a necessidade de, além da formação dos servidores que atuam em projetos de extensão, uma mudança de base estrutural na sociedade de modo a valorizar a educação, buscando incluir a extensão tecnológica como parte do tripé essencial nos institutos federais, junto ao ensino e à pesquisa, além disso, é preciso que se tenha uma real ideia sobre quais atividades a extensão pode realizar [...]” (CRUZ, 2020. Dissertação);
- “[...] diretrizes para o cultivo de comunidades de prática nos IFs, são elas: Primeira Diretriz – Reconhecer o valor das comunidades de prática para a promoção da formação integral; Segunda Diretriz – Definir um empreendimento conjunto capaz de possibilitar a formação integral; Terceira Diretriz – Promover um modelo de gestão capaz de estimular e fortalecer o compromisso mútuo; Quarta Diretriz – Viabilizar condições para a criação e o uso de um repertório compartilhado; e Quinta Diretriz – Criar pontes com a sociedade divulgando e avaliando os resultados. Entendemos que essas cinco diretrizes constituem um referencial teórico capaz de auxiliar os profissionais dos Institutos Federais a criar um terreno adequado para que as comunidades de prática sejam cultivadas dentro de suas instituições” (MEGA, 2021, Tese);
- “[...] a proposição de um modelo analítico integrado das relações de colaboração e da transferência de conhecimento entre os membros do ecossistema de inovação” (NASCIMENTO, 2021, Tese);
- “Roteiro para atividade de orientação aos estudantes acerca do Conselho de Classe”, a fim de contribuir para participação crítica e propositiva de estudantes em espaços colegiados como conselhos de classe” (MATOS, 2021, Dissertação);
- “[...] sugerimos aprimorar as discussões no âmbito do IFMS que tenham como enfoque ações e metodologias que favoreçam a permanência estudantil; viabilizar a oferta de cursos básicos e de nivelamento, relacionados às disciplinas gerais e específicas do curso, que possibilitem diminuir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes; e ampliar a oferta de cursos de formação pedagógica aos docentes, cursos que tenham como finalidade metodologias pedagógicas e inclusivas” (GARCIA, 2021, Tese);
- “[...] o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* na RFEPC, no período de 1988 a 2020, ainda precisa ser ampliado. Também é necessária melhor distribuição desses cursos entre as regiões do país, [...] pois A pós-graduação na RFEPC ainda precisa expandir sua oferta de cursos, bem como investir em mais cursos no âmbito das três regiões que dispõem de poucos [...] considerando que isso poderá contribuir para o

desenvolvimento socioeconômico e para a realização de políticas de inclusão social e tecnológico” (SILVA, E. 2021, Dissertação);

- “[...] reorientação, por meio de uma sistemática de ação que potencialize as atividades a serem desenvolvidas pela Auditoria Interna [...] que contribua com informações efetivas aos gestores à tomada de decisão (auditoria de *assurance*), agregando valor à gestão e contribuindo com a Instituição no alcance de sua missão pública” (SOUZA, M. 2013, Dissertação);
- “[...], é urgente a criação de novos indicadores de gestão ou adequação dos existentes para melhor avaliar os esforços da gestão dos IFs” (SANTOS, 2014, Dissertação);
- “[...] necessidade de novas práticas de gestão que valorizem a cultura organizacional centrada no ser humano como vetor de transformação organizacional” (ANTUNES, 2015, Dissertação);
- “Para que haja eficiência no processo de tomada de decisão e, por conseguinte, a satisfação das demandas dos representados, a tomada de decisão deve ocorrer de tal forma que se obtenha decisões baseadas em pressupostos objetivos de racionalidade” (FILHO, E. 2016, Dissertação);
- “[...] regulamentar e estruturar a Ouvidoria [...] para atuar como instância interna de apoio à governança [...] proposta de regimento interno com foco principal na transformação institucional da Ouvidoria por meio de um desenho que a desloque de seu estágio de subordinação e submissão a lógica burocrática-patrimonialista preponderante [...]” (JUNIOR, R. 2016, Dissertação);
- “[...] planejamento estratégico com efetiva participação dos servidores envolvidos com o operacional das Instituições, além de centralizar processos estratégicos com colaboração entre os campi e as autarquias para usufruir dos rendimentos de sinergia” (OLIVEIRA, P. 2017, Dissertação);
- “[...] metodologia servirá para analisar a eficiência dos cursos, possibilitando a continuidade de oferta, manutenção e a identificação da eficiência, bem como verificar a metodologia de avaliação dos cursos técnicos da rede federal [...]” (CASSIANO, 2017, Tese)
- “[...] estabelecimento de parcerias e a realização de encontros e eventos fora da unidade a fim de estabelecer uma maior aproximação com a comunidade e reduzir as dificuldades enfrentadas com relação a sua localização” (NOVAIS, 2017, Dissertação);
- “[...] guia de implantação do processo de gerenciamento de problema, baseada nas boas práticas da ITIL (*Information Technology Infrastructure Library* ou Biblioteca de Infraestrutura de Tecnologia da Informação.) para os IFs” (SENA, 2017, Dissertação);
- “[...] os fatores endógenos e exógenos que repercutem em detrimento da qualidade do ensino podem ser amenizados com políticas educacionais mais efetivas e algumas ações mais eficientes do próprio MEC, que pode auxiliar os gestores para a tomada de decisões mais coerentes com a realidade, através de planejamento e avaliação de desempenho mais efetivos” (SANTOS, N. 2018, Tese);
- “[...] criar mecanismos pautados em critérios claros e objetivos, sem desconsiderar o poder de discricionariedade inerente aos gestores no processo de seleção [...] maior transparência nos processos para indicação (para os cargos comissionados de livre nomeação)” (BRASIL, J. 2018, Dissertação);
- “[...] inclusão de novos fatores na composição do “Matriz CONIF [...] com vista ao maior desempenho educacional da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (SANTOS, E. 2018, Dissertação); “[...] a Matriz CONIF com Fator de Crescimento Equilibrado é um método efetivo, do ponto de vista equitativo, para a distribuição de recursos de custeio, de modo a diminuir as diferenças orçamentárias quanto ao seu aspecto regional” (OLIVEIRA, R. 2019, Dissertação);
- “[...]realizar um processo avaliativo, no qual podemos denominar de autoavaliação onde o foco está na melhoria contínua da qualidade dos cursos sem necessariamente está atrelada ao formato atual determinada pelo capital” (CARDOSO, C. 2019, Dissertação);
- “Evasão nos Cursos de Licenciatura [...] este trabalho disponibiliza aos agentes públicos, à comunidade acadêmica e à sociedade em geral uma base conceitual e empírica que pode auxiliar o enfrentamento do problema da evasão estudantil e promover a sua prevenção [...]” (CASTRO, T. 2019, Tese);
- “[...] necessidade de proposição de políticas institucionais claras, com aprimoramento de fluxos administrativos e financeiros, [...] e revisão sistêmica das normativas de trabalho dos gestores a de modo a possibilitar o cumprimento das finalidades dos Institutos Federais de forma integrada e efetiva” (PESSINI, 2019, Tese);
- “[...] guia de aplicação de metodologia de implantação da gestão de documentos arquivísticos digitais na Rede Federal [...] onde constam princípios, requisitos e orientações para as instituições que estão implantando ou irão implantar a gestão de documentos arquivísticos digitais” (FEITOZA, 2019, Dissertação);
- “[...] necessidade de rever e reavaliar o conjunto dos indicadores, sua forma de cálculo e as análises dos resultados, para que de fato os resultados aferidos possam ser utilizados como ferramentas de gestão e não simplesmente para o cumprimento de uma exigência dos órgãos de controle” (FERREIRA, F. 2020, Dissertação);

<p>- “[...] construção de indicadores de qualidade social que busquem a compreensão da realidade institucional a partir do pressuposto da gestão democrática e da participação dos sujeitos” (FONTOURA, 2021, Tese);</p> <p>- Revisão da Avaliação do Ensino Superior nos IFs: “[...]conjunto de 34 critérios distribuídos em cinco categorias e classificados por ordem de prioridade para a avaliação do ES-RFEPCT. [...] e adequados ao contexto particular desta rede” (LUDOLF, 2021, Tese);</p> <p>- “[...] adotar as condições de vida dos estudantes como indicador fundamental para o planejamento das condições institucionais. [...] na construção de caminhos favoráveis à permanência estudantil” (MORAES, P. 2021, Tese); “(Re)orientando projetos de vida diante das mutações do mundo do trabalho: intervenção com discentes do Ensino Médio Integrado [...] estruturaram-se os cinco roteiros que, por sua vez, poderão contribuir para a formação de um espaço de diálogos e reflexões, auxiliando na (re)construção de projetos de vida para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora deste país” (SILVA, R. 2021, Dissertação);</p>
<p>Principais trabalhos <i>stricto sensu</i> utilizados para análise das categorias C1 a C6 – Contexto de Estratégias de Políticas, conforme Apêndice C</p>
<p>Elaboração: Sidinei C. Sobrinho – 2022/2 com base na amostragem de trabalhos <i>stricto sensu</i> no período: 2010 – 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.</p>

Fonte: Autor, 2022

Assim, no contexto das estratégias de políticas é preciso ter clareza de que:

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios (BALL, 2004, p. 1108).

Portanto, exige-se, também como uma estratégia de políticas, que se reconsidere a importância da atenção aos principais atores de políticas, profissionais de educação, no contexto da prática destas instituições.

A análise da Política de EPT nos IFs não pode se resumir ao considerável fenômeno da grandeza (ao menos física e de ampliação de vagas e ofertas de cursos em nível nacional), mas carece de uma abordagem que considere uma teoria robusta do fenômeno, com alta densidade epistemológicas e de forma a explicitar e contextualizar o ciclo dessa política em todos os seus contextos.

É urgente compreender a importância de se continuar fazendo análise de conjuntura, entendida como a tomada de acontecimentos em determinado momento histórico. Porém, sem perder de vista o contexto, enquanto “cenário” da atuação (*enactment*) de políticas educacionais nos IFs enquanto RFEPCT. A mesma “estrutura” (fixa) histórica é contexto de várias “conjunturas”, que são mais voláteis. A questão é que, ao que se pode perceber, de modo geral, a atuação política de EPT nos IFs tem se dado mais sob e sobre a volatilidade de conjunturas que se apresentam de forma instável, justamente porque se tem atuado menos no contexto da política de EPT nos IFs como um contexto, uma rede de políticas articuladas, coesas e efetivamente comprometidas com os discursos de política que pregam nos espaços públicos. É preciso reconsiderar como a

política EPT nos IFs se dá, empiricamente pelas diversas dimensões dos contextos do ciclo de políticas, considerando os contextos situados, as culturas profissionais; os contextos materiais, e os contextos externos.

6 POR UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: A CONSTRUÇÃO DO “*HOMO ENTERPRISE*”

Buscou-se, numa perspectiva interdisciplinar, dialogar com diferentes categorias e teorias essenciais para a abordagem do ciclo de política de EPT nos IFs em âmbito nacional. Percebeu-se e se defendeu a importância de uma análise de políticas educacionais devidamente contextualizadas, uma vez que são indissociáveis de alguma concepção mais ampla de Estado, Educação e da Função Pública da Educação Pública. Função pública que nem sempre é uma função social. Ao contrário, ela tem sido cada vez menos de justiça social e mais de desenvolvimento econômico ao benefício de poucos.

Em síntese, como visto com Ball e Laval, tem-se uma educação cada vez mais colonizada pela lógica neoliberal e de forma ainda mais drástica que no primeiro capitalismo. Assim, é mister retomar brevemente essa relação, a fim de se demonstrar melhor de que modo a EPT e a educação de modo geral, tem se tornado não apenas uma empresa, mas a própria linha de montagem do “novo humano” exigido por essa lógica, o qual, denomina-se aqui: *homo enterprise*. Entende-se, por esta categoria, como se demonstrará melhor a seguir, não apenas o “homem empreendedor”, focado em atender a lógica neoliberal sob a égide da performatividade, mas se contempla, também, a ideia do homem que, nesse contexto, torna-se empreendimento/empresa de si mesmo, colonizado em sua própria subjetividade pela mesma lógica que, acredita, o levará ao sucesso, mesmo que às custas da própria dignidade humana.

Se, nas teorias críticas ao capitalismo, sobretudo nas bases teóricas do contexto de influência e de produção do texto da política de EPT nos IFs se defendia a concepção de uma educação omnilateral, integral, de resgate da dimensão ontológica do trabalho, da indissociabilidade do *homo faber e homo sapiens*, exige-se agora uma operação conceitual capaz de contemporizar essa crítica. Isso porque, como visto, não se trata apenas do foco econômico da exploração da mão de obra e transformação material da natureza (*homo faber*).

Trata-se da colonização da subjetividade dos indivíduos, a qual aflige uma espécie de “auto-alienação” por meio do empobrecimento da linguagem, pela auto responsabilização do indivíduo, pela formação do novo cidadão-consumidor, e todos os demais elementos que engendram essa nova lógica liberal e levam à idiotização e à

barbárie. Portanto, à desestabilização e risco à manutenção da própria concepção de Estado Democrático de Direito. Quer dizer, não se trata apenas de uma crítica ao poder econômico e da disputa entre a figura do Estado-Nação em conflito com o poder hegemônico do “Estado Neoliberal”. Trata-se de uma nova economia moral na qual:

O novo cidadão é animado por e articulado às concepções de liberdade de Hayek, da “liberdade de” mais do que da “liberdade para”, e liga-se ao direito de escolha. A “democracia do consumidor” é outra vez tanto o meio quanto o fim da mudança social e econômica. A escolha “ativa” assegurará um setor público mais responsivo e eficiente e “libertará” o “natural” empreendedorismo e as tendências competitivas dos cidadãos, destruindo a assim chamada “cultura da dependência” no processo, recolocando-o com as virtudes da auto-ajuda e auto-responsabilidade. (BALL, 2006, p. 17).

É nesse sentido, continua Ball, que “[...] muitas pesquisas voltadas [...] marginalizam as influências das políticas educacionais e dos contextos econômicos, políticos e sociais sobre essas esferas, como se esses setores não fossem “afetados ou mediados pela nova economia moral do setor público” (BALL, 2011, p. 36). Portanto, na mesma seara, a presente tese entende necessário que a análise do ciclo da política não se restrinja a um exercício de tabulações e aforismos de “prós e contras” limitados à política educacional em si. Mas sempre em contextualização mais ampla sobre quais concepções de *Política Educacional*, de *Estado*, de *Educação*, de *Ser Humano* norteiam estas análises.

Todos os projetos pedagógicos de curso se esmeram em apresentar um “perfil do egresso”, a maioria, como visto, limita-se ainda mais apenas ao “perfil profissional do egresso”. Ao que tudo indica, talvez este seja um dos elementos menos discutidos e mais reproduzidos “proforma” nos micro contextos de produção de textos na atuação política nas instituições de ensino.

Ou seja, a questão essencial sobre o ser humano em formação, não é feita. Apenas se geram códigos programáveis do comportamento intelectual/operacional que se espera que aquele ser (talvez já desumanizado) reproduza após a conclusão do curso. E, dentre estes códigos, a mais recente bandeira de defesa da função pública da educação é a de formação de “empreendedores”. Seja lá o que isso possa significar.

Assim, este capítulo se apresenta muito mais como um ensaio teórico para a perspectiva de introdução formal desta categoria do “homo *enterprise*” em consonância com a categoria já bastante discutida e fortemente identificada no contexto da prática da política de EPT nos IFs, que é da “carência epistemológica” ou de “atuação política de

baixa densidade epistemológica”. Desnecessário dizer da continuidade de estudos e aprofundamento destas categorias em estudos futuros, até porque não são o objeto nem o objetivo principal desta pesquisa, mas deles nasceram como possibilidade a ser seriamente considerada.

Ao que se evidencia, quase tudo o que acompanha esta bandeira da formação para o “empreendedorismo” está eivado pela colonização das subjetividades que afere ao indivíduo todo o peso do sucesso ou do fracasso próprio. Estes, medidos pelo destaque social econômico do indivíduo na concorrência vital da performatividade. É a função pública da educação para a formação daquele que aqui se denomina *homo enterprise*, em substituição ao clássico *homo faber* e, ainda mais alienado da dimensão de *homo sapiens*.

O *Homo Enterprise*, porém, não se trata de um homem empreendedor (*enterprising*), mas de um “homem empreendimento” (*enterprise*). Ele é constituído, formado, educado, direcionado a ver e a se ver no mundo como o único meio capaz de produzir os resultados esperados. Ele é um “empreendimento de si” porque se percebe, subjetivamente, autônomo e independente, livre dos vínculos subalternos, subordinados das relações trabalhistas típicas do capitalismo produtivo. Não percebe, entretanto, que age como um autômato, reproduzindo os discursos globais de uma pseudo autodeterminação. Assim, quando fracassa, como qualquer empreendimento, precisa arcar com todas as custas, financeiras e emocionais, dado que só dependia dele o sucesso. E, imediatamente, deve se reinventar em um novo empreendimento, sendo que, se fracassou é porque não soube se autoadministrar e agora precisa buscar fazer da “forma certa”. Afinal, não tem como fugir do carrasco da nova-moral: Se alguém conseguiu, por que somente você não consegue?

Assim, no âmbito da educação, a carência epistêmica, resultado da colonização da subjetividade dos atores de política nos processos de atuação (*enactment*), retira a função intelectual destes atores e repercute diretamente na formação dos estudantes e na reprodução da cartilha esperada. À la Althusser (1987), nessa lógica, a EPT tem servido como exemplar aparelho ideológico do Estado Neoliberal.

As instituições de ensino estão sendo constituídas, predominantemente, por atores de política do tipo receptores, de elevada carência epistêmica e, assim, eles mesmos já são identificados aos moldes do *homo enterprise*: o professor que precisa ser um empreendimento de si mesmo para atender com esmero e flexibilidade a educação *on demand* de cada cidadão-consumidor. E será fracassado o educador que não souber “cativar” o seu cliente, como se fosse um “Vendedor de Sonhos”, ao invés de um

intelectual capaz de colaborar com o desenvolvimento crítico, a autonomia e a formação integral/omnilateral dos educandos. E, no vasto *self servisse* da educação empreendedora atual, formar para o empreendedorismo tem sido uma das demandas mais solicitadas. Infelizmente, ao invés de empreendedor, o que se produz são “empreendimentos” e, nestes, o que se espera enquanto função social da educação em termos de justiça social, é mero possível complemento. Complemento estes que, como gostam de discursar os Organismos Multinacionais, pode se dar “ao longo da vida”, logo, não precisa ser pauta da função pública da educação. E o *homo enterprise*, andando, cantando e repetindo a canção, declara-se aprendiz da “escola da vida”.

Sendo assim, cabe o esforço de compreender melhor de que modo o processo de subjetivação e formação da subjetividade neoliberal ameaçam o Estado Democrático de Direito e, a partir disso, problematizar possibilidades de resistência bem como a função social da educação formal em todos os níveis, formas e modalidades. Educação que se (re)estabelece como resistência ao mesmo tempo que corre o risco de se deixar dominar pela dessimbolização e dessubjetivação predominante no Estado Neoliberal. Assim, o propósito é muito mais convidar o leitor à reflexão construtiva a partir de argumentos possíveis, que sugerir caminhos e conclusões apressadas diante do complexo cenário a ser enfrentado sobre o tema.

A discussão em torno do tema proposto em epígrafe neste capítulo, é complexa ultrapassa os limites da mera opinião, e, certamente, requer aprofundamento posterior. Assim, para evitar o empobrecimento da linguagem e não dar corpo à “maioria de ocasião”, portanto, para não tornar ainda mais pandêmica o processo de proliferação dos “idiotas”, sugere-se o aprofundamento sobre o tema, somado ao exercício contínuo de reconstrução do simbólico.

Neste movimento, urge o enriquecimento da linguagem e, com ele, a possibilidade de (re) construção do sujeito e da sociedade a partir de e em função de um *ethos* fundamentado na garantia e nos deveres pertinentes aos direitos fundamentais, e no alcance da dignidade humana que se opõe à barbárie estabelecida pela dessimbolização que empobrece o sujeito. Nisso, os direitos à “educação” e ao “trabalho”, portanto, a essência (ou o que deveria ser) da política educacional de EPT é condição essencial, mas não única, para que o *ethos* acima pretendido se contraponha à nova economia moral estabelecida pelo neoliberalismo.

Nesse aspecto cabe refletir sobre o lugar e a função do sujeito profissional da educação. Sujeito esse que, ao atuar (*enactment*) numa instituição de ensino, para que

possa manter a autenticidade e a autonomia na construção subjetiva, não pode se deixar “institucionalizar” enquanto indivíduo, assim como não pode “individualizar” a instituição. Ou seja, considerando que as instituições de ensino (como tantas outras), já se demonstram fortemente (mas ainda não plenamente) influenciadas e colonizadas pelo neoliberalismo, tem-se a seguinte questão:

Ao confundir o interesse privado com o interesse público e se transfigurar o Estado de Bem-estar Social em Estado Neoliberal, de que modo os profissionais da educação ainda não colonizados pelo espírito neoliberal, podem se mover e ajudar a mover o sentir e os sentidos da educação para além da lógica meramente econômica e para a formação integral dos educandos?

O termo “Estado Neoliberal” é aqui usado como outra forma de denominar, tanto o Estado Pós-Democrático para os que, assim como Casara (2018), o entendem, quanto o Estado Democrático em crise (para os que defendem que ainda há um Estado Democrático) – não se aprofundará essa discussão nesse momento. Em ambos os casos, prevalece, no tópico, o entendimento de que a concepção neoliberal predomina, tanto no político, quanto no econômico e, assim, na própria sociedade como um todo e na subjetividade como particular.

Daí a tese aqui defesa de que, no campo educacional, as reflexões não podem se limitar à discussão formal da institucionalidade ou organização educacional. Não devem se restringir às críticas teóricas ao Estado e suas políticas educacionais neoliberais ou contra a “sociedade” que não compreende e não valoriza os profissionais da educação. É necessário compreender a “subjetividade” e o processo de “subjetivação” de forma integrada, que influencia e é influenciada por todos os elementos (materiais e imateriais) que envolvem e se envolvem na construção do imaginário individual e social. Inclusive e principalmente, no dos profissionais da educação. Isso porque, inquestionavelmente, são (ou deveriam ser) eles os principais atores no desenvolvimento da educação formal, ao invés de meros operadores tecnicistas na formação do *homo enterprise* à serviço de um projeto econômico orquestrado pelo e para o interesse de poucos.

Portanto, a defesa e o cuidado com a democracia e com a própria perspectiva de um Estado Democrático de Direito, não deve se limitar à concepção formal de Estado e / ou Forma de Governo, mas também considerar, desde a mais remota e pequena consideração possível, a constituição da subjetividade e os processos de subjetivação que constituem os sujeitos. Afinal, se, em síntese, pode-se dizer que a função primordial do Estado Democrático de Direito (instituição formal em sentido amplo) é a de garantir a

dignidade humana (indistintamente) e a participação do povo no processo decisório, é preciso questionar, antes de tudo: o que se entende por tal “dignidade humana”? Principalmente: como que o processo decisório pode ser “manipulado” (direta ou indiretamente) pelo modo como os indivíduos que “decidem”, constituem ou são “constituídos” em sua subjetividade?

Como já se demonstrou várias vezes na história e a cada dia ainda é demonstrado em pequenos, médios ou grandes acontecimentos, se é necessária a defesa da democracia e da igualdade social com dignidade humana, é porque a tirania, a barbárie, a opressão, a desigualdade e a “desumanidade” também são possíveis. Nesse diapasão, concorda-se com Casara quando este discute o “O retorno da barbárie” (2018, p. 9 a 24).

A barbárie é a “Sociedade sem lei”. Retorna-se à barbárie porque a sociedade perde a noção, o significado e o sentido dos limites necessários à coesão do tecido social que é o manto protetor e fundamento da Democracia: a Vida Digna. No caso brasileiro, tem-se essa ideia expressa na Magna Carta do Estado: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, [...], constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] III – a dignidade da pessoa humana; [...]” (BRASIL, 1988). Portanto, abalar esse fundamento significa comprometer e colocar em risco de declínio toda a estrutura que sustenta (ou deveria sustentar) a concepção de Estado vigente.

Essa é a essência da democracia, a qual se organiza, basicamente, por meio da inviolabilidade de direitos e garantias fundamentais expressos também nos Art. 5º e 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e pela observação da participação popular no processo decisório, expressa basicamente na ideia de “Soberania” (Art. 1º, I); e de que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (Art. 1º § ú).

No caso, é preciso tomar cuidado com o risco de o processo decisório ser conduzido pela “maioria de ocasião” (CASARA, 2018, p. 12; e 2019, p. 83). Isso porque, como já demonstra a história (ex.: Hitler; Mussolini), as maiorias de ocasião, podem se deixar levar por visões parciais e fragmentadas de determinado contexto e, assim, justificar a barbárie. No Brasil tal “maioria de ocasião” parece estar em ascensão quando reivindica, por exemplo, o retorno à Ditadura Militar. Sendo assim, defende o autor, para que os direitos e garantias fundamentais não sejam violados e alienados, e para que as “maiorias de ocasião” não legitimem a barbárie, é imprescindível, à democracia, instrumento de limites ao poder. A qualquer tipo de poder: político; econômico; sobre o “corpo”. (2018, p. 9 a 13; 25 e 53). O Estado de Direito tem, por função principal, proteger

a sociedade com o manto da democracia, zelando pelos direitos e garantias fundamentais, e garantindo a participação popular na toma de decisões, por isso se diz que a coisa pública (*res-publicae*) se constitui em Estado Democrático de Direito (Ibidem, p. 25).

Ora, a “tensão” é um processo natural da forma democrática de direito, justamente por trabalhar com pluralidades no processo decisório, daí a previsão constitucional de, por exemplo: “Art. 1º, [...] V – o pluralismo político” (BRASIL, 1988). Sendo assim, então também será comum que tais tensões coloquem o Estado Democrático de Direito em eventuais “crises” (CASARA, 2018). Motivo pelo qual as leis, no Estado Democrático de Direito, são passíveis de mudança, revisão e interpretação / hermenêutica jurídica. Exercício este, obviamente, guiado pelos fundamentos da democracia, gerando uma espécie de “autocontrole”.

Quando ocorre a “crise”, a tensão e a tensão precisa ser limitada e, com ela, limitado o “latente poder” de se retornar à barbárie e, com isso, se vilipendiar a dignidade humana. Quer dizer, o fiel da balança da justiça democrática, pode-se dizer, é medido pela capacidade do Estado (e nele, os sujeitos) estabelecer e garantir equilíbrio aos limites das formas de poder (externos ou internos, públicos ou privados, individuais ou sociais). Assim, seguindo a lógica defesa por Casara (2018; 2019), somos levados a concluir, com razão lógica e formal, que: se o Estado não é capaz de gerenciar essa crise e limitar as formas de poder, não há limites; e, se não há limites, não há lei (interna – subjetiva, ou externa – objetiva). Portanto, se não há lei, não há limites que concretizem as garantias e direitos fundamentais. Rasga-se o manto da dignidade humana e com ele, desfaz-se a própria democracia.

Cabe perguntar: quando que o Estado de Direito deixou de fazer essa mediação, perdeu o controle sobre as tensões de poder, permitiu uma sociedade sem lei e retornou à barbárie? Isso ocorre quando o “poder político se confunde com o poder econômico” (CASARA, 2018, p. 11). A causa dessa confusão se dá, pelo “empobrecimento do imaginário” (Ibidem, p. 79), que provoca a dessimbolização permitindo que o poder econômico (neoliberalismo) colonizasse o poder político, o que, por sua vez, fertiliza o campo, até então refreado pela democracia, da “personalidade autoritária” (CASARA, 2019, p. 86 a 87), da idiotização, e da barbárie. Obviamente, esse processo provoca significativas e temíveis alterações na estrutura social, que passa a seguir a lógica incoerente do neoliberalismo, bem como, na subjetividade. Tem-se então, na pós-democracia, um “Estado Neoliberal” e um “Sujeito Neoliberal”.

A mesma lógica se verifica no contexto da prática, no âmbito da atuação política nas instituições de ensino. Nessa confluência reside a principal força e, também, a principal ameaça para a função social da educação. Isso porque, se os principais atores de política no contexto da prática, que são os profissionais de educação, não assumirem o papel de atores críticos, intérprete e tradutores de políticas educacionais, acabam por assumir o papel de receptores e reprodutores dos discursos e estratégias de políticas infligidas pela colonização neoliberal na instituição e na subjetividade deste atores.

Todo esse amálgama social gerado pela fusão entre poder político e poder econômico, provoca, também, alterações drásticas na subjetividade do sujeito neoliberal, que, com base em CASARA (2018; 2019; et al.), se caracteriza da seguinte forma:

1) “empobrecimento subjetivo” que, por si mesmo, se dá no “empobrecimento da linguagem” (2018, p. 89);

2) A dominação neoliberal da subjetividade gera uma “nova subjetividade” (Ibidem, p. 23), marcada por uma “personalidade totalitária”, “autoritária” (Idem, 2019, p. 88). A consequência é uma “nova economia psíquica” (Idem, 2018, p. 32) cuja marca fundamental é a ausência de limites externos. Tem-se uma sociedade sem lei formada por sujeitos sem lei;

3) A nova subjetividade, empobrecida, é “dessimbolizada” porque o empobrecimento subjetivo, empobrece a linguagem (Ibidem, p. 23 e p. 39). Ora, “o simbólico identifica-se com a linguagem e surge como um elemento diferencial externo, um limite imposto por terceiro, que tendia a ser internalizado pelo indivíduo” (Ibidem, p. 28). Empobrecida essa externalidade simbólica que impõe limites subjetivos e intersubjetivos, a nova economia psíquica passa a ser marcada pela “paranoia”, “delírio”, “psicose”, “neurose” (Ibidem, p. 36), pelo “narcisismo” (Ibidem, p. 46), pela “pós-verdade” (Ibidem, p. 23). A pós-verdade apenas “crê”, sem ver necessidade se “justificar”, “validar” o discurso. Ora, uma economia psíquica constituída de tal forma, só pode resultar num sujeito “idiotizado”;

4) Imbuído da “verdade” (mera crença – *doxa*), cuja pobreza de linguagem cega a coerência e a consistência discursiva, o “idiota” não argumenta, vocifera. Tal qual a fera instintiva, ataca sem piedade (e sem linguagem) para se defender. O idiota também ataca com a linguagem do “ódio”. O “ódio” é o “imaginário marcado pelo distanciamento da realidade” (Ibidem, p. 58 a 60). “A imagem que se faz do outro torna-se mais importante do que a lei. Uma nova economia psíquica, que gera um novo mal-estar [Freud] “[...] que também diz respeito à relação entre pessoas, aos discursos e modos-de-ser no mundo da

vida” (Ibidem, p. 32). Quando se encontram essas “personalidades neoliberais”, forma-se a “maioria de ocasião” capaz de promover a “barbárie” (Ibidem, 2019, p. 83; e 2018, p. 12). O *homo enterprise* é esse sujeito neoliberal que, por carência epistêmica, colonizado pela idiotização, renuncia à sua função intelectual e da consciência de classe, agregando-se em manadas oportunas que formam a “maioria de ocasião”;

5) Nas relações sociais, a reorganização da economia psíquica, colonizada pela lógica neoliberal, faz com que o sujeito neoliberal veja o “outro” como “objeto” (mercadoria), não como sujeito. Quer dizer, a “idiotização” (individualismo) é tamanha, que o sujeito neoliberal se vê apenas como sujeito para consigo mesmo, em pleno exercício do pleno “gozo” (Ibidem, p. 46) e o “outro”, o “diferente” é um inimigo que ameaça o gozo, portanto precisa ser destruído (Ibidem, 2019, p. 88);

6) Assim, tem-se que a subjetividade neoliberal, empobrecida no simbólico e na linguagem, logo, na condição de socialização, é marcada, em síntese, pelo enfraquecimento da “norma comum”, dos limites (Ibidem, 2018, p. 47). Na constituição dos laços sociais, ocorre uma “inversão da autoridade paterna” (“Pai”, Família, Estado, Escola...) na qual a tarefa de estabelecer os limites, de “educar os filhos, é substituída pelo objetivo dos pais de serem amados por aqueles” (Ibidem, p. 80). “(de)Forma-se” assim, um sujeito sem limites de “acesso ao desejo” (Ibidem, p. 55). O saber perde o sabor da sabedoria, para lembrar Barthes em *A aula*. E, o que não tem sabor, gera desgosto, ou pior, ódio;

7) A colonização neoliberal se fundiu não apenas no tecido social, mas rasgou até mesmo a mais fina e mais íntima camada da subjetividade dos indivíduos. Sem perceber, cegados pelo empobrecimento simbólico, o neoliberalismo fez o “furo no imaginário”, comprometeu o julgamento humano, rebaixou o homem de fim em si mesmo para meio de satisfação ilimitada do desejo e consumo irrefreado do gozo. Isso afetou a própria essência do ser humano. Esse sujeito neoliberal, que se imagina no “reino da liberdade”, na realidade “[...] submete-se a coações internas e a coações próprias sob a forma de uma coação ao rendimento e à otimização” (HAN, 2015, p. 11 apud CASARA, 2018, p. 87). Assim, a liberdade é explorada pela lógica neoliberal, e com esse movimento, uma nova forma, ainda pior de “alienação” que leva o sujeito a se “auto explorar”.

A subjetividade neoliberal produz um empreendedor empoderado e um sujeito frustrado, produz o *homo enterprise*. Frustradas também se tornam as instituições formais de socialização, como as de ensino, por exemplo. Nestas, uma das principais funções sociais, assim como e para além da Família, é promover a subjetivação regrada pelos

limites da renúncia libidinal, que, ao contrário da obediência sob o comando da personalidade autoritária (SAFATLE, 2008), gerencia a crise existencial da formação humana e possibilita as bases fundantes para o exercício da cidadania e a preservação da dignidade humana.

Assim, sobre a “educação neoliberal” é, talvez, por meio da atuação de atores de políticas educacionais enquanto autoridades não autoritárias, que se pode resistir à colonização neoliberal.

6.1 A dessimbolização da Educação e a formação da subjetividade “idiota” na “Escola Neoliberal”

As causas e consequências da pós-democracia ancorada no mundo da vida pelo neoliberalismo colonizador, promovem, como bem intitula a obra de Casara (2018), uma “Sociedade sem lei”, caracterizada pela personalidade autoritária, idiotização e barbárie. Assim, cabe a reflexão sobre e em que medida a colonização neoliberal aplacou também o território da “Escola”. Esta entendida, grosso modo, como o ambiente por excelência da “educação formal” e como o reduto da formação crítica e reflexiva capaz de enriquecer a linguagem e, ao menos, colaborar significativamente no processo de (re)simbolização do imaginário social e dos limites internos e externos ao sujeito.

Casara destaca que “No Brasil, em razão da ausência de políticas públicas adequadas [...] ainda não foi possível construir uma cultura de respeito aos direitos e garantias fundamentais” (2018, p. 27). A partir dessa afirmação, cominada com a tese que o autor defende sobre a importância do Estado de Direito para a realização da mediação democrática no gerenciamento da “crise” tensionada pela necessidade de se impor limites a todas as formas de poder, questiona-se:

É também função social da “Escola” atuar diretamente no planejamento, implementação, desenvolvimento, avaliação e revisão de políticas públicas voltadas para a construção dessa cultura democrática? Como que, no Brasil, o Estado Democrático de Direito, prevê a garantia do direito à educação e a formação cultural dos sujeitos para a participação popular no processo decisório a fim de se evitar o risco de uma “pseudo-cidadania” guiada pela “soberania” das “maiorias de ocasião”?

A Carta Magna do Estado Brasileiro, ainda denominado formalmente, como democrático, traz em si que: “Art. 225- A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Ora, se, como defende Casara, já não há mais Estado Democrático de Direito, e como se mapeou a partir da sua tese, o neoliberalismo usurpou os limites aos poderes, fundindo e confundindo poder econômico com poder político. Se foram geradas uma nova sociedade e uma nova subjetividade neoliberais, como é que esse Estado, essa Família, e essa Sociedade irão garantir o direito, promover e incentivar a educação republicana? Ainda mais se a subjetividade destes sujeitos, deste Estado e dessa Sociedade, está corrompida pela lógica neoliberal autoritária, idiota e bárbara.

O próprio autor enfatiza que, na pós-democracia, estas “instituições tradicionais, a família e a escola não se mostram mais capazes de criar ou reforçar laços sociais” (2018, p. 80). A “escola passa a funcionar a partir da racionalidade que leva à pós-democracia” (Ibidem, p. 83). O que levou a escola a ser “demonizada” por muitos, como “uma espécie de prisão ou um instrumento necessariamente voltado à dominação” (Ibidem, p. 84). Como recuperar ou fortalecer, se ainda existe algum resquício, do “potencial libertador da educação e a necessidade da escola na formação de laços sociais” (Ibidem.)? De que modo a organização escolar, os currículos, promovem a formação de indivíduos capazes de refletir e, com isso, enriquecer a linguagem e “tapar o furo no imaginário”? Como evitar que o “discurso da autonomia da empresa” (Ibidem, p. 93) e da formação de empreendedores para o mercado, termine o trabalho de empobrecimento do simbólico escolar, transformado a escola numa empresa (LAVAL, 2019) profícua de capital humano laureado pela formação na e para a barbárie, a dessimbolização e o empobrecimento do sujeito?

Casara aponta, sutilmente, algumas fissuras no tecido neoliberal, como, por exemplo, “ausência de uma estrutura coerente, os interesses antagônicos e as contradições que envolvem os grupos que detêm o poder econômico”, os quais, quando “compreendidos, revelam a possibilidade de superação, resistência e reação à ofensiva antidemocrática” (2018, p. 67). Ainda, “Apostar na conservação dos direitos e das garantias cunhadas na caminhada civilizatória mesmo contra a vontade de maioria de ocasião (2019, p. 83), bem como “[...] abandonar o culto a ação sem reflexão, os estereótipos e as visões reducionistas do mundo [...] e superar o imaginário autoritário (Ibidem, p. 84). No mesmo sentido Dardot; e Laval (2016), Laval (2019), Safatle (2008); Ball (2010), entre outros autores, também percebem possibilidades de resistência semelhante a estas a que conclui Casara (2018; 2019). Assim, explorar estas fissuras pode

ser uma das estratégias políticas viáveis no campo das políticas educacionais, não apenas da EPT e no IFs, mas da educação como um todo, em redes de políticas educacionais de resistência à colonização neoliberal das instituições, da subjetividade e contrária à função da educação voltada essencialmente para a formação do *homo enterprise* e de atuação política de baixa densidade epistemológica.

Em síntese, com base nestes e outros estudos, também é válido perguntar se, assim como o neoliberalismo conseguiu “furar o imaginário” da subjetividade e rasgar o tecido social da democracia, poderiam as “Instituições de Ensino” se levantarem como espaço de resistência, como espaço da autoridade não autoritária, “furar o imaginário neoliberal” e rasgar o tecido empobrecido dessa linguagem dominante e potencialmente fascista?

Enfim, são questões difíceis, mas que precisam ser enfrentadas no espaço não empobrecido da linguagem, que, espera-se, ainda seja a “escola”, ou a menos parte dela, para que, a partir desse enfrentamento, o processo decisório e a dignidade humana sejam (res)simbolizados no imaginário, e os limites ao poder sejam postos pela predominância da autoridade do argumento ao invés do argumento da autoridade. Busca-se, assim, resistir contra a dessimbolização da Educação e a formação da subjetividade “idiota” na “Escola Neoliberal”.

6.2 Colonização neoliberal: instituição de EPT ou escola empresa?

O neoliberalismo deseja apenas o conhecimento útil? Treinamento dos indivíduos? Pragmatismo sem propósito? O que é “útil” na lógica neoliberal? É aquilo que pode gerar acúmulo de capital. Se antes o capitalismo explorava a mão de obra (*homo faber*) para extrair e transformar a matéria prima em produto, mercadoria, agora, o próprio ser humano é a matéria prima que se alimenta do conhecimento útil para que o novo capitalismo possa extrair do humano aquilo que “inova” na geração de lucro (*homo enterprise*). Ou seja, o novo capitalismo não trata mais da exploração da mão de obra barata, mas da exploração da “capacidade intelectual” barata e necessária ao serviço das obras lucrativas, não necessariamente produtivas.

O novo capitalismo é muito mais “especulativo” que “produtivo”, e, por isso, precisa muito mais do desenvolvimento de novas técnicas e estratégias de especulação e empreendedorismo que precisa da força humana propriamente dita. Essa necessidade, dá ao indivíduo a ilusão de que ele é o “intelectual”, o ser essencial por trás do processo criativo das novas formas de especulação e uma aparente independência e capacidade de

sucesso. Ocorre que, se o seu “empreendimento” gera retorno, é coroado de méritos, do contrário, é eliminado pela concorrência vital entre os empreendedores sempre mais engajados em melhor performar. Eis a teoria do capital humano readequada ao capitalismo desorganizado, típico da produção neoliberal. Eis a formação do *homo enterprise* que, pela constitutiva carência epistêmica é incapaz de perceber a nova forma de alienação a que se submete e, portanto, adere a ele sem protestar e, ainda, a enaltece como a nova forma de vida a ser vivida.

Em síntese: O *homo faber* se torna *homo enterprise*. Ao contrário da natureza material o ser humano é uma “energia renovável”, flexível, a ser moldado conforme os ciclos do mercado. O mercado perdeu a referência institucional (fábrica, o comércio de produtos e serviços, o estado, a escola...) e se (re)organiza conforme as necessidades sempre em mutação pelas inovações que alimentam o capitalismo para que supere suas inevitáveis crises. Quando esgotada a matéria humana, sua inteligência criativa, não reflexiva, o novo capitalismo continua a se perpetuar no aproveitamento e mudanças feitas por outras inteligências. É assim que a “Previdência Social”, por exemplo, se torna um peso insustentável, porque trata de “matéria” já sem energia e de “intelectos” incapazes de empreender até a morte.

No plano cartesiano do neoliberalismo o que foge do quadrante do que é útil para o mercado não pertence ao mundo das necessidades. Além de não pertencer ao necessário deve ser excluído para o lado negativo do plano. No âmbito da utilidade dos negócios, nenhum espaço pode ficar ocioso. Negar o ócio (negócio), é, portanto, negar a escola “*scolé*”, enquanto espaço do ócio criativo. A “mão invisível” da inteligência artificial já começa a dispensar, de todo, o intelectual orgânico.

O argumento para o envolvimento do privado na escolarização pública é muito simples: o incentivo ao lucro e à concorrência, assim como as culturas organizacionais que destes derivam, geram formas de prática que melhoram (inevitavelmente) a eficiência e aumentam o desempenho. Mas será que o setor público herda apenas isso com a participação do setor privado? E as mudanças culturais e éticas que acompanham o incentivo ao lucro? Não nos deveríamos preocupar com o currículo moral oculto que tudo isso pode transmitir, direta ou indiretamente? Em outras palavras, o que é que o setor privado “ensina” em nossas escolas e faculdades? [...] existe uma lógica dual nesses desenvolvimentos da performatividade e da privatização na educação, e em qualquer outro lugar do setor público. Existem mudanças estruturais nas relações privado/público/Estado/cidadão e mudanças culturais/éticas na direção dos “negócios” do setor público (BALL, 2004, p. 1.119).

Na seara dos questionamentos de Ball, e na lógica da categoria aqui defesa, pergunta-se: O empreendedor é um trabalhador?

Entende-se que o empreendedor, em regra, não é um trabalhador, mas um ser trabalhoso (não sai de si) e trabalhado (pelo mercado). Aquilo que o trabalhador deveria fazer no mundo, transformar o mundo material e culturalmente, é feito, operado na subjetividade do trabalhador pelo neoliberalismo. O trabalho deve também criar o mercado e mover a economia. Mas, de modo indissociável, o trabalho também deveria criar e recriar o próprio homem, a sociedade, a cultura, a política, garantir a dignidade humana, promover a solidariedade que une os indivíduos e os povos.

Nesse sentido, o neoliberalismo coloca em xeque, não só o ser humano individualizado em sua subjetividade, mas a própria concepção de povo. Prevalece mais a ideia de multidão, uma massa amorfa em humanidade, mas formatada em mercadoria. A multidão é formada pelo “cidadão-consumidor”, já mencionado nos itens anteriores. Quer dizer, o *homo enterprise* é constituído sob o discurso de ser “autônomo”, mas, em verdade, é “autômato”, configurado pela nova economia moral e a auto responsabilização.

Veja-se, por exemplo, a criação jurídica, em 2008, da figura do “Micro empreendedor Individual” [MEI]. Este foi instituído sob o discurso de formalizar os trabalhadores brasileiros em situação de trabalho informal. Em 2022 o Brasil já contava com mais de 14 milhões de MEIs inscritos. Contudo, veja-se que, de fato, significa o Estado reconhecer juridicamente, legitimar o “indivíduo” como uma empresa de si mesmo. Embora o discurso dessa política tenha sido de viés “social”, para retirar o trabalhador da informalidade.

Ora, que mudança estrutural de justiça social se tem quando se reconhece e se formaliza o indivíduo como uma empresa de si mesmo? Na prática, essa política tem servido mais para manipulação das relações trabalhistas que para proteção da dignidade dos trabalhadores. E, pior, grande parte dos MEIs, alegam-se em dizer que saíram de trabalhadores informais para “micro empresários”. Exemplo concreto da hibridização do Estado pela lógica neoliberal, da colonização da subjetividade, da constituição do *homo enterprise* e da carência epistêmica. E, pior, vários IFs e outras instituições de ensino já envolvidos em criar cursos de curta duração e ou inserir nos projetos de cursos a formação para incentivar que o educando se torne MEI.

Se a autonomia implica a formação como cultivo de si, autodeterminação, “autonomia forte” (eu com os outros). No neoliberalismo, é o “empresário de si mesmo” que implica a renúncia de si, “autonomia fraca”, (eu e os outros). Em analogia, o

neoliberalismo transfere a ideia do pecado (falta) e da pena (fracasso) da religião para o mercado. Assim, a esperança (sucesso) e o medo (fracasso), mantém a hegemonia do neoliberalismo. A verdade não é revelada pelo “Deus Invisível”, mas pela “Mão Invisível” do Mercado, que está sempre aberto a receber a todos, mas no qual somente os que souberam empreender a si mesmo são considerados meritosos do “reino da realização da liberdade humana”.

Com a CF republicana de 1891, caracteriza pela laicidade, o Estado, e com ele, a Educação, se desvincularam do poder da igreja. Hoje, porém se vinculam e servem ao poder do mercado econômico. Mudou-se o “Deus”, mas se continua ignorante na esperança da promessa divina de redenção alheia a si mesmo. Assim como ocorreu com a Igreja, teria agora o neoliberalismo assumido a função ética da educação? A política pública, no neoliberalismo, se torna a publicização da política privada legitimada pelo Estado. O Estado, que antes era controlado pela igreja, e somente após muita resistência e com apoio popular, passou a ser controlador da ordem social, agora é controlada pelo capital.

No neoliberalismo os direitos se tornam produto, o cidadão se torna consumidor. Nessa ótica, a cidadania é o exercício do direito ao consumo dos “direitos sob medida” conforme o interesse e o poder econômico de cada consumidor, seja ele aluno, família ou mercado. Ao Estado compete o “dever” de garantir esse fluxo dos interesses privados por meio da legitimação e da flexibilização dos espaços decisórios o que acaba por desinstitucionalizar o próprio Estado e a instituição escolar.

Por isso que o neoliberalismo, por sua vez, exige um Estado forte, ao contrário do primeiro capitalismo e da ideia de Estado mínimo. Portanto, a “educação” e o “trabalho” deixam de ser, de fato, embora ainda o sejam de direito, “direitos sociais” e passam a ser “direitos individuais”, tal como o da propriedade privada. Por consequência, formar para a “cidadania” deixa de ser uma função social da educação pública, o que justifica os ataques na lógica da “Escola sem Partido” e na tentativa de controle direto sobre os autores e teorias que os professores podem ou não utilizar na sua atuação na política educacional. *Por outro lado, não se está aqui defendendo o resgate da bandeira “revolucionária” aos moldes do marxismo radical e como alguns defendem hoje em oposição ao neoliberalismo. Entende-se importante compreender, como já abordado nos capítulos anteriores desta tese, de que “Marx” e “Gramsci” não irão resolver a questão do neoliberalismo. Aliás, nas próprias palavras de Gramsci: “Enganam-se, por isso, aqueles [...] que, ignorando o princípio de especificação histórica, pretendem, “encontrar*

na Antiguidade o que é essencialmente moderno” (DICIONÁRIO GRAMSICIANO, 2017, p. 163).

Talvez, o “idealismo” revolucionário marxista do Século XIX se deixou falar mais alto na concepção da política pública dos IFs, que a análise do movimento do real no Século XX e de um contexto de novo capitalismo. Infelizmente, muitas vezes, ao que tudo indica, essas ideias são tratadas de forma “panfletária” nos contextos da política educacional nos IFs. A carência epistêmica, nesse caso, não está somente nos já colonizados pelo neoliberalismo, mas também naqueles que a ele se contrapõe de forma descontextualizada e extemporânea.

Nesse sentido, como visto até então, pode-se dizer que o contexto da prática, nos IFs, foi praticamente “largado” ao encargo de uma classe sem espírito de classe e já com a subjetividade predominantemente colonizada pelo viés da performatividade e da concorrência acadêmica vital. O *homo enterprise*, colonizado pela ideologia neoliberal, inviabiliza a ideia de “classe” e não se reconhece, sequer como trabalhador-operário (*homo faber*) dominado pelo novo capitalismo, e, pelo empobrecimento da linguagem, e cada vez menos se reconhece como *homo sapiens*. Ou seja, com a função intelectual tolhida, grande parte dos atores de política assumem o papel de receptores e reprodutores da política imposta pela “Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal”, como demonstra Ball (2012).

Fala-se tanto na função da educação de formar para a cidadania. O que é ser cidadão? Juridicamente, é o sujeito capaz de direitos e deveres, tais como votar e ser votado, fazer parte da vida produtiva, social, econômica, política, cultural da sociedade (CF/88, Art. 6º). Logo, não ter garantidos os direitos à educação e ao trabalho digno, o indivíduo é destituído de cidadania e da própria condição humana.

[...] *Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).*

Assim, ao abordar o ciclo de políticas nos IFs, principalmente na expectativa de se considerar as categorias “Educação” e “Trabalho” para e na Dignidade Humana, por uma recontextualização do indivíduo, da sociedade e do Estado Democrático de Direito,

deve-se ter presente a “Necessidade de uma teorização sobre o papel do Estado e as relações entre Estado e educação. Toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, sociedade, de homem e de mundo (DALE, 1989, 1992; AFONSO, 2000)” (MAINARDES; STREMEL. 2020, p.89).

Ball reconhece a importância da análise do Estado, afirmando que qualquer teoria decente de política educacional deve analisar o funcionamento e o papel do Estado. No entanto, uma teoria decente de política educacional “não deveria limitar-se à perspectiva do controle estatal” (1994, p. 10). Isso está relacionado à tentativa de articulação entre macro e micro na pesquisa de políticas educacionais.

Num breve exercício de síntese, poder-se-ia comparar algumas das características principais do Estado Democrático de Direito com o “Estado Neoliberal”, a partir do seguinte quadro:

Quadro 23 – Características do Estado democrático de direito X “Estado Neoliberal”

Estado Democrático de direito	Estado Neoliberal
Solidariedade	Associação
Povo	Multidão
Dignidade Humana	Gozo
Cooperação entre os povos	Concorrência / competição
Direitos sociais	Mercadorias sociais
Cidadania	Empreendedorismo
Trabalho	Empreendimento
Bem comum	Bem privado
Educação dever	Educação meritocrática
Pleno desenvolvimento da pessoa humana	Acúmulo de capital humano para o desenvolvimento econômico;

Fonte: Autor, 2022

O “estado neoliberal”, por sua vez, tem um modelo de subjetivação: formar o sujeito maleável à mudança. Para isso, no âmbito da educação, ao invés da “formação”, há a “formatação” do professor. Separa-se o professor do trabalho intelectual. É a alienação do trabalho da educação. Formatado, o profissional não tem consciência, ignora. Trata-se de uma nova servidão voluntária. Um escravo consentido. (BALL, 2001, p. 101). O mesmo ocorre com os educandos, que passam a ser formatados sob os moldes do mais atualizado *homo enterprise*. E assim o parêntese ideológico educacional alimenta a multidão da sociedade neoliberal.

Desta forma, pode-se dizer que:

A marca do neo-liberalismo thatcherista encontra-se [...] em sua radical e desoladora re-imaginação da sociedade civil. Essa se apoia em um renascimento do individualismo competitivo e em um novo tipo de cidadão-consumidor — as políticas de tentação — as quais sua negativa alude. O novo cidadão é animado por e articulado às concepções de liberdade de Hayek, da “liberdade de” mais do que da “liberdade para”, e liga-se ao direito de escolha. A “democracia do consumidor” é outra vez tanto o meio quanto o fim da mudança social e econômica. A escolha “ativa” assegurará um setor público mais responsivo e eficiente e “libertará” o “natural” empreendedorismo e as tendências competitivas dos cidadãos, destruindo a assim chamada “cultura da dependência” no processo, recolocando-o com as virtudes da autoajuda e autorresponsabilidade (ver Deem et al. 1995, cap. 3) (BALL, 2006, p. 17).

O estado não é monolítico. Se definimos ou defendemos o fim do Estado de Direito, por extensão definimos ou defendemos o totalitarismo, o autoritarismo. Nesse diapasão, resta compreender, talvez, a democracia como um movimento “indefinível” que se constitui, avança ou retroage, de acordo com o espírito coletivo no qual, sobre o qual e o qual a movimenta.

Assim, a atuação política (*enactment*) seja no contexto da prática das instituições de ensino, nos micros ou no macro contextos, só é encenada em prol da democracia quando o espírito coletivo dos atores se movimenta de forma autônoma, crítica, consistente e resistente à colonização neoliberal. Isso tanto nos diferentes contextos do ciclo das políticas educacionais, quanto na própria subjetividade. Portanto, urge o contexto das estratégias de políticas educacionais, sendo, a primeira delas, a recuperação da inalienável função intelectual dos profissionais de educação enquanto atores principais das políticas educacionais.

Se não se atuar, imediatamente na (re)elaboração de estratégias de políticas educacionais contrárias ao que predomina na atuação política no contexto da prática, a função pública da educação continuará sendo a de produzir o *homo enterprise*. Para isso, não carece mais de intelectuais autônomos, críticos e comprometidos com políticas educacionais de justiça social. Ao contrário, basta o “tecnocrata” empreendedor que se submete a atender ao cidadão-consumidor e a prestar serviços de “educação *on demand*”. Quanto mais flexível, performativo, epistemologicamente carente, melhor.

Como bem abordado por Nussbaum (2015), ao resgatar Tagore (1917), tem-se que:

A história chegou a uma fase em que o homem moral, o homem completo, está aceitando cada vez mais, quase sem perceber, ceder lugar ao [...] homem mercantilista, o homem cujos propósitos são limitados. Esse processo, auxiliado pelo extraordinário avanço da ciência, está assumindo uma proporção e uma força gigantescas, ocasionando a ruína do equilíbrio moral do

homem e escondendo seu lado humano debaixo da sombra de uma organização insensível. (2015, n. p).

Isto é, na modernas sociedades complexas (Giddens), “(...) o coletivo que, nas organizações tayloristas, era uma amálgama de indivíduos intercambiáveis e interdependentes, torna-se uma soma de indivíduos independentes, diferenciados, concorrentes e às vezes potencialmente antagônicos. (FIOCRUZ, 2006, p. 21). Não à toa, como visto na análise das pesquisas *stricto sensu*, a qualidade de vida dos profissionais que atuam nos IFs e, sabe-se, em quase todas as instituições de ensino contemporâneas, é marcada pelo adoecimento. Afinal, diante da exigência do desempenho performativo e da concorrência vital, “[...] A depressão é, na verdade, o outro lado do desempenho, uma resposta do sujeito à injunção de se realizar e ser responsável por si mesmo, de se superar cada vez mais na aventura empresarial”. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366). No mesmo sentido:

Os “soft services”, como o ensino, que exigem “interação humana” são necessariamente realizados como os “hard services” (fornecimento de livros, de transporte, de refeições, de mídia instrucional) que podem ser padronizados, calculados, qualificados e comparados. Isso envolve o “achatamento” em “representações cruas” de processos humanos e sociais complexos, achatamento que, da maneira como De Lissovoy & McLaren (2003, p. 133) o representam, constitui uma forma de violência. (BALL, 2004, p. 1116).

Tanto o professor quanto o educando, submetidos à carência epistêmica e atuando aos moldes do *homo enterprise*, estão sujeitos a este novo profissionalismo. Como denomina Ball, ao “pós-profissionalismo”, no qual “[...] Ao profissional cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria”. (2005, p. 542). E, se o homem passa a ser uma empresa de si mesmo, como toda empresa, precisa se submeter ao controle contábil, a ser auditado em tudo aquilo que, e para que produz. É assim que “[...] os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais “falar por si mesmos” em debates públicos “sobre” sua prática (em vez de “pela” ou “na” educação) (Ibidem, p. 543).

Enquanto não se operar uma guinada de enriquecimento da linguagem, de atuação política (*enactment*) por meio da elevação da densidade epistemológica dos principais atores de política no contexto da prática, os profissionais da educação “Tornamo-nos “divíduos” (DELEUZE, 1992) – uma estatística de mercado, um item num banco de

dados, parte de uma amostra”. (BALL, 2012, p. 41). O enriquecimento epistemológico, a abertura ao diálogo autêntico, o olhar crítico e reflexivo sobre a educação e as políticas educacionais, talvez se demonstre como a primeira estratégia de superação da colonização neoliberal.

Talvez, o primeiro momento seja exatamente o estratégico momento do olhar para si, de uma vida reflexiva digna de ser vivida, como já preconizava Aristóteles. Quiçá, seja possível ainda superar a carência epistêmica que aplaca o ciclo das políticas educacionais; não deixar fazer da escola uma empresa; evitar que educadores e educandos continuem se transformando empreendedores de si mesmo, cujo empreendimento mais bem sucedido é o fracasso próprio. Talvez, se possa começar olhando a si mesmo, apesar do susto que o horizonte, armado de injustiças possa avançar sobre cada um de nós. Talvez, ainda há tempo de renascimento da esperança, se considerarmos que “O verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que lançamos pela primeira vez um olhar inteligente sobre nós mesmos”. (YOURCENAR, Marguerite. Memórias de Adriano, Capítulo I).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA AÇÕES INICIAIS (IM)PERTINENTES SOBRE A POLÍTICA DE EPT NOS IFs EM NÍVEL NACIONAL

Por meio da análise da base empírica utilizada para esta pesquisa, tornou-se possível ter acesso a uma amostragem amplamente significativa do Contexto da Prática, dos Efeitos e possíveis Estratégias de políticas envolvendo amostras de 100% dos IFs da RFEPCT em nível nacional. O método e metodologias utilizadas na pesquisa permitiu considerar, direta e ou indiretamente, conforme o caso, centenas de campus e municípios bem como milhares de pessoas e centenas de casos nos diferentes contextos e serviços de atuação nos e pelos IFs. Teve-se, assim, em uma das suas contribuições originais uma pesquisa com amplo e sólido acesso aos diferentes sujeitos e atores de política e atuação: estudantes, servidores públicos (docentes, técnicos administrativos, gestores...), egressos, sociedade externa, MEC/SETEC e demais envolvidos nesta política de educação profissional.

De forma bastante sintética, as conclusões principais levam à evidência de defesa da tese reiterada ao longo do texto segundo a qual o Ciclo de Políticas Educacionais nos IFs, principalmente no Contexto da Prática e da Atuação Política (*enactment*) tem sido fortemente marcado por uma característica predominante de *Carência Epistêmica* sobre as próprias políticas educacionais em atuação. Essa carência epistêmica é intensificada na medida em que a atuação política, principalmente no contexto da prática e aquela realizada pelos principais atores dessa política, se distancia dos Contextos de Influência e de Produção do Texto iniciais (Lei 11.892/2008 e correlatos).

Tal distanciamento é claramente conduzido pela preponderância de uma atuação política colonizada e envolta por uma recontextualização que enaltece a atuação política segundo a qual o ser humano é levado a se tornar um *Empreendimento de si mesmo*, aqui denominado: *Homo enterprise*. Ou seja, de modo geral não se trata de uma atuação política conscientemente contrária às concepções de educação profissional defesas com maior ênfase nos contextos iniciais. Também não se trata de uma “evolução” democrática daquelas concepções e práticas esperadas e que compreendem e defendem agora a função destas políticas educacionais na RFEPCT se voltarem predominantemente para o empreendedorismo e ou demais bandeiras explicitamente neoliberais e predominantes em uma perspectiva de “Educação Global”.

Trata-se de compreender que, justamente a *carência epistêmica* arraigada no Contexto da Prática e da Atuação Política impede estes atores de políticas de se perceberem transformados em uma “empresa de si”. Isso inclui tanto os diferentes e diversos papéis desempenhados pelos profissionais que atuam direta ou indiretamente nessas instituições quanto inclui os próprios educandos, familiares e demais membros da sociedade civil também eles prejudicados, carentes epistemologicamente da reflexão crítica e construtiva sobre as políticas educacionais na qual atuam.

Embora existam atores em minorias de resistência e provocação crítica sobre qual identidade institucional está em construção, sobre quais concepções de políticas educacionais e sobre qual a função social destas políticas, instituições e dos próprios atores de política, essa existência e resistência é relegada a uma espécie de ostracismo. Isso porque o ser humano que age como uma empresa de si mesmo, *homo enterprise* (o que é bem diverso de ser um empreendedor ou um ser humano de empreendimentos) não se coloca em uma atuação política de diálogo enquanto função intelectual e ou de espaços democráticos de construção social. Ao contrário, esse *homo enterprise*, age num contexto de mera performatividade e concorrência individualista. Mesmo quando atua em manada (porque a carência epistêmica lhes furta a possibilidade de consciência de classe), o *homo enterprise* age como mera “maioria de ocasião”, principalmente quando se sente provocado por atuações políticas contra-hegemônicas.

A colonização neoliberal é predominante na política de EPT dos IFs no contexto da prática. Assim, a esfera educacional se torna, cada vez mais, um mercado global e um espaço farto ao exercício do poder de mercado. Isso porque a essência do modelo de *accountability* afere esse poder ao “consumidor-cidadão”, em regra formado predominantemente pela classe média que, em disputa de classe busca a ascensão baseada no modelo do “cidadão-consumidor”, do “cidadão empresário-de-si” e do “profissional performático”, uma vez que este se torna senhor e escravo de si mesmo e, nesse esforço, perde a própria consciência de si e do que é maior e externo a si. Tal impacto é percebido sobretudo nos principais atores de política, servidores públicos nos IFs, formando uma maioria arraigada por “[...] uma cultura individualizada da classe média que não consegue perceber as implicações sociais de suas ações rotineiras” (SAVAGE, 2000, p. 159)” (BALL, 2004, p. 1120 a 1221).

Este esforço de síntese conclusiva, com o devido respeito e consideração às complexidades que o envolvem, é respaldado teórica e metodicamente por todo o trabalho desenvolvido até aqui. Assim, dentre as muitas conclusões já destacadas no corpo da

pesquisa, considerando a análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos Institutos Federais - IFs, demonstrou-se que:

1) Há um grande distanciamento das bases teóricas e concepções originais da política. O distanciamento é provocado basicamente por dois movimentos:

1.1) o acesso às bases e concepções originais predominante por meio dos comentadores e, de certa forma, já bastante repetitivo e sem que seja de entendimento e discussão comum entre os principais atores de política no contexto da prática (principalmente os servidores públicos em suas diferentes funções e cargos nessas instituições) e, muito menos, entre os demais (principalmente estudantes e comunidade externa).

1.2) há predominância de textos e concepções contrárias e contraditórias ao defeso originalmente para a política educacional dos IFs. Isso já revela um estado de profunda colonização neoliberal na política educacional em questão, uma vez que a “transferência terminológica” é uma das principais formas de colonização neoliberal da educação (LAVAL, 2019, p. 68). Ou seja, a preocupação com isso se valida uma vez que “[...] a oscilação terminológica que ronda a EPT é testemunha inequívoca de sua fragilidade estrutural, [...]” (MORAES, 2019, p. 12 e 13).

2) Identificou-se que a maioria das pesquisas analisadas se limitam a análises locais ou no máximo regionais, a temas, políticas ou programas específicos dentro do todo que envolve a política educacional nos IFs e, com isso, isoladamente, dificultam um entendimento da política em sentido amplo. Embora em muitas destas pesquisas se revelem extremamente pertinentes, se consideradas isoladamente para a análise do Ciclo de Políticas de EPT nos IFs e na RFEPCT como um todo, podem levar ao entendimento da indução direta do particular ao universal e trazer graves prejuízos de interpretação e análise. Esse desvio ocorre principalmente entre olhares pouco atentos ou que menos conheçam a realidade dessa rede de instituições como um todo. Se por um lado isso apresenta o risco da generalização que desconsidere ou considere apenas os elementos próprios de cada região e contexto, por outro lado, a análise cuidadosa dessa coletividade de pesquisas, possibilitou a identificação de traços comuns entre os IFs e seus campus como um todo e, portanto, uma abordagem em nível macro do ciclo dessa política educacional. Daí uma das principais justificativas de a presente pesquisa abarcar um elevado número de amostras bem como ter se obrigado a ir um pouco além em extensão textual.

3) Grande parte das teses e dissertações e demais produções acadêmicas analisadas foram produzidas com base teórica e metodológica no materialismo histórico-dialético, marxismo, corrente gramsciniana... ou seja, mais confluentes com o Contexto da Influência e o da Produção do Texto. Com base nelas e nos estudos complementares realizados nesta pesquisa, Identificou-se, no Contexto da Prática e dos Efeitos, as principais críticas, contradições, desconexões e distanciamentos atuais da política educacional nos IFs em relação ao que se propunha enquanto “nova institucionalidade”, função social, e concepção de educação e trabalho. Tal observação interessa apontar porque, a princípio, a coerência de percepção epistemológica utilizada na análise sobre a política educacional em questão possibilita olhar os diferentes contextos a partir de critérios, categorias, métodos, objetivos comuns e, portanto, acaba por validar, ainda mais, as críticas, contradições, desconexões e distanciamentos identificados. A marcante carência epistêmica pode ser frequentemente identificada tanto nos microcontextos de produção de texto e de influência quanto nos contextos da prática/atuação e efeitos de políticas educacionais de EPT na RFEPCT.

Dentre as análises feitas, em correlação ao descrito acima bem como aos diversos objetivos e problemas específicos abordados pela pesquisa, e sem pretensão de um rol exaustivo, mas num esforço de sistematização geral, concluiu-se ainda, que:

- o desenvolvimento da política de EPT na RFEPCT se deu, predominantemente, preso “a uma nação-estado, a um paradigma política-como-governo” (BALL, 2020, p. 11). A análise predominante nas pesquisas *stricto sensu* avaliadas na presente tese, demonstra que estas seguem uma abordagem baseada na concepção de “implementação”, “eficácia”, e / ou “resultados” apenas quantitativos da política, contradizendo-se, em muitos casos, com as próprias bases teóricas que as pretende sustentar;

- há um constante tensionamento entre a concepção de Estado de Bem-Estar Social *versus* Estado Neoliberal e, por conseguinte, tensiona os diferentes contextos inerentes ao ciclo das políticas;

- as análises de políticas educacionais no Brasil, ao que se evidenciou, tendem a se restringir a campos específicos que negligenciam os demais campos também essenciais para estas leituras de políticas em seus diferentes contextos;

- a atuação política se caracteriza mais por uma forma sob a qual as escolas, no caso, os IFs, “desfazem as políticas”, uma vez que não se tem a política que se intencionava nem uma “nova” política que se faz, em diferentes contextos, diferente daquela inicial ou coerente em âmbito nacional. Tem-se qualquer outra coisa, menos uma

política educacional, uma vez que a ausência de clareza conceitual e a fraqueza epistemológica desse fazer não sabe dizer ao certo o que se está realmente fazendo, salvas às exceções que se mostram cada vez mais enfraquecidas pela lógica dominante;

- no que se refere à “ordem do discurso”, predominam os que discursam enquanto “rede”, pensam e articulam enquanto “tarrafas”, e agem apenas como “anzóis”. Compreensão essa que reforça a ideia da instituição “Ornitorrinca”, sectarizada e em uma complexidade desorganizada no contexto da prática. Ou seja, predomina a atuação política do *homo enterprise*, mercada pela *carência epistêmica* e pela lógica da performatividade, da concorrência e da formação de maiorias de ocasião;

- a maioria das questões, inquietações, anseios e problemas sobre a RFEPCT se repetem em nível nacional, mas não há diálogo efetivo, na maioria das vezes sequer dentro do mesmo campus ou do mesmo IF, e muito menos entre os IFs em nível nacional: “uma reinvenção da roda a cada amanhecer”. Há espaços teoricamente criados para essa aproximação, tais como o próprio Conselho Nacional dos IFs – CONIF e seus fóruns assessores de Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração, desenvolvimento Institucional, e ainda inúmeros outros fóruns, comissões, GTs de trabalho etc., que deveriam proporcionar essa aproximação entre as instituições por meio da representatividade. Contudo, é evidente que tais espaços não têm surtido efeito significativo no contexto da prática e das aproximações institucionais. Há que se aprofundar a análise da verdadeira eficiência e real impacto desses espaços na atuação política como um todo;

- nos contextos iniciais o Ciclo de Políticas de EPT nos IFs, apesar de inúmeras disputas, fez-se predominar o discurso de que: pretendia-se uma EPT para além da preparação apenas para e ao serviço do mercado de trabalho. Buscava-se uma formação para e em direta aproximação com e no mundo do trabalho, por meio da interdisciplinaridade, da pesquisa como princípio pedagógico, do trabalho como princípio educativo, da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, e da apropriação e transformação da realidade pela inerente omnilateralidade humana que torna indissociável o “*homo sapiens*” do “*homo faber*”, a indissociável “teoria e prática”. Política Educacional, a priori, baseada na concepção de justiça social e de um Estado de Bem-Estar Social com vistas à redução das desigualdades sociais. Pretensão essa que permanece impressa no contexto dos textos e de alguns discursos, mas não se verifica apenas como minoria no contexto da prática. Pretensões essas das quais o contexto da prática/atuação se distancia cada vez mais;

- a maioria dos atores de política, principalmente servidores efetivos nos IFs, não tem conhecimento da influência teórica presente no contexto da produção do texto e, principalmente, não apresentam razoável domínio sobre as principais concepções dessas correntes epistemológicas sobre Educação e Trabalho. Os estudantes, as famílias e a sociedade em geral, mostram-se cada vez mais distantes e desconhecedores da política de EPT nos IFs. Predomina a visão de “universidade” ou “colégio técnico” e a oportunidade de estudo em uma instituição federal como alavancagem para o “mercado de trabalho”, desconsiderando-se a concepção de “mundo do trabalho. Ou seja, embora muitos desses atores possam apresentar elevado conhecimento epistêmico em suas áreas específicas de formação acadêmica inicial, evidenciam elevada *carência epistêmica* sobre a sua atuação enquanto atores de políticas educacionais na RFEPCT e, frequentemente, sobre a própria educação enquanto ciência e sobre sua função social no Estado Democrático de Direito;

- grande parte da Atuação Política (*enactment*) no contexto da prática, diverge das concepções e “discursos de políticas” presentes nos documentos oficiais dos IFs, tais como: Estatutos, Planos de Desenvolvimento Institucional [PDIs], e Planos ou Projetos Pedagógicos de Cursos [PPCs). Essa evidência é marcante em nível nacional na RFEPCT;

- embora se denomine enquanto Rede e as unidades /campus se organizem em autarquias e estas em regiões, há um grande isolacionismo na atuação e também na análise da política de EPT nos IFs. Ocorre um “[...] fracasso de localizar a educação dentro de projetos e ideologias mais gerais da política social contemporânea [...] Isolacionismo encoraja a tendência inerente de “superestimar a capacidade da educação de afetar desigualdades sociais ao exagerar seu papel na sua reprodução[...]” (BALL, 2006, p. 23 a 25);

- em nível nacional e nos diferentes espaços a atuações políticas na RFEPCT, há forte carência epistemológica sobre educação, políticas educacionais; gestão pública e principais áreas de interdisciplinaridade, tanto entre gestores quanto entre professores, técnicos administrativos e demais atores de política;

- a base teórica dos IFs, ao longo dos anos, tem se transformado muito mais em uma “geleia geral” de teorização adicionada que em uma base teórica robusta de sustentação;

- constata-se grande falta de interdisciplinaridade e integração, não apenas nos currículos e projetos pedagógicos de cursos, mas também entre as áreas de atuação no serviço público no âmbito das instituições analisadas. Reitera-se nessa evidência a presença do *homo enterprise*, em que cada servidor, setor, serviço, tanto no âmbito

pessoal quanto intra e interinstitucional atua como uma empresa de si mesmo sob a lógica da performatividade e da concorrência;

- reproduz-se, predominantemente, o discurso de um “Mercado Global de Redes Políticas” sob a égide da lógica neoliberal;

- a constante crise identitária institucional, resume-se muito mais às tensões e contradições provocadas por não se saber o que se é enquanto instituição do que por divergir sobre o que se quer ser. Não há que se falar em crise de identidade nos IFs porque sequer uma identidade chegou a ser construída até então;

No que tange à dimensão da “gestão” nos IFs, não resumindo-se apenas aos cargos de gestão, evidenciou-se, dentre outras conclusões, que:

- a predominância dos “modelos de gestão”, conforme a unidade ou autarquia, oscila entre modelos burocráticos, gerenciais e de *Accountability*, mas, raramente de Gestão Democrática, embora todos defendam isso em seus documentos institucionais e até criem espaços para tal;

- no campo da política educacional dos IFs essa contradição na organização da gestão é evidente e traz prejuízos imediatos, uma vez que “O sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 352). E, aqui, a “força de trabalho” do profissional, no caso, mais especificamente, dos servidores públicos, é mensurada com base nos interesses patrimonialistas de muitos gestores e da própria comunidade que os elege;

- em regra, não é a qualificação e experiência do profissional que predomina para muitas escolhas de cargos de gestão (por votação ou de livre nomeação), por exemplo, mas se, individualmente, ele tem realizado um “bom desempenho” no sentido de não representar ameaças aos interesses individuais dos demais. Assim, os que eventualmente ocupam tais cargos e tem concepções contra hegemônicas, sentem-se logo desestimulados e incapazes de agir. Isso ocorre porque “as “transações” ganham cada vez mais espaço em detrimento das “relações”, a instrumentalização do outro ganha importância em detrimento de todos os outros modos possíveis de relação com o outro” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 352). A carência epistêmica sobre políticas educacionais e mesmo sobre conhecimentos básicos técnicos e teóricos essenciais para gestão pública, é marcante em muitos dos gestores desde o mais alto até o mais baixo escalão da estrutura hierárquica educacional, a qual é ainda extremamente gerencialista e arcaica até mesmo para muitas das lógicas neoliberais dominantes;

- em muitos IFs e ou campus, se estabeleceu um cenário no qual não se tem diálogo ou disputa consciente de concepções, mas ataques infundados e prontos para reprodução em massa, típico das subjetividades autoritárias e idiotizadas formadas pelas chamadas maiorias de ocasião e ou pela atuação performativa do *homo enterprise*;

- corre-se o risco, cada vez maior, de transformar os espaços de discussão, gestão e atuação democrática, em contextos de manifestação e de “[...] processos de legitimação das instâncias de decisão por uma opinião pública tão versátil quanto ruidosa” (GOYARD-FABRE, 2003, p. 285);

- a ideia de descentralização e de desconcentração da gestão, sob o argumento de maior autonomia aos sujeitos, embora soe positiva enquanto ideia, também implica a legitimação de mecanismos de controle de resultados por meio da avaliação da performatividade destes atores. Nesse sentido, a lógica torna-se, na prática, a seguinte: Para “merecer” autonomia é preciso responsabilizar-se pelos resultados. A responsabilidade pelos resultados se dá por medidas de eficiência, eficácia e efetividade (*accountability*), e sob a supervisão direta da comunidade (interna e externa = órgãos de controle oficiais, ex.: TCU, CGU, Auditoria Interna, Ministério Público, ou sociais, ex. mídia, associações, empresas, entidades filantrópicas de *advocacy*...);

- o neoliberalismo reconsiderou a importância do Estado, trazendo-o como necessário justamente para legitimar esse tipo de atuação do mercado e, ao invés de tornar privado o que é público, passa-se a ter a “privatização pública”, ou seja, contínua público, mas sob a tutela da colonização privada. É isso que tem ocorrido com a Escola Pública no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior. A mais recente “Reforma do Ensino Médio”, nos governos Temer e Bolsonaro, bem como o elevado financiamento da educação na iniciativa privada por meio do orçamento público, são provas exemplares dessa lógica e ela colonizou os IFs em predominância.

- parece predominar no contexto da prática, entre os profissionais e nas diversas funções que exercem, uma atuação política mais focada na eliminação do outro que na integração com o outro, como resgatam Dardot e Laval (2016), a partir das leituras de Malthus e Spencer, e Smith. O foco sai da divisão do trabalho para a “concorrência como necessidade vital” (2016, p. 52 a 53);

Sob esta nova lógica, não se trata mais de, por mais cruel que seja o primeiro modelo liberal, incentivar a vencer, mas de tentar sobreviver entre os que concorrem. Assim, os que performam melhor, eliminam os que não performam. A “livre concorrência” entendida como liberdade de competição necessária, a “mão invisível”,

imprescindível para o bom funcionamento do mercado, é substituída pela concorrência individualista do *homo enterprise*. Nessa perspectiva, uma vez que grande parte dos atores de política, profissionais da educação (docentes, técnicos administrativos e gestores) nos IFs estão colonizados subjetivamente, torna-se evidente a “concorrência vital” entre IFs, entre campus, entre profissionais, entre estudantes e, por consequência, a defesa e a construção do “*homo enterprise*” e a preponderância da *carência epistemológica*;

Sobre as principais finalidades e características da política de EPT nos IFs, identifica-se:

- a reiterada evidência de que a lógica tradicional de compreensão de políticas educacionais na expectativa: agenda, implantação, avaliação, readequações, não se sustenta. Não se pode depositar a esperança de que a produção do texto de política, por si só, mesmo que eivado do poder cogente normativo e fiscalizatório do Estado, seja suficiente para a realização das concepções presentes ou intencionadas naquela política. Até porque, uma das questões que mais se observa no contexto da prática é o não cumprimento, a desvirtuação e o precário efeito fiscalizatório sobre tais textos. Contudo, ao mesmo tempo, tem-se a importância dos remédios normativos para abrir novos espaços de disputa de poder, atuação discursiva e influência na atuação política, restando o desafio da articulação para além do discurso entre os atores de políticas engajados nas mesmas perspectivas contra hegemônicas;

- há evidente contradição entre o discurso e a prática, tanto por parte dos atores de política no macro quanto no micro contexto, uma vez que a expectativa ou o discurso predominante inicial era o de que se passaria, no governo Lula, “a adotar, na área educacional, políticas que se contrapunham às políticas neoliberais, começando por abrir oportunidades para centenas de milhares de jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora” (AGUIAR; PACHECO; 2017, p. 18). Assim prevalece a colonização neoliberal sobre as políticas educacionais no Brasil e, como já apontado anteriormente enquanto crítica ao materialismo histórico-dialético, não se pode depositar elevada expectativa de mudança e justiça social centrada na concepção de Estado-nação;

- ao que tudo indica, grande parte da Atuação Coadjuvante nos IFs na educação nacional se dá pelo fato de muitos atores políticos, mesmo alguns que oferecem resistência e tem posicionamento crítico, depositarem, ainda, demasiada segurança na capacidade do Estado-Nação ou na ideia de Estado Ampliado, aos moldes de Gramsci (BUCI-GLUCKSMANN, 1980; MONASTA, 2010; LAVAL, 2019; DARDOT e

LAVAL; 2016, entre outros), enfim, em se depositar a segurança das políticas públicas ao poder regulador do Estado;

Em conjunto, essas conclusões remetem a novas evidências sobre o panorama da RFEPCT ao longo de mais de uma década de atuação política. Dentre várias questões já levantadas no desenvolvimento da pesquisa, destacam-se:

- uma rede precária com diferentes e sobrepostos grupos de pessoas, artefatos e práticas de políticas e programas educacionais. Este contexto torna-se majoritário apesar de também se identificar muito esforço por parte de uma minoria de resistência, mas que é enfraquecida cada vez mais;

- dada a diversidade geográfica, política, econômica e cultural em que estão localizados os IFs em nível nacional, a problematização que se coloca é ainda mais importante que as próprias respostas que dela possam derivar. Trata-se de uma diversidade presente na complexidade inerente à própria política. Ou seja, identifica-se uma complexidade formal, por atuar em todos os níveis, formas e modalidades; e uma complexidade material, na expansão em diferentes territórios, culturas, estruturas sociais econômicas. Na contraparte da atuação política, encontram-se os atores de política cada vez mais diversos e, principalmente, dispersos na diversidade, o que enfraquece, consideravelmente, a potencialidade da contradição dialética como propulsor do desenvolvimento institucional. Ou seja, as diferenças não são salutares quando imersas na precariedade da *carência epistêmica* e eivadas pela lógica do *homo enterprise*. Assim, de modo geral, respeitadas as exceções, as instituições em questão (IF em geral e ou Campus específico) mais se caracterizam por uma diversidade desorganizada que por uma organização diversificada;

- denomina-se a RFEPCT como sendo a mesma “Rede”, mas o que se observa é que ela se dá sem conexões coerentes de entrelaçamento. Formam-se “nós” de reflexão que, ao invés de “atar” os fios da complexidade institucional, tecem retalhos que se repelem ao contrário de se atraírem, mesmo na diferença. Como bem demonstraram outros estudos: “[...] tanto o trabalho de campo, quanto outras fontes documentais nos indicam que a denominação de rede é apenas do ponto de vista jurídico-administrativo” (FRIGOTTO, 2018, p. 130);

- uma vez que em uma institucionalidade que se propõe superar o dualismo entre “trabalho intelectual” e “trabalho braçal ou tecnicista”, tal superação deveria se dar também no ambiente organizacional da própria instituição. Fica evidente em muitas teses e dissertações pesquisadas, a presença dessa dualidade na explícita sectarização entre

muitos docentes e muitos técnicos administrativos; assim como muitos professores não se reconhecem professores, também muitos técnicos não se reconhecem profissionais da educação, ocorre, como sintetiza Roskopf, (2020, s/p), “uma dualidade, entre atividades-meio e atividade-fim”;

- identifica-se em termos recorrentes em nível nacional, a predominância institucional de um “Patrimonialismo” à la Sérgio Buarque de Holanda (2015) no qual os interesses privados preponderam sobre o interesse coletivo no âmbito da atuação política. Essa prática se explicita ainda mais em pesquisas e estudos de casos envolvendo servidores, estejam eles no papel de gestores, docentes ou técnicos administrativos. Nestes estudos, com frequência a análise do discurso e análise de conteúdo, reforçam a presença do “patrimonialismo” bem como reiteram a tese da carência epistêmica uma vez que a atuação destes atores de política se dá muito mais em preconceções, conteúdo raso ou meras opiniões pessoais que sobre uma base epistêmica sólida;

- persiste, em grande parte dos textos, mesmo nos mais recentes, o vício terminológico de entendimento semântico ainda fortemente baseado no dualismo e na setarização da educação profissional e tecnológica que se pretendia superar com a “nova” política de EPT nos IFs, o que reforça o distanciamento entre o contexto da produção do texto e o contexto da prática/atuação e os microcontextos e recontextualizações que se dão no desenrolar do Ciclo de Políticas na RFEPT;

- nos documentos institucionais, identifica-se forte colonização neoliberal, principalmente por meio da influência dos documentos, textos e discursos hegemônicos dos Bancos Central, Mundial, de Desenvolvimento Humano, UNESCO e OCDE, da teoria da *Accountability*; da corrente de *Policy Analysis*, e sob o viés de controles e critérios acrícos de Eficiência, Eficácia e Efetividade. Os sentidos e significados de “eficiência”, por sua vez, ficam à cabo da hermenêutica-jurídica que, nos órgãos de controle, como TCU e CGU, e nos Ministérios da Economia [ME] e do Planejamento, Orçamento e Gestão [MPOG], principalmente, é norteadada pela influência da avaliação empresaria, da *Accountability*, a partir da qual tanto se analisam as políticas sobre critérios quantitativos econômicos baseados em: eficiência, eficácia e efetividade, embora resta grande conflito doutrinário sobre a interpretação destes conceitos;

- com base nas concepções empresariais trazidas ao ordenamento jurídico pela Reforma MARE, a política de educação profissional e tecnológica também passou a ser ditada pela lógica empresarial dominante na concepção de Estado e de Gestão Públicas do Governo FHC que publicou o “Decreto nº 2.208/1997 e outras medidas “legais”

complementares, tais como a Portaria SEMTEC/MEC nº 646/1997. Embora revogado o Decreto nº 2.208/1997 a influência deste texto ainda é fortemente marcante nos diversos contextos do Ciclo de Política na RFEPCT mesmo após a pretendida mudança significativa nos textos posteriores;

- No que se refere à “verticalização”, ainda tão pouco compreendida e discutida efetivamente nos IFs: esta tem sido entendida apenas como possibilidade de, na mesma instituição de ensino, os estudantes se especializarem do nível básico até o maior nível superior de ensino, o que traduz perfeitamente a ideia liberal de se “especializar” cada vez mais no conhecimento e, portanto, ter maiores condições de “competir” com os demais. Ou seja, predomina uma concepção linear de verticalização enquanto mera passagem de uma etapa, nível, grau de ensino para outro, mas sem ações concretas de verticalização por meio de práticas de integração curricular e indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

- No que se refere à interpretação dos textos de políticas, principalmente de textos jurídico-normativos, há muitos equívocos semânticos e de interpretação/hermenêutica jurídica dos quais decorrem pré-juízos e prejuízos substanciais aos principais objetivos e finalidades da política de EPT e das possibilidades de construção de uma identidade institucional na RFEPCT e em nível nacional.

- Sobre o currículo, tende-se fortemente a se ver o currículo como um espaço de disputa de poder ideológica. Isso se dá, principalmente por não haver compreensão sobre a identidade institucional e a concepção de EPT que se pretende expressar na organização curricular. Ainda, não raramente, pela idiotização e barbárie se traduzem na atuação prática destes atores que acabam por desenhar currículos mais conforme o perfil dos professores que o perfil pretendido aos egressos. Quando muito, os projetos pedagógicos preveem, na sua maioria, a ênfase no “perfil profissional do egresso” e não no “perfil do egresso”, revelando a priorização da formação para o mercado em detrimento da formação integral, afinal, a profissão deveria integrar a formação do egresso, ao invés do egresso ser integrado majoritariamente por sua profissão, dentre outros elementos que reforçam a tese da predominante formação do “*homo enterprise*”;

- ao se analisar trabalhos de pesquisa *stricto sensu* mais direcionados para investigar o desenvolvimento local e regional, o contexto dos resultados da política educacional nos IF, demonstra-se maior ênfase nessa concepção de formação de “mão de obra qualificada” e “empregabilidade” dos egressos, que em outras dimensões e transformações sociais possíveis mais relacionadas aos objetivos principais dos IFs, como

as da inclusão, da cidadania, da formação integral, da cultura, da iniciação científica. O dualismo permanece e, nele, prevalece o cientificismo, o tecnicismo, o conteudismo, a fragmentação disciplinar, e os currículos em geral sugerem mais um amontoado de informações que o resultado de uma construção crítica e comprometida com alguma identidade institucional e ou função social da educação, mesmo que alguns fragmentos textuais sugiram isso, na maioria reproduzindo ideias prontas para atender a alguma formalidade.

- No Contexto de Influências Teóricas predominou uma concepção de EPT voltada para a formação politécnica/integral/omnilateral, com base, essencialmente, no pensamento dos Pioneiros Russos, Marx e Gramsci. Contudo, o modo de atuação dominante nas instituições públicas, uma vez colonizados pela lógica neoliberal, tira o foco e a potencialidade de articulação dos profissionais que lá atuam enquanto fortalece a articulação das redes neoliberais.

A rede de políticas, a capacidade de articulação entre setores e organizações públicas ou privadas, é essencial para exercer influência. Ocorre que, o alto nível de concorrência e a lógica da performatividade que já colonizou a subjetividade de um grande número dos atores de política no contexto da prática, torna sua atuação política restrita, limitada e, em muitos casos, omissa. Portanto, a articulação política entre os pares se torna cada vez mais difícil e inviável. A ideia de uma possível “consciência de classe”, que seria essencial para exercer a influência nesse contexto, se torna cada vez mais distante, porque deixa de haver classe, grupo, ou qualquer forma de coletividade, existe apenas a consciência do indivíduo, que, como empreendedor único responsável pelo seu próprio sucesso ou fracasso, e como empresa de si mesmo, desconsidera a necessidade de se associar aos demais. O resultado é um terreno livre para cada vez mais os pequenos grupos empresariais, que são extremamente ágeis quando se trata de se associar para defender os interesses do mercado, tornarem-se cada vez mais hegemônicos no contexto da influência.

O contexto da influência é, portanto, o espaço da ação política em sentido macro. É o lugar em que o privado e o público, o econômico e o social, medem forças e lutam para legitimar suas concepções sobre educação e, portanto, ter maior abertura posterior para influenciar no contexto da prática. Nesse contexto, no qual predominam os “criadores de políticas”, a exigência de uma base de alta densidade epistêmica, de capacidade de articulação e negociação e, principalmente, a existência de uma rede de

políticas capaz de lançar mão de diversas tecnologias políticas, para além do discurso “*nós versus eles*”, é essencial e vital (BOWE, *et al.*, 1992).

O que os neoliberais precisam é de um Estado forte para legitimar do ponto de vista “democrático” as razões antidemocráticas do mercado. Para isso, não precisa eliminar o Estado ou a Democracia, basta colonizar o Estado e deturpar a ideia de Democracia. Por isso o neoliberalismo usa, inclusive, muitos termos e ideias democráticas para vestir uma roupagem que agrada aos ouvidos dos interlocutores: o texto diz, mas a prática não faz e muitas vezes sequer compreende o que o texto diz justamente pela carência epistêmica que impossibilita os questionamentos e a capacidade crítica para tal compreensão.

Ocorre que, a articulação de novas redes de políticas não precisa receber um aspecto de conotação negativa, mas pode ser utilizado de forma colaborativa para que se possa disputar o contexto da influência de forma contra hegemônica à própria lógica neoliberal. Porém, depende da atuação proativa dos atores de política interessados. O exercício da influência das concepções defesas na produção do texto da Lei nº 11.892/2008, durante o contexto da prática e na interpretação e tradução dos textos e recontextualização nos microcontextos de produção de textos no contexto da prática, foi negligenciado por aqueles criadores. Inclusive, muitos deles em entrevistas recentes, têm dito claramente que os IFs se afastaram do que foi proposto, embora não reconheçam que deixaram de atuar junto à formação e a construção coletiva das interpretações e traduções no contexto da prática.

No contexto da produção do texto a grande questão a se observar é a inserção de conceitos, categorias, ideias específicas do interesse privado do mercado e que começam a se repetir em diferentes políticas e atos do Estado. Tais influências começam a dar forma ao discurso da necessidade de “solucionar problemas públicos” identificados pelo setor privado que, muitas vezes se apresenta inclusive como colaborador “desinteressado”, sob a forma de organizações de filantropia e sem fins lucrativos. Contudo, as redes de políticas formadas por estes interesses, sempre tem uma “solução” para vender para o Estado “resolver um problema” colocado pelo poder discursivo do interesse privado. Daí o peso das avaliações em larga escala capitaneadas pela OCDE, UNESCO, Banco Mundial e congêneres. O Estado, de “inimigo” do liberalismo clássico, passa a ser um ótimo aliado e consumidor amigo do neoliberalismo.

Relatórios de gestão, respostas à pareceres técnicos e / ou questionamentos dos órgãos de controle; documentos de avaliação institucional e outros, cujo objetivo em

comum é “avaliar” a “qualidade”, estimar os resultados da política no contexto da prática, podem e são, com frequência, produzidos, interpretados e traduzidos metodicamente e intencionalmente para estes fins. Não precisam ser necessariamente manipulados ou falsificados os dados e resultados, mas podem ser facilmente recontextualizados e recodificados de modo a atender o que se pede. Ball denomina isso de “não implementação criativa” ou “implementação performativa” (1994). Essa prática é comum e amplamente difundida no âmbito da RFEPCT em nível nacional.

Ao se considerar as análises e conclusões dessas e outras políticas educacionais, é preciso superar a visão Cândida, à la Voltaire, ou Utópica, ao modo Thomas Morus, da escola, da educação, do professor, do gestor, dos demais profissionais da educação, do estudante, da política educacional, da família e / ou da sociedade civil, como a “pílula mágica” para os problemas da humanidade ou como se todos os estes fossem sempre atores em busca e comprometidos com o melhor dos mundos possíveis.

É urgente propor a interdisciplinaridade e a integração de saber na própria formação inicial e continuada destes profissionais, a fim de que se tenha, no mínimo, a capacidade para a abertura ao diálogo autêntico, ao invés de que cada um se trancafiar na sua torre de marfim acadêmica ou se julgue capaz de interpretar e atuar todos e quaisquer textos e contextos de políticas educacionais.

Além disso, principalmente quando se trata de textos de política educacional jurídicos formais (leis, decretos...), frequentemente elaborados, redigidos por políticos do legislativo ou mesmo do executivo (medidas provisórias, por exemplo), a carência epistemológica destes redatores e a falta de diálogo interdisciplinar com profissionais das áreas específicas com maior densidade epistemológica, leva ao uso de termos equivocados. A legislação de ensino como um todo é um emaranhado altamente confuso, conflituoso e problemático, principalmente quando se trata de normas infraconstitucionais. Além disso, as procuradorias jurídicas dos IFs, e a maioria dos profissionais do Direito nunca tiveram ou tiveram um aceso muito raso ao âmbito do Direito Educacional.

Na política enquanto texto, por mais limitado que seja o texto, e por mais que tenha sofrido várias influências de diferentes interesses, o leitor do texto tem maior controle sobre a interpretação e a tradução do texto. Ao passo que a política enquanto discurso, o controle maior está sob o domínio daquele que discursa, principalmente, daquele que faz proliferar e tornar seu discurso dominante entre tantos os discursos possíveis.

Ainda hoje, quase um século depois, a concepção da função da educação profissional separada da formação regular (dicotomia, dualidade, fragmentação

curricular...), entendida como formação rápida, de mera qualificação, de formação de mão de obra e a serviços dos interesses das empresas (industriais, comerciais, agrícolas) e com base em critérios de eficiência e performatividade, ainda é fortemente presente nas interpretações e traduções feitas no contexto da prática em relação à política de EPT atual nos IFs.

Consciente ou inconscientemente, inúmeros atores de política, inclusive gestores de alto escalão no MEC e nas Reitorias, discutem e formulam propostas de integração curricular, formação integral, indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão, gestão democrática etc., a partir de baixa densidade epistemológica. Isso tem contribuído significativamente para, em consonância ao que afirmaram Frigotto e Araujo (2018), tornar a política de EPT nos IFs, um “projeto estéril”. Estéril no sentido de significativa construção educativa capaz de, ao menos, tocar as estruturas sociais dominantes e não apenas se limitar à efeitos paliativos e temporários, por melhores que sejam.

No contexto da atuação política vale lembrar que, em sentido amplo, Ball, Maguire e Brun classificam como sendo “Atores de Políticas”: Narradores, Empreendedores, Pessoas Externas, Negociantes, Entusiastas, Tradutores, Críticos, Receptores (2016, p. 75). Estes diferentes papéis podem ser assumidos e geralmente o são, por mais de um ou pelo mesmo sujeito. A ideia de ator de política está, portanto, relacionada diretamente ao papel ou aos papéis que o sujeito encena. Ou seja, a forma pela qual ele age e / ou reage aos textos de política e aos contextos. Cada ator é, então, identificado pelo “trabalho com política” que realiza ou mesmo deixa de realizar.

Como já demonstrado, no contexto da prática, a atuação da política de EPT nos IFs se deu de forma desorientada, sem articulação em rede, sem processos adequados e consistentes de formação continuada e produção de discurso de política a favor do discurso defeso na influência e na produção do texto. Assim, os IFs que foram formados a partir das instituições já existentes (CEFETs, EAFAs...), sem compreender melhor e, muitos, sem terem concordado, mas tendo sido vencidos pelo discurso da “nova institucionalidade”, apenas reproduziram o que já faziam e, no máximo, readequaram textos de política institucionais para atender aos documentos normativos. Porém, em termos de tradução e atuação, continuaram a fazer o mesmo e, naquilo que era “novo”, a fazer conforme os entendimentos e disputas internas se davam, sem encontrar resistência crítica para isso. Enquanto isso, os “criadores” dessa política, principalmente o próprio Governo em nível de MEC/SETEC, entendeu que o poder regulador do Estado seria o suficiente para que a política fosse implementada como se almejava. Resultado, o

Contexto da Prática foi negligenciado, e poder de colonização de toda espécie de interesses, encontrou terreno livre para se impor estimulando a performance, a concorrência, o individualismo, e o empreendedorismo de si mesmo.

As correntes neoliberais com suas técnicas e critérios de implantação e avaliação de políticas, negligenciam as condições para a atuação política, e incentivam a performatividade e a concorrência por meio da colonização das subjetividades e da propagação do cidadão-consumidor e do trabalhador empreendedor de si mesmo. O fazem porque assim castram a pulsão de vida da consciência de classe, manipulam e compram os atores do tipo “narradores”, “empreendedores” “tradutores” e “entusiastas” de política, boicotam e incentivam o escárnio aos atores do tipo “críticos” de política, incentivam e proliferam os atores do tipo “receptores” de política e, principalmente, assumem de forma ativa o papel do atores do tipo “pessoas externas” e “negociantes” de política. Tudo isso sob a égide do discurso da descentralização para a gestão democrática e da desburocratização dos serviços públicos. Este é o caminho ainda mais aberto para o controle e a fiscalização rígida diretamente e não apenas sobre os processos, mas principalmente sobre a alma dos atores de políticas. E, assim, se proliferam as personalidades autoritárias, a idiotização e a barbárie, a colonização e a transferência neoliberal para a hibridização do público e do privado.

O impregnado discurso da performatividade, da concorrência institucional e individual, faz com que as instituições e muitos atores de política nestas instituições de ensino consigam afastar e dissuadir mais que recrutar e agregar adeptos. Conseguem incentivar perseguições pessoais e disputas de interesses individuais, redes de denunciamentos que persuadir guardiões e defensores da política educacional e da “Nova institucionalidade” a que se propunham os IFs.

Quando a carência epistêmica predomina, quando a concorrência interna se aflora, quando cada um se considera empreendedor de si mesmo, quando os profissionais não se identificam como profissionais da educação, quando reconhecem ou sequer chegam a conhecer a identidade institucional, quando gestores negociam cargos e interesses individuais, quando o ambiente de trabalho se torna doentio e a qualidade de vida se torna precária, como apontam dezenas de teses e dissertações sobre o tema, não resta muito espaço para se traçar uma “cartografia de crença e defesa” em rede e muito menos espaços de atuação conjuntas para o diálogo autêntico e o estabelecimento de confiança.

O que ocorre no contexto da prática quando e em todo o processo do ciclo de políticas educacionais, quando o papel de ator crítico, intérprete, tradutor de políticas,

quando a função intelectual criativa e a capacidade gerencial e técnica dos profissionais da educação, quando a função educativa e política é retirada da autonomia da atuação prática dos atores de políticas, quando a organização da cultura educacional e social passa a ser de poder dominante das organizações de interesses exclusivamente privados, mesmo que com a difusão de discursos públicos por meio da apropriação terminológica, tem-se a colonização do Estado e das subjetividades.

Assim, o contexto da prática é constantemente formado e reformulado, inclusive por micro contextos de influência e de (re)produção de textos e os papéis assumidos pelos diferentes atores de políticas, interna ou externamente às instituições de ensino, estão diretamente relacionados à contextos que envolvem a historicidade da instituição, a cultura institucional e individual, a materialidade do contexto da prática, a subjetividade dos indivíduos, os discursos de política que prevalecem sobre os textos de política na produção de sentidos e significados, e toda a gama de influências de redes de políticas locais, regionais, nacionais e globais que, em processo de hibridização com o Estado interferem na avaliação, proposição e realização dos serviços públicos durante o ciclo de cada política educacional.

Na RFEPECT, como se demonstrou, a proposta de um discurso de política por uma educação mais social e democrática, já se inicia na lógica da implementação linear e sem construção coletiva. Alguns outros textos que também abordam essa contradição entre o discurso e a prática, trazem justificativas no sentido que, se não se desse de forma ágil, o governo não iria conseguir implementar as promessas da campanha e expandir a rede em tempo. O problema é que: “As contradições têm o péssimo hábito de não se resolverem, apenas de deslocarem” (HARVEY, 2016, p. 17), e tais contradições de conflito inicial sobre a forma de fazer políticas, muitas vezes autoritária, principalmente de gestores do alto escalão institucional e / ou do alto escalão do MEC, permanece até hoje e se perpetua nos micros contextos da prática.

Para centenas de milhares de educandos e famílias que só precisavam de uma oportunidade de acesso à educação pública, gratuita e, apesar de tudo, muito mais qualificada do que tradicionalmente se tinha, são inegáveis a revolução e o impacto positivo gerado pela política. Bem como, para milhares de novos profissionais de educação contratados e, por extensão para seus familiares, e mesmo para o mercado, em termos de desenvolvimento local e regional em centenas de municípios, é indiscutível o efeito positivo da política de EPT nos IFs. Contudo, como já discutido, em muitos casos e em termos de mudança estrutural, até o momento, o impacto de política tem sido

meramente paliativo e, a cada dia mais enfraquecido pela novas traduções e recodificações que vão se dando na medida em que novos atores e novas influências e rearranjos se acrescem, colonizam ou deterioraram o Ciclo dessa política.

No Contexto da Prática, principalmente a partir da segunda metade da primeira década desde a criação dos IFs, não só as bases metodológicas, mas também as bases epistemológicas de concepção de Educação profissional e tecnológica a ser ou que se pretendia prevalecer na política educacional nos IFs, se afastaram significativamente daquelas concepções presentes nos contextos iniciais.

Quando da análise do contexto de influência e de produção do texto que culmina com a Lei nº 11.892/2008, o discurso político em torno da criação dos IFs tem exatamente a mesma carga semântica do discurso da política criada em 1.906/1.909. A atuação política, no contexto da prática, tem se demonstrado praticamente a mesma, sem mudanças estruturais significativas no cumprimento da função pública da educação para além do tecnicismo e cientificismo. Como demonstrou pesquisa referenciada texto, nos últimos 40 anos, embora tenha se ampliado o acesso à educação para as classes menos favorecidas, tais classes continuam apenas sobrevivendo e tentando “vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta (*sic*) pela existência (*sic*)” (BRASIL, 1909, p.1).

Na concepção de contexto dos efeitos de política, também não se deve restringir a ideia de “efeito” no sentido de impacto nos educandos ou na sociedade em geral. Os efeitos de políticas são sentidos também, ainda na atuação dos atores de política, portanto, principalmente nos profissionais de educação (professores, técnicos administrativos, gestores...). As formas como esses profissionais se identificam ou não tanto como profissionais de educação quanto com a política educacional, irá impactar nos efeitos da política seja na formação da subjetividade dos educandos seja no impacto social como um todo. Um dos temas que mais se problematizou nas pesquisas *stricto sensu*, principalmente nos últimos anos nos IFs, é sobre a qualidade de vida ou no caso, na falta da qualidade de vida dos profissionais de educação dos IFs. São efeitos do adoecimento coletivo de corpos e almas colonizados pela performatividade, pela negação do “eu” enquanto sujeito histórico, crítico, produtor de sentido e transformação cultural.

O contexto dos efeitos convida a uma ressignificação do próprio contexto da prática na medida em que são as concepções de educação e função social da educação que passam a determinar os critérios de consideração dos efeitos “positivos” ou “negativos” à justiça social. Trata-se de perguntar sobre a real função pública da educação, muito mais que sobre a função da educação pública, uma vez que, pela

hibridização Estado/Neoliberalismo, a educação pública já pode ter sido colonizada e estar a serviço da função privada, a serviço do cidadão-consumidor.

A política educacional nos IFs, embora tenha se expandido centenas de vezes a partir de 2008, de aproximadamente 100 unidade para mais de 600 unidades/campus/centros de referências/ Polos de EAD, em todo o Brasil, e embora tenha, com grande evidência, apresentado impactos positivos de acesso à educação, geração de renda, mudanças até mesmo em parte da estrutura social de alguns municípios, comparada ao contexto da educação nacional, representa menos de 3% desta e, até o momento, os efeitos de política tem sido, quando identificados, paliativos.

É inquestionável que a mudança radical na vida de muitos estudantes e famílias, bem como na de muitos profissionais da educação, e em pequenas sociedades e grupos específicos, ocorreu e várias pesquisas demonstram isso. A questão é se perguntar em que medida essa política poderia ser tomada como uma possibilidade efetiva de ampliação nacional e impacto na estrutura social em termos de mudança de justiça social.

Ao se verificar a história da EPT no Brasil e o posicionamento dos governos em relação a essa forma de educação, é inquestionável o avanço que se deu com a criação dos IFs em Rede Federal. Contudo, isso não justifica que não possa ser submetida à crítica, justamente com o objetivo de se procurar evitar que tamanho avanço acabe por retroceder e se configure negativamente na história das políticas públicas educacionais.

Assim, um dos principais desafios no Contexto da Estratégia é evitar análises superficiais que leve, às proposições superficiais, imediatistas, pontuais e que não alteram efetivamente a estrutura social de injustiça e desigualdade, ou seja, evitar que novas estratégias levem a novos efeitos meramente paliativos e / ou perversos, como visto no contexto dos efeitos.

Dessa forma, como se demonstrou ao longo da pesquisa, algumas estratégias políticas já podem ser pensadas e consideradas para a política de EPT nos IFs como elemento de resistência e ressignificação pelo papel dos atores críticos na atuação política. A exemplo:

- para deliberar, os sujeitos precisam estar imbuídos de capacidade deliberativa, a qual depende de compreensão e pressupostos de discursos que passam pela sinceridade, compromisso e competência epistêmica dentre outros valores, a partir dos quais se assume o lugar de fala destas pessoas. Sendo assim, *mutatis mutandis*, não basta haver, no contexto da prática das políticas educacionais, espaços considerados de “gestão democrática” (Conselhos Superiores, Colegiados, Conselhos, Comissões...), para atuação

política se os atores de política estão institucional e subjetivamente colonizados pela cultura da concorrência vital, da performatividade, da barbárie, da idiotização ou, em síntese, imersos na *carência epistêmica* e na lógica do *homo enterprise*;

- seria de má-fé afirmar que, nos IFs, não há espaços para Gestão-Democrática e para discussões e articulações para atuação política no contexto da prática. Ocorre que, como bem observado, por Ball e colaboradores, a atuação política envolve: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRUN, 2016, p. 35 a 65). Assim, muitos dos espaços ditos de “gestão democrática”, constituem, inicialmente, apenas contextos materiais e parte de contextos situados, para atuação e, por si só, são muito ineficientes sem que haja efetiva articulação e organização política em redes internas ao próprio campus, em sentido micro, entre os diferentes campus, em nível institucional de cada IF/Autarquia, e em Rede Federal, como propõe o próprio texto de política na Lei nº 11.892/2008;

- há necessidade de articulação e de integração entre os diferentes profissionais, setores, serviços, políticas e programas. Há precariedade da comunicação institucional e interinstitucional, e inclusive apontado claramente, o excesso dessa cultura que se institui de se criar tantos grupos, eventos, reuniões, funções administrativas, colegiados, representações e tão pouco se ter avançado enquanto instituição. Tem-se uma clara evidência da lógica neoliberal atuando na desconcentração institucional justamente para responsabilizar e fiscalizar a todos na mesma medida em que todos se vêm numa situação de concorrência em uma atuação desorganizada, desarticulada e confusa que passa a ser “naturalizada” como “parte” do processo de fazer políticas. É preciso situar-se nessa realidade e, a partir delas, buscar formas de recontextualização crítica ao invés da mera reprodução ou narração de políticas impostas;

- já se encontram muitos exemplos, mesmo que ainda embrionários, mas bem-sucedidos de articulação em redes, resistência crítica e que ainda consegue fazer frente no árduo campo dessa batalha, como descreve Laval (2019). O que se deve frisar aqui é, que geralmente, tais espaços de “gestão-democrática” e tomada de decisões coletivas, acabam por se resumir a agrupamentos que, sob o discurso político de uma “pseudo autonomia” e “livre deliberação”, tem-se um artefato de poder a fim de “[...] mobilizar recursos individuais para aumentar a eficiência do trabalho, dado a aparência de uma ‘consulta’, uma ‘participação’ dos subordinados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 258).

- no âmbito das relações humanas cotidianas e, principalmente nos espaços institucionais de atuação política, o modelo binário-bélico de ver o mundo, também se

reproduz. Com isso, muitos indivíduos acabam reproduzindo nesses espaços, de forma consciente ou inconsciente, o mesmo papel do poder contra o qual acreditam protestar na figura do Estado e do Mercado. Muitas das pesquisas *stricto sensu* sobre a política de EPT nos IFs, bem como muitas pesquisas sobre políticas educacionais em outras redes e instituições de ensino, demonstram a predominância do clientelismo, da performatividade pela concorrência vital, da sectarização em grupos de “nós versus eles”, do autoritarismo, do empobrecimento do imaginário e da idiotização no contexto da prática.

- é imprescindível a formação continuada para 100% dos servidores dos IFs, com base em uma Teorização Combinada que permitirá problematizar os diferentes conceitos e as diferentes áreas e campos de estudos presentes na enunciação do problema de modo interdisciplinar, mantendo a coesão conceitual e a coerência no trato teórico e na análise de base empírica. Os esforços para isso, até então, demonstram-se pífios ou são realizados de forma a reiterar justamente aquilo que se pretende amenizar: a carência epistêmica e a desarticulação entre os atores de política;

- é essencial e urgente organizar-se em redes de políticas capazes de estabelecer a interação entre experiência e a articulação em torno dos mesmos sentidos, significados e objetivos, e desenvolver artefatos de políticas, tecnologias de política que possam ser aplicadas *sui generis*, quanto mais globalmente aplicadas, melhor, torna o domínio discursivo e o domínio sobre a atuação política, a ação política na prática, hegemônico. É nisso que as correntes neoliberais têm obtido sucesso em termos de atuação coletiva enquanto as correntes de resistência ao neoliberalismo têm se enfraquecido cada vez mais e, em muitas instituições e serviços públicos já poderiam ser consideradas extintas;

- cabe compreender a “avaliação”, a análise da política educacional, na perspectiva de que a EPT, enquanto berço da possibilidade de uma formação integral que pode contribuir significativamente, não como uma única responsável, mas como um das principais forças motrizes, para a garantia efetiva dos direitos à educação e ao trabalho. E assim, por conseguinte da constituição e defesa da dignidade humanas como forma de justiça social, inclusive e, principalmente na obrigatória convivência conturbada pelas sociedades complexas atuais e emaranhas de novas tecnologias políticas. Logo, uma avaliação/análise que deve sim ponderar medidas de financiamento e resultados, não de forma limitada e focada na concepção empresarial de resultados produtivos aos moldes da Accountability (DARDOT; LAVAL, 2016) mas que considere os valores sociais, culturais, geopolíticos e, inclusive econômicos, essenciais para a democracia e justiça social;

- resistir ao vínculo do orçamento institucional e / ou complementos de renda aos profissionais etc., em troca do desempenho e da oferta de determinados programas e políticas induzidas pelo interesse dos governos que é influenciado pelos interesses dos mercados. Inclui-se aqui a necessidade de se rever a frequente disputa, muitas vezes “sanguinária”, senão de corpos, mas de almas e comprometimento das relações humanas e da qualidade de vida no trabalho, por cargos remunerados de gestão (Funções Gratificadas [FGs] e / ou Cargos de Direção [CDs] no esforço de aumentar a remuneração e com ela o poder de consumo ou apenas pela performatividade da ideia de poder investida na ocupação destes cargos no âmbito dos IFs, também traduz bastante da noção de *Accountability*, de performatividade, de gerencialismo, de colonização neoliberal da instituição e da subjetividade das pessoas;

- ao se abordar a questão em torno da avaliação da educação ou especificamente de políticas educacionais em específico, torna-se imprescindível perguntar: Qual é a concepção que norteia tal avaliação? Quais critérios são considerados em termos de mensuração de qualidade? E, principalmente: De que modo a atuação política naquele contexto de avaliação está colonizada por subjetividades performativas e influenciada pela accountability na qual o poder fiscalizatório e demandante é exercido por ações e intenções contrárias à sociabilidade e à coletividade, portanto, contrários à própria perspectiva de democracia e de justiça social?

- pensar tecnologias políticas capazes de se conectarem à rede global de políticas sem serem colonizada pela ideologia neoliberal, é um dos principais desafios que se apresentam na atualidade. E, ao que tudo indica, o materialismo histórico-dialético do marxismo e a concepção gramsciana de estado ampliado, por si só, mesmo que presentes no contexto da influência e da produção dos textos, não é capaz de se manter no contexto da prática e dos efeitos, a exemplo do que se pode constar até o momento na política de educação profissional e tecnológica dos IFs;

- não implica e não cabe o discurso às vezes reiterado entre alguns “críticos do neoliberalismo”, de que qualquer forma de avaliação, “controle”, é subversiva. É importante fazer uma crítica consciente e consistente, não apenas reprodutiva de jargões prontos “contra o mercado”. Acima de tudo, é preciso haver coerência na crítica. Internamente, no contexto da prática da política educacional nos IFs, exemplos dessa incoerência e inconsistência são encontrados em todos os níveis e microcontextos;

- às vezes muito se ataca e se crítica a ideia de “avaliação” externa ou interna relacionada à atuação de políticas educacionais na educação, contudo, também é correto

afirmar que, frequentemente, muitas dessas críticas estão carregadas apenas de “desculpa bem apropriada” para não se deixar desvelar as contradições entre a prática e o discurso, e de quem muita “avalia” e “julga”, mas em nada aceita ser avaliado. Tanto de um lado quanto do outro, sobram evidências de que nenhum deles está no contexto platônico ideal de “bem”. A predominância do discurso “nós versus eles”, em que cada um sempre se considera pleno de razão, traduz um dos motivos pelos quais todos estamos cada vez mais rasos;

- todos os profissionais da educação (TAEs e Docentes) devem ser vistos e reconhecidos como essenciais para o desenvolvimento da política educacional como um todo, e não segmentados ao âmbito considerado mais “operacional” ou mais “intelectual”, mais “professor” ou mais “gestor”;

- ensino, pesquisa e extensão formam ou ao menos deveriam formar, de modo indissociável e integrado, em todos os níveis de ensino, por meio da verticalização “a” e não “as” “atividade fim” dos IFs. É impossível pensar a formação integral e currículos integrados com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, quando a própria organização institucional, na atuação política, é desintegrada e contraditória;

- a prática integrada, a pesquisa como princípio educativo e a formação integral dos indivíduos faz-se mais urgente não só para os educandos, mas para os próprios profissionais servidores dos IFs, tidos como atores principais da política educacional, principalmente no contexto da prática e na atuação política. Dentre inúmeras outras possibilidades já apontadas em muitos estudos realizados, de forma consistente, séria e comprometida sobre, na e com a política de EPT nos IFs e em nível nacional;

Ao que tudo indica, se os atores de política que desejam se colocar no papel de atores críticos, assumirem a função de profissionais intelectuais e não meros consumidores e reprodutores de políticas, precisam atualizar seu modo de atuação e estratégia de resistência e contraposição. É essencial aprender a trabalhar em rede e a promover mobilidades de políticas. Os IFs, embora formalmente organizados em rede pelo próprio texto de política que os legitima, não têm trabalhado e se mobilizado em rede. “Isso é, trabalho em rede bem como uma rede. Atores movem-se entre nódulos e atividades decorrentes e traçam uma cartografia de crença e de defesa. Novamente, essa é uma rede geradora, que evolui pelo recrutamento de adeptos e pela persuasão de guardiões” (BALL, 2020, p. 119).

O que se denomina na presente tese por carência epistêmica destes profissionais, é próximo àquilo que se denomina de “[...] empobrecimento subjetivo. Empobrecimento

que se dá na linguagem” (CASARA, 2018, p. 89). E, se a linguagem é empobrecida, carece de sentidos e significados necessários para que a episteme, a ciência seja enriquecida e, portanto, não se torna possível a conversa necessária para engendrar a confiança. E, sem a confiança, não é possível fortalecer os “nós” que poderiam nos articular e mobilizar em redes de políticas mais resistentes e capazes de se contrapor.

A presente tese ensaia afirmar que: a partir da mesma teoria e contexto, trata-se de um dos elementos essenciais para se compreender como as escolas/instituições de ensino desfazem ou apenas reproduzem políticas. Isso porque, se é consistente a tese de Laval, Sennet, Casara, do próprio Ball e outros, a respeito da colonização neoliberal das instituições e das subjetividades, então é também plausível considerar que não há “exercício consciente, autônomo, reflexivo, crítico, livre da vontade humana” dos atores de política ao reproduzir a cultura e seguir os valores e objetivos do colonizador. Porém, quiçá, como Laval inspira um traço de esperança: “[...] apesar de poderosa, a pressão neoliberal ainda não triunfou na escola pública, que está mais para um campo de batalha que para o campo de ruínas como é descrito algumas vezes” (2019, p. 306).

A tese que aqui se defende para espaços de possibilidade de (re)formulações de políticas educacionais em relação aos IFs, é a de que a política pública de educação profissional a ser desenvolvida (em desenvolvimento) nos IFs só cumpre sua função social quando todas e cada uma das suas ações/atuações (e atores), estão ao serviço da garantia e da manutenção do Estado Democrático de Direito. Esse horizonte, ao que tudo indica, distancia-se cada vez mais do alcance e da atuação prática.

A função social dos IFs é (deveria ser!?) uma política pública que não deixa o “público” ser colonizado pelo “privado”; que embora seja um poder político que atue “no” e mesmo “com” o poder econômico não atua “para” e ao serviço do poder econômico. É uma política pública de desenvolvimento humano e, portanto, os IFs não podem se reduzir às lógicas performativas, gerencialistas, mercadológicas de concorrência e obsolescência programada indivíduos desumanizados.

A ideia de “formação integral”, “formação humana” passa a estar presente nos diferentes textos de política e utilizado tanto por concepções neoliberais quanto por concepções sociais da educação. A “transferência” e a “apropriação” terminológica se mesclam e confundem os atores de política no contexto da prática ao interpretar, traduzir, e encenar tais políticas. Assim, o papel de interpretação e tradução dos textos no contexto da prática, assume especial relevância uma vez que, assumir tal papel ou exercer poder de influência sobre quem os desempenha, implicará também significativamente na forma

como será encenada a política por meio dos artefatos de política, das atividades realizadas diretamente com os educandos e nos efeitos da política.

“A crise na educação é uma crise de legitimidade da cultura” (LAVAL, 2019, p. 304). Nesse emaranhado existencial, a função pública dos profissionais que atuam na educação, seja em instituições públicas ou privada, é, eminentemente a função intelectual, crítica e transformadora da cultura. É não aceitar pacificamente uma função tecnicista e receptiva a toda sorte de influências e textos de política. Trata-se de reconsiderar a confiança em um possível Estado-Nação Garantidor, bem como a extremada confiança na capacidade da iniciativa privada gestar questões de justiça social. “A escola não é uma empresa” (LAVAL, 2019), o Estado não é uma empresa, o profissional da educação não é um empreendedor de si, o cidadão não é um cidadão-consumidor; a Educação não é uma mercadoria, o Trabalho não é uma mercadoria.

Não se trata de negar a possibilidade de se fazer políticas educacionais em uma sociedade essencialmente capitalista. Trata-se de não se fazer políticas educacionais a serviços do capitalismo. A grande questão não está no desenvolvimento de inovações tecnológicas, no ato de empreender economicamente, na busca por mais conforto e melhor qualidade e condições de vida. A questão essencial está no fato de se fazer isso às expensas da dignidade humana, tanto a própria quanto a do outro. A questão está na performatividade produtiva à base de uma concorrência vital. O desafio se encontra em reestabelecer a possibilidades de diálogos autênticos, de ressimbolização do mundo; de enriquecimento da linguagem, de reconhecimento do outro enquanto alteridade e não como objeto canalizado do ódio ou do desejo que o consomem.

REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Z. *Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018.
- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais de educação, ciência e tecnologia como política pública*. p. 13 a 35. IN.
- ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle. Org. As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Série Reflexões na Educação V. 1. Natal: IFRN, 2017.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3º ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 1987.
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000200002>.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- Apel, Karl-Otto. *The Response of Discourse Ethics*. Luven: Peeters, 2001.
- ARAÚJO, Adilson Cesar de. *Ensino Médio Integrado ou Ensino Médio em "Migalhas": a reforma no contexto dos Institutos Federais de Educação*. Relatório de Pesquisa de Estágio Pós-Doutoral. PPGE UFPR, Curitiba, 2022.
- ARAÚJO; ALVES; CRUZ. Algumas reflexões em torno do conceito de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. *Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia* v.1, n.1, jan. Jun, 2009.
- AREIAS, Helena; MARQUES, Ana Paula. Redes e reconfiguração organizacional: o contributo de Norbert Elias. *Configurações [online]*, 9 | 2012, posto online no dia 27 novembro 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/configuracoes/1101> Acesso em 10 de julho de 2020.
- ARRETCHE, M. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In. BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC -SP; Cenpec, 2001. 224 p.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 24, No. 24 S. 29 de Fevereiro de 2016. Ball y América Latina. Universidad de San Andrés y Arizona State University. P. 1 a 18.

AVILA, CARLOS ALBERTO DE. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da inovação institucional: um estudo de um modelo teórico-empírico a luz de indicadores institucionais*. 23/03/2018 260 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília
Biblioteca Depositária: BCE UnB

AZIN, Diana G. AGU. *Aspectos relevantes novo marco legal da ciência, tecnologia e inovação*. REDITEC 2018. Apresentação ppt. Disponível em www.2018.reditec.org.br
Acesso em 18 de janeiro de 2019.

BALL, S. J. *Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: 23. Ed. Editora UEPG, 2020.

BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. Educação e Sociedade., *Dossiê: "Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente"*. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Rev. Educação & Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS. Vol. 35, número 2: 37 – 55. Maio/ago., p. 37 a 56. 2010.

BALL, S. J. *Reading and re-writing the self: an epilogue*. *London Review of Education*, v. 11, n. 3, p. 281-282, 2013.

BALL, S. J. *Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012b. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 19 de maio de 2020

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.10-32, Jul/Dez 2006.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL; Stephen J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. *What is policy? Texts, trajectories and toolboxes*. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, S. J. BOWE, R. *Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues*. *Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE; BRAUN, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

- BALL, S. J.; MAGUIRE; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Abingdon: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica*. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BAUDRILLARD, Jean. *Cultura y Simulacro*. Kairós SA; 1978.
- BENTIN, Priscila. *O ensino de graduação nos Institutos Federais*. p. 134 a 159. IN. ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle. Org. *As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Série Reflexões na Educação V. 1*. Natal: IFRN, 2017. 188 p.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y consciencia: sociologia de la transmisión cultural*. Santiago, Chile: CIDE, 1988.
- BERNSTEIN, Basil. *Vertical and horizontal discourse: an essay*. *British Journal of Education*, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. Verbeke: Povo. Brasília: UNB, 12^a ed. Volume 2, 2002.
- BOMFIM, Alexandre Maia do. *O convívio da educação superior com a educação básica nos Institutos Federais: perderemos essa oportunidade?* p. 79 a 117. IN. ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle. Org. *As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Série Reflexões na Educação V. 1*. Natal: IFRN, 2017. 188 p.
- BOMFIM, Alexandre Maia do. *O convívio da educação superior com a educação básica nos Institutos Federais: perderemos essa oportunidade?* p. 79 a 117. IN. ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle. Org. *As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Série Reflexões na Educação V. 1*. Natal: IFRN, 2017. 188 p.
- BORNHEIM, Gerd A. *Dialética: Teoria Práxis. Ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da Dialética*. Porto Alegre; Globo; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

- BOURDIEU, P. *O Campo Científico*. In: Ortiz, Renato (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais, n 39, Editora Ática, São Paulo, 1983.
- BOURDIEU, P. *Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)*. São Paulo: Cia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick (Colab.); LANDAIS, E (Colab.) (Colab). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 2004.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. *Portaria nº 983, de 18 de novembro de 2020*: Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-983-de-18-de-novembro-de-2020-289277573> Acesso em 22 de novembro de 2022.
- BRASIL *Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019*. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf .Acesso em 17 de novembro de 2022.
- BRASIL *Lei nº 6.545, 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm Acesso em 16 de novembro de 2022.
- BRASIL *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> Acesso em 19 de novembro de 2022.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui... Acesso em: 20 nov. 2018.
- BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em 14 de novembro de 2022.
- BRASIL. *Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997b*. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf> Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto no 3.591, de 6 de setembro 2000b*. Dispõe sobre o Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3591.htm Acesso em 28 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004a*. 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. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004b*. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5224.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.224%20DE%201%C2%BA,Tecnol%C3%B3gica%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A Ancias. Acesso em 18 de novembro de 2022;

BRASIL. *Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006a*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art77 Acesso em 18 de novembro de 2022

BRASIL. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006b*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014*. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 17 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107 Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm Acesso em 25 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942c*. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm Acesso em 14 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942a*. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942d*. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 15 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942b*. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 16 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943*. Lei orgânica do ensino comercial. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de novembro de 2022.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946*. Lei orgânica do ensino agrícola. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 14 de novembro de 2022.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. *Lei 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em 20 de novembro de 2018.

BRASIL. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 17 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei 8.711, de 28 de setembro de 1993*. Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L8711.htm#art3 Acesso em 16 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005*. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111184.htm Acesso em 16 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005*. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm > Acesso em 20 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012b*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012e*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio

em Tempo Integral. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 13.874 de 20 de setembro de 2019b*. Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado; altera as Leis nos 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), 6.404, de 15 de dezembro de 1976, 11.598, de 3 de dezembro de 2007, 12.682, de 9 de julho de 2012, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 10.522, de 19 de julho de 2002, 8.934, de 18 de novembro 1994, o Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946 e a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; revoga a Lei Delegada nº 4, de 26 de setembro de 1962, a Lei nº 11.887, de 24 de dezembro de 2008, e dispositivos do Decreto-Lei nº 73, de 21 de novembro de 1966; e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13874.htm#art1 Acesso em 17 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.025, de 14 de julho de 2020*. Altera excepcionalmente as alíquotas das contribuições aos serviços sociais autônomos que especifica e ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional Marítimo. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14025.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.139, de 16 de abril de 2021*. Institui o Dia Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14139.htm Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm#:~:text=LEI%20No%203.552%20C%20DE%2016%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201959.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20nova%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20escolar,Cultura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em 16 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 04 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%20C%20DE%2020%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201961.&text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional. Acesso em 16 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, 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 16 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 16 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 7.486, de 06 de junho de 1986*. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1886 a 1989, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/17486.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.486%2C%20DE%206,1989%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 17 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987*. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17596.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm Acesso em 15 de março de 2021.

BRASIL. *Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993b*. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18670.htm#:~:text=LEI%20No%208.670%20DE,Federais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em 1º de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm Acesso em 17 de novembro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 17 de agosto de 2019.

BRASIL. MEC / SETEC. *Documento Base: Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Dezembro de 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf Acesso em 05 de maio de 2021.

BRASIL. MEC. *Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007*. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm Acesso em 16 de novembro de 2022

BRASIL. MEC. *Mulheres Mil*. Apresentação. Brasília-DF, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. MEC. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. O Pacto. Brasília-DF, 2018a. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5>. Acesso em: 09 mai. 2018.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000^a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. MEC. *Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998*. Brasília: MEC, 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>.

BRASIL. MEC. *Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997*. Brasília: MEC, 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. MEC. *Programa Novos Caminhos*. Setembro de 2019d. Disponível em: <https://novoscaminhos.mec.gov.br/conheca-o-programa/o-potencial> Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. MEC/INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2020: resumo técnico* [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em 16 de novembro de 2021.

BRASIL. MEC/MP. *EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC, de 19 de junho de 2008*. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/118%20-%20MP%20MEC.htm>. Acesso em: 04 jan. 2018.

BRASIL. MEC/SETEC *Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal*. Brasília-DF, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. MEC/SETEC. *Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 2018*. Institui a Plataforma Nilo Peçanha – PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REVALIDE. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408> Acesso em 12 de agosto de 2020.

BRASIL. MEC/SETEC. *Expansão da Rede Federal*. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em 27 jun. 2017.

BRASIL. MEC/SETEC. *Histórico*. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

BRASIL. MEC/SETEC. *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf>. Acesso em: 19 nov. de 2017.

BRASIL. MEC/SETEC. *Plataforma Nilo Peçanha. Ano Base 2017. PNP 2018*. Disponível em < <https://www.plataformanilopecanha.org/>>

BRASIL. MEC/SETEC. *Plataforma Nilo Peçanha. Ano Base 2018. PNP 2019*. Disponível em < <https://www.plataformanilopecanha.org/>>

BRASIL. MEC/SETEC. *Plataforma Nilo Peçanha. Ano Base 2019. PNP 2020*. Disponível em < <https://www.plataformanilopecanha.org/>>

BRASIL. MEC/SETEC. *Plataforma Nilo Peçanha. Ano Base 2020. PNP 2021*. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>

BRASIL. MEC/SETEC. *Plataforma Nilo Peçanha. Ano Base 2021. PNP 2022*. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/npn>

BRASIL. MEC/SETEC. *Portaria no 1.162, de 9 de novembro de 2018c*. Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-no-1-162-de-9-de-novembro-de-2018-49743560> Acesso em: 30 de novembro de 2022.

BRASIL. MEC/SETEC. *Portaria nº 25, 13 de agosto de 2015*. Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/32151-legislacao-e-atos-normativos-da-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica> Acesso em 29 de novembro de 2022.

BRASIL. *Medida Provisória nº 1549-28, de março de 1997*. Altera o Art. 3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, no que trata da Expansão da Educação Profissional: Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1549-28.htm > Acesso em: 16 nov. 2017.

BRASIL. *Medida provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019e*. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv914.htm Acesso em 29 de novembro de 2022.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. *PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012c*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. PARECER HOMOLOGADO. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 4/9/2012, Seção 1, Pág. 98.

BRASIL. *PL 3076/2020, 02 de junho de 2020*. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321> Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. *Portaria nº 1.718, de 8 de outubro de 2019c*. Dispõe sobre a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio por Instituições Privadas de Ensino Superior – Ipes. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.718-de-8-de-outubro-de-2019-220789583> Acesso em 17 de novembro de 2022.

BRASIL. *Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-24-de-19-de-janeiro-de-2021-299988875> Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. *Portaria nº 713, de 8 de setembro de 2021*. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II, define parâmetros e normas para a sua expansão e dispõe sobre a criação e implementação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-713-de-8-de-setembro-de-2021-343837861> Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012a*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2012 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 08 de dezembro de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012d*. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Brasília: 2012 b. 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: 01 mai. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018d*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf Acesso em: 20 de dezembro de 2022

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental Acesso em 21 de novembro de 2022

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> Acesso em 22 de novembro de 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf Acesso em 21 de novembro de 2022

BRASIL/MEC. *Concepções e Diretrizes – IF*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL/MEC. *Termo de Acordo, Metas Compromisso*. Dezembro de 2010. Disponível em: <reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional> Acesso em 10/04/2011.

BRASIL/MPOG. *Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. Ações Orçamentárias Integrantes da Lei Orçamentária para 2013*. Disponível em: <http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-2013-1/arquivos-cadastro-de-acoas/2112.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.

- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BUCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- CAETANO, Maria R.; PROTO JÚNIOR, Manoel; SOBRINHO, Sidinei Cruz (Orgs.). *Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições*. Curitiba: CRV, 2021.
- CALDAS, Luiz. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Apresentação ppt. In: XXXII REDITEC – Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica. São Luis (MA) 19 a 21/11/2008;
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 7180/14 – ESCOLA SEM PARTIDO – Audiência Pública – 15/02/2017 – 15:11, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vRRiUbWKGyQ> Acesso em 05 de novembro de 2022.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto revoga lei que declarou Paulo Freire patrono da educação. Publicado em 27/05/2019, às 17:31, *Agência Câmara de Notícias*, Reportagem – Janary Júnior, Edição – Wilson Silveira. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao/> Acesso em 05 de novembro de 2022.
- CAMARGO, Maria Berenice Lacombe. *Hermenêutica e Argumentação: Uma contribuição ao estudo do Direito*. 3. Ed. Rev. E atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.
- CARDOSO, D. dos S., e REIS, A. R. da S., *Educação Profissional: Desafios da Expansão do IF Baiano*. In: III CONEDU, Natal, 2016. Anais, Natal: CONEDU, 2016. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em 13 de out. 2017.
- CARDOSO, Sheila Pressentin. *Aspectos da Gestão em um IF*. p. 36 a 59. In. ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle. Org. As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Série Reflexões na Educação V. 1. Natal: IFRN, 2017. 188 p.
- CARDOSO, Sheila Pressentin. *Aspectos da Gestão em um Instituto Federal*. p. 36 a 59. In. ANJOS, Malyta Brandão dos; RÔSAS, Giselle. Org. As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Série Reflexões na Educação V. 1. Natal: IFRN, 2017.
- CARVALHO, M. G. de. *Teses e dissertações sobre gestão escolar democrática no Brasil: análise a partir da metapesquisa (2005-2014)*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2017.
- CASARA, Rubens R. R. *Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. 5ª ed. RJ: Civilização brasileira, 2019.

CASARA, Rubens R. R. *Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie*. RJ: Civilização brasileira, 2018.

CENPEC. Amigos da Escola. Todos pela Educação. *Online*. 2022, Disponível em <https://www.cenpec.org.br/> Acesso em 05 de novembro de 2022

CGU. *Relatório de Avaliação. Secretaria da Educação Básica. Exercício 2018. Relatório de Auditoria nº 201902306 - Acordos de Empréstimo nº 8812 - BR e nº 8813 BR - Projeto Reforma do Ensino Médio. Ordem de Serviço: 201902306. 22 de julho de 2019. Disponível em:* <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/?colunaOrdenacao=dataPublicacao&direcaoOrdenacao=DESC&tamanhoPagina=15&offset=0&palavraChave=201902306&fixos=#lista> Acesso em 29 de outubro de 2020.

CGU. *Relatório nº 201702018. Relatório de avaliação dos resultados da gestão. Secretaria Federal de Controle Interno. Diretoria da Área de Políticas Sociais I. Coordenação-Geral de Auditoria da Área de Educação Superior e Profissionalizante – CGESUP. Órgão: Ministério da Educação. Unidade Examinada: Secretaria de EPT – SETEC. Município/UF: Brasília/DF, 2018. Disponível em* <https://auditoria.cgu.gov.br/download/11549.pdf> Acesso em julho 2020.

CGU/SFC/CGTIC. *Regulação do Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação: A visão do Controle sobre o Decreto 9.283/2018. Apresentado por: WEBSTER, Karin. Coordenadora-Geral de Auditoria das Áreas de Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. Apresentação na 42.ª Reunião Anual dos Dirigentes das Instituições Federais de EPT (Reditec). Disponível em* <http://2018.reditec.org.br/> Acesso em março 2019.

CHRISPINO, Álvaro. *Introdução ao estudo das políticas públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.
CNTC. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Online*. Disponível em <http://cnct.mec.gov.br/> Acesso em 15 de novembro de 2022.

COLOMBO, Irineu Mario. *Educação para um novo tempo: o IF*. MEC/SETEC, 2008.

CONDETUF. *Carta de Gramado*. Gramado/RS: mimeo, 31 de maio de 2007. 210

CONEAF, Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais, *Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - CONEAF, para o Novo Desenho da Rede Federal de EPT*. Sertão-RS, 06 jun. 2007. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta8/CONEAF_Proposta_Rede_Federal_EPT.pdf>. Acesso em 15 out. 2015. 173

CONEAF. *Proposta do CONEAF para o novo desenho da Rede Federal de EPT*. Sertão/RS: mimeo, 6 de junho de 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional. *Retratos da Escola/ Escola*

de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) –v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, p. 179.

CONIF. *Manifesto dos Reitores dos Institutos Federais*. Natal, 2013. Disponível em: <CONIF. Vídeo comemorativo dos 105 anos de aniversário da Rede Federal de EPT. Brasília, 2014. Acesso: <http://105anos.conif.org.br/> em 23/09/2015.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO (CONCEFET). Manifestação do Concefet sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *Revista Brasileira da EPT*, Natal, v. 1, n. 1, p. 146-157, jul. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2903>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

CORRÊA, Darcísio. Argumentação e hermenêutica: entre discurso e realidade. P. 79 – 127. In. SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes (Org.) *Hermenêutica e argumentação: em busca da realização do Direito*. Ijuí: ed. Unijuí; Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

COUTINHO, C. *Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

DALBOSCO, Cláudio. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. *Cadernos de Pesquisa* v. 44 n.154 p.1028-1051 out. dez. 2014.

DALE, R. A Sociologia da Educação e o Estado após a globalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. *Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico*. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008 ISSN 1980-7031

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: Ensaios sobre a sociedade neoliberal*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LISSOVOY, N.; McLAREN, P. *Educational accountability and the violence of capital: a Marxian reading*. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 131-143, 2003. DOI: 10.1080/0268093022000043092

DESCARTES, René. *O discurso do Método*. Coleção Os pensadores, vol. XV. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Jr. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito Administrativo*. 28ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

DICIONÁRIO GRAMSCIANO [recurso eletrônico]: (1926-1937). LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.), São Paulo: Boitempo, 2017.

DINIZ, Maria Helena. *A ciência jurídica*. São Paulo: Revista Universitária, 1982.

DINIZ, Maria Helena. Fontes do direito. *Enciclopédia jurídica da PUC-SP*. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (490rgs490.).

Tomo: Teoria Geral e Filosofia do Direito. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga, André Luiz Freire (coord. De tomo). 1. Ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/157/edicao-1/fontes-do-direito>. Acesso em 18 de julho de 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, M., *Universidade Tecnológica ou IF?* MEC, Brasília, 2007, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em 22 out. 2015.

DRABACH, NEILA PEDROTTI. *O “desvio de rota” na política de Educação Profissional: uma análise do processo de construção e da oferta pública e privada do Pronatec* 14/11/2018. Doutorado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP.

DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. de. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas públicas e programas sociais*. São Paulo: IEE; São Paulo: PUC/SP, 2001. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1763> Acesso em 08 de agosto de 2019.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. 20.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ECO, Umberto. *Nos ombros dos gigantes*. Rio de Janeiro: Record. 2018

ELIAS, Norbert (2004 [1987]). *A Sociedade dos Indivíduos: A questão cardeal da sociologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

ESQUINSANI, Rosimar S; S.; DAMETTO, Jarbas. A multiplicidade de sentidos e o condicionamento político da noção de qualidade em educação básica. *In. Rev. Bras. Estud. Pedagóg.*, Brasília, v. 99, n. 252, p. 294-312, maio/ago. 2018.

FERREIRA, Mariane; et al. Introdução e condução dos métodos mistos de pesquisa em educação física. *Revista Pensar a Prática*, ISSN: 1980-6183. 2020, v.23:e59905.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. *Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: contexto de influência, produção de texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos Federais*. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

FIGUEIREDO, Marcus F.; FIGUEIREDO, Angelina M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*. Belo Horizonte., 1 (3): 107-127, set./dez. 1986.

FIOCRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. *Temas de ensino médio: formação*. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

FIOCRUZ. *PRONATEC – acordo de gratuidade com os sistemas*. Online. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/pronatec-acordo-de-gratuidade-com-o-sistema-s> acesso em 15 de novembro de 2022.

FLECK, Amaro. Afinal de contas, o que é teoria crítica? P. 97 – 127. *Princípios: Revista de Filosofia*, Natal, v. 24, n. 44, maio-ago. 2017.

FOLHA DE SÃO PAULO. Elite Brasileira capturou até 65% dos ganhos com educação nos últimos 40 anos. *Folha de São Paulo: Online*, 2022. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/11/elite-brasileira-capturou-ate-65-dos-ganhos-com-educacao-nos-ultimos-40-anos.shtml?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsfolha Acesso em 05/11/2022.

FOUCAULT, M. *A ordem do Discurso (L'Ordre du discours, Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*, Éditions Gallimard, Paris, 1971.) Versão para PDF por Marcelo C. Barbão. Disponível em: www.ciberfil.hpg.ig.com.br Julho de 2002.

FREIRE, P. *À Sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. D.; MACHADO, M. C. R.; PASSOS, G. P. R. Análise da nova institucionalidade: o caso do Instituto Federal de Sergipe na ótica dos seus servidores. In: *anais do IV Encontro de Administração Política: Para o Desenvolvimento do Brasil*. Vitória da Conquista/BA, 2013.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. Coleção: Clássicos da Economia. São Paulo: Actual. 2014.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. N. *O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos*. Disponível em: https://www.academia.edu/23950615/O_TRABALHO_COMO_PRINCIPPIO_EDUCATIVO_NO_PROJETO_DE_EDUCAO_INTEGRAL_DE_TRABALHADORES_Excertos. Acesso em: 18 mar. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio, et.al. *O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014*. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais*

de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 125 a 149.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 249 a 266.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. P. 249 a 266.

FUNDAÇÃO LEMANN. *Online*. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br/> 2022, acesso em 05 de novembro de 2022.

G1. Ministro da Educação recebe Alexandre Frota e líder de protestos. *G1 Globo.com.*, publicado em 25/05/2016 14h48. Atualizado há 6 anos. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/ministro-da-educacao-recebe-alexandre-frota-e-lider-de-protestos.ghtml> Acesso em 06 de novembro de 2022.

G1. Uso da tecnologia ainda é um desafio para escolas públicas e privadas de todo o país. *G1 Globo.com*, publicado em 12/03/2022 23h04. Disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/03/12/uso-da-tecnologia-ainda-e-um-desafio-para-escolas-publicas-e-privadas-de-todo-o-pais.ghtml> Acesso em 17 de novembro de 2022.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Tradução de Flávio. Paulo Meurer. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; PLUYE, Pierre; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *Rev. Ci. Inf. e Doc.*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 4-24, set. 2017/fev. 2018.

GATTI; Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. IN. *RBP AE* – v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade Pessoal*. Lisboa: Celta Editora.1997.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. P. 157-164.

GOES, Graciete Tozetto; CHAMMA, Olinda Thomé. A disciplina articuladora: uma prática diferenciada nos cursos de licenciatura. p. 19 a 30. IN. GOES, Graciete Tozetto;

CHAMMA, Olinda Thomé (org.). *Arquitetura da prática: interação do saber-fazer nas licenciaturas*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

GOMES, Sérgio Alves. *Hermenêutica Jurídica e Constituição no Estado de Direito Democrático*. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

GOYARD-FABRE, Simone. *O que é democracia? A genealogia filosófica de uma grande aventura humana*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRAMSCI, A. *Caderno 06. Volume 3. Maquiavel, Notas sobre o estado e a política*. In: Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. *Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo*. In: Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GRAMSCI, A. *Caderno 23. Americanismo e fordismo*. In: Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000c

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. V. 3*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b.

GRAMSCI, A. *Cartas do Cárcere. V. 1, 1926-1930*. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Organização de Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Volumes I e II, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

HAYEK, F.A. *O caminho da servidão*. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. Disponível em: https://web.archive.org/web/20160705043233/http://ffn-brasil.org.br/novo/PDF-ex/Publicacoes/Caminho_Servidao.pdf Acesso em 15 de maio de 2020.

HECK, José Nicolau. *Direito e moral: Duas lições sobre Kant*. Goiânia. Ed. Da UCG, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Princípios da Filosofia do Direito*. São Paulo: Ícone, 1997.

HORKHEIMER, M. *Filosofia e teoria crítica*. In. HORKHEIMER, M et al. Textos escolhidos: Benjamin, Horkheimer, Adorno, Habermas. Trad. Edgard Afonso Malagodi e Ronaldo Pereira Cunha. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Online*. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>, 2020. Acesso em 05 de novembro de 2020.

INSTITUTO NATURA. *Online*. Disponível em <https://www.institutonatura.org/>, 2020. Acesso em 05 de novembro de 2020.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares. *Teorias da administração II* / Alessandra de Linhares Jacobsen, Luís Moretto Neto. – 2. Ed. Reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

KRAWCZYK, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. *Jornal de políticas educacionais*. Nº 12 | julho-dezembro de 2012 | pp. 03–11.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A Construção da pedagogia socialista* (textos selecionados). Expressão Popular: São Paulo, 2020.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João W. Geraldi. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Rogério Gesta. *Hermenêutica e Direito: considerações sobre a teoria do direito e os operadores jurídicos*. 3.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

LEIBNIZ, Gottfrid Wilhelm. *Discurso de metafísica e outros textos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004 (Coleção clássicos).

LEITE, Vera Lúcia Marques. *Escola única ou escola comum?* Cuiabá: EdUFMT, 1998.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. Políticas como tradução: situando as políticas sociais transnacionais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n.1, p. 11-31, jan./jul. 2012.

LIMA, L. F.; SOUZA, B. S.; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-29, 2018.

LIMA, Lana G. de; SANTOS, G. S. dos. Resenha Crítica. BALL, Stephen J.;

MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 292-305, Jan/Abr. 2012.

LINGARD, B. *Testing times: the need for new intelligent accountabilities for schooling*. *QTU Professional Magazine*. 2009. Disponível em: http://www.qtu.asn.au/v024_lingard.pdf.

LOPES, A. C (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111> Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados Jason Beech y Analía I. Meo.

LOPES, A. C. A teoria da atuação de Stephen Ball: E se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25). 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111> Acesso em 08 de outubro de 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. IN AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018a.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230034 p. 1 a 20. 2018c.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, p. 1- 25, 2017.

MAINARDES, J. *Abordagem do Ciclo de Políticas como epistemologia*. Online. Exibida em 28 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-GAI4RnAuys> e Apresentação em Slides: disponível em <https://drive.google.com/file/d/1HopusLARu7gErEoV9rgjFQxx8Ub7aSoR/view> Acesso em 28 de julho de 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. *Olh@res*, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, 2015.

MAINARDES, J. MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.4, n.1, jan.-abr., p.186-201. 2018b.

- MAINARDES, J. *Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MAINARDES, J.; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 392-416, maio/ago. 2014.
- MAINARDES, J.; STREMEL, Silvana. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. 2015, Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 22 de abril de 2020.
- MAINARDES, J.; TELLO, C. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 75, p. 1-16, 2016.
- MAINARDES, J; STREMEL, Silvana. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.40, p. 1 a 20, 2019.
- MAKARENKO, Anton. *Poema Pedagógico*. 3ª ed. Editora 34: São Paulo: 2012.
- MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea, 2007.
- MARCONDES, Maria Inês; FREUND, Cristina; LEITE, Vania Finholdt. Uma nova abordagem ao estudo das políticas educacionais. *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1028-1034, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>
- MARX, K. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3. Ed., São Paulo, Boitempo, 2013.
- MARX, K. *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório*. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 21 novembro de 2021.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARX, Karl. *O capital*, Volume II. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe São Paulo: Nova Cultural, 1996
- MARX, K. *Para a crítica da economia política*. Os pensadores. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, K. *Para a questão judaica*. Tradução de Barata-Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em:

<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em: 1 jun. 2012.

MATURANA, Humberto. *Cognição, Ciência e vida Cotidiana*. 2. Ed. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2006. P. 203

MAXIMILIANO, Carlos. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 8. Ed. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1965.

MEC / SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. SETEC. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, 2008.

MEC/ SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Concepção e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília – Distrito Federal: MEC, 2008.

MEC/SETEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Prestação de Contas Ordinária: relatório de gestão 2011*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10635-relatorio-gestao-setec-2011-pdf&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 dez. 2017.

MEC/SETEC. *Programa mulheres mil*. Disponível em: <<http://mulheresmil.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

MEC/SETEC. *Rede e-TEC Brasil: apresentação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/rede-e-tec-brasil>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2018*.

MEC/SETEC, 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=117321-caderno-de-indicadores-2019-tcu&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192
Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2017*.

MEC/SETEC, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96381-relatorio-anual-analise-dados-indicadores-gestao-2017&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2016*.

MEC/SETEC, 2017. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2015.*

MEC/SETEC, 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2014.*

MEC/SETEC, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45621-setec-analise-de-indicadores-2015-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2013.*

MEC/SETEC, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17985-setec-analise-indicadores-2013&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2012.*

MEC/SETEC, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17984-setec-analise-indicadores-2012&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2009 e 2010.*

MEC/SETEC, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17982-setec-analise-indicadores-2009-2010&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das instituições federais de educação profissional, científica e tecnológica: exercício 2008.*

MEC/SETEC, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17981-setec-analise-indicadores-2008&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em julho de 2020.

MEC/SETEC. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.* Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

MEC/SETEC. *Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.* Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9626

1-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito administrativo brasileiro*. 25. Ed. São Paulo: Malheiros, 2000

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Curso de Direito Administrativo*. 27ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Discricionariedade e controle jurisdicional*. 2.ed. 8. Tiragem. Malheiros: São Paulo, 2007.

MINGHELLI, Marcelo. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um futuro incerto. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 23, n. 51, p. 157-165 jan./abr., 2018. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2018v23n51p157.

MONASTA, Atílio. *Antônio Gramsci*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010. Coleção Educadores: MEC/FNDE.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat. *O espírito das Leis*. Tradução de Fernando Henrique Cardoso e Leôncio Martins Rodrigues, Brasília: UnB, 1995.

MORAES, Gustavo Henrique (org. et al.). *Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica: um campo em construção* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 482 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf Acesso em 24 de dezembro de 2022.

MORAES, Gustavo Henrique. *As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2019.

MOREIRA, Luiz. *Fundamentação do Direito em Jürgen Habermas*. Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1999.

MOURA, D; LIMA FILHO, D. L; SILVA; Mônica R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 63 out. Dez. 2015. P. 1057 a 1080.

MOURA, Elton (et al.). Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Resenha de BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 332p. *Revista Teias* v. 20 • n. 56 • Jan./Mar. 2019 • Universidade e democracia: para quê? Para quem? P. 203 a 213.

NASCIMENTO, Soares do. A ética do discurso como justificação dos direitos fundamentais na obra de Jürgen Habermas. P. 451 – 498. In. TORRES, Ricardo Lobo (org.) *Legitimação dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

- NEVES, Bruno Miranda. *Cenários do PROEJA no Rio de Janeiro: algumas aproximações*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
- NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004 (Col. Filosofia Passo a Passo).
- NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: porque a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.
- OLIVEIRA, Greissi Gomes. *Panorama do campo de estudo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil (2009-2018)* SÃO CARLOS -SP 28/02/2020. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório UFSCar
- OLIVEIRA, Marcos de. Orçamento do Sistema S supera o de 20 estados. *Monitor Mercantil. Online*. Publicado em 19 de outubro de 2022, 17h41. Disponível em <https://monitormercantil.com.br/orcamento-do-sistema-s-supera-o-de-20-estados/> Acesso em 14 de novembro de 2022.
- ORTIGARA, Claudino. *Políticas para a educação profissional no Brasil: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia e a educação integral* [recurso eletrônico] / Claudino Ortigara. - 2. ed. - Pouso Alegre: IFSULDEMINAS, 2021. 113 p: il.; PDF; 1587 KB. Disponível em https://portal.ifsuldeminas.edu.br/images/PDFs/proex/publicacoes_livros/POL%C3%8DTICAS_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_PROFISSIONAL_NO_BRASIL.pdf Acesso em 05/09/2022
- PACHECO, Eliezer. Org. *Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- PAIVA, Liz Denize Carvalho. *Avaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: os desafios da avaliação formativa. Questionário virtual*. 2017. Disponível em: <<http://www.surveymonkey.com>>. Acesso em 13 nov. 2018.
- PALUDO, Conceição. Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*. V. 23, e 230062, Rio de Janeiro, 2018.
- PAVEZI, M. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de Educação Especial no contexto da prática. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-18, 2018.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella Di. *Direito Administrativo*. 19ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PIOVESAN, Flávia. *Globalização econômica, integração regional e direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

PISTRAK, Moisey M. *Comuna escolar*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey M. *Ensaio sobre a escola politécnica*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PISTRAK, Moisey. M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. In. BALL; Stephen J.; MAINARDES, J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

PRUNTY, J. *Signposts for a critical educational policy analysis*. *Australian Journal of Education*, 29, 133-140. 1985.

QUEVEDO, Margarete de. *Verticalização nos IFs. Conceção(ões) e desafios*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 225 a 238.

RAMOS. Marise. *Concepção do Ensino Médio integrado*. Online, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/21318846-Concepcao-do-ensino-medio-integrado-1.html> Acesso em 31 de janeiro de 2019.

ROESLER, Cláudia Rosane. *A impossibilidade de saltar sobre a sombra: Uma análise da proposta hermenêutica de Emílio Betti*. p. 39 – 77 In. SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes (Org.) *Hermenêutica e argumentação: em busca da realização do Direito*. Ijuí: ed. Unijuí; Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SALISBURY, João de. *Policraticus, Livro III, cap. 4*, [Edição consultada: JOHN OF SALISBURY. *Policraticus: of the frivolities of coutiers and the footprints of the philosophers*. Cambridge: Cambridge University, 1990. Edição e tradução de Cary J. Nederman.

SANTOS, Jailson Alves dos. *Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade?* In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 113 a 123).

SANTOS, L.L.C.P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 102, p. 15-49, nov. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias da política educacional – algumas precisões conceituais. In. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 2, p. 1-5, 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Políticas de accountability em educação: Perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização*. Ed. UNIJUÍ, Ijuí, 2019.

SENADO FEDERAL. *Sistema S*. Senado Notícias. *Online*. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em 14 de novembro de 2022.

SENAI. *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial*. *Online*. 2022. Disponível em <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/institucional/> Acesso em 14 de novembro de 2022.

SENNETT, Richard *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, trad. Marcos Santarrita, 15. Ed., Rio de Janeiro, Record, 2010.

SILVA, C. J. R. *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões*. Brasília: IFRN, 2009.

SILVA, C. R. C.; Peixoto Filho, J. P.; & Godinho, A. C. F (2016). *Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Origem e Contextos Atuais*. In <http://www.sitre.cefetmg.br/anais.jsp>. Acedido em 28 de fevereiro de 2018 em http://www.sitre.cefetmg.br/arquivos/Anais/GT-10/sitreGT10i137_-_REDE_FEDERAL_DE_EDUCAxO_PROFISSIONAL_E_TECNOLxGICA_ORIGEM_E_CONTEXTOS_ATUAIS.pdf.

SILVA, Lucilia Carvalho da. *Entrada dos trabalhadores nos IFs pelos cursos de FIC: uma análise sobre a educação dos mais pobres*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 239 a 247.

SMITH, Adam. *A riqueza das Nações. Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações*. São Paulo, Edipro, 2021.

SOBRINHO, Sidinei C.; ARAÚJO, Adilson César; SILVA, Mônica Ribeiro da. *Reformas do Ensino Médio: tensões e proposições no âmbito do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais*. Capítulo 11, p. 189 a 266. In. CAETANO, Maria R.; PROTO JÚNIOR, Manoel; SOBRINHO, Sidinei Cruz (Orgs.). *Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições*. Curitiba: CRV, 2021.

SOBRINHO, Sidinei C.; BONILHA, Tamiris P.; O currículo da resistência e a resistência do currículo nos IFs face à Reforma do Ensino Médio e a BNCC. P. 214 a 266. In. SOBRINHO, Sidinei C.; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (Orgs.) *Educação*

- Profissional Integrada ao Ensino Médio. 1116 p. *Reflexões na educação*; 8, João Pessoa: IFPB, 2020
- SOBRINHO, Sidinei C.; Da natureza jurídica dos IFs e do Ensino Médio Integrado. p. 34 a 43. *Rev. Ensino em Foco*. Nº2. IFBA – BAHIA, 2018. Disponível em <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/446>
- SOBRINHO, Sidinei C.; GARNICA, Tamyris P. B., Chronos ou Kairós. Qual é o tempo de formação nos cursos técnicos integrados ao ensino médio nos IFs. *Revista Contexto & Educação*. p. 46 a 65. Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 35 • nº 112, Set./Dez. 2020.
- SOBRINHO, Sidinei C.; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (Orgs.) Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. 1116 p: *Reflexões na educação*; 8, João Pessoa: IFPB, 2020
- SOLGA, H. et al. *O sistema alemão de educação e treinamento vocacional: configuração institucional, pontos fortes e desafios*. In: CGEE Mapa da Educação Profissional e Tecnológica: Experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. p. 21-62.
- SOUSA, M. Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-22, 2018.
- SOUZA, A. R. de. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. 185 f. 2006 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2006.
- SOUZA, Adriana Aparecida de Souza; SANTOS, Anderson Cristopher dos; MOURA, Dante Henrique. *Políticas de acesso à educação e ao trabalho para a juventude brasileira*. IFPB: João Pessoa, 2020.
- SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.
- SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. *Hermenêutica filosófica: história e hermenêutica na obra de Hans-Georg Gadamer*. p. 15 – 38. In. *Hermenêutica e argumentação: em busca da realização do Direito*. Ijuí: ed. Unijuí; Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- STRASBURG, Quênia Renee. Combinação Teórica: um ensaio. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>
- STREMEL, S. *A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil*. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.
- STREMEL, S. Aspectos teórico-metodológicos para a análise da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. *Revista de Estudios teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, Ponta Grossa, v. 2, p. 1-14, 2017.

SULZART, Silvano. *Pesquisa bibliográfica: transcrevendo conceitos e citando autores nos trabalhos acadêmicos*. Disponível em: <
<http://silvanosulzarty.blogspot.com/2010/04/pesquisa-bibliografica-transcrevendo.html>>
 Acesso em: 28 de janeiro de 2019.

TAVARES, Moacir Gubert. *A constituição e a implantação dos Institutos Federais no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio do Sul* 31/10/2014 317 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca
 Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UEPG (Íntegra disponível em:
<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1167/1/Moacir%20Gubert%20Tavares.pdf>
 Acesso em 15/09/2022).

TAVARES, Moacir Gubert. *Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil*. In: IX Anped Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul 2012. 29 jul. a 1º. Ago. de 2012. Universidade de Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a educação básica. Caxias do Sul. Disponível em:
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul>

TCU. *Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, 2012. Disponível em:
 <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

TELLO, C. *Las epistemologías de la política educativa – notas históricas y epistemológicas sobre el campo*. In: TELLO, C. *Epistemologías de la política educativa – posicionamientos, perspectivas y enfoques* (p. 23-68). Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TELLO, C. *Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jun. 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Online. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/>
 Acesso em 05 de novembro de 2022.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. *Estado, democracia e administração pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 224 p.

TREFF, M. A., GALHARDI, A. C., O Ensino Tecnológico no Brasil sob a Ótica de Instituições Privadas de Ensino. In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2004. *Anais IV Colóquio Internacional sobre Gestão*.

TURNBULL, H.W. ed., 1959. *The Correspondence of Isaac Newton: 1661-1675*, Volume 1, London, UK: Published for the Royal Society at the University Press.

VARGAS, A. C. L. A Política de Educação Profissional e Tecnológica nos anos 2000: novos marcos para a formação da classe trabalhadora. In: *Colóquio Nacional: A produção do conhecimento em Educação Profissional*, 3., 2015, Natal. Anais eletrônicos. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <<http://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2016/02/Artigo-411.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

VELHO, Ricardo S. Contribuição à discussão sobre a criação dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia. In: ANDES-SN e SINASEFE. *Relatório do Seminário Ciência, Tecnologia e IFET: Educação Profissional nova?* Brasília, 1º e 2 de março de 2008. p. 6-11. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/portal.andes>. Acesso em: 08 dez. 2018.

VIAMONTE, P. F. V. S., Ensino Profissionalizante e Ensino Médio: Novas Análises a Partir da LDB 9394/96. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28-57, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/67/47>>. Acesso em 15 out. 2015.

VIDOR, Alexandre et al. *Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões*. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

VIEIRA, C. L. R., *A Formação Técnica nos Institutos Federais e o Desafio da Inserção Local e Regional no Norte de Minas Gerais*. In: SOUZA, E. C. L de e CASTIONI, R (orgs.). *Institutos Federais: Os Desafios da Institucionalização*. Brasília-DF: Editora UNB, 2012, v. 1, p. 167-189.

VIOLIN, Tarso Cabral. A sociedade civil e o Estado Ampliado, por Antonio Gramsci. *Revista Eletrônica do CEJUR*, v. 1, n. 1, p. 3 a 14. Ago./dez, 2006.

YOURCENAR, Marguerite. *Memórias de Adriano: seguido do caderno de notas “Memórias de Adriano”*. Tradução de Martha Calderaro. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

ZAGO, MARCIA DE FREITAS. *Configuração e consolidação de Institutos Federais de Educação Ciências e Tecnologia*. 23/02/2018 186 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca “C” Taquaral.

ZIELINSKI, Dioleno Zella; COSTALDELLO, Angela Cassia. *Natureza e autonomia das instituições federais de ensino superior (IFES) brasileiras e os reflexos na gestão universitária*. In: A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014. ISBN: 978-85-68618-00-4. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131895/2014-248.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em 20 de dezembro de 2018.

APÊNDICE A - Quadro de Legislações 1824 a 2022

Ano/ mês/dia	Legislação	Assunto / Destaques
1824/04/ 25	Constituição Política do Império do Brasil,	-1ª – Constituição de 1824 (Brasil Império): elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I; - Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, (<i>sic</i>) - XXIX – Trabalho e livre iniciativa - XXXIII. Collegios, e Universidades, onde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (<i>sic</i>)
1889/11/ 15	Proclamação da República	
1891/02/ 24	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	2ª – Constituição de 1891 (Brasil República) 1ª democracia: Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, - Art. 9º - É da competência exclusiva dos Estados decretar impostos: 4 º) sobre indústrias e profissões. - Art. 34, inciso 28: – Compete privativamente ao Congresso Nacional: 28. legislar sobre o trabalho; (EC de 1926) 30. legislar sobre [...]o ensino superior [...] (EC de 1926) Art. 35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; Art. 72 § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos [...] (EC de 1926)
1906/09/ 11	Decreto nº 787/1906	Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, criou 4 escolas: 3 de ensino de ofícios para indústria e comércio, e 1 ao ensino agrícola.
1909/09/ 23	Decreto nº 7.566/1909	Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil (<i>sic</i>) Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito; - subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. - “facilite às classes proletárias (<i>sic</i>) os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta (<i>sic</i>) pela existência (<i>sic</i>); - habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna; [...] trabalho que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; [...]
1930	Era Vargas – 1930 a 1945	- criação do Ministério do Trabalho - criação da Justiça eleitoral - criado Ministério da Educação e Saúde Pública. - Governo se aproxima fortemente do movimento liberal; - Brasil e o mundo estão ainda imersos nas consequências da Crise Econômica de 1929. - “estado de apreensão criado no País pela infiltração comunista, [...]”.
1934/07/ 16	Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil	3ª Constituição (Segunda República) - Assembléia (<i>sic</i>) Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, <i>Dos Direitos e das Garantias Individuais</i> Art. 113 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes: 34) A todos cabe o direito de prover à própria subsistência e à de sua família, mediante trabalho honesto. O Poder Público deve amparar, na forma da lei, os que estejam em indigência. - Direitos Trabalhista Art. 121 a 137

		<p>Art. 121 – [...] tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. § 2º - Para o efeito deste artigo, não há distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual ou técnico, nem entre os profissionais respectivos.</p> <p>- Art. 139 – Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta (<i>sic</i>) pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.</p> <p>- CAPÍTULO II – <i>Da Educação e da Cultura</i> Art. 148 a 158;</p> <p>- Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, [...] de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.</p> <p>- Art. 150 – Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação,</p> <p>- Art. 154 – Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.</p> <p>- Art. 155 – É garantida a liberdade de cátedra.</p> <p>- Art. 138 – Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, [...]: a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar; b) estimular a educação eugênica;</p>
1935	Aliança Libertadora Nacional [ANL]	- “Intentona Comunista”, de iniciativa de militares e liderada por Luís Carlos Prestes,
1937/01/13	Lei nº 378/1937 Art. 37	- Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Liceus;
1937/11/10	<u>Constituição dos Estados Unidos do Brasil</u>	<p>4ª – Constituição de 1937 (Estado Novo);</p> <p>- Inclui a Educação Profissional no âmbito da educação formal; (Ar. 128 e 129)</p> <p>Art. 15 – Compete privativamente à União: IX – fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;</p> <p>Art. 16 – Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: XXIV – diretrizes de educação nacional;</p> <p>Art. 125 – A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.</p> <p>- DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA Art. 128 a 134</p> <p>Art. 128 – A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.</p> <p>Art. 129 O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.</p> <p>Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.</p> <p>Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas,</p>

		<p>Art. 136 – O trabalho é um dever social. O trabalho intelectual, técnico e manual tem direito a proteção e solicitude especiais do Estado.</p> <p>Art. 139 (..) A greve e o <i>lock-out</i> são declarados recursos anti-sociais nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional.</p>
1942	Estado Novo – Era Vargas	<p>Reforma Capanema, - Leis Orgânicas do Ensino,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino profissional de 2º grau, porém, desintegrado da formação geral; - fragmentação do ensino com base na divisão econômico-social do trabalho.; - e educação profissional, passa a ser organizada aos moldes empresariais e a função pública da educação recebe conotação essencialmente econômica e a serviço do desenvolvimento econômico,
1942/01/22	Decreto-Lei nº 4.048/1942	<ul style="list-style-type: none"> - cria o “Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)” - hibridização: parceria entre o setor público e o privado; - arrecadação compulsória das empresas, por meio de contribuições parafiscais, (Art. 4º), isentos de impostos federais (Art. 7º). - O SENAI é hoje o “maior complexo privado de educação profissional da América Latina, um dos 5 maiores do mundo” (SENAI, <i>online</i>. 2022, n.p.).
1942/01/30	Decreto-Lei nº 4.073/1942	<ul style="list-style-type: none"> - Lei orgânica do ensino industrial, como “ramo de ensino, de grau secundário”; - portadores de diploma de conclusão de curso técnico: ingressar em cursos de nível superior, desde que curso diretamente relacionado ao curso técnico concluído (Art. 18, III). - “Formar, [...], a <u>personalidade integral dos adolescentes</u>. 2. [...] <u>formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística</u>. 3. Dar <u>preparação intelectual</u> geral que possa servir <u>de base a estudos mais elevados de formação especial</u>” (BRASIL, 1942b) (Grifei). - Atender “1. Aos <u>interesses do trabalhador</u>, realizando a sua preparação profissional e a sua <u>formação humana</u>” (BRASIL, 1942^a, Art. 3º), - Atender “2. Aos <u>interesses das empresas</u>, nutrindo-as, <u>segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis</u>, de suficiente e adequada <u>mão de obra</u>” (BRASIL, 1942, Art. 3º),
1942/02/25	Decreto-Lei nº 4.127/1942	<ul style="list-style-type: none"> - estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. - apresenta um rol de cursos técnicos a serem oferecidos, o que seria o atual CNCT; - à Escola Técnica Nacional a oferta de cursos pedagógicos de “didática do ensino industrial; e administração do ensino industrial” (Art. 3º, § 3º), ou seja, o que seria o equivalente à esperada formação de professores para a educação profissional, conforme Art. 7º, inciso IV, alínea “b”, da Lei 11.892/2008. - Art. 1º, a rede federal seria constituída pelas escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais, e escolas de aprendizagem. Os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e ou escolas Técnicas. Em semelhante reconfiguração, em 2008, as Escolas Agrícolas Federais [EAFAs) e os Centros Federais de Educação [CEFET] são, na maioria, transformados em IFs.
1942/04/09	Decreto-Lei nº 4.244/1942	Lei orgânica do ensino secundário.
1943/12/28	Decreto-Lei nº 6.141/1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial, enquanto “ramo de ensino de segundo grau,”
1946/09/18	Constituição dos Estados unidos do Brasil	<p>5ª – Constituição de 1946</p> <ul style="list-style-type: none"> - CAPÍTULO II Da Educação e da Cultura Art. 166 a 175 - Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. - Art. 168 III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário

		<p>gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;</p> <p>- Art. 157 – A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão nos seguintes preceitos, além de outros que visem a melhoria da condição dos trabalhadores: § 1º Não se admitirá distinção entre o trabalho manual ou técnico e o trabalho intelectual, nem entre os profissionais respectivos, no que concerne a direitos, garantias e benefícios. (Renumerado do parágrafo único pela Emenda Constitucional nº 11, de 1965)</p>
1946/08/20	Decreto-Lei nº 9.613/1946	<p>Lei orgânica do Ensino Agrícola, que era “ramo do ensino até o segundo grau.</p> <p>- “Promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana” (Art. 2º),</p> <p>- “suficiente e <u>adequada mão de obra</u>”;</p> <p>- “uma qualificação profissional que lhes <u>auzente a eficiência e produtividade</u>” (Art. 2º, inciso 2 e Art. 3º, 2),</p> <p>“1. Formar profissionais <u>aptos ao exercício de atividades específicas</u> no comércio e bem assim de <u>funções auxiliares de caráter administrativo</u> nos negócios públicos e privados.</p> <p>2. Dar a candidatos <u>ao exercício das mais simples ou correntes atividades</u> no comércio e na administração uma <u>sumária preparação profissional</u>” (Art. 1º).</p>
1959/02/16	Lei nº 3.552/1959	<p>- governo de Juscelino Kubitschek (JK), (1956 a 1961),</p> <p>- nascem os conhecidos cursos “concomitantes”. Art. 7º).</p> <p>- nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura,</p> <p>- exclui a separação do ensino em “ramos”, como havia sido posto na Reforma Capanema, e unifica a oferta do ensino nas escolas de ensino industrial em cursos de “aprendizagem, curso básico e curso técnico” (Art. 2º).</p> <p>- formalização da legitimação, no texto de política, das primeiras influências de avaliação em escala, bem como de estratégias descentralizadas de governança.: “autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (Art. 16) das escolas industriais; pela criação dos Conselhos de Professores, como órgão de direção-pedagógica (Art. 18 e 19): criação de uma Diretoria do Ensino Industrial para realizar o “serviço de <u>classificação das escolas</u> [...]”, com o fim de trazer o público informado sobre a <u>organização e a eficácia</u> [...] feita mediante inspeções [...] visará a <u>distribuir os estabelecimentos em categorias, conforme o grau em que os objetivos</u> de educação, ensino e formação técnicas <u>estejam sendo por eles realizados</u>” (Art. 24).</p>
1961/12/20	Lei nº 4.024/1961	<p>- governo de João Goulart (1961 a 1964)</p> <p>- institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB].</p> <p>- Art. 1º: concepção de educação ligada à concepção de Estado de Bem-Estar, incluindo e destacando elementos de cidadania, bem-comum, liberdade, solidariedade, formação integral, resistência às formas de desigualdades e preconceitos de raça, credo, convicções filosóficas e políticas, dentre outros.</p> <p>- Amplia a possibilidade de acesso ao ensino superior para os egressos dos cursos técnicos, retirando assim aquela limitação imposta pela Reforma Capanema que só admitia o ingresso em cursos superiores da mesma área de formação do curso técnico.</p>
1964/03/19	Marchas da família com Deus pela liberdade	<p>- Marchar em nome de Deus, da Pátria e da Família e a pedir o golpe militar e a reinstalação da ditadura.</p> <p>- Contra as reformas nacionalistas de João Goulart, (reforma agrária.);</p> <p>- Mobilização da direita brasileira, com a Igreja Católica, a Federação das Indústrias de São Paulo (Fiesp), e outras associações patronais, para o suposto avanço do comunismo e pedir o afastamento do presidente.</p> <p>- lema do Fascismo Italiano, do movimento Jovem Itália, liderado por Giuseppe Mazzini (1805 – 1872).</p>
1964	MEC/ USAID	<p>- acordos entre o MEC e a <i>United States Agency for International Development</i> [USAID].</p>

1967/01/ 24	Constituição da República Federativa do Brasil	<p>- 6ª – Constituição de 1967 (Regime Militar)</p> <p>- Art. 20 – É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: III – criar imposto sobre: c) o patrimônio, a, renda ou os serviços de Partidos Políticos e de instituições de educação ou de assistência social, observados os requisitos fixados em lei;</p> <p>- Art. 157 – II – valorização do trabalho como condição da dignidade humana;</p> <p>- Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.</p> <p>- Art. 168 § 3º, II – o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;</p> <p>- Art. 170 – As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.</p> <p>Parágrafo único – As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.</p>
1967/02/ 25	Decreto-lei nº 200/1967	Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.
1968/12/ 13	Ato institucional nº 5/1968	- O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.
1969/02/ 26	Decreto-Lei nº 477/1969	- “Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”.
1971/08/ 11	Lei nº 5.692/1971	<p>- promulgação da segunda LDB</p> <p>- Governo Médici, fixou as “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus,” [...] “§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Art. 4º, § 3º).</p> <p>- O ensino técnico compulsório ao, então 2º grau (até 1982)</p>
1978/07/ 07	Lei 6.545/1978	<p>- Governo Ernesto Geisel,</p> <p>- transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica. São criados os CEFETs,</p> <p>- oferta de cursos, em “grau superior”, “a) [...] visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos; b) de licenciatura plena e curta, com vistas à <u>formação de professores e especialistas</u> para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos <u>cursos de formação de tecnólogos;</u>” (Art. 2º)</p> <p>-realizar <u>pesquisas na área técnica industrial</u>, estimulando atividades criadoras e <u>estendendo seus benefícios à comunidade</u> mediante cursos e serviços” (Art. 2º, IV)</p>
1982/10/ 18	Lei nº 7.044/1982	<p>- governo João Figueiredo</p> <p>- alterou a LDB de 1971 no que se referia à “profissionalização do ensino de 2º grau”. Tal mudança na LDB de 1971 se deu porque as instituições de ensino não tinham condições de atender à legislação;</p> <p>- previa a ideia da “preparação para o trabalho, como elemento de <u>formação integral do aluno, [...]</u>” (Art. 4º, § 1º);</p>
1986/06/ 06	Lei nº 7.486/1986	<p>- Governo Sarney</p> <p>- Diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989.: “um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza.; [...]cabe ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento”.</p> <p>-[...] reformas profundas na organização e nos métodos do setor público, [...] Há mão-de-obra capacitada. O setor privado é dinâmico, encontra-se capitalizado e pronto para ser o propulsor do crescimento. [...] a reduzir a transferência de recursos para o exterior – e o combate à inflação”.</p>

		<p>- “[...] fluxo dos egressos da escola de 1º grau, possibilitando-lhes <u>optar pelo exercício profissional imediato ou pelo ingresso na universidade</u>”.</p> <p>- “[...] <u>deterioração funcional do serviço público</u>, associados a práticas salariais e de <u>gestão de pessoal inadequadas</u>, tornam urgente a reforma na administração federal,”</p> <p>- “[...] redefinição das funções da escola [...] de modo a estabelecer padrões mínimos de desempenho em nível nacional, [...] contexto descentralizado de formulação das políticas”.</p> <p>- “São baixos os níveis de escolaridade [...] serviços oferecidos não correspondem às reais necessidades da população. [...] dificuldades de acesso ao sistema escolar, queda na qualidade do ensino, pouca valorização dos profissionais [...] contingente significativo de analfabetos”.</p> <p>[...] estabelecimento de controles sociais, [...] assegurar serviços públicos de melhor qualidade e mais baratos, através dos ganhos de produtividade obtidos com a melhoria dos padrões gerenciais; [...] descentralização e desconcentração da ação administrativa, [...] situando, portanto, a decisão pública próxima ao local de ação [...] dinamização do serviço público e valorização do seu servidor, com o objetivo de motivá-lo e engajá-lo na sua respectiva função [...] melhoria dos padrões de desempenho [...] simplificar e desburocratizar os procedimentos [...] estimular, na administração pública federal, estilos gerenciais que incentivem a melhoria da qualidade de bens e serviços, a produtividade e a realização profissional dos seus servidores.</p> <p>- “As escolas técnicas federais de 2º grau – industriais e agrícolas – <u>receberão recursos necessários ao reforço e à ampliação de sua capacidade de atendimento</u>, de tal forma que <u>diversifiquem a oferta de habilitações</u>, estendendo-as, tanto quanto possível ao <u>setor de serviços modernos</u>. [...] projeto Educação e Trabalho”.</p> <p>- implantação de cinco agrotécnicas, iniciou 20 escolas industriais, licitou oito unidades industriais e agrotécnicas, além de apoiar três instituições com aquisição de equipamentos ou realização de obras,</p>
1987/04/10	Lei nº 7.596/1987 (vigora até 2012)	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - docentes e técnicos-administrativos de universidades, CEFETs e demais autarquias federais de ensino tinham sua carreira estruturada;
1988/10/05	Constituição da República Federativa do Brasil	- 7ª – Constituição de 1988 (Constituição Cidadã) - Art. 205 e 206 da Magna Carta de 1988, a educação recebe destaque “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Art. 1º) e objetivos fundamentais (Art. 3º) a concepção de um Estado de Bem-Estar articulado com concepções do liberalismo econômico. Tal concepção reside, essencialmente, no Art. 1º, IV: “valores sociais do trabalho e da <u>livre iniciativa</u> ” (BRASIL, 1988) (Grifei), cominado como o Art. 2º. III que prevê “erradicar a pobreza e a marginalização e <u>reduzir as desigualdades sociais e regionais</u> ” (idem) (Grifei).
1990ss	PREAL; PRELAC	- Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe; - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe - financiamento e as produções de texto para orientação da educação, advindos do Banco Mundial; da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que financiam, por exemplo, o movimento Todos Pela Educação. - levou “o governo militar a tornar o ensino técnico compulsório: massificação de formação profissional”.
1990/1992	Governo Collor	- primeira eleição por meio do voto popular na Nova República, - Impeachment
1990/12/11	Lei nº 8.112/1990	Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.
1992 a 1995	Governo Itamar Franco	- Assume no lugar de Collor

1993/30/ 06	Lei nº 8.670/1993	- Dispõe sobre a <u>criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais</u> ;
1993/09/ 28	Lei nº 8.711/1993	- altera-se o Art. 2º da Lei. Nº 6.545/1978, - inciso I, ministrar a graduação e pós-graduação: “a) de graduação e pós-graduação lato sensu e <i>stricto sensu</i> , visando à formação de profissionais e especialistas <u>na área tecnológica;</u> ” e “b) de licenciatura com vistas à formação de <u>professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;</u> ” - Alterada para “IV – realizar <u>pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços</u> ”.
1994/12/ 08	Lei nº 8.948/1994	Instituição do <u>Sistema Nacional de Educação Tecnológica.</u>
1995 2003	Governo FHC	A era máxima da privatização nacional - Teoria do Capital Humano
1996/12/ 20	LDB – Lei nº 3.934/1996	LDB atual
1997/04/ 17	Decreto nº 2.208/1997	- reforço da concepção de educação “profissionalizante”, e a organização curricular fragmentada com preponderação da formação tecnicista de mão de obra ao invés da concepção de “trabalho” e “formação integral”. - “regulamentou o § 2º do Art. 36 e os artigos 39 a 42 da LDB. Ensino Profissional à serviço do mercado e do governo neoliberal. - “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. [...]” (Art. 5º)
1997/05/ 14	Portaria nº 646/1997	- Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências; - Art. 1º § 1º - As instituições federais de educação tecnológica [...], elaborarão um Plano de Implantação, levando em consideração suas condições materiais, financeiras e de recursos humanos. - Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96. - Art. 11 – As instituições federais de educação tecnológica deverão se constituir em centros de referência, inclusive com papel relevante na expansão da educação profissional conforme previsto no Art. Nº 44 da Medida Provisória nº 1.549-29, de 15 de abril de 1997.
1997/11/ 27	Decreto nº 2.406/1997	- Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências; - fortalece o foco da educação profissional para o mercado de trabalho “formar e qualificar profissionais, [...] para os diversos setores da economia [...]” (BRASIL, Art. 2º) além de limitar a criação de novos cursos nas unidades da rede federal: “A criação de cursos no Centros Federais de Educação Tecnológica fica condicionada à existência de previsão orçamentária para fazer face às despesas dos custos recorrentes” (Art. 8º, § 1º).
1998/05/ 28	Portaria nº 438/1998	Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.
1998/06/ 01	Parecer CNE/CEB nº 15/1998	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
1999/01/ 29	LEI Nº 9.784/1999	Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.
1999/10/ 05	Parecer CNE/CEB nº 16/1999	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

1999/12/08	Resolução CNE/CEB nº 4, /2012	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2000	PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2000/09/06	DECRETO nº 3.591/2000	Dispõe sobre o Sistema de Controle Interno do Poder Executivo Federal e dá outras providências.
2001/01/09	Lei nº 10.172/2001	- Plano Nacional de Educação [PNE]. Neste, o item 7 é dedicado à “Educação Tecnológica e Formação Profissional”. – <u>“Não há informações precisas, no Brasil, sobre a oferta de formação para o trabalho, justamente porque ela é muito heterogênea”</u> . Além das redes federais e estaduais de escolas técnicas, existem os programas do Ministério do Trabalho, das secretarias estaduais e municipais do trabalho e dos sistemas nacionais de aprendizagem, assim <u>como um certo número, que se imagina muito grande, de cursos particulares de curta duração, inclusive de educação a distância, além de treinamento em serviço</u> de cursos técnicos oferecidos pelas empresas para seus funcionários. [...] há fatores preocupantes. O principal deles é que a oferta é pequena: [...], está longe de atingir a população de jovens que precisa se preparar para o mercado de trabalho e a de adultos que a ele precisa se readaptar. [...] (7.1) Associada a esse fato está <u>a limitação de vagas nos estabelecimentos públicos, especialmente na rede das 152 escolas federais de nível técnico e tecnológico, que aliam a formação geral de nível médio à formação profissional</u> ”. [...] no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que <u>a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção</u> , o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. [...] <u>Criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização</u> , afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam. [...] <u>“Afora estas redes específicas – a federal e outras poucas estaduais vocacionadas para a educação profissional – as demais escolas que oferecem educação profissional padecem de problemas de toda ordem</u> . [...] Item 7.2, entre as Diretrizes, nos seguintes termos: - “Há um consenso nacional: <u>a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador</u> às oportunidades do mercado de trabalho, <u>associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular</u> . Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas <u>deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalho</u> . [...] É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos” (BRASIL, 2001, n.p.).
2003 a 2011	Governo Lula	Grande Expansão da EPT na RFEPCT
2004/07/23	Decreto nº 5.154/2004	- revogação do Decreto nº 2.208/1997 alteram-se os Art. 36, e 39 a 41 da LDB – Lei nº 3.934/1996, - introdução da possibilidade da oferta da educação profissional articulada de forma integrada ou comitente ao ensino médio (Art. 1º, II, e Art. 4º, § 1º, I e II), sem a qual a legislação impedia o aporte orçamentário do governo para ampliação da política de EPT na rede federal.
2004/10/01	Decreto nº 5.224/2004	- altera a organização e a estrutura dos CEFETs, criados pelas: Lei nº 6.545/1978; Lei nº 7.863/1989; Lei nº 8.711/1993; e Lei nº 8.948/1994
2005/10/07	Lei nº 11.184/2005	- transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná da UTFPR
2005/11/18	Lei nº 11.195/2005	- Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

		- Superou-se a proibição da construção de novas unidades de Ensino Profissional, no âmbito das escolas ligadas ao MEC,
2006/05/09	Decreto nº 5.773/2006	- altera o status dos CEFETs de “[...] instituições especializadas na oferta de educação tecnológica, [...]” (BRASIL, Art. 1º, § 1º, 2004b) para “[...] instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica [...]” (BRASIL, 2006). – Tal concepção permanece no Decreto nº 5.224/2004, mesmo o Decreto nº 5.773/2006 tendo sido revogado pelo Governo Temer, em 2017.
2006/07/13	Decreto nº 5.840/2006	- Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (já foi um programa de política educacional decorrente dos efeitos de política do Decreto nº 5.154/2004.) - Se cristaliza como prioridade na Lei 11.892/2008.
2007/04/24	Decreto nº 6.095/2007	- diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. - Na regulamentação, foram indicadas as linhas gerais de atuação dos IFs, cujo Projeto de Lei estava em fase de construção.
2007/12/01	Documento Base EPT	- Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.
2007/12/12	Decreto nº 6.302/2007	- Institui o Programa Brasil Profissionalizado.
2008/06/19	EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC	- Projeto de Lei que promove o reordenamento da atual rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica mediante a instituição da <i>Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</i> e, como ação de maior relevo, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
2008/12/29	Lei 11.892/2008	- Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
2009/11/11	Emenda Constitucional nº 59/2009	- Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da <u>Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212</u> da Constituição Federal, - dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a <u>obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos</u> e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
2010	IFs – Concepções e Diretrizes	BRASIL. MEC/SETEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes.
2010/07/19	Decreto nº 7.234/2010	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES
2011/2016	Governo Dilma	Era PRONATEC
2011/05/04	Parecer CNE/CEB nº 5/2011	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2011/10/26	Lei 12.513/2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Altera Decreto nº 5.154/2004
2012/01/30	Resolução CNE/CEB nº 2/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

2012/08/29	Lei nº 12.711/2012	Lei de Cotas Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
2012/09/04	PARECER CNE/CEB Nº: 11/2012.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
2012/09/20	Resolução CNE/CEB nº 6/2012	Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional.
2012/12/28	Lei nº 12.772/2012	_ estruturou o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, consolidando a carreira da EBTT,
2012	TCU – Relatório	Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
2014	MEC/ SETEC	- Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal. - Elaborado em razão do Relatório do TCU - Planos de Permanência e êxito em todos os IFs
2014/06/18	Decreto nº 8.268/2014	Altera Decreto nº 5.154/2004; - insere, explicitamente no texto de política a concepção de “Trabalho”, declara a concepção de “trabalho” como o princípio educativo (Art. 2º, II). - insere o inciso IV, que prevê “a indissociabilidade entre teoria e prática”, na perspectiva de superar a dicotomia entre formação para o trabalho intelectual e formação para o trabalho braçal, que é, basicamente, a concepção dos Pioneiros Russos e gramnisciniana, de formação integral / omnilateral;
2014/06/25	Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Vigência de 10 (dez) anos
2015/08/13	Portaria nº 818/2015 e PORTARIA nº 25/2015 (atualiza a portaria nº818)	Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nova regulamentação portaria nº 1.162/2018
2016	Governo Temer	- Impeachment da Presidente Dilma; - Retorno à concepção do Decreto nº 2.208/1997
2016/05/10	Portaria MEC nº 401/2016	- todas as Instituições Privadas de Ensino Superior (Ipes) podem ofertar cursos técnicos.
2016/09/22	MP nº 746/2016	- Reforma do ensino médio - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
2016/12/15	EC 95/2016	- Teto dos gastos - Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
2017 /2022	Governo Bolsonaro	- Programas: Future-se; Novos Caminhos - Organismos privados: bancos, fundações.. - Teoria do Capital Humano
2017/02/16	Lei 13.415/2017	- Reforma do ensino médio Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das

		<p>Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.</p> <p>- incluiu na LDB de 1996, o Art. 35-A, Ia IV esse, estruturando o ensino médio em quatro áreas do conhecimento, reduzindo a formação geral de, no mínimo 2.200 horas para, no máximo, 1800 horas.</p> <p>Alterou a redação do Art. 36 da LDB 9.394/1996, organizando o currículo do ensino médio em cinco itinerários formativos, sendo um deles, o da formação técnica e profissional.</p> <p>Art. 36 § 12, definindo que “As escolas deverão orientar os alunos no processo <u>de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional</u> previstas no caput”. (BRASIL, 1996, Art. 36, § 12).</p> <p>“§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput”.</p>
2017/12/15	Decreto nº 9.235/2017	<p>- revoga o Decreto nº 5.773/2006 que dispunha em sentido amplo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.</p> <p>- No mesmo ato, revoga, de forma aligeirada e sem ampla discussão com a sociedade, seis decretos de políticas educacionais criadas nos governos Lula e Dilma: “Art. 107. Ficam revogados: I – o art. 15 do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009; II – o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006; III – o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006; IV – o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007; V – o Decreto nº 8.142, de 21 de novembro de 2013; e VI – o Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016”.</p>
2018/01/03	Portaria nº 1/2018 MEC/SETEC	Institui a Plataforma Nilo Peçanha – PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REVALIDE.
2018/11/09	Portaria nº 1.162/2018.	Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
2018	PNP 2018.	Ano Base 2017. Primeiro ano de divulgação de dados pela PNP
2018/04 a 2019/11	“República de Curitiba”,	Lula é preso
2018/12/17	Resolução CNE/CP nº 4/2018	- BNCC - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.
2019	Plataforma Nilo Peçanha.	Ano Base 2018. PNP 2019. Segundo ano de divulgação de dados pela PNP
2019/09	Programa Novos Caminhos	- Novos Caminhos – Híbrido ao PRONATEC - Prioriza EAD - Se adequar à Reforma do Ensino Médio - Prioriza cursos rápidos: carga horária de 160 a 200 horas. - Eixo 1: Gestão e Resultados; Eixo 2: Articulação e Fortalecimento; e Eixo 3: Inovação e empreendedorismo. - Desenvolvimento do Anuário Estatístico da Educação Profissional e Tecnológica - Formação de professores das redes estaduais e distrital para atuarem em cursos de educação profissional e tecnológica.

2019/09/05	DECRETO N° 10.004/2019	- Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - plano é que até 2023, sejam implantadas em todo o Brasil 216 Escolas Cívico-Militares, sendo 54 escolas por ano.
2019/09/20	Lei n° 13.874/2019	- Institui a Declaração de Direitos de Liberdade Econômica; estabelece garantias de livre mercado. - Art.1º define que a declaração “[...] estabelece normas de proteção à livre iniciativa e ao livre exercício de atividade econômica e disposições sobre a atuação do Estado como agente normativo e regulador, [...]” (BRASIL, 2019).
2019/12/24	MP n° 914/2019 (Revogada)	Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II.
2020	Plataforma Nilo Peçanha.	- Ano Base 2019. PNP 2020. Terceiro ano de divulgação de dados pela PNP
2020/01/24	Portaria Setec n° 62/2020	- dispõe sobre a oferta de cursos técnicos de nível médio por instituições privadas de ensino superior – Ipes. Habilitação e autorização de mais de 100 Ipes para a oferta de 58 cursos técnicos distintos, com potencial de oferta de vagas de 700 mil vagas.
2020/06/02	PL 3.076/2020	- Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se.] - novas formas de financiamento: parcerias com o setor privado; - tem como eixos o empreendedorismo, a internacionalização e o estímulo à pesquisa, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação.
2020/14/06	MP 932/2020 Lei n° 14.025/2020	- Impunha a redução de 50% às alíquotas de contribuição social destinada ao Sistema S. - MP alvo de discussão de inconstitucionalidade, por meio das ADINs 6373 e 6378. - convertida em Lei n 14.025, de 14 de julho de 2020: Altera excepcionalmente as alíquotas das contribuições aos serviços sociais autônomos que especifica e ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional Marítimo.
2020/10/27	Resolução CNE/CP n° 1/2020	- BNCC – Formação - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).
2020/12/18	PORTARIA MEC N° 983/2020	- Estabelece diretrizes complementares à Portaria n° 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
2021..	PNP – nova versão	Nova Versão da PNP – dados anos base 2020..
2021/04/16	Lei 14139/2021	Institui o Dia Nacional da Educação Profissional e Tecnológica.
2021	670 unidades na RFEPC	Ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que passa a ter 670 unidades em todo o país.
2021/01/05	RESOLUÇÃO O CNE/CP N° 1 / 2021	- Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
2021/01/19	PORTARIA MEC N° 24	- Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber, no âmbito do Ministério da Educação.
2021/09/08	PORTARIA N° 713/2021	- Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Colégio Pedro II, define parâmetros e normas para a sua expansão e dispõe sobre a criação e implementação do modelo de dimensionamento de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas e comissionadas, no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dos Centros Federais de Educação Tecnológica e do Colégio Pedro II.

		<ul style="list-style-type: none">- Polos de Inovação- Polo de Educação a Distância- Centros de Referência (substituí os Núcleos Avançados)- modelo de dimensionamento de cargos e funções
2022	Reeleição de Lula	<ul style="list-style-type: none">- Lula foi reeleito para assumir a presidência em janeiro de 2023

Elaboração: O Autor, com base nas legislações e literaturas estudadas – 2022/2

APÊNDICE B – Referências das pesquisas *stricto sensu* analisadas

Referências Bibliográficas – Teses e Dissertações analisadas para o Estado do Conhecimento, Revisão de Literatura e Fontes Secundárias⁷

AGUIAR, Josué Esteves de. *O papel da biblioteca da RFEPCT na formação para o trabalho: um estudo no CEFET/MG, Campus Leopoldina*. 20/07/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF Sudeste de Minas Gerais, Vitória.

ALBA, Jacira Dall. *Inclusão No Contexto Dos Institutos Federais De Educação: Contribuições Do NAPNE do IFAM – Campus Manaus Zona Leste* 26/07/2016 Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico Instituição de Ensino: IF Amazonas, Manaus.

ALBUQUERQUE, Marcio Oliveira. *Gestão por competências nos Institutos Federais de Educação do nordeste brasileiro* 28/03/2018. Mestrado Profissional em administração e controladoria Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ALBUQUERQUE, Raimundo Jose de Paula. *Análise do PROEJA no IFCE - campus Fortaleza: Possibilidades e dificuldades da institucionalização*. 23/05/2013. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará.

ALBUQUERQUE, Renato Avellar de. *O IFRS na formação para o ensino de ciências: sentido e autopoiese de um sistema*. 26/05/2021. Doutorado em educação em ciências química da vida e saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UFSM, Porto Alegre.

ALKMIM, Giuliano Viana de. *Curso superior de tecnologia e bacharelado: um estudo sobre a mudança ocorrida na formação profissional em administração no IF do Norte de Minas Gerais - Campus Januária*. 01/04/2011. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UnB, Brasília.

ALMEIDA, Bruno Fernandes. *Expansão da rede federal e reestruturação produtiva: uma análise crítica da identidade institucional e docente do IFCE campus fortaleza* 30/08/2018. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual DO Ceará, Fortaleza.

ALMEIDA, Francisco Antonio de. *A evasão escolar em uma unidade do IFSP no curso técnico em informática integrado na visão dos discentes evadidos: um estudo de caso da*

⁷ O formato das referências bibliográficas no Apêndice, em relação às pesquisas *stricto sensu* pesquisadas, foi retirado conforme encontrado nos resultados Catálogo de Teses e Dissertações. Foi possível identificar algumas falhas de digitação, possivelmente ocorridas quando da inserção da pesquisa na Plataforma Sucupira e alteração de espaços, correção de letras faltantes etc., o que pode prejudicar a busca dos referidos textos conforme mencionado na pesquisa. O termo “Educação Profissional e Tecnológica” foi abreviado para EPT. O termo “Instituto Federal” ou “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, foram abreviados para IF, e o termo Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica foi abreviado para RFEPCT, a fim de reduzir e otimizar o espaço destinado ao apêndice.

parceria IFSP e SEE-SP 21/02/2017. Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação Instituição de Ensino: Universidade de ARARAQUARA, Araraquara.

ALMEIDA, Marciléa Balbina Prenazzi de. *A efetividade da contribuição escolar para a transformação socioeconômica do aluno egresso* 01/09/201. Mestrado em educação agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. *Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no IF do Amapá - Campus Santana SOBRE a formação pedagógica*. 10/11/2016. Mestrado em educação agrícola. Instituição de Ensino: UFRRJ.

ALMEIDA, Ranna Iara de Pinho Chaves. *Borboletas Amarelas: A presença dos Alunos Xakriabá no IF- Goiano - Campus Urutaí*. 09/07/2019. Mestrado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: UFU.

ALVES, Carina Gomes Messias. *A atuação dos IFs frente ao sistema nacional de pós-graduação – uma reflexão a partir da lei nº 11.892/2008*. 27/06/2016. Doutorado em Educação Em Ciências Química Da Vida E Saúde (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UGRGS, Porto Alegre.

ALVES, Marcos Fernando Soares. *O formador e a licenciatura em física nos IFs* 24/02/2021. Doutorado em Educação Para A Ciência E A Matemática. Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá.

ALVES, Maria De Fatima Moraes. *As concepções e práticas da gestão no IFCE Campus Iguatu* 27/11/2018. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRJ.

ALVES, Patricia Pereira. *Avaliação de níveis de satisfação com a qualidade de vida no trabalho e de estresse ocupacional: um estudo de caso com professores da Educação Profissional* 20/02/2017. Mestrado em Ciências da Saúde e Biológicas Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Vale Do São Francisco, Petrolina

ALVES, Rosilda Maria. *Práticas gerenciais de diretores na educação profissional: Entre o gerencialismo e a gestão democrática* 29/11/2017. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Nove De Julho.

AMARAL, Danilo Beserra do. *Planejamento Estratégico em Institutos Federais: aperfeiçoamento da implantação no Campus São Vicente do IF do Mato Grosso*. 08/02/2021. Mestrado Profissional em Administração Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda.

AMORIM, Fernando Felix. *Planejamento Estratégico de TI: um estudo da prática nos Institutos Federais de Educação* 16/02/201. Mestrado Profissional em Ciências Da Computação. Instituição de Ensino: Universidade Federal De Pernambuco, Recife.

AMORIM, Gilberto Jose De. *Da luta pela politecnicidade à reforma do ensino médio: para onde caminha a formação técnica integrada ao ensino médio?* 27/11/2018. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UFSCar.

AMORIM, Monica Maria Teixeira. *A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. 03/07/2013. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFMG, Belo Horizonte.

ANA, Tomas Dias Sant. *Ecossistema de inovação para eficiência do gasto público: uma pesquisa-ação no Ministério da Educação*. 03/12/2021. Doutorado em Administração Instituição de Ensino: UNB.

ANABUKI, Erika Tiemi. *Eficácia escolar das escolas da rede federal de educação profissional: análise dos fatores intra e extraescolares associados ao desempenho dos estudantes e fluxo escolar* 29/10/2021. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora.

ANDRADE, Andrea De Faria Barros. *Os IFs: uma análise de sua institucionalidade* 22/12/2014. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UnB.

ANDRADE, Andrea De. *A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências* 30/10/2014. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo.

ANDRADE, Danielle Da Silva. *Programa jovem aprendiz no IF de Sergipe: Estudo De Caso no Campus Estância-SE*. 20/02/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF DE SERGIPE, Vitória.

ANDRADE, Paula Danyelle Santana De. *O IF De Sergipe Na Perspectiva Do Ensino Médio Integrado*. 07/12/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF Sergipe.

ANDREIS, Alexandra. *Contribuições das competências organizacionais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul para a implementação de seus papéis sociais* 30/04/2015. Mestrado em Administração. Instituição De Ensino: UCS, Caxias Do Sul.

ANDRIOLI, Mary Grace Pereira. *Desenvolvimento de recursos na área de Tecnologia Assistiva: desafios e possibilidades em Institutos Federais* 12/05/2017. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: USP.

ANJOS, Thaiana Machado Dos. *Experiências Profissionais Das Pedagogas E Pedagogos Técnico-Administrativos Em Educação No IFRS*. 03/08/2018. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: PUCRS, Porto Alegre.

ANTONINI, Fabiano Oliveira. *Promoção Da Saúde Do Trabalhador Docente Dos IFs* 18/12/2018. Doutorado em Enfermagem Instituição de Ensino: UFSC.

ANTONIO, Luciene Amorim. *Mudança na permanência: análise da implantação dos Cursos Técnicos Integrados no IF do Maranhão-Fase 1* 03/08/2018. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: USP.

- ANTUNES, Andre Alexandre. *Processo de Inclusão no IF de Goiás: O Papel do Psicólogo* 28/03/2017. Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar Instituição de Ensino: UnB.
- ANTUNES, Cristiana Ferreira. *Cultura Organizacional No Contexto Da Expansão Da RFEPC: Um Estudo Com Servidores Técnico- Administrativos* 13/11/2015 106 f. Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes Instituição de Ensino: UFPB, João Pessoa.
- ANTUNES, Evelise Dias. *Assistência Estudantil Nos IFs: Da Política À Implementação* 06/02/2018. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNICAMP.
- ANTUNES, Keila Cristina Pinheiro. *Programa de assistência estudantil e a sua materialização no if de mato grosso do sul: uma proposta de produto educacional voltado aos estudantes do ensino médio integrado* 23/02/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFMS.
- AQUINO, Carla Nogueira Patrão De. *Educação E Efeito-Vizinhança: Uma Análise A Partir Dos IFs* 08/10/2020. Doutorado em Planejamento Regional E Gestão Da Cidade Instituição de Ensino: Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.
- AQUINO, Ina Jana Souza De. *A Formação De Professores Nos IFs: Uma Faceta Da Política Nacional Da Formação De Professores*.18/02/2016. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição de Ensino: UFRRJ.
- AQUINO, Rogerio Mangabeira Vicente De. *Uma Proposta de Processos para Apoiar a Implementação da Governança Corporativa em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*10/12/2020. Mestrado Profissional em Ciências Da Computação Instituição de Ensino: UFPE.
- ARAGI, Juliana Cesario. *Caracterização dos Produtos Comprados da Agricultura Familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa de Aquisição de Alimentos em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* 24/02/2022. Mestrado em Nutrição Instituição de Ensino: USP.
- ARANHA, Cinthia Bomtorin. *Cursos superiores de tecnologia e perfil econômico regional: análise de egressos do IFSP Piracicaba*.13/08/2020. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos Instituição de Ensino: UFSCAR.
- ARAUJO, Maize Sousa Virgolino De. *Um Estudo Da Expansão Da Educação Superior No IFPB: desafios institucionais e alcance social* 28/11/2019. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: UFRN.
- ARAUJO, Marcelo Pereira De. *Financiamento Da Educação: Análise Orçamentária Do Ensino Superior No IF Da Paraíba*. 26/02/2021. Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão E Avaliação Da Educação Superior Instituição de Ensino: UFPB.
- ARAUJO, Marcia Basilia De. *Corpos Negros Docentes: Identificando Trajetórias E Experiências No IF De Minas Gerais* 13/02/2020. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino:UFMG.

ARAUJO, Romildo De Castro. *Educação profissional: os descompassos entre a expansão do IF e o mercado de trabalho no Piauí* 07/06/2019. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia.

ARAUJO, Rosemeire Barauna Meira De. *A nova gestão pública, a regulação da educação e a gestão democrática no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia* 17/10/2014. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador.

ARGOLLO, Rivailda Silveira Nunes De. *Auto-avaliação institucional na RFEPCT: análise da implementação do SINAES*. 01/01/2010. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador.

ARNAUT, France Ferreira De Souza. *Acessibilidade Web Em Sítios Da RFEPCT: Uma Avaliação Dos Institutos Federais* 19/12/2017. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador.

ARTMANN, Hylariane Rosa Ribeiro. *Integração Como Possibilidade De Valorização Do Trabalho Terceirizado Nos IFs* 14/10/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFRS - Campus Porto Alegre.

ASSIS, Maria Celina De. *Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: sua implantação, resultados e desafios*. 09/05/2013. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: UFRGS.

ASSIS, Sandra Maria De. *Práticas Pedagógicas De Docentes De Ciências Humanas No Curso Técnico Integrado Em Informática Do IFRN – Campus Caicó*. 11/06/2015. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino IFRN.

ASSIS, Tassia Galvao Araujo. *O Jornalismo Científico Como Meio De Publicização De Pesquisas: um estudo de caso nos Institutos Federais do Estado de Goiás* 17/11/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF Goiano, Vitória.

AVANCI, Lilian Tonete Ambrozim. *Qualidade De Vida No Trabalho: Um Estudo Com Os Servidores Do IFES*. 09/07/2018. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UFES.

AVILA, Carlos Alberto De. *Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na perspectiva da inovação institucional: um estudo de um modelo teórico-empírico a luz de indicadores institucionais*. 23/03/2018. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: UnB.

AZEREDO, Fabricia Santos Gomes De. *Compras Públicas Sustentáveis: Percepção, Práticas E Estratégias Nos Institutos Federais De Educação* 06/03/2015. Mestrado em Engenharia de Produção Instituição de Ensino: Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes.

- BACCIN, Eclea Vanessa Canei. *Reconhecimento De Saberes E Competências No Ensino Básico Técnico E Tecnológico: impactos sobre a carreira e o trabalho docente* 09/03/2018. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFSC.
- BALBINO, Jose Nivaldo. *O Estágio De Desenvolvimento Da Gestão Do Conhecimento Nos IFS* 13/02/2015. Mestrado em Gestão da Informação Instituição de Ensino: UFPR.
- BANDEIRA, Pamella Elis. *Determinantes de eficiência no setor público: Análise comparativa das unidades da RFEPCT Brasileira por meio dos modelos DEA e Tobit.* 05/04/2019. Mestrado em Administração Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Goiânia
- BARBOSA, Ana Cecilia Campos. *Os Institutos Federais: reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do Regimento Geral do IFS* 01/12/2012. Mestrado em Psicologia Social Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão.
- BARBOSA, Arlindo Lopes. *Análise semiótica dos discursos discentes dos Institutos Federais e Nordestinos.* 01/11/2010. Doutorado em Letras Instituição De Ensino: UFPB.
- BARBOSA, Josane Geralda. *Os Cursos De Licenciatura Em Matemática Ofertados No IF De Minas Gerais: Seus Desafios E Particularidades.* 16/02/2017. Mestrado em Ensino De Ciências Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro Do Sul, São Paulo.
- BARBOSA, Lucas Diego Antunes. *Prática Como Componente Curricular Na Licenciatura Em Matemática* 17/12/2019. Doutorado Em Educação Matemática Instituição De Ensino: PUC-SP.
- BAREA, Cibeli. *CEFET/IFSUL: a implantação e estruturação de uma Instituição de Ensino Público Federal (2006-2009)* 14/10/2016. Mestrado Em História Instituição De Ensino: UPF.
- BARRETO, Nelma Vilaça Paes. *Limites e contribuições de núcleos de tecnologias e educação a distância na RFEPCT* 01/01/2011. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estácio De Sá, Rio De Janeiro.
- BARROS, Andre Matias Evaldt De. *Efeitos De Poder E Subjetivação Dos Discursos De Evasão De Cursos De Licenciatura Em Matemática Do IFRS* 14/07/2016. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UCS, Caxias do Sul.
- BARROS, Carolina Mendonca Fernandes De. *A Formação pedagógica dos professores iniciantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense: Intencionalidade, necessidade ou desinteresse.* 06/11/2017. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: UFPEL, Pelotas.
- BARROS, Fernando Rufino De. *Alocação De Recursos Na Educação: Uma análise da eficiência na RFEPCT.* 29/09/2021. Mestrado em Administração Instituição De Ensino: Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte.

- BARTHOLO, Monica Graziella De Paolis. *Em busca de uma escola: as políticas públicas e a implantação do IF de Goiás Campus Inhumas*. 01/08/2011. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UnB.
- BASSI, Eduardo Da Rocha. *Desenvolvimento de um modelo de indicadores de gestão de pessoas: o caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* 17/12/2015. Mestrado em Administração Instituição De Ensino: UFSM, Santa Maria.
- BATISTA, Uendel Santos. *IFs Participe: A Participação Democrática Mediada Por Aplicativo Mobile No IFs Campus Aracaju* 08/09/202. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.
- BATISTA, Vicente De Paulo. *Um estudo sobre a aderência das instituições da RFEPCT ao correio eletrônico proposto no Decreto 8.135/2013* 14/06/2017. Mestrado Profissional em Ciências Da Computação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco, Recife.
- BAVARESCO, Delair. *Política De Formação De Professores Nos Institutos Federais E A Licenciatura Em Matemática Do IFRS– Câmpus Bento Gonçalves* 27/11/2014. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UNISINOS.
- BEDERODE, Igor Radtke. *Desafios e Possibilidades da Implantação de Componentes Curriculares a Distância nos Cursos Presenciais do IF Sul-rio-grandense (IFSul), sob a ótica dos educadores do Câmpus Pelotas*.10/03/2016. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: IFSUL, Pelotas.
- BENDATI, Maria Mercedes De Almeida. *O Papel Educativo Dos Comitês De Ética Em Pesquisa Com Seres Humanos Nos Institutos Federais: Contribuições Para A Formação Profissional E Tecnológica* 19/08/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFRS campus Porto Alegre.
- BENEDINI, Larissa Cristina Arruda De Oliveira. *Letramento Crítico E Ensino De Espanhol No Ensino Médio Integrado: Questões Teórico - Práticas No Contexto Dos Institutos Federais*. 06/12/2019. Doutorado em Linguística Instituição De Ensino: Universidade Federal De São Carlos, São Carlos.
- BENETTI, Adelar. *A Política De Implantação Do IFC – Campus Rio Do Sul: Limites E Possibilidades Na Visão De Servidores*. 13/12/2017. Mestrado Profissional em Gestão De Políticas Públicas Instituição De Ensino: UNIVALI.
- BENTIN, Priscila Caetano. *A Criação Dos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia E Sua Proposta De Ensino Superior*. 24/02/2014. Mestrado em educação Instituição de Ensino: UNIRIO
- BENTIN, Priscila Caetano. *Princípios Formativos Para A Docência Na Ept Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Sob A Perspectiva Da Prática Pedagógica*. 16/06/2021. Doutorado Em Políticas Públicas E Formação Humana Instituição de Ensino: UERJ, Rio de Janeiro

BENTO, Leila Maria. *As Transformações Sócio-Históricas Da RFEPCT Sob O Ponto De Inflexão Informacional: Um Olhar Sobre As Mudanças Pela Ótica Da Produção Seriada Do Conhecimento Institucional* 09/03/2015. Mestrado Em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - UFRJ

BERGMANN, Andrea Leite. *O Efeito da Expansão dos Institutos e das Universidades Federais sobre as Oportunidades do Mercado de Trabalho* 21/03/2016. Mestrado em Organizações E Mercados Instituição de Ensino: UFPEL.

BERTOTTI, Mario Jose. *Avaliação Da Gestão Do Conhecimento Em Uma Instituição Federal De Ensino: A Perspectiva De Docentes, Técnico-Administrativos E Gestores* 20/12/2018. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Do Sul De Santa Catarina, Tubarão.

BEZERRA, Daniella de Souza. *Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politecnia e da integração* 01/12/2012. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: USP.

BEZERRA, Dina Faustino. *Proposição De Uma Metodologia Para Compras Sustentáveis No IF De Sergipe - Campus Lagarto*. 24/02/2017. Mestrado em Desenvolvimento E Meio Ambiente - Prodepa Instituição De Ensino: UFPB.

BIFF, Vanessa Levati. *A Atuação Colaborativa entre Bibliotecários e Professores na Promoção da Leitura nas Bibliotecas dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul* 05/07/2019. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Rio Grande Do Sul.

BITTENCOURT, Maria Rosineide Cavalcante. *Os Efeitos Da Adoção De Práticas Sustentáveis Nos Indicadores De Consumo Na Gestão Pública* 27/07/2021. Mestrado em Administração E Ciências Contábeis Instituição de Ensino: Fucape Fundacao De Pesquisa E Ensino, Vitória

BLENGINI, Ana Paula Da Graça Souza. *O Ensino Médio Integrado: concepções, disputas e indeterminações*. 01/06/2012. Mestrado em Políticas Públicas E Formação Humana Instituição De Ensino: UERJ

BOANAFINA, Anderson Teixeira. *A Formação Docente Para A Ept Em Tempos De Dualidade Ampliada* 27/05/2020. Doutorado Em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição de Ensino: UFRRJ.

BOAS, Antonio Carlos Vilas. *Da Origem Do Patronato Agrícola “Visconde De Mauá” (1918) Ao IF Do Sul De Minas Gerais – IFSUL-DEMINAS (2008) – Campus Inconfidentes* 19/02/2018. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Vale Do Sapucaí, UNIVÁS - Pouso Alegre.

BOIANOVSKY, Ilana. *Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Da Região Centro-Oeste: Análise Temática Dos Cursos De Educação Profissional Técnica De Nível Médio* 27/11/2020. Mestrado em Ciência Da Informação - UFRJ - Ibict Instituição De Ensino: UFRJ.

BONDAN, Girlane Almeida. *O Ensino De Empreendedorismo Nos Cursos Superiores De Tecnologia Do IFSC, Campus Florianópolis - Continente* 20/05/2016. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UnB.

BONOW, Dirnei. *A Exclusão Escolar No Proeja Do IFSul: Representações De Estudantes Evadidos* 01/08/2010. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pelotas.

BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes De. *Discursos Na/Da EPT: A Criação Dos IFs* 03/12/2013. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UERJ.

BORGES, Aurélio Ferreira. *Gestão Ambiental Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia.* 01/02/2012. Doutorado Em Engenharia Florestal Instituição de Ensino: Universidade Federal De Lavras, Lavras.

BORGES, Gabriela Fernanda Silva. *O SISU no IFTM – Campus Uberaba: Avaliação da democratização do acesso e da eficiência na ocupação de vagas* 03/07/2019. Mestrado Profissional Em Educação Tecnológica Instituição de Ensino: IFTM, Uberaba.

BORGES, Silvana Maia. *Disciplinas Do Campo Da Psicologia: Análise Dos Cursos De Bacharelado E Tecnologia Dos Institutos Federais De Santa Catarina* 03/07/2017. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UFFS- Chapecó.

BORTOLINI, Sirlei. *Desafios e estratégias para tornar o IFRS - Câmpus Bento Gonçalves uma escola inclusiva.* 01/09/2012. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica.

BOSCHINI, FERNANDA FERREIRA. *A Formação Do Docente Da EPT No IF De São Paulo (2008-2015)* 24/04/2018. Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional Instituição de Ensino: Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo Biblioteca - (FATEC SP).

BOSO, Augiza Karla. *Repositórios De Instituições Federais De Ensino Superior E Suas Políticas: análise sob o aspecto das fontes informacionais* 01/08/2011. Mestrado em Ciência Da Informação Instituição de Ensino: UFSC, Florianópolis

BRAGA, Saldanha Alves. *A Concepção De Integração Contida No Decreto 5.154/2004 E Suas Repercussões Na Prática Docente: Um Estudo Sobre O Ensino Médio Integrado Do IF Do Tocantins* 25/10/2013. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNB.

BRAGA, Valter Marjonny Lima. *A Inclusão Social E Os Egressos Do Sistema Prisional: Experiências na Rede Federal De EPT* 29/01/2021. Mestrado Profissional Em EPT Instituição De Ensino: IFES - Espírito Santo.

BRANDAO, POLLYANNA DE ARAUJO FERREIRA. *A Representação de tecnologia na educação profissional do IFRN: uma análise das práticas pedagógicas dos professores do ensino médio integrado* 12/06/2017. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: IFRN, Natal.

BRANDT, Andressa Grazielle. *Professores No IF Catarinense: Uma Análise Acerca Do Curso De Pedagogia* 28/11/2018. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis

BRANDT, Andressa Grazielle. *Programa De Formação Dos Professores (De Ensino Básico, Técnico E Tecnológico): Um Estudo A Partir Das Vozes Dos Educadores Do IF Catarinense – Campus Rio Do Sul* 02/07/2014. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis.

BRASIL, Jorge Eduardo Mendonca. *Meritocracia E Seleção Para Cargos Comissionados: Um Estudo No IF Da Paraíba*. 15/02/2018. Mestrado Profissional Em Gestão Pública Instituição De Ensino: UFRN, Natal.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. *Propostas De Educação Inclusiva Dos Institutos Federais Do Estado Do Rio Grande Do Sul: Alguns Apontamentos* 01/05/2012. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFSM

BRESSAN, Vanessa Ramos Ramires. *A Evasão Na Educação Superior Tecnológica Do Ms: Uma Proposta De Diagnóstico De Seus Determinantes* 05/10/2021. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Campinas.

BRONZATE, Sandra Torquato. *O Currículo Integrado No Contexto De Implantação Do Projea Fic: A Experiência Dos Municípios De Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo Do Campo E Várzea Paulista* 31/10/2014. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade De São Paulo, São Paulo

BRUNO, Gisele Sabrina Nienov. *Desafio Escolar Na Ept: Estratégias De Atuação Com Os Alunos Ah/Sd* 14/12/2020. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFRS - Campus Porto Alegre.

BUENO, Daniela Gomes Martins. *A Política de Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Conformação do Ensino Superior Nessas Instituições* 01/07/2012. Mestrado em Política Social Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói

BURDZINSKI, Carla Simone. *Características Socioeconômicas Dos Estudantes Do If Do Tocantins – Campus Palmas* 03/08/2020. Mestrado Profissional Em Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: UNIALFA, Goiânia

CAIRES, Vanessa Guerra. *Políticas Para A Educação Profissional E A Articulação Entre O Ensino Profissional E O Ensino Médio: Estudo Comparativo Sobre O Ensino Integrado, Em Uma Instituição Da RFEPCT De Minas Gerais* 04/03/2016. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Pontificia PUC Minas.

CALAZANS, Di Paula Prado. *A Valorização Profissional Dos Técnicos Administrativos Em Educação No Contexto Do IFBAIANO: Dilemas E Concepções Em Disputa*. 26/03/2020. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UESB. Vitória da Conquista

CALDAS, Wenia Ventura De Farias. *Plano Anual De Auditoria Interna Da Rede Federal De Educação Profissional: Uma Análise Das Atividades Realizadas Pelas*

Auditorias Internas Dos Institutos Federais Do Nordeste Brasileiro No Período 2015-2017 15/02/2019. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional
Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

CALIARI, Sueda. *Licenciatura em ciências agrícolas para além dos muros da escola: conhecimento e conexões rumo a um desenvolvimento rural Sustentável* 28/05/2020.
Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

CAMPOLIN, Luciane Da Costa. *A Avaliação Da Aprendizagem Na Ept: Uma Proposta De Formação Docente A Partir Da Percepção Dos Sujeitos Dos Cursos Técnicos Subsequentes Do IFSC – Campus Caçador* 07/06/2019. Mestrado Profissional Em ept
Instituição De Ensino: IFSC

CAMPOS, Nilo Moraes De. *Qualidade de vida no trabalho dos servidores técnico-administrativos do IFSul Lotados Em Pelotas* 30/03/2016. Mestrado Em Política Social E Direitos Humanos Instituição De Ensino: Universidade Católica De Pelotas

CANTERLE, Lisiane Darlene. *Fatores de risco para o adoecimento laboral na percepção dos docentes do IF Farroupilha – Campus Jaguarí* 10/07/2019. Mestrado Profissional Em EPT Instituição De Ensino: IFFAR

CARDOSO, Andre Luis Rabelo. *A Qualidade Do Gasto Público: O Caso Dos Institutos Federais De Educação* 16/02/2016. Mestrado Profissional Em Gestão Pública
Instituição De Ensino: Universidade De Brasília, Brasília

CARDOSO, Antonio Alan Vieira. *Análise Crítica Dos Entraves Da Atuação Do Psicólogo Escolar E Educacional No IFCE: Perspectivas De Superação* 14/08/2019.
Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFCE.

CARDOSO, Caio Marcelo De Albuquerque. *Proposta De Criação De Instrumento De Avaliação Dos Cursos Técnicos Integrados Ao Ensino Médio* 17/07/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

CARDOSO, Caio Marcelo De Albuquerque. *Proposta De Criação De Instrumento De Avaliação Dos Cursos Técnicos Integrados Ao Ensino Médio* 17/07/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

CARDOSO, Pierre Pinto. *Empregabilidade Dos Egressos: A Educação Profissional Integrada Ao Ensino Médio No Extremo Norte Da Amazônia* 19/09/2018. Doutorado Em Sociedade E Cultura Na Amazônia Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Amazonas.

CARDOSO, Suzana. *“Little Science” Vs “Big Science” No Norte Do Brasil: Um Estudo Sobre A Evolução Acadêmica Dos Institutos Federais Amazônicos* 25/01/2021.
Mestrado Em Ciência Da Informação Instituição De Ensino: UFPA. Belém

CARMO, Cintia Tavares Do. *Rede Federal De Educação Profissional No Brasil: A Trajetória De Expansão De Uma Política Pública* 24/08/2016. Doutorado Em Sociologia Política Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes

- CARNEIRO, Ulysses Tavares. *Politécnica no IF Catarinense - Campos Sombrio* 01/12/2010. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ.
- CARRASCO, Tiele Silveira. *Aprendizagem Informal: Um Estudo Sobre Os Aspectos Que A Influenciam Em Dois Institutos Federais De Ensino Do Rio Grande Do Sul* 05/02/2018. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: FURG
- CARVALHO, Altair Justino De. *O Processo Histórico Do Serviço Social Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Em Goiás: Dimensões Da Prática Profissional Do Assistente Social (1989 A 2009)*. 01/04/2010. Mestrado Em Serviço Social Instituição De Ensino: PUC Goiás, Goiânia.
- CARVALHO, Ana Karina Franca Ferreira. *A Rede Federal De Ept Como Estratégia Para O Desenvolvimento Territorial Na Cidade De Barra Do Corda-MA* 25/11/2019. Mestrado Profissional em Gestão E Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: Universidade De Taubaté.
- CARVALHO, Lara Yasmin Almeida. *A constituição de uma cultura escolar na perspectiva democrática no IF Goiano* 26/11/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF GOIANO.
- CARVALHO, Nadia Batista De. *A Relação Entre A Verticalização E O Trabalho Docente No IF Da Bahia – Campus Eunápolis* 26/02/2021. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UESB Vitória da Conquista.
- CARVALHO, Washington Da Silva. *Violência Escolar e Institutos Federais em Pauta: Um Olhar sobre o Fenômeno a partir da Cobertura Jornalística* 30/07/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF DA PARAÍBA.
- CASCAES, Danielle Christiane Tiefensee. *Condições Para A Atuação Estratégica Das Unidades De Gestão De Pessoas Dos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia* 22/10/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSC.
- CASSIANO, Elaine Borges Monteiro. *Proposição Metodológica de Avaliação da Eficiência na EPT*. 06/09/2017. Doutorado em Ciências Ambientais e Sustentabilidade Agropecuária Instituição de Ensino: Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- CASTANHO, Rafael Mauricio. *Educação Superior Nos Institutos Federais: Políticas Inclusivas E Produções Subjetivas* 19/03/2019. Mestrado Em Psicologia Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Paraná.
- CASTILHO, Junior Cezar. *A Avaliação No If Do Paraná, Campus Umuarama: Limites, Impasses, Desafios Sobre O Processo Ensino-Aprendizagem* 05/02/2016.. Mestrado Em Metodologias Para O Ensino De Linguagens E Suas Tecnologias Instituição De Ensino: Universidade Pitágoras Unopar, Londrina.
- CASTRO, Ahiram Brunni Cartaxo De. *A Relação Entre Os Processos De Gestão Do Conhecimento E Os Antecedentes Da Inovação Que Influenciam A Mudança Social: Um*

Estudo Nos Institutos Federais Do Brasil 02/12/2020. Doutorado em Administração
Instituição de Ensino: Universidade Potiguar, Natal

CASTRO, Giliane Nazare Videira. *Análise Do Processo De Desenvolvimento Da Autonomia Dos Alunos Da Educação A Distância No IFDo Amapá – Campus Santana* 25/06/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF AMAPÁ.

CASTRO, Maria Jose De. *Ciência, Tecnologia E Inovação Nos Institutos Federais: Uma Contribuição A Partir Da Aplicação De Matriz De Indicadores Científicos E Tecnológicos*. 11/03/2019. Doutorado Em Ciência Da Propriedade Intelectual Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

CASTRO, Rafael Prado De. *“Desafios da gestão de cursos profissionais de nível técnico e superior: estudo de caso do IF de Goiás – campus Jataí”* 24/01/2013. Mestrado Profissional em Administração Instituição De Ensino: FEAD Belo Horizonte.

CASTRO, Tatiana Lage De. *Evasão nos Cursos de Licenciatura do IF de Minas Gerais* 25/02/2019. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UFMG.

CAVALCANTE, Joel Junior. *A inserção social dos estudantes egressos do IF do Paraná (IFPR) e a nova institucionalidade da EPT (EPT) no Brasil* 07/12/2021. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFMS. Campo Grande.

CAVALCANTE, Rivadavia Porto. *Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais* 12/02/2016. Doutorado Em Lingüística Instituição De Ensino: UFPB. (João Pessoa);

CAVALCANTI, Alberes De Siqueira. *Permanências na mudança, identidades em questão: significados da docência entre formadores de professores de Educação em Ciências em um modelo educacional em construção*. 24/06/2016. Doutorado em Educação Em Ciências E Matemática - UFMT - UFPA - UEA Instituição de Ensino: UFPA.

CAVALCANTI, Eliane Ribeiro Da Costa. *Política Pública De Expansão Da Rede Federal De Ensino Profissional: Estudo De Caso Múltiplo Em Dois Campi Agrícolas*. 30/10/2018. Mestrado Profissional em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda

CAVALCANTI, Eliane Ribeiro Da Costa. *Política Pública De Expansão Da Rede Federal De Ensino Profissional: Estudo De Caso Múltiplo Em Dois Campi Agrícolas* 30/10/2018. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda

CAVALCANTI, Leonardo Ferreira. *Fatores De Cultura Organizacional Na Implantação De Bpm Nos Institutos Federais De Educação Brasileiros* 28/06/2017 141 F. Mestrado Profissional Em Ciências Da Computação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco.

CAVALCANTI, Maria Da Conceicao Monteiro. *A expansão do ensino superior a distância do IFPB: uma análise da implantação do curso de graduação em administração pública no âmbito do programa nacional de administração pública - PNAP 31/03/2016*. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: UFRN, Natal.

CAVALCANTI, Naianne Machado. *Síndrome De Burnout E Estratégias De Enfrentamento Em Docentes Do IF De Rondônia 27/08/2018*. Mestrado Em Psicologia Instituição De Ensino: Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. *O Programa Nacional De Assistência Estudantil Nos Institutos Federais Gaúchos E O Trabalho Do Assistente Social: alcances, perspectivas e desafios 21/11/2013*. Mestrado em Política Social e Direitos Humanos Instituição de Ensino: Universidade Católica De Pelotas, Pelotas.

CAVALHEIRO, Josiela Silveira. *Os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito dos IFs Gaúchos: Um Estudo Sob a Ótica da Comunidade Acadêmica 18/02/2020*. Doutorado em Política Social e Direitos Humanos Instituição de Ensino: UCPel. Pelotas

CERBINO, Vania Dutra Amorim. *Estudo E Contribuição Para A Redução Da Retenção Escolar De Alunos Da Educação Profissional Técnica De Nível Médio Em Uma Instituição Da RFEPCT 18/11/2020*. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF DE MINAS GERAIS.

CERQUEIRA, Yara Dias Fernandes. *Institutos federais e desenvolvimento local: O IFSULDEMINAS-Campus Machado como expressão dos limites e possibilidades da EPT na sociedade brasileira contemporânea. 15/12/2016*. Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias E Sociedade Instituição de Ensino: Universidade Federal De Itajubá.

CHAGAS, Selton Evaristo De Almeida. *E O IF Integra A Jornada: Potencialidades Emancipatórias nas trajetórias de jovens egressos do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio em IFs no Centro-Oeste Brasileiro 09/12/2020*. Doutorado em Sociologia Instituição de Ensino: UFG, Goiânia.

CHAVES, Ayalla Oliveira. *A Caracterização dos Produtos Científico-Tecnológico dos Institutos Federais de Educação do Brasil 26/07/2019*. Mestrado Profissional em PROFNIT - Propriedade Intelectual E Transferência De Tecnologia Para Inovação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Santa Cruz, Maceió.

CHEDIAK, Sheylla. *Experiência de formação continuada de professores da educação básica, técnica e tecnológica por meio da mobilidade internacional: efeitos nas concepções pedagógicas. 10/08/2020*. Doutorado Em Educação Escolar Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Araraquara

CHIARELLI, Alexandre. *A gênese dos institutos federais no contexto das políticas de ciência & tecnologia. 25/06/2019*. Mestrado em Ciência, Tecnologia E Sociedade Instituição de Ensino: IFPR – Paranaguá.

COELHO, Fernanda Fonseca De Melo. *Avaliação multicritério para suporte à decisão na flexibilização de projetos padronizados no contexto dos Institutos Federais* 10/10/2018. Doutorado Em Arquitetura Instituição De Ensino: UFRJ.

COELHO, Joao Bosco Miranda. *Proposição de um Modelo Referencial de Design para Publicação de Editais nos Institutos Federais de Educação* 31/01/2019. Mestrado Profissional em Design Instituição De Ensino: Centro De Estudos E Sistemas Avançados Do Recife

CONCEICAO, Cristiano Sarda Da. *Leitura Nas Bibliotecas Do IF De Santa Catarina (IFSC) - Câmpus Da Grande Florianópolis: Percepções E Práticas Dos Bibliotecários* 18/12/2020. Mestrado Profissional Em Gestão Da Informação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca

CONTARINE, Marina Lindaura Maranhã. *Políticas Públicas Para A Educação Profissional: Um Estudo Em Um Curso Técnico De Nível Médio, Ofertado Pelo PRONATEC, em Belo Horizonte* 28/03/2014. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: PUC Minas.

CORNELIO, Alice Da Silva. *Políticas Para O Trabalho Docente Na RFEPC: Relações De Gênero* 07/04/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: PUC Minas.

CORREA, Nadia Batista. *Sobre A Integração No Ensino Médio Do Campus Macaé Do IF Fluminense: Mediações E Contradições* 14/02/2014. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói

CORREA, Ramao. *O processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam no estado do Rio Grande do Sul: atores, contextos e quadros normativos* Porto Alegre 2020 29/05/2020. Doutorado Em Políticas Públicas Instituição De Ensino: UFRGS. Porto Alegre

CORREA, Rubia Oliveira. *A Relação Entre As Capacidades Dinâmicas De Gestão E A Lógica Dominante Gerencial Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Do Brasil* 26/05/2017. Doutorado Em Administração Instituição De Ensino: PUCPR.

CORREIA, Vilanni Cavalcanti Dias. *A Criação Do IF Da Paraíba E A Avaliação Das Repercussões Na Gestão De Sua Administração Central* 22/02/2017. Mestrado Profissional Em Políticas Públicas, Gestão E Avaliação Da Educação Superior Instituição De Ensino: UFPB.

COSTA, Aline Moraes da. *Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional.* 01/07/2011. Mestrado em Educação - Processos Formativos E Desigualdades Sociais Instituição De Ensino: UERJ

COSTA, Bianca Dos Santos. *Apuração do custo por aluno: um estudo no campus palhoça bilíngue do IF de Santa Catarina* 02/07/2018. Mestrado Profissional em Administração. UDESC.

COSTA, Bruno Silva. *Influência Da Formação Pedagógica Na Prática Do Docente De EPT* 11/10/2013. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNB.

COSTA, Elen De Fatima Lago Barros. *Trabalho E Carreira Docente Nos IFs* 22/02/2016 266 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFSCAR.

COSTA, Gerline Maciel A. da. *Núcleo de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE): ações para a inclusão em uma instituição de ensino profissional do Estado de Pernambuco*. 01/09/2011. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Alagoas, Maceió.

COSTA, Lucia Helena Kmentt. *Expansão Dos Institutos Federais: narrativas de sujeitos do Câmpus Camaquã* 15/03/2016. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: IFSul, Pelotas

COSTA, Marcio Flavio Tenorio. *Custos Na Administração Pública: Um Estudo Da Adequação Do Método Custo Corrente/Aluno Equivalente Ao IF De Pernambuco* 26/02/2018. Mestrado Em Controladoria Instituição De Ensino: UFRPE.

COSTA, Marcos Luiz Peixoto. *O Conselho Superior do IF do Mato Grosso: uma análise das concepções de organização e gestão educacional* 25/09/2013. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino UFRRJ.

COSTA, Maria Adélia da. *Políticas de Formação de Professores para a EPT: Cenários Contemporâneos* 01/12/2012. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Uberlândia - UFU.

COSTA, Paula Medeiros. *Gestão E Execução Do Programa Nacional De Alimentação Escolar Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia* 31/03/2015. Mestrado em Nutrição e Saúde Instituição de Ensino: UFG.

COSTA, Ramiro Marinho. *Configurações Da Política De Integração: Educação Profissional E Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos Nos IFs Em Santa Catarina* Tese 25/02/2015. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFSC, Florianópolis.

COSTA, Ramiro Marinho. *Configurações Da Política De Integração: Educação Profissional E Básica Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos Nos Institutos Federais De Educação Em Santa Catarina* Tese 25/02/2015. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFSC, Florianópolis.

COSTA, Sebastiana Nelsa Da Silva. *Políticas de capacitação docente: funções administrativas* 30/10/2014. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Cidade De São Paulo.

COSTA, Sebastião de Jesus. *O ensino do cooperativismo no IF do Maranhão Campus São Luiz - Maracanã* 01/05/2011. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

COSTA, Yany Duarte. *Evasão Nos Cursos Técnicos Integrados Ao Ensino Médio Na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos No IF De Roraima – Campus Boa Vista* 09/07/2018. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ

COURA, Helena Luiza Oliveira. *A possível integração curricular no IF Baiano: análise do curso em agropecuária* 01/12/2012. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador.

COUTINHO, Willian Silva. *A Institucionalização Da Gestão Estratégica No IF Do Sudeste De Minas Gerais* 24/07/2018. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição De Ensino: Universidade Federal De Viçosa,

CRUZ, Carolina Nabuco Queiroz Da. *Desistências, Resistências E Permanências: olhares discentes de suas trajetórias no IFS – campus São Cristóvão* 25/02/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe, Vitória

CRUZ, Cristiane De Brito. *O Trabalho Como Princípio Educativo No Programa De Apoio Institucional À Extensão Do If Do Rio Grande Do Norte (2012-2018)* 20/02/2020. Mestrado Em Educação Profissional Instituição De Ensino: IFRN.

CUNHA, Ana Lidia Braga Melo. *O Programa Tec Nep E Sua Implementação Na RFEPCT: Ressonâncias Acadêmicas, Limites E Desafios* 17/12/2015. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: IFRN.

CUNHA, Hernany Carneiro. *Orçamento Público Na Rede Federal De Ensino: Uma análise dos fatores que influenciaram o planejamento e a execução orçamentária dos Institutos Federais de Educação no Brasil de 2010 a 2013* 13/06/2015. Mestrado Profissional em Administração Instituição de Ensino: Centro Universitário Alves Faria, Goiânia

CUSTÓDIO, Daniela Costa. *O adolescente do IF Goiano - Campus Urutaí e a influência do internato escolar no seu hábito de consumo alimentar* 01/09/2011. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ.

CYRILLO, Gustavo Barreto. *O Fenômeno Da Evasão/Abandono De Estudantes: um estudo realizado em duas instituições da RFEPCT de Minas Gerais.* 14/02/2020. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: PUC Minas.

DALARME, Roberta Silva Leme. *A Pesquisa Como Princípio Educativo: Uma Análise De Práticas Pedagógicas No IF Fluminense* 25/08/2015. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRJ.

DAMINELLI, Elisa. *A Pesquisa E A Produção De Conhecimentos Nos Institutos Federais De Educação, Ciência E Tecnologia Do RS: Um Estudo Sobre A Iniciação Científica Com Estudantes Do Ensino Médio Técnico* 05/07/2018. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFRGS.

DANIN, Gisela Fernanda Monteiro. *Acesso Aberto À Informação Científica: Uma Análise Dos Repositórios Institucionais Dos Institutos Federais De Educação, Ciência E*

Tecnologia Do Brasil 30/01/2021. Mestrado em Ciência Da Informação Instituição De Ensino: UFPA.

DANTAS, Belrica Alessandra Pereira Da Silva. *O Uso De Vídeos Institucionais Como Uma Forma De Divulgação E Democratização Do Conceito De Ept Nos IFs* 17/11/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFES

DAROS, Michelli Aparecida. *#falaestudante!: um estudo sobre o legado da expansão dos Institutos Federais aos seus estudantes* 14/11/2019. Doutorado em Serviço Social Instituição de Ensino: PUCSP.

DIAS, Samuel Pereira. *Proposta de sistema de votação eletrônica auditável para instituições de ensino superior*. 11/08/2016. Mestrado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento Instituição de Ensino: FUME, Belo Horizonte

DOMINGOS, Edna Mapa. *Criação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica: um estudo com servidores sobre a implantação do processo de unificação e mudança organizacional no IFMG* 01/11/2012. Mestrado em Administração Instituição de Ensino: FUMEC, Belo Horizonte

DORNELES, Rachel De Souza Pereira. *Avaliação da educação profissional: um estudo sobre indicadores educacionais específicos*. 01/08/2011. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UnB.

DRABACH, Neila Pedrotti. *O "desvio de rota" na política de Educação Profissional: uma análise do processo de construção e da oferta pública e privada do Pronatec* 14/11/2018. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: USP.

DUTRA, Elizandra Pequeno. *Desenvolvimento De Um Aplicativo Educacional Para Visita Técnica: Uma Proposta Para Aplicação No Ensino Médio Integrado*. 26/07/2021. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFMS

DUTRA, Rogerio Severiano. *Direcionadores De Desempenho Educacional Em Institutos Federais De Ensino* 02/03/2018. Mestrado Profissional Em Administração E Controladoria Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza.

ECHENIQUE, Micaela Tourne. *Ensino Médio Integrado no IF de Ciência e Tecnologia de Brasília Campus Taguatinga: Concepção e Desafios* 21/08/2019. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UnB

ECKSTEIN, Luiz Carlos. *Profissionais da educação tecnológica: desafios da formação politécnica*. 16/03/2018. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba.

ELOI, Merilande De Oliveira Soares. *IF Baiano: uma proposta de ampliação da avaliação institucional para atendimento da educação profissional técnica de nível médio*. 17/07/2013. Mestrado Profissional Em Gestão E Tecnologias Aplicadas À Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, UNEB.

ESTACIO, Raquel Da Silva Oliveira. *Transparência Pública: uma análise das informações disponíveis no portal do IF De Sergipe*. 21/06/2019. Mestrado Profissional em administração pública em rede nacional Instituição De Ensino: UFS

ESTAVANATI, Daniela De Mattos. *Interação Universidade-Empresa: Uma Análise Comparativa Entre Universidades Federais E Institutos Federais Na Produção Científica E Tecnológica*. 16/05/2016. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal De Viçosa.

ESTEVES, Nicolle Fernandes. *A Produção Técnica No IF Sudeste MG* 04/07/2019 Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda Biblioteca Depositária: Universidade Federal Fluminense.

ESTEVO, Marcio Rogerio Tomazzi. *Educação Profissional No Brasil E A Interiorização Do IF De São Paulo: Trajetórias E Lógicas Da Expansão*. 17/03/2016. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos Instituição de Ensino: UFSCar.

ESTRELA, Simone Da Costa. *Política Das Licenciaturas Na Educação Profissional: O Ethos Docente Em (Des)Construção*. 28/06/2016. Doutorado Em Educação Instituição de Ensino: PUC Goiás.

FAE, BRUNO. *Antecedentes Da Lealdade Dos Estudantes Entre Os Diferentes Níveis De Ensino Nos Institutos Federais De Educação*. 01/08/2015. Mestrado Profissional em Ciências Contábeis E Administração Instituição De Ensino: FUCAPE.

FAGUNDES, Fabiana Centeno. *Autoavaliação Institucional: Contribuições Para Os Processos De Gestão Do Ensino Técnico E Tecnológico*. 14/12/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFRS - campus Porto Alegre.

FARACO, Bruno Pereira. *Transparência das Informações Públicas nos Portais das IFs da Região Sul do Brasil* 03/09/2015 Mestrado Profissional em Planejamento e Governança Pública Instituição de Ensino: UTFPR

FARIA, Icaro Capanema De. *Trabalho Docente, Intensificação E Proletarização / Profissionalização: Estudo Realizado Em Uma Instituição Da RFEPCT De Minas Gerais*. 28/03/2019. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: PUC Minas.

FARIA, Igor Guterres. *A Construção Da Identidade Docente Na Educação Profissional Técnica De Nível Médio No IF De Santa Catarina – Campus Canoinhas* 24/09/2018. Mestrado Em Educação Instituição de Ensino: UFPR.

FARIA, Vinicius Ferreira. *Formação Stricto Sensu De Servidores Técnico-Administrativos Em Educação: Percepção De Gestores E Servidores Qualificados* 24/10/2019. Mestrado Profissional Em Educação Instituição De Ensino: UFVJM.

FARIAS, Chaquibe Costa De. *A Criação Dos IFs No Brasil E O Tensionamento Dos Habituses E Das Identidades De Seus Professores: um estudo a partir do caso do IFPB - Campus de João Pessoa* 25/08/2020. Doutorado em Ciências Sociais Instituição De Ensino: UFCG.

FARIAS, Daysi Lucidi Gomes De. *Choque De Realidade: um estudo sobre stress ocupacional e qualidade de vida no trabalho em IF De Ensino No Rio De Janeiro*. 23/03/2018. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: UFRRJ.

FASSINA, Ana Paula. *Certificação De Saberes Da Docência Na Educação Profissional: Construção E Validação De Projeto Piloto Em Santa Catarina*. 31/05/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSC

FAUSTO, Joao Antonio Da Costa. *Avaliação Do Programa Nacional De Alimentação Escolar (Pnae): Um Estudo Da Sua Execução Orçamentária E Financeira Nos IFs*. 06/10/2021. Mestrado Profissional Em Gestão Do Desenvolvimento Local Sustentável Instituição De Ensino: Universidade De Pernambuco, Recife.

FAVRETTO, Juliana. *Processos de gestão na educação profissional: o caso da política orçamentária do IF Sul-Riograndense (2008-2016)* 19/08/2021. Doutorado Em História Instituição De Ensino: UPF.

FEITOSA, André Elias Fidelis. *Os (Re)Arranjos Do Ensino Técnico Agrícola No Brasil* 01/10/2012. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFF

FEITOSA, Jair Freitas. *Aspirações Dos Alunos Do Ensino Médio Integrado Do If Do Piauí – Campus Floriano: Levantamento E Análise*. 27/03/2018. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Nove De Julho, São Paulo.

FEITOSA, Patricia De Almeida. *A Interiorização Dos IFs: Um Estudo De Caso Sobre A Implantação Do Campus Venda Nova Do Imigrante* 13/08/2013. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFES.

FEITOZA, Eduardo Rafael Miranda. *Implantação De Gestão De Documentos Arquivísticos Digitais Na RFEPCT Sob O Prisma Da Norma Iso 15489:2016* 12/03/2019. Mestrado Profissional Em Patrimônio Cultural Instituição De Ensino: UFSM.

FERBER, Ana Paula Faustino. *Um estudo sobre as causas da evasão nos cursos de pós-graduação lato sensu: a opinião dos alunos do IF De São Paulo - IFSP* 23/08/2017. Mestrado Profissional Em Formação De Gestores Educacionais Instituição De Ensino: Universidade Cidade De São Paulo.

FERNANDES, Ligia Da Nobrega. *As Condições De Trabalho De Assistentes Sociais Nos IFs Na Realidade Brasileira*. 09/03/2018. Doutorado Em Serviço Social Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Franca).

FERNANDES, Rodrigo Rafael. *A Inovação Nos IFs em uma perspectiva das tecnologias sociais: uma análise da política pública* 30/07/2020. Mestrado Em Ciência, Tecnologia E Sociedade Instituição de Ensino: IFPR - Campus Paranaguá.

FERNANDES, Silvia Renata. *Gestão de compras públicas no campus ribeirão das neves do IFMG*. 31/08/2020. Mestrado profissional em EPT Instituição de Ensino: IFMG.

FERRARI, Glaucia Maria. *Pedagogia Da Alternância: Um Olhar Para O PROEJA*. 15/12/2015. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFF - Niterói.

FERREIRA, Ana Carla Gujanwski. *O exame nacional do ensino médio - ENEM: influencia na prática pedagógica dos professores de formação específica dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do campus Santa Tereza do IFES*. 03/09/2015. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

FERREIRA, Anne De Matos Souza. *Um estudo sobre a política de ação afirmativa: a implementação da lei n.º 12.711/2012 nos IFETS (2014-2019)*. 19/03/2020. Doutorado em Educação Em Ciências E Matemáticas Instituição de Ensino: UFPA.

FERREIRA, Fabiana Salim Marques. *Uma análise histórica dos indicadores de gestão dos IFs* 05/08/2020. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos Instituição de Ensino: UFSCAR.

FERREIRA, GUSTAVO LOPES. *Pesquisa-formação com professoras de Ciências e Biologia: uma perspectiva hermenêutico-narrativa*. 17/12/2020. Doutorado em Educação Em Ciências Instituição de Ensino: UnB.

FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. *A contribuição do assistente social para a permanência dos estudantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no IF Do Paraná - IFPR* 18/08/2020. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: unioeste

FERREIRA, Juliana Aparecida. *Fiscalização de contratos: proposta de aprimoramento a partir de um estudo em campi selecionados do IFSP*. 02/10/2020. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos Instituição de Ensino: UFSCAR

FERREIRA, Kepler Benchimol. *Modelo de gestão estratégica e participativa para IFs: Uma Aplicação No IF De Goiás* 09/09/2016. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição De Ensino: UFG

FERREIRA, Rodrigo Klassen. *IFs: A Educação Profissional Como Tecnologia De Governamento*. 15/03/2017. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: ULBRA

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. *IFs: Contexto de influência, produção do texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos IFs* 26/08/2019. Doutorado Em Educação Instituição de Ensino: UNISINOS

FIGUEIREDO, Gabriela Matos Miranda De. *Avaliação Da Eficiência Dos Gastos Do IF Do Norte De Minas Gerais*. 31/07/2018. Mestrado Profissional Em Administração Instituição de Ensino: UFBA.

FIGUEIREDO, Pedro Issa. *Análise da lógica estratégica da expansão da Rede dos IFs no Estado da Bahia, no período de 2008 a 2012*. 03/10/2013. Mestrado em Administração Instituição De Ensino: Universidade Salvador.

FIGUEIREDO, Severina Gadêlha. *Quixadá e a Implantação do IFCE: Contribuições Socioeconômicas, Culturais e Educacionais na Perspectiva da Comunidade* 01/07/2012. Doutorado em Geografia Instituição De Ensino: UNESP/Rio Claro (SP).

FILHO, Alvaro Cavalcanti De Almeida. *Modelo de mensuração do desempenho dos IFs: uma análise a partir de microdados* 28/03/2014. Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes Instituição de Ensino: UFPB.

FILHO, Artidonio Araujo. *Avaliação dos instrumentos de planejamento e gestão estratégica na administração pública: um estudo da experiência no IF Sertão Pernambucano*. 31/01/2018. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: UFBA.

FILHO, Erison Ferreira Mendonca. *Fatores Intervenientes Na Tomada De Decisão Em Conselhos Superiores De IFs* 04/10/2016. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição De Ensino: UFG

FILHO, Izaias Costa. *Crítica da política de assistência aos estudantes dos IFs (2002-2020): Em Exame O IF Do Paraná* 06/04/2021. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba.

FILHO, João Pereira da Silva. *Eleição de diretores em dois campi agrícolas do IF de Pernambuco: os reflexos no cotidiano escolar* 01/07/2010. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ.

FILHO, ROGERIO LUIZ CARDOSO SILVA. *Modelo de análise e predição do desempenho dos alunos dos IFs de Educação usando o ENEM como indicador de qualidade escolar* 18/08/2017. Mestrado Profissional em Ciências Da Computação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco, Recife.

FILIPIAK, Edinéia. *Os IFs e as escolas vinculadas às universidades federais: um estudo da migração do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen para o IF Farroupilha – Campus Frederico Westphalen*. Mestrado Em Educação: Especialização Em Administração Das Organizações Educativas. ESSE. Politécnico do Porto. Portugal. 2018.

FLACH, Angela. *Formação De Professores Nos IFs: Estudo Sobre A Implantação De Um Curso De Licenciatura Em Um Contexto De Transição Institucional* 28/08/2014. Doutorado Em Educação Instituição de Ensino: UNISINOS.

FLORES, Laiane Frescura. *As Ações De Extensão Como Prática Formativa Dos Alunos Do Ensino Médio Integrado E Superior Do IFFAR – Campus São Borja*. 23/08/2019. Mestrado Profissional Em Políticas Públicas E Gestão Educacional Instituição De Ensino: UFSM.

FLORES, Simone Reis. *A implantação do sistema de gestão do assentamento funcional digital (Sgafd) Nos IFs do RS e SC: Considerações Arquivísticas* 10/09/2021. Mestrado Profissional em Gestão De Organizações Públicas Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Maria.

FLORO, Elisângela Ferreira. *Gerencialismo Educacional E Precarização Do Trabalho Docente No IF Do Ceará* 24/06/2016. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Marília).

FONSECA, Karine Andrade. *Inovação Nos IFs: uma perspectiva de seus servidores*. 22/10/2019. Mestrado Profissional Em Educação Instituição de Ensino: UFVJM.

FONSECA, Thaisa Da Silva. *O psicólogo escolar na EPT: práticas, desafios e perspectivas*. 22/09/2018. Mestrado em psicologia Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Parnaíba.

FONSECA, Wagner Dos Santos. *A Eficiência nos IFs: Uma análise em relação aos gastos com pessoal* 24/06/2021. Mestrado Profissional em Ciências Contábeis E Administração Instituição De Ensino: Fucape Fundacao De Pesquisa E Ensino, Vitória

FONTOURA, Julian Silveira Diogo De Avila. *A gestão da educação superior em contextos emergentes: a percepção dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre* 28/02/2018. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: PUCRS.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo De Avila. *A qualidade social da educação superior no contexto emergente dos IFs: uma abordagem na perspectiva da política pública* 31/03/2021. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos, São Leopoldo

FORNARI, Liamara Teresinha. *IFs: Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana*. 22/06/2017. Doutorado em Sociologia e Ciência Política Instituição de Ensino: UFSC

FRANCA, Neide Maria Machado De. *Avaliação Docente Na Educação Profissional: Concepções E Implicações Na Prática Pedagógica*. 11/05/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO E ENSINO (MAIE) Instituição de Ensino: UECE.

FRANCESCHETTO, Clayton Ricardo. *Um guia de boas práticas para o gerenciamento de configurações dos ativos de redes dos IFs de educação* 20/08/2021. Mestrado Profissional em ciências da computação instituição de ensino: UFPE.

FREITAS, Caio Cesar Bitencortt De. *Saber Docente Ambiental: análise dos saberes de professores que lecionam em um Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente da RFEPC* 02/04/2018. Mestrado em Educação Tecnológica Instituição de Ensino: CEFET-MG.

FREITAS, Cesar Gomes De. *Realidade e perspectivas do ensino tecnológico para pessoas com deficiência na Amazônia ocidental: o caso do IF do Acre*. 26/07/2017. Doutorado em Ensino Em Biociências E Saúde Instituição De Ensino: FIOCRUZ

FREITAS, Fabrícia Coelho de. *Reflexões sobre a primeira década de ifetização: um olhar orçamentário financeiro do IFMG Campus Ouro Preto*. Mestrado em Ciências Empresariais. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2019.

FREITAS, Rodrigo Uszacki Carvalho De. *Formação da agenda para a ciência, tecnologia e inovação: um estudo multicaso em IFs No Rio Grande Do Sul*. 20/12/2021. Mestrado em Administração Pública Instituição de Ensino: UFSM.

FRIGO, Sofia Urt. *Formação para o trabalho e os impactos no sujeito social: um estudo a partir do ensino médio integrado ao técnico do IFMS Campus Três Lagoas Universidade Católica Dom Bosco – Ucdb Programa De Pós-Graduação Mestrado E Doutorado Em Psicologia Campo Grande-Ms 2021* 30/07/2021. Doutorado Em Psicologia Instituição De Ensino: Universidade Católica Dom Bosco.

FURTADO, Eniete De Oliveira Campos. *Técnico-Administrativos Em Educação Dos IFs: suas percepções sobre o ensino médio integrado, demais objetivos institucionais e a formação do aluno* 29/06/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF Sudeste De Minas Gerais.

FURTADO, LORENA LUCENA. *Análise da eficiência técnica dos IFs* 09/12/2014. Mestrado em Ciências Contábeis Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFES.

GALINDO, Juraci Tôrres. *Integração Curricular no PROEJA: a experiência do IF de Pernambuco* 01/07/2010. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

GALVAO, Anderson Allan Almeida. *Plano de desenvolvimento institucional: uma proposta para elaboração e acompanhamento pelos IFs* 31/05/2016. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UnB.

GAMA, Dalvana Silva Da. *O avanço neoliberal e as Representações Culturais de Juventudes no IF Catarinense – Campus Avançado Sombrio* 29/10/2021. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Rio Grande Do Sul.

GARCIA, Debora Rogeria Neres De Souza. *Evasão No IF De Mato Grosso Do Sul (IFMS): o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet* 15/12/2021. Doutorado em Educação Instituição de Ensino:UFMS.

GARCIA, Renata Ivone. *Webometria e as relações entre IFs e as universidades públicas do sul do Brasil* 29/06/2018. Mestrado Em Ciência Da Informação Instituição De Ensino: UFSC

GASPAR, Maria De Lourdes Ribeiro. *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): as repercussões do programa na perspectiva de seus atores*. 15/12/2017. Doutorado em educação Instituição de Ensino: UFMG.

GENTIL, Rafaelli Freire Costa. *Avaliação do impacto do transporte escolar para alunos de uma instituição federal de educação* 30/11/2016. Mestrado em Engenharia De Produção Instituição de Ensino: UFRN

GERALDO, Romario. *A extensão nos IFs de Minas Gerais* 31/07/2015. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UFMG.

GIRALDI, Gabriela Do Prado. *Limites institucionais e impactos sociais: a interrupção do projeto "IFSP: Conheça-nos!"* 23/08/2018. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos Instituição de Ensino: UFSCAR.

GLORIA, Geovani Falconi. *Práticas Organizacionais De Um IF: Um Estudo A Partir Dos Indicadores De Gestão – Conclusão, Evasão E Retenção Escolar* 29/11/2017. Mestrado Profissional em Administração Instituição De Ensino: UFF

GOMES, Ana Karolina Pereira. *A gestão por competências, profissionalização e escolha de gestores para cargos de confiança: um estudo no IF do Sertão Pernambucano* 27/09/2018. Mestrado Profissional em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Vale Do São Francisco, BA.

GOMES, Daniela Fernandes. *RFEPCCT e a formação de professores da educação básica: o caso do campus Januária do IF do Norte de Minas Gerais.* 18/09/2013. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNB.

GOMES, Danilo Cortez. *Um Oásis No Sertão? A Educação Profissional E O Desenvolvimento Do Seridó Potiguar* 08/06/2020. Doutorado em Ciências Sociais Instituição de Ensino: UFRN.

GOMES, Klemmerson Amariz. *Uma abordagem para elaboração de proposta de implantação da política de dados abertos no IF do sertão Pernambucano* 17/09/2018. Mestrado Profissional em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição de Ensino: Univasf do Campus Juazeiro-BA.

GONCALVES, Dayene Mendes Silva. *Novo modelo para área de Tecnologia da Informação nos IFs: uma proposta com suporte em Governança de TI.* 17/02/2020. Mestrado Profissional em Gestão E Estratégia Instituição de Ensino: UFRRJ.

GONCALVES, Fernanda Cristina. *Construção De Um Índice De Prazer E Sofrimento (IPS) no trabalho: análise em uma instituição de EPT De Minas Gerais.* 24/08/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFMG.

GONCALVES, Marcio Pereira. *Análise da maturidade em planejamento estratégico de SI/TI em IFs com Base no MMPE-SI/TI (Gov.)* 27/08/2021. Mestrado Profissional em Ciências Da Computação Instituição de Ensino: UFPE.

GONZAGA, Antonia Edivaneide De Sousa. *Avaliação da aprendizagem – da concepção à prática: um estudo fenomenológico sobre as práticas avaliativas de professores de matemática da educação básica egressos dos IFs de Educação do Ceará e da Paraíba* 20/07/2020. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFC

GOULART, Sheila de Oliveira. *Estresse Ocupacional em Técnico-Administrativos de uma Instituição Pública Federal de EPT.* Mestrado Em Educação: Especialização Em Administração De Organizações Educativas. ESSE. Politécnic do Porto, 2018.

GOUVEIA, Karla Reis. *A Política Educacional Do Proeja: Implicações Na Prática Pedagógica*. 01/07/2011. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFPE.

GREY, Philippe De Faria Correa. *A avaliação de impacto de políticas públicas e a contribuição das auditorias internas dos IFs para a sua consecução: um estudo a partir da execução do PNAES no Campus São Borja do IF Farroupilha* 01/12/2018. Mestrado Profissional em Políticas Públicas Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal Do Pampa, São Borja

GUERRA, Miguel Fernando De Oliveira. *A licenciatura em matemática nos IFs do Estado de Minas Gerais* 08/05/2013. Doutorado em Educação Matemática Instituição De Ensino: Universidade Anhanguera De São Paulo.

GUIMARAES, Humberto Arruda. *Avaliação da qualidade dos serviços prestados em uma instituição federal de educação: um estudo através do uso da escala servqual* 26/10/2016. mestrado em administração e ciências contábeis instituição de ensino: FUCAPE.

GUIMARAES, Luciana Carlena Correia Velasco. *O Professor De Educação Especial Nos IFs* 21/05/2021. Mestrado Em Educação Especial (Educação Do Indivíduo Especial) Instituição De Ensino: UFSCar

GUIRADO, Vanessa Zinderski. *Políticas Públicas Educacionais Para As Licenciaturas: Um Estudo A Partir Da Formação De Professores No IF – Campus São Paulo* 06/02/2017. Mestrado em Educação, Arte E História Da Cultura Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo

GUSMAO, Claudio Alexandre. *Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrada Ao Ensino Médio: A Perda do Caráter Profissionalizante?* 23/02/2016. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UnB

HARTMANN, Ariane Sartori. *Capital social organizacional dos IFs do Rio Grande do Sul e a sua influência na relação com a comunidade* 14/03/2014. Mestrado em Administração Instituição de Ensino: UDESC.

HEEREN, Marcelo Velloso. *A Construção Política e Normativa do IFSP: A Garantia do Direito Constitucional à Educação Básica e o Conflito com a Reforma do Ensino Médio de 2017* 10/12/2019. Doutorado em Educação Escolar Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Araraquara).

HERNANDES, Maria Helena Padilha Bandeira Moraes. *O desenvolvimento profissional do formador de professores para a EPT no IFSul, Câmpus Pelotas* 24/09/2019. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: IFSul/Campus Pelotas.

HONORIO, Luis Ricardo Orteiro. *O Processo De Implantação Do Ensino Médio Integrado Ao Ensino Profissional No IF De São Paulo, Município De Salto (2007 – 2014)* 20/02/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade De Sorocaba.

HUBNER, Joedna Lobato Do Amaral. *O Modelo De Gestão Aplicado Ao Ensino No IFPI Frente Às Configurações Dos IFs* 18/12/2015. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Brasília.

HURTADO, Angelo Borrvalho. *O Processo de Institucionalização do Perfil Integrado de Governança Organizacional e Gestão Públicas nos IFs do Brasil* 18/10/2021. Mestrado Profissional em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição De Ensino: UFMS.

ISSY, Laura Olívia Oliveira. *O processo de autoavaliação e suas implicações para a gestão do IF Goiano - Câmpus Urutaí* 01/07/2012. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

JARDIM, Anna Carolina Salgado. *Representações Sociais De Professores E Gestores Sobre “Ser Professor” No IF* 04/07/2018. Doutorado Em Educação (Psicologia Da Educação) Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo.

JESUS, Jacqueline Alves De. *Programa Nacional De Assistência Estudantil– Pnaes nos IFs: um estudo da metodologia de implementação do IFNMG* 17/06/2016. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UnB

JOHANN, Cristiane Cabral. *Evasão escolar no IF Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no Campus Passo Fundo*. 01/09/2012. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UPF.

JONES, Josebeth. *Proposta de capacitação para servidores em estágio probatório na RFEPCT* 10/12/2018. Mestrado Profissional em Engenharia de Produção Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Guaratinguetá), Guaratinguetá.

JÚNIOR, Ademar Bernardes Pereira. *Assistência Estudantil como Política Pública na Rede Federal de Educação Profissional: O Caso do IF do Sul de Minas Gerais* 01/07/2012. Mestrado em Política Social Instituição de Ensino: UFF

JUNIOR, Francisco Valmir Dias Soares. *Modelos Teóricos De Administração Pública: Um Estudo De Caso Sobre Os Modelos De Gestão Pública Predominantes No IF Do Ceará, Campus Limoeiro Do Norte* 18/04/2018. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Federal De Campina Grande.

JUNIOR, Geraldo Coelho De Oliveira. *Gestão Institucional E Evasão Escolar No Contexto De Criação E Expansão Dos IFs* 16/10/2015 180 F. Mestrado Profissional Em Educação Instituição De Ensino: UnB

JUNIOR, Hugo Manso. *Contexto Político Da Nova Institucionalidade Pós 2008 No Campus Natal - Central Do IF Do Rio Grande Do Norte - IFRN* 31/07/2017. Mestrado em educação Instituição de Ensino: UFRN.

JUNIOR, Manoel Lacerda Santos. *Inclusão Na EPT: conhecer mundos por trás do silêncio* 12/06/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

JUNIOR, Paulo Roberto Vieira. *Saúde Docente E Condições De Trabalho: estudo quantitativo realizado em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica de Minas Gerais* 01/06/2016. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: PUC Minas.

JUNIOR, Regis Renner Vasconcelos Malta. *A Formatação Da Ouvidoria Dentro Do Contexto Da Governança Pública: Uma Proposta Para A Ouvidoria Do IF Sergipe (IFS)* 31/10/2016. Mestrado Profissional em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

JUNIOR, Reinaldo De Lima Reis. *Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): o caso dos IFs* 03/04/2017. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UnB.

KAUTZMANN, Claudia *Bibliotecário escolar: uma análise das competências dos bibliotecários dos IFs das regiões Nordeste e Sul do Brasil.* 15/12/2015. Mestrado em Ciência Da Informação Instituição De Ensino: UFSC.

KIESSLING, Helio Fritz. *A educação como direito: a permanência como princípio na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* 10/09/2021. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Cidade De São Paulo.

KREBS, Josiane Roberta. *O Protagonismo Da Gestão Educacional Na Efetivação Da Inclusão De Estudantes Surdos Nos IFs.* 03/01/2017. Mestrado Profissional em Gestão Educacional Instituição de Ensino: Unisinos.

KUPSKI, Larisse. *A Construção Da Illusio a partir da prática dos professores de administração na carreira do ensino básico, técnico e tecnológico dos IFs* 17/11/2020. Doutorado em Administração Instituição De Ensino: UFSC.

KWECKO, Fabio Rios. *Os Desafios do Diálogo Entre Autoavaliação Institucional e Gestão Estratégica do IFRS - Campus Rio Grande* 22/05/2017. Mestrado Profissional em Gestão Educacional Instituição de Ensino: UNISINOS

LAMPE, Luis Roberto Da Silva. *Diagnóstico Do Processo De Designação Dos Fiscais De Contratos Administrativos Nas Instituições Da Rede Federal De EPT* 29/07/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFRS - campus POA

LEAL, Andrea Ribeiro Goncalves. *Cursos Superiores De Tecnologia Do IFRS - Campus Porto Alegre: Análise Da Sua Institucionalização* 13/09/2017. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade La Salle, Canoas.

LEAL, Cleverson Pereira. *Proposta De Melhorias De Metodologia No Gerenciamento De Núcleos De Inovação Tecnológica Em IFs* 27/04/2018. Mestrado Profissional em Desenvolvimento De Tecnologia Instituição de Ensino: Instituto De Tecnologia Para O Desenvolvimento, Curitiba.

LEAO, Paulo Henrique De Azevedo. *O Processo Decisório No Estímulo À Cultura Da Inovação Na Rede Federal De Educação Profissional* 14/12/2020. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: CEFET Minas Gerais.

LEITE, Tiago Rodrigues Torres. *Sistemática de mensuração da eficiência no setor público: uma modelagem para os IFs* 17/10/2019. Mestrado profissional em administração pública em rede nacional Instituição de ensino: Universidade Federal De Alagoas.

LEMOS, Jose Mario De Mendonca. *Um Processo Para Publicação De Dados Abertos Em IFs Baseado Em Bpm* 20/02/2017. Mestrado Profissional Em Ciências Da Computação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco.

LEMOS, Marcela Donini De. *Diversificação Do Sistema De Ensino Superior: A Experiência Do If Do Rio Grande Do Sul* 14/09/2020. Mestrado Em Sociologia Instituição De Ensino: UFRGS.

LIMA, Alexandre Adriano Dos Santos. *Cursos De Extensão A Distância No Ifrs: Um Estudo Sobre O Perfil Da Oferta, Demandas, Perspectivas E Influência Dos Massive Open Online Courses (MOOC)* 17/08/2018. Mestrado Profissional em Informática Na Educação Instituição de Ensino: IFRS - Campus Porto Alegre.

LIMA, Claudia De Medeiros. *“Quem Somos Eu?” Uma Análise Sobre A (Re)Construção Das Identidades Profissionais Das Pedagogas No IFS /Aracaju.* 30/03/2015. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

LIMA, Fernanda Bartoly Goncalves De. *A formação de professores nos IFs: um estudo da concepção política* 01/11/2012. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UnB.

LIMA, Joelma Vieira De. *Modelo De Avaliação Do Perfil Da Formação Profissional Dos Servidores Dos IFs: Estudo De Caso Do IF FLUMINENSE* 30/05/2014. Mestrado em Engenharia de Produção Instituição de Ensino: Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes.

LIMA, Jorcelyo Alencar. *Avaliação Do Nível De Proficiência Digital Dos Professores Dos IFs No Estado Do Maranhão* 18/12/2020. Mestrado Profissional Em Gestão De Políticas Públicas Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal Do Tocantins.

LIMA, Juarez Nelson Alves de. *IF Catarinense: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente* 01/03/2010. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ.

LIMA, Katia Valeria Alves De. *A Criação Da RFEPCT e a origem do IFMT* 27/02/2018. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: UFG.

LIMA, Maria Flavia Batista. *A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019: uma análise da expansão no interior paulista* 08/12/2021. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: Universidade De São Paulo.

LIMA, Mirian Pereira. *O IF de Pernambuco: a construção da identidade do Campus Recife*. 01/09/2011. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Alagoas, Maceió.

LIMA, Rodrigo da Costa. *A reorganização curricular da educação profissional após o decreto nº 5154/2004: um estudo sobre o IF de Santa Catarina - Campus Araranguá* 01/08/2012. Mestrado em Sociologia Instituição de Ensino: UFRGS.

LINO, Sonia Regina Lamego. *Diretrizes para a institucionalização da gestão do conhecimento na RFEPCCT, Brasil*. 13/11/2013. Doutorado em engenharia e gestão do conhecimento Instituição De Ensino: UFSC

LIRA, Maria Gomes Da Conceicao. *O papel dos IFs no Sistema Nacional de Inovação: análise da contribuição de um modelo de gestão* 04/09/2017 130 f. Mestrado Profissional em administração Instituição de Ensino: UFBA

LOBATO, Lucia Helena Dos Santos. *A prática como componente curricular nos IFs do estado de Minas Gerais* 31/08/2018. Doutorado em educação matemática Instituição de Ensino: Universidade Anhanguera De São Paulo, São Paulo.

LOHN, Luciana Gelsleuchter. *A construção da profissionalidade do docente formador de professores de ciências e de química do IFSC – Campus São José*. 09/12/2020. Doutorado em educação científica e tecnológica Instituição De Ensino: UFSC.

LOPES, Ana Claudia De Oliveira. *Proposta De Sistema De Avaliação Interna De Cursos De Licenciatura Em Instituição Federal De Ensino Com Base No Sinaes* 14/12/2018. Mestrado Profissional Em Engenharia De Produção Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Guaratinguetá).

LOPEZ, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez. *Relação Entre Pdi, Identidade Institucional E Gestão Participativa Nos IFs Do Brasil: Desafios E Possibilidades Para O Desenvolvimento* 25/05/2015. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Instituição de Ensino: UNEB.

LORENZET, Deloize. *Expansão E Democratização Da Educação Superior Brasileira: a oferta de Licenciaturas nos IFs no estado do Rio Grande do Sul*. 04/01/2017. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFRGS.

LORENZON, Ana Luisa Hentges. *Gestão De Pessoas Por Competência Para O Desenvolvimento Organizacional: O Caso IF Farroupilha, Campus Santo Augusto* 08/07/2014. Mestrado Em Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: UNIJUÍ

LORSCH, Edelbert. *A Reforma Do Estado E As Políticas Públicas Para A Educação Profissional, Científica E Tecnológica No Brasil: Da Escola Técnica Federal De Pelotas Ao If Sul-Rio-Grandense (1990-2013)* 07/11/2013. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pelotas.

LOTTERMANN, Osmar. *O Currículo Integrado Na Educação De Jovens E Adultos* 01/04/2012. Mestrado em Educação Nas Ciências Instituição de Ensino: UNIJUÍ

LOUREIRO, Rodrigo Nogueira Albert. *A Gestão Da Segurança Da Informação Nos IFs: Estratégias Para A Salvaguarda Da Propriedade Intelectual*. 27/08/2020. Doutorado Em Ciência Da Propriedade Intelectual Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

LOUREIRO, Thiago. *Trabalho, Subjetividade E Identidade Dos IFs De Educação Ciência E Tecnologia: Análise De Um Caso Sui Generis*. 24/09/2020. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFSCar.

LUDOLF, Nicholas Van Erven. *Ensino Superior Na RFEPCT Brasileira: Proposição De Uma Estrutura De Critérios Priorizados Para A Avaliação Da Qualidade*. 16/12/2021. Doutorado Em Sistemas De Gestão Sustentáveis Instituição De Ensino: UFF.

MACEDO, Fabio Carlos. *Abordagem de business intelligence associada a indicadores regulamentados por leis brasileiras com suporte em léxico: O caso dos IFs de educação* 12/06/2019. Mestrado Profissional em Gestão E Estratégia Instituição de Ensino: UFRRJ.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. *Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a implantação, expansão e interiorização do IF do Amapá*. 02/09/2014. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ

MACIEL, Leandro Da Silva. *Modelo Conceitual de Gaps de Desempenho de Equipes dos IFs* 25/04/2019. Mestrado Profissional em sistemas aplicados à engenharia e gestão instituição de ensino: IFFluminense, Campos dos Goytacazes.

MACIEL, Samanta Lopes. *A Política De Educação Profissional Do Governo Dilma: O Direito À Educação No Contexto Da Expansão Da Rede Federal De Educação Profissional E Do PRONATEC* 13/12/2016. Mestrado Em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UFES.

MAGELA, Wesley Falcao. *Educação Ambiental nas Licenciaturas em Química dos IFs no Brasil* 12/06/2020. Mestrado em Educação Em Ciências E Matemática Instituição de Ensino: UFG.

MAIA, Naiara Longhi. *Os (Rel)Atos Jornalísticos Sobre O IF Do Paraná Nas Páginas Da Gazeta Do Povo: Uma Análise Pragmática* 30/03/2016. Mestrado Em Comunicação Instituição De Ensino: UFPR.

MAJADA, Cheila Pinto. *Eficiência Em EPT: um estudo sobre os IFs Brasileiros*. 30/10/2019. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição De Ensino: UFPEL

MALCHER, Danielle De Cassia Da Silva. *A Contribuição Do IF Do Pará Do Campus De Bragança Na Formação De Capital Humano Local E Seus Desdobramentos* 13/09/2018. Mestrado Profissional Em Gestão Pública Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Pará, Belém

MALDANER, Jair Jose. *O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil - período 2003-2015: implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores* 29/04/2016. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UnB

MARANGONI, Antonio Marcos. *Indicadores De Gestão E Exame Nacional Do Ensino Médio – Enem: Um Estudo Nos IFs* 30/06/2016. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Regional De Blumenau.

MARGON, Sandra. *Acessibilidade e Inclusão escolar no Ensino Agrícola: um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade física com foco no aluno com deficiência visual no IF do Espírito Santo (IFES) - Câmpus Santa Teresa*. 01/04/2012. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ

MARIA, Thais Campos. *Influência Do Marco Legal Da Inovação Na Política Dos Núcleos De Inovação Tecnológica Dos IFs De Minas Gerais*. 09/08/2021. Doutorado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento Instituição de Ensino: Universidade FUMEC, Belo Horizonte.

MARIANI, Fabio. *Os Processos Formativos De Licenciandos Em Física Do IFMT: narrativas sobre o ser professor e a ação de ensinar* 22/03/2016. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFMT.

MARQUES, Debora Mota. *A Configuração Das Identidades Profissionais Dos (As) Pedagogos (As) De IFs Mineiros: Da Formação À Atuação Profissional* 10/08/2018. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Viçosa.

MARQUES, Fernanda Gomes. *Educação Profissional: um estudo na Percepção de gênero e a participação das mulheres docentes na Rede Federal de EPT de Minas Gerais*. 16/04/2021. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: PUC Minas.

MARQUES, Miriam Castro. *Potencialidades e limites da autoavaliação institucional na gestão do IF do Pará Campus Belém* 06/12/2018. Mestrado Profissional em Formação De Gestores Educacionais Instituição de Ensino: Universidade Cidade De São Paulo.

MARTEL, Rita Vanderleia. *Os IFs - Modelo De Educação Promotor De Desenvolvimento: Um Olhar Sobre O Campus Santa Rosa* 10/03/2022. Mestrado Em Desenvolvimento E Políticas Públicas Instituição De Ensino: UFFS, Cerro Largo.

MARTINEZ, Suize Gomes. *Concepções e práticas de estágio supervisionado no campus duque de caxias do IFRJ*. 24/02/2014. Mestrado em educação, contextos contemporâneos e demandas populares Instituição De Ensino: UFRRJ

MARTINS, Andreia Dulce. *Matriz orçamentária com base em eficiência para os IFs* 27/04/2021. Mestrado Profissional em Controle De Gestão Instituição De Ensino: UFSC

MARTINS, Danilo Herbert Queiroz. *Vivências dos Tempos de Trabalho e de Não Trabalho de Professores do IF de Mato Grosso* 18/03/2021. Doutorado em Sociologia Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás

- MARTINS, Priscilla Uchoa. *Avaliação de desempenho dos servidores técnico-administrativos de um IF de Educação na perspectiva de técnicos e gestores*. 28/09/2018. Mestrado Profissional em Políticas Públicas E Gestão Da Educação Superior Instituição de Ensino: UFC Fortaleza.
- MARTINS, Rodrigo Nolte. *Arte, Cultura E Produção Cultural Na Formação Humana Integral: Concepções E Práticas Na EPT* 30/11/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFRS - campus Porto Alegre.
- MARTINS, Walquiria. *A Gestão De Compras Do IF De Santa Catarina (IFSC): Uma Relação Com A Expansão Da Rede Federal De EPT* 27/07/2015. Mestrado Profissional em Administração Universitária Instituição de Ensino: UFSC
- MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. *Educação Básica E Educação Profissional Do Trabalhador Jovem E Adulto: desafios da integração*. 01/02/2011. Doutorado em educação Instituição de Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília.
- MATIAS, Tiago Alquaz. *Formação Para O Trabalho Na Transição Do Fordismo Para A Sociedade Flexível: Os Desafios dos IFs*. 27/09/2019. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Rondônia, Porto Velho.
- MATOS, Cassiana Nascimento. *Além Do Ver E Escutar: Vozes Estudantis Nos Conselhos De Classe Do IFS - Campus Lagarto*. 17/12/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.
- MATOS, Erica Fernanda Reis De. *Histórias Planejadas? Uma Análise Sobre "Juventudes", Escola E Projetos De Futuro No Ensino Médio Integrado Do IFS EM ARACAJU*. 26/02/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.
- MATOS, Francisco Thadeu Carvalho. *O Redesenho Da Ept No Brasil Nos Dois Governos De Luiz Inácio Lula Da Silva: de Centros Federais de Educação a IFs: A experiência do IFPB (2003 - 2010)* 31/07/2017. Doutorado em educação Instituição de Ensino: UFRN
- MATOS, Graziana Olinda Da Silva. *Análise Da Eficiência Dos Gastos Públicos Nos IFs: O Caso Do IFSergipe*. 10/12/2020. Mestrado Profissional Em Economia Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.
- MATSUMOTO, Marília Cristyne Souto Galvao Barros. *Unidades De Auditoria Interna Como Instrumento De Avaliação Do Desempenho Organizacional Da RFEPCT Da Região Nordeste* 29/07/2019. F. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição De Ensino: UFAL
- MATTOS, Marilucia Dos Santos. *Educação E Projetos De Desenvolvimento No Brasil: A Expansão Da Rede Federal De EPT No Início Do Século XXI*. 28/05/2013. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFES.

MEDEIROS, Bruna De Assuncao. *O Fazer Pedagógico Do Professor De Educação Especial/Aee No IF Farroupilha: Desafios Da Inclusão* 12/07/2017. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFSM

MEDEIROS, Jennifer De Carvalho. *A Gestão Da Educação A Distância Dos IFs: uma análise comparada dos sentidos e significados da EaD no contexto da Educação Profissional* 12/12/2019. Doutorado em educação Instituição de Ensino: UnB

MEGA, Daniel Farias. *Comunidades de prática como espaços integradores nos IFs* 16/06/2021. Doutorado em Ensino De Física Instituição De Ensino: UFRGS.

MELLO, Cleverson Molinari. *A EPT No Contexto Da Expansão Dos Institutos De Educação, Ciência E Tecnologia (Lei 11.892/08)* 21/03/2017. Doutorado EM Educação Instituição DE Ensino: Universidade Tuiuti Do Paraná.

MELO, Andre Luis Canuto Duarte. *Olhares Sobre As Lousas Digitais Interativas: O Caso Do Ifs Campus Estância* 29/07/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

MELO, Jose Nilton De. ***Diretrizes Estratégicas Para O Fortalecimento Das Infraestruturas De Pesquisa Dos IFs: Análise Empírica E Proposição De Modelo*** 20/02/2019. Doutorado Em Ciência Da Propriedade Intelectual Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

MELO, Renata Souza Reimao De. *Produtividade Científica E Tecnológica Em IFs: Variáveis Intrínsecas E Extrínsecas* 16/12/2015. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: FUCAPE Fundacao De Pesquisa E Ensino.

MENDES, Aline Rodrigues De Lima. *Competências Essenciais Necessárias À Atuação Dos Bibliotecários Gestores De Pessoas Nas Bibliotecas Da RFEPCT* 25/04/2014. Mestrado Profissional Em Políticas Públicas E Gestão Da Educação Superior Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Ceará.

MENDES, Carla Danieli. *Manual Para Adoção De Relatório De Sustentabilidade Em Unidades Da Rede Federal De EPT.* 07/05/2021. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda

MENDES, Izabel Alves Macedo. *O perfil do aluno do IFNMG Campus Januária em perspectiva sociológica.* 29/04/2015. Mestrado em Sociologia e Ciência Política Instituição de Ensino: UFSC.

MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira De Oliveira. *Educação Especial Inclusiva Nos IFs Brasileiros* 04/12/2017. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFG.

MENDONCA, Antonia Edilzerina Rodrigues De. *Políticas De Capacitação De Servidores: Uma Abordagem No IF Do Ceará* 27/11/2018. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro.

- MENDONCA, Cibele Aparecida Cardoso. *Cursos Técnicos Concomitante E Subsequente Do IFSP: Olhar Do Aluno Egresso* 19/05/2020. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De São Paulo.
- MENEGHELLI, Camila. *A Influência Da Cultura Organizacional Nas Estratégias De Gestão Dos IFs – O Caso Da Proposta De Implantação Do Programa De Geração De Ideias No Ifes Campus Itapina* 27/11/2015. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ
- MENEZES, Mauricio Ferreira. *Uma Proposta De Modelo De Distribuição Orçamentária Para As Instituições Da Rede Federal De EPT* 01/07/2019. Mestrado Profissional em Engenharia Industrial Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador.
- MENZIO, MARIA TERESA NOBILI. *As Possibilidades de uma Formação Crítico-Reflexiva para o aluno do Ensino Técnico no âmbito dos IFs: um estudo de caso a partir do Curso Técnico de Informática do Campus Cubatão* 01/08/2011. Mestrado em Políticas Sociais Instituição De Ensino: Universidade Cruzeiro Do Sul, São Paulo
- MESQUITA, Wakila Nieble Rodrigues De. *A implementação da Lei de Acesso à Informação nos IFs* 03/08/2015. Mestrado em Comunicação Instituição De Ensino: UnB
- MICHELS, Lucas Boeira. *Violência Simbólica No Ensino Técnico: Um Estudo De Caso No IF-SC Campus Araranguá* 01/03/2012. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNESC.
- MILLIORIN, Simone Aparecida. *Atuação da rede federal na ampliação do direito à educação básica: uma análise da oferta do ensino médio integrado nos IFs* 24/09/2018 181 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFPR.
- MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo. *De Escola De Iniciação Agrícola De Salinas A IF Do Norte De Minas Gerais – Campus Salinas: Um Estudo De Caso* 31/03/2017. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UESB. Vitória da Conquista
- MINSKI, Eliandro Luiz. *Um Estudo Sobre Acessibilidade nos Portais de Ingresso dos IFs* 29/05/2020. Mestrado Profissional em Ciências Da Computação Instituição De Ensino: UFPE.
- MIRANDA, Adriana De Melo. *O Estudo Socioeconômico Nas Políticas De Assistência Estudantil Dos IFs Da Região Centro-Oeste: Configurações, Contradições E Perspectivas* 18/03/2021. Mestrado Em Política Social Instituição De Ensino: UnB.
- MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz. *Empresariado industrial: reflexos do Lobby na Educação Profissional no Brasil* 21/11/2018. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade De Sorocaba, Sorocaba.
- MONTANDON, Lenise Vieira de Souza. *A Atividade De Trabalho Das Pedagogas No Contexto Do Reordenamento Da Rede Federal De EPT: O Caso do IFMG Campus Ouro Preto.* 01/03/2011. Profissionalizante em Gestão Social, Educação E Desenvolvimento Local Instituição de Ensino: Centro Universitário UNA.

MONTE, Layane Almeida. *Expansão E Interiorização Dos IFs De Educação: reflexões sobre a implantação e atuação do IFPI- Campus Angical* 17/10/2019. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina

MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. *Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Específicas No IFRJ - Campus Volta Redonda: Um Estudo De Caso Das Licenciaturas Em Física E Em Matemática* 10/12/2014. Mestrado Em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição De Ensino: UFRRJ

MONTES, Tania Marcia De Freitas. *Relacionamentos De Extensão Dos IFs De Educação Em Localidades De Pequeno Porte: um estudo da contribuição ao desenvolvimento local* 22/02/2021. Doutorado Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Municipal De São Caetano Do Sul.

MORAES, Gustavo Henrique. *Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos IFs.* 04/06/2016. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UnB.

MORAES, Laurinda Ines Souza De. *Processos Históricos do Câmpus de Jaraguá do Sul – IFSC: Impacto nas Políticas Públicas da Educação Profissional* 17/02/2014. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVILLE.

MORAES, Patricia Maccarini. *A permanência dos estudantes nos IFs de Educação: um estudo sobre as condições de vida e as condições institucionais.* 18/06/2021. Doutorado em Serviço Social Instituição De Ensino: UFSC.

MORAIS, Gilmar Rodrigues. *Tecnologia Digital (TD) Aplicada Na Gestão Da EPT Para Auxiliar O Trabalho Docente* 12/08/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF GOIANO.

MORAIS, Juliana Lopes Lelis De. *Política Pública Espacial Como Um Horizonte De Superação: A Educação Como Ação Transformadora Do Espaço* 13/08/2021. Doutorado em Geografia Instituição de Ensino: UnB

MOREIRA, Celiamar Costa Simões. *A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho* 01/12/2011. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UnB.

MOREIRA, CESAR DOS SANTOS. *Ação educativa dos bibliotecários: um repensar da sua práxis profissional nos IFs* 03/09/2018. Mestrado em Ciências Da Informação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais.

MOREIRA, Eduardo. *História, Memória E Poder: Um Estudo Macro E Micro Político Sobre A Rede Federal De EPT.* 16/04/2015. Mestrado em Políticas Sociais Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes.

MOREIRA, Jose Eduardo Borges. *Desenvolvimento de atividades de pesquisa nos IFs Do Estado De Minas Gerais* 11/12/2017. Doutorado Em Educação Instituição de Ensino: UFMG.

MOREIRA, Lucas Bacciotti. *Boas Práticas Para Gestão De Tempo De Projetos De Software Em IFs De Educação* 06/08/2020. Mestrado Profissional Em Ciências Da Computação Instituição de Ensino: UFPE.

MOREIRA, Priscila Rezende. *Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de EPT de Minas Gerais* 01/07/2012. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: UFMG

MOREIRA, Valter Garabed De Souza. *A Política Pública Da EPT No Campus Panambi Do IF Farroupilha* 15/10/2015. Mestrado Em Educação Nas Ciências Instituição De Ensino: UNIJUÍ

MORITZ, Jaqueline. *A Concepção De Ept Dos IFs De Educação, Ciência E Tecnologia (IFETS) Nos Governos Lula E Dilma.* 25/09/2017. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Unioeste - Campus Cascavel.

MORO, Lais Miranda. *Reflexos Do Decreto n° 5707/2006 No Processo De Capacitação De Servidores Do If Do Espírito Santo* 19/06/2019. Mestrado Profissional Em Gestão Pública Instituição De Ensino: UFES.

MOTA, Luzia Matos. *A Pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica: Uma Análise da Política* 10/05/2013. Doutorado em Difusão Do Conhecimento IFBA - SENAI/CIMATEC - LNCC - UNEB - UEFS Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia.

MOTA, Marize Da Silva Martins. *A Pesquisa Como Princípio Pedagógico No Currículo Integrado: um estudo de caso a partir do Curso Técnico em Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Edificações do IFS – Campus Aracaju* 19/02/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe

MOTA, Rejane Dias Pereira. *Identidades Em Trânsito: a pesquisa nas licenciaturas em química dos IFs De GOIÁS* 30/11/2015. Doutorado em Química Instituição de Ensino: UFG.

MOURA, Amanda Gomes De. *Uma Proposta De Melhoria De Processos Para Os IFs* 05/04/2018. Mestrado Profissional Em Sistemas Aplicados À Engenharia E Gestão Instituição De Ensino: IF Fluminense, Campos dos Goytacazes.

MOURA, Debora Cristina Daenecke Albuquerque. *Repositório Institucional: políticas para um Campus de instituição da RFEPC* 19/08/2019. Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede Instituição de Ensino: UFSM

MOURA, Emanuel Alves. *Inserção dos IFs e o desenvolvimento local: um estudo de caso em Laranjal do Jarí - AP* 01/09/2010. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

NASCIMENTO, Alexandre Rauh Oliveira. *Criação E Expansão Da RFEPCT: Implicações No Campo Da Educação Superior* 20/04/2017. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFMT. Cuiabá

NASCIMENTO, Daniela Araujo Do. *Competências No Currículo Do Curso De Gastronomia Do IF De Educação Do CEARÁ (IFCE)* 26/06/2018. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Catolica De Petropolis.

NASCIMENTO, Jane Paula Silveira Soares Do. *Processo histórico de criação e expansão do IF do Triângulo Mineiro - Campus Patos de Minas.* 15/04/2016. Mestrado Profissional em Gestão Pública Instituição de Ensino: UnB

NASCIMENTO, Jose Edilson Do. *A Expansão Da Rede Federal De Educação Profissional no contexto da lógica de desenvolvimento da região noroeste do Maranhão: uma análise a partir do Campus Santa Inês.* 20/02/2014. Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional Instituição de Ensino: UEMA.

NASCIMENTO, Liliane De Paiva. *Relação entre as contribuições da CGU e o alcance das metas propostas pelo Ministério da Educação para a RFEPCT.* 19/06/2013. Mestrado Profissional em Saúde Pública Instituição de Ensino: FIOCRUZ.

NASCIMENTO, Reinaldo Vasconcelos. *Sala De Aula Invertida E EPT: um estudo de caso no Campus Aracaju Do IF Sergipe* 13/06/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

NASCIMENTO, Sandro De Freitas. *Nível De Colaboração E Transferência De Conhecimento Entre Os Atores Do Ecosystema De Inovação, proposição de um modelo analítico nos IFs* 18/03/2021. Doutorado em Administração Instituição de Ensino: Escola Superior De Propaganda E Marketing, São Paulo

NASCIMENTO, Werber Batista. *A Escola Agrotécnica Federal De Uberlândia Após O “Processo De Ifetização”: Impactos na Identidade Institucional e na Autonomia Administrativo-Pedagógica”* 24/01/2013. Mestrado Profissional em Administração Instituição de Ensino: Faculdade De Estudos Administrativos De Minas Gerais. FEAD.

NATIVIDADE, Julieuza De Souza. *Ensino Médio Integrado No IFAM Campus Parintins: Uma Análise Do Processo De Implementação Do Curso Técnico Em Informática* 22/12/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Amazonas, Manaus.

NAVA, Douglas Alessandro. *Transparência Como Elemento De Promoção Da Gestão De Contratos Terceirizados Dos IFs* 31/03/2021. Mestrado Profissional em Administração Instituição de Ensino: Unoesc - Chapecó/SC.

NAZARIO, Marianise Paranhos Pereira. *Concepções e práticas de estágio supervisionado no Campus Laranjal do Jari do IF do Amapá.* 30/09/2014. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal De. *Formação / Profissionalização De Professores: um estudo realizado em duas instituições da Rede Federal de Educação Profissional*

Científica e Tecnológica (RFEPCT) 25/09/2020. Doutorado em educação instituição de Ensino: PUC Minas.

NEGRETI, Sonia Regina Alvim. *Limites e possibilidades democráticas no funcionamento dos órgãos colegiados no IFSULDEMINAS frente ao seu processo de expansão: a perspectiva dos docentes* 10/10/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Campinas.

NERY, Rafael Lincoln Lobo. *Método Para Avaliação Do Nível De Transparência Nos IFs* 07/06/2018. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição De Ensino: Universidade Federal De Goiás.

NETO, Antonio Clodoaldo De Almeida. *Modelagens sobre gestão organizacional em uma perspectiva multidisciplinar e sistêmica: proposições para a RFEPCT* 16/08/2013. Doutorado em Difusão Do Conhecimento IFBA - SENAI/CIMATEC - LNCC - UNEB - UEFS Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Bahia, Salvador.

NETO, Januario Fernandes Costa. *Governança Pública E Sua Aplicação: Análise Da Ouvidoria Pública Do IF SUDESTE MG* 18/09/2019. Mestrado Profissional em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda

NETO, Joaquim Rufino. *A missão institucional do campus Crato do IFCE: percepção da comunidade escolar sobre os avanços e desafios para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão em um novo projeto de sociedade* 01/10/2012 65 f. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ

NEVES, Luciano Oliveira Azevedo. *Criação De Um Vade Mecum Educacional Da Atividade Fim Ensino Dos IFs* 20/12/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF DO AMAZONAS, Vitória Biblioteca Depositária: IF do Amazonas.

NEVES, Maelison Silva. *Trabalho Docente E Estresse: Um Estudo Com Professores Do IFMT - CUIABÁ* 14/02/2014. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado De Mato Grosso, Cáceres – UNEMAT.

NOGUEIRA, Camila Gomes. *As licenciaturas em Física no IF de Minas Gerais* 27/04/2017. Mestrado em Educação Tecnológica Instituição de Ensino: CEFET/MG-Campus II.

NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. *II Fase Da Política De Expansão Da Rede Federal De Ept No Amazonas: Acesso Ampliado E Precarizado À Educação Pública Manaus – AM 2016* 04/04/2016. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFAM.

NORBERTO, Juliana Alvim. *A Política De Assistência Estudantil No IF De São Paulo: percepções de alunos sobre acesso e permanência.* 17/11/2020. Mestrado Profissional em Formação De Gestores Educacionais Instituição de Ensino: Universidade Cidade De São Paulo, São Paulo.

NOVAIS, Natalia Helena Dos Santos. *Avaliação Dos Fatores De Influência Na Implementação E No Desempenho Acadêmico Do Câmpus São José Dos Campos Do*

IFSP 27/09/2017. Mestrado Profissional em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos Instituição de Ensino: UFSCar.

NUNES, Antonia Elisabeth Da Silva Souza. *Implementação Do Ensino Integrado Na Educação Profissional Técnica De Nível Médio: estudo realizado em uma instituição de Educação Profissional da região metropolitana de Belo Horizonte*. 23/05/2014. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PUC Minas.

NUNES, Georgia Valeria Andrade Loureiro. *A Interiorização Da Ept Em Alagoas: O Campus Murici* 12/12/2017. Mestrado em Sociedade, Tecnologias E Políticas Públicas Instituição de Ensino: Centro Universitário Tiradentes, Maceió.

NUNES, Jackson Bezerra. *Implantação das Comissões Próprias de Avaliação dos IFs da Região Norte do Brasil*, 28/08/2014. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ

NUNES, Lucila Maria Teixeira. *Formação Em Educação Agrícola: Contribuições Na Prática Pedagógica Do Egresso Professor Dos IFs Na Área Dos Saberes Técnicos* 30/04/2015. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ

NUNES, Renato Reis. *A Produção e Difusão do Conhecimento na Área de Saúde pelos IFs do Estado do Rio de Janeiro* 28/03/2018. Doutorado em Informação e Comunicação em Saúde (PPGICS) Instituição de Ensino: FIOCRUZ, Rio de Janeiro.

NUNES, Vivian Kelly Andaki. *Plano De Dados Abertos Nos IFs* 16/07/2018. Mestrado Profissional Em Administração Pública Em Rede Nacional Instituição De Ensino: Universidade Federal De Viçosa

OLIVEIRA, Ana Marcelina De. *O papel da burocracia no processo de implantação dos IFs: o caso do IF De Passos (MG)* 29/02/2016. Mestrado Profissional em Planejamento e Análise de Políticas Públicas Instituição de Ensino: UNESP/FCHS/FRANCA.

OLIVEIRA, Ana Maria Gomes Galdino De. *O Papel Do IF Da Paraíba, Campus Campina Grande, Para O Desenvolvimento Regional* 28/02/2019. Mestrado Profissional Em Políticas Públicas, Gestão E Avaliação Da Educação Superior Instituição De Ensino: UFPB.

OLIVEIRA, Artur Gomes de. *Marketing Educacional: Uma Análise Da Relação Entre Orientação Para O Mercado E Desempenho Em IFs*. 01/09/2010. Mestrado Profissionalizante em Administração Instituição de Ensino: Universidade Potiguar, Natal.

OLIVEIRA, Artur Gomes De. *Orientação Para O Mercado Sustentável: Um Modelo De Gestão Para Os IFs Brasileiros*. 26/02/2015. Doutorado Em Administração De Empresas Instituição De Ensino: UNIFOR., Fortaleza.

OLIVEIRA, Bruna Mendes. *Licenciaturas Em Ciências Biológicas Nos IFs De Minas Gerais E O Ensino Médio Integrado* 31/03/2016. Mestrado Em Educação Tecnológica Instituição De Ensino: CEFET Minas Gerais, Belo Horizonte.

OLIVEIRA, Denise Lima de. *Implementação do Curso Técnico em Gestão do Agronegócio no Estado do Tocantins: análise da realidade do IF - Campus Palmas e implicações na formação discente*. 01/03/2012. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

OLIVEIRA, Edimilson Antonio De. *Políticas de educação profissional e desenvolvimento regional: o papel dos IFs na Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno RIDE-DF* 29/03/2017. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UnB.

OLIVEIRA, Eduardo Cândido De. *Avaliação do impacto de instalação dos IFs nos municípios brasileiros*. 12/07/2017. Mestrado em Economia Instituição de Ensino: UFC

OLIVEIRA, Eliezer Dos Santos. *O complexo do trabalho como fundamento dos modelos ontológico-didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente* 30/09/2016. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: IF Sul-riograndense / Câmpus Pelotas.

OLIVEIRA, Greicianne Sousa De. *O Papel dos IFs com a Pesquisa Aplicada e a Importância do Marco Legal da Inovação: Proposta de Comunicação Para Incentivo ao Empreendedorismo Acadêmico no IFRJ – Pinheira* 25/02/2019. Mestrado Profissional em Gestão E Estratégia Instituição de Ensino: UFRRJ.

OLIVEIRA, Greissi Gomes. *Panorama do campo de estudo da RFEPCT do Brasil (2009-2018) SÃO CARLOS -SP 2020* 28/02/2020. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFSCar.

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo De. *Pedagogia da alternância no PROEJA: Percursos e práxis em campi de IFs* 12/12/2016. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFES.

OLIVEIRA, Joao Leandro Cassio De. *A Política De Qualificação Docente No IFNMG/Almenara na perspectiva dos envolvidos* 07/10/2016. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia.

OLIVEIRA, Joelma Fernandes De. *Desafios Da Gestão Pedagógica: Relações Entre O Trabalho Pedagógico E A Interculturalidade No IF De Roraima - Campus Amajari* 05/07/2018. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

OLIVEIRA, Julia Milena Da Paixao. *IF Do Amapá No Processo De Expansão Da Educação Superior Pública Amapaense (2011 A 2018)* 28/02/2020. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Amapá, Macapá.

OLIVEIRA, Jussara De Fatima Alves Campos. *A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: Do Decreto N° 2.208/97 À Lei N° 11.892/08*. 28/08/2014. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: PUC Goiás.

OLIVEIRA, Marcelo Pimentel. *Análise Da Efetividade Dos Indicadores De Desempenho Dos Relatórios De Gestão No Aspecto Legal Do IF GOIANO (2014-2015)*

09/04/2016. Mestrado Profissional em Administração Instituição de Ensino: Centro Universitário Alves Faria, Goiânia.

OLIVEIRA, Marcia Soares De. *Concepções, Percepções E Experiências De Integração Curricular Nos Cursos Técnicos De Uma Instituição Federal* 11/12/2018. Mestrado em Educação Tecnológica Instituição de Ensino: CEFET-MG.

OLIVEIRA, Maria Djanira De. *A Inclusão No Contexto Dos IFs: A Trajetória Pedagógica Do NAPNE/IFTM – Campus Uberaba*. 30/07/2018. Mestrado Profissional Em Educação Tecnológica Instituição De Ensino: IFTM, Uberaba.

OLIVEIRA, Patricia Machado Bomfanti De. *A Rede Federal De Ensino Tecnológico [EPT] De Santa Catarina: implementação e desempenho da política de EPT (2010-2014)* 31/05/2017. Mestrado Profissional em Gestão De Políticas Públicas Instituição de Ensino: Univali.

OLIVEIRA, Raiana Marjorie Amaral De. *Políticas de educação para o trabalho de mulheres e as ações do programa mulher e ciência no brasil: dos espaços domésticos aos acadêmicos*. 30/09/2021. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: IFRN.

OLIVEIRA, Remer Coelho Diniz. *Proposta Metodológica Para A Elaboração Da Matriz Orçamentária Da Rede Federal De Ensino Profissional, Científica E Tecnológica - Uma Abordagem Territorial*. 27/12/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFTM

OLIVEIRA, Rodrigo Lima De. *O federalismo e a política pública para a EPT a distância: análise da rede e-Tec Brasil*. 26/03/2018. Mestrado em educação Instituição de Ensino: UnB.

OLIVEIRA, Rodrigo Ribeiro de. *Uma Metodologia para Avaliação do Grau de Satisfação de Qualidade de Vida no Trabalho dos Professores de Educação Básica Técnica e Tecnológica dos IFs* 01/09/2012. Doutorado em Engenharia De Produção Instituição De Ensino: UNIMEP.

OLIVEIRA, Rosilene Souza De. *Ser Professor Na Ept: Fazeres E Saberes Docentes No IF Sertão-PE* 15/07/2016. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Jacobina.

OLIVEIRA, Victor Varela Ferreira Medeiros De. *Concepções de trabalho e educação dos IFs no contexto da diversificação da educação superior: a que(M) Servem?* 27/02/2020. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFRN.

ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas Instituições Federais de ensino profissional*. 01/10/2012. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas.

OTTE, Janete. *Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores para atuar na Educação a Distância/UAB: desafios e realidades no IFsul*. 29/03/2016. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFPEL, Pelotas.

PÁDUA, Jakeline Vilela De. *Sustentabilidade e EPT sob as Perspectivas Institucional e da Comunidade do IF da Bahia, Campus Porto Seguro* 01/06/2011. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UnB.

PAISLANDIM, Ivanillian Ferreira. *O IF de Goiás (IFG) de 1999 a 2014: Narrativas dos servidores técnico-administrativos*. 10/03/2017. Mestrado em Educação - Campus Catalão Instituição de Ensino: Universidade Federal De Goiás, Catalão.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. *A perspectiva da autoavaliação institucional e seus desafios no IF do Rio de Janeiro*. 01/08/2012. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

PAIVA, Liz Denize Carvalho. *Avaliação Institucional E Os Desafios Da Avaliação Formativa No IF* 13/12/2018. Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição De Ensino: UFRRJ.

PAIVA, Ricardo. *Concepção em disputa da categoria trabalho no contexto da educação profissional integrada ao ensino médio nos IFs* 23/06/2017. Doutorado Em Políticas Públicas E Formação Humana Instituição de Ensino: UERJ.

PAIVA, Tuanny Bezerra. *Acervo Fotográfico Nato Digital: Uma Política Arquivística Para O IF Sergipe* 31/08/2021. Mestrado Profissional em Gestão da Informação Instituição de Ensino: UDESC.

PALASIOS, Paulie Ceres. *A articulação educacional profissional e desenvolvimento socioeconômico pelo IF Goiano - Campus Ceres: perspectiva e possibilidades* 01/06/2012. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ.

PASQUALLI, Roberta. *Trajetórias De Saberes: a formação e a prática dos professores dos cursos de licenciatura a distância em ciências naturais e matemática nos IFs*. 27/05/2013. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFRGS.

PASSOS, Maria das Graças Serudos. *Pedagogia da Alternância: caminho possível para a formação e valorização dos sujeitos sociais do campo e nos cursos do IFAM/ Campus Manaus Zona Leste*. 01/12/2012. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ

PENELUC, Nilza Gomes Correia. *A Transformação Das Escolas Agrotécnicas Federais Da Bahia Em IF Baiano: Uma Análise Do Seu Modelo De Gestão*. 01/10/2012. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Salvador.

PERATZ, Tatiane. *A organização do trabalho pedagógico no IFPR – Campus Palmas: implicações para o trabalho docente*. 28/02/2019. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UNIOESTE - Francisco Beltrão.

PEREIRA, Claudio Wilson Dos Santos. *Política E Concepção De Formação De Professores Nos Cursos De Licenciatura Dos IFs* 17/03/2017. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UESB.

PEREIRA, Ednaldo Gomes. *Os Desafios Para A Permanência Dos Docentes No IFRR – Campus Novo Paraíso No Contexto Da Realidade Campestre*. 04/10/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Roraima. UERR.

PEREIRA, Heloisa Helena Coutinho. *Ensino Médio Integrado: Uma Análise Do IFSULDEMINAS* 02/10/2017. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Vale Do Sapucaí, Pouso Alegre UNIVÁS

PEREIRA, Josué Vidal. *O financiamento da RFEPCCT*. 06/07/2018. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFG.

PEREIRA, Juliana De Souza Augustin. *Programa Mulheres Mil: Uma Análise No Campo Das Políticas De Inclusão Do IFSC* 28/08/2015. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: UFSC.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *O IF Fluminense No Desenvolvimento Da Região Norte Do Estado Do Rio De Janeiro: O Que Pensam Agentes Estabelecidos No Território*. 26/11/2020. Doutorado Em Planejamento Regional E Gestão Da Cidade Instituição De Ensino: Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Maria Isailma Barros. *Processos de gestão em transformação: Os IFs como “arena política”* 30/06/2015. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UFPE.

PEREIRA, Paulo Sergio. *A trajetória acadêmica no ensino superior de estudantes cotistas do IF De Minas Gerais Campus São João Evangelista–MG* 27/08/2019. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

PERUCCHI, Valmira. *Produção de conhecimento científico e tecnológico nos IFs: uma investigação sobre a sua natureza, divulgação e aplicação* 06/03/2015. Doutorado em ciências da informação Instituição de Ensino: UnB

PESSINI, Magali Ines. *Caracterização da produção científica dos gestores de pesquisa e de extensão dos IFs* 24/10/2019 120 F. Doutorado Em Educação Em Ciências Química Da Vida E Saúde (Ufsm - Furg) Instituição De Ensino: UFRGS.

PETRI, Cristiele Aparecida. *Maturidade em gestão do conhecimento no IF De Santa Catarina (IFSC): o caso da pró-reitoria de desenvolvimento institucional* 06/12/2018. Mestrado Profissional Em Administração Universitária Instituição De Ensino: UFSC

PICHETTI, Roni Francisco. *Tecnologia social nos núcleos de inovação tecnológica dos IFs* 21/08/2018. Mestrado Em Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: Universidade Regional De Blumenau.

PIEIDADE, Ana Maristela Opaloski. *Análise Da Acessibilidade Comunicacional Nos Websites Dos IFs Brasileiros* 23/06/2016. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: FURB.

PINHEIRO, Liliane Josefa Orso. *Programa Mulheres Mil E O Empoderamento Das Mulheres Em Situação De Vulnerabilidade Social* 13/06/2019. Mestrado em

Desenvolvimento E Sociedade Instituição De Ensino: Universidade Alto Vale Do Rio Do Peixe, Caçador

PIO, Gabrielli Da Silva. *Partilhar saberes e construir fazeres: a educação popular em um contexto socioambiental no IFRS, Campus Alvorada* 22/03/2019. Mestrado Em Educação Instituição de Ensino: PUCRS.

PIRES, Ademir Faria. *Panorama organizacional e pedagógico dos IFs no estado do paraná e o contexto da educação física.* 25/02/2019. Mestrado Em Educação Física Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Maringá.

PIRES, Anselmo Paulo. *Políticas públicas para o ensino noturno: um estudo sobre os trabalhadores-alunos de duas instituições da RFEPCT* 04/05/2017. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: PUC Minas.

PIRES, Marcos Antonio De Almeida. *A Gestão Escolar Democrática E Sua Aplicabilidade No IF Do Espírito Santo – Campus Itapina Segundo As Percepções Dos Seus Servidores.* 20/05/2020. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

POLICARPO, Renata Raizel. *Por Que As Instituições Mudam? O Caso Do IFMT* 25/02/2013. Mestrado em Ciência Política Instituição De Ensino: UFPE-CFCH.

PONTES, Fernanda Rodrigues. *Precarização do trabalho docente e conseqüente adoecimento: análise bardiniana da produção acadêmica no período de 2009 a 2019* 15/12/2020. Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia Instituição de Ensino: IFsul-Rio-Grandense, Pelotas

PORTO, Vera Lucia Solano Feitosa. *Gestão e disponibilização da produção técnico-científica dos IFs Por Meio De Repositórios Institucionais* 27/08/2021 162. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFMS

PRADA, Talita. *O trabalho em rede na intervenção dos assistentes sociais dos IFs* 22/06/2015. Mestrado Em Política Social Instituição De Ensino: UFES.

PRADO, Camilo Oliveira. *Ensino de empreendedorismo na EPT: proposta para cursos técnicos integrados ao ensino médio.* 28/05/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSP

PRADO, Junior Leal Do. *A Gestão de transferência de tecnologia na RFEPCT* 12/11/2018. Doutorado Em Ciência Da Propriedade Intelectual Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

PRADO, Ricardo Augusto Nunes. *Políticas públicas e condições de trabalho do professor da rede federal de educação profissional no Brasil: uma análise quanto à regulamentação da carga horária de trabalho docente.* 15/08/2013. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí.

PRATES, Caroline Leal. *Avaliação de eficiência em instituições de ensino público: um estudo nas unidades do IF do Rio Grande do Sul* 18/12/2018. Mestrado Profissional em Engenharia De Produção Instituição de Ensino: UCS.

PREUSSLER, Roberto. *Formação De Professores De Matemática: A Proposta Integradora Da Prática Como Componente Curricular No IFFAR* 07/08/2017 209 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição De Ensino: UPF.

PROENCA, Samuel Goncalves. *Bibliotecas dos IFs: uma avaliação de suas condições de funcionamento* 02/05/2018. Mestrado Em CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO Instituição De Ensino: UFMG

QUEVEDO, Margarete De. *Verticalização Nos IFs: Concepção (Ões) E Desafios No IFRS* 04/03/2016 152 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UCS

RACHADEL, Cleverson Luiz. *As Instituições E A Educação Comparada: Os IFs Observados A Partir De Brasil E Finlândia*. 06/05/2021. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: Unoesc Chapecó/SC.

RAIMUNDO, Carlo Filipe Evangelista. *O Ensino Profissional No IF De Rondônia: Trajetórias E Expectativas Em Relação Ao Mercado De Trabalho* 27/09/2019. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Rondônia.

RAMOS, Carolina Kruse. *Proposta Para Seleção Por Competências Da Alta Administração Da RFEPCT* 16/05/2019. Mestrado Em Engenharia De Produção Instituição De Ensino: UFRGS

RAMOS, Elbo Lacerda. *Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da RFEPCT de origem agrícola: representações do trabalho docente* 01/04/2011 Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia - UFU

RAMOS, Fabiola Leonor De Paula. *O Desempenho Dos IFs Na Oferta Da Educação Superior: uma análise a partir da experiência do IF do Rio de Janeiro (IFRJ)* 18/12/2019. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição De Ensino: UFRRJ.

RAMOS, Moacyr Salles. *Limites E Possibilidades Do Pronatec Como Ação Governamental De Ampliação Do Acesso À Educação Profissional: uma análise a partir da experiência do IFRJ* 27/02/2014. Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição De Ensino: UFRRJ

RAMOS, Tais Leite. *Comunicação da Marca na Gestão do Conhecimento nos IFs: "Estudo de Caso*. 15/12/2015. Mestrado em Engenharia E Gestão Do Conhecimento Instituição De Ensino: UFSC

RAMOS, Viviane Silva. *Desenvolvimento Local e Território: uma reflexão sobre o papel dos IFs* 01/03/2011. Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

RAPCHAN, Francisco Jose Casarim. *Núcleos de Inovação Tecnológica e Polos da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial em IFs: um estudo de casos selecionados na segunda década do século XXI* 02/12/2019. Doutorado Profissional Em Propriedade Intelectual E Inovação Instituição De Ensino: Instituto Nacional Da Propriedade Industrial, Rio De Janeiro.

RECH, Júlia Gonçalves. *O Caráter Humanitário Da Formação Dos Sujeitos Da Educação Especial No IF-SC* 01/08/2012. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UFSC

REIS, Guilherme Basso Dos. *Desvendando O Ser Técnico-Administrativo Nos IFs: Uma Proposta De Jogo Político-Dialógico* 23/11/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFPR.

REIS, Josiane Amaral Gois. *Um estudo sobre o panorama atual dos IFs de Santa Catarina enquanto ofertantes de formação docente: limites e possibilidades* 26/06/2019. Mestrado Profissional Em EPT Instituição De Ensino: IFSC

REIS, Livia Cristina Ribeiro Dos. *A Implementação Da Lei N° 11.892/2008 No IF de Goiás: atores, ideias e práticas* 08/12/2015. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UnB

RIBEIRO, Marcia Silva. *Desafios À Construção De Uma Escola Unitária: a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IF Catarinense? Campus de Concórdia* 01/02/2012. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba

RIBEIRO, Marcos Reges Reis. *As Representações Sociais Dos Gestores Do If Do Maranhão - Campi São Luís - Maracanã E Codó - Acerca Da Eficiência Na Gestão Da Escola Pública Da Rede Federal.* 05/02/2013. Mestrado em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ.

RIBEIRO, Murillo Mascarenhas. *A Gestão Da Pesquisa Do IF Da Bahia Frente À Mudança De Institucionalidade* 06/02/2018. Mestrado Profissional em Administração Instituição de Ensino: UFBA.

RIBEIRO, Ricardo Torres. *A Criação Dos IFs E O Contexto Do IFBA* 28/02/2018. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

RIBEIRO, Tarcisio Araujo Kuhn. *A inserção dos IFs na política nacional de CT&I* 24/10/2013. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNB.

RIGONI, Briscia Oliveira Prates. *Transparência e Accountability: Análise dos Indicadores de Desempenho Apresentados nos Relatórios de Gestão dos IFs* 10/07/2019. Mestrado em Ciências Contábeis Instituição de Ensino: Ufes

ROCHA, Andre Dos Santos. *A Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e as Estratégias para realocação de Servidores no IF da Bahia entre 2009 e 2013.* 11/08/2014. Mestrado Profissional em Administração Instituição De Ensino: UFBA.

ROCHA, Jahny Kassia Duarte. *O Programa Nacional De Alimentação Escolar Na RFEPCT: Cenários, Desafios E Possibilidades*. 31/08/2021. Mestrado Profissional em Ciências Da Saúde Instituição De Ensino: UFT.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues Da. *A implementação da Lei nº. 10.639/2003 na RFEPCT* 10/04/2015. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UFOP.

ROCHA, Maria Benedita Lopes. *Metodologia de análise da eficiência e da eficácia do ensino do IFCE com suporte de geotecnologias* 01/07/2012 140 F. Doutorado Em Geografia Instituição De Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro

ROCHA, Pedro Henrique Almeida De Souza. *Análise Da Relação Entre O Índice De Governança Pública Do Tribunal De Contas Da União E A Eficiência Do Gasto Público Nas Instituições Federais De Ensino* 27/05/2021. Mestrado Profissional Em Administração Pública Instituição De Ensino: Universidade Federal De Lavras.

ROCHA, Rui Martins Da. *Controle interno: avaliação da estrutura do sistema de controle interno do IF Do Norte De Minas Gerais – IFNMG*. 25/08/2017. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: UFBA.

ROCHA, Vania Meneghini Da. *A Educação Especial Nos IFs: O Que Dizem Os Planos De Desenvolvimento Institucionais?* 24/02/2016 166 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UNIVILLE.

RODRIGUES, Alex Silva. *Diretrizes do funcionamento para repositórios: caminhos para os IFs* 21/05/2018. Mestrado Em Ciência Da Informação Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Marília)

RODRIGUES, Flavia Couto Ruback. *Capacidade Institucional De Apoio À Inovação Dos IFs E Das Universidades Federais No Estado De Minas Gerais: Um Estudo Comparativo* 30/03/2015. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal De Viçosa,

RODRIGUES, Iaponira Da Silva. *Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do campus Parnamirim (IFRN): Saberes E Práticas Docentes No Ensino Medio Integrado* 28/01/2016. Mestrado Em Educação Profissional Instituição De Ensino: IFRN.

RODRIGUES, Solange. *Políticas públicas para a educação profissional: um estudo sobre o Proeja, em uma instituição federal de educação profissional, localizada em Belo Horizonte*. 27/02/2015. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: PUC Minas.

RODRIGUES, Sonia Sousa Almeida. *Democratização ou elitização? um estudo sobre o perfil dos estudantes ingressantes do ensino médio integrado ao técnico do IFNMG Campus Januária*. 31/08/2018. Mestrado Em Sociedade, Ambiente E Território Instituição De Ensino: UFMG.

RODRIGUES, Thiago Meneghel. *Modelo De Gestão Compartilhada Do Conhecimento Da Marca Em Sistemas Com Administrações Autônomas: Uma Proposição A Partir Do Estudo Da Marca "IF"* 20/11/2018. Doutorado Em Engenharia E Gestão Do Conhecimento Instituição De Ensino: UFSC

ROLLEMBERG, Graziella. *Formação Docente Em Tecnologias Sociais Na Rede Federal De Ensino: Trilhas De Aprendizagem Colaborativa* 27/02/2020 145 f. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

ROSA, Chaiane De Medeiros. *A RFEPCT No Contexto Das Políticas De Educação Superior: as particularidades do IF Goiano - Campus Urutaí* 24/10/2016. Doutorado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho Araraquara

ROSA, Karina Grazielle Correa. *Uma análise da composição das missões, visões e valores dos IFs Do Brasil* 29/10/2021. Mestrado Profissional em Administração Instituição de Ensino: Centro Universitário Alves Faria, Goiânia

ROSA, Vanderley Flor Da. *Políticas públicas educacionais, direitos sociais e democratização do acesso à escola: uma visão a partir da implantação da ação Tecnep Na Rede Federal De Educação Tecnológica* 01/08/2011. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho.

ROSSKOPF, Davi Henrique. *O Servidor Técnico Administrativo Em Educação: Um Estudo De Caso Sobre Autorreconhecimento Profissional No IFSUL - Câmpus Camaquã* 27/05/2020. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino IFSul.

ROYER, Fernanda Isabel. *O Papel De Uma Instituição De Ensino Tecnológico E Profissional Para O Desenvolvimento Econômico E Social Da Região: Estudo De Caso De Um Campus Do IFRS* 16/08/2021. Mestrado Em Práticas Socioculturais E Desenvolvimento Social Instituição de Ensino: UNICRUZ.

SALAZAR, Deuzilene Marques. *Políticas De Formação Inicial De Professores No Campus Manaus Centro/IFAM (2009-2015): Uma Análise Com A Abordagem Do Ciclo De Políticas* 01/08/2017. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFAM

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. *Transição da formação técnica de nível médio para o ensino superior: trajetórias de alunos egressos da rede federal de educação profissional de Minas Gerais* 12/05/2014. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFMG

SANDES, Amanda Dos Santos Doria. *Projetos Integradores No IFS: Reflexões Sobre O Contexto Da Prática No Curso Técnico Integrado Em Redes De Computadores Do Campus Lagarto* 19/08/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

SANDESKI, Vicente Estevam. *O conceito de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto e suas implicações para a educação profissional: uma abordagem dos IFs* 28/11/2016. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba

SANTANA, Francisco Das Chagas. *A Expansão Do IF Do Piauí, de 2008 a 2010: um estudo sobre a localidade dos campi no território piauiense* 06/06/2013. Doutorado Em Geografia Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro Biblioteca Depositária: IGCE/UNESP/Rio Claro (SP).

SANTAROSA, Rafaela Batista. *Adolescência, Educação E Trabalho: O Ensino Técnico Integrado Ao Ensino Médio Dos IFs Sob A Perspectiva Da Psicologia Histórico-Cultural* 06/12/2019 167 F. Mestrado Em Psicologia Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE.

SANTICIOLI, Johnata Souza. *Educação Financeira No Ensino Médio: Uma Proposta Assistida Por Jogos Sérios* 17/12/2020 150 F. Mestrado Profissional Em Informática Na Educação Instituição De Ensino: If Do Rio Grande Do Sul, Bento Gonçalves Biblioteca Depositária: Biblioteca Clóvis Vergara Marques.

SANTO, Yvonete Bazbuz Da Silva. *As Políticas Públicas De Educação Para A Pessoa Com Deficiência: A Proposta Dos IFs* 01/10/2011 109 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFC

SANTOS, Cintia Beatriz Diehl Guntzel Dos. *O Ensino Médio Integrado E As Propostas Pedagógicas Dos Cursos Técnicos Nos IFs Da Região Sul: Caminhos Para A Concretização Do Currículo Integrado* 11/07/2019. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFFar

SANTOS, Cintia Regina Da Silva. *O olho do dono engorda o boi? uma análise da relação entre os indicadores de gestão do Tribunal De Contas Da União Para Os IFs e o índice geral de cursos* 28/07/2014. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: UFBA.

SANTOS, Esdras Rabelo Dos. *Proposta De Alteração Da Metodologia De Planejamento Orçamentário Da RFEPCT ("Matriz Conif"): O Financiamento Da Educação Profissional Sob A Perspectiva Do Orçamento Desempenho* 28/06/2018. Mestrado Profissional em Sistemas De Gestão Instituição de Ensino: UFF.

SANTOS, Fatima Sueli Oliveira Dos. *Concepções e práticas de estágio supervisionado no campus Macapá do IF Do Amapá* 19/11/2014 111 F. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

SANTOS, Felipe Alexandre Lima Fernandes Dos. *Expansão E Interiorização Da Rede Federal De Educação Profissional: Reflexões Sobre A Implantação Do Ifes Campus Itatiba.* 24/05/2016. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

SANTOS, Fladson Ricardo Mendes Dos. *A Percepção Dos Gestores Do If De Sergipe – IFs Campus Lagarto Acerca Das Licitações Sustentáveis* 24/02/2017 78 F. Mestrado Em Desenvolvimento E Meio Ambiente - Prodema Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Paraíba (João Pessoa), João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB.

SANTOS, Ikaro De Paula. *O desenho institucional e a expansão dos IFs Como sínteses das disputas estabelecidas pelo bloco do poder no Governo Lula*. 30/08/2017. Mestrado Em Educação Contemporânea Instituição De Ensino: UFPE.

SANTOS, Isaac Brigido Rodrigues Do. *Fatores críticos de sucesso na implantação de escritório de gerenciamento de projetos na RFEPCT* 26/02/2021. Mestrado Profissional Em Ciências Da Computação Instituição De Ensino: UFPE.

SANTOS, Jacques Fernandes. *O IF de educação enquanto difusor da política pública de Infoinclusão No Sertão De Alagoas*. 27/01/2021 Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Tiradentes, Aracaju

SANTOS, Jessica Rodrigues. *Inclusão Escolar E Os Modos De Planejamento Educacional Individualizado Nos IFs Brasileiros* 17/02/2020. Mestrado Em Educação Especial Instituição De Ensino: UFSCar.

SANTOS, Joao Pedro Pereira Dos. *Análise da eficiência de unidades de ensino: um comparativo da evolução do desempenho entre os campi do IFFarroupilha* 14/12/2018. Mestrado Profissional Em Gestão De Organizações Públicas Instituição De Ensino: UFSM

SANTOS, Jocelaine Oliveira Dos. *Tensões e contradições nos processos identitários do professor da EBTT* 09/11/2016. Doutorado Em Ciências Sociais Instituição De Ensino: Unisinos.

SANTOS, Juliane Costa De Franca. *A educação inclusiva sob o olhar dos colegas de alunos com deficiência no IFS - campus Aracaju: estudo de caso no curso de informática do EM*. 30/08/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

SANTOS, Juliane Dos. *Por que ficam os que ficam? permanência e desistência de estudantes do PROEJA do IF de Sergipe Campus Aracaju* 17/12/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

SANTOS, Maria Aparecida Brito. *Regulamentação e concepção das bibliotecas nos IFs: em busca de sua historicidade e identidade* 23/02/2017. Mestrado Em Ciência, Tecnologia E Sociedade Instituição De Ensino: UFSCar.

SANTOS, Maria Jaqueline De Santana. *Diversidade Sexual E O Combate Ao Preconceito Homofóbico No Ensino Médio Integrado* 25/08/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

SANTOS, Nilton De Santana Dos. *Fatores Endógenos E Exógenos Que Afetam O Desempenho De IFs: Os Casos Da Bahia E Do Espírito Santo* 25/01/2018. Doutorado em Território, Ambiente e Sociedade Instituição de Ensino: Universidade Católica Do Salvador, Salvador

SANTOS, Oengredi Mendes Maia Dos. *Cursos técnicos subsequentes do IFPR Campo Largo e formação emancipatória: entre encontros e desencontros* 29/08/2018. Mestrado Em Tecnologia E Sociedade Instituição De Ensino: UTFPR

SANTOS, Ranilson Alves Dos. *Administração De Unidades Rurais Situadas Em Projetos De Assentamentos: A Importância Da Gestão Na Formação Profissional Agrícola* 04/07/2017. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

SANTOS, Renata Cristina Nogueira. *Accountability Em Universidades E IFs: Uma Análise De Transparência Ativa* 19/10/2020. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: UFBA.

SANTOS, Thamille Pereira Dos. *Certificação Por Terminalidade Específica RFEPCT: Produto E Produtora De Representações Culturais* 21/08/2019. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFFar

SANTOS, Vanilza Valentim Dos. *Educação Profissional: A Trajetória De Alunos Com Dificuldades Escolares* 27/03/2018. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UEM

SARMENTO, Januario Neto Pereira. *Formação continuada dos docentes da Rede Federal de EPT: como entendem e como a fazem?* 28/06/2019 Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFGOIÁS

SCHETINE, Danyelle Cruz. *Projetos Integradores Trabalho como Princípio Educativo, Politécnica e Formação Omnilateral* 11/10/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

SCHIEDECK, Silvia. *Narrativas Memoriais Sobre Os IFs: A Concepção De Uma Nova Institucionalidade Para A Ept* 07/06/2019. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFRS campus Porto Alegre.

SCHMITT, Adriana Regina Vettorazzi. *Mulheres Sim: Análise Da Inclusão E Emancipação Na Voz Das Egressas Do IFSC – São Miguel Do Oeste* 24/06/2020. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFSC

SCHMITZ, Girlei. *A implantação do Programa Nacional de Integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) no IF de Santa Catarina: o caso do curso técnico de enfermagem - limites e possibilidades.* 01/06/2012. Mestrado em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Campinas.

SCHNEIDER, Marcia Maria Brisch. *Desatando Os Nós Do Currículo Integrado No Ensino Médio No Âmbito Dos IFs* 27/02/2013. Mestrado Em Educação Nas Ciências Instituição De Ensino: UNIJUÍ

SCHWEDE, Marcos Aurelio. *A ciência e a tecnologia entre projetos de sociedade em disputa: o caso do IFSC* 17/12/2014. Mestrado Em Tecnologia E Sociedade Instituição De Ensino: Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Curitiba

SCMIDT, Michele De Almeida. *Os Institutos De Educação, Ciência E Tecnologia: Um Estudo Da Expansão Da Rede Federal De EPT* 01/08/2010. Mestrado Em Educação Instituição de Ensino: UPF.

SEGUNDO, Mario Augusto Correia San. *Os Sentidos Do Trabalho Na Educação Profissional: Um Estudo A Partir Do IFRS* 28/04/2021. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFRGS.

SEIXAS, Eduardo Souza. *Governança Nas Compras Públicas Sustentáveis: Um Modelo Para Os IFs Baseado Na Análise De Redes Sociais* 23/02/2018. Doutorado Em Difusão Do Conhecimento Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Bahia.

SEIXAS, Marcos Antonio De Jesus. *Metodologia de apoio ao estudo de demanda para educação profissional no IF Baiano: mediações entre educação profissional e Desenvolvimento Local* 30/05/2016. Mestrado Profissional Em Gestão E Tecnologias Aplicadas À Educação Instituição De Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia.

SENA, Paula Viviane Dias De. *Gerenciamento De Problemas Baseado Na Itil Para IFs: Uma Proposta De Implantação* 22/02/2017. Mestrado Profissional Em Ciências Da Computação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco.

SILVA, Ademir Antonio Da. *Egressos do IFS – Campus Lagarto: formação e atuação no mundo do trabalho.* 14/10/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Sergipe.

SILVA, Adriana Casini Da. *É Tudo Ou Nada? Caminhos Da Expansão No Colégio Pedro II (Anos 2000): Da Tradição À Inovação* 19/02/2021. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: PUC-Rio.

SILVA, Alana Teles. *Melhoria de processos integrada ao ciclo PDCA: uma análise nas aquisições de bens do IFS – Campus Aracaju* 22/02/2019. Mestrado Profissional Em Gestão Pública Instituição De Ensino: UFRN

SILVA, Alexandre Jose Cunha Da. *Cultura organizacional e estresse ocupacional: estudo com técnicos administrativos de um IF de educação de Pernambuco* 14/07/2020. Mestrado Profissional Em Gestão Empresarial Instituição De Ensino: Centro Universitário Fbv Wyden, Recife

SILVA, Anaites Maria De Moraes. *Avaliação Da Implementação Da Política De Compras Públicas Sustentáveis Nos IFs Da Região Nordeste* 26/11/2019. Doutorado Em Políticas Públicas Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí.

SILVA, ANDREIA CRISTINA LIRA DA. *Práticas Organizacionais de Motivação: a experiência de IFs de educação no Nordeste que excedem as obrigações legais e como elas impactam no desenvolvimento funcional* 24/11/2014. f. Mestrado Profissional em ADMINISTRAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: .

SILVA, Antonio Adilio Costa Da. *A Expansão Dos IFs E Seus Rebatimentos Na Dinâmica Socioespacial De Crateús/CE* 27/02/2019. Mestrado Em Geografia Instituição De Ensino: Universidade Estadual Vale Do Acaraú, Sobral Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

SILVA, Antonio Fernando De Souza E. *O Ensino Médio Integrado Como Política De Formação Do Trabalhador Nos IFs*.19/01/2022. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Acre, Rio Branco

SILVA, Arthur Rezende Da. *O IFFluminense e o desenvolvimento local e regional: o desafio da inserção profissional dos egressos do campus Bom Jesus No Noroeste Fluminense* 04/10/2013. Mestrado Em Planejamento Regional E Gestão Da Cidade Instituição de Ensino: Universidade Cândido Mendes.

SILVA, Carla Odete Balestro. *A Atividade Do Docente Da Educação Profissional Dos IFs: prescrição, significado e sentido na construção de um novo gênero profissional* 30/11/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UFRGS.

SILVA, Carla Odete Balestro. *Admirando O Professor De Formação Técnica: O Fazer- Se Docente No Encontro Com O Proeja* 01/08/2011. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFRGS.

SILVA, Caroline Felipe Jango Da. *Extensão e diversidade étnico-racial no IFSP: Caminhos Para Construção De Uma Educação Antirracista* 06/12/2018. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Unicamp.

SILVA, Cecília Morena Maria Da. *Perfil E Competências Dos Bibliotecários Que Atuam Na Rede Federal De Ept Do Distrito Federal* 10/08/2015. Mestrado Em Ciências Da Informação Instituição De Ensino: UnB

SILVA, Cintia Souza Dantas Da. *Representações Sociais Sobre Formação Pedagógica De Professores Que Atuam Na Ept No Contexto Dos IFs* 13/12/2017. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estácio De Sá, Rio De Janeiro.

SILVA, Cristiane Laurentino. *Desenvolvimento das competências gerenciais do departamento de gestão de pessoas do Campus Florianópolis Do IFSC* 22/10/2018. Mestrado Profissional Em Administração Universitária Instituição De Ensino: UFSC

SILVA, Cristiane Ribeiro Da. *A Lei De Reserva De Vagas Para Estudantes Com Deficiência Nos IFs De Educação: Desafios E Perspectivas Nas Políticas Institucionais* 30/03/2020 196 F. Doutorado Em Educação Instituição de Ensino: UFPR.

SILVA, Cristiane Sobral Santos. *A Integração Das Tdic No Ensino Médio Integrado Do If De Sergipe - Campus Aracaju* 27/08/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

SILVA, Danielle Clara Santana Da. *Sistematização Processual Da Transferência De Tecnologia No Contexto Dos IFs De Educação* 19/02/2019. Mestrado Profissional Em Profnit - Propriedade Intelectual E Transferência De Tecnologia Para Inovação Instituição De Ensino: UFAL

SILVA, Edilana Carlos Da. *A Verticalização Do Ensino Na RFEPCT (Rfepct): Uma Análise Sobre A Oferta Da Pós-Graduação Stricto Sensu* 30/08/2021. Mestrado Em Ensino Instituição De Ensino: Universidade Federal Rural Do Semi-Árido, Mossoró

SILVA, Fabiane Aparecida De Souza Soares Da. *Cultura De Formação E Formação Inicial Do Professor De Física Nos IFs* 19/02/2020 243 F. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues Da. *Identidade Profissional Dos Professores Da Educação Profissional Técnica De Nível Médio No Brasil E Em Santa Catarina: Desafios Para A Sua Formação* 11/06/2014. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFSC

SILVA, Gildevana Ferreira Da. *A Aplicabilidade Do Método Infomapping No Departamento De Assuntos Acadêmicos Do IF De Sergipe* 15/08/2019. Mestrado Profissional Em Ciência Da Informação Instituição De Ensino: UFS

SILVA, Grazielle Nayara Felicio. *O Cotidiano Dos IFs na perspectiva da articulação entre ensino, pesquisa e extensão: uma análise do(s) seu(s) "sentido(s) político(s)" a partir dos IFs Da Região De Campinas.* 07/06/2021. Doutorado Em Serviço Social Instituição De Ensino: PUCSP.

SILVA, Guery Ta Baute E. *Influência Do Processo De Bolonha Nos IFs (Brasil) E Nos Institutos Politécnicos (Portugal): Análise Crítica Do Processo Formativo Dos Cursos De Agronegócio* 27/03/2020. Mestrado Em Agronegócio E Desenvolvimento Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Tupã).

SILVA, Iraci Balbina Goncalves. *Contexto Da Educação Profissional Tecnológica No Brasil: Olhares Sobre Licenciaturas* 01/09/2017. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Goiás.

SILVA, Iraneide de Albuquerque. *O IF de Educação Ciências e Tecnologia de Mato Grosso: Memória e Representações Sociais* 01/03/2010. Doutorado em PSICOLOGIA SOCIAL Instituição de Ensino: UERJ.

SILVA, Jamile Delagnelo Fagundes Da. *Educação Profissional, Trabalho E Desenvolvimento Regional No Brasil No Período Recente* 25/09/2017. Doutorado Em Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: Universidade Regional De Blumenau.

SILVA, Jesue Graciliano Da. *A Expansão Da RFEPCT entre Os Anos 2005 E 2015 E Suas Implicações Socioespaciais No Estado De Santa Catarina* 23/06/2017. Doutorado Em Geografia Instituição De Ensino: UFSC.

SILVA, Josenilda De Souza. *Formação continuada para professores bacharéis: a materialização das políticas institucionais no If Do Norte De Minas Gerais (2008-2018)* 24/06/2021. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Uberlândia

SILVA, Karina Fernanda Da. *Saberes Ambientais E Projetos De Vida De Alunos Concluintes De Um Curso Técnico Ambiental Na RFEPCT* 12/06/2017. Mestrado Em Educação Tecnológica Instituição De Ensino: CEFET/MG- Campus II.

SILVA, Laura Fabiana Da. *Os IFs e o desenvolvimento do território: uma análise da política de educação profissional e as suas contribuições para o município De Barreiros*. 31/08/2015. Mestrado em Serviço Social Instituição De Ensino: UFPE.

SILVA, Laura Rodrigues Da. *Uso de animação computacional para promoção do ensino médio integrado nos IFs* 10/12/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFMT

SILVA, Leonardo Thompson Da. *A Dinâmica Geográfica Da Expansão Dos IFs No Estado Da Bahia: Regionalizações E Reordenamento* 27/07/2018. Doutorado Em Geografia Instituição De Ensino: UFBA.

SILVA, Liliane Oliveira Palhares Da. *Educação e trabalho em um curso técnico em edificações na modalidade integrada ao ensino médio na RFEPCT: O Prescrito, O Moldado E O Realizado*. 17/07/2016. Mestrado Em Educação Tecnológica Instituição De Ensino: CEFET-MG

SILVA, Lucielma Semiao Da. *Um Olhar Sobre A Avaliação Da Aprendizagem No Contexto Da EPT: estudo de caso no IFAL campus São Miguel dos Campos* 09/12/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

SILVA, Lucilia Carvalho Da. *A Entrada Dos Trabalhadores Nos IFs Pela Via Dos Cursos De Formação Inicial E Continuada: Uma Análise Sobre A Educação Dos Mais Pobres* 22/05/2014. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói

SILVA, Luzivan Jose Da. *Transparência Pública: Análise Sobre As Práticas Dos IFs* 17/03/2017. Mestrado Profissional Em Gestão Pública Instituição De Ensino: UFRN

SILVA, Manuela Do Nascimento. *Política De Gestão Documental Na Coordenação Geral De Protocolo E Arquivo Do If De Sergipe: Documento-Metodológico De Adoção Universal Nos Fundos Documentais Custodiados*. 26/07/2021. Mestrado Profissional Em Ciência Da Informação Instituição De Ensino: UFS

SILVA, Márcio Luis Bastos da. *Os novos desafios da EPT na Bahia após a implantação do IFET Baiano* 01/08/2011 Mestrado em Educação Agrícola Instituição de Ensino: UFRRJ.

SILVA, Maria Aparecida Da Conceicao Gomes Da. *Análise de indicadores da produção científica, tecnológica e artística do IFS*. 04/11/2016 Mestrado Em Ciência Da Propriedade Intelectual Instituição De Ensino: UFS

SILVA, Maria Carolina Bello Cavalcanti Da. *Os efeitos da tríade ensino, pesquisa e extensão no fluxo escolar de estudantes nos cursos tecnológicos do IFPE|Campus Recife* 29/07/2020. Mestrado Profissional Em Políticas Públicas Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco.

SILVA, Maria Do Socorro Leite Da. *O Papel Dos Gestores Públicos Na Expansão Do If De Educação Do Piauí (2005-2014)* 01/04/2021. Mestrado Profissional Em Gestão

Pública Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina
Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras.

SILVA, Maxmillian Lopes Da. *A Expansão Da RFEPCT: Estudo De Caso Do IF De Goiás* 08/05/2015. Mestrado Em Sociologia Instituição De Ensino: UFG

SILVA, Mirna Ribeiro Lima Da. *O Trabalho Docente Nos IFs: Processos De Profissionalização E Desprofissionalização* 17/03/2020. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: USP.

SILVA, Ney Lucio Da. *Políticas de arquivo e gestão de documentos no âmbito da RFEPCT* 13/02/2019. Mestrado Em Ciências Da Informação Instituição De Ensino: UFMG.

SILVA, Paula Francisca Da. *A Expansão Da Educação Superior E O Trabalho Docente No If Do Norte De Minas Gerais* 25/08/2015. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFMG.

SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques Da. *O Caminho Feito Ao Andar: Itinerários Formativos Do Professor Bacharel No Ensino Médio Integrado Natal – RN 2016* 25/04/2016. Mestrado em Educação Profissional Instituição de Ensino: IFRN

SILVA, Rayna Sargem Da. *A globalização da educação no século XXI: Uma Análise Da Relação Entre A RFEPCT e os recentes fluxos migratórios no Brasil* 26/03/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF FLUMINENSE.

SILVA, Reinouds Lima. *Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na rede federal de EPT: o PROEJA no IF do Maranhão - Campus Açailândia* 01/04/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UnB.

SILVA, Rita De Cassia Gomes Da *(Re)Orientando Projetos De Vida Diante Das Mutações Do Mundo Do Trabalho: intervenção com discentes do Ensino Médio Integrado da Rede Federal de EPT em Alcântara – MA* 31/08/2021. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF Do Maranhão

SILVA, Rommel Souza Da. *Técnicas gerenciais para o setor de obras públicas: elaboração de indicadores chave de desempenho para o IFC* 24/04/2018. Mestrado Profissional Em Engenharia De Produção Instituição De Ensino: Centro Universitário Sociesc, Joinville

SILVA, Sheila Siqueira Da. *A Escola De Aprendizizes Artífices Do Espírito Santo E A Rede Federal De Educação Profissional (1909-1930)* 24/04/2013. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFES.

SILVA, Shirleia Araujo Da. *Efetividade da capacitação profissional no serviço público e alinhamento às estratégias correlatas: um estudo em IFs* 01/06/2019. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal Fluminense

- SILVA, SibeLe Leandra Penna. *IFs: O Trabalho Docente No Campus Avançado De Ponte Nova - Mg* 13/04/2021. Doutorado Em Economia Doméstica Instituição De Ensino: Universidade Federal De Viçosa.
- SILVA, Silvia Helena Dos Santos Costa E. *Quando engenheiros se tornam professores: trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB/ João Pessoa)* 16/07/2015. Mestrado Em Educação Profissional Instituição De Ensino: IFRN.
- SILVA, Suzan Evelin. *Qualidade de vida no trabalho: com a palavra os trabalhadores técnicos administrativos em educação (taes) de um IF* 01/10/2018. Mestrado Em Desenvolvimento, Tecnologias E Sociedade Instituição De Ensino: Universidade Federal De Itajubá.
- SILVA, Tadeu Lucena Da. *Baixa Taxa De Conclusão Dos Cursos Técnicos Da Rede Federal De Ept: Uma Proposta De Intervenção* 14/08/2013. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: UFJF.
- SILVA, Thiago Henrique Oliveira. *Abordagem dea para medir a eficiência das instituições pertencentes à RFEPCT* 10/12/2021. Mestrado Em Administração Instituição De Ensino: CEFET-MG
- SILVA, Vânia Do Carmo Nobile. *A Implementação Do Proeja na RFEPCT: Visão Dos Gestores* 01/05/2010. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UNB.
- SILVEIRA, Fernanda Romanezi Da. *A Evasão De Estudantes No If De São Paulo: uma contribuição ao conhecimento das dificuldades na identificação de seus determinantes.* 31/07/2017. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UNICAMP.
- SILVEIRA, Lisiane Bender Da. *Avaliação institucional dos cursos de ensino médio integrado: um olhar a partir do instrumento de autoavaliação* 09/12/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFRS - campus Porto Alegre.
- SILVEIRA, Thiala Carvalho De Melo. *Compreensão dos alunos sobre o que é ensino integrado: estudo de caso no IF De Sergipe.* 21/02/2020. Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.
- SIMOES, Aldo Geraldo. *Projeto de futuro de jovens da educação profissional técnica de nível médio da RFEPCT Atendidos Pela Lei N.O 12.711/2012 (Lei Das Cotas)* 26/06/2019. Mestrado Em Educação Tecnológica Instituição De Ensino: CEFET-MG.
- SIQUERI, Tatiane Moreira. *Proposta de melhorias em processos de uma instituição pública de ensino técnico e tecnológico a partir da filosofia Lean* 07/05/2021. Mestrado Profissional Em Engenharia De Produção Instituição De Ensino: UFRGS
- SKROWONSKI, Daniela. *Educação Profissional Integrada Ao Ensino Médio: Uma Análise Da Proposta No IFPR – Campus Cascavel* 29/03/2019. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UNIOESTE - Francisco Beltrão.

- SOARES, Alexandre Gomes. *Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da educação profissional* 01/02/2012. Mestrado Em Educação Tecnológica Instituição De Ensino: CEFET-MG
- SOARES, Debora Miqueias. *O trabalho do professor substituto nos IFs: Um Guia Para A Integração Do Professor Substituto No IFNMG*. 28/07/2021. Mestrado Profissional Em EPT Instituição De Ensino: IFNMG.
- SOARES, Emerson José. *Capital humano e desenvolvimento regional: O papel dos IFs para a qualificação profissional nos territórios da cidadania em Santa Catarina no período 2008-2018* 30/08/2018 Mestrado Profissional em Planejamento e Governança Pública Instituição de Ensino: UTFPR.
- SOARES, Juliana De Souza. *Políticas Para Educação Profissional: Um Estudo De Caso Sobre O Programa Especial De Formação Pedagógica De Docente Em Uma Instituição De Ensino Técnico De Belo Horizonte* 23/08/2013. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: PUC Minas.
- SOARES, Sandra Jose. *Fatores Individuais, Sociais E Institucionais Associados À Permanência E Êxito Dos Estudantes De Um Curso Técnico Integrado Ao Ensino Médio De Um IF* 15/04/2020. Mestrado Profissional Em Gestão E Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: Universidade De Taubaté
- SOARES, Sara Jose. *A trajetória de formação dos professores da licenciatura em computação do IF Do Tocantins* 31/03/2015. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFSM
- SOARES, Walter Dimas Brito. *A Verticalização Do Ensino No IF Do Norte De Minas Gerais: Um Olhar Sobre O Campus Arinos*. 27/10/2021. Mestrado Profissional Em Administração Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Bahia.
- SOUSA, Edilson Leite De. *Investigação do processo de aplicação das tecnologias da informação e comunicação na gestão dos IFs* 05/06/2015. Mestrado Profissional Em Ciências Da Computação Instituição De Ensino: Universidade Federal De Pernambuco
- SOUSA, Hudson Paulo Alencar Ibiapina De. *Atuação Da Controladoria Geral Da União (Cgu) E A Governança Dos IFs* 16/04/2019. Mestrado Em Ciência Política Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí
- SOUSA, Jalva Lilia Rabelo De. *A Contribuição Das Capacidades Para O Desempenho Das Ies Públicas: Um Framework Para Os IFs* 05/05/2017. Doutorado Em Administração De Empresas Instituição De Ensino: Universidade De Fortaleza,
- SOUTO, Maria De Fatima Dantas Carneiro. *A Política Pública De Transformação Do Sistema Federal De EPT: Uma Reconfiguração Identitária Do IF Da Paraíba - IFPB* 14/02/2017. Mestrado Profissional Em Políticas Públicas, Gestão E Avaliação Da Educação Superior Instituição De Ensino: UFPB.

SOUZA, Camila Lago De. *Educação Profissional: A Empregabilidade De Egressos Do Curso Técnico Em Secretariado Do IF De Brasília* 05/03/2021. Mestrado Em Educação
Instituição De Ensino: Universidade Católica De Brasília.

SOUZA, Claudia Schiedeck Soares De. *Internacionalizando A Rede Federal De Educação Profissional: Um Estudo Substantivo* 30/07/2019. Doutorado Em Educação
Instituição De Ensino: UNISINOS

SOUZA, Claudio Reynaldo Barbosa De. *O Processo De Expansão Da Rede Federal De Educação Tecnológica. Um Estudo De Caso Na Bahia* 01/12/2012. Doutorado Em
Difusão Do Conhecimento Instituição De Ensino: UFBA

SOUZA, DANIEL SOARES DE. *Ferramentas de monitoramento e avaliação: uma aplicação no IF de Brasília* 28/04/2016. Mestrado Profissional em Gestão Pública
Instituição de Ensino: UNB

SOUZA, Flavia Antunes. *Avaliação da política pública de educação profissional nos IFs: uma análise da experiência do IFRJ* 11/06/2014. Mestrado Em Administração
Instituição De Ensino: UFF.

SOUZA, Helaine Christina Oliveira De. *Percursos Da Educação Profissional Técnica De Nível Médio Integrado No IFPR De Telêmaco Borba/Pr: Uma Análise Sociológica* 28/07/2017. Mestrado Em Sociologia Instituição De Ensino: Universidade Estadual De Londrina.

SOUZA, Janmara Pereira. *Tornar-Se Professor De Matemática Nos IFs: Narrativas De Um Processo Formativo No Interior Baiano* 16/12/2019 Mestrado Em Educação Científica E Formação De Professores Instituição De Ensino: Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia.

SOUZA, Jose Eurico Ramos De. *A Contribuição Do IFAM - Campus São Gabriel Da Cachoeira, Para O Desenvolvimento Regional/Local Frente À Diversidade Cultural Da Região Do Alto Rio Negro No Amazonas (2007-2014)* 24/08/2018. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFAM

SOUZA, Marcelo Aldair De. *Auditoria Interna do IF de educação de Santa Catarina - História, Desafios e Tendências: Um estudo de caso* 22/10/2013. Mestrado Profissional em Administração Universitária Instituição De Ensino: UFSC

SOUZA, Mauro Sergio Pinheiro Dos Santos De. *Os IFs Como Vetores Para O Desenvolvimento Territorial No Estado Do Rio De Janeiro* 24/11/2016. Mestrado Em Geografia Instituição De Ensino: UFF

SOUZA, Raquel Eugenio De. *Arranjos Institucionais E Políticas Públicas: O Caso Do Plano De Expansão Da EFEPCT* 02/09/2021. Mestrado Profissional Em Planejamento E Governança Pública Instituição De Ensino: UTFPR

SOUZA, Simone Rosa Da Silva. *Impactos De Política De Formação Continuada Dos Docentes Do IFFluminense - Campus Bom Jesus De Itabapoana.* 01/06/2016. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

SOUZA, Valesca Rodrigues De. *A Autoavaliação Proposta Pelo Sinaes No Contexto De Mudanças Da Ept: Um Estudo De Caso No IF Do Norte De Minas Gerais* 01/03/2010 148 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade De Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UNB.

STASIAK, Patricia Harter Sampaio. *Os IFs: Inserção Territorial E Repercussões Socioeconômicas Regionais No Rio Grande Do Sul (Brasil)* 08/04/2022. Doutorado Em Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: UNIJUI

STELLET, Fernanda Brant Gabry. *Contribuições da teoria da aprendizagem significativa, de mapas conceituais e metodologias ativas em ações de visita guiada em IFs* 27/08/2021 Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IF Fluminense.

STERING, Silvia Maria Dos Santos. *O desafio da qualificação para o trabalho na perspectiva do Proeja No IFMT – política, fato e possibilidades* 01/12/2015. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro)

STUNPF, Jucilene De Souza. *A expansão da RFEPCT: Um estudo do IFPR Campus Avançado Coronel Vivida* 29/08/2016. Mestrado Em Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: UTFPR - Campus Pato Branco.

STURMER, Arthur Breno. *Os IFs E O Desenvolvimento: Perspectivas Inclusivas De Um Educador Geógrafo* 19/06/2020. Doutorado Em Geografia Instituição De Ensino: UFSM

SURDINE, Monya Carla Da Costa. *O Financiamento Do Programa Nacional De Assistência Estudantil (Pnaes) No IF Do Espírito Santo (Ifes): Entre Ganhos, Perdas E Lutas* 06/04/2020. Mestrado Em Política Social Instituição De Ensino: UFES.

SYDOW, Bernhard. *Currículo Integrado Para O Proeja* 01/08/2012. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul

TAMANHO, Valdir Bernardo. *O Proeja No IF Do Rio Grande Do Sul - Campus Sertão: Conquistas, Tensões E Desafios* 08/11/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UPF.

TANAKA, Marcelo. *Metodologia de gestão para a distribuição orçamentária na RFEPCT* 30/05/2016. Mestrado Profissional Em Desenvolvimento De Tecnologia Instituição De Ensino: Instituto De Tecnologia Para O Desenvolvimento, Curitiba

TAUFICK, Ana Luiza De Oliveira Lima. *Avaliação da política de assistência estudantil dos IFs para o Proeja* 12/08/2013. Mestrado Profissional Em Gestão E Avaliação Da Educação Pública Instituição De Ensino: UFJF.

TAVARES, Amanda De Aquino. *A verticalização do ensino e seus reflexos no trabalho dos docentes do If Do Ceará - Campus Crato* 27/11/2018. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

TAVARES, Darlyng Maria Gomes. *O financiamento da manutenção e desenvolvimento do ensino após a emenda constitucional N° 95/2016* 22/04/2019. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFAM

TAVARES, Moacir Gubert. *A constituição e a implantação dos IFs no contexto da expansão do Ensino Superior no Brasil: o caso do IFC – Campus Rio do Sul* 31/10/2014. Doutorado em Educação Instituição De Ensino: UEPG.

TEIXEIRA, Cristina Barbara Martins. *Clima Organizacional Do If Do Triângulo Mineiro –Campus Uberaba* 05/08/2020. Mestrado Profissional Em Educação Tecnológica Instituição De Ensino: IFTM

TEIXEIRA, Thiago. *Os IFs E A Expansão Do Campus Araranguá* 31/03/2021. Mestrado Em Desenvolvimento Socioeconômico Instituição De Ensino: UNESC

TEODORO, Vanessa. *Orientação Profissional: Uma Proposta Para Estudantes De Cursos Técnicos Integrados Ao Ensino Médio* 02/07/2021. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFMS

THOMAZ, Solange Marlene. *Avaliação do impacto do plano de expansão da rede federal na qualidade dos IFs segundo indicadores de desempenho* 16/12/2013. Mestrado Em Engenharia De Produção Instituição De Ensino: UFRN

TIAGO, Fernando Mendes. *A Visão Dos Servidores Técnico-Administrativos Sobre A Função Social Do IFSP* 02/08/2021. Mestrado Profissional Em Formação De Gestores Educacionais Instituição De Ensino: Universidade Cidade De São Paulo.

TITON, Flaviane Predebon. *Formação inicial e perfil profissional docente: um estudo de caso no âmbito dos IFs* 14/03/2016. Doutorado Em Educação Em Ciências Química Da Vida E Saúde (UFSM - Furg) Instituição De Ensino: UFRGS

TORINELLI, Andressa. *Conhecendo Os Princípios E Concepções Dos IFs: A História Em Quadrinhos Como Instrumento* 26/03/2019. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFPR

TUNIN, Andrea Simoni Manarin. *A escola e sua vertente social: uma análise do programa mulheres mil enquanto política de inclusão nos IFs* 23/11/2015. Mestrado Em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição De Ensino: UFRRJ.

VALBUZA, Jose Claudio. *O uso estratégico dos direitos de propriedade intelectual nas atividades agrícolas dos IFs - o caso da cadeia produtiva do café na perspectiva do Ifes Campus Itapina* 26/03/2015. Mestrado Profissional Em Propriedade Intelectual E Inovação Instituição De Ensino: Instituto Nacional Da Propriedade Industrial, Rio de Janeiro.

VALENTE, Priscila De Pinho. *As Políticas De Ações Afirmativas: Um Estudo Sobre A Reserva De Vagas E O Direito À Educação Em Um IF De EPT* 21/03/2016. Mestrado Em Educação Instituição de Ensino: UFPEL, Pelotas

VASCONCELLOS, Inae Soares De. *IFs, educação e desenvolvimento: o IF Do Triângulo Mineiro e suas formas de inserção na sociedade* 30/01/2017. Mestrado Em Ciências Sociais Instituição De Ensino: UFU.

VASCONCELOS, Ada Raquel Da Fonseca. *Gestão Democrática No If De Roraima Campus Novo Paraíso: Uma Análise Da Sua Prática Junto À Comunidade Escolar* 18/10/2018. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira De. *Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da RFEPCT Em Pernambuco* 12/09/2014. Mestrado Em Educação Contemporânea Instituição De Ensino: UFPE.

VEIGA, Celia Cristina Pereira Da Silva. *Determinantes Sócio-Históricos Das Mudanças Recentes Na Gestão Da Educação Profissional Tecnológica No Brasil* 12/03/2020. Doutorado Em Educação, Contextos Contemporâneos E Demandas Populares Instituição De Ensino: UFRRJ.

VERDUM, Priscila De Lima. *Formação Inicial De Professores Para Educação Básica, No Contexto Dos IFS: Propondo Indicadores De Qualidade, A Partir De Um Estudo De Caso No IFRS* 13/01/2015. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: PUC RS.

VIANA, Marcia De Negreiros. *Repercussões Do Sinaes No IF Do Ceará* 25/01/2017. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Marília).

VICENTE, Raniery Guilherme Jose. *Trajetórias Educacionais Bem-Sucedidas: O Reverso Da Evasão* 16/12/2015. Mestrado Profissional Em Educação Instituição De Ensino: UnB

VICTOI, Flavia De Barros. *Política E Capacitação Do IFGoiano E A Sua Relação Com A Expectativa Dos Seus Servidores Técnicos Administrativos* 29/01/2016. Mestrado Profissional Em Desenvolvimento Regional Instituição De Ensino: Centro Universitário Alves Faria, Goiânia.

VIDOR, Alexandre Martins. *EPT: A Contribuição Do IFRS No Desenvolvimento De Viamão (Rs)* 18/12/2015. Mestrado Em Economia Instituição De Ensino: UNISINOS

VIEIRA, Cecilia Candida Frasao. *Alinhamento entre plano de desenvolvimento institucional, projeto pedagógico institucional e planejamento institucional no âmbito do IFB* 12/07/2019. Mestrado Profissional Em Educação Instituição De Ensino: UnB

VIEIRA, Crislene Leal Da Silva. *Os Egressos Do If Do Norte De Minas Gerais - Campus Januária E Sua Inserção No Arranjo Produtivo Local De Fruticultura* 01/04/2011. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UnB.

VIEIRA, Flavio Araujo. *Concepções de docentes e discentes de um IF sobre educação científica e a educação tecnológica no âmbito do movimento Ciência, Tecnologia E Sociedade (Cts)* 22/02/2018. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Metodista De Piracicaba.

VIEIRA, Isabella Ribeiro De Figueiredo. *O Processo De Formação Continuada De Docentes No IF De Mato Grosso - Campus São Vicente*. 30/07/2013. Mestrado Em Educação Agrícola Instituição De Ensino: UFRRJ.

VIEIRA, Magda Alves. *Acesso Ao Ensino Superior No Ceará: A Contribuição Do IF*. 02/04/2018 115 F. Mestrado Profissional Em Políticas Públicas E Gestão Da Educação Superior Instituição De Ensino: UFC

VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. *Inter-Relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional* 05/12/2017. Doutorado Em Educação Nas Ciências Instituição De Ensino: UNIJUÍ

VILELA, Katia De Fatima. *Dinâmica Relacional Da Implementação Do Programa Nacional De Alimentação Escolar Nos IFs Brasileiros* 17/08/2020. Doutorado Em Extensão Rural Instituição De Ensino: UFV.

VITORINO, Samara Tauil. *Proposta De Um Conjunto De Indicadores De Gestão De Pessoas No IF Do Ceará* 05/01/2018. Mestrado Profissional Em Teologia Instituição De Ensino: Escola Superior De Teologia, São Leopoldo.

VOLKWEISS, Anelise. *O currículo integrado na educação profissional técnica de nível médio: saberes, desafios e possibilidades* 26/03/2018. Mestrado Em Educação Em Ciências E Matemática Instituição De Ensino: PUCRS.

WELKER, Gisiele Michele. *Transversalidade Nas Ações Da Educação Especial: A Realidade Dos IFs Do Rio Grande Do Sul* 04/03/2016. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: UFSM

WOLNIEWICZ, Eveline Boppre Besen. *A construção da identidade profissional do técnico administrativo em educação: saindo dos bastidores da EPT* 30/07/2019. Mestrado Profissional Em Ept Instituição De Ensino: IFSC

XAVIER, Adelmo De Souza. *Caminhos Que Tem Grandes Espinho, Na Frente Tem Um Grande Jardimho: a experiência vivida da produção de conhecimentos na transgressão de corpos insurgentes em territórios educativos na EPT* 19/12/2019. Doutorado Em Difusão Do Conhecimento Ifba - Senai/Cimatec - Lncc - Uneb - Uefs Instituição De Ensino: Universidade Federal Da Bahia.

XAVIER, Carla Cristina Valois Lins. *Gestão Democrática Na EPT: um olhar para a participação estudantil na (re)construção do espaço pedagógico* 13/06/2019 Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

XIMENES, Ana Carenina De Albuquerque. *O diálogo entre a oferta de ensino técnico e tecnológico e o desenvolvimento: um estudo multicaso sobre a mudança institucional da RFEPCT Do Brasil*. 19/10/2018. Doutorado Em Políticas Públicas, Estratégias E Desenvolvimento Instituição De Ensino: UFRJ

ZAGO, Marcia De Freitas. *Configuração E Consolidação De IFs* 23/02/2018. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Metodista De Piracicaba, Piracicaba

ZAMBERLAN, Adriana. *A Constituição Da Docência Na Ambiência Complexa Dos IFs De Educação – Construindo Redes De [Trans] Formação* 08/08/2017. Doutorado Em Educação Instituição De Ensino: UFSM

ZUKOWSKI, Noemi Barreto Sales. *Estudo comparativo entre o ensino médio integrado e o técnico subsequente no IFTO-Câmpus Palmas: Formação, Empregabilidade, Satisfação* 05/11/2013. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UnB

APÊNDICE C - Sistematização por Categorias de Concentração de Temas de Pesquisa

Sistematização por Categorias de Concentração de Temas de Pesquisa e citações diretas filtradas para análise crítica sobre o Estado do Conhecimento, produção de dados e informações e base empírica da tese.
Seção 1 - Contexto da Prática e Efeitos críticos aos Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais
<p>Obs: A seleção aqui apresentada é apenas uma amostragem de todas as pesquisas <i>stricto sensu</i> analisadas conforme rol descrito no Apêndice 1. Referem-se à reprodução literal de fragmentos das pesquisas, para sintetizar as conclusões que se aproximam entre os diferentes pesquisadores referenciados ao final de cada categoria. São descritos apenas os pontos mais emblemáticos e que mais se repetem nas diferentes pesquisas e nos diferentes IFs em todo o país. A referência bibliográfica completa dos trabalhos mencionados no Apêndice C, encontram-se nas referências mencionadas no Apêndice B.</p>
C1 - Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização
<ul style="list-style-type: none"> - “Grande número de adesões perpassou pelo receio que essas instituições tiveram de ficar fora da política e de serem penalizadas”; - “Apesar da proposta do governo ter sido opcional muitas “restrições” estavam implícitas para as instituições que não aderissem à mesma”; - “[...]o governo foi o ator principal que comandou o processo o tempo todo de forma mesmo que implícita, autoritária, revestida de uma falsa democracia [...]” (POLICARPO, 2013) - “[...]aderir ao processo “ifetização” esteve longe de ser unânime” (TAVARES, 2014) - “Todas essas conclusões a que chegamos com os objetivos da pesquisa vêm refutar as hipóteses iniciais de que o governo disponibilizou recursos globais e em cada estágio do processo de implementação a combinação necessária de recursos estava disponível e que houve entendimento completo, perfeita comunicação, coordenação entre os vários elementos envolvidos na implementação e consentimento, acerca dos objetivos a serem atingidos” (POLICARPO, 2013) - “No contexto da prática, a execução da proposta dos IFs frustrou as expectativas dos servidores, dos estudantes e dos membros da comunidade local/regional que defenderam com entusiasmo a “ifetização” da antiga EAFRS, [...]” (TAVARES, 2014); - “[...]a demanda por essa instituição de ensino (IFET em Passo Fundo) representou um ato político e a demanda de um determinado grupo social mais do que da comunidade em geral” (BAREA, 2016); - “[...]No início não foram utilizados critérios mais elaborados para escolha dos municípios contemplados” (SILVA, 2017) - “histórica influência político-partidária sobre o processo decisório da política de interiorização e localização dos novos campi, a carência de estudos de viabilidade que considerem as potencialidades e realidades regionais [...]” (XIMENES, 2018) - “[...]a constituição da instituição (IFSP), desde a sua implantação, enquanto CEFET, esteve relacionada a aspectos políticos que envolviam âmbitos da gestão federal, municipal e da UFSCar” (LOUREIRO, 2020) - “[...] processo desordenado com muitas deficiências, incertezas e insatisfação dos servidores” - “[...]déficit e as insatisfações de docentes e técnico-administrativos,” (ANDRADE, 2014); - “expansão [...]de forma pouco planejada e desorganizada, permeada por uma cultura organizacional hierárquica e burocratizada cristalizada na instituição” (ANTUNES, 2015); - “[...] aumentaram as atividades, projetos, custos, problemas e conflitos [...]” (PIRES, 2010) - “[...]sobreposição de ações, pois não se constatou uma ação coordenada entre os diferentes programas e políticas desses ministérios” (SOUZA, 2021); - “[...] Os principais desafios destacados foram: a necessidade de estrutura física como fator recorrente em 75% dos campi pesquisados, [...]” (ARAUJO, 2019); - “[...]sobreposição de ações, pois não se constatou uma ação coordenada entre os diferentes programas e políticas desses ministérios” (SOUZA, 2021); - “[...] o curso de EMI [...] foi implementado [...] pela necessidade de atender à legislação” (NATIVIDADE, 2016); - “[...] o predomínio da oferta de cursos parcialmente vinculada aos setores industriais especializados” (XIMENES, 2018) - “[...] política expansionista voluntarista, baseada numa perspectiva imaginária de crescimento do mercado de trabalho, [...]” (ARAUJO, R., 2019);

- ampliação de matrículas, principalmente em cursos de nível superior “[...] avaliada, por um lado, como negativa, sob a argumentação de que atenderia às exigências do capital e da classe dominante por formações mais restritas ao ensino e voltadas para o mercado. [...]” (OLIVEIRA, 2020);
 - “[...] segunda fase da expansão da Rede Federal [...] revelou a parceria público-privada como aporte do processo de expansão [...]” (NOGUEIRA, 2016);
 - “[...] imposição de vinculação da oferta pública de educação profissional às estratégias de desenvolvimento econômico por meio dos Arranjos Produtivos Locais (APLs);” (NOGUEIRA, 2016);
 - “[...] política de governo norteada por recomendações de órgãos internacionais e políticas neoliberais, [...]” (MELLO, 2017);
 - “[...] construção de novas escolas profissionalizantes” (SILVA, 2017);
 - “Na Fase 2, o Governo Federal afirmava que era necessária mão de obra qualificada para alavancar o desenvolvimento dos APLs. Na Fase 3, a ideia era que a oferta de educação profissional nos municípios menos desenvolvidos do G-100 e dos Territórios da Cidadania seria capaz de transformar as realidades locais. Nos dois casos, há uma forte influência da controversa Teoria do Capital Humano na formulação dos critérios para espacialização dos novos câmpus” (SILVA, 2017);
 - “[...] a trajetória da educação profissional no Brasil [...] marcada fortemente pela influência do ideário da “teoria do capital humano”, o que põe em xeque a expressiva expansão da rede de educação profissional brasileira, [...]” (MATTOS, 2013);
 - “[...] localização de difícil acesso e a falta de transporte regular para chegar até o local” (PEREIRA, 2016);
- “[...] não é possível afirmar um caráter revolucionário aos Institutos Federais. Essas instituições podem ser vistas como um significativo avanço, no que se refere à garantia do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade, mas não permitem (em função do contexto histórico do qual fazem parte) a emergência de novas e revolucionárias práticas de ensino, a partir do seu trabalho” (FORNARI, 2017);
- “[...] os Institutos Federais indicam que o caminho percorrido é ainda insuficiente, uma vez que são necessárias adequações físicas, estruturais, de profissionais etc., mas, principalmente, é preciso uma ampliação ainda maior. Isso decorre do fato de que, tanto o número de institutos quanto o de campus, está muito abaixo das necessidades de formação técnica e superior, prementes em várias regiões e camadas da população do País. Trata-se, portanto, de algo necessário para consolidar a garantia do direito à educação” (FORNARI, 2017);
- “[...] embora aparentemente se esteja mobilizando maior soma de fatores e recursos nos Institutos Federais, pode-se, na realidade, estar consumindo mais riquezas, para expandir um tipo de ensino que não proporciona o rendimento necessário desejável. Isso significa que não basta ampliar indefinidamente este tipo de instituição, se os institutos não tiverem um alto padrão de funcionamento no que já está constituído” (FORNARI, 2017);

Principais trabalhos utilizados na C1 – Efeitos críticos

ANDRADE, Andrea de, 2014; ANTUNES, Cristiana Ferreira, 2015; ARAUJO, Maize Sousa Virgolino de, 2019; ARAUJO, Romildo de Castro, 2019; BAREA, Cibeli, 2016; BUENO, Daniela Gomes Martins, 2012; FIGUEIREDO, Amilton de Moura, 2019; FORNARI, Liamara Teresinha, 2017; LORSCH, Edelbert, 2013; LOUREIRO, Thiago., 2020; MATTOS, Marilucia dos Santos, 2013; MELLO, Cleverson Molinari, 2017; NATIVIDADE, Julieuza de Souza, 2016; NETO, Joaquim Rufino, 2012; NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde, 2016; OLIVEIRA, Joao Leandro Cassio de, 2016; OLIVEIRA, Victor Varela Ferreira Medeiros de, 2020; PEREIRA, Ednaldo Gomes, 2016; PIRES, Marcos Antonio de Almeida, 2020; POLICARPO, Renata Raizel, 2013; SILVA, Jesus Graciliano da, 2017; SILVA, Márcio Luis Bastos da, 2011; SOUZA, Raquel Eugenio de, 2021; TAVARES, Moacir Gubert, 2014; THOMAZ, Solange Marlene, 2013; XIMENES, Ana Carenina de Albuquerque, 2018;

C2 – Identidade e Institucionalidade

- “[...] dualidade com o ensino regular e o vínculo direto com o mundo produtivo, mas de formas diversas, caracterizando por vezes formas de transformismos e, em outras, continuidades” (COSTA, A., 2011);
- “[...] o modelo de racionalidade focado na lógica da especialização do conhecimento adotado inicialmente na implantação da rede federal dos Institutos no Estado da Bahia não se sustentou ao longo da expansão da rede, situando-se no atual momento num modelo indefinido, frente aos modelos de racionalidade propostos por este trabalho” (FIGUEIREDO, 2013);
- “[...] temos ainda a indefinição de uma identidade que fortaleça a missão social destas instituições” (BENTIN, 214);
- “[...] Conclui-se que o projeto de educação profissional e tecnológico, desenvolvido no Instituto Federal do Paraná, é ambíguo: (SANDESKI, 2016);
- “Em determinados momentos identificamos mudanças estruturais e em outros foram identificadas a continuação de modelos anteriores” (SANTOS, 2016);

- “[...] reformulações jurídico-administrativas no tempo geraram, prevalentemente, dois grandes modelos de atuação perceptíveis a partir da análise documental e das entrevistas: o “modelo Escola Técnica”, mais antigo, conservador, baseado nos saberes e numa percepção prática de mundo; e o “Modelo Integrado”, mais recente, que responde às novas demandas institucionais de atividades docentes nas áreas da pesquisa, do ensino e da extensão” (FARIAS, 2020);
- “[...] ainda não se tem clareza das consequências de aderir às propostas dos documentos oficiais como estão postos” (NETO, 2012),
- “[...]A crítica atual se centra na ineficiência gerencial da implementação das novas políticas, não mais nas suas implicações mais amplas ao projeto emancipatório da humanidade” (ALMEIDA, 2018);
- “[...] o atendimento de certos interesses da classe trabalhadora na política, não chegaram a causar maiores transformações no conjunto da correlação de forças, apresentando-se muito mais como uma concessão necessária a manutenção da hegemonia do bloco no poder em especial do capital financeiro e industrial” (SANTOS, 2017);
- “[...]apesar de prescreverem suas ações dentro das determinações legais, os Institutos Federais, aparentemente têm se descaracterizado com relação à proposta original de sua constituição” (ZAGO, 2018);
- “[...]os campi isoladamente correm o risco de se limitarem ao imediatismo das “demandas de mercado” (NETO, 2012);
- “[...]limitar-se-á a criar uma mão de obra capacitada para o mercado, subservientes ao sistema, [...]” (SANDESKI, 2016);
- “Os temas destacados na pesquisa apresentam contradições e problemas que percorrem a história da educação profissional desde seus primórdios. O dualismo entre formação acadêmica e profissional, a falta de condições apropriadas para a oferta de cursos, a carência de formação docente e a utilização desse ramo da educação como política assistencialista [...] E mesmo o discurso que sustenta o modelo de Instituto se propondo a romper com a tradição funcionalista que sempre caracterizou a educação profissional, parece consolidar esse quadro de forma atualizada e correspondente às novas necessidades do mercado” (BARBOSA, 2012);
- “modo como a segunda fase da política de expansão da Rede Federal [...] antagônicas às categorias Educação Integrada e Educação Politécnica” (NOGUEIRA, 2016);
- “[...] em especial a partir de 2011 o Pronatec passa a ser o catalizador das políticas de EPT, assumindo uma visão que, embora articule no discurso a relação trabalho e educação, na prática a dissocia. Esta visão reedita as concepções da teoria do capital humano, vê a educação como mercadoria e o trabalho como emprego. Caracteriza-se ainda por uma formação rápida e não prioriza o aumento da escolaridade do trabalhador” (MALDANER, 2016);
- “[...] o contexto político da nova institucionalidade decorrente da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 é de crise e de disputas. Crise do modelo neoliberal de dominação econômica e ideológica no plano internacional e profundas disputas que apesar do governo haver retardado os efeitos da crise econômica e implementado a expansão da Rede Federal para além de 2008 e mantido o projeto do novo governo com a eleição de sua sucessora Dilma Rousseff (2010-2016) o ambiente de conflito com os interesses liberais e conservadores presentes na coalizão e na sua base de sustentação parlamentar levaram ao golpe de maio de 2016” (JUNIOR, 2017);
- “[...] a conjuntura socioeconômica e política atual vem potencializando o empreendedorismo (*sic*) no âmbito da formação superior e intensificando-o no ensino médio. O risco, nesse contexto, é que, sob a égide do sistema de acumulação flexível, se dissemine um discurso empreendedor desvinculado da inovação tecnológica e que acabe minando as potencialidades do modelo de educação que vem sendo desenvolvido pela rede federal de educação profissional e tecnológica” (MATIAS, 2019);
- “[...]Os perfis de sujeitos mais comumente valorizados nos documentos se aproximam das características do empresário de si e as estratégias para a formação deste tipo de sujeito seriam o incentivo à pesquisa, à inovação e ao empreendedorismo e a verticalização do ensino, o que possibilitaria o desenvolvimento de competências que permitam aos sujeitos continuarem aprendendo ao longo da vida” (FERREIRA, 2020);
- “[...] Está passando despercebido, porém, na instituição, o quanto essas formulações alteram os objetivos institucionais e os vínculos do IFRS com o mundo do trabalho, subordinando a educação profissional às lógicas de mercado” (SEGUNDO, 2021);
- “[...] ainda são instituições objetivamente circunscritas a preceitos neoliberais que, quando acolhidos sem crítica, inviabilizam o acesso, a permanência e êxito de um público marcado pela diversidade e por assimetrias no que tange às trajetórias educacionais” (BENTIN, 2021);
- “[...] avanço da racionalidade neoliberal na educação e as representações culturais de juventudes presentes nos projetos sobre empreendedorismo juvenil e nos editais de seleção de projetos de ensino, pesquisa e extensão [...]” (GAMA, 2021);

- “[...] ideologia neoliberal que defende o Estado Mínimo, ocasionando um novo reordenamento político-jurídico-institucional para estas instituições, mudando totalmente suas identidades, concepções e objetivos históricos, alertando para sua possível transformação em entidades ou fundações estatais de direito privado” (LORSCH, 2013);
- “[...] Os elementos tecnologia e compromisso com o crescimento, sobrevivência e lucratividade da empresa não foram evidenciados nas declarações missões dos IFs analisados. [...] o componente serviços não foi evidenciado nas visões pesquisadas” (ROSA, 2021);
- “[...] evidenciamos que as políticas de educação superior, no Brasil, seguem as diretrizes dos organismos internacionais, dentre eles, o Banco Mundial e que a democratização do acesso à educação superior é caracterizada por uma acentuada ampliação das matrículas na esfera privada” (GARCIA, 2021);
- “[...]os IFs precisam, nesse momento de sua trajetória histórica, consolidar seu papel e suas funções por meio de reflexão e debates com a comunidade acadêmica sobre sua Lei de Criação nº 11.892/2008, para amadurecimento de suas ações” (ANDREIS, 2015),
- “[...]desconhecimento da comunidade do que venha a ser a própria instituição” (GALVAO, 2016);
- “[...] a respeito da concepção de trabalho, as orientações se voltam para o mercado de trabalho e pouco se fala no sentido de ética, política, emancipação ou sociocoletividade; “(PAIVA, 2017);
- “[...] a aligeirada e extensa expansão da educação profissional, e em especial dos cursos integrados no IFMA, deu-se em um contexto que não permitiu a (re)construção da identidade institucional pela comunidade escolar, [...]” (ANTONIO, 2018);
- “[...] foi se edificando uma relação de desigualdade expressa entre as modalidades profissionais industriais e profissionais agrícolas, geradora de uma dualidade interna” (MOREIRA, 2015);
- “[...] configuração de campos e de símbolos consensuais de poder que entram em choque no interior da instituição, produzindo um estabelecimento com baixo grau de pertencimento coletivo” (MOREIRA, 2015);
- “[...] a política de educação profissional do IFRS está em disputa, por um grupo de educadores do próprio IF que defendem, implementam ou acabam por reproduzir posições político-pedagógicas antagônicas às da educação profissional contra-hegemônica, para a qual os IFs foram criados” (SEGUNDO, 2021);
- “[...] processo conflituoso na construção de suas novas institucionalidades, sendo palco de um tensionamento constante entre a secular identidade de escola técnica, representada pela oferta de formação técnica à classe trabalhadora, e a vontade de universidade, [...]” (MORAES, 2016);
- “[...] No entrelaçado da REPT, o CEFET/ RJ resiste em aderir ao modelo IF, na expectativa de se tornar Universidade Tecnológica Federal - UTF, [...]. Por sua vez, a UTFPR destina esforços para se consolidar como universidade com identidade acadêmica focada no ensino das Ciências Exatas e Engenharias” (XIMENES, 2018);
- “[...] observou-se que governo, sindicato, conselhos e legislativo tiveram pontos de vista divergentes, sobre a nova institucionalidade proposta” (FIGUEIREDO, 2019);
- “[...] demandas multiformes de trabalho, como aos instrumentos de gestão que orientam a carga horária docente. [...] Conclui-se que as transições e metamorfoses da identidade organizacional do IFSP São Carlos ocorreram entremeadas de disputas, idiosincrasias e ambivalências”. (LOUREIRO, 2020);
- “[...] processos de gestão direcionado ao conhecimento e à comunicação necessários ao reposicionamento e à adequação estratégica da identidade [...] institucional, [...]” (RAMOS, 2015);
- “[...]a eventual perda da identidade institucional, a grande diversidade de áreas de atuação e a pouca articulação com o meio externo são desafios que colocam em risco as finalidades legais dos Institutos Federais” (SILVA, J, 2017);
- “[...] principais limites levantados aponta para a falta de conhecimento da nova identidade, o que leva a pouca demanda dos cursos ofertados [...] (BENETTI, 2017);
- “[...] dificuldades para a comunicação pública coerente da identidade sistêmica da marca comum [...]” (RODRIGUES, 2018);
- “[...] lacuna no conhecimento da identidade institucional que necessita ser sanada tanto para a comunidade interna quanto externa” (ROYER, 2021);
- “[...] os documentos apontam para uma resignificação dos conceitos de democracia e cidadania que se alinha à racionalidade neoliberal, [...]” (FERREIRA, 2020);

Principais trabalhos utilizados na C2 – Efeitos críticos

ALMEIDA, Bruno F. 2018; ANDREIS, Alexandra, 2015; ANTONIO, Luciene Amorim, 2018; AVILA, Carlos Alberto de, 2018; BANDEIRA, Pamella Elis, 2019; BARBOSA, Ana Cecilia Campos. 2012; BENETTI, Adelar. 2017; BENTIN, Priscila Caetano, 2014; BENTIN, Priscila Caetano. 2021; CAIRES, Vanessa Guerra, 2016; COSTA, Aline Moraes da. 2011; ESTEVO, Marcio Rogerio Tomazzi, 2016; FARIAS, Chaquibe Costa de. 2020; FERREIRA, Rodrigo Klassen. 2020; FIGUEIREDO, Amilton de Moura. 2019; FIGUEIREDO, Pedro Issa, 2013; FORNARI, Liamara Teresinha. 2017; GALVAO, Anderson Allan Almeida, 2016; GAMA, Dalvana Silva da. 2021; GARCIA, Debora Rogeria Neres de

Souza. 2021; GARCIA, Renata Ivone. 2018; JUNIOR, Hugo Manso. 2017; LORSCH, Edelbert, 2013; LOUREIRO, Thiago., 2020; MALDANER, Jair Jose, 2016; MATIAS, Tiago Alquaz. 2019; MATTOS, Marilúcia dos Santos, 2013; MORAES, Gustavo Henrique, 2016; MOREIRA, Eduardo, 2015; NETO, Joaquim Rufino. 2012; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde; 2016; OLIVEIRA, Jussara de F. A. C., 2014; PAISLANDIM, Ivanillian Ferreira. 2017; PAIVA, Ricardo, 2017; RAMOS, Tais Leite. 2015; RIBEIRO, Ricardo Torres. 2018; RODRIGUES, Thiago M., 2018; ROSA, Karina Grazielle Correa. 2021; ROYER, Fernanda Isabel. 2021; SANDESKI, Vicente Estevam, 2016; SANTOS, Felipe Alexandre Lima Fernandes dos, 2016; SANTOS, Ikaro de Paula, 2017; SEGUNDO, Mario Augusto Correia San. 2021; SILVA, Jesue Graciliano da, 2017; SILVA, Márcio Luis Bastos da, 2011; XIMENES, Ana Carenina de Albuquerque. 2018; ZAGO, Marcia DE Freitas. 2018;

C3 - Função Social e Desenvolvimento Local e Regional

- “[...]o gerencialismo e a performatividade penetraram profundamente nas relações, conduzindo a opções ideológicas pautadas em discursos que refletem essas tecnologias” (BORBOREMA, 2013);

- “[...]falta de rigor conceitual de categorias centrais para a materialização de uma formação emancipatória, contrariando o que é preconizado em documentos normativos dos Institutos Federais” (SANTOS, O. 2018);

“[...] baixa inserção profissional dos egressos nas áreas correlatas aos cursos técnicos [...]” (SILVA, A, 2013);

- “[...]caráter focalizado dos programas, a ausência de recursos orçamentários e de equipes multiprofissionais suficientes para a execução de ações universais” (CAVALHEIRO, 2013);

- “[...]o Programa não tem cumprido totalmente sua função por causa de impasses como morosidade e burocracia na seleção, e isto, é devido à ausência de um sistema informatizado e escassez de recursos humanos, além do atraso dos pagamentos mensais. [...]” (JESUS, 2016);

- “[...]a normativa vigente do PNAES não atende às particularidades dos IFs, sobretudo quanto aos sujeitos de direito, [...]o desenho da implementação do PNAES no IFSP e no IFPR se deu pela lógica do backward mapping e de maneira diferenciada no IFSP, por uma gestão descentralizada para os campi, em contraste com o IFPR, centralizada na Pró-Reitoria de Ensino. [...] ainda não foram implementados programas para atendimento a todas as áreas do PNAES” (ANTUNES, E. 2018);

- “[...] O processo de implementação (Assistência Estudantil), ao transformar o planejado em ação, desenhou Políticas singulares e implementou certo grau de desigualdade relacionado diretamente à forma como os atores interpretaram, ressignificaram e adaptaram o quadro normativo orientador aos diferentes contextos organizacionais onde ele se efetiva e aos recursos humanos e materiais disponíveis para sua operacionalização” (CORREA, 2020);

- “[...] um aumento dos recursos nos primeiros anos de implementação do PNAES e uma queda após 2016. [...] Uma lacuna das Comissões (IFES) foi que apenas 10 campi contam com a presença de estudantes na composição, [...]” (SURDINE, 2020);

- “A pesquisa demonstrou que tanto os IF quanto os IP não só são influenciados por políticas neoliberais advindas do Processo de Bolonha como a integração e as diretrizes da consolidação dessas instituições ocorreram por meio desse processo” (SILVA, Guery, 2020);

- “[...] Lula da Silva e Dilma Rousseff se afirmarem como vinculados à luta dos trabalhadores, tais governantes mantiveram a lógica neoliberal típica da Terceira Via e do Neodesenvolvimentismo. [...] expressões “inclusão” e “exclusão” [...] esses termos não explicam a realidade, sendo expressões funcionais à ordem capitalista, justificando ações para mantê-la” (PEREIRA, 2015);

- “[...] a função atribuída à Educação Profissional no Brasil tem oscilado entre o assistencialismo e o atendimento às demandas da produção capitalista” (TAVARES, 2014);

- “[...]não se trata de uma tendência geral a adoção de tecnologias que visem a construção de um modelo de produção mais flexível, moderno e eficiente. [...] fazendo com que grande parcela das indústrias brasileiras permaneça vinculada ao modelo tradicional-fordista [...] atuação dos Institutos Federais [...], constata-se que este modelo institucional vem atendendo exatamente o que é preconizado pelo sistema de acumulação flexível, formando o trabalhador intelectual/flexível e o trabalhador multitarefa” (MATIAS, 2019)

- “[...] “desmistificar” a associação desta proposta (IFs) a uma “vitória” dos trabalhadores, articulando sua concepção às teias social, política e econômica que permeiam a educação como um todo” (BENTIN, 2014);

- “[...]época de mistificação da tecnologia a tal ponto, que se fala numa anexação do ser humano pela técnica, considerada esta uma forma de violência contra a sua existência, que agrava as desigualdades ampliando os conflitos sociais, além do monopólio burguês e dominação ideológica neoliberal” (SANDESKI, 2016);

- “[...] O financiamento da Educação Profissional por parte do Estado, neste período, representa a estrutura social e econômica do país, injusto e desigual, incentivando predominantemente a oferta da Educação Profissional pelas instituições privadas” (SILVA, J. D. F, 2017);
- - “As revelações dos egressos, a propósito da empregabilidade, comprovaram que a qualificação como garantia de emprego, nem sempre é efetivada” (CARDOSO, P, 2018);
- “[...]também em um atrelamento desta a uma política econômica, organização e gestão burocráticas assentadas em uma concepção de Estado impregnada de uma “lógica de mercado”. [...] Avalia-se que o TAM se enquadra nos cânones gerencialistas como expressão dessa “lógica de mercado” (RIBEIRO, 2018);
- “[...] que sob o governo Lula a influência dos empresários industriais permanece ativa, pautada em um modelo de desenvolvimento econômico liberalizante, permanecendo a educação profissional brasileira sob o jugo das necessidades do mercado de trabalho”. [...]” (MIRANDA,2018);
- “[...]os governos Lula e Dilma Roussef expressaram de forma contraditória o esforço de conciliação, de mediação possível entre o capital e o trabalho. [...]as políticas sociais ficaram subordinadas aos interesses estruturais que se alimentam das próprias desigualdades. [...] as políticas sociais atuaram apenas de forma compensatória. [...]” (RIBEIRO, R, 2018);
- “[...] partindo-se da premissa de que as Instituições de Ensino Superior (IES), entre elas os Institutos federais, são instituições de suma importância para a formação de capital humano [...]não foram suficientes para garantir, de forma efetiva, a empregabilidade em sua área de formação” (MALCHER, 2018);
- “[...] caracterização da subordinação do processo de formação profissional de jovens e trabalhadores ao mercado, [...] formação para a incerteza e da constituição de mais trabalho precário. Não existiram reflexos imediatos na inserção dos egressos no mercado de trabalho. [...] processos de precarização, subutilização e alto índice de desemprego entre jovens e trabalhadores” (ARAUJO, R. 2019);
- “[...] o potencial de transformação social se restringe a um projeto individualista do sujeito, desassociado de um projeto de classe ou de grupo, vinculando-o em parte, a um conceito de emancipação hegemônico propagado por agentes internacionais e multilaterais do capital” (CHAGAS, 2020);
- “[...]A contradição, como fio condutora dessas análises, aduz concomitantemente as possibilidades de integração, inclusão e exclusão como marca dessa política, oriunda de um Estado e modo de produção igualmente contraditórios, [...]” (CAVALCANTE, 2021);
- “[...]a maioria dos egressos não atua na área de formação, e entre os empregados, a remuneração é considerada baixa apesar da qualificação profissional”. SOUZA, C. 2021);
- “A implantação do PROEJA FIC possibilitou para alguns municípios [...], a identificação com ofertas já existentes de articulação da EJA e da formação profissional” (BRONZATE, 2014);
- “[...] um expressivo quantitativo de vagas ficaram (*sic*) ociosas e/ou foram preenchidas por meio de chamadas extras [...] no que se refere às especificidades econômicas dos municípios, foi apontado que apenas alguns cursos implantados podem ser articulados aos APLs; que todas as referências a essa categoria são gerais e não evidenciam ações práticas, [...]” (NOGUEIRA, 2016);
- “[...]influência decisiva de outros fatores, que não a localidade, na definição dos cursos implementados nos novos campi” (ESTEVO, 2016);
- “[...] as bibliotecas não estão preparadas para atender as demandas específicas da diversidade, visto que os sujeitos da educação a distância e as pessoas com deficiências não são contempladas efetivamente pelos serviços oferecidos, [...]” (MOREIRA, 2018);
- “[...] a própria expansão, ao produzir campi precários, dificultou o acesso-permanência dos estudantes dos IFs. [...] os IFs têm estabelecido frágeis vínculos com os territórios, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, o que poderá impactar na não-vinculação dos estudantes egressos aos territórios de seus campi” (DAROS, 2019);
- “[...] a comunidade que recebe esta nova instituição ainda necessita aprimorar seu entendimento sobre a real dimensão que as oportunidades trazidas a partir do cenário de atuação dos IFs podem representar” (FLACH, 2014);
- “[...] afastamento entre as esferas IFRS x comunidade que prejudica a contribuição ao desenvolvimento local” (ROYER, 2021);
- “[...] necessidade de maior interação entre os atores que atuam no território, ampliando a compreensão das atribuições institucionais de cada um (VIDOR, 2015);
- “[...]o IFPR [...] necessita de alguns alinhamentos das demandas regionais em relação aos cursos, [...] bem como em relação aos diálogos com a sociedade” (STUNPF, 2016);
- “[...]claro desconhecimento, por parte dos jovens, em torno dos sentidos do EMI, resultado de escolhas nem sempre pessoais, [...]” (MATOS, 2016);
- “[...] o papel que os jovens atribuem à escola, para a construção dos seus projetos de futuro, resume-se a escola como obstáculo, como uma necessidade imposta a eles e que brevemente tem que ser superada.

A escola serve a estes jovens como um instrumento que fornece somente ensinamentos para uma profissão e/ou ajudá-los a conquistar uma carreira provisória [...]” (MATOS, 2016);

- “[...]enquanto a sociedade for regulada pelo sistema capitalista, a função de agente de transformações sociais é inconsistente e contraditória pois, ao mesmo tempo que transforma, de algum modo, uma realidade, há o processo de formação técnica que direciona e molda profissionais acríticos, para o atendimento irrestrito e alienado ao mercado de trabalho” (CERQUEIRA, 2016);
- “[...] o discurso oficial tem superestimado o papel a ser desempenhado pela RFEPCT, como se a presença de um câmpus em um determinado município fosse uma condição suficiente para a promoção do desenvolvimento local”. Silva, J, 2017);
- “[...]os institutos surgem como inovação, introduzida de modo artificial no contexto educacional brasileiro. Uma vez que as necessidades que eles procuram atender, inicialmente, são com frequência apenas potenciais, ou, então, são sentidas como algo premente por uma parcela ainda reduzida da população global” (FORNARI, 2017);
- “[...]as motivações para realizar um curso técnico perpassam diretamente pela busca, por parte dos alunos e familiares, por uma educação de qualidade, na qual a formação técnica não é fator prioritário em suas escolhas” (SANTOS, 2018);
- “conclui-se que a estrutura de democracia frágil brasileira impacta sobre as relações institucionais no IFTM e resulta em pouco diálogo acerca das características e finalidades – eminentemente políticas, como é intrínseco a políticas públicas – que se encontram na Lei de Criação dos Institutos Federais” (VASCONCELLOS, 2017);
- “[...] a maioria dos atos violentos noticiados ocorreu dentro do espaço físico dos IFs, sendo os alunos os principais autores e vítimas”. CARVALHO, 2021);
- “[...] NAPNEs para se desenvolverem como uma rede de inclusão [...], porém, ainda carecem de um plano de capacitação; [...]” (MONTEIRO, 2014);
- “[...] discursos que indicam, com frequência, o silenciamento da Educação Especial diante das políticas de inclusão. [...] concepções que subordinaram as ações pedagógicas do campo da Educação Especial, ao princípio da acessibilidade” (ROCHA, 2016);
- “[...]a contribuição da política de educação profissional, ao invés da busca de estratégias de fortalecimento dos sujeitos e do território em que está instalada, gira em torno da sustentação de um modelo de desenvolvimento desigual, através da formação da classe trabalhadora voltada para o atendimento dos interesses dos setores já consolidados na economia” (SILVA, L, 2015);
- “[...] Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (TEC NEP) [...]sua implantação não vem alcançando resultados que modifiquem de fato a situação vivenciada pelos alunos com necessidades educacionais especiais que buscam uma formação profissional na Rede e são impedidos pela falta de políticas institucionais-locais que os inclua no processo formativo” (CUNHA, 2015);
- “O Programa Mulheres Mil [...] torna-se um desafio atingir e executar todas as ações programadas com os recursos humanos e financeiros disponíveis. [...]” (TUNIN, 2015);
- “[...] a instituição é reativa quando se trata das relações étnico-raciais e propositiva em relação ao trabalho com a pesquisa e a extensão, [...]” (ARAUJO, MARCIA, 2020);
- “[...] Mulheres Mil [...], Porém, não houve evidências de que ocorreu reinserção no mercado de trabalho” (PINHEIRO, 2019);
- “[...]institutos federais e nas universidades públicas, estas instituições de ensino ainda não conseguiram consolidar uma educação antirracista” (SILVA, C. 2018,)
- “[...] acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos, [...], no entanto, ainda são ações isoladas e pontuais [...]” (KREBS, 2017);
- “[...]muito que ainda se tem que avançar para alcançar o atendimento plenamente inclusivo dos alunos com deficiência no Instituto analisado” (FREITAS, C, 2017);
- “[...]organização das práticas de atendimento pedagógico e a estruturação dos núcleos de acessibilidade estão a depender das gestões locais em cada instituto, [...]” MENDES, k, 2017);
- “a perspectiva de inclusão social vinculada ao Programa Mulheres Mil está fortemente ligada à geração de renda, ao incentivo à empregabilidade e ao empreendedorismo, bem como à assistência social, na orientação das mulheres à busca de seus direitos básicos. [...] a perspectiva inclusiva do programa contribui com a manutenção da ordem social vigente” (PEREIRA, 2015);
- “[...] política de reserva de vagas na Educação Profissional, e sua relação com a garantia do direito ao acesso e permanência [...] acaba por se revelar excludente [...]” (VALENTE, 2016);
- “[...]ênfase aos aspectos da acessibilidade arquitetônica em detrimento das questões pedagógicas e do atendimento educacional especializado, que quando mencionados, aparecem com pouco detalhamento das atividades realizadas” (KREBS, 2017);

- “[...] a comunidade escolar não se sente preparada para este tipo de trabalho e, por conta disso, acaba delegando às instâncias de apoio pedagógico as respostas para um atendimento apropriado, provocando assim a fragmentação das ações e a fragilização do processo de inclusão do estudante surdo. [...]o abandono do curso por parte dos estudantes surdos, o constrangimento dos estudantes ouvintes, por não conseguirem se comunicar, e o desconforto, ansiedade e frustração por parte dos profissionais responsáveis pelo atendimento destes” (JUNIOR, M. 2020).
- “A inclusão social e os egressos do sistema prisional [...] falta de apoio das reitorias em seus respectivos institutos federais, recursos financeiros escassos, preconceito e medo por parte de pais de alunos, servidores e alunos em relação aos egressos no sentido da ameaça de uma reincidência criminal, observou-se também a baixa escolaridade dos egressos do sistema prisional que muitas vezes tornou mais lento o aprendizado e também a falta da capacitação profissional dos docentes para trabalhar com este público tão diferenciado [...]” (BRAGA, 2021);
- “Programa Mulher e Ciência, [...]ações apresentam limitações, sendo necessário a ampliação de ações desta natureza, em especial no contexto social e político vivenciado no país” (OLIVEIRA, RAIANA, 2021);
- “Após 10 anos da transição, ainda faz-se necessária a criação de mecanismos para garantir o atendimento aos objetivos previstos” (CAVALCANTI, 2018);
- “[...] Profissional, de uma maneira geral. [...] baixa institucionalização da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional” (ROCHA, 2015);
- “[...]apesar da garantia, em lei, do acesso à educação/qualificação atrelado ao atendimento das demandas regionais, contraditoriamente, o estabelecimento de metas iguais (TAM) para todas as regiões do país faz com que novamente na prática a política não se materialize” (SILVA, 2017);
- “[...] Lei nº 13.409/2016 se constitui em abrigo jurídico para a reserva de vagas nos Institutos Federais. Mas, não é recomendável sua exclusividade na promoção e democratização do acesso nos processos seletivos, porque seu critério se restringe a análise de laudo médico vinculado ao corte de vulnerabilidade social, desconsiderando, por exemplo, avaliação biopsicossocial na perspectiva da CIF (Classificação Incapacidade e Funcionalidade)” (SILVA, CRISTIANE, 2020);
- “[...] instituições relataram não ter implantado o PNAE em nenhuma de suas unidades, [...]as dificuldades operacionais na implementação do Programa destacam-se, [...] planejamento [...] articulação com as Secretarias de Educação do estado e do município para o mapeamento dos produtos da agricultura familiar; [...]” (ROCHA, 2021);
- “[...] nem todos os Programas (PNAES) utilizam como critério de prioridade os estudantes de escola pública ou a renda per capita, como estabelecido no decreto; [...]” (ANTUNES, K. 2021);
- “[...] os websites dos IFs do Brasil não possuem condições de acessibilidade adequadas às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida” (PIEIDADE, 2016);
- “[...] Acessibilidade nos Portais de Ingresso dos Institutos Federais [...] muitos dos recursos disponibilizados não estão preparados, em relação à acessibilidade Web, [...]” (MINSKI, 2020);
- “[...] 1) boa parte dos Campi da expansão, no interior do país, ainda carecem de infraestrutura de equipamentos e laboratórios, [...] 2) registra-se que o custo amazônico tem influência direta em duas das principais dificuldades levantadas que são: a logística e a alta rotatividade do corpo docente; 3) entende-se que a política de APLs no município de SGC, como estratégia de desenvolvimento econômico, não existe; 4) existe uma demanda crescente das comunidades indígenas por cursos técnicos que possam ser realizados em terras indígenas; e 5) [...] a preocupação com os ataques aos direitos dos povos indígenas conquistados na constituição federal de 1998, que somados à política de Estado Mínimo implementada de maneira agressiva no governo ilegítimo de Temer, tendem a promover um grande retrocesso nos programas e projetos de desenvolvimento que estão em plena atividade na região do Alto Rio Negro” (SOUZA, Jose E. R. de. 2018).
- “[...] as representações sociais exercidas pelos “burocratas” que atuam como gestores nos Institutos Federais e seus discursos sobre a execução ou não do Programa (PNAE) são elementos centrais que orientam, incentivam ou desmotivam o engajamento dos atores implementadores diante da operacionalização das políticas públicas. [...] o processo de operacionalização do Programa nos Institutos Federais pode ser influenciado, respectivamente, pela politics e pela policy. Então, a Politics merece atenção especial, porque é ela que diferencia e particulariza as experiências locais e é também ela que explica as dessemelhanças dos IFs” (VILELA, 2020);

Principais trabalhos utilizados na C3 – Efeitos críticos

ANTUNES, Evelise Dias. 2018; ANTUNES, Keila Cristina Pinheiro. 2021; ARAUJO, Marcia Basilia de. 2020; ARAUJO, Romildo de Castro. 2019; BENTIN, Priscila Cactano. 2014; BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de, 2013; BRAGA, Valter Marjonny Lima. 2021; BRONZATE, Sandra Torquato. 2014; CARVALHO, Washington da Silva. 2021; CAVALCANTE, Joel Junior. 2021; CAVALCANTI, Eliane Ribeiro da Costa. 2018; CAVALHEIRO, Josiela Silveira. 2013; CERQUEIRA, Yara Dias Fernandes.

2016; CHAGAS, Selton Evaristo De Almeida. 2020; CHIARELLI, Alexandre. 2019; CARDOSO, Pierre Pinto. 2018; CORREA, Ramao. 2020; CUNHA, Ana Lidia Braga melo. 2015; DAROS, Michelli Aparecida. 2019; ESTEVO, Marcio Rogerio Tomazzi. 2016; FEITOSA, Jair Freitas. 2018; FLACH, Angela, 2014; FORNARI, Liamara Teresinha. 2017; FREITAS, Cesar Gomes de. 2017; GIRALDI, Gabriela do Prado. 2018; GOMES, Danilo Cortez. 2020; JESUS, Jacqueline Alves de. 2016; JUNIOR, Manoel Lacerda Santos. 2020; KREBS, Josiane Roberta. 2017; MALCHER, Danielle de Cassia da Silva. 2018; MATIAS, Tiago Alquaz. 2019; MATOS, Erica Fernanda Reis de. 2016; MENDES, Katuscia Aparecida Moreira de Oliveira. 2017; MENDONCA, Cibele Aparecida Cardoso. 2020; MINSKI, Eliandro Luiz. 2020; MIRANDA, Adriana de Melo. 2021; MIRANDA, Fernando Silveira Melo Plentz. 2018; MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. 2014; MOREIRA, Cesar dos Santos. 2018; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. 2016; OLIVEIRA, Maria Djanira de. 2018; PEREIRA, Juliana de Souza Augustin. 2015; PIEDADE, Ana Maristela Opaloski. 2016; PINHEIRO, Liliane Josefa Orso. 2019; RIBEIRO, Ricardo Torres. 2018; ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. 2015; ROCHA, Vania Meneghini da. 2016; ROYER, Fernanda Isabel. 2021; SANDESKI, Vicente Estevam. 2016; SANTOS, Jessica Rodrigues. 2020; SANTOS, Oengredi Mendes Maia dos. 2018; SANTOS, Vanilza Valentim dos. 2018; SILVA, Arthur Rezende da. 2013; SILVA, Caroline Felipe Jango da. 2018; SILVA, Cristiane Ribeiro da. 2020; SILVA, Guery Ta Baute E. 2020; SILVA, Jamile Delagnelo Fagundes da. 2017; SILVA, Jesue Graciliano da. 2017; SILVA, Laura Fabiana da. 2015; SOUZA, Camila Lago de. 2021; SOUZA, Jose Eurico Ramos de. 2018; SOUZA, Raquel Eugenio de., 2021; STUNPF, Jucilene de Souza. 2016; SURDINE, Monya Carla da Costa. 2020; TAVARES, Moacir Gubert. 2014; TIAGO, Fernando M., 2021; TUNIN, Andrea Simoni Manarin. 2015; VALENTE, Priscila de Pinho. 2016; VASCONCELLOS, Inae Soares de. 2017; VIDOR, Alexandre Martins. 2015; VILELA, Katia de Fatima. 2020;

C4 - Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida.

- “[...] a efetividade de uma política pública de EPT está comprometida se não vier acompanhada de uma política de formação de professores. [...]” (MALDANER, 2016)

- “[...] ausência de programas ou iniciativas de formação por parte da instituição que pudessem apoiar esses profissionais sem experiência didática e sem a compreensão quanto à forma adequada para atuar na [...] - EPT” (COSTA, B. 2013);

- “[...] formação de professores para a Educação Profissional, promovidas especialmente pelo Governo Federal, pode-se afirmar que, historicamente, elas se caracterizaram, sobretudo, por terem caráter emergencial, sem uma integralidade própria” (SOARES, 2013);

- “Os dados nacionais revelam que 64% dos profissionais que atuam na docência da EPTMN não possuem a formação compatível legalmente estabelecida, [...]” (SILVA, F. 2014);

“[...] centrada no tripé: capital humano, competência e capacitação. [...] subsidiar a elaboração de um Plano Anual de Capacitação dos servidores do Instituto Federal Fluminense” (LIMA, 2014);

“[...] Concluimos que a adoção do conceito na perspectiva de Castells vem mascarar as condições de barbárie próprias do capitalismo e reflete a falta de uma perspectiva crítico na definição do conceito, mas, que provém da apropriação dos discursos no interior da experiência profissional e não por uma concepção assumida, por meio de um processo reflexivo, no interior da profissão” (PRADA, 2015);

- “[...] Tecnológico (EBTT)” (JARDIM, Anna Carolina Salgado. 2018, Tese, s/p) (Grifei)”

“[...] as Políticas de Capacitação Implementadas no IFCE têm contribuído, em parte, para o desenvolvimento dos servidores, mas podem ser fortalecidas de modo a aprimorar a gestão por competências” (MENDONÇA, A. 2018);

- “[...] desprezo pela atividade técnica e a mistificação do bacharel e do doutor” (MORAES, G, 2016);

- “[...] materialização dos princípios que norteiam o EMI no processo de implementação do curso não foram considerados [...] questões relacionadas à formação dos professores foram elementos que impediram a materialização desses princípios” (NATIVIDADE, 2016);

- “[...] dificuldade de adaptar o ensino de uma profissão aos tempos escolares e o desconhecimento de outras formas de ensinar [...]” (SILVA, C, 2016);

- “[...] na tentativa de incorporar as novas formas de ensinar usando as mídias e as tecnologias, a maioria dos professores têm feito adaptações reducionistas ou até mesmo ignorado esses dispositivos” (MELO, 2016);

- “[...] desencontros entre os processos de autoformação do professor bacharel e o os pressupostos do EMI, [...]” (SILVA, P. 2016);

- “[...] ausência de uma formação acadêmica para trabalharem com a Educação Profissional e com o currículo integrado a carência de espaços e tempos necessários para se estabelecer diálogos e maior integração entre professores das diferentes áreas, as dificuldades em desenvolverem práticas as quais caminhem para a interdisciplinaridade, o conhecimento superficial sobre questões como a proposta, a natureza, e a matriz do curso no qual lecionam” (RODRIGUES, 2016);

- “[...]corpo docente é composto por professores que não são licenciados: bacharéis e profissional da área tecnológica; o não conhecimento da proposta pedagógica quanto ao uso de tecnologias na educação profissional prevista no Projeto Político Pedagógico do IFRN e os relatos dos professores de que não há ações sistêmicas de formação docente para o uso das tecnologias na EP [...]” (BRANDÃO, 2017);
- “A formação para a docência, embora se reconheça as suas contribuições, é secundarizada. [...]. No tocante à didática da educação profissional, embora se reconheça necessária, não há um corpo de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem dos saberes técnicos, suficiente para embasar sua elaboração, que permanece como uma porta entreaberta” (VIEIRA, M. 2017).]
- “[...]a formação pedagógica que ocorre na formação continuada está ancorada na formação inicial, pois os professores a consideram similar à que veem em suas graduações, isto é, apresentam formatos que não os qualificam para enfrentar a complexidade curricular e pedagógica da prática docente própria da verticalização do ensino nos Institutos Federais. [...] os professores distorcem tanto a formação pedagógica que ocorre na formação inicial quanto a formação pedagógica que acontece na formação continuada; afirmando que ambas são, essencialmente teóricas” (SILVA, C, 2017);
- “[...] contou-se o quase total não conhecimento do que vem a ser politecnicidade, por parte dos profissionais que responderam à investigação feita, similarmente à evidência de que sua formação se restringe aos conteúdos técnicos de sua graduação” (ECKSTEIN, 2018);
- “A Resolução CNE/CEB nº 6/2012 obriga os docentes EBTT a concluírem um curso de licenciatura ou formação pedagógica equivalente, com prazo para adequação até o ano de 2020. Constatou-se que há uma demanda urgente para a formação de docentes da EP não licenciados, onde a certificação de saberes é uma possibilidade pouco explorada. [...] preconceito relacionados à certificação de saberes, cuja origem remonta ao período escravocrata brasileiro, onde se menosprezam as aprendizagens oriundas da experiência laboral e da vida, visões que já foram superadas pela maioria países com seus sistemas de certificação já consolidados” (FASSINA, 2019);
- “[...] algumas situações foram identificadas como barreiras à formação continuada docente na EPT, tais como os custos financeiros e os problemas de gestão da formação continuada pela instituição (campus/reitoria)” (SARMENTO, 2019);
- “Pelo Decreto nº 5.707/2006, [...] Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), que trouxe orientações para o desenvolvimento permanente do servidor, visando à melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão. [...] apenas dez anos após da promulgação da PNPD o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) efetivamente iniciou a construção de uma Política de Capacitação de Servidores [...]. constatou-se que ainda não foram disseminadas e executadas as estratégias de implementação de capacitações, por vezes até previstas nos documentos regimentais da Instituição, ficando na dependência de ações pontuais de capacitação, que nem sempre tiveram seus objetivos alcançados (MORO, 2019);
- “[...] constatou-se a necessidade de uma política pública mais estruturada para formação inicial do professor da EPTNM, ao mesmo tempo, faz-se necessário assegurar a formação continuada dos professores em exercício profissional” (NEGREIROS, 2020);
- “Os resultados mostram que existe carência de oferta de formação docente para atuação na EPT [...]” (MORAIS, 2020);
- “[...] a ausência de uma formação que possibilite a superação do senso comum pela criticidade e alinhe a “vontade” individual pela mudança a um projeto coletivo acaba por reforçar, no cotidiano, a reprodução de práticas refutadas em seus discursos, que refletem a desvalorização dos conhecimentos que adentram na instituição por meio das relações estabelecidas com os estudantes e com o território; uma postura autoritária, acrítica e conteudista; o distanciamento ou incompreensão em relação às necessidades do público atendido, bem como a desconsideração (ou desconhecimento) dos princípios que orientam suas práticas pedagógicas e que determinam um projeto de educação e sociedade. [...] ao desassociarem a formação para o trabalho das dimensões estética, cultural, ética, científica e política que marcam a existência humana, estes docentes efetivamente se afastam da perspectiva de formação integral e integrada que, em tese, é uma das bases da formação para o trabalho nos Institutos Federais” (BENTIN, 2021);
- “[...] docentes sobrecarregados pela expansão de matrículas muito superior à expansão das funções docentes na rede federal de ensino profissionalizante” (PRADO, 2013);
- “[...] espera-se dos docentes um perfil multifuncional, com vistas a desenvolver múltiplas atividades e cobrir as lacunas institucionais. [...]dificuldades impostas pela rápida expansão e exigência de cumprimento de metas” (OLIVEIRA, J, 2016);
- “Tensões e contradições nos processos identitários do professor da [...] – EBTT [...] três categorias analíticas: instituição onitorrinca, docências incertas e futuro flutuante [...]” (SANTOS, J, 2016);
- “[...]a reestruturação da carreira não aumentou o status profissional dos docentes da EBTT, que ainda são vistos como profissionais mais ligados ao pragmatismo da área técnica e tecnológica do que a profissionais vinculados à área acadêmica. No entanto, os docentes são cobrados pelos sistemas de avaliação a

desempenhar trabalhos bastante similares aos docentes das universidades, contribuindo para precarizar ainda mais suas condições de trabalho devido à intensificação de atribuições” (FLORO, 2016);

- “[...] evidenciou-se a necessidade de que se estabeleça um entrelaçamento entre ambiência e docência na estruturação da rede de [trans] formação docente, [...]” (ZAMBERLAN, 2017);
- “[...] a negação das licenciaturas como elemento de afirmação da profissão docente” (PEREIRA, C. 2017);
- “[...] apesar dos documentos analisados terem evoluído ao apresentarem uma proposta do uso das tecnologias pautadas na formação humana integral e no trabalho como princípio educativo, esses documentos não têm se constituído como referência para a prática docente dos professores entrevistados. [...] há indícios de representações de tecnologias em que os professores reproduzem em seus discursos a concepção de uma proposta voltada para atender à lógica do capital. [...]” (BRANDÃO, 2017);
- “Constatou-se, através dos dados coletados, elementos de intensificação e precarização nas condições de trabalho dos docentes do campus, o que leva a necessidade de se refletir sobre a política de expansão e gestão dos Institutos Federais, que ocorre sem oferecer a estrutura necessária à consecução de seus fins institucionais” (TAVARES, 2018);
- “[...]os docentes tiveram sua qualificação e desenvolvimento profissional elevados, mas seu trabalho foi intensificado; passaram a ter as mesmas condições de remuneração que os professores das Universidades Federais, mas tiveram suas referências identitárias profissionais desestabilizadas. Em decorrência desse processo, uma dinâmica de reprofissionalização tomou lugar e significou uma profissionalidade específica da carreira de Magistério do EBTT, expressa na organização da carreira, na vinculação da atividade aos princípios institucionais dos IFs e na atuação em cursos dos dois níveis de ensino” (SILVA, M. 2020);
- “[...]a condição do trabalho docente nos Institutos Federais expressa uma combinação de movimentos, dialéticos e interdependentes, de profissionalização e desprofissionalização. [...] a atual identidade profissional dos professores que atuam na EPTNM é voltada aos interesses do mercado” (SILVA, F. 2014);
- “[...] Segundo análise do Questionário Perfil de Governança de TI 2016, elaborado pelo TCU, apenas 27% da Administração Pública Federal identifica e mapeia seus principais processos de negócio, e esse número é ainda menor quando se trata dos Institutos Federais de Educação. [...] melhoria continua dos seus produtos ou serviços, e conseqüentemente, a competitividade. [...] melhor visualização das atividades da companhia [...] Os Processos de Negócio definem como as organizações executam o trabalho para entregar valor para seus clientes e aplicar BPM (*Business Process Management*) é focar em processos interfuncionais que agregam valor para esses clientes. [...] cria práticas de negócio mais sólidas que levam a uma maior eficiência, eficácia e agilidade. [...] segundo a literatura, a maioria das tentativas de implantação de BPM fracassam (60-80%)” (CAVALCANTI, L. 2017);
- “O que está sendo disseminado por meio das reformas é uma nova concepção de educação e trabalho que modifica o projeto dos IFs, impacta no trabalho docente e tem seus desdobramentos na carreira, com a lógica da individualização e da meritocracia. [...] Consideramos que o RSC se destaca pelo seu caráter político de promotor de consentimento ativo (GRAMSCI, 1978) e, nesse sentido, essa política visa desmobilizar e fragmentar a categoria, em termos de sua consciência e solidariedade de classe, e quebrar a isonomia salarial” (BACCIN, 2018);
- “[...]trabalho dos/das assistentes sociais, que, enquanto trabalhadores/as assalariados/as, passam a conviver no âmbito da esfera pública estatal dos IFET’s, [...] - passam a conviver com jornadas de trabalhos cada vez mais controladas, extensas, intensificadas, tensas, com acúmulo de tarefas, o que certamente torna o trabalho profissional nos IFET’s mais vulneráveis à condição de trabalho precarizado” (FERNANDES, 2018);
- “[...] trabalho dos TAEs [...] necessidade de investimentos em sua formação, [...]persiste a divisão do trabalho e o caráter contraditório e excludente, materializado em práticas que evidenciam certa invisibilidade e falta de reconhecimento social e profissional destes trabalhadores, tanto nos marcos regulatórios quanto na realidade do contexto investigado. [...] condições de trabalho, que podem levar ao sofrimento e adoecimento” (CALAZANS, 2020);
- “[...] a cada nova configuração institucional, os atualmente denominados IFs têm mobilizado mudanças nas definições dos papéis e do conjunto de atribuições e características desejadas dos professores, fazendo emergir situações de crises de habituses docentes, no sentido bourdieusiano. [...] surgem movimentos de resistências e de engajamento entre os professores, em relação aos novos modelos de atuação institucionalmente [...]” (FARIAS, 2020);
- “[...] há uma ausência relativa do trabalho como tema relevante nas discussões cotidianas nos campi estudados, e que nesta ausência crescem posições de uma educação influenciada pelo neoliberalismo, mercantilização da educação e políticas de modernização conservadora. Discutem-se, então, as contradições e mediações nas quais parte dos próprios educadores que atuam no IFRS implementam práticas político-pedagógicas que contrastam com os objetivos institucionais” (SEGUNDO, 2021);

- “[...] os servidores não estão plenamente satisfeitos no trabalho e nem com a cultura existente” (ANTUNES, 2015);
- “[...] a precariedade e a fragilidade na organização e na gestão do trabalho dos professores [...] não tem contribuído para promover e estimular o diálogo entre ambos; a falta de um maior incentivo, tanto dos professores, quanto dos gestores, para se dedicarem, com maior ênfase, à integração, tendo em vista a necessidade de assegurá-la, como uma política pública, [...]” (CORREA, N, 2014);
- “[...] o ambiente institucional pesquisado é palco de intensos conflitos de poder, onde a legitimação da hegemonia da categoria docente em detrimento de outras categorias, aliadas ao confuso papel e exercício das pedagogas diante do corpo institucional podem estar contribuindo para desvalorização e influenciando de forma negativa a construção de suas identidades profissionais, corroborando com o atual panorama de crises identitárias” (LIMA, 2015);
- “No que se refere à participação dos professores, nesse processo, percebe-se que, por desconhecimento ou por desinteresse, estes negligenciaram a situação global de constituição dos Institutos Federais, permanecendo, muitas vezes, atentos apenas aos seus interesses pessoais” (FORNARI, 2017);
- “[...]tensionamento, embora difuso, tende a opor dois grupos polares – nativos e novatos [...]” (MORAES, G, 2016);
- “o PQVT (Programa de Qualidade de Vida no Trabalho) do IFES é incipiente, com predominância de ações esporádicas. [...] a maior frequência de insatisfação encontra-se na categoria Integração Social na Organização” (AVANCI, 2018);
- “Os dados coletados permitiram evidenciar: 1. As consequências nas gestões de cargos de confiança, de livre indicação, sem prévia análise de currículos; 2. A divergência de entendimento e aplicação da liderança dos gestores de gestão de pessoas; 3. O desconhecimento da aprendizagem organizacional, para o processo de inovação; 4. O esforço, tímido, da gestão pública em direção à inovação da gestão de pessoas; [...]” (VASCONCELOS, Rosa, 2014);
- “Os principais estressores abrangeram as seguintes dimensões: 1) política, envolvendo as mudanças nas políticas educacionais e de carreira docente implementadas pelo governo federal; 2) estrutural, envolvendo a insuficiência de recursos e espaço físico para realização do trabalho; e 3) relacionais, envolvendo relação com os alunos e com os gestores institucionais. [...]” (NEVES, 2014);
- “Questiona-se a nova abrangência de modelo de educação assumido pelos Institutos Federais, sem o correspondente planejamento e implementação de projetos estruturais para atender esse novo formato educacional. Questiona-se ainda o pouco investimento em ações para o aperfeiçoamento profissional, para o aprimoramento dos instrumentos de monitoramento e para a aplicação de mecanismos eficientes que promovam o enriquecimento dos processos de planejamento no IF” (COSTA, S, 2014);
- “[...] outras professoras explicitaram a existência de um preconceito velado, que não viabilizava a ascensão do sexo feminino, aos cargos de gestão de níveis mais altos” (CORNELIO, 2016);
- “[...] há um descompasso entre a rapidez com que as mudanças estatutárias são realizadas e a lentidão com que as condições de trabalho são garantidas, permanecendo obstáculos internos relativos à infraestrutura e ao trabalho coletivo. [...] elevado percentual de docentes com a síndrome de Burnout (62,50%) já instalada e um percentual considerável de docentes com tendência ao desenvolvimento da síndrome (17,50%). [...] 100% dos docentes apresentam sentimentos de Despersonalização [...] o que pode ser revelador de desgaste nas relações interpessoais, bem como estar comprometendo a sua sensibilidade emocional. [...] dimensão Exaustão Emocional, considerada a dimensão inicial e central da síndrome de Burnout, 55% dos professores apresentam resultados médios e altos [...] (IFRR, campus Vilhena) [...] Em relação à Realização Profissional, 100% dos professores apresentam baixa Realização. [...] a baixa Realização está relacionada à avaliação negativa das atividades desempenhadas e das condições de trabalho, produzindo sentimentos de baixa autoestima e de insatisfação com o trabalho realizado” (CAVALCANTI, 2016);
- “[...] intenso processo de gerencialismo educacional para regular o trabalho docente, [...]” (FLORO, 2016);
- “[...]desprestígio da atividade de ensino, ao ser comparada com a atividade de pesquisa, ou do mundo do trabalho (chão de fábrica) bem como é notável uma ausência de uma política pública de formação pedagógica dos docentes que atuam no ensino técnico profissionalizante da instituição (IFSUL) analisada nesta tese”. BARROS, C, 2017);
- “A EET (Escala de Estresse de Trabalho) identificou níveis altos de estresse, relacionados à deficiência na comunicação, ao favoritismo e às lacunas na capacitação. As atas e os pontos de vista dos professores enfatizaram a precariedade da infraestrutura do Campus. Conclui-se, que a comunicação, a formação continuada e as condições estruturais e ergonômicas no Campus, precisam de atenção” (ALVES, 2017);
- “Ausências, conflitos de poder, desgastes nas atividades, licenças médicas são alguns exemplos de fatores estressantes, [...]confirmaram-se as fontes de pressão como o trabalho intrínseco e as relações interpessoais. [...]um dos fatores para a falta da QVT no âmbito organizacional são ocasionados pelas

relações com os superiores, os conflitos estabelecidos nas relações interpessoais e pela falta de planejamento e organização do trabalho. [...] afastamentos, por doenças psicológicas, remoções e desgastes nas relações foram provenientes da falta de qualidade de vida no trabalho elevando o nível de stress, provocando a quase exaustão” (FARIAS, 2018);

- “[...] os participantes do estudo (trabalhadores TAEs) perceberam a “Organização do Trabalho” e as “Relações Socioprofissionais” como críticas [...] equipamentos e ambiente inadequados e falta de suporte organizacional [...] Não há apoio, reconhecimento e valorização pela gestão [...] Há desvalorização, falta de reconhecimento e diferença de tratamento entre TAEs e docentes pela gestão/instituição/sindicato [...] os participantes do estudo percebem o seu contexto de trabalho como crítico, indicando um risco de adoecimento desses trabalhadores [...]” (SILVA, SUZAN. 2018);

- “[...] carga horária é contraproducente e que algumas decisões institucionais não são disseminadas” (GOULART, 2018);

- “Evidenciamos os temas: pressão do trabalho; relações de trabalho entre alunos, colegas e chefia; falta de capacitação para docência; desvalorização do professor apontados pelos participantes que influenciam na saúde do professor, e que podem trazer principalmente transtornos mentais, em decorrência do trabalho. [...]” (ANTONINI, 2018);

- “[...] estresse ocupacional, os respondentes apresentaram nível geral mediano, indicando que os servidores não percebem como totalmente satisfatórias as exigências no ambiente organizacional e reagem às situações percebidas. Quanto às reações associadas a ele, os resultados apontam para uma predominância dos seguintes estados emocionais: irritabilidade, nervosismo, ansiedade e tensão”. (SILVA, A, 2020);

- “[...] ensejando sofrimento, conflitos, desgaste, estresse e/ou adoecimento (LOUREIRO, 2020);

- “O recorte analítico apontou para a precarização do trabalho e o adoecimento do docente do ensino superior, principalmente os fatores aliados ao produtivismo e à intensificação do trabalho. [...] na medida em que o docente torna-se um profissional multitarefa, gera sobrecargas funcionais e transforma sua vida, tornando-a desgastada e sem energia vital, cujo fator de empregabilidade perde sua característica de criação de conhecimentos focado em pesquisas, para assumir uma postura de produtividade acadêmica” (PONTES, 2010);

- “[...] a prática docente adotada pelos professores investigados pouco reflete os princípios que fundamentam a proposta pedagógica da instituição, assim como os princípios expressos nos documentos oficiais para o EMI, para que se constitua a integração entre formação geral e profissional”. (VASCONCELOS, 2014);

- “[...] as mudanças não são instituídas como cópias fiéis dos discursos reguladores, há sempre adequações e mutações postas em movimento pelos professores, que na prática docente imprimem o ritmo de aceleração ou retardo, legitimação ou negação das mudanças; - a mudança implementada na carreira do magistério é causa de “mal-estar docente”; a partir da atuação do professor EBTT, [...]” (CAVALCANTI, 2016);

- “[...] omissão consentida da própria instituição. [...] A instituição de uma maneira geral corrobora para que o próprio professor desmereça quais são as cobranças necessárias acerca da sua formação pedagógica para atuar na instituição. [...] ficando apenas como um discurso institucional muito longe da prática. [...] a falta de controle, rigidez, em atos tais como as provas realizadas durante o concurso, a própria fiscalização do estágio probatório e até mesmo pela falta de relação pessoal, não proporciona uma confiança do docente iniciante em buscar algum tipo de auxílio [...] foi constatado que o professor iniciante do EPT não está ali pelo que poderia se chamar de uma intenção a profissão, [...] e sim por uma oportunidade de trabalho, seja ela pela estabilidade de serviço público, seja pela melhoria na qualidade de vida” (BARROS, C. 2017);

- “[...] há aspectos que reprimem as identidades dos (as) pedagogos (as), dando origem a identidades sufocadas” (MARQUES, 2018);

- “[...] alienação e falta de controle das ações que são feitas por outras Pró-Reitorias nesse sentido. [...] alinhamento deficiente em graus diferenciados entre as instituições, além do desconhecimento dos colaboradores sobre PAC, PDI, Relatório de Gestão e Planejamento Estratégico. [...] a divulgação das ações de capacitação bem como de seus resultados práticos apresentou-se inadequado [...]” (SILVA, SHIRLEIA. 2019);

- “Alta demanda por atendimentos em relação à capacidade de acompanhamento pelos psicólogos; d) Desarticulação entre os setores de Assistência Estudantil e Ensino e; e) Organização e gestão do trabalho do psicólogo [...] esse processo é embaraçado pela própria organização dos espaços educativos [...]” (CARDOSO, A. 2019);

- “[...] falta de compreensão do papel da biblioteca e do bibliotecário” (BIFF, 2019);

- “[...] os técnico-administrativos em educação têm conhecimentos superficiais sobre o ensino médio integrado e os objetivos dos institutos”. FURTADO, 2020);

- “[...] se autorreconhecer profissionalmente, isto é, compreender o sentido e o papel do seu trabalho na instituição, pode ser um desafio para muitos TAEs, já que estes executam funções específicas em um ambiente educacional, que, por ora, pode ser confundido com o ambiente administrativo/técnico/empresarial. [...] aspectos externos e internos (departamentalização da instituição, a divisão do trabalho entre setores, o isolamento do servidor em suas atividades, o conhecimento escasso do TAE sobre o cargo e o IFSul, o desconhecimento do real propósito da educação profissional e tecnológica e do ensino médio integrado da instituição e a falta de oferta de uma capacitação geral sobre o IFSul e o cargo), que são determinantes para a construção, ou não, do autorreconhecimento profissional desses servidores” (ROSSKOPF, 2020);
- a partir da perspectiva do professor, a relação da verticalização com o seu trabalho, em que tange suas experiências e atividades no campus do IFBA investigado, permitem identificar que há fatores impeditivos para maior qualidade no cumprimento da sua função social na educação como docente no instituto em pesquisa, fatores tais como o acúmulo de demandas burocráticas, a insatisfação relacionada à comunicação e o descontentamento em relação à política interna do campus” (CARVALHO, 2021);
- “[...] quanto às finalidades educativas da EPT, e sobre o trabalho docente nesta modalidade de educação, que, na maioria das vezes, apresentou-se incompatível com a proposta de formação almejada, [...]” (SOARES, 2021);
- “[...] Programa Nacional de Assistência Estudantil. [...] Em relação ao trabalho em rede, entre os profissionais não havia muita clareza da sua definição, por isso o grupo ficou dividido entre os que consideravam e os que não consideravam trabalhar em rede” (PRADA, 2015);
- “[...] grande parte das atividades desempenhadas pelas pedagogas/os TAEs são de cunho burocrático, tarefas, embora, haja ações pulverizadas que envolvam as dimensões do ensinar e aprender. [...] falta da descrição clara das atribuições, por questões de gestão e até pelo modo como as/os profissionais assumem suas autorias e protagonismos, fica nítido que muitas/as pedagogas/os estão sendo subutilizadas/os” (ANJOS, 2018);

Principais trabalhos utilizados na C4 – Efeitos críticos

ALVES, Patricia Pereira. 2017; ANJOS, Thaiana Machado dos. 2018; ANTONINI, Fabiano Oliveira. 2018; ANTUNES, Cristiana Ferreira. 2015; ASSIS, Sandra Maria de. 2015; AVANCI, Lilian Tonete Ambrozim. 2018; BACCIN, Eclea Vanessa Canei. 2018; BARROS, Carolina Mendonça Fernandes de. 2017; BENTIN, Priscila Caetano. 2021; BIFF, Vanessa Levati. 2019; BRANDAO, Pollyanna de Araujo Ferreira. 2017; CALAZANS, Di Paula Prado. 2020; CANTERLE, Lisiane Darlene. 2019; CARDOSO, Antonio Alan Vieira. 2019; CARVALHO, Nadia Batista de. 2021; CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. 2016; CAVALCANTI, Leonardo Ferreira. 2017; CAVALCANTI, Naianne Machado. 2018; CORNELIO, Alice da Silva, 2016; CORREA, Nadia Batista. 2014; COSTA, Bruno Silva. 2013; COSTA, Elen de Fatima Lago Barros. 2016; COSTA, Sebastiana Nelsa da Silva. 2014; ECKSTEIN, Luiz Carlos. 2018; FARIA, Vinicius Ferreira. 2019; FARIAS, Chaquibe Costa de. 2020; FARIAS, Daysi Lucidi Gomes de. 2018; FASSINA, Ana Paula. 2019; Fernandes, Ligia da Nobrega. 2018; FORNARI, Liamara Teresinha. 2017; FURTADO, Eniete de Oliveira Campos. 2020; GOULART, Sheila de Oliveira. 2018; GUIMARAES, Luciana Carlena Correia Velasco. 2021; JARDIM, Anna Carolina Salgado. 2018; KUPSKI, Larisse. 2020; LIMA, Joelma Vieira de. 2014; LIMA, Jorcelyo Alencar. 2020; LOUREIRO, Thiago. 2020; MALDANER, Jair Jose. 2016; MARQUES, Debora Mota. 2018; MARQUES, Fernanda Gomes. 2021; MARTINS, Danilo Herbert Queiroz. 2021; MARTINS, Priscilla Uchoa. 2018; MELO, Andre Luis Canuto Duarte. 2016; MENDONCA, Antonia Edilzerina Rodrigues de. 2018; MORAES, Gustavo Henrique, 2016; MORAIS, Gilmar Rodrigues. 2020; MOREIRA, Cesar dos Santos. 2018; MORO, Lais Miranda. 2019; NATIVIDADE, Julieuza de Souza. 2016; NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. 2020; NEVES, Maelison Silva. 2014; OLIVEIRA, Joao Leandro Cassio de. 2016; PERATZ, Tatiane. 2019; PEREIRA, Claudio Wilson dos Santos. 2017; PONTES, Fernanda Rodrigues. 2020; PRADA, Talita. 2015; PRADO, Ricardo Augusto Nunes. 2013; REIS, Guilherme Basso dos. 2020; RODRIGUES, Iaponira da silva. 2016; ROSSKOPF, Davi Henrique. 2020; SANTOS, Jocelaine Oliveira dos. 2016; SARMENTO, Januario Neto Pereira. 2019; SEGUNDO, Mario Augusto Correia San. 2021; SILVA, Alexandre Jose Cunha da. 2020; SILVA, Carla Odete Balestro. 2016; SILVA, Cintia Souza Dantas da. 2017; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. 2014; SILVA, Josenilda de Souza. 2021; SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. 2020; SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da. 2016; SILVA, Shirleia Araujo da. 2019; SILVA, Suzan Evelin. 2018; SOARES, Debora Miqueias. 2021; SOARES, Juliana de Souza. 2013; TAVARES, Amanda de Aquino. 2018; TEIXEIRA, Cristina Barbara Martins. 2020; VASCONCELOS, Rosa M.O. T. de. 2014; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. 2017; ZAMBERLAN, Adriana. 2017.

C5 - Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização

- “No que se refere à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o atendimento a esse preceito fica comprometido à medida que, de acordo com os entrevistados, há equívocos quanto ao entendimento

do significado e das especificidades de cada uma destas dimensões formativas, e até mesmo com relação à nova institucionalidade criada pela “ifetização” (TAVARES, 2014);

- “[...] não foi corroborada a hipótese de que o contexto produtivo local, tampouco a especialização do instituto exerce impacto positivo na produção científica” (ANDRADE, 2014);
- “[...] verificou-se que no país há um amplo processo de formação de consensos relacionando a produção da ciência e da tecnologia com o termo e conceito da inovação. À inovação passa a ser tributado o crescimento econômico, a competitividade e em especial, passa a ser considerada uma condição para a transformação social e para a construção de um novo projeto de sociedade. [...] um processo dialógico que envolve a constrição da reprodução do capital e a contrainvestida do sistema capitalista, passa a ser utilizado da mais alta tecnologia e da inovação de forma combinada com a ampliação da extração da mais-valia absoluta e relativa, ampliando-se assim o processo de precarização das condições de trabalho de ampla parcela dos trabalhadores, contexto em que a “desqualificação” do trabalhador passa a ser um elemento estruturante da reprodução e acumulação do capital”. (SCHWEDE, 2014);
- “[...] compreensão de que, no Brasil, os atuais programas de formação inicial e continuada traduzem uma proposta de educação que visa ao consenso dos trabalhadores precarizados e da superpopulação relativa no cenário capital-imperialista, caracterizada pela assistencialização da educação como vetor de enfrentamento da pobreza. [...] conclusões deste estudo, que apontam ser a generalização do trabalho simples a opção do projeto educacional direcionado às frações de classe do precariado, nos termos de Ruy Braga, e do subproletariado, nos termos de Paul Singer, orientação que conforma a atual política de educação profissional materializada nos cursos dos programas de formação inicial e continuada” (SILVA, L. 2014);
- “Como resultado, identificou-se que o capital social organizacional dos IFs é mais bem articulado na sua estrutura interna, entretanto, o que, de fato, reforça e impulsiona as ações voltadas à comunidade são as relações externas. [...] verificou-se a relação dos IFs com as comunidades por meio da análise da gestão das ações de extensão, na qual [...] apresentaram características de governança comunitária, com alguns traços da governança burocrática e de parcerias” (HARTMANN, 2014);
- “[...] as implicações sociais surgidas no contexto que criou a Rede Federal, não foram traduzidas em diretrizes capazes de orientar as atividades de pesquisa da Rede Federal, de acordo com a sua missão e identidade. [...] existe um desencontro entre a trajetória adotada para a pesquisa na Rede Federal e a sua missão institucional” (MOTA, 2013);
- “[...] de modo geral, as instituições encontram dificuldades para manter as suas publicações correntes. [...] Verificamos a pouca ou não visível divulgação científica feita pelas instituições. [...] existência de publicações de divulgação científica, mas que não estão registrados nas páginas eletrônicas das instituições [...]” (BENTO, 2015);
- “[...] consideramos que dentre os desafios da gestão nos IFs, destaca-se, em meio à redefinição identitária institucional, oferecer aos alunos um “itinerário formativo” para dar continuidade à sua formação profissional, como levar em consideração no trabalho de gestão a indissociabilidade nas áreas do ensino-pesquisa-extensão” (PEREIRA, 2015);
- “[...] apesar dos IFs representarem um modelo institucional voltado para a pesquisa aplicada, inovação e transferência de tecnologia, acredita-se que eles não estejam tão bem-preparados quanto às UFs [...] pouca maturidade daqueles e, conseqüentemente, pelo fato de suas estruturas organizacionais ainda estarem sendo consolidadas” (RODRIGUES, F. 2015);
- “Os resultados [...] enfatizaram a predominância do modelo cartesiano nos ambientes educacionais e as práticas pedagógicas fundadas, principalmente, no repasse de conteúdo” (DALARME, 2015);
- “Os resultados (produtividade em pesquisa docente) mostraram que as variáveis [...] as associadas negativamente foram idade, carga horária, ocupação de cargos de direção, e as áreas de Ciências Humanas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes” (MELO, 2015);
- “[...] conhecem a existência de organismos nos Institutos Federais de apoio à pesquisa, mas acham que contribuem pouco para o desenvolvimento das pesquisas; revelaram ter pouco conhecimento de parcerias entre os Institutos Federais e empresas na condução de pesquisas” (PERUCCHI, 2015);
- “[...] entendimento da tecnologia aproxima com uma das características do IFPR, quando se volta para a produção, empreendedorismo, eficiência e eficácia, mercado de trabalho, defendido no PDI do Instituto Federal do Paraná, são características que estão em sintonia com os interesses do mercado” (SANDESKI, 2016);
- “[...] o IFPR [...] necessita de alguns alinhamentos à prática docente no desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão e a uma formação atrelada a EPT, [...]” (STUNPF, 2016);
- “[...] as concepções sobre trabalho nas prescrições curriculares perdem forças quando chegam ao chão da escola. O trabalho como princípio educativo, a integração entre ciência, tecnologia e cultura, como enunciado na legislação atual, pouco aparecem na prática educativa e, quando aparecem, são a partir de ações individuais dos docentes” (SILVA, L. 2016);

- “[...] quanto às transferências de tecnologia ao setor produtivo pode-se dizer que no ambiente dos IF inexistente esta prática, o contrário do que ocorre na maioria das UF. [...] a propensão de IF e UF para inovar depende da presença de expertise acadêmica[...]” (ESTAVANATI, 2016);
- “[...] Os institutos ora são caracterizados por uma pedagogia tradicional, ora por uma pedagogia das competências e, por vezes, têm sua prática de ensino feita de modo aleatório, pautado em pedagogia alguma” (FORNARI, 2017);
- “[...] as propriedades rurais têm um potencial produtivo considerável, porém falta, nas ações de extensão, informações e capacitações de caráter gerencial. [...] nenhum tipo de capacitação referente à gestão do negócio rural, [...]” (SANTOS, 2017);
- “[...] desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva [...], uma dificuldade recorrente em ambas as iniciativas [...] foi relacionada à aquisição de componentes para o desenvolvimento dos recursos, que acabam sendo muitas vezes custeados pelos próprios pesquisadores, recaindo em diversos momentos em uma perspectiva de autossustentabilidade” (ANDRIOLI, 2017);
- “[...] concepções simplistas, neutras, descontextualizadas, apromáticas e ahistóricas de ciência e de tecnologia por parte de docentes” (VIEIRA, 2018);
- “Após 10 anos da transição [...] a pesquisa e a extensão carecem de desenvolvimento” (CAVALCANTI, 2018);
- “[...] existência de uma disputa entre os sujeitos acerca de qual ênfase educacional deve prevalecer no processo de ensino dos estudantes” (AMORIM, 2018);
- “[...] forte distanciamento entre as bases teóricas e legais e a realidade dos cursos. Os depoimentos retrataram uma forma de oferta que, sob o nome de integrada, ainda não se apropriou dos valores que a devem conduzir, como o trabalho assumido como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática para a formação integral do estudante. A não participação de boa parte dos docentes na construção do projeto pedagógico dos cursos, a falta de diálogo, barreiras atitudinais e o acúmulo de atividades gerado pelo sombreamento de conteúdos na justaposição de dois cursos (médio e técnico) são alguns dos entraves a serem vencidos para a elaboração de um currículo verdadeiramente integrado” (OLIVEIRA, 2018);
- “[...] Rede de Educação Profissional Tecnológica formada pelos Institutos Federais Prima em fornecer educação de excelência, contudo sua proposta pode contribuir com pensamento de ordem capitalista, por buscar o aperfeiçoamento das Competências individuais e coletivas para melhor desempenho de funções e maior produtividade, se contrapondo com as questões de Formação Humana, que na área educacional visa à integralização do indivíduo para o seu pleno desenvolvimento e como uma forma de combate a alienação” (NASCIMENTO, 2018);
- “O estudo constatou a presença de sinais inerciais em mecanismos de gestão resultando em dispositivos inadequados para orientar estrategicamente a gestão da pesquisa na autarquia. [...] imprecisa identidade como instituição de pesquisa; da complexa aplicação de áreas prioritárias para a tomada de decisões; do desequilíbrio provocado pelo foco desarmonioso oferecido às atividades fins de ensino, de pesquisa e de extensão; e da insatisfatória comunicação organizacional interna na disseminação das práticas gerenciais em relação à pesquisa” (RIBEIRO, 2018);
- “[...] os resultados demonstraram que as atividades dos Núcleos de Inovação Tecnológica são voltadas principalmente a questões referentes à propriedade intelectual, portanto beneficiam prioritariamente as tecnologias convencionais e pouco favorecem a adequação sociotécnica” (PICHETTI, 2018);
- “[...] destaca-se que os institutos federais, devido a concepção de sua criação, ficam inviável atender a integralidade das disposições estabelecidas na Lei de Inovação, havendo a necessidade de maiores estudos para distinção das políticas de inovação entre universidades públicas e institutos federais” (LEAL, 2018);
- “Concluiu-se que a Rede Federal ainda não alcançou verdadeiramente um processo de difusão tal e qual é adotado na área de Estudos de Informação. Verificou-se que a ênfase para disseminação do conhecimento são os canais tradicionais e que ainda é bastante incipiente a utilização de canais mais propícios ao proposto na Lei 11.892/08” (NUNES, 2018);
- “[...] Lei de Inovação Tecnológica através da criação dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs). Dentre as atribuições dos NITs, [...] Constatou-se que o baixo número de transferências de tecnologia salienta um distanciamento entre os objetivos das políticas públicas e os resultados obtidos de CT&I pelas instituições da RFEPECT. [...] no tocante a estruturação da gestão de transferência de tecnologia as mesmas ainda estão em estágio inicial. [...] compreendeu-se que não há modelo de transferência de tecnologia definido e implantado nas instituições da RFEPECT [...]” (PRADO, 2018);
- “[...] Concluiu-se que o IFPI- Campus Angical [...] precisa direcionar suas ações com mais efetividade para a realidade local, sobretudo, no tocante as atividades de pesquisa e extensão” (MONTE, 2019);
- “Inovação nos Institutos Federais: Uma perspectiva de seus servidores [...] essas ações não atingem de forma satisfatória todos os servidores, além de serem pouco publicizadas, favorecendo a incompreensão da temática e por consequência, sua reduzida discussão e aplicabilidade. [...] existência de barreiras organizacionais, como falta de apoio da gestão institucional (26%), insuficiência de recursos pessoal,

financeiro e de infraestrutura (25%), treinamentos insuficientes (20%), burocracia (18%) e limitada comunicação (4%) no ambiente organizacional. Referente às barreiras individuais, destacaram-se a falta de tempo (54%), a resistência à mudança (22%) e o comodismo (5%) por parte dos servidores” (FONSECA, 2019);

- “[...] os Institutos Federais foram concebidos ao encontro das concepções da universidade empreendedora” (OLIVEIRA, 2019);

- “[...] as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste, em comparação com as regiões Sul e Sudeste, possuem uma capacidade inferior de transformar recursos de PD&I em resultados científicos e tecnológicos, principalmente no quesito inovação; [...] as ações efetivas de cooperação com as empresas estejam incipientes e haja pouca interação com instituições e empresas estrangeiras, demonstrando uma fraca internacionalização; [...]” (MELO, 2019);

- “A extração dos dados dos docentes resultou em 1.425 Produções Técnicas (IF SUDESTE MG) registradas no período (de 2008 e 2018) não há um tratamento similar entre a Produção Técnica e a Produção Bibliográfica, a ausência de política regulamentadora para essa produção e a elaboração de uma lista de atividades técnicas cadastradas pelos docentes em outras produções. [...] No IF Sudeste MG não há ferramentas de classificação e quantificação da Produção Técnica. Em razão de características próprias da academia, essa produção normalmente não é registrada nos meios de comunicação mais comuns, o que dificulta sua visibilidade, sua divulgação e seu controle” (ESTEVES, 2019);

- “[...] inexistência de procedimentos operacionais institucionalizados de transferência de tecnologia nos IFs analisados, [...]” (SILVA, D., 2019);

- “[...] as ações estruturantes da política de inovação para a Rede Federal foram pouco estudadas quanto ao processo decisório em questão, metodologia e resultados. [...]” (LEAO, 2020);

- “Os docentes têm, em sua maioria, formação realizada em bacharelados ou licenciaturas de universidades, e demonstram ter dificuldades para desenvolver cursos mais aplicados, ficando restritos ao ensino teórico e, muitas vezes, aproximando-se do ensino acadêmico mais tradicional, evidenciando uma tendência ao isomorfismo institucional” (SILVA, L. 2020);

- “Projeto Pedagógico Institucional do IFsul [...]. Destaca-se uma falta de uniformidade na compreensão e na adesão ao currículo integral [...] a alegada formação intelectual e técnica de qualidade que vem sendo possibilitada pelos Institutos Federais deve-se mais às configurações e aos investimentos realizados nestas instituições e menos ao currículo integrado” (FERREIRA, 2020);

- “As TDIC mais utilizadas nas práticas pedagógicas dos professores foram os recursos/ferramentas de exposição de conteúdo (Datashow, computador/notebook e Power Point), o que evidenciou uma subutilização das tecnologias digitais” (SILVA, C, 2020);

- “Em relação às atividades de pesquisa e extensão [...] a necessidade de maior relacionamento entre essas dimensões, ampliação da aproximação da comunidade externa, e também de maior divulgação de ações já desenvolvidas e oportunidades futuras, com a finalidade de atender à finalidade dos Institutos Federais de desenvolvimento e transferência de tecnologias à sociedade” (ARANHA, 2020);

- “Em capital intelectual, os IFs do Norte apresentaram o menor índice de qualificação em relação aos IFs do Sudeste (5,2% contra 36,3%). Em capital econômico, os dados indicaram que os IFs do Norte e sua região receberam os menores investimentos para educação, para pesquisa e para C&T” (CARDOSO, 2021);

- “[...] Institutos Federais de Educação [...] ações de ensino, pesquisa e extensão estejam atravessadas por lacunas e desafios, sobretudo no âmbito de sua articulação cotidiana com os territórios de vivência em que se encontram inseridos” (SILVA, G. 2021);

- “[...] Nível de colaboração e transferência de conhecimento entre os atores do ecossistema de inovação [...]. os principais dificultadores encontrados foram: as falhas nos processos de comunicação, o desconhecimento da gestão do negócio, a burocracia, as questões ideológicas envolvidas na relação universidade-empresa e a falta de recursos financeiros” (NASCIMENTO, 2021);

- “[...] embora os docentes se sintam preparados para atuar no ensino verticalizado, isso não tem refletido na prática. No IFNMG - campus Arinos - poucos são os projetos de pesquisa e extensão que integram os dois níveis de ensino, [...]” (SOARES, 2021);

- “[...] pluralidade de concepções de verticalização, dentre elas: (1) a que compreende que verticalizar a educação significa ofertar, na mesma unidade, cursos da mesma área e/ou eixos em diferentes níveis, de modo que ao discente seja oportunizada a possibilidade de perfazer, sem trocar de instituição, um processo formativo desde o Ensino Médio até a Pós-Graduação; (2) a que concebe a verticalização no mesmo sentido, acrescentando as vantagens e desafios da atuação docente nos mais diferentes níveis de escolarização, sendo parte dela o compartilhamento e otimização dos espaços pedagógicos e, em uma fusão de ambas as concepções, (3) um percurso formativo no qual discentes, docentes e todos os demais sujeitos do processo, independente do grau de escolarização, possam, muito além de ver otimizados os custos, garantido a todos o direito de uma formação pública qualificada pela atuação dos IFs nos arranjos

produtivos locais, conforme missão que lhes foi conferida. [...] existência de situações e realidades que dificultam a operacionalização da verticalização no IFRS, [...] principais desafios abordados, estão os que dizem respeito à compreensão das implicações do ensino verticalizado, à superação de concepções e práticas que não condizem com a nova institucionalidade e à capacitação do quadro de servidores, além da necessária sensibilização da comunidade para atuar nesta nova forma de projetar os cursos e desenvolver o ensino” (QUEVEDO, 2021);

- “[...] ensino superior que se tornou a “menina dos olhos” dos gestores. Com isso, boa parte dos esforços é direcionada à estruturação desse nível de ensino [...]” (SILVA, Márcio. 2011);

- “[...] Trata-se, portanto, de um modelo de “universidade” que, até o momento, não foi capaz – mesmo nos cursos de nível superior – de desenvolver um ensino de forma indissociada da pesquisa, [...]” (TAVARES, 2014);

- [...] defesa de um direcionamento da oferta para os cursos superiores e pela tentativa de implantação de um modelo de pesquisa pautado na experiência universitária” (MORAES, 2016);

- “Ao mesmo tempo em que aumenta sua oferta de vagas os Institutos apresentam um crescimento inferior na oferta de cursos superiores de tecnologia, fato que fortalece a tese da disputa interna pelos rumos do ensino superior que oferta (NASCIMENTO, 2017);

- “[...] os cursos de bacharelados continuam vistos como formação mais completa e aprofundada; e os cursos de tecnologia ainda são vistos de forma preconceituosa (formação profissional marcada pelo ensino precário) e como expressão de uma formação tecnicista” (BORGES, 2017);

- “[...] os estudos a respeito do papel da academia e de modelos de gestão da inovação ainda são fortemente direcionados às universidades [...]” (LIRA, 2017);

- “[...] a polarização entre a oferta do ensino diurno para privilegiados e a oferta para os carentes que frequentam o ensino noturno difere-se do princípio da justiça social” (PIRES, 2017);

- “[...] clara relação entre a concepção educativa presente nos cursos de graduação do IFRJ e as demandas educativas do campo empresarial. Foram perceptíveis nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) os pressupostos teóricos da Teoria do Capital Humano, bem como a apologia ao individualismo, à sustentabilidade, ao empreendedorismo e à empregabilidade. [...]o IFRJ materializa as finalidades de criação dos IFs para o desenvolvimento e valorização do capital, [...]visa à conformação ético-política da classe trabalhadora para a intensificação da precariedade não só do trabalho, mas da vida como um todo” (RAMOS, 2019);

- “[...]por uma série de razões (destacadamente o cientificismo, o produtivismo, o inovacionismo e o empreendedorismo), em significativa parte das vezes, os Institutos Federais realizam Adequação Sociotécnica. [...]ainda estão presentes abordagens marcadas pela reprodução dos modos hegemônicos de se fazer Ciência e Tecnologia. [...] A inovação enquanto empreendedorismo pode ser individualista, de base concorrencial e competitiva, e, dentro da escola, pode manifestar a dinâmica da empresa e do mercado em uma colonização mercantil para a formação de capital humano” (FERNANDES, 2020);

- “[...] Os sentidos de integração na concepção docente, não acontecem no IFTO - Campus Paraíso de modo que contemple uma ação integradora suficiente para se falar em integração entre componentes técnicas e da área comum” (BRAGA, 2013);

- “[...]evidencia-se mediações e contradições que perpassam todo o processo de construção de práticas integradoras na escola” (CORREA, 2014);

- “[...] tem enfrentado muitas dificuldades, para promover, de forma efetiva, a integração [...]consideradas as tentativas de integração, as referidas cidades não lograram a constituição de um currículo integrado [...]entraves administrativos e culturais da instituição” (BRONZATE, 2014);

- “[...] o corpo docente, responsável pelas disciplinas pedagógicas, em sua maioria é composto por profissionais sem formação na área de educação ou de ensino, o que a nosso ver dificulta o estabelecimento de um debate mais profundo a respeito das questões pedagógicas. [...] os Cursos de Licenciatura no IFRJ estão em processo de busca de identidade, pois ainda encontramos professores e coordenadores com discursos muito dissonantes no que tange às questões pedagógicas” (AQUINO, 2016);

- “[...] a materialização dos princípios que norteiam o EMI no processo de implementação do curso não foi considerada [...] algumas decisões da gestão, [...] foram elementos que impediram a materialização desses princípios” (NATIVIDADE, 2016);

- “Quanto à perspectiva de cursos técnicos, integral e integrado, houve dificuldade em sua execução, além das mencionadas para a educação politécnica, tais como: saberes e estruturas compartimentadas/fragmentadas; falta de integração dos sujeitos; educação politécnica; formação integral e integrada” (PAIVA, 2017);

- “[...] Um aspecto importante da organização administrativa dos cursos, foi a identificação, em algumas unidades, da separação entre os núcleos geral e técnico na formação dos horários de aula. Entendemos que isso não se mostra como uma prática integradora, pois simboliza uma fragmentação dos núcleos [...] disputa de espaço entre os professores dos núcleos técnico e geral. Tal disputa pode resultar, por exemplo,

na divisão dos conteúdos e horários de aula, assim como no enfraquecimento do trabalho coletivo [...]” (PEREIRA, 2017);

- [...] extensa expansão da educação profissional, e em especial dos cursos integrados no IFMA [...] acarretou uma espécie de reformismo, em que as bases da mudança foram lançadas, mas não absorvidas e nem operacionalizadas pela escola ao longo desses 10 anos, culminando em um processo que denominamos de mudança na permanência, caracterizado por avanços em algumas práticas pedagógicas, mas também por resistência e manutenção, no seio da escola, de referenciais de ação contraditórios com o novo momento institucional e com a proposta de currículo integrado, que mitigou a consecução de objetivos relacionados à formatação dos cursos (ANTONIO, 2018);

- “As entrevistas revelaram interpretações distintas sobre o significado e objetivos da Prática como Componente Curricular, além de contradições entre o que está previsto nos projetos pedagógicos dos cursos para essa componente e o que efetivamente tem acontecido no âmbito das disciplinas que as contemplam: [...]” (LOBATO, 2018);

- “A pesquisa também aponta ameaças em relação à educação profissional integrada ao ensino médio, como a contrarreforma do ensino médio e a oferta de cursos à distância e de formação inicial e continuada (FIC), ofertados pelos próprios Institutos Federais. [...] desafios, como a falta de formação continuada, de recursos financeiros e de infraestrutura física,” (SKROWONSKI, 2019);

- “[...] ficou evidente a excessiva ênfase dada à formação profissional, com vistas a atender aos interesses do mercado, e uma confusão de concepções incompatível com a formação integral, deixando claro que, ou não há um real interesse em efetivar o Currículo Integrado, ou não há uma compreensão consistente sobre o que ele significa por parte daqueles que estão trabalhando na elaboração de tais documentos” (SANTOS, 2019);

- “[...] mais de dez anos após a sua criação, as Licenciaturas para a Educação Profissional e Tecnológica não prosperaram e, apesar dos IFs possuírem iniciativas de especialização e mestrado em EPT, esses cursos são incipientes no contexto dos demais” (BOANAFINA, 2020);

- “[...] o jornalismo científico está pouco presente na rotina dos profissionais de comunicação dessas instituições, pois o trabalho ocorre de forma desarticulada entre os setores de pesquisa e comunicação, sem planejamento ou uma agenda de divulgação; [...]” (ASSIS, 2020);

- “Passada mais de uma década de sua criação, os cursos de ensino médio integrado à educação profissional, particularmente os ofertados pelos IFs, ainda encontram dificuldades em institucionalizar práticas baseadas na integração dos conhecimentos de formação geral com os de formação específica” (MEGA, 2021);

- “No período inicial de funcionamento dos Institutos, o ensino integrado foi relegado a um segundo plano. [...] fatores que dificultam, [...] o processo de construção do ensino integrado, [...]: a) a concepção de formação funcionalista prevalecente entre os professores com maior tempo de casa; b) a falta de um programa de capacitação que proporcione o conhecimento das bases teóricas da concepção do ensino integrado; c) a ausência nos PDIs de uma orientação consistente na direção da concepção de formação integral; d) dificuldades de se estabelecer os limites da ação entre a Reitoria e os câmpus; e) as dificuldades que os professores encontram por terem que transitar nos diferentes níveis de ensino” (ORTIGARA, 2021);

- “[...] a reforma do Ensino Médio, empreendida pelo atual governo, se configura como uma clara ameaça à sua oferta face as divisões, fragmentações e desarticulação da organização curricular proposta” (SILVA, A. 2021);

- “[...] o PROEJA têm um relevante influencia na relação do processo de educação de jovens e adultos. Contudo, vale ressaltar que no contexto histórico ao trabalhador pobre, desqualificado, o Programa assume a forma apenas de ascensão social com condições de possibilitar acesso aos bens de consumo que o capital produz” (ALBUQUERQUE, 2013);

- “PROEJA FIC. [...] frente a inviabilidade operacional colocada pelo IFSP - repercutiram na conformação do currículo. [...] as dificuldades existentes ativeram-se às questões de disponibilidade de profissionais para atuarem junto ao Programa, e aos entraves administrativos e culturais da instituição” (BRONZATE, 2014);

- “[...] Pedagogia da Alternância no PROEJA, [...] reconhece-se os riscos de sua descontinuidade através da diminuição de sua oferta por estas instituições e de incentivo do Governo Federal. [...] Pedagogia da Alternância no PROEJA, [...]. [...] formação continuada de professores e a realização do Tempo Comunidade apresentarem-se como desafios a serem superados, [...]” (FERRARI, 2015);

- “[...] a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo Governo Federal [...], mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das políticas educacionais que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital [...]” (COSTA, 2015);

- “A maioria dos professores da pesquisa afirmou que a instituição não se preparou para participar do programa, (PROEJA) o que pode ter provocado um alto índice de evasão dos alunos. [...] as decisões do atual Governo podem ter interferido no prosseguimento exitoso do Programa. Todavia, apesar de reconhecerem a importância do Programa por este se inserir nas políticas públicas de inclusão de jovens e adultos, os professores do curso investigado decidiram não ofertar mais turmas de curso técnico do PROEJA, a partir de 2015” (RODRIGUES, 2015);
- “[...] a necessidade de aprofundamento acerca dos campos que interagem na oferta do Proeja a partir da formação em alternância, bem como a concepção e organização de um currículo apropriado a essa proposta de oferta. [...] PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA [...]” (OLIVEIRA, 2016);
- “[...] o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é norteado entre outras legislações, [...] pelas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), respondendo estas aos interesses internacionais, o PDI do Instituto Federal do Paraná é liberal, trabalha dentro de uma —neutralidade, não evidencia a luta de classe, as ações ideológicas da burguesia e o monitoramento e controle internacional da educação, vem num sentido de responder os anseios da sociedade capitalista, formando mão de obra para o mercado” (SANDESKI, 2016);
- “[...]a atual política de educação profissional, expressa nos Planos de Desenvolvimento Institucional dos Institutos Federais de Goiás e de Brasília, apresenta fragilidades no processo de articulação e na coordenação de ações e medidas de políticas educativas atribuídas às Superintendências de Desenvolvimento Regional entre os entes federados e a cobertura da educação profissional municipal” (OLIVEIRA, 2017);
- “[...] a fim de se alcançar os objetivos da política de Educação Profissional, os documentos institucionais deveriam estar mais conectados. Considera-se parcial a consonância dos PPC com as finalidades e objetivos da lei. Alguns dos conceitos e concepções que orientaram a criação dos Institutos Federais sequer foram mencionados em algum dos PPC analisados” (LEAL, 2017);
- “[...] A criação dos institutos gerou a necessidade de elaboração do PDI, [...] elaboração apressada do documento, com o objetivo primeiro atender à exigência legal. [...] elaboração de documentos em que, nos seus objetivos proclamados, prevalecia a orientação para uma concepção de formação integral, enquanto as ações propostas para consecução destes objetivos, como na proposta de oferta de cursos, prevaleceram as formas que favoreciam a formação funcionalista. [...]as discussões sobre ensino integrado praticamente não ocorreram na sua elaboração. [...], o PDI (no IFSULDEMINAS) [...] documento que não foi reconhecido como orientador das políticas de ensino pela comunidade escolar. [...]” (ORTIGARA, 2021);
- “A inserção das licenciaturas na rede federal é datada de 1978 com a criação dos três primeiros CEFET, [...]no ano de 2012, 12% das licenciaturas nos IF estavam voltadas para atendimento da EPT e 88% para a Educação Básica. Em 2016, 3,44% das licenciaturas estavam voltadas para atendimento da EPT e 96,56% para a Educação Básica. [...] A história da EPT evidencia que ela sempre foi modificada de acordo com as demandas do capital e que as licenciaturas tendem a seguir no mesmo sentido” (SILVA, I. 2017);
- “[...] as políticas de formação de professores ainda necessitam de qualificada infraestrutura e que as relações com concepções de interação e interdisciplinares, a (des) fragmentação da organização curricular, ainda com o privilégio das disciplinas, compõe dificuldades na formação de professores” (ASSIS, 2013);
- “[...] o Campus Januária apresentou dificuldades na implementação dos cursos de Licenciatura para a formação de professores da educação básica [...] adversidades no processo de implementação, bem como no seu resultado, expresso através do pequeno número de concluintes” (GOMES, 2013);
- “[...] licenciatura em matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais [...]muitos dos professores selecionados ou contratados para trabalhar na licenciatura ainda mantêm uma visão bastante conservadora em relação à formação de professores. [...]algumas dessas licenciaturas não atendem às diretrizes, sobretudo pela falta de profissionais qualificados. [...]interpretações distintas sobre os significados e objetivos da Prática de Ensino como componente curricular. [...] outros problemas enfrentados por estes cursos, sendo os principais: a rotatividade de docentes, evasão de alunos e infraestrutura inadequada” (GUERRA, 2013);
- “Com relação às licenciaturas, a sua oferta foi resultante da imposição legal [...] previsto na Lei nº 11.892/08. [...] o IFC – Campus Rio do Sul se viu obrigado a ofertar cursos de licenciatura, mesmo diante da total inexperience da antiga EAFRS nessa área e da ausência de uma estrutura prévia que desse suporte adequado à implantação de cursos desta natureza (TAVARES, 2014);
- “[...]mesmo que cursos de licenciaturas apresentem descontinuidade com a trajetória institucional de formação técnica profissional. A escolha da habilitação em Matemática foi realizada devido à imposição de prazos reduzidos para sua implementação e limitações estruturais da instituição; [...] a política de formação de professores nos IFs, no que diz respeito à licenciatura em Matemática do câmpus Bento Gonçalves do IFRS, tem se mostrado ineficaz, na medida em que os estudantes indicam não ter como

perspectiva profissional a docência na Educação Básica, afastando-se dos propósitos de criação do curso. [...]” (BAVARESCO, 2014);

- “[...] há fragilidades a serem superadas no que se refere à consolidação do curso (Licenciatura) aqui estudado e um desses elementos diz respeito à articulação com a Educação Básica [...] pois a própria instituição oferece a possibilidade de distintas aproximações entre estas duas modalidades de ensino. [...] constatamos que o simples fato de possuir a oferta de cursos de Educação Básica não é uma garantia de que isto efetivamente se constitua em um diferencial, pois aqui foi percebida uma dificuldade de interlocução entre os cursos de licenciatura com aqueles voltados à Educação Básica na instituição” (FLACH, 2014);
- “[...]mais especificamente das licenciaturas em química no contexto dos IFG, foram aceitas e implementadas por imposição legal, no entanto, os cursos criados não se constituíram, ainda, com o perfil identitário de cursos de formação de professores” (MOTA, 2015);
- “[...] os projetos-político pedagógicos e os currículos das licenciaturas investigadas não têm enfoque na formação do professor do EMI. [...] é necessário que os sujeitos envolvidos empreendam pesquisas e estudos que possibilitem o entendimento do ensino médio integrado e das especificidades da docência nesse ensino de forma que possam estender a concepção de integração ao nível superior e à formação de professores” (OLIVEIRA, 2016);
- “A dualidade ainda está impregnada nos Institutos Federais, a maioria dos egressos não quer ser professor/licenciado. A profissão professor-professora não é atrativa social e economicamente. [...] fragilidades, ausência de pesquisa em Educação dos professores-formadores; ênfase do conhecimento específico em detrimento do pedagógico; professores especializados no conhecimento específico ministrando disciplinas pedagógicas” (ESTRELA, 2016);
- “[...] o PIBID, de fato, favoreceu a inserção dos futuros professores na educação básica, mas não foi capaz de superar o clássico distanciamento entre a universidade e a educação básica, [...]experiências como o PIBID mostram que mesmo conseguindo alcançar alguns de seus objetivos, tornam-se urgentes medidas mais amplas e radicais para mudanças efetivas na formação inicial dos e nos cursos de licenciatura.[...] somente dentro de um novo cenário profissional será possível traçar uma política nacional de formação docente consequente e profícua” (GASPAR, 2017);
- “[...] a política de formação inicial dos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro/IFAM [...] visibilizam discursos da cultura empreendedora, [...]” (SALAZAR, 2017);
- “Licenciaturas em Física do IFMG [...] destacam-se os seguintes cenários: os projetos político-pedagógicos das licenciaturas pesquisadas não têm enfoque na formação do professor para atuação no EMI; não há clareza sobre a concepção de integração curricular expressa nos projetos; o conhecimento sobre integração curricular e sobre a concepção de verticalização do ensino - característica inerente à estrutura da instituição -, mostra-se incipiente aos alunos e professores” (NOGUEIRA, 2017);
- “[...]os currículos dos quatro (Curso de Licenciatura em Pedagogia) CLPe do IFC têm suas peculiaridades: [...] lacunas na constituição dos currículos dos CPe, como carência de atividades de extensão e pesquisa; não há uma formação direcionada para a atuação do licenciado em Pedagogia nos Institutos Federais; há tímidas propostas de integração entre os componentes curriculares; e os quatro currículos analisados estão organizados em matrizes curriculares por componentes curriculares, sem eixos ou módulos condutores para a formação verticalizada do licenciado em Pedagogia” (BRANDT, 2018);
- “[...] levantamento de dados dos censos internos dos Institutos Federais em Santa Catarina (IFC e IFSC) [...] meta de 20% estabelecida na Lei federal nº11.892/2008 [...] os censos internos dos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 apontaram para o não alcance da meta de 20% estabelecida na lei [...]” (REIS, 2019);
- “[...] PPC de 78 Licenciaturas em Química [...] em 23 estados e no Distrito Federal. [...]demonstram a predominância, [...], de uma educação ambiental conservadora, de caráter apolítica e biologizante, que denota uma compreensão reducionista relacionada à ideia de que a simples mudança de comportamentos individuais será suficiente para mitigar a crise ambiental que vivenciamos, [...]” (MAGELA, 2020);
- “[...] a formação inicial de professores de Física no IF parece se mostrar com um olhar advindo das experiências constituídas nas universidades pelos formadores, apresentando aspectos identitários do IF, do fazer docente e da licenciatura a partir desta visada; os docentes formadores se encontram imersos em muitas atividades que, para eles, se mostram como limitadoras do diálogo sistemático entre os formadores no curso e da realização efetiva de atividades de pesquisa” (ALVES, 2021);
- “[...] cursos foram criados devido à obrigatoriedade estabelecida em legislação nacional e à carência de professores, particularmente na área de Ciências Exatas. O IFSP revelou-se um caso de adesão mais tardia à política nacional na criação de licenciaturas e na retomada dos cursos de nível médio técnico integrado, em relação à maioria da rede federal” (LIMA, 2021);
- “[...] a instituição investigada, [...] Campus Laranjal do Jari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá [...] não está conseguindo garantir que o estágio supervisionado se configure como

um ato educativo, uma complementação do ensino e da aprendizagem, conforme apontado na legislação específica” (NAZARIO, 2014);

- “[...] constataram-se inúmeras dificuldades para que o estágio supervisionado cumpra o seu papel pedagógico na formação de técnicos de nível médio. Dentre essas dificuldades, destacam-se a escassez de vagas de estágio, a dificuldade de mediação entre a escola e as empresas, a supervalorização da prática profissional como elemento formador e a desarticulação entre as atividades de estágio e o desenvolvimento curricular dos cursos investigados. [...] necessidade de uma análise crítica por parte das instituições de ensino profissionalizante em face das contradições da relação capital trabalho e seu contexto histórico brasileiro” (SANTOS, 2014);

- “A análise indicou que a atividade de estágio supervisionado, no IFRJ, por vezes, afasta-se de seu papel formativo, devido à sua descaracterização como atividade curricular teórico-prática, [...] falta de articulação entre o estágio supervisionado e a proposta pedagógica dos cursos. [...] certa supervalorização da prática em detrimento da teoria na formação dos técnicos, como se fosse possível fragmentar teoria-prática em dois processos cognitivos distintos. [...] pode-se concluir que a potencialidade desse ato educativo está aquém do aspecto formativo esperado, de modo que essas atividades de estágio supervisionado se transformam em propícia oportunidade para que algumas empresas concedentes contratam estagiários para exercerem atividades produtivas, em vez de atividades formativas, a baixo custo e sem encargos trabalhistas, caracterizando deturpação do estágio transformado em trabalho precário” (MARTINEZ, 2014);

- “[...] uma das principais preocupações dos servidores antes da adesão da Instituição ao novo modelo institucional realmente tinha razão de existir, tendo em vista que muitas das condições necessárias ao desenvolvimento destas atividades não foram efetivamente atendidas” (TAVARES, 2014).

- “[...] em 2012. [...] PRONATEC, estreitaram-se os laços entre a Instituição e a classe empresarial [...]. Consequentemente, a grande marca do IFC – Campus Rio do Sul tem sido a ampliação da oferta de cursos aligeirados, eminentemente práticos, e que não promovem, necessariamente, a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores. [...] ensino coloca-se em uma posição oposta àquela defendida por Gramsci, com base na escola unitária. Analisando-se por esta ótica, pode-se dizer que com a criação do PRONATEC, os Institutos Federais se aproximam mais do modelo institucional historicamente adotado pelo Sistema “S” [...]” (TAVARES, 2014);

- “[...] a implantação do PRONATEC na instituição pesquisada, foi no início, um processo trabalhoso que acarretou adaptações, sobretudo, porque teve de ser feito em um curto espaço de tempo. [...] ressalvas a esse Programa, tais como: reivindicação de estágio e falta de informação sobre o mesmo; ausência de um processo seletivo para o curso pesquisado; defasagens dos alunos nos conteúdos da Educação Básica; falta de Plano de Carreira e Salários; magistério exercido por instrutores e não professores; [...] espaço reduzido para atender a uma demanda crescente; [...]” (CONTARINE, 2014);

- “O PRONATEC [...] arranjo institucional que tem como base o Sistema S, a iniciativa privada e as instituições da Rede Federal [...] a entrada dos alunos das camadas desfavorecidas no IFRJ por meio do PRONATEC trata-se de uma inserção precária no bojo de uma discriminação implícita ou se representa um ganho real para a classe trabalhadora. [...] Foi possível constatar que a entrada dos alunos no IFRJ por meio do PRONATEC tratou-se de uma “inclusão excludente”, [...] o Programa não amplia a estrutura do IFRJ e aprofunda a distância entre formação geral e formação profissional para as camadas desfavorecidas, na medida em que não se propõe a elevar a escolaridade” (RAMOS, 2014);

- “Pronatec, priorizando a oferta de cursos de curta duração e canalizado vultosos recursos para o Sistema S, limitando o processo de estruturação do direito à educação básica e profissional. [...] menos para a consolidação do direito à educação e ao trabalho, na medida em que reproduziu o processo de formação precária para ocupação de postos de trabalho de baixa qualificação e baixa remuneração, reforçando a reprodução da falsa dualidade entre formação para o trabalho manual e trabalho intelectual” (MACIEL, 2016);

- “[...] pode-se indicar que o Pronatec representou uma disputa política sobre a concepção de formação da classe trabalhadora e pela apropriação dos fundos públicos da educação profissional, que resultou em desvio de rota nas políticas de educação profissional, [...]” (DRABACH, 2018);

- “Os resultados indicaram a necessidade de práticas voltadas ao ensino do empreendedorismo, que estimulem os alunos a empreender, considerando, principalmente, as características de cada um dos cursos estudados” (BONDAN, 2016);

- “[...] na perspectiva dos professores, existem duas concepções sobre avaliação da aprendizagem: uma voltada à pedagogia tradicional, e a outra voltada à avaliação como processo formativo. Ficou evidenciado que a ausência de conhecimento pedagógico específico sobre o processo de avaliação se reflete diretamente nas práticas docentes” (CASTILHO, 2016);

- “[...] constatar a existência de duas concepções distintas. Uma, onde a avaliação é entendida como forma de “medida” para classificação e seleção dos estudantes em aptos e não aptos. Em contraposição a essa

concepção, emerge do discurso de alguns docentes e discentes, a avaliação concebida como bússola orientadora do processo de ensino e aprendizagem, cuja função é o diagnóstico para a tomada de decisão e intervenção” (CAMPOLIN, 2019);

- “[...] na perspectiva dos docentes, ainda é predominante a vertente tradicional de avaliação, baseada na verificação pontual e com foco no resultado final em vez de no processo de aprendizagem. Verificou-se, também, que alguns docentes já concebem a avaliação como dimensão integrada aos processos de ensino e aprendizagem, mas ainda sentem dificuldade em dispor estratégias avaliativas para concretizar esse processo” (SILVA, L. 2020);

- “[...] a avaliação da aprendizagem não tem um espaço privilegiado nos projetos pedagógicos desses cursos, constando apenas como conteúdos restritos a algumas disciplinas pedagógicas presentes na matriz curricular. Os horizontes sinalizados pelos professores, tanto os formadores quanto os egressos, revelaram a inexistência de uma cultura de formação com foco na avaliação da aprendizagem, fator que acaba acarretando déficits nas abordagens e práticas na licenciatura (formação inicial), refletindo sobremaneira nas práticas de avaliação da aprendizagem em Matemática também na educação básica” (GONZAGA, 2020);

- “No que se refere ao trabalho docente daqueles que atuam no PNAP, este se apresenta com aspectos de intensificação e precarização, o que pode ocasionar prejuízo para a qualidade do curso desenvolvido na modalidade de EaD, comprometendo o desempenho da instituição de modo geral” (CAVALCANTI, 2016);

- “[...] Implantação de Componentes Curriculares a Distância [...] estudo apontou três importantes desafios oriundos da implantação de componentes curriculares nos cursos presenciais do IFSul, quais sejam: o nível de apropriação tecnológica dos docentes, a criação de contextos de aprendizagem adequados e o fomento da oferta por parte do IFSul, [...]” (BEDERODE, 2016);

- “[...] distanciamento entre planejamento e execução, a dualidade entre o consentimento e a negação à EaD e o processo de institucionalização da modalidade” (MEDEIROS, 2019);

- “[...] educação a distância [...] os professores não adotam estratégias metodológicas que visam motivar a construção da autonomia de seus alunos e sim estratégias de ensino. No entanto, considera-se que elas são insuficientes, pois a maioria dos alunos não possui a autonomia necessária a essa modalidade” (CASTRO, 2021);

Principais trabalhos utilizados na C5 – Efeitos críticos

ALBUQUERQUE, Raimundo Jose de Paula. 2013; AMORIM, Gilberto Jose de. 2018; ANDRADE, Andrea de Faria Barros., 2014; ANDRIOLI, Mary Grace Pereira. 2017; ANTONIO, Luciene Amorim, 2018; AQUINO, Ina Jana Souza de. 2016; ARANHA, Cinthia Bomtorin. 2020; ASSIS, Maria Celina de. 2013; ASSIS, Tassia Galvao Araujo. 2020; BARBOSA, Lucas Diego Antunes. 2019; BAVARESCO, Delair. 2014; BEDERODE, Igor Radtke. 2016; BENEDINI, Larissa Cristina Arruda de Oliveira. 2019; BENTO, Leila Maria. 2015; BOANAFINA, Anderson Teixeira. 2020; BONDAN, Girlane Almeida. 2016; BORGES, Silvana MAIA. 2017; BORGES, Silvana Maia. 2017; BRAGA, Saldanha Alves. 2013; BRANDT, Andressa Grazielle. 2018; BRONZATE, Sandra Torquato. 2014; CAMPOLIN, Luciane da Costa. 2019; CASTILHO, Junior Cezar; CASTRO, AHIRAM BRUNNI CARTAXO DE. 2020; CAVALCANTI, Eliane Ribeiro da Costa. 2018; CAVALCANTI, Maria da Conceicao Monteiro. 2016; CONTARINE, Marina Lindaura Maranhã. 2014; CORREA, Nadia Batista. 2014; COSTA, Ramiro Marinho. 2015; DALARME, Roberta Silva Leme. 2015; DAMINELLI, Elisa. 2018; DRABACH, Neila Pedrotti. 2018; ESTAVANATI, Daniela de Mattos. 2016; ESTEVES, Nicolle Fernandes. 2019; ESTRELA, Simone da Costa. 2016; FERNANDES, Rodrigo Rafael. 2020; FERRARI, Gláucia Maria. 2015; FERREIRA, Rodrigo Klassen. 2020; FLACH, Angela. 2014; FONSECA, Karine Andrade. 2019; FORNARI, Liamara Teresinha. 2017; FREITAS, Caio Cesar Bitencortt de. 2018; GASPARG, Maria de Lourdes Ribeiro. 2017; GOMES, Daniela Fernandes. 2013; GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. 2013; GUIRADO, Vanessa Zinderski. 2017; GUSMAO, Claudio Alexandre. 2016; HARTMANN, Ariane Sartori. 2014; HEEREN, Marcelo Velloso. 2019; HEEREN, Marcelo Velloso. 2019; HONORIO, Luis Ricardo Orteiro. 2017; LEAL, Andrea Ribeiro Goncalves. 2017; LEAL, Cleverson Pereira. 2018; LEO, Paulo Henrique de Azevedo. 2020; LIRA, Maria Gomes da Conceicao. 2017; LOBATO, Lucia Helena Dos Santos. 2018; MACIEL, Samanta Lopes. 2016; MARTINEZ, Suize Gomes. 2014; MEDEIROS, Jennifer de Carvalho. 2019; MELO, Jose Nilton de. 2019; MELO, Renata Souza Reimao de. 2015; MONTE, Layane Almeida. 2019; MORAES, Gustavo Henrique, 2016; MOREIRA, Jose Eduardo Borges. 2017; MOTA, Luzia Matos. 2013; MOTA, Rejane Dias Pereira. 2015; NASCIMENTO, Alexandre Rauh Oliveira., 2017; NASCIMENTO, Daniela Araujo do. 2018; NAZARIO, Marianise Paranhos Pereira. 2014; NOGUEIRA, Camila Gomes. 2017; NUNES, Renato Reis. 2018; OLIVEIRA, Bruna Mendes. 2016; OLIVEIRA, Edimilson Antonio de. 2017; OLIVEIRA, Greicianne Sousa de. 2019; OLIVEIRA, Greissi Gomes. 2020; OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. 2016; OLIVEIRA, Marcia Soares de. 2018; PAIVA, Ricardo. 2017; PASQUALLI, Roberta. 2013; PEREIRA, Heloisa Helena Coutinho. 2017; PERUCCHI, Valmira. 2015;

PESSINI, Magali Ines. 2019; PICHETTI, Roni Francisco. 2018; PIEDADE, Ana Maristela Opaloski. 2016; PIRES, Anselmo Paulo. 2017; CARDOSO, Suzana. 2021; NASCIMENTO, Sandro de Freitas. 2021; MARIA, Thais Campos. 2021; PRADO, Junior Leal do, 2018; RAMOS, Fabiola Leonor de Paula. 2019; SILVA, Antonio Fernando de Souza e. 2022; SILVA, Grazielle Nayara Felicio. 2021; RAMOS, Moacyr Salles. 2014; REIS, Josiane Amaral Gois. 2019; RIBEIRO, Murillo Mascarenhas. 2018; RODRIGUES, Flavia Couto Ruback. 2015; RODRIGUES, Solange. 2015; SALAZAR, Deuzilene Marques. 2017; SANDESKI, Vicente Estevam. 2016; MONTES, Tania Marcia de Freitas. 2021; CASTRO, Giliane Nazare Videira. 2021; QUEVEDO, Margarete de. 2016; SOARES, Walter Dimas Brito. 2021; SANTAROSA, Rafaela Batista. 2019; SANTOS, Cintia Beatriz Diehl Guntzel dos. 2019; SANTOS, Fatima Sueli Oliveira dos. 2014; SANTOS, Ranilson Alves dos. 2017; SCHWEDE, Marcos Aurelio. 2014; SILVA, Cristiane Sobral Santos. 2020; SILVA, Danielle Clara Santana da. 2019; SILVA, Guery Ta Baute e. 2020; SILVA, Iraci Balbina Goncalves. 2017; SILVA, Laura Rodrigues da. 2020; SILVA, Liliane Oliveira Palhares da. 2016; SILVA, Márcio Luis Bastos da. 2011; SILVEIRA, Thiala Carvalho de Melo. 2020; SKROWONSKI, Daniela. 2019; SOUZA, Helaine Christina Oliveira de. 2017; STUNPF, Jucilene de Souza. 2016; TAMANHO, Valdir Bernardo. 2016; TAVARES, Moacir Gubert. 2014; TITON, Flaviane Predebon. 2016; VEIGA, Celia Cristina Pereira da Silva. 2020; VIEIRA, Flavio Araujo. 2018; LOUREIRO, Rodrigo Nogueira Albert. 2020; LOHN, Luciana Gelsleuchter. 2020; CALIARI, Sueda. 2020; NATIVIDADE, Julieuz de Souza. 2016; MAGELA, Wesley Falcao. 2020; SILVA, Luciélma Semiao da. 2020; GONZAGA, Antonia Edivaneide de Sousa. 2020; ORTIGARA, Claudino, 2021; MEGA, Daniel Farias. 2021; ALVES, Marcos Fernando Soares. 2021; LIMA, Maria Flavia Batista. 2021; PRADO, Camilo Oliveira. 2021;

C6 - Gestão e Administração Pública

- “[...] impera para o segmento educacional os aspectos quantitativos em detrimentos dos qualitativos. O importante são os números, alunos em sala de aula e não a oferta de uma educação de qualidade, o que poderá ter como consequência um inchaço da rede atrelada à perda da qualidade do ensino tradicionalmente oferecido. [...] posicionamento subserviente da Reitoria em relação aos propósitos governamentais, [...] relações de poder que são estabelecidas entre os atores do processo, isto é, Reitorias e o poder central, de forma macro, bem como entre Campi e Reitoria, de forma micro, configurando um verdadeiro jogo de interesses, muitas vezes associado a vaidades, ambições e poder” (SILVA, M. 2011);
- “[...] apresenta um direcionamento para o modelo burocrático de gestão, com 58,66% (cinquenta e oito, vírgula sessenta e seis por cento). Enquanto em relação a sua estrutura é possível perceber que há uma tendência para o modelo gerencial, apresentando 55,77% (cinquenta e seis, vírgula setenta e sete por cento) do total de pesquisados com esta percepção” (PENELUC, 2012);
- “[...]o governo está investindo nos Institutos, mas o que faz com que a política não seja eficiente é a falta de planejamento adequado, é necessário fazer ajustes coordenando cada etapa de acordo com as reais necessidades das instituições, é preciso realizar estudos mais aprofundados para verificar se os investimentos do governo estão realmente trazendo resultados positivos e gerando frutos de qualidade” (POLICARPO, 2013);
- “[...] o Conselho Superior foi composto por meio de eleição entre os pares. Um ponto a ser melhorado segundo os próprios conselheiros é a comunicação institucional, que na visão da maioria é falha, e compromete uma gestão participativa [...]” (COSTA, 2013);
- “[...] a Gestão Integrada da Educação Profissional gera grandes desafios para os servidores em geral e, em especial para os Coordenadores de cursos, que detém grande parcela de responsabilidade dentro de sua área de atuação tanto nas questões pedagógicas, quanto administrativas” (CASTRO, 2013);
- “[...] modelos inovadores que favoreçam a otimização do seu desempenho dando consistência metodológica à gestão. A visão sistêmica facilita o intercâmbio, a parceria e a troca e de experiências entre os integrantes da RFEPECT, dinamizando o aprendizado e consolidando a gestão” (NETO, 2013);
- “[...]desvantagem relativa que alguns IFs apresentam em relação a outros, que vão desde a estrutura de ensino insuficiente para o atendimento das metas estabelecidas, passando pela ausência de uma cultura institucional voltada ao Ensino Superior, à pesquisa e à extensão, estendendo-se até aspectos relacionados à estruturação/organização administrativa destas instituições” (TAVARES, 2014);
- “[...]o nível de compreensão e adesão dos gestores que conduzem o processo de implementação, por si só, não é suficiente para garantir a mudança de algumas características historicamente constituídas, tendo em vista a amplitude de atores, ideias e práticas envolvidas na totalidade da instituição” (REIS, 2015);
- “[...] confirmamos que o trabalho do Diretor Geral nos IFs encontra-se imerso no universo simbólico presente na cultura da organização [...] as relações de poder entre Reitoria e Direção de Campus poderão ser fator limitante para um trabalho colaborativo de gestão, [...] os processos de gestão nos IFs pouco contribuem para a efetiva ruptura com o antigo modelo proposto para a educação profissional, baseado no viés economicista, o qual reproduz a dualidade do sistema de ensino brasileiro” (PEREIRA, 2015);
- “[...] lógica burocrática-patrimonialista preponderante no IFS” (JUNIOR, R. 2016);

- “[...] não houve uma ampla participação da comunidade na idealização da política e que os seus implementadores não participaram, em sua maioria, de programas de capacitação prévio” (CORREIA, 2017);
- “[...] os diretores do IFPI têm uma prática gestonária mais voltada para a gestão gerencial. Destaca-se que o modelo de gestão democrática só é encontrado em alguns documentos institucionais. [...] o modelo gerencial está em destaque no IFPI [...] Mesmo que esses documentos apresentem com mais ênfase uma gestão gerencial, os diretores gerais, nos seus discursos, reforçam que utilizam a gestão democrática, mas, no contexto da prática, a gestão gerencial é que se evidencia nas ações dos diretores, pois eles procuram alcançar os resultados esperados pelo MEC e reitoria do IFPI” (ALVES, 2017);
- “[...] os resultados desta tese revelaram que o capital humano apresenta-se como inputs que dá forma a lógica dominante gerencial, [...]” (CORREA, 2017);
- “[...] os desafios de gerir uma instituição de fronteira são diversos: há a exigência de um trabalho com diferentes culturas presentes na escola e necessidade de desenvolver atividades multitarefa; há excesso de trabalho burocrático e dificuldades de adesão às propostas realizadas aos professores, entre outras exigências” (OLIVEIRA, J. 2018);
- “[...] os servidores, docentes e técnicos administrativos em educação (TAE), ocupantes de cargos de direção, chefia e coordenação apresentaram um alinhamento maior com princípios afeitos ao Novo Serviço Público. Os discentes do IFCE-LN apresentaram, em sua maioria, uma afinidade pelo Modelo Gerencial” (FREITAS, 2019);
- “[...] disputas frente a nova institucionalidade, que, com novas atribuições e reorganização administrativa, remodelou estruturas de poder já estabelecidas”. (FIGUEIREDO, 2019);
- “[...] os fatores “Comunicação”, “Suporte Organizacional”, “Coesão e Compromisso”, “Planejamento”, “Competências”, “Estilo de Liderança”, “Ética do líder” e “Suporte do Líder” são considerados fatores críticos para o desempenho das equipes” (MACIEL, 2019);
- “[...] identificamos nos documentos institucionais 12 canais de participação na gestão do IFS que garantem a representação estudantil. No entanto, com a realização das entrevistas os estudantes demonstraram, no geral, desconhecimento desses espaços de gestão, atendo-se em seus discursos, majoritariamente, ao conselho de classes” (XAVIER, 2019);
- “[...] parte dos indicadores têm apresentado resultados satisfatórios e mostrado eficiência na aplicação de políticas educacionais nos Institutos Federais. Outros indicadores apresentaram resultados que não permitiram uma afirmação acerca de sua eficiência e eficácia, [...]” (FERREIRA, 2020);
- “A nova institucionalidade gerou dificuldades de compreensão dos limites de autonomia do câmpus em relação à Reitoria” (ORTIGARA, 2021);
- “[...] a participação da sociedade civil somente foi contemplada, conforme definido em legislação, nas reuniões do Conselho Superior, um local mais de ratificação do que propriamente de discussão dos valores e de alocação do orçamento da Instituição” (FAVRETTO, 2021);
- “[...] o olhar retrospectivo descortina os meandros do contexto da microimplementação, revelando barganhas, negociações e vivências que escapam das prescrições formais da lei” (BRESSAN, 2021);
- “O Banco Mundial é um dos organismos internacionais que vem atuando na educação brasileira. [...] De acordo com estudos do próprio BM, os países em desenvolvimento devem priorizar a criação de políticas de educação com gestão eficiente, com baixos custos para o governo. A criação dos Institutos é uma forma de tentar diminuir estes custos pois eles possibilitam a verticalização da educação, os cursos utilizam a mesma estrutura organizacional e as unidades da instituição são integradas concentrando a distribuição de recursos através da Reitoria o que possibilita um maior controle da gestão financeira para o governo. [...] A falta de servidores para a execução das atividades muitas vezes ocasiona a perda de recursos financeiros” (POLICARPO, 2013);
- “[...] a execução orçamentária não está alinhada aos mecanismos utilizados durante o planejamento do orçamento” (CUNHA, 2015);
- “[...] área de atuação, na gestão de compras, é engessada pela legislação e normatizações do Governo Federal, tendo em vista que as leis estabelecidas são homogeneizadoras, burocratizantes, controladoras e centralizadoras, não atendendo às especificidades da Instituição” (MARTINS, 2015);
- “[...] necessidade de se entender como funciona o ambiente organizacional, os seus processos de gestão, e dotá-las de instrumentos que indiquem, a cada momento, qual caminho a instituição está trilhando [...]” (SOUSA, E. 2015);
- “Dados Orçamentários e Licitações e Contratos apresentaram conceitos Regulares (R) e Fraco (F), revelando uma necessidade maior de implementação de elementos de transparência, como melhorias na visibilidade dos gastos públicos. [...]” (NAVA, 2016);
- “[...] que os gastos em investimento são determinados pelo conceito macroeconômico de gasto produtivo e conceito de desempenho Orçamentário concebidos pelo Gestor, [...] necessidade de que o governo diminua a quantidade de gastos em custeio, na manutenção da máquina pública, redundando em maior

quantidade de recurso destinado a investimento, sem necessidade de aumento da carga tributária ou contração de empréstimos. Em outras palavras, há a necessidade de melhoria da qualidade do gasto público” (CARDOSO, 2016);

- “[...] complexidade do controle organizacional e da distribuição orçamentária da instituição e da necessidade de um controle efetivo para a tomada de decisão” (TANAKA, 2016);

- “[...] algumas unidades gestoras estão reformulando o planejamento com a adição de indicadores internos alinhados à missão vocacional da instituição para atender o cenário de contingenciamento orçamentário, adequação de infraestrutura física e políticas de acompanhamento do capital humano” (SOUSA, 2017);

- “Matriz CONIF”, tem baixa correlação estatística entre os fatores de planejamento e a execução. [...]” (SANTOS, 2018);

- “[...] o próprio Sistema S, o maior beneficiado pelo PRONATEC, desde a sua origem, é financiado, principalmente, com fundos públicos garantidos em lei e não dependem apenas de recursos orçamentários. [...] Além dos recursos do PRONATEC, em 2016, a Receita Federal repassou R\$ 16,4 bilhões para o Sistema S. Para 2018, o orçamento do Sistema S é estimado em R\$ 20 bilhões (TOMAZELLI, 2017) (Nota de Rodapé: A arrecadação principal do Sistema S é proveniente de contribuições compulsórias que incidem sobre a folha de pagamento das empresas, podendo variar de 0,2% a 2,5%). Em contrapartida, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, identificada no orçamento federal como “Matriz CONIF”, teve como despesas empenhadas (recursos de custeio e capital) R\$ 2,9 bilhões em 2015, R\$ 2,6 bilhões em 2016 e R\$ 2,3 bilhões em 2017. E, em termos de investimento totais, foram aplicados aproximadamente R\$ 9,3 bilhões em 2014 (FERES, 2015; LEITE, 2017). [...] esses dados servem como ponto culminante; indicam a medida exata da conciliação do capital e trabalho no Brasil”. (RIBEIRO, 2018);

- “[...] identificação dos gastos por médias, como atualmente é realizada, inviabilizam os resultados de gestão, podendo trazer uma análise diferente da realidade de cada entidade” (COSTA, 2018);

- “[...] redução do investimento em educação, tendência consolidada pela ruptura da ordem democrática da Nova República, advinda do golpe parlamentar-judicial-midiático de 2016, que ao retomar as políticas de ajuste ultra neoliberal, põe em risco a consolidação da Rede Federal de EPCT” (PEREIRA, 2018);

- “[...] quando considerados a valores reais, os recursos de 2018 equiparam-se aos valores recebidos em 2008. [...] há um crescimento contínuo no número de matrículas e que a Matriz Conif não tem apresentado evolução proporcional a este incremento (FREITAS, 2019);

- “[...] que a política de compras públicas sustentáveis foi implementada e o problema consiste na sua execução; o conteúdo da política é consistente, contudo, a internalização nas instituições é limitada, pois a postura é reativa, como obrigação legal; [...] barreiras, com variáveis estruturais, psicológicas, culturais, informacionais e operacionais [...]” (SILVA, A, 2019);

- “[...] a síntese é que a Emenda 95/2016, além de ter sido uma ofensiva, trata-se da retomada de projeto de uma fração da sociedade brasileira, alinhada aos interesses do capital internacional. [...] nesse projeto de sociedade, o financiamento da educação pública não é uma prioridade do Estado brasileiro” (TAVARES, 2019);

- “[...] os IFs possuem uma execução orçamentária do PNAE muito heterogênea, com instituições que executaram o orçamento disponibilizado ao Programa quase em sua integralidade (97,64%) e outras que se quer o executaram no período dos 10 anos analisados” (FAUSTO, 2021);

- “[...] destacam-se a carência de critérios objetivos na atual matriz IFC, a implicação que variáveis do ambiente externo possuem sobre as unidades acadêmicas, o anseio acerca da inclusão de indicadores para a descentralização orçamentária por parte dos gestores dos campi, o grau de importância que o indicador de matrículas equivalentes deve possuir em relação ao modelo de distribuição orçamentária e a construção de um índice para o órgão alocar os recursos orçamentários aos campi” (MARTINS, 2021);

- “[...] adoção de práticas sustentáveis nos indicadores de consumo na gestão pública [...] implantação do Plano de logística Sustentável (PLS) nos IFs do Brasil. [...] Os resultados apontaram que não há redução da variação percentual de gastos com energia, materiais de escritório, e água e esgoto” (BITTENCOURT, 2021);

- “Os resultados obtidos apontam para a inexistência de um planejamento da força de trabalho, assim como, de uma política de recursos humanos devidamente integrada à gestão estratégica do Instituto Federal da Bahia, o que levou à conclusão de que os processos de realocação ocorrem de forma aleatória, sem a observância de aspectos como as competências individuais e profissionais dos servidores, as competências organizacionais, e o número de servidores realmente necessários para cada unidade administrativa da instituição, ou seja, as realocações ocorreram sem nenhum controle estratégico da instituição. Concluiu-se também que a área gestão de pessoas do Instituto Federal da Bahia não figura no nível estratégico da organização” (ROCHA, 2014);

- “[...]visando a transformação do modelo de administração de recursos humanos em um modelo de gestão de pessoas por competências. A área de gestão de pessoas (IFFar) segue o modelo burocrático, [...]” (LORENZON, 2014);
- “[...] “[...] existe uma grande carência em relação a softwares, recursos humanos e governança de TI nos IFs. Sendo que o principal problema identificado nessas instituições se revela em relação aos profissionais que atuam na área de TI. [...] urgente necessidade de a instituição concluir a elaboração e colocar em prática o seu PDTI – Plano Diretor de Tecnologia da Informação” (SOUSA, E. 2015);
- “[...] resultados, que foram divididos nas seguintes áreas: 1) Cultura Organizacional e Clima Organizacional; 2) Motivação na Instituição de Ensino, e 3) Resistência às Mudanças e Inovações. [...] Apesar das instituições estarem cheias de pessoas com excelentes ideias, essas não são aproveitadas na prática por diversos motivos, citados nos resultados e discussões” (MENEGHELLI. 2015);
- “[...] o ambiente organizacional estudado encontra-se, no nível inicial de maturidade, ou seja, a adoção de práticas voltadas à implementação da gestão do conhecimento nestas Instituições de Ensino atua de forma embrionária” (BALBINO, 2015),
- “[...] perda da autonomia administrativa e a má distribuição de vagas para os profissionais que foram contratados na nova realidade, [...]” (BENETTI, 2017);
- “[...]necessidade de ações de aprimoramento em aspectos relacionados à cultura organizacional e pessoas, políticas e estratégias de gestão do conhecimento, estrutura e liderança organizacional e tecnologia da informação” (BERTOTTI, 2018);
- “[...]o processo de seleção interna ainda é influenciado por aspectos subjetivos, desvinculados da gestão por competências e do propósito de profissionalização da gestão pública. Ademais, predomina na instituição o modelo tradicional de gestão de pessoas, reativo e limitado ao atendimento de demandas específicas, contribuindo minimamente para a profissionalização e para a escolha de gestores” (GOMES, 2018);
- “[...] uma série de dificuldades relacionadas com os fatores endógenos e exógenos que afetam o desempenho institucional, como: a questão do processo seletivo, estágios, recursos financeiros para as bolsas, alto índice de evasão, engajamento dos professores, participação da família no processo ensino-aprendizagem, dentre outros. Esses pontos relatados pelos entrevistados reforçam o dualismo do ensino no Brasil, historicamente implantado, que ainda persiste nos tempos atuais” (SANTOS, 2018);
- “[...] Os principais resultados mostram que é necessária maior transparência nos processos para indicação para minimizar a utilização da influência política para a ocupação dos cargos comissionados de livre nomeação, [...] Conclui-se que os processos de seleção para os cargos comissionados de livre nomeação, ainda não podem ser considerados um processo meritocrático no âmbito do Instituto Federal da Paraíba” (BRASIL, J. 2018);
- “[...] o Plano Anual de Capacitação – PAC é o principal instrumento para a capacitação e o desenvolvimento dos servidores do IFSC, atendendo ao que estabelece a legislação federal. [...] apesar de ser algo já cobrado pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal desde 2006 (BRASIL, 2006a) e estar também previsto no planejamento estratégico da Instituição” (SILVA, C. 2018);
- “[...]estado incipiente ou embrionário do exercício da gestão de pessoas por competências nas Instituições; a estrutura burocrática e o contexto cultural das Instituições, a ausência de ações mais efetivas dos Ministérios da Educação (MEC) e do Planejamento (MP), inexistência de troca de experiências entre Instituições e o despreparo de equipes de trabalho para conduzir o processo de implantação [...]” (ALBUQUERQUE, 2018);
- “[...] os terceirizados possuem um sentimento de pertencimento com a Instituição, nutrem um sentimento de afeto e percebem a valorização do seu trabalho, mas conhecem a Instituição de maneira superficial e alguns a desconhecem. [...] Os servidores acreditam ser importante promover uma maior integração desses trabalhadores com o Campus e com a comunidade acadêmica. [...] o procurador federal também acredita na possibilidade de integração, desde que se tenha o cuidado para não haver pessoalidade e subordinação por parte dos servidores para com os terceirizados. [...]” (FERNANDES, 2020);
- “[...] levantamentos periódicos do Tribunal de Contas da União têm apontado para a dificuldade dos Institutos Federais (IFs) [...] em adotar boas práticas de GP” (CASCAES, 2021);
- “[...] Por mais que se pesquisem os fatores determinantes do fracasso escolar, percebe-se que eles se manifestam em graus distintos, não havendo uma lógica uniforme que possa explicar a homogeneidade de sua ocorrência, pois normalmente esses fatores estão relacionados às características individuais, aos fatores internos e fatores externos às instituições de ensino”. ROCHA, 2013);
- [...] As evasões e as retenções têm várias causas, que podem ser externas e internas. A revisão bibliográfica demonstrou que os fatores externos são de natureza socioeconômica e os internos, de ordem pedagógica. [...] correlação negativa entre a Taxa de Conclusão e a renda per capita, bem como entre Taxa de Conclusão e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ou seja, quanto maior a Taxa de Conclusão, menor a renda per capita e o IDH do município” (SILVA, T. 2013);

- “[...]A profissão docente não é atrativa em nosso país, as condições de trabalho são precárias, os salários são baixos e os próprios professores, quando na realização do estágio obrigatório, nas atividades do PIBID ou mesmo durante as aulas na instituição, incentivam os estudantes a não seguirem a carreira do magistério. Percebeu-se que a instituição tem recebido alunos sem propósitos e objetivos definidos, com lacunas de aprendizagem do ensino básico e com muitas dificuldades econômicas, fatores que têm contribuído para a evasão” (VICENTE, 2015);
- “[...]evasão escolar com foco nos processos de gestão institucional, evidenciando uma institucionalidade do IFG em torno de um modelo de gestão institucional com influências do autocratismo” (JUNIOR, 2015);
- “[...] há três discursos básicos sobre evasão [...]: o de que o curso é difícil, o que considera o uso que o aluno faz dele e o que tenta dar conta das prioridades do aluno frente à Licenciatura em Matemática. Os principais efeitos de poder e subjetivação dizem respeito à classificação dos alunos a partir de categorias que envolvem domínio de saberes matemáticos, aptidões, questões de trabalho, família e idade e tempo de dedicação ao curso e em atividades extraclasse. [...] a evasão contribui para as definições de permanência de determinados perfis discentes e funciona como processo de normalização da população de alunos [...]” (BARROS, 2016);
- “[...] a ausência de política efetiva de acompanhamento dos egressos pela instituição [...]” (ARANHA, 2019);
- “[...] o alunado é, em sua maioria, feminino; que a minoria é cotista, porém metade é beneficiária de assistência estudantil; que poucos são beneficiários do Programa Bolsa Família; que existe grande disparidade de renda, e por isso o IFRO deve aperfeiçoar seu sistema de cotas; e que a maioria dos egressos está na faixa de renda mensal média informada pelo IBGE, situando-se entre as classes E D. As expectativas discentes são, na maior parte, de ingressar no mercado de trabalho conciliando ou não a continuidade dos estudos, e inferiu-se que esse público o faz por necessidade, pois os demais, que esperam apenas estudar, possuem condições materiais para tanto, de acordo com a renda informada. Outro fato importante é que, dos que pretendem continuar os estudos, a minoria pensa em fazê-lo no IFRO” (RAIMUNDO, 2019);
- “[...] IFMS, no período de 2011 a 2015, o índice de evasão no curso investigado foi de 79,5% no câmpus Campo Grande e 85% no câmpus Aquidauana. [...] constatamos que conciliar trabalho e estudo foi um dos determinantes individuais que contribuiu para que o/a estudante evadisse do curso, [...] as dificuldades dos estudantes em conseguir acompanhar a metodologia de ensino foram determinantes para que desistissem do curso” (GARCIA, 2021);
- “[...]1) Baixo comprometimento com a evasão; 2) Deficiências estruturais; e 3) Deficiências no relacionamento entre setores. A ausência de uma política institucional de combate à evasão e o baixo envolvimento dos servidores têm levado a um baixo comprometimento da instituição com a evasão. As limitações no sistema de gestão acadêmica da instituição e a inexistência de procedimentos operacionais padrão para coleta e análise de dados sobre evasão foram identificadas como deficiências estruturais que têm levado a instituição de ensino pesquisada a não possuir informações sobre os motivos da evasão de seus estudantes. As dificuldades de atuação conjunta e de comunicação - principalmente entre aqueles setores que têm uma atuação mais direta com os estudantes [...] os resultados da pesquisa apontaram as necessidades de se tratar a evasão como um problema de gestão institucional e das lideranças do IFSP estabelecerem políticas que guiem as ações de enfrentamento à evasão” (SILVEIRA, 2021);
- “[...] não se observou a inserção de critérios de sustentabilidade nos processos licitatórios de compras. [...] Justiça do Trabalho, propôs-se orientações para a prática de compras públicas sustentáveis no IFFluminense” (AZEREDO, 2015);
- “[...] o Conselho Superior foi composto por meio de eleição entre os pares. Um ponto a ser melhorado segundo os próprios conselheiros é a comunicação institucional, que na visão da maioria é falha, e compromete uma gestão participativa [...]” (COSTA, 2013);
- “[...] baixo índice de divulgação das informações públicas, com menor média de divulgação para informações sobre responsabilidade social, ambiental e econômica, e maior média para as informações relacionadas aos dados gerais da instituição, desde sua estrutura administrativa até sua regulamentação. [...] nenhuma instituição pesquisada cumpre integralmente com as exigências da Lei de Acesso à Informação [...], mas fatores como a desorganização das informações nos portais, a falta de padronização na estrutura virtual e no tipo de linguagem utilizada, bem como a falta de mecanismos de participação e interação popular nos portais são determinantes no tocante aos problemas de acesso e de comunicação com o público em geral” (FARACO, 2015);
- “[...] Lei de Acesso à Informação (Lei 12.527/2011), ou simplesmente LAI, [...] Observou-se, ao concluir a pesquisa, que os setores responsáveis por operacionalizar a LAI e os responsáveis por operacionalizar a comunicação não se relacionam institucionalmente” (MESQUITA, 2015);
- “[...] nenhuma dessas autarquias federais cumprem plenamente as exigências presentes na Lei de Acesso à Informação brasileira. [...] quanto à transparência ativa, [...]. Porém, 72,72% dos IFs não divulgam os registros completos dos procedimentos licitatórios e 63,63% não disponibilizam respostas às perguntas

mais frequentes da sociedade. Quanto à transparência passiva, mais de 31% dos pedidos de informação não foram respondidos e das 22 solicitações encaminhadas, 10 foram respondidas com inconformidades. [...] No tocante às boas práticas para fomentar a transparência [...], entretanto, 82% deles não possuem fórum, conselho ou comissão permanente de transparência no órgão” (SILVA, L. 2017);

- “[...] constatação de existência de uma baixa interação dos atores do Câmpus com a comunidade externa, fator que pode dificultar o desenvolvimento de suas atividades” (NOVAIS, 2017);
- Índice de Governança de TI (IGovTI). Embora este monitoramento exista desde 2007, poucas melhorias foram identificadas. [...] ano 2014, apenas 53% das instituições informaram possuir e executar o Planejamento Estratégico de TI (PETI). [...] alguns fatores que contribuem negativamente para gestão da TI nos Institutos, dentre eles, a maior expressão foi encontrada na falta de atuação dos Comitês de TI onde 76,8% confirmaram a existência deste colegiado e, destes, apenas 28,6% monitoram as atividades de TI” (AMORIM, 2017);
- “[...] falta de capacitação do pessoal de TI, a falta de recursos humanos, refletido principalmente no baixo apoio da alta gestão [...]” (SENA, 2017);
- “[...] Decreto 8.135/2013 [...] pouca adesão por parte dessas instituições à proposta do correio eletrônico auditável apresentada no decreto, pois somente 31% disseram utilizar um e-mail que permita a auditoria, como também a preferência de 69% dessas instituições pela utilização de um correio eletrônico não auditável, mesmo existindo o conhecimento por parte de 90% das instituições pesquisadas, quanto à existência da normativa. [...] 68% não deseja ter nenhuma responsabilidade com o correio eletrônico” (BATISTA, 2017);
- “[...] falta de comunicação entre os sistemas institucionais, gerando retrabalho e conseqüente atraso, ou até mesmo, impossibilitando o desenvolvimento de certas atividades que poderiam agregar mais valor a todo o processo de desenvolvimento de pessoas” (SILVA, C. 2018);
- “Os resultados apresentaram um grau mediano de transparência, como também um cumprimento parcial da Lei de Acesso à Informação por parte da instituição, necessitando de ações intervenção para a intensificação do uso do portal como incremento de transparência na gestão de políticas públicas no âmbito do IFS” (ESTACIO, 2019);
- “[...] todas as instituições da Rede Federal produzem e gerenciam documentos arquivísticos digitais em sistemas de negócio. Entretanto, não possuem estrutura nem mecanismos para o planejamento, implantação e avaliação das atividades de gestão dos documentos” [...]” (FEITOZA, 2019);
- “[...] o índice de transparência obtido pela observação direta revela que 87,5% das instituições avaliadas ainda apresentam capacidade de transparência ativa entre baixa e média [...] as instituições têm buscado atender a critérios mínimos exigidos pela legislação no que tange à transparência, [...]” (SANTOS, 2021);
- “Auditoria Interna [...] parte das atividades realizadas pela UNAI do IFSC são tipificadas como fiscalização em detrimento às atividades de auditoria (avaliação de controles), revelando pouca efetividade e contribuição à gestão da Instituição” (SOUZA, M. 2013);
- “[...] o estudo apontou lacunas no monitoramento e acompanhamento da política pública de educação profissional nos Institutos Federais, limitando as possibilidades de incremento na formação profissional e nos aspectos de gestão” (SOUZA, F. 2014);
- “[...] apenas 31% dos institutos federais analisados atingiram o escore de eficiência em 2012 e também em 2013” (FURTADO, 2014);
- “[...] o modelo de gestão aplicado ao ensino no IFPI apresenta algumas fragilidades quanto a algumas características dos IFs, no sentido da verticalização, das várias modalidades de ensino ofertadas, a falta de sintonia do planejamento com os arranjos produtivos locais, a dificuldade da Pró-Reitoria de Ensino em monitorar e acompanhar as ações de ensino nos campi, e dificuldade de comunicação entre Pró-Reitoria e o campus e vice-versa, além de outros pontos relevantes” (HUBNER, 2015);
- “[...] execução das metas previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) [...] constatou-se que, no mesmo período, novas metas surgiram superestimando em quatro vezes o planejamento inicial. [...] gargalos encontrados na execução do PDI nos [...] (Institutos Federais), sendo predominantes as contribuições relacionadas aos aspectos políticos e institucionais, [...]” (GALVAO, 2016);
- “Observou-se que os entrevistados têm consciência da importância de sua participação e das dificuldades que enfrentam para o exercício desta representação. Acreditam que os órgãos colegiados são efetivamente órgãos da gestão democrática, porém se faz necessária uma adequação no seu funcionamento” (NEGRETI, 2016);
- “[...] a mera existência dos conselhos não garante a representatividade dos interessados, o controle social e responsabilização dos conselheiros, e a tomada de decisões satisfatórias, já que sua composição, o perfil dos seus membros e as dinâmicas internas de deliberação podem influenciar os resultados obtidos. [...] a disponibilidade de informações, as formas de comunicação entre os membros e entre estes e a comunidade, além do método de tomada de decisão empregado, podem ser aprimorados para que sejam obtidas decisões mais satisfatórias diante das limitações de racionalidade existentes” (FILHO, E. 2016);

- “Controle Interno: Avaliação da Estrutura do Sistema de Controle Interno do [...] – IFNMG [...] destaca a identificação de quinze fragilidades [...]há uma ausência de estrutura adequada de controle interno (.) evidenciar a necessidade de criação de normas e diretrizes de controles que contemplem o tema riscos, visando consolidá-los na instituição” (ROCHA, 2017);
- “[...] nível de transparência sobre compras públicas nos portais de Institutos Federais [...]. Os institutos com transparência fraca somados aos com transparência muito fraca somam 76,32% do total, resultado significativo e alarmante” (SILVEIRA, 2017);
- “[...]o cumprimento dos critérios legais impostos pelo governo federal e cobrado permanentemente pelos órgãos de controle carece da implementação efetiva de instrumentos de acompanhamento e avaliação para que consigam contribuir, efetivamente, para atingir a missão, valores e visão de futuro da instituição” (FILHO, A. 2018);
- “[...] o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os planejamentos estratégicos nos campi encontram-se implantados ou em fase de experimentação; mas, com utilização limitada” (COUTINHO, 2018);
- “[...] os PDAs foram elaborados para atender aos órgãos de controle e que, as maiores dificuldades encontradas estão relacionadas a aspectos humanos, como motivação para apoiar as atividades; conhecimento sobre dados abertos; priorização das atividades da comissão em relação a outras demandas” (NUNES, 2018);
- “[...] proposta de realocação organizacional da ouvidoria para o efetivo exercício do seu viés de governança pública. [...]” (NETO, 2019);
- “[...] o alinhamento do IFB entre o Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Planejamento Institucional, para o alcance de uma gestão que materialize a função social dos Institutos. [...]” (VIEIRA, 2019);
- “[...] a eficiência padrão média entre 2013 e 2017 foi de apenas 0,64, [...] O Índice de Malmquist apresentou decréscimo médio de 14,1%, especialmente em função da involução tecnológica média de 24,6%. Sendo assim, verificou-se que o nível de eficiência dos Institutos Federais apresenta uma relevante oportunidade de aperfeiçoamento” (LEITE, 2019);
- “[...] as informações apresentadas do (PLANO ANUAL DE AUDITORIA INTERNA) PAINT de algumas instituições não permitem detalhar o quantitativo de horas programas para cada atividade do exercício, fragilidade essa que dificulta o acompanhamento da atuação, tanto pelos órgãos de controle, como pela sociedade. Como reflexo da dificuldade de acompanhamento, verificou-se que apenas duas instituições cumpriram na integralidade todas as atividades previstas no triênio 2015-2017” (CALDAS, 2019);
- “[...] A estrutura de funcionamento de algumas Unidades de Auditoria Interna não permite, sequer, o cumprimento de atribuições já positivadas” (MATSUMOTO, 2019);
- “[...] servidores, na maioria das vezes, pouco capacitados para o desempenho da função. [...] evidente a carência de instruções e normativas que estabeleçam diretrizes dentro das quais a fiscalização seria, de fato, considerada adequada” (FERREIRA, 2020);
- “[...] reforçamos a importância da melhoria da qualidade da educação oferecida pela Instituição, em todos os níveis e funções, com foco na função social da instituição” (FAGUNDES, 2020);
- “[...] ficou constatado que quase a metade das instituições analisadas não atingiram a eficiência plena nos anos da análise (2015 a 2018) [...]. Outra importante constatação foi a não evolução na mudança tecnológica em toda a Rede no decorrer dos anos analisados [...]” (MATOS, 2020);
- “[...] critérios para a avaliação da qualidade do ES-RFEPCT que levem em conta o contexto particular destas instituições. [...] O critério que apresentou a mais alta prioridade dentre os 34 validados foi “Políticas para diminuir evasão escolar e aumentar permanência e êxito”, enquanto a categoria que apresentou a prioridade mais alta dentre as cinco estabelecidas foi a categoria “Pessoas”. O critério “Políticas que garantam nível adequado de produtividade por parte dos funcionários” foi um dos indicados como críticos para novos estudos de acordo com a análise dos resultados realizada ao fim do trabalho (LUDOLF, 2021);
- “[...] o PDI, apesar de conter um capítulo específico para receber as demandas da comunidade acadêmica, ainda é pouco conhecido pelos estudantes, acarretando uma baixa participação, motivada, principalmente, pela “Falta de Informações”, e fazendo com que os estudantes se enquadrem no grau mais baixo da escala de participação de Bordenave (1994)” (BATISTA, 2021);
- “[...] tem-se uma enorme dificuldade de se encontrar dados específicos sobre as escolas federais em uma única plataforma” (FAUSTO, 2021);
- “[...]Relatórios de Gestão [...] a constante mudança no instrumento avaliativo pode indicar desafios à institucionalização, frente à dificuldade na fase de sedimentação deste mecanismo de controle e aperfeiçoamento das práticas na Administração Pública” (HURTADO, 2021);

- “Institutos Federais teve a menor média de eficiência, além de apresentar queda no nível médio entre 2017 e 2018. [...] foi possível observar grande discrepância entre os dados de governança das instituições. [...] . não é possível afirmar, a priori, que a capacidade em governança pública, medida pelo iGovPúb, influencia a eficiência do gasto público nas Instituições Federais de Ensino. [...] Os resultados da Regressão Quantílica indicaram, ainda, que maior relação aluno-professor e maior índice de qualificação do corpo docente, refletem em melhores níveis de eficiência. Instituições maiores também tendem a ser mais eficientes. A análise da influência regional no nível de eficiência indicou que as instituições localizadas na região nordeste são menos eficientes [...]” (ROCHA, 2021);
- “[...]o processo de implantação da autoavaliação institucional apresentou dificuldades de natureza administrativa e logística; desconhecimento da comunidade acadêmica sobre o processo e relevância da avaliação institucional; ausência de capacitação para os membros da CPA” (ELOI, 2013);
- “[...]tendo-se passado cinco anos de existência dos IFs, na área estudada constata-se que as CPAs ainda não estão em pleno funcionamento conforme a legislação em vigor [...] não possuem ainda a infraestrutura necessária, [...], instabilidade de permanência dos membros dessas Comissões [...] existe um desinteresse por parte dos servidores e discentes em integrarem a CPA, [...] Para a maioria dos que já se envolveram de alguma forma com os trabalhos da CPA, consideram apenas acúmulo de trabalho” (NUNES, 2014);
- “[...] tímido aproveitamento dos resultados da autoavaliação institucional na tomada de decisão dos gestores, situação atestada pela baixa incorporação dos resultados da autoavaliação institucional no planejamento estratégico do Campus Rio Grande” (KWECKO, 2017);
- “[...] estudo indica ausência de consolidação da arquitetura organizacional advinda com a criação dos Institutos Federais, demonstrando, que a implantação da CPA, ocorreu por conta de uma exigência legal, [...], ainda não consolidado internamente na instituição, e que se configura, nas dificuldades administrativas; de apoio logístico; desconhecimento da comunidade acadêmica; falta de capacitação para os membros da CPA e baixa participação dos segmentos nos processos de autoavaliação. [...] necessidade de rever os instrumentos avaliativos e a metodologia de trabalho e reconhecem a importância da autoavaliação para o desenvolvimento institucional” (MARQUES, 2018);
- “[...] a inexistência de uma avaliação institucional com a participação da comunidade escolar, causa um prejuízo na percepção do que é a escola, para que ela serve e como a comunidade pode fazer para melhorar” (CARDOSO, 2019);
- “[...] merece destaque é o fato dos Institutos Federais serem submetidos aos mesmos critérios de avaliação direcionados às universidades federais. Se tratando de institucionalidades tão distintas, com missões socialmente demarcadas e diferenciadas uma das outras, conforme os documentos analisados insistem em sinalizar, como podem seus cursos e alunos serem avaliados pelos mesmos instrumentos que constituem o SINAES?” (BENTIN, 2014);
- “[...] formas específicas de regulação da educação profissional, expressas por meio do planejamento, de contratos de gestão e da atuação dos órgãos de controle externo. Essa política de expansão da rede federal de educação profissional incorpora nos documentos oficiais certo hibridismo que mescla os ideais de uma gestão democrática à tendência gerencial, [...] são reduzidos os espaços para uma discussão sistemática que aprofunde as análises sobre seus benefícios, limites e incompatibilidades na condução da gestão nessa rede” (ARAÚJO, 2014);
- “[...] os indicadores de gestão do TCU estabelecidos para os IFs tem baixo potencial explicativo para o IGC [...] falta de confiabilidade dos indicadores do TCU; indicadores estes, apresentados de modo global e não segregados por modalidades de ensino, que, portanto, não atendem as especificidades dos IFs. [...] os indicadores do TCU, do modo como são atualmente apresentados nos relatórios de gestão dos IFs, não se constituem em efetivas ferramentas de gestão e pouco informam sobre o desempenho da gestão destas instituições e sua relação com o desempenho da qualidade do ensino, aqui representada pelo IGC” (SANTOS, 2014);
- “[...] tanto as avaliações dos objetivos institucionais quanto a avaliação das relações de causa e efeito nas variáveis medidas neste estudo são pouco estáveis, não mostrando relação direta entre os valores dos indicadores de gestão e as notas médias obtidas no ENEM. Talvez seja o caso de uma atualização do Acórdão 2.267/2005, pelo Tribunal de Contas da União para adequar itens específicos de avaliação prioritários aos Institutos Federais de Educação” (MARANGONI, 2016);
- “[...] ausência de um sistema de avaliação dos cursos técnicos no Brasil [...]” (CASSIANO, 2017);
- “[...] o Sinaes apresenta-se como um instrumento que não contribui a contento para avaliar tais instituições porque os Institutos Federais apresentam, historicamente, uma constituição complexa e desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis e modalidades de educação. [...] estas instituições estão sendo erroneamente avaliadas por um instrumento que considera apenas a Educação Superior, sem que sejam consideradas suas especificidades históricas e organizacionais” (VIANA, 2017);

- “[...] método de apuração do custo corrente/aluno equivalente desenvolvido pelo Tribunal de Contas da União – TCU [...] inferindo-se assim que o mesmo não evidencia de forma fidedigna a realidade do órgão” (COSTA, 2018);
- “[...] o processo de avaliação institucional vem se desenvolvendo de acordo como os moldes da regulação prevista no Sinaes, em detrimento da concepção de avaliação formativa. A tese também demonstrou que a cultura avaliativa e a compreensão da importância deste processo ainda se apresentam como um desafio a ser conquistado pelos IFs, assim como a necessária adequação do Sinaes de modo a atender às especificidades destas instituições” (PAIVA, 2018);
- “[...] os indicadores de gestão solicitados pelo TCU não estão conexos ao processo de tomada de decisão dos IFEs. Fora observado formalismo na apresentação dos indicadores, não permitindo considerá-la como transparente, conforme nível de transparência verificado nos IFEs” (RIGONI, 2019);
- “[...] o controle ainda ocorre de maneira parcial, haja vista que várias recomendações permanecem, durante anos, sem solução. Dessa forma, a hipótese de que a CGU (como órgão da *accountability* horizontal) influência direta e indiretamente a governança dos IFs foi confirmada parcialmente, à medida em que a CGU aciona o órgão fiscalizado para que faça cumprir as recomendações dentro das respectivas categorias apresentadas na pesquisa. Mas nem sempre as recomendações são seguidas ou resultam em alguma mudança na instituição fiscalizada” (SOUSA, 2019);
- “[...] destacando-se que apesar das escolas federais de educação profissional terem apresentado as maiores médias nas avaliações do SAEB o índice do Ideb médio deste segmento escolar se mostrou inferior ao das escolas particulares” (ANABUKI, 2021);
- “[...] ao analisar-se o acesso a uma educação que tenha em suas bases os conhecimentos científicos e tecnológicos, verificou-se que apenas um seletivo grupo da sociedade pode acessá-la. Aos demais é ofertada uma educação que acompanha a extensa arquitetura social, ou seja, uma educação diferenciada e desigual ofertada para diferentes grupos da sociedade” (SCHWEDE, 2014);
- “Os Institutos Federais mantêm os mesmos critérios utilizados pelas universidades federais para ingresso de alunos na graduação, formato este baseado, desde 2009, na substituição do tradicional vestibular pelo Enem, lógica que não rompe, em essência, com a dualidade citada anteriormente” (BENTIN, 2014);
- “[...] resultados que sinalizam a necessidade de observância ao background familiar dos alunos dos IFs, uma vez que o grau de escolaridade dos pais do aluno, o nível da renda familiar e o aspecto de o aluno ter estudado o ensino fundamental em escola particular, antes do ingresso no IF, reverberam positivamente no desempenho dos discentes em proficiências nas áreas de conhecimento avaliadas pelo Enem” (FILHO, 2014);
- “Sistema de Seleção Unificada (SiSU), [...] resultados desfavoráveis têm sido demonstrados: além de não promover alterações significativas no perfil discente, a implementação do SiSU diminuiu o número de matriculados convocados na primeira chamada, elevou a taxa de evasão na instituição e conservou os altos índices de vagas ociosas” (BORGES, 2019);
- “Os dados obtidos evidenciam um padrão irregular da taxa de insucesso no período avaliado. Os problemas de ordens familiar e emocional se mostram como um dos maiores fatores que contribuem para o fracasso escolar, acrescidos pelo número elevado de disciplinas, extensa carga horária, método de ensino, problemas como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Bullying, falta de diálogo entre alunos, professores e gestão pedagógica. Os dados demonstram que o programa da escola para recuperação dos alunos se apresenta fragmentado e desarticulado” (CERBINO, 2020);
- “[...] a retenção é um problema mais grave que a evasão nos cursos analisados” (SILVA, M. 2020);
- “[...] existem 14 sistemas e quatro redes de bibliotecas formalmente instituídos. Outros 20 Institutos não possuem suas bibliotecas organizadas/estruturadas, [...] ficou evidente a necessidade de mais investimentos na infraestrutura das bibliotecas, [...]” (MOREIRA, 2018);
- “[...] gestão de obras públicas [...] problemáticas identificadas na pesquisa, que são os aditivos de custo e prazo nas obras públicas, [...]” (SILVA, R. 2018);

Principais trabalhos utilizados na C6 – Efeitos críticos

ALBUQUERQUE, Marcio Oliveira. 2018; ALMEIDA, Francisco Antonio de. 2017; ALVES, Maria de Fatima Morais. 2018; ALVES, Rosilda Maria. 2017; AMORIM, Fernando Felix. 2017; ANABUKI, Erika Tiemi. 2021; ANDRADE, Andrea de Faria Barros., 2014; ARAUJO, Maize Sousa Virgolino de, 2019; ARAUJO, Marcelo Pereira de. 2021; ARAUJO, Rosemeire Barauna Meira de. 2014; AZEREDO, Fabricia Santos Gomes de. 2015; BALBINO, Jose Nivaldo. 2015; BANDEIRA, Pamella Elis, 2019; BARROS, Andre Matias Evaldt de. 2016; BARROS, Fernando Rufino de. 2021; BATISTA, Uendel Santos. 2021; BATISTA, Vicente de Paulo. 2017; BENETTI, Adelar. 2017; BENTIN, Priscila Caetano. 2014; BERTOTTI, Mario Jose. 2018; BITTENCOURT, Maria Rosineide Cavalcante. 2021; BORGES, GABRIELA Fernanda Silva. 2019; BRASIL, Jorge Eduardo Mendonca. 2018; BRESSAN, Vanessa Ramos Ramires. 2021; BURDZINSKI, Carla Simone. 2020; CALDAS, Wenia Ventura De farias. 2019; CARDOSO, Andre Luis Rabelo. 2016; CARDOSO, Caio Marcelo de Albuquerque. 2019; CASCAES,

Danielle Christiane Tiefensee. 2021; CASTANHO, Rafael Mauricio. 2019; CASTRO, Rafael Prado de. 2013; CASTRO, Tatiana Lage de. 2019; CERBINO, Vania Dutra Amorim. 2020; CORREA, Rubia Oliveira. 2017; CORREIA, Vilanni Cavalcanti Dias. 2017; COSTA, Bianca dos Santos. 2018; COSTA, Marcio Flavio Tenorio. 2018; COSTA, Marcos Luiz Peixoto. 2013; COSTA, Yany Duarte. 2018; COUTINHO, Willian Silva. 2018; CUNHA, Hernany Carneiro. 2015; CYRILLO, Gustavo Barreto. 2020; DUTRA, Rogerio Severiano. 2018; ELOI, Merilande de Oliveira Soares. 2013; ESTACIO, Raquel da Silva Oliveira. 2019; FAGUNDES, Fabiana Centeno. 2020; FARACO, Bruno Pereira. 2015; FAUSTO, Joao Antonio da Costa. 2021; FAVRETTO, Juliana. 2021; FEITOSA, Patricia de Almeida., 2013; FEITOZA, Eduardo Rafael Miranda. 2019; FERBER, Ana Paula Faustino. 2017; FERNANDES, Silvia Renata. 2020; FERREIRA, Fabiana Salim Marques. 2020; FERREIRA, Juliana Aparecida. 2020; FIGUEIREDO, Amilton de Moura. 2019; FILHO, Álvaro Cavalcanti de Almeida. 2014; FILHO, Artidonio Araujo. 2018; FILHO, Erison Ferreira Mendonca. 2016; FONSECA, Wagner dos Santos. 2021; FRANCESCETTO, Clayton Ricardo. 2021; FREITAS, Fabrícia Coelho de. 2019; FURTADO, Lorena L. 2014; GARCIA, Debora Rogeria Neres de Souza. 2021; GENTIL, Rafaelli Freire Costa. 2016; GLORIA, Geovani Falconi. 2017; GOMES, Ana Karolina Pereira. 2018; GONCALVES, Dayene Mendes silva. 2020; GONCALVES, Marcio Pereira. 2021; HUBNER, Joedna Lobato do Amaral. 2015; HURTADO, Angelo Borrvalho. 2021; JUNIOR, Geraldo Coelho de Oliveira. 2015; JUNIOR, Regis Renner Vasconcelos Malta. 2016; KWECKO, Fabio Rios. 2017; LEITE, Tiago Rodrigues Torres. 2019; LEMOS, Jose Mario de Mendonca. 2017; LORENZON, Ana Luisa Hentges. 2014; LUDOLF, Nicholas Van Erven. 2021; MACIEL, Leandro da Silva. 2019; MARANGONI, Antonio Marcos. 2016; MARQUES, Miriam Castro. 2018; MARTINS, Andreia Dulce. 2021; MARTINS, Walquiria. 2015; MATOS, Graziana Olinda da Silva. 2020; MATSUMOTO, Marilia Cristyne Souto Galvao Barros. 2019; MENEGHELLI, Camila. 2015; MESQUITA, Wakila Nieble Rodrigues de. 2015; MILLIORIN, Simone Aparecida. 2018; MOREIRA, Cesar dos Santos. 2018; NASCIMENTO, Werber Batista. 2013; NATIVIDADE, Julieuza de Souza. 2016; NAVA, Douglas Alessandro. 2016; NEGRETI, Sonia Regina Alvim. 2016; NETO, Antonio Clodoaldo de Almeida. 2013; NETO, Januario Fernandes Costa. 2019; NOVAIS, Natalia Helena dos Santos. 2017; NUNES, Jackson Bezerra. 2014; NUNES, Vivian Kelly Andaki. 2018; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de. 2018; OLIVEIRA, Patricia M. B. De. 2017; ORTIGARA, Claudino, 2021; PAIVA, Liz Denize Carvalho. 2018; PAIVA, Tuanny Bezerra. 2021; PENELUC, Nilza Gomes Correia; PEREIRA, Josué Vidal. 2018; PEREIRA, Maria Isailma Barros. 2015; POLICARPO, Renata Raizel. 2013; PRATES, Caroline Leal, 2018; PROENCA, Samuel Goncalves. 2018; RAIMUNDO, Carlo Filipe Evangelista. 2019; REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. 2015; RIBEIRO, Ricardo Torres. 2018; RIGONI, Briscia Oliveira Prates. 2019; ROCHA, Andre dos Santos. 2014; ROCHA, Maria Benedita Lopes. 2012; ROCHA, Pedro Henrique Almeida de Souza. 2021; ROCHA, Rui Martins da. 2017; SANTOS, Cintia Regina da Silva. 2014; SANTOS, Esdras Rabelo dos. 2018; SANTOS, Joao Pedro Pereira dos. 2018; SANTOS, Juliane dos. 2020; SANTOS, Maria Aparecida Brito. 2017; SANTOS, Nilton de Santana dos. 2018; SANTOS, Renata Cristina Nogueira. 2021; SCHWEDE, Marcos Aurelio. 2014; SEGUNDO, Mario Augusto Correia San. 2021; SENA, Paula Viviane Dias de. 2017; SILVA, Alana Teles. 2019; SILVA, Anaítes Maria de Moraes. 2019; SILVA, Cristiane Laurentino. 2018; SILVA, Gildevana Ferreira da. 2019; SILVA, Laura Rodrigues da. 2020; SILVA, Luzivan Jose da. 2017; SILVA, Márcio Luis Bastos da. 2011; SILVA, Maria Carolina Bello Cavalcanti da. 2020; SILVA, Ney Lucio da. 2019; SILVA, Rita de Cassia Gomes da. 2021; SILVA, Rommel Souza da. 2018; SILVA, Tadeu Lucena da. 2013; SILVA, Thiago Henrique Oliveira. 2021; SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. 2021; SILVEIRA, Nauana Gaivota. 2017; SOARES, Sandra Jose. 2020; SOUSA, Edilson Leite de. 2015; SOUSA, Hudson Paulo Alencar Ibiapina de. 2019; SOUSA, Jalva Lilia Rabelo de. 2017; SOUZA, Flavia Antunes. 2014; SOUZA, Marcelo Aldair de. 2013; TANAKA, Marcelo. 2016; TAVARES, DARLYNG MARIA Gomes. 2019; TAVARES, Moacir Gubert. 2014; THOMAZ, Solange Marlene., 2013; VASCONCELOS, Ada Raquel da Fonseca. 2018; VIANA, Marcia de Negreiros. 2017; VICENTE, Raniery Guilherme Jose. 2015; VIEIRA, Cecilia Candida Frasao. 2019; XAVIER, Carla Cristina Valois Lins. 2019;

Seção 2: Contexto da Prática e Efeitos de acordo com os Contextos da Influência e Produção do Texto iniciais

C1 - Criação, Expansão, Interiorização e Internacionalização

- “[...] a Ifetização teve importância para a sociedade, fato que se reflete no histórico evolutivo da Educação Profissional [...]” (LIMA, 2011);
- “[...] concepção de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e de Currículo. [...] evidencia-se uma propensão de disputa pela visão de futuro institucional” (RAMOS, 2021);
- “[...] os cursos oferecidos estão em consonância com a vocação econômica regional e local; há a possibilidade de fixação de egressos dos cursos na região; o campus tem atendido estudantes, em quase

sua totalidade, oriundos das escolas públicas; além de expandir, consideravelmente, a oferta de vagas de nível médio da região” (FEITOSA, 2013);

- “A criação dos IFETs protagonizou o processo de expansão das políticas educacionais federais, [...] atuação verticalizada na Educação Profissional a partir do ensino técnico de nível médio, cursos superiores e licenciaturas, até a pós-graduação” (NASCIMENTO, 2013);

- “[...] a prioridade para a Educação Profissional, na primeira década do século XXI, foi de uma política pública de Expansão da Educação Profissional, por parte do Estado, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais” (MORAES, 2014);

- “[...] reconhecemos que a mesma demonstra potencialidades favoráveis aos interesses da classe trabalhadora. A expansão de vagas e a interiorização dos campi, por exemplo, podem ser consideradas um ponto positivo desta proposta, [...]” (BENTIN, 2014);

- “[...] a interiorização da oferta [...] com a Lei nº 11.892/08 está refletindo de forma significativa no desenvolvimento do contexto educacional e social de Panambi e região, [...] mais vagas públicas e mais chances de formação profissional para as classes sociais, que eram desprovidas destas oportunidades” (MOREIRA, 2015);

- “[...] os atores envolvidos na implantação do campus do instituto federal em foco foram fundamentais para esse processo, sendo denominados de burocratas de alto escalão, mas atuaram conforme o papel desempenhado pela burocracia de médio escalão. Sua atuação ocorreu principalmente na intermediação de ações da política, na aplicação das diretrizes da política e na coordenação de ações entre superiores e subordinados, ou seja, em aspectos que proporcionaram a implementação da política pública de educação profissional” (OLIVEIRA, 2016);

- “[...] Os dados quantitativos indicam uma expansão superior, proporcionalmente, às universidades federais no mesmo período, tendo a interiorização e diversificação como elementos muito presentes (NASCIMENTO, 2017);

- “[...] por outro lado, a criação dos Institutos Federais por todo o Brasil, inclusive, nos lugares mais longínquos do País, é considerável e proporciona ao trabalhador a possibilidade de qualificação profissional” (MELLO, 2017);

- “Com a transformação do Patronato numa escola federal, muitos benefícios foram agregados para o desenvolvimento econômico, social, político e educacional do município” (BOAS, 2018);

- “[...] a expansão da Educação Superior no IFPB, embora repleta de desafios, constitui-se em uma dimensão social ao proporcionar acesso, desenvolvimento geográfico e qualificação para o mundo do trabalho, fatores que colaboram para mudanças sociais” (ARAUJO, M. 2019);

- “[...] verificou-se que os atores envolvidos usaram critérios técnicos e também a discricionariedade em algumas decisões, o que de forma geral não se afastou dos marcos normativos, portanto, a política foi implementada no Piauí de acordo com os critérios propostos inicialmente” (SILVA, M. 2021);

- “[...] perceber mudanças como a diversificação das possibilidades de formação, de acesso a essas instituições e as características desse público que passaram a frequentar essas escolas de qualidade reconhecida pela sociedade” (SANTOS, 2016);

- “[...] fato da expansão da Rede Federal ter tido maior foco na ampliação da capilaridade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e revela a capacidade política que essas instituições federais carregam em si mesmas no desenvolvimento da educação profissional brasileira. [...]” (CARMO, 2016);

- “[...] projetos cooperativos de internacionalização [...] as professoras [...] ao se confrontarem com a inadequação das políticas públicas educacionais do Estado em seus contextos institucionais, construíram conhecimentos e saberes que estão materializados na implementação de uma proposta alternativa de política linguística que está representada em seus Projetos de Centros de Idiomas (PCI), como ação de fomento à internacionalização dessas instituições” (CAVALCANTE, 2016);

- “[...] esse projeto, mesmo que tivesse continuidade, no mesmo sentido que vinha sendo proposto pelo governo brasileiro no período de 2003 até julho de 2016, ainda assim traria, em si, a característica de inacabado, uma vez que não completou o seu sentido de universalização. Além desse aspecto de inacabamento, esse projeto é caracterizado por ensinar contradições, em relação ao projeto de sociedade a que se remete, isto é, a sociedade do sistema do capital que prioriza a propriedade privada” (FORNARI, 2017);

- “Os limites da experiência de estado desenvolvimentista no Brasil (2003-2015): [...] elementos de um novo desenho que vem se formando dentro dessa moldura, que na disputa de concepções vem dando sentido à Rede dos Institutos Federais” (JUNIOR, 2017);

- “[...] não obstante os limites e contradições entre discurso e prática de um governo de caráter popular e democrático, o mesmo mostrou ser possível introduzir mudanças na estrutura e formato da rede visando atender não só as demandas da economia, mas também contribuir para o fortalecimento da cidadania [...]” (MATOS, 2017);

- [...] um dos motes da fundamentação da política social do governo Lula (e Dilma) era que estávamos então, construindo um “projeto de nação”. Esse jargão era recorrente no interior dos [...] (IFs), em especial no [...] (IFBA). E, de fato, alimentou um ímpeto expansionista na rede federal de educação profissional. [...] Muitos colegas do IFBA, [...] travaram no interior do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) /IFBA uma disputa política e ideológica com forças liberais” (RIBEIRO, 2018);
- “[...] houve uma significativa melhoria da infraestrutura e ampliação no atendimento dessas instituições. Verificou-se também que a verticalização do ensino e a captação de recursos externos à matriz orçamentária regular se fazem importantes para a manutenção financeira das instituições” (CAVALCANTI, 2018);
- “Os resultados mostraram que houve diversas motivações para a migração (Escola Vinculada à UFSM para o IFFAr); e que apesar dos contratemplos, de maneira geral, a mesma se mostrou eficaz, eficiente e efetiva [...]” (FILIPIAK, 2018);
- “[...] internacionalização dos Institutos Federais, [...]. Os resultados apontam para a relevância das primeiras experiências internacionais destas instituições, em especial o Programa Mulheres Mil e o Programa Ciência sem Fronteiras, [...] sinalizam o desenvolvimento de um modelo clássico de internacionalização. [...] os Institutos Federais exercitam, ao construir sua política de internacionalização, sua compreensão de respeito às diferentes culturas e, assim, consolidam sua institucionalidade tão recente” (SOUZA, C. 2019);

Principais trabalhos utilizados na C1 – Efeitos favoráveis

ARAUJO, Maize Sousa Virgolino de., 2019; BENTIN, Priscila Caetano. 2014; BERGMANN, Andrea Leite, 2016; BOAS, Antonio Carlos Vilas. 2018; CARMO, Cintia Tavares do. 2016; CAVALCANTE, Rivadavia Porto. 2016; CAVALCANTI, Eliane Ribeiro da Costa. 2018; FILIPIAK, Edinéia. 2018; JUNIOR, Reinaldo de Lima Reis; LIMA, Katia Valeria Alves de., 2018; LIMA, Mirian Pereira. 2011; MATOS, Francisco Thadeu Carvalho. 2017; MELLO, Cleverson Molinari. 2017; MORAES, Laurinda Ines Souza DE. 2014; MOREIRA, Eduardo. 2015; NASCIMENTO, Alexandre Rauh Oliveira., 2017; NASCIMENTO, Werber Batista. 2013; OLIVEIRA, Ana M, de. 2016; RAMOS, Elbo Lacerda. 2011; RIBEIRO, Ricardo Torres. 2018; SANTOS, Felipe Alexandre Lima Fernandes dos. 2016; SILVA, Adriana Casini da. 2021; SILVA, Márcio Luis Bastos da. 2011; SILVA, Maria do Socorro Leite da. 2021; SOUTO, Maria de Fatima Dantas Carneiro. 2017; SOUZA, Claudia Schiedeck Soares de. 2019; SOUZA, Raquel Eugenio de., 2021; THOMAZ, Solange Marlene., 2013;

C2 - Identidade e Institucionalidade

- “Concluimos que uma primeira geração da intelectualidade republicana idealizou a Rede Federal de Educação Profissional e pensou suas intencionalidades; que uma segunda geração criou as EAAs (Escolas de Artífices e Aprendizes) e definiu suas funcionalidades num momento de desencanto com os rumos que a jovem República estava tomando; e uma terceira geração, denominada modernista, remodelou as EAAs objetivando tornar o ensino profissional mais eficiente. [...] outras funcionalidades foram reveladas para as EAAs, [...] mais do que preparar mão de obra para a indústria, as EAAs foram utilizadas para disseminação de uma nova ordem, onde o objetivo da instituição era adestrar uma massa de trabalhadores, moldá-los na perspectiva do trabalho disciplinado e da manutenção da ordem” (SILVA, S. 2013);
- “[...] ampliar a oferta pública do ensino profissional de nível médio, representa a consolidação de uma rede de ensino destinada, especificamente, à educação profissional e organizada, em paralelo, à escola de tipo secundária e acadêmica” (AMORIM, 2013);
- “O modelo teórico possibilitou a identificação de vários aspectos inovadores, entre os quais foram selecionados três, [...]: oferta de todos os níveis de ensino e tipos de cursos; atendimento da oferta mínima para os cursos técnicos de nível médio e para os cursos de licenciaturas e demais formações de professores; e a verticalização de ensino. [...] Os resultados demonstram a existência da inovação, sustentando a condição inovadora dos Institutos Federais (AVILA, 2018);
- “[...] o compartilhamento da marca propõe um alinhamento de posicionamento e propósitos” (RODRIGUES, 2018);
- “[...] comprovou-se que uma comunicação pública mais aprimorada tem o potencial de consolidar uma gestão escolar comprometida com a transformação social, o que coaduna com a formação politécnica e onmilateral pretendida e ofertada pelos Institutos Federais” (SILVA, L. 2020);
- “[...] O componente mais utilizado nos conteúdos estratégicos das declarações visões dos IFs se refere aos ideais das organizações, que corresponde a 97,3%, [...] os valores constantes na categoria 1 definida por Guiso et al (2015), foram evidenciados em todos os 38 Institutos analisados. (ROSA, 2021);
- “[...] a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, trouxe uma nova concepção de educação profissional e tecnológica. [...]” (GARCIA, 2021);
- “Política Pública de Infoinclusão, no processo formativo dos estudantes concluintes da modalidade integrada no Instituto Federal, no Sertão de Alagoas [...] se constata que houve o desenvolvimento de práticas pedagógicas exclusivas por estes docentes, que promoveram transformações significativas na vida

dos educandos, confirmando a Tese de que o Instituto Federal, no Sertão de Alagoas, atua como instrumento consolidador de processos formativos Infoinclusivos, [...]” (SANTOS, 2021);
Principais trabalhos utilizados na C2 – Efeitos favoráveis
AMORIM, Monica Maria Teixeira. 2013; GARCIA, Debora Rogeria Neres de Souza. 2021; RODRIGUES, Thiago M., 2018; ROSA, Karina Grazielle Correa. 2021; SANTOS, Ikaro de Paula. 2017; SANTOS, Jacques Fernandes. 2021; SILVA, Arthur Rezende da. 2013; SILVA, Laura Rodrigues da. 2020; SILVA, Sheila Siqueira da. 2013;
C3 - Função Social e Desenvolvimento Local e Regional
<ul style="list-style-type: none"> - “[...] a pesquisa aponta que o IFCE campus de Quixadá contribui para a preservação dos valores da terra, para o enraizamento do homem no seu espaço geográfico e para o fortalecimento da identidade regional no instante em que busca sintonia com a população [...]” (FIGUEIREDO, 2012); - “[...] a missão delegada aos Institutos, além de ousada, é de extrema responsabilidade no que diz respeito a ministrar o ensino nos níveis técnico de nível médio e superior. [...] a construção e a afirmação da nova identidade institucional seja o grande desafio imposto para os integrantes dos IFs” (BUENO, 2012); - “[...] a produção de saberes no âmbito educacional representa um desafio aos grupos negligenciados ao longo da história [...] potencial dos NAPNEs para se desenvolverem como uma rede de inclusão, [...]” (MONTEIRO, 2014); - “[...] (candidatos a processos seletivos do IFG, em que ficou identificado o acesso majoritário de pessoas pretas ou pardas, oriundas da rede pública de ensino e com renda familiar de até três salários-mínimos e residentes na cidade do câmpus implantado)” (SILVA, M. 2015); - “[...] a questão da responsabilidade social surge como uma das obrigações dessas instituições” (ANDREIS, 2015); - “Programa Mulheres Mil (PMM) [...] Apesar da contradição capital-trabalho presente na instituição, entende-se que o IFSC, por meio do PMM e outras ações de diretriz inclusiva, vem contribuindo com o alívio da pobreza e com a conformação social da classe trabalhadora, auxiliando na construção de uma sociedade defensora do projeto de sociabilidade do capital” (PEREIRA, 2015); - “[...] outros Institutos avançaram muito em programas de inclusão, acessos a projetos e financiamentos, ampliou-se campus pelos interiores dos Estados, cursos em diversas áreas e níveis, por sua vez também as vagas. Entretanto a dualidade de atuação persiste” (SANDESKI, 2016); - “[...] pôde-se perceber uma convergência quanto à concepção de que a EPT é uma política pública que incentivou a interiorização da educação profissional, incorporando uma formação humana, política, ética, para além da formação técnica. [...] relação muito próxima com o desenvolvimento regional tanto no aspecto institucional quanto ao seu objetivo fim que é formar pessoas, mesmo existindo um aspecto de identidade em relação à EPT que está sendo construída e que propõe alguns tensionamentos” (STUNPF, 2016); - “Embora distantes dos objetivos da politecnia, propostos por Pistrak (2011), conforme foi demonstrado, pode-se dizer que, em comparação com as outras instituições de ensino, os Institutos Federais são os que mais poderiam se aproximar dessa concepção. Há que se considerar, contudo, que, para Pistrak (2011, p. 23), “[...] a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (FORNARI, 2017); - “[...] contribuição histórica da espiral de mudança da REPT que resultou na criação dos IFs, na permanência do CEFET/ RJ e no nascimento da UTFPR para o desenvolvimento” (XIMENES, 2018); - “[...] o perfil dos estudantes ingressantes do Ensino Médio Integrado do IFNMG – Campus Januária é caracterizado por aqueles que procuram por um ensino público, gratuito, de qualidade e que, na maioria, são oriundos de família de baixa renda” (RODRIGUES, 2018); - “[...] aumento da qualificação profissional da mão de obra [...] Observou-se que os Institutos Federais desempenham o papel [...] articulada com os arranjos produtivos locais, contribuindo para o aumento da admissão ao emprego nos municípios com câmpus nestes territórios” (SOARES, 2018); - “[...] o processo virtuoso conferiu a pertinência dos IFs, como ação de inclusão social e cidadania” (FIGUEIREDO, 2019); - “[...] conclui-se que os discentes cotistas que fizeram parte deste estudo, demonstraram superação frente às adversidades, apresentando um bom desempenho no curso (Campus São João Evangelista (IFMG-SJE))” (PEREIRA, 2019); - “[...] certificação por terminalidade específica (CTE) [...] A análise mostrou que a CTE – instrumento até então permitido apenas para o ensino fundamental no Brasil - vai adentrando historicamente na RFEPC no final da primeira década do século XXI. [...] a análise evidenciou como algumas estratégias institucionais de operacionalização da CTE produzem representações sobre a necessidade de constituição de uma rede de apoio institucional para promover a inclusão desses sujeitos na escola e no mundo do

trabalho, o que produz a CTE como uma espécie de ponte estratégica entre essas duas esferas” (SANTOS, 2019);

- “Forjou-se a categoria “potencialidades emancipatórias” [...] Experiências de distintas naturezas no IF, como estágio, pesquisa, extensão, contato com esportes, artes e conhecimentos das Ciências Humanas corroboraram uma ampla aquisição de objetivações e subjetivações do gênero humano a esses jovens das classes populares, e, por consequência, o desenvolvimento de suas individualidades” (CHAGAS, 2020);

- “[...] Mulheres Mil [...] Os resultados mostram que houve empoderamento nas seguintes dimensões: aumento da autoestima, elevação do nível de conhecimentos, interatividade e valorização da família. [...] Houve uma melhora na renda de algumas mulheres participantes do curso” (PINHEIRO, 2019);

- “A possibilidade de os Institutos Federais promoverem o “desenvolvimento” conta com a pluralidade de definições de desenvolvimento, uma das quais se revela pelo compromisso com as populações vulneráveis. [...] os Núcleos Inclusivos colocam-se como agentes territoriais que favorecem a territorialidade humana, permitindo a concepção de um tipo de desenvolvimento possível através da própria educação” (STURMER, 2020);

- “[...] os Institutos Federais, formulados com suficiente conjunto de instituições inclusivas, emulam a cultura de um estado de bem-estar social” (RACHADEL, 2021);

- “[...] foi possível constatar os sentidos políticos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ao promover uma formação integral, [...] (SILVA, G. 2021);

- “O trabalho demonstra a importância dessa instituição única para o desenvolvimento local/regional considerando os Direitos de Propriedade Intelectual como instrumentos que podem permitir uma efetiva sinergia entre os atores” (VALBUZA, 2015);

- “Os resultados indicaram a presença de Orientação para o Mercado (OM) e Desenvolvimento Sustentável (DS) e, portanto, existe Orientação para o Mercado Sustentável nas instituições pesquisadas uma vez que o modelo proposto foi confirmado” (OLIVEIRA, 2015);

- “[...] os documentos institucionais (PPP e PPC) apresentam as possibilidades necessárias ao fortalecimento da função social do IFRN por meio da tecnologia social. [...] observamos que a formação proporcionada aos alunos contempla a compreensão da tecnologia social como ferramenta de transformação da sociedade e, portanto, contribui para o fortalecimento da função social do IFRN” (SILVA, S. 2015);

- “[...] mudança no perfil do aluno do IFNMG Campus Januária [...] alteração geral no perfil de uma região que experimenta melhorias nos índices de desenvolvimento, resultado, em parte, da inserção do próprio IFNMG na região” (MENDES, 2015).

- “[...] se verificou percepção comum dos entrevistados de que o IFRS é agente do desenvolvimento territorial, embora se observe diferentes dimensões desse entendimento. [...]” (VIDOR, 2015);

- “[...] ficou evidente a importância da formação técnica ofertada às comunidades das mesorregiões agreste e leste sergipano, por meio do IFS – Campus Lagarto, [...]” (SILVA, A. 2016);

- “[...] os Institutos Federais do estado do Rio de Janeiro são, efetivamente, vetores estratégicos no desenvolvimento territorial fluminense” (SOUZA, M. 2016);

- “[...] O segundo aspecto está relacionado, principalmente, ao fato de ser um projeto inacabado, quando a questão que se levanta é: a que projeto de sociedade os institutos se remetem? Nesse ponto, a tese de Florestan Fernandes serve como fundamento para a tese aqui desenvolvida, quando esse autor indica que uma instituição sozinha não é um fator de mudança social, depende também de um movimento de fora para dentro. Assim, tem-se que os Institutos Federais podem apontar, mais ou menos, para um projeto de mudança ou não” (FORNARI, 2017);

- “[...] importância da criação do IFNMG – campus Salinas para o desenvolvimento institucional da unidade acadêmica [...] trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento socioeconômico da microrregião de Salinas. [...] vem respondendo à necessidade da institucionalização da educação profissional e tecnológica enquanto política pública do governo federal [...] (MINEIRO, 2017);

- “[...] conclui-se que a implantação do Campus Murici não contribuiu somente para a formação da mão de obra por meio dos cursos técnicos de Agroecologia e Agroindústria integrados ao Ensino Médio, mas contribui, de certo modo, para a economia local principalmente por meio do pagamento de bolsas de Pesquisa, Extensão e da Assistência Estudantil” (NUNES, 2017);

- “[...] de fato ocorreram efeitos positivos nas notas do ENEM e IDEB para os municípios que foram contemplados com a política de expansão e também para os municípios que estão na mesma microrregião” (OLIVEIRA, 2017);

- “[...] ações de Extensão e Cultura, ao promoverem a interação entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Campina Grande, e a sociedade, revelam aspectos aptos a contribuir, para o Desenvolvimento Regional, através do público-alvo dos programas extensionistas. Essas contribuições de características mais subjetivas, relacionadas de forma indissociável com o ensino e a

pesquisa, não estão apenas direcionadas aos aspectos econômicos, mas, sobretudo, aos campos social, cultural e ambiental” (OLIVEIRA, 2019);

- “[...] Concluiu-se que o IFPI- Campus Angical possui relevância para a região que abrange, [...]” (MONTE, 2019);

- “[...] revela disparidades e particularidades dos IFs em âmbito nacional [...]. [...] a expansão dos IFs significou, de fato, uma ampliação do acesso à EPT de jovens da classe trabalhadora, ao passo que a própria expansão, ao produzir campi precários, dificultou o acesso-permanência dos estudantes dos IFs. [...] ainda que pesem as críticas em relação à infraestrutura e organização dos IFs por parte dos estudantes participantes da pesquisa, tais instituições são também concebidas como bem público necessário aos territórios onde se instalaram, no sentido de proporcionarem acesso a bens culturais, não realizáveis anteriormente” (DAROS, 2019);

- “Concluimos que o Instituto (Federal do Amapá), vem fortalecendo a oferta de cursos de graduação, principalmente os presenciais, e tem contribuído significativamente para o processo de expansão da educação superior amapaense” (OLIVEIRA, 2020);

- “[...] a implantação do campus gerou efeito-vizinhança no entorno, a partir dos pressupostos dos modelos de socialização coletiva e de socialização institucional. [...] verificou-se que o equipamento educacional [...] (campus Santo Antônio de Pádua do Instituto Federal Fluminense) contribui para a constituição de redes de indivíduos de composição social heterogênea, [...]” (AQUINO, 2020);

- “[...] reconhecimento dos Institutos Federais como política pública espacial, pois estão presentes em diferentes porções do território nacional, estabelecendo novas relações espaciais, sendo a sua implantação, o resultado de uma articulação entre diferentes setores da sociedade local e regional que acreditavam no poder da educação para modificação da realidade do Vale do Rio Urucuia; [...] a partir da realização dos seus projetos de ensino, extensão e pesquisa, [...]” (MORAIS, 2021);

- “[...] apesar das dificuldades identificadas, o estudo concluiu que o IFRS tem potencial para auxiliar no desenvolvimento econômico e social da região de inserção, principalmente do município de Ibirubá e, segundo os participantes da pesquisa, estes benefícios já estariam sendo sentidos pela comunidade, mesmo que de maneira sutil” (ROYER, 2021);

“[...] e as sete categorias eleitas, que são: Dimensão econômica, social e cultural; Soluções técnicas e tecnológicas; Cidadania; Inserção social; Diálogo com outras políticas setoriais; Abrangência da região de atuação dos Institutos; Aderência à prática dos objetivos de criação desde a sua concepção. [...] Os resultados ainda mostram que a inserção no território não ocorre somente nos municípios em que os Institutos Federais estão presentes, mas também em seu entorno, a partir das parcerias de projetos de pesquisa e extensão, nos eventos do campus, nas mídias, nas audiências públicas, nas avaliações, nas escolhas de cursos, na participação na e da sociedade, o que propicia uma maior interação com a sociedade e ampliar a inserção no território” (STASIAK, 2022);

- “[...] o foco dos IFs é a educação técnica e profissional. Mesmo assim, o desenvolvimento da educação superior nessas instituições constitui um instrumento importante de democratização, tanto pela expansão e interiorização das oportunidades educacionais, quanto pela inclusão social de grupos com histórico de exclusão desse nível de ensino” (ROSA, 2016);

- “Com os investimentos realizados no período de 2005 a 2015, a RFEPCT vem ganhando importância cada vez maior, principalmente devido a sua capilaridade e capacidade de inclusão. [...] O número de municípios com até 40 mil habitantes atendidos ampliou de 26 para 164, um crescimento da ordem de 530%. Os municípios atendidos com mais de 100 mil habitantes tiveram um aumento de 184% e os de 40 mil a 100 mil habitantes, um aumento de 436%. A expansão da RFEPCT representou também um número expressivo de novas vagas de trabalho para professores e TAES. [...] Nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, onde há o maior percentual de famílias vivendo com menos de um salário-mínimo mensal per capita, [...] é também onde se concentram o maior número de matrículas e de câmpus. O IDHM médio dos municípios atendidos pela expansão é inferior ao IDHM médio dos municípios atendidos pela pré-expansão em todas as cinco macrorregiões brasileiras. (SILVA, J. 2017);

- “O alto crescimento na criação de vagas atendeu a muitos cidadãos de todas as classes sociais e mostrou outra possibilidade de ênfase, que é a interiorização do ensino público e gratuito em todos os níveis” (BENETTI, 2017);

- “[...] oportunidade de acesso [...] a alunos tanto da capital quanto do interior [...] principalmente, os oriundos de famílias carentes de recursos financeiros. O desenvolvimento da localidade de implantação dos campi (IFPB) também foi um fator social por proporcionar desenvolvimento local e geográfico e, por fim, a oportunidade de emprego [...]” (ARAUJO, M. 2019);

- “[...] impactos socioeconômicos do campus (Crateús/CE) através do [...] montante de bolsas e auxílios pagos aos estudantes e do valor dos salários dos terceirizados e servidores. [...] Os resultados revelaram que é considerável a contribuição para a economia local” (SILVA, A. 2019);

Principais trabalhos utilizados na C3 – Efeitos favoráveis

ANDREIS, Alexandra. 2015; AQUINO, Carla Nogueira Patrao de. 2020; ARAUJO, Maize Sousa Virgolino de., 2019; ARAUJO, Marcia Basilia de. 2020; BENETTI, Adelar. 2017; BRAGA, Valter Marjonny Lima; BUENO, Daniela Gomes Martins. 2012; CARVALHO, Ana Karina Franca Ferreira. 2019; CHAGAS, Selton Evaristo de Almeida; DAROS, Michelli Aparecida. 2019; FERREIRA, Anne de Matos Souza. 2020; FIGUEIREDO, Amilton de Moura. 2019; FIGUEIREDO, Severina Gadêlha. 2012; FORNARI, Liamara Teresinha. 2017; GOMES, Danilo Cortez. 2020; GUIMARAES, Luciana Carlena Correia Velasco. 2021; HEEREN, Marcelo Velloso. 2019; KREBS, Josiane Roberta. 2017; MARTEL, Rita Vanderleia. 2022; MENDES, Izabel Alves Macedo. 2015; MINEIRO, Eliane Cristina Gualberto Melo. 2017; MONTE, Layane Almeida. 2019; MONTEIRO, Aline Hygino Carvalho. 2014; MORAIS, Juliana Lopes Leis de., 2021; NUNES, Georgia Valeria Andrade Loureiro. 2017; OLIVEIRA, Ana Maria Gomes Galdino de., 2019; OLIVEIRA, Artur Gomes de. 2015; OLIVEIRA, Edimilson Antonio de. 2017; OLIVEIRA, Eduardo Cândido de. 2017; OLIVEIRA, Julia Milena da Paixao. 2020; OLIVEIRA, Patricia M. B. De. 2017; OLIVEIRA, Raiana Marjorie Amaral de. 2021; ORTIGARA, Claudino, 2021; PEREIRA, Juliana de Souza Augustin. 2015; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. 2020; PEREIRA, Paulo Sergio. 2019; PINHEIRO, Liliane Josefa Orso. 2019; RACHADEL, Cleverson Luiz. 2021; RODRIGUES, Sonia Sousa Almeida. 2018; ROSA, Chaiane de Medeiros. 2016; ROYER, Fernanda Isabel. 2021; SANDESKI, Vicente Estevam. 2016; SANTOS, Juliane Costa de Franca. 2021; SANTOS, Thamille Pereira dos. 2019; SILVA, Ademir Antonio da. 2016; SILVA, Antonio Adilio Costa da. 2019; SILVA, Grazielle Nayara Felicio. 2021; SILVA, Jesue Graciliano da. 2017; SILVA, Maxmillian Lopes da. 2015; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa E; SOARES, Emerson José. 2018; SOUZA, Mauro Sergio Pinheiro dos Santos de. 2016; STASIAK, Patricia Harter Sampaio. 2022; STUNPF, Jucilene de Souza. 2016; STURMER, Arthur Breno. 2020; TEIXEIRA, Thiago. 2021; TIAGO, Fernando M., 2021; VALBUZA, Jose Claudio. 2015; VIDOR, Alexandre Martins. 2015; VIEIRA, Magda Alves. 2018; VOLKWEISS, Anelise. 2018; XAVIER, Adelmo de Souza. 2019.

C4 - Servidores públicos: qualificação profissional, formação continuada e qualidade de vida.

- “Avalia-se que o Programa Especial de Formação Pedagógica é comprometido com uma formação consistente, [...]” (SOARES, 2013);
- “O trabalho docente, a socialização profissional e as políticas educacionais se destacaram como elementos importantes na construção da identidade profissional dos professores. A concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) foi apontada como potencialmente capaz de contribuir para uma nova identidade do docente do EPTNM” (SILVA, F, 2014);
- “Em contrapartida, o trabalho revela a crescente articulação do PROEJA com a Pedagogia da Alternância, ao que se atribui às aproximações entre essas modalidades como: a formação integrada e integral, a flexibilização e valorização dos diferentes tempos e espaços de formação, a valorização da pesquisa e do trabalho como princípios educativos e a realidade do estudante como ponto de partida da aprendizagem e da formação” (FERRARI, 2015);
- “[...] a trajetória de formação [...] os tem levado a um perfil profissional embasado em aprendizagens sobre a docência construídas em momentos e lugares diferenciados, por meio da observação da prática dos seus professores da educação básica e de nível superior, pela diversidade e intensidade das situações vividas nos ambientes escolares e/ou no exercício da docência, sendo que a cada dia de trabalho, traz-se a possibilidade de novas aprendizagens e reflexão sobre a prática docente” (SOARES, 2015);
- “O tempo de docência ultrapassou os 15 anos, mostrando que a qualificação é relevante a qualquer momento da carreira profissional” (NUNES, 2015);
- “A formação continuada tem sido feita pelos bibliotecários e, mesmo com uma formação acadêmica satisfatória, eles percebem a importância da qualificação profissional para a prestação de serviços de melhor qualidade” (KAUTZMANN, 2015);
- “[...] as políticas de qualificação contribuem para ganhos pessoais, [...]; e na esfera profissional, [...]. percebemos a vital importância das políticas de qualificação do IFNMG para a carreira do docente, pois sem a existência de tais políticas em um Instituto Federal como o Campus Almenara, seria improvável pensar em qualificação docente” (OLIVEIRA, 2016);
- “[...] O grupo de cursos de formação continuada sistematizados no IFSul através do Programa Anual de Capacitação Continuada e oferecidos com subsídios governamentais se ateu a uma edição, no entanto, a formação continuada acontece pela dinâmica do fazer em que as reuniões, seminários e trocas de informações entre os participantes, as orientações dos mais experientes e as buscas individuais de formação oportunizam o desenvolvimento destes saberes pelos atores que ali se encontram” (OTTE, 2016).
- “[...] os efeitos positivos na atuação docente, principalmente no tocante à aplicabilidade, nas atividades de ensino, dos conhecimentos adquiridos nos cursos de pós-graduação” (SOUZA, 2016);

- “[...] algumas docentes consideraram que as formações inicial e continuada contribuíram, positivamente, para o exercício do magistério. [...] As relações de gênero, na instituição investigada, segundo os depoimentos das docentes, se processavam, de forma respeitosa e igualitária. [...] algumas docentes afirmaram que não havia impedimento, [...] aos cargos de gestão de níveis mais altos[...] pelo fato de serem mulheres” (CORNELIO, 2016);
- “[...]concluiu-se que os professores da Instituição investigada (IFMG), em especial, esses três sujeitos vivenciavam satisfação relativas às condições de trabalho e salariais, sobretudo, quanto á infraestrutura e o clima organizacional”. (JUNIOR, 2016);
- “[...] avaliação de desempenho docente, que é respondida pelos discentes semestralmente, através de um questionário disponibilizado no Sistema Acadêmico [...] Conclui-se que a avaliação docente se apresenta como uma alternativa de ação pedagógica diferenciada de acompanhamento da prática docente e do processo de formação de futuros profissionais, ofertada pelos Institutos Federais, que precisa ser ressignificada e fortalecida continuamente para a melhoria da prática pedagógica e do processo educativo implementado” (FRANCA, 2017);
- “[...] o índice de satisfação foi maior do que o de insatisfação em todos os critérios do questionário de QVT, (Qualidade de Vida no Trabalho) [...]” (ALVES, 2017);
- “[...] Professor de Educação Especial/AEE [...] [...] a instituição ainda se encontra em uma caminhada inicial, mas tem procurado investir nas questões ligadas à inclusão” (MEDEIROS, 2017);
- “O campo de representação é marcado por afetos cuja conotação é predominantemente positiva, revelando que “ser professor” no IF remete à imagem de qualidade” (JARDIM, 2018);
- “A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) [...]A maior indicação de satisfação está na categoria Relevância Social do Trabalho na Vida, [...]” (AVANCI, 2018);
- “[...] os participantes do estudo (trabalhadores TAEs) perceberam [...] as “Condições de Trabalho” como satisfatória (SILVA, S. 2018);
- [...] para o desenvolvimento da aprendizagem informal, tem-se uma maior dependência da Integração da Equipe e Rotina de Trabalho e os traços de Abertura para experiências e Socialização como os de maior influência sob a aprendizagem informal. [...] em uma análise conjunta, constata-se que a Integração da Equipe e a Socialização são os elementos de maior influência no desenvolvimento do processo de aprendizagem informal no âmbito dos institutos federais pesquisados. Sendo assim, verifica-se que tanto os aspectos pessoais quanto os aspectos organizacionais facilitadores relacionam-se com a flexibilidade e a abertura para aprendizagem, já os aspectos inibidores estão relacionados a barreiras a essa elasticidade” (CARRASCO, 2018);
- “Formação *stricto sensu* de servidores técnico-administrativos em educação [...] Como desdobramento para a vida dos servidores, foram apresentados diversos fatores, como desenvolvimento pessoal; melhoria nas relações pessoais, nas habilidades e nas atitudes; aumento da autoestima e da autorrealização; e, o fato de o título acadêmico trazer consigo uma importância, não apenas financeira, mas também de status e de realização pessoal e profissional. [...] na visão da maioria dos servidores, a formação apresenta-se com muita ou total influência em suas vidas. [...] Esses resultados contribuem para o aprimoramento das políticas e ações [...] qualidade dos serviços prestados à comunidade” (FARIA, 2019);
- “Por meio das análises dos dados, identificou-se que os valores organizacionais percebidos como prevalentes estão associados ao profissionalismo cooperativo, enquanto a percepção das práticas organizacionais de integração externa foram as predominantes. [...] percepção dos servidores técnico-administrativos do IFPE [...]” (SILVA, A. 2020);
- “[...] programa Professores para o Futuro (VET) *Teachers for the Future* (edições 2014, 2015 e 2016); [...] categorias centrais relacionadas à experiência de mobilidade internacional, [...] Dois momentos críticos da experiência relatada foram observados, sendo o primeiro o choque cultural, vivido na chegada em um país estrangeiro de costumes e práticas sociais diferentes e o segundo o choque cultural reverso, ao chegar como regressante ao país de origem. Nesse último, ocorre a transferência de conhecimentos” (CHEDIK, 2020);
- “[...] em relação às orientações políticas que se concretizaram na criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, observou-se o impacto no trabalho dos docentes considerando a criação da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico” (SILVA, S. 2021);

Principais trabalhos utilizados na C4 – Efeitos favoráveis

ALVES, Patricia Pereira. 2017; AVANCI, Lilian Tonete Ambrozim. 2018; CARRASCO, Tiele Silveira. 2018; CARVALHO, Nadia Batista de. 2021; CHEDIK, Sheylla. 2020; FARIA, Vinicius Ferreira. 2019; FERRARI, Glucia Maria. 2015; FONSECA, Thaisa da Silva. 2018; FRANCA, Neide Maria Machado de. 2017; HERNANDES, Maria Helena Padilha Bandeira Moraes. 2019; JARDIM, Anna Carolina Salgado. 2018; JUNIOR, Paulo Roberto Vieira. 2016; KAUTZMANN, Claudia. 2015;

MEDEIROS, Bruna de Assunção. 2017; NUNES, Lucila Maria Teixeira. 2015; OLIVEIRA, Joao Leandro Cassio de. 2016; OTTE, Janete. 2016; SARMENTO, Januario Neto Pereira. 2019; SILVA, Alexandre Jose Cunha da. 2020; SILVA, Cintia Souza Dantas da. 2017; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. 2014; SILVA, Sibebe Leandra Penna. 2021; SILVA, Suzan Evelin. 2018; SOARES, Juliana de Souza. 2013; SOARES, Sara Jose. 2015;

C5 - Ensino, Pesquisa, Extensão e Verticalização.

- “A decisão de implantar o ensino superior nos Institutos Federais em toda federação brasileira é, de certa maneira, um contraponto ao movimento de privatização deste nível de ensino registrado nas últimas décadas” (BUENO, 2012);

- “A Teoria da Hélice Tripla (HT), desenvolvida por Henry Etzkovitz e Loet Leydesdorff em meados dos anos 1990, descreve o modelo de inovação com base na relação governo-universidade-indústria. Nesse contexto, as atribuições dos Institutos Federais (IFs) e as Universidades Federais (UFs) – Instituições de Ciência e Tecnologia - vão além do ensino e pesquisa, pois, além de criarem e difundirem o conhecimento, elas incorporam a responsabilidade de colaborar para o desenvolvimento econômico por meio da criação de conhecimento científico e tecnológico aplicado, contribuindo diretamente para a inovação” (RODRIGUES, 2015);

“[...] os IFs com estrutura verticalizada de ensino, aliada à tríade ensino, pesquisa e extensão, podem ser um meio profícuo para a formação dos docentes, se concebidas e planejadas ações estratégicas que considerem as características das suas licenciaturas e do seu contexto institucional. [...] a característica da verticalização do ensino foi enfatizada, tendo em vista seu potencial para proporcionar processos de formação docente inovadores e com qualidade” (VERDUM, 2015);

“Os resultados mostraram que há diferenças entre os construtos significativos para a lealdade entre os diferentes níveis de ensino pesquisados. Para os alunos do ensino médio, foram significativos os construtos satisfação e imagem. Para o ensino técnico foram significativos a satisfação, a qualidade percebida e o valor percebido e para o ensino superior foram significativos a satisfação e valor percebido. Os resultados também mostraram que a renda familiar e escolar anterior do aluno não são significativas para a lealdade” (FAE, 2015);

“[...] principais resultados da pesquisa, pode-se perceber um grande comprometimento com o Ensino Agropecuário por parte dos entrevistados, mantendo em evidência o nome Escola Agrotécnica Federal. [IFC – Jaraguá do Sul] [...]” (BENETTI, 2017);

“A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento interdisciplinar reconhecida como alternativa relevante para favorecer a autonomia e a independência de pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. [...] Os resultados revelaram forte potencial de desenvolvimento de recursos de Tecnologia Assistiva, predominando as soluções consideradas de baixo custo, sendo, na maioria das vezes, baseadas em hardware aberto (que permite conhecer, realizar modificações e compartilhar os resultados) (dois câmpus de Institutos Federais, um localizado em Campinas-SP e outro em Bento Gonçalves-RS,)” (ANDRIOLI, 2017);

“Após 10 anos da transição [...]. A qualidade do ensino e o atendimento social são fatos inegáveis, [...]” (CAVALCANTI, 2018);

- “[...] merece igual destaque a riqueza das experiências integradoras narradas pelos docentes, não permitindo restar dúvidas de que, a despeito das dificuldades, elas estão galgando trilhas para vencer a desintegração instalada na matriz curricular [...] campus pesquisado estar vivenciando um momento inédito de reformulação de seus projetos pedagógicos, numa atmosfera de coletividade e participação democrática. São inegáveis a valorização e a expectativa de que esse processo de reconstrução dos cursos técnicos integrados marcará o início de uma nova oferta de ensino no campus” (OLIVEIRA, 2018);

- “[...] a abertura de novos cursos superiores no país, suprido em grande parte pela iniciativa privada, de alto custo e restrito a maior parte da população, assim a Rede de Educação Profissional Tecnológica formada pelos Institutos Federais de Educação vem de forma pública, gratuita e mais democrática garantir o acesso à formação profissional de qualidade” (NASCIMENTO, 2018);

- “[...] encontram-se indícios de que as especificidades organizacionais e pedagógicas dos IFs favorecem um trabalho diferenciado para a EF. [...] os IFs tendem a propiciar um trabalho para além da sala de aula [...]” (PIRES, 2019);

- “Os resultados indicaram que participar das atividades (da tríade ensino, pesquisa e extensão) produz um efeito positivo nas chances de sucesso escolar [...]. [...] na extensão e na monitoria, os estudantes provenientes de escolas públicas são maioria. Já na pesquisa, egressos de escolas privadas ocuparam 41,2% a mais das vagas que os ex-alunos de escolas públicas” (SILVA, M, 2020);

- “O PNAES (2010) objetivou, portanto, ampliar as condições para a permanência dos estudantes, sendo também o principal responsável pela inserção do Assistente Social no âmbito da Educação Federal. [...] os Assistentes Sociais, a partir de suas competências e atribuições fundamentadas nos princípios ético-políticos da profissão, contribuem com a permanência dos estudantes nos Cursos Técnicos Integrados ao

Ensino Médio do IFPR, por meio da orientação dos estudantes e de suas famílias e da promoção de espaços de estudos sobre o acesso às políticas sociais” (FERREIRA, 2020);

- “[...] os resultados obtidos apresentaram uma perspectiva diferenciada do Ensino Médio Integrado enquanto formador de profissionais com sólida base científica que contribuirão para o desenvolvimento dos setores produtivos a médio e longo prazo integrando-se ao conceito de verticalização dos Institutos Federais” (ZUKOWSKI, 2013);

- “[...] a concepção de Ensino Integrado, explicitada pelos sujeitos dos loci pesquisados, extrapolou a perspectiva de simples justaposição das disciplinas curriculares. [...] grande parcela dos estudantes das duas unidades visualizou essa integração no curso investigado, mobilizando tanto os conteúdos gerais, quanto os conhecimentos específicos da área técnica, para a obtenção de uma formação profissional mais ampla” (CAIRES, 2016);

“[...] Mesmo não havendo garantia de emprego ou melhoria material de vida para os alunos, Proeja, é fundamental a construção de novas formas de interpretar e conhecer a realidade. [...] uma demanda que apresenta alunos com uma grande diversidade social, cultural, com diferentes faixas etárias, é fundamental uma metodologia específica de trabalho, bem como um sistema curricular integrado” (TAMANHO, 2016);

- “A análise documental dos projetos pedagógicos de todos os cursos da modalidade integrada (vinte e dois cursos) nos possibilitou concluir que mais da metade deles trazem em seu texto a concepção de uma educação integral [...] os projetos integradores e o núcleo articulador, encontrados em algumas unidades se destacaram como práticas promissoras na busca pela superação da dualidade” (PEREIRA, 2017);

- “[...] embora não desenvolva a formação politécnica no campus de Telêmaco Borba, está conseguindo traçar interfaces mais avançadas entre a formação para o mundo do trabalho, a formação para a vida social e para a continuidade dos estudos nesse Instituto Federal” (SOUZA, 2017);

- “A formação humana e integral no ensino médio, que considera as dimensões da vida e da práxis social, o trabalho, a ciência e a cultura, tem hoje bases legais para que se torne uma realidade concreta neste país” (HONORIO, 2017);

- “[...] os Institutos Federais apresentam-se como uma das políticas públicas mais significativas e com resultados promissores em relação à educação profissional integrada ao ensino médio, [...] representa um caminho inicial para a formação politécnica/tecnológica, indo além das exigências do mercado, comprometendo-se com a formação integral do sujeito” (SKROWONSKI, 2019);

- “[...] os adolescentes, principalmente os do último ano, demonstram ter clareza e elaboram explicações consistentes sobre a relação entre o acesso ao conhecimento científico, proveniente da educação que recebem, e o desenvolvimento psíquico, bem como do que diz respeito à necessidade da ciência para a compreensão da realidade, o que revela as potencialidades desse modelo de educação” (SANTAROSA, 2019);

“[...] pode-se destacar que a facilidade para ingressar no mundo do trabalho, a qualidade do ensino ofertado e a possibilidade de ingressar no nível superior, foram fatores importantes para que os estudantes optassem pelo EMI. Quanto à opção pela área técnica cursada, os fatores relativos ao reconhecimento dos profissionais técnicos no mundo do trabalho e a afinidade com referido campo se destacaram como mais incentivadores no momento decisório. Em relação à escolha pelo instituto, verificou-se que os aspectos como a qualidade da escola e dos professores, o fato de ser pública e federal, assim como os bons resultados que os estudantes do IFS estão alcançando no Enem, foram essenciais em suas decisões” (ANDRADE, 2020);

- “[...] tendo como participantes estudantes cursando o último semestre do curso técnico integrado [...] esse modelo de ensino forma estudantes-trabalhadores que refletem criticamente e percebem a exploração sofrida pela classe trabalhadora [...]. Concluiu-se, portanto, que tal proposta, dentro de seus limites, possui elementos dos princípios de uma formação politécnica ou omnilateral para as possibilidades de emancipação da classe trabalhadora” (FRIGO, 2021);

- “[...] o estudo realizado se encarregou de revelar que esta modalidade de ensino (Ensino Médio Integrado) ocupa lugar de destaque nos Institutos Federais, se consolidando como a principal oferta nessas instituições” (SILVA, A. 2022);

- “[...] licenciatura em matemática nos Institutos Federais do Estado de Minas Gerais [...] os cursos procuram se adaptar às novas diretrizes e superar a visão do modelo de formação “3+1”, [...]” (GUERRA, 2013);

- “[...] as primeiras experiências que vêm sendo desenvolvidas estão sendo significativas e trazem diferenciais positivos, com uma formação pautada no profissionalismo dos futuros docentes” (FLACH, 2014);

- “Os resultados da pesquisa apontam para reflexões sobre o complexo, contínuo e multidimensional processo formativo que evidenciam a composição de sentidos sobre o ser e o tornar-se professor, constituídos ao longo da experiência da formação inicial. Apontam também para as tensões, resistências

e conflitos que demarcaram o processo inicial de construção das identidades profissionais dos licenciandos e, nesse movimento, a vivência dos Estágios Curriculares Supervisionados ganha destaque. [...] busca por aulas experimentais como estratégia de ensino e de desmistificação da disciplina de Física” (MARIANI, 2016);

- “[...] os Institutos Federais constituem-se em espaços profícuos para uma formação de professores que promova em seu currículo um diálogo promissor entre essas formas, estreitando-lhes as relações. [...] os cursos de licenciatura dessas instituições podem apresentar diferenciais em relação à formação oferecida nas universidades e que estejam em consonância com as demandas próprias da rede federal, referendando-os como lócus diferenciados e privilegiados para a formação de professores em geral” (OLIVEIRA, 2016); “Existem potencialidades e fragilidades na Licenciatura em Ciências Biológicas que influenciaram na constituição do ethos docente, dentre elas citam-se como [...] potencialidade o regime de dedicação exclusiva e a alta titulação dos professores- formadores [...]” (ESTRELA, 2016);

- - “Como resultados da investigação constatamos que (i) a proposta integradora da PCC mobiliza uma reorganização diferente do processo de formação de professores de Matemática do IFFar: uma reorganização que (ii) traz consequências às ações da gestão dos cursos, bem como (iii) requisita outras ações pedagógicas aos formadores. Por isso, evidencia-se a emergência de um paradigma diferente do convencionalmente realizado no processo de formação de professores” (PREUSSLER, 2017);

- “[...] houve uma expansão na Educação Profissional e na Educação Superior, uma substancial contribuição na oferta de Licenciaturas nos Institutos Federais analisados e ainda há espaço para maiores investimentos; b) as origens sociais dos estudantes desta amostra revelam baixas credenciais nos capitais cultural e econômico; c) são necessários programas que resgatem o prestígio social e a imagem dos educadores” (LORENZET, 2017);

- “[...] a política de formação inicial dos cursos de licenciatura do Campus Manaus Centro/IFAM se constitui pela fabricação de políticas formativas mediante a atuação de sujeitos como produtores de política, incorporadas por práticas imersas em relações de saber-poder, que, em articulação com as tecnologias políticas, visibilizam discursos [...], da inclusão social, da pesquisa e da inovação” (SALAZAR, 2017);

- “[...] levando à consideração de que esses cursos têm atendido os seus propósitos. [...] professores de Licenciatura em Matemática IFMG, nos campi Formiga e São João Evangelista. [...]” (BARBOSA, 2017);

- “A análise dos PPCs das licenciaturas destaca os elementos diferenciados e que, de alguma forma, favorecem a intercoletividade, entendida neste estudo como elemento favorável à constituição da profissionalidade do docente do ES. [...] o trabalho aponta elementos diferenciadores das licenciaturas nos IFs, a exemplo da verticalização [...] é apontada pelos entrevistados como positiva no sentido de potencialização dos espaços/tempos de atuação dos docentes e licenciandos, contribuindo com a (auto)formação” (LOHN, 2020);

- “Encontram-se indícios da construção de novas práticas culturais, vindas de novas representações de dentro de grupos científicos que podem estar criando novos habitus, àqueles da licenciatura ou rompendo com práticas que não correspondem ao atual mundo do trabalho” (SILVA, F. 2020);

- “[...] alguns aspectos contribuíram para o avanço dos cursos (Licenciaturas), tais como: o aumento do número de novos professores licenciados contratados e o interesse dos profissionais por uma carreira em nível superior, entre outros mecanismos estabelecidos pelo Ministério da Educação via assinatura do Termo de Acordo e Metas (TAM) e a mudança do peso do custo-aluno das licenciaturas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) [...] a abertura de licenciaturas significou a ampliação da educação superior pública, que colaborou com a formação de professores, em especial, nas áreas de Física, Matemática e Química. [...], revelou-se o papel estratégico do modelo de IF para assegurar a formação de professores em cursos gratuitos, [...] corpo docente titulado em nível de mestrado e doutorado, infraestrutura com laboratórios, iniciativas de pesquisa e extensão que favorecem a realização de licenciaturas com padrão de qualidade referenciada” (LIMA, 2021);

- “A conclusão foi que os IFs (Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia e Química, desenvolvido no Campus Porto Alegre, como estudo de caso) são sistemas sociais organizacionais dotados de mecanismos de participação democrática, que operam parte da autopoiese institucional, os quais são fundamentais na promoção de uma constante atualização de suas funções e sentidos” (ALBUQUERQUE, 2021);

- “A implantação do PROEJA FIC possibilitou para alguns municípios a aproximação com o campo do trabalho e da formação profissional [...]” (BRONZATE, 2014);

“[...] o público que faz uso dos cursos é majoritariamente oriundo do subproletariado brasileiro e almeja a educação proposta pelos programas de formação inicial e continuada como forma de integração ao trabalho e de uma pretensa inclusão social” (SILVA, L. 2014);

- “A significação do Proeja é o que tem, sistematicamente, estimulado os docentes para a renovação diária de suas práticas educacionais, qualificando o processo educativo numa perspectiva de mão dupla, redundando em modificações tanto nos discentes quanto nos docentes” (STERING, 2015);
- “Os trabalhadores-alunos reconheceram a importância do Programa (**PROEJA**) e afirmaram que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores era adequada ao processo de ensino-aprendizagem da turma” (RODRIGUES, 2015);
- “[...] relação estreita entre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID e a Prática como Componente Curricular, pois as disciplinas Práticas Pedagógicas utilizam o PIBID como forma de inserção da PCC na Educação Básica. Contudo, identificamos que a Licenciatura/SJE, se preocupa de fato em formar professores de Matemática para a Educação Básica” (LOBATO, 2018);
- “Verificamos a interação dos níveis de ensino por meio da iniciação científica desenvolvida nas instituições ou interação facilitada pela atuação dos professores em mais de um nível de ensino nessas instituições. [...] Quanto à avaliação pela Qualis-CAPES, o levantamento [...] colocou ainda mais em evidência a característica multidisciplinar da educação tecnológica” (BENTO, 2015);
- “[...] o IFPR [...] Responde a perspectiva em relação ao ensino médio, assim como está dialogando com muita representatividade com a educação de jovens e adultos e a inclusão social” (STUNPF, 2016);
- “[...] a expansão ocorre sob um modelo alternativo à universidade de pesquisa, [...] consideradas as manifestações presentes nos documentos que indicam uma disputa dentro do campo da educação superior e também internamente aos Institutos Federais (NASCIMENTO, 2017);
- “A articulação entre ensino, pesquisa e extensão tiveram impactos importantes para os alunos na sua formação profissional, pois estas atividades práticas como as vivenciadas na pesquisa, lhes permitiram validar o que lhes foi exposto na teoria em sala de aula. áreas de assentamento (IFPA - Conceição do Araguaia)” (SANTOS, 2017);
- “Os resultados obtidos apontam as contribuições da Iniciação Científica para a formação dos estudantes de Ensino Médio Técnico. [...] contribui para a aproximação entre a pesquisa nas instituições analisadas e a perspectiva da ciência Modo 2 (Gibbons et al (1994) [...] nova forma de produzir conhecimento científico que envolve a transdisciplinaridade, a diversidade organizacional, a heterogeneidade e a aplicabilidade).” (DAMINELLI, 2018);
- “[...] Lei de Inovação Tecnológica através da criação dos Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs). Dentre as atribuições dos NITs, destacam-se a proteção das propriedades intelectuais e a transferência de tecnologias geradas nas instituições. [...] Os resultados obtidos evidenciaram que desde 2009 as instituições da RFEPT vêm apresentando um maior número de propriedades intelectuais no Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) com tendência de crescimento com o passar dos anos e seus pesquisadores têm se empenhado em desenvolver pesquisa aplicada e inovação tecnológica, conforme prevê a Lei nº 11.892/2008, uma vez que a patente prevaleceu como sendo o maior número dentre as propriedades intelectuais geradas nestas instituições.[...] a gestão da propriedade intelectual está sendo realizada de modo estruturado pela maioria das instituições da RFEPT” (PRADO, 2018);
- “Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) [...] Em relação à formação do integrante de CEP, o estudo indicou que o processo ocorre de forma gradual, com a inserção gradativa desse profissional no espaço de discussão ética. Foram identificados dois momentos no processo educativo: o individual, no qual o integrante adquire as ferramentas para a sua atividade, e o coletivo, no qual interage com outros membros e amplia o seu conhecimento” (BENDATI, 2019);
- “[...] os Institutos Federais (IFs) têm propósitos que vão ao encontro do empreendedorismo acadêmico, sendo eles o de promover o desenvolvimento socioeconômico através da aplicação da ciência e da tecnologia. Tem-se em vista, ainda, que o Marco Legal da Inovação (Lei nº 13.243/2016) estimula a relação entre academia-mercado para criação e desenvolvimento de tecnologia com vistas ao progresso social e econômico. [...] a pesquisa concluiu que o Marco Legal da Inovação favorece a relação ICT-empresa para criação e desenvolvimento de tecnologia. Por outro lado, o desconhecimento da comunidade acerca dessa legislação é um entrave para a prática de suas possibilidades jurídicas” (OLIVEIRA, 2019);
- “O resultado da pesquisa identificou que são os Polos de Inovação, e não os NITs, que se apresentam mais aderentes a esse conjunto de fatores analisados, se posicionando como protagonistas de fato nas relações entre os IFs e as empresas em projetos de PD&I. Conclui-se mostrando a importância do desenvolvimento de uma institucionalidade que leve os NITs e os Polos de Inovação a atuarem em uma estrutura de gestão conjunta nos IFs” (RAPCHAN, 2019);
- “[...] essas ações de extensão são relevantes e significativas para os alunos, pois atuam de forma efetiva tanto na formação acadêmica, profissional, como também na formação humana e cidadã dos envolvidos. Pode-se observar que a interação e o convívio com o público das comunidades e Instituições atendidas, [...] proporcionam formação e um currículo diferenciado, qualificando o conhecimento científico e popular, promovendo a transformação social” (FLORES, 2019).

- “[...] reuniam-se indícios de que os institutos federais poderiam ser lócus de uma diversificação positiva na expansão da educação superior, uma vez que a institucionalidade abarca em sua legislação as dimensões do ensino, pesquisa e extensão e germina o horizonte da educação politécnica” (OLIVEIRA, 2020);
- “[...] foi observado que o IFSP, Campus Piracicaba, apresentou apoio a pesquisa envolvendo de discentes provenientes de cursos técnicos, [...] projetos em parcerias, a interdisciplinaridade pode ser considerada positiva, [...]” (ARANHA, 2020);
- “Os resultados deste estudo confirmam o potencial integrador da pesquisa no currículo integrado do EMI” (MOTA, 2020);
- “Os resultados mostraram que as variáveis associadas positivamente à produtividade em pesquisa docente foram qualidade do programa de doutorado, participação em programas de mestrado, participação como líder em grupos de pesquisa, remuneração, orientações em pós-graduação lato sensu e *stricto sensu* e coordenação de projetos de pesquisa com financiamento externo, [...]” (MELO, 2015);
- “Resultados mostram que, como forma de divulgação, os respondentes utilizam tanto canais informais quanto canais formais, sobressaindo-se apresentação de trabalhos; quanto à origem dos principais estímulos para desenvolverem pesquisa, indicaram necessidades da carreira acadêmica; o tipo de pesquisa que desenvolvem é a pesquisa básica e aplicada de forma integrada, sem se aterem a um só tipo; [...] não se conformando, portanto, ao modelo linear de pesquisa de Bush, aproximando-se mais do modelo proposto por Stokes (2005). [...] Quanto aos modelos empresa-universidade-governo, o que parece melhor se adaptar à realidade dos Institutos Federais é o triângulo de Sábado (SÁBATO; BOTANA, 2011), que atribui ao Governo o papel de principal incentivador” (PERUCCHI, 2015);
- “Dentre os resultados encontrados do IFTM, notou-se de forma expressiva o aumento de 1.068,35% de ampliação em programas e projetos de extensão na instituição, de 2010 para 2013” (NASCIMENTO, 2016);
- “A inovação compreendida como um processo interdisciplinar insere as Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs) nesse cenário da sociedade do conhecimento. Os institutos federais, bem como as universidades e instituições de pesquisa, passam a representar atores importantes, junto ao Estado e às empresas, para o desenvolvimento de uma inovação sistêmica” (MARIA, 2021);
- “[...] Nível de colaboração e transferência de conhecimento entre os atores do ecossistema de inovação [...]. Os principais resultados revelam que, a colaboração entre os atores se relaciona com a transferência de conhecimento por meio da criação e ampliação das parcerias estabelecidas e da gestão dos facilitadores e dificultadores dessa relação. Foram identificados como fatores facilitadores: a mão de obra e a qualificada, a credibilidade dos Institutos Federais, o acesso aos apoiadores (incubadoras, investidores etc.), e a proximidade geográfica com programas de pós-graduação” (NASCIMENTO, 2021);
- “[...] reflexões e alternativas para o desenvolvimento e o acesso à produção cultural na [...] (EPT), por meio de dinâmicas educativas, com viés da transversalidade” (MARTINS, 2016);
- “Os dados levantados revelam o seguinte perfil dos PPG na RFEPC: o número geral de cursos (mestrado e doutorado) por instituição ofertante é 262; há uma elevação do número de PPG profissionais em detrimento dos acadêmicos, isso acontece desde o princípio da Rede; os doutorados, aos poucos, vêm ganhando mais espaço na RFEPC e, ao contrário dos mestrados, tais cursos possuem mais programas acadêmicos do que profissionais; há discrepância entre as áreas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na RFEPC. O Colégio de Humanidades ainda não tem despertado o interesse da Rede, que cresce a passos lentos, ao passo que o Colégio de Ciências da Vida está um pouco mais desenvolvido, o que se deve à Grande Área das Ciências Agrárias, que se encontra em crescimento relativamente alto; e o Colégio de Ciências Exatas, Tecnológica e Multidisciplinar, por sua vez, tem se sobressaído na RFEPC ao apresentar o maior índice de crescimento. [...] as Regiões Sul (37%) e Sudeste (30%) concentram a maioria dos programas da Rede. [...] regiões que dispõem de poucos (Norte, 6%; Nordeste, 18%; Centro-Oeste, 9%), [...]” (SILVA, E. 2021);

Principais trabalhos utilizados na C5 – Efeitos favoráveis

ALBUQUERQUE, Renato Avellar de. 2021; ALVES, Carina Gomes Messias. 2016; ANDRIOLI, Mary Grace Pereira. 2017; AQUINO, Ina Jana Souza de. 2016; ARANHA, Cinthia Bomtorin. 2020; ARAUJO, Maize Sousa Virgolino de., 2019; BARBOSA, Josane Geralda. 2017; BEDERODE, Igor Radtke. 2016; BENDATI, Maria Mercedes de Almeida. 2019; BENEDINI, Larissa Cristina Arruda de Oliveira. 2019; BENETTI, Adelar. 2017; BENTO, Leila Maria. 2015; BRONZATE, Sandra Torquato. 2014; BUENO, Daniela Gomes Martins. 2012; CAIRES, Vanessa Guerra. 2016; CALIARI, Sueda. 2020; CARDOSO, Suzana. 2021; SILVA, Fabiane Aparecida de Souza Soares da. 2020; CASTRO, Maria Jose de., 2019; CAVALCANTI, Eliane Ribeiro da Costa. 2018; CONTARINE, Marina Lindaura Maranhã. 2014; DAMINELLI, Elisa. 2018; DANIN, Gisela Fernanda Monteiro. 2021; ESTRELA, Simone da Costa. 2016; FAE, Bruno. 2015; FERREIRA, Gustavo Lopes. 2020; FERREIRA, Jessica Fernanda Wessler. 2020; FLACH, Angela. 2014; FLORES, Laiane Frescura. 2019; FREITAS, Rodrigo Uszacki Carvalho

de. 2021; FRIGO, Sofia Urt. 2021; GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira. 2013; GUIRADO, Vanessa Zinderski. 2017; HONORIO, Luis Ricardo Orteiro. 2017; LEAO, Paulo Henrique de Azevedo. 2020; LIMA, Maria Flavia Batista. 2021; LIRA, Maria Gomes da Conceição, 2017; LOBATO, Lucia Helena dos Santos. 2018; LOHN, Luciana Gelsleuchter. 2020; LORENZET, Deloize. 2017; MARIA, Thais Campos. 2021; MARIANI, Fabio. 2016; MARTINS, Rodrigo Nolte. 2016; MATOS, Cassiana Nascimento. 2021; MELO, Jose Nilton de. 2019; MELO, Renata Souza Reimao de. 2015; MONTES, Tania Marcia de Freitas. 2021; MORAES, Laurinda Ines Souza de. 2014; MOTA, Marize da Silva Martins. 2020; NASCIMENTO, Alexandre Rauh Oliveira., 2017; NASCIMENTO, Daniela Araujo do. 2018; NASCIMENTO, Jane Paula SILVeira Soares do. 2016; NASCIMENTO, Sandro de Freitas. 2021; NOGUEIRA, Camila Gomes. 2017; OLIVEIRA, Bruna Mendes. 2016; OLIVEIRA, Greicianne Sousa de. 2019; OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. 2016; OLIVEIRA, Marcia Soares de. 2018; OLIVEIRA, Rodrigo Lima de. 2018; OLIVEIRA, Victor Varela Ferreira Medeiros de. 2020; PEREIRA, Heloisa Helena Coutinho. 2017; PERUCCHI, Valmira. 2015; PIRES, Ademir Faria, 2019; PRADO, Junior Leal do.2018; PREUSSLER, Roberto. 2017; RAPCHAN, Francisco Jose Casarim. 2019; RODRIGUES, Flavia Couto Ruback. 2015; RODRIGUES, Solange. 2015; SALAZAR, Deuzilene Marques. 2017; SANDES, Amanda dos Santos Doria. 2021; SANTAROSA, Rafaela Batista. 2019; SANTOS, Ranilson Alves dos. 2017; SILVA, Antonio Fernando de Souza E. 2022; SILVA, Edilana Carlos da. 2021; SILVA, Iraci Balbina Goncalves. 2017; SILVA, Laura Rodrigues da. 2020; SILVA, Lucilia Carvalho da. 2014; SILVA, Maria Carolina Bello Cavalcanti da. 2020; SKROWONSKI, Daniela. 2019; SOUZA, Helaine Christina Oliveira de. 2017; STERING, Silvia Maria dos Santos. 2015; STUNPF, Jucilene de Souza. 2016; TAMANHO, Valdir Bernardo. 2016; TAVARES, Moacir Gubert. 2014; VERDUM, Priscila de Lima. 2015; ZUKOWSKI, Noemi Barreto Sales. 2013;

C6 - Gestão e Administração Pública

- “[...] os institutos federais considerados eficientes apresentaram melhores resultados médios de concluintes e menores gastos correntes por aluno matriculado indicando que a obtenção do resultado pode não estar condicionada a maiores dispêndios financeiros” (FURTADO, 2014);

- “[...] a inclusão dos critérios de sustentabilidade influencia positivamente na imagem do órgão perante a sociedade e para à abertura/crescimento de mercado de produtos sustentáveis. [...] Verificou-se que os planos dos Institutos Federais do Ceará, Espírito Santo, Norte de Minas Gerais, Sul de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Pernambuco têm visão e atitudes proativas para se enquadrarem nas novas normativas legais de sustentabilidade” (AZEREDO, 2015);

“[...] os resultados alcançados foram eminentemente positivos, mas inconsistências também foram encontradas na condução da política em foco. Observou-se, após a criação do IFPB, uma série de mudanças, entre as quais é possível destacar: a reestruturação da infraestrutura organizacional, o que favoreceu a sua descentralização; a ampliação da estrutura física para atender o processo de expansão e se adequar ao novo arranjo organizacional; o incremento de recursos humanos e o estabelecimento de políticas de capacitação; e a ampliação da autonomia administrativa e orçamentária e o crescimento do orçamento para atender às novas demanda” (CORREIA, 2017);

- “[...] os gestores se sensibilizam sobre a possibilidade de mudanças de comportamento, seja de ordem funcional ou institucional, para a adoção das licitações sustentáveis” (CORREA, 2017);

- “[...] concluiu-se que 36,36% dos Institutos analisados estão no estágio de transparência institucional significativa e 63,64% moderada [...] quanto à transparência ativa, todos os IFs disponibilizam informações sobre suas despesas, 90,9% deles disponibilizam registros sobre os repasses ou transferências de recursos financeiros e mais de 81% disponibilizam o relatório de gestão do exercício anterior. [...] No tocante às boas práticas para fomentar a transparência, observou-se que 100% dos IFs analisados realizam audiências e consultas públicas, [...]” (SILVA, L. 2017);

“As evidências apontam o desenvolvimento de capacidades organizacionais para alinhamento do planejamento institucional com prioridade aos indicadores externos de avaliação do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Termo de Acordo de Metas e Compromisso (TAM). Na perspectiva dos gestores, estes indicadores influenciam no desempenho organizacional, pois buscam informações nos relatórios das auditorias dos órgãos de controle para aprimoramento do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)” (SOUSA, J. 2017);

- “[...] Quanto ao financiamento da RFEPCT, a análise evidencia tendências de ampliação progressiva na aplicação dos recursos do fundo público federal entre os anos de 2009 e 2014, que resultou na ampliação física e na consistente expansão do atendimento em todos os níveis e modalidades no conjunto da RFEPCT. Nesse período observou-se a elevação do gasto médio e do custo médio por aluno da Rede, [...]” (PEREIRA, 2018);

- “[...] IF Sudeste MG [...] há boa compreensão acerca da missão institucional e dos benefícios que a gestão estratégica pode propiciar; todavia, existem dificuldades que demandam atenção por parte dos gestores [...]” (COUTINHO, 2018);

- “A análise dos resultados revelou que a Prodin se encontra no nível de maturidade em gestão do conhecimento (63 pontos), primeiro nível na escala, o que demonstra o reconhecimento da necessidade de gerenciar o conhecimento e a sua importância e benefícios para a gestão da instituição” (PETRI, 2018);
- “[...] complexidade na qual se insere a Gestão da Educação Superior na perspectiva dos IFs, o modelo de gestão da instituição se apresenta de maneira bastante diversa, incorporando em si conceitos de eficiência econômica, eficácia pedagógica, relevância cultural e efetividade política. Esta complexidade e diversidade se mostra a partir da combinação destes conceitos junto a Gestão dos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, os preceitos da eficácia e da efetividade ganham destaque nesse cenário. Temos na instituição um modelo de gestão construído como uma alternativa possível a modelos ditos “tradicionais” dentro do contexto emergente no qual a Educação Superior se efetiva em nosso país, tendo na justiça e na inclusão social a forma de consolidar os processos gestionários desta nova institucionalidade” (FONTOURA, 2018);
- “[...] A utilização plena da Plataforma Nilo Peçanha a partir do ano 2017 melhorou substancialmente a coleta e apuração dos dados da Rede” (MATOS, 2020);
- “[...] organizações têm buscado cada vez mais mudanças focadas nas boas práticas de governança corporativa, direcionadas por órgãos reguladores como o Tribunal de Contas da União (TCU). [...] Apesar da grande maioria dos IFs estarem na fase inicial da implementação da governança, alguns foram avaliados e estão na fase aprimorado, além disso há servidores capacitados na área de gestão de cada perfil” (AQUINO, 2020);
- “Verificou-se que as instituições apresentam uma melhor média de transparência em 2020, por meio da avaliação de transparência ativa de seus portais do que apresentaram nos relatórios do TCU de 2018 [...]” (SANTOS, 2021);
- “[...] Pedagogia da Alternância no PROEJA, obteve índices de permanência muito significativos, encontrando no perfil dos estudantes e na metodologia da alternância os principais fatores responsáveis pelo resultado” (FERRARI, 2015);
- “[...] cursos de licenciatura do IFNMG – Campus Januária. [...] fatores que tem contribuído com a permanência na instituição, se sobressaem: a mobilização familiar, a assistência estudantil, o PIBID, o PIBIC, o refeitório da instituição, as aulas práticas em laboratórios, a oferta de disciplinas básicas e as atitudes pessoais (vontade de vencer, persistência, dedicação etc.)” (VICENTE, 2015);
- “Os resultados dos testes de causalidade de Granger demonstram que existe um fluxo causal entre as variáveis consideradas como inputs neste trabalho (alunos ingressantes, investimentos, outras despesas correntes e total de servidores) e as variáveis aqui consideradas como outputs (alunos retidos e alunos concluintes). a partir da Análise Envolvória de Dados, foi possível concluir que a Instituição mais eficiente no ano de 2018 foi o Instituto Federal Farroupilha (IFFar)” (MAJADA, 2019);
- “O índice de eficiência acadêmica tem melhorado em virtude da diminuição da retenção do fluxo escolar” (FREITAS, 2019);
- “A cultura democrática do IF Goiano precisa de ajustes e está em processo de formação, com alguns pontos a serem melhorados. É um processo que envolve a colaboração de todos, com renúncias e contribuições” (CARVALHO, 2019);
- “[...]os jovens atendidos pelas cotas reconhecem a escola e a boa educação como uma oportunidade para outras oportunidades [...]Por mais que as cotas seja uma medida paliativa, revela-se, diante da incapacidade de se garantir o acesso à educação básica de excelente qualidade, capaz de promover a seus egressos condições razoáveis para concorrerem por outros espaços e campos de possibilidades. Assim sendo, as ações que atuam no sentido de ampliar o horizonte dos jovens apresentam-se como importantes ao desenvolvimento, entre outros, do caráter, do pensamento crítico e do pleno exercício da cidadania” (SIMOES, 2019);
- “[...] refletir sobre a presença dos alunos indígenas Xakriabá no Instituto Federal Goiano – Campus Urutai/GO [...] um povo Jê que vive na região do médio São Francisco, no município de São João das Missões, no norte de Minas Gerais. [...] foco foi nas dinâmicas estabelecidas por estes alunos e sua rede relacional no campus e nos projetos familiares mobilizados para que estes jovens pudessem se escolarizar” (ALMEIDA, 2019);
- “[...] identificou-se que a sensação de pertencimento à instituição, o curso em si e a atuação docente são fatores que muito contribuem à essa permanência e ao processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, a busca pelo crescimento pessoal e/ou profissional e a expectativa de melhoria nas condições de vida” (SANTOS, 2020);
- “[...] considerando a orientação da SETEC, em 2015, após a imposição normativa do Acórdão 506/2013, do Tribunal de Contas da União, para a implantação dos Planos Estratégicos de Permanência e Êxito (PEPEs) [...] a pesquisa confirma que os Planos Estratégicos de Permanência e Êxito, dentro dos limites do sistema capitalista, podem servir, para a Política de Educação Profissional e Tecnológica, como uma

estratégia efetiva de intervenção estatal local, na melhoria das condições de permanência dos estudantes” (CAVALHEIRO, 2020);

- “[...] as escolas federais de educação profissional foram aquelas que apresentaram os melhores desempenhos nas disciplinas avaliadas no SAEB, e que fatores tanto a nível de aluno e escola impactam no aprendizado dos alunos. Também foram abordados descritivamente os resultados dos índices do Ideb das escolas de ensino médio, públicas e privadas, no ciclo de avaliação do ano de 2017, [...]” (ANABUKI, 2021);

Principais trabalhos utilizados na C6 – Efeitos favoráveis

ALMEIDA, Bruno F. 2018; ALMEIDA, Ranna Iara de Pinho Chaves. 2019; ANABUKI, Erika Tiemi. 2021; AQUINO, Rogerio Mangabeira Vicente de. 2020; AZEREDO, Fabricia Santos Gomes de. 2015; CARVALHO, Lara Yasmin Almeida. 2019; CAVALHEIRO, Josiela Silveira. 2020; CORREA, Rubia Oliveira. 2017; CORREIA, Vilanni Cavalcanti Dias. 2017; COUTINHO, Willian Silva. 2018; CRUZ, Carolina Nabuco Queiroz da. 2021; FERRARI, Glaucia Maria. 2015; FIGUEIREDO, Gabriela Matos Miranda de. 2018; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Avila. 2021; FREITAS, Fabrícia Coelho de. 2019; FURTADO, Lorena L. 2014; GALVAO, Anderson Allan Almeida. 2016; GLORIA, Geovani Falconi. 2017; GUIMARAES, Humberto Arruda. 2016; KIESSLING, Helio Fritz. 2021; MAJADA, Cheila Pinto. 2019; MATOS, Graziana Olinda da Silva. 2020; MILLIORIN, Simone Aparecida. 2018; NAVA, Douglas Alessandro. 2016; NERY, Rafael Lincoln Lobo. 2018; NUNES, Vivian Kelly Andaki. 2018; PEREIRA, Josué Vidal. 2018; PETRI, Cristiele Aparecida. 2018; SANTOS, Juliane dos. 2020; SANTOS, Renata Cristina Nogueira. 2021; SILVA, Luzivan Jose da. 2017; SIMOES, Aldo Geraldo. 2019; SOUSA, Jalva Lilia Rabelo de. 2017; SOUZA, Daniel Soares de. 2016; VICENTE, Raniery Guilherme Jose. 2015.

Seção 3: Contexto de Estratégias

Categorias agrupadas: C1 a C6

- “[...] É necessário que se discuta, no bojo desta nova institucionalidade, as expectativas e resistências de sua comunidade, desde os novos profissionais que trazem consigo o tradicional referencial universitário, como também os antigos, muitos deles com experiência somente no ensino médio-técnico, mas que acompanharam de perto esta transição” (BENTIN, 2014, p. 110);

- “[...] A pesquisa conclui com uma proposta de avaliação baseada no clima organizacional como elemento remediador destes conflitos identitários” (MOREIRA, 2015);

“[...] o esforço de se buscar uma identidade dos Institutos Federais e um ajustamento destes às necessidades coletivas perde em interesse e utilidade, quando carece de direção, de alvos cooperativos de alcance de grupo e de uma consciência de fato criadora, movida pelos influxos histórico-culturais” (FORNARI, 2017);

“[...] é possível utilizar os resultados dos testes empíricos para estabelecer estratégias para que os Institutos Federais possam consolidar os aspectos inovadores, eliminando as distorções, fortalecendo sua característica institucional e contribuindo com o desenvolvimento da EPT no país” (AVILA, 2018);

- “[...] Os elementos considerados mais significativos [...] relacionados à construção de um currículo integrado no local investigado, como: (I) o desenvolvimento do sentimento de pertencimento e de reconhecimento à instituição; (II) o entendimento da missão e dos valores de um Instituto Federal; (III) o desenvolvimento de processos pedagógicos que incluam atividades interdisciplinares e projetos de ensino, pesquisa e extensão; (IV) o cenário político-econômico-social e sua influência na construção de um currículo integrado; (V) a relação entre políticas públicas educacionais, a permanência de estudantes no campus e o plano de carreira dos docentes e; (VI) a qualificação e a prática reflexiva dos profissionais são importantes para promover maior qualidade ao que é desenvolvido na escola. [...] é preciso compreender a histórica relação entre trabalho-educação-sistemas produtivos e o trabalho como princípio educativo – vinculado à indissociabilidade entre ciência, tecnologia, cultura – para se construir um currículo integrado, principalmente em escolas que oferecem Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio” (VOLKWEISS, 2018);

- “[...] produto educacional em forma textual - história em quadrinhos - onde se apresentam os princípios e concepções dos Institutos Federais, [...]” (TORINELLI, Andressa, 2019);

- “[...]documentário etnográfico, em que compartilhamos o registro destas memórias para perenizar o movimento identitário [...]” (SCHIEDECK, 2019);

- “[...] a animação aplicada se revelou como uma ferramenta eficaz, capaz de transmitir e comunicar a seu público-alvo as informações essenciais sobre o Ensino Médio Integrado dos Institutos Federais, bem como despertar o interesse para essa modalidade de ensino” (SILVA, L. 2020,);

- “[...] A pesquisa contribui para o estudo acerca do presente tema (Missão, Visão e Valores dos IFs)” (ROSA, 2021);

- “A principal sugestão de melhoria é qualificar os desenvolvedores de sites de internet para com as Diretrizes de Acessibilidade Web estabelecidas pelo W3C” (PIEDADE, 2016);

- “[...] acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos, [...] estudo conclui que para viabilizar a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos os processos de gestão devem estar relacionados as etapas de institucionalização de diretrizes voltadas à acessibilidade e à inclusão, do ingresso, da permanência, do êxito e da inclusão do egresso surdo no mundo do trabalho e na sociedade, sendo todas essas etapas perpassadas pelos princípios do acesso, do respeito, da formação e do compromisso social dos IFs. A partir das conclusões foram propostos novos processos de gestão que se configuram como proposta de intervenção [...]” (KREBS, 2017);
- “A partir do desenvolvimento da análise de interação gerada por uma ferramenta automática de avaliação, é viabilizada a inserção dos resultados em um relatório técnico, com a intenção de produzir melhorias nos sítios dos IFs para conteúdos acessíveis” (ARNAUT, 2017);
- “[...] identificou-se sete competências organizacionais necessárias ao cumprimento dos objetivos estratégicos dos IFs e seus resultados esperados. [...] estão relacionadas com os preceitos da responsabilidade social e, quando executadas em sua plenitude, contribuem para que os IFs adotem em seu planejamento e em suas ações, práticas que promovam a inclusão social, a formação completa, por meio do desenvolvimento das competências profissionais e dos valores de cidadania em seus alunos, e também o desenvolvimento social e econômico das regiões onde estão inseridos” (ANDREIS, 2015);
- “Tais resultados sugerem que a espiral da mudança institucional, da política pública que instituiu os IFs e acolheu as demais instituições, requer a criação de mecanismos de monitoramento e de apoio ao processo decisório da comunidade acadêmica [...]” (XIMENES, 2018);
- “Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), [...] Napnes (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) [...] de produto educacional, desenvolvido em formato de compêndio composto por material em texto com os dados da pesquisa e orientações de estratégias pedagógicas para a atuação com esses estudantes” (BRUNO, 2020);
- “A cartilha – TURING: pai da computação, vítima do preconceito homofóbico – é destinada para adolescentes, com uma linguagem simples e ilustrativa, descrevendo a trajetória de Alan Turing – pai da Ciência da Computação, gay e vítima de preconceitos. [...] população LGBTQIA+ [...]” (SANTOS, M. 2021);
- “Política Pública de Inoinclusão [...] o modelo pedagógico e educacional praticado pela Rede IF é capaz de materializar as políticas públicas de Inoinclusão, orientadas em nível nacional, e que as práticas pedagógicas utilizadas por seus docentes se constituem em modelo educacional eficaz, a ser replicado na educação básica” (SANTOS, J, 2021);
- “Para colaborar com o avanço da Educação Inclusiva no IFS, foi produzida a Cartilha Educacional “Inclusão é atitude! Qual é a sua?”, como uma possibilidade de divulgar conhecimento sobre o tema e promover o envolvimento e a cooperação de todos” (SANTOS, J. C. de F. 2021);
- “[...]diversificação de práticas sob aspectos diferenciados bem como locais de socialização e discussão dentro e fora do IFMT” (VIEIRA, 2013);
- “[...]as ações dos encontros de formação inicial e continuada do Programa de Formação exerceram influência positiva na formação continuada dos professores que atuam na EBT [...]importante e necessária a institucionalização de um Programa de Formação Continuada pela PROEN no IFC, pois ela é um direito do professor” (BRANDT, 2014);
- “O mapeamento das competências (dos bibliotecários) [...] estão de acordo com os objetivos institucionais da rede federal de ensino profissional e tecnológico do Distrito Federal” (SILVA, C. 2015);
- “[...] processos formativo e didático-pedagógico dos professores não licenciados [...]. Documento Referencial que segue com um conjunto de proposições emanadas a partir dos relatos docentes e um desenho de possibilidades formativas a serem assumidas institucionalmente [...]” (OLIVEIRA, 2016);
- “Conhecer a atividade dos professores a partir da Clínica da Atividade pode colaborar com a construção de formações iniciais e continuadas [...]” (SILVA, C. 2016);
- “[...] necessidade de fortalecer ações de formação continuada [...]” (BRANDAO, 2017);
- “[...]uma política de formação concebida na politécnica para os profissionais da educação tecnológica trará contribuições significativas ao trabalho desses profissionais” (ECKSTEIN, 2018);
- “[...] Qualidade de Vida no Trabalho [...] Como produto técnico resultante desta dissertação, elaborou-se um documento no qual são mencionados os principais problemas e deficiências encontrados e sugeridas ações e intervenções com a indicação de que modo implementá-las” (AVANCI, 2018);
- “As condições de trabalho quando estão alinhadas as estratégias de promoção da saúde propostas na carta de Ottawa e aos temas prioritários definidos na Política Nacional de Promoção da Saúde propiciam saúde dos professores” (ANTONINI, 2018);
- “[...] apontamos a importância de um projeto de desenvolvimento profissional que ocorra de forma coletiva e colaborativa, que vise à socialização de saberes e que promova a aprendizagem profissional e a ressignificação da identidade”. [...] (MARQUES, 2018);

- “[...] formação do professor para a educação inclusiva, mas também busca contribuir com a formação continuada apresentando a Tecnologia Assistiva e a Sala de Recursos Multifuncionais. [...]” (OLIVEIRA, M. 2018);
- “[...] A consolidação de políticas institucionais que provoquem experiências formativas no início e em todos os processos de vivência da experiência docente, precisam ser edificadas como mecanismos de construção de novas identidades para com os cursos técnicos” (SOUZA, J. 2019);
- “[...] relevância de se revisar e avaliar os referenciais da atuação do psicólogo [...] promover discussão na instituição de uma forma ampla sobre o papel dos profissionais da Assistência Estudantil, [...]” (CARDOSO, 2019);
- “[...] produto educacional que tem como título “Valorizando o melhor de cada colega”, tal atividade é uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em espaços ocupacionais, [...]” (CANTERLE, 2019);
- “[...] PPCP piloto [...] certificação de saberes [...] licenciatura ou formação pedagógica equivalente [...] espera-se contribuir para superar o receio e o preconceito relacionados à certificação de saberes, [...] O modelo sugerido poderá ser futuramente adotado por outras instituições de educação profissional para formação em serviço de seus docentes não licenciados” (FASSINA, 2019);
- “Desvendando o ser técnico-administrativo [...] proposta de jogo político-dialógico [...] o produto educacional elaborado, que consiste em um jogo de tabuleiro acompanhado de cartilha para estudo, possibilita um processo de educação não formal junto aos servidores TAEs [...]” (REIS, 2010);
- “[...] Guia Docente contendo orientações acadêmicas para reduzir a formalidade acadêmica, facilitar o trabalho docente e difundir as diretrizes e bases conceituais da EPT” (MORAIS, 2020);
- “[...] vídeo documentário - que se propôs ser um instrumento de ensino que possibilitasse uma capacitação geral para os TAEs sobre o IFSul e sobre seu próprio trabalho e cargo, [...]” ROSSKOPF, 2020);
- “[...] necessidade da construção de um programa de formação continuada docente que reflita sobre a importância e os meios de se realizar a verticalização em atividades de ensino, pesquisa e extensão” (SOARES, 2021);
- “[...] identifica-se a necessidade da ampliação das discussões sobre os projetos de sociedade em curso e sua relação com a produção da C&T e do acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos por parte dos trabalhadores” (SCHWEDE, 2014);
- “[...] o PROEJA FIC, quanto aos seus pressupostos e princípios, mostra-se pertinente às necessidades educacionais dos jovens e adultos trabalhadores consideradas a partir do direito à educação, mas, para que este direito se efetive, são necessárias condições estruturais e operacionais para a implantação do Programa - tal como concebido nos documentos oficiais - bem como tempo de apropriação de sua concepção, fundamentada na formação integral e expressa na integração curricular” (BRONZATE, 2014);
- “[...] ampliar os estudos acerca do modelo de escolarização proporcionado pelos Institutos Federais, como a formação integrada” (MOREIRA, 2015);
- “[...] a pesquisa apresenta elementos conceituais para o processo de formação de educadores sobre a Educação Profissional e sua possibilidade de integração à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos” (COSTA, R. 2015);
- “Massive Open Online Courses (MOOC). [...] na oferta de cursos de extensão a distância, de maneira que a extensão do IFRS cumpra com efetividade seu papel de promover o relacionamento amplo e dialógico com a sociedade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e conheça melhor as demandas da comunidade onde atua” (LIMA, A. 2018);
- “[...] produto educacional consiste em uma proposta de ensino para os membros de CEP, na forma de sequência didática, que aborda a Resolução CNS n.º 510/2016, dirigida à área de Ciências Humanas e Sociais. [...] pode colaborar, de forma adequada e satisfatória, para a formação continuada dos membros de CEP” (BENDATI, 2019);
- “Guia Didático da Sala de Aula Invertida para a Educação Profissional e Tecnológica na Modalidade Subsequente. [...]” (NASCIMENTO. 2019);
- “[...] propondo-se um modelo de procedimento operacional padrão passível de ser aplicado para a tramitação administrativa de contratos de transferência tecnológica” (SILVA, D. 2019);
- “[...] elaborou-se o webfólio IntegraTDIC, para divulgar projetos dos professores com a integração das TDIC, ferramentas e práticas pedagógicas [...]” (SILVA, C. 2020);
- “[...] o curso Educação Financeira através de Jogos [...] os jogos utilizados favoreceram a aprendizagem dos estudantes, [...] o curso proporcionou aos alunos conhecimentos introdutórios sobre finanças e atendeu as expectativas dos participantes e dos pesquisadores, [...] pode ser expandido para outras unidades de ensino para diminuir essa importante lacuna educacional” (SANTICIOLI, 2020);
- “[...] Caderno Pedagógico Integrar pela Pesquisa: o projeto integrador como possibilidade que se constitui em uma alternativa possível de intervenção pedagógica a favor da integração curricular no curso estudado. Com este estudo pretende-se enfatizar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no

contexto do Ensino Médio Integrado e assim contribuir para o fortalecimento da identidade dos Institutos Federais” (MOTA, 2020);

- “[...] guia prático que oferece embasamento para o início de um trabalho mais incisivo na divulgação científica e no jornalismo científico com foco em comunicar a ciência às comunidades” (ASSIS, 2020);
- “[...] ações de formação continuada em serviço constituem importante estratégia para a constituição de saberes docentes sobre avaliação da aprendizagem, no âmbito da EPT” (SILVA, L. 2020);
- “[...] Projeto Integrador contribui para a integração entre as disciplinas propedêuticas e as da formação profissional” (SANDES, 2021);
- “Visitas guiadas em Institutos Federais têm sido desenvolvidas no Brasil com o objetivo de aproximar as instituições das comunidades onde estão inseridos, apresentando seus cursos, suas instalações e seus projetos que fazem parte da formação profissional e tecnológica. [...] potencializar a aprendizagem de estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental na ação Sexta no IFF, a partir da implementação de estratégias que envolvem a Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel, mais especificamente o conceito “organizador prévio”, Mapas Conceituais de Joseph Novak e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem” (STELLET, 2021);
- “[...] implantação de um Programa de Geração de Ideias [...] pode contribuir com a mudança do Clima Organizacional, na busca futura de uma mudança da Cultura da instituição desde que as pessoas estejam dispostas a aceitar o desafio do novo em seu ambiente de trabalho” (MENEGHELLI, 2015);
- “[...] apresenta-se a proposta de um modelo de gestão estratégica e participativa para Institutos Federais, [...] para o atendimento das exigências de credenciamento e reconhecimento do Ministério da Educação e para a elaboração do PDI, bem como para uma atuação estratégica e participativa, [...]” (FERREIRA, 2016);
- “Observou-se que a relação entre gestão pública e capacidades dinâmicas está em uma fase embrionária de exploração. [...] No que diz respeito à relação entre capacidades dinâmicas gerenciais e lógica dominante gerencial, se faz necessária ser mais bem explorada, uma vez que é perceptível o descaso da academia para com ela” (CORREA, 2017);
- “[...] a necessidade da proposição de uma metodologia de compras sustentáveis que norteie as aquisições de bens e serviços. Pretende-se com esta proposição dinamizar o processo de compras [...] o que leve a um ganho socioambiental, a promoção do desenvolvimento sustentável” (BEZERRA, 2017);
- “[...] proposta de modelo de processo para Publicação de Dados Abertos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, baseado nos conceitos de Gerenciamento de Processos de Negócios (BPM, do inglês *Business Process Management*)” (LE MOS, 2017); “[...] criação de um Guia para Implantar de BPM (*Business Process Management*) nos Institutos Federais de Educação brasileiros, visando aumentar as chances de sucesso” (CAVALCANTI, 2017);
- “[...] que a atual gestão do instituto invista em ações de planejamento e gestão estratégica apoiada em gestores e gerentes preparados e motivando toda a comunidade a participar do processo de planejamento para, assim, garantir o atingimento da finalidade social e institucional, integrando as ações de curto e médio prazo à medidas de longo prazo, embasado em uma perspectiva de futuro comprometida, não apenas no cumprimento das metas físicas, mas garantindo a melhoria continuada da qualidade da gestão educacional, sob sua responsabilidade, gerando, desse modo, valor para a sociedade” (FILHO, A. 2018,);
- “[...] fornecimento de subsídios para análise de decisão em unidades de educação profissional e para o desenvolvimento de estratégias e ações que busquem maior eficiência na melhoria da qualidade do ensino” (PRATES, 2018);
- “[...] pesquisa gerou um sistema de avaliação interna de cursos de licenciatura presencial com base no sistema SINAES, [...]” (LOPES, 2018);
- “[...] o amoldamento do método (método de apuração do custo corrente/aluno equivalente desenvolvido pelo Tribunal de Contas da União – TCU) e dos indicadores para a realização de novas pesquisas” (COSTA, M. 2018);
- “[...] necessidade de atenção dos gestores à percepção de diferentes grupos de atores quando do empreendimento de iniciativas de gestão do conhecimento” (BERTOTTI, 2018);
- “[...] modelo de governança para fomentar as compras e práticas sustentáveis, que redefine os papéis dos atores da governança sustentável e concebe indicadores e o índice de governança de compras sustentáveis (iGovCS)” (SEIXAS, 2018);
- “[...] MOMPIF (Modelo para Melhoria de Processos dos Institutos Federais), que é composto por etapas pautadas na utilização do BPM e das ferramentas da qualidade [...] Conclui-se que o modelo identificou os processos que mais agregam valor para o discente, além de priorizar os problemas contidos nos mesmos e tratá-los na fonte. As melhorias e indicadores propõem-se a agir na redução de custos com pessoal e tempo. Uma contribuição importante desta pesquisa corresponde ao fato do modelo poder ser replicado em qualquer IF” (MOURA, A. 2018);

- “[...] foi proposto um modelo de Plano de Gestão do Conhecimento para ser aplicado na Prodin” (PETRI, 2018);
- “[...]para atenuar ou prevenir a evasão escolar, os estudantes evadidos destacaram a importância do acompanhamento pedagógico [...]” (COSTA, Y. 2018);
- “[...] aplicabilidade das ferramentas computacionais de auxílio à decisão para a melhoria da qualidade dos projetos de arquitetura no contexto dos Institutos Federais. [...] através de software Building Information Modeling (BIM)” (COELHO, 2018);
- “Modelo Referencial de Design para Publicação de Editais nos Institutos Federais de Educação. [...] A comunicação e o design estão estreitamente ligados quando se trata de informar de maneira eficaz e eficiente na web. Na perspectiva pública, as Assessorias de Comunicação nos Institutos Federais tentam tornar essa comunicação objetiva, eficaz e acessível, possibilitando assim, o diálogo com a sociedade” (COELHO, 2019);
- “[...] criar o Vade Mecum Educacional, que é a compilação e detalhamento de todas as leis nacionais relativas às atividades de ensino, com ênfase especial sobre as desenvolvidas pelos IFs. [...]A conclusão mostra que o uso do produto nas atividades de ensino dos IFs dará mais segurança técnica e jurídica tanto no seu planejamento e execução quanto no processo decisório gerencial” (NEVES, 2019);
- “Um modelo de 09 gaps de desempenho de equipes foi desenvolvido com base em 10 proposições obtidas a partir da análise dos resultados. O modelo pode ser utilizado pelos Institutos Federais como suporte para o desenvolvimento de programas e projetos destinados à melhoria do desempenho das equipes de trabalho e das instituições” (MACIEL, 2019);
- “[...] cartilha intitulada Gestão Escolar Democrática: um fazer de muitas mãos. [...]atende aos seus objetivos e pode ser utilizada como instrumento de orientação aos estudantes quanto aos mecanismos institucionais de participação na gestão escolar [...]” (XAVIER, 2019);
- “[...] utilização do Ciclo PDCA como metodologia orientadora à solução de obstáculos institucionais referentes à Gestão por processos” (SILVA, A. 2019);
- “[...] manual eletrônico de gerenciamento da informação para o Departamento de Assuntos Acadêmicos [...] através do uso do método Infomapping. Com o objetivo de promover a melhoria da gestão da informação dentro do departamento e facilitar o acesso e recuperação dessas informações, [...]” (SILVA, G. 2019);
- “[...] propõe um modelo para a seleção por competências da alta administração das unidades que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (RAMOS, 2019);
- “A partir dos dados coletados, mediante as entrevistas, emergiram os indicadores que auxiliaram no estabelecimento de critérios necessários para a definição de questões para a autoavaliação dos cursos de EMI, considerando-se os seguintes referentes: Ensino Médio Integrado; Trabalho como princípio educativo; Pesquisa como princípio pedagógico; Construção coletiva por meio da participação/Democracia; Interdisciplinaridade; Formação continuada de professores e TAEs; Permanência e êxito; Avaliação; Infraestrutura física. [...] criados dois produtos educacionais (PE), do tipo material textual: o Instrumento de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado e o Caderno de Autoavaliação do Ensino Médio Integrado” (SILVEIRA, L. 2020);
- Guia de Autoavaliação Institucional para a Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para um percurso de democrático, participativo e educacional” (FAGUNDES, F. 2020);
- “[...] elaboramos o produto, intitulado “Pesquisa de itens para Adesão à Ata Sistema Registro de Preços”, organizado sob o formato de dois tutoriais. [...] como guia prático a professores e técnicos administrativos, na qualidade de demandantes de objetos e serviços” (FERNANDES, 2020);
- “[...] propõe quatro processos que visam apoiar a implementação da governança corporativa em tais institutos. [...]” (AQUINO, 2020);
- “[...]Guia Prático para os Fiscais de Contratos Administrativos [...]” (LAMPE, 2021);
- “[...]plano de ações propositivas para o acesso e a permanência de migrantes e refugiados na Rede Federal [...]” (SILVA, R. 2021);
- “[...] desenvolveu-se, como produto educacional, um aplicativo web, que permitirá aos estudantes do ensino médio integrado dialogar e submeter suas sugestões e reivindicações, o qual subsidiará a gestão escolar a aprimorar e a democratizar a participação dos estudantes no processo de elaboração do planejamento escolar” (BATISTA, Uendel, 2021);
- “[...] produto educacional (livro didático) voltado à formação de servidores e gestores dos Institutos Federais” (CASCAES, 2021);
- “[...] chegou-se a um conjunto de dez Fatores de Sucesso, [...] área de Gerenciamento de Projetos, com um grau de importância "Muito Importante". Aos fatores mencionados, concedeu-se então a denominação de Fatores Críticos de Sucesso na implantação de EGPs. Diante do exposto e de posse dos Fatores Críticos, buscou-se elaborar um guia de boas práticas para garantir atendimento destes. Dessa maneira, procura-se contribuir com as iniciativas de implantação de um EGPs na Rede Federal” (SANTOS, I. 2021);

- “Sistema de Gestão do Assentamento Funcional Digital nos Institutos Federais [...]” (FLORES, 2021);
- “Manual para adoção de relatório de sustentabilidade [...]A sua aplicação é simples e gradativa, mas necessita estar efetivamente entre as prioridades da gestão para ser incentivada e priorizada” (MENDES, 2021);
- “[...] um conjunto de Boas Práticas [...] auxiliar as equipes de desenvolvimento de software dessas instituições a conduzirem melhor seus projetos e conseguirem entregar no prazo previsto originalmente” (CASCAES, 2021).

Principais trabalhos utilizados na C6 – Contexto de Estratégias

ALBUQUERQUE, Raimundo Jose de Paula. 2013; AMARAL, Danilo Beserra do. 2021; AMORIM, Gilberto Jose de. 2018; ANA, Tomas Dias Sant. 2021; ANDRADE, Paula Danyelle Santana de. 2020; ANDREIS, Alexandra. 2015; ANDRIOLI, Mary Grace Pereira. 2017; ANTONINI, Fabiano Oliveira. 2018; ANTUNES, Cristiana Ferreira. 2015; ANTUNES, Evelise Dias. 2018; AQUINO, Rogerio Mangabeira Vicente de. 2020; ARANHA, Cinthia Bomtorin. 2020; ARNAUT, France Ferreira de Souza. 2017; ASSIS, Tassia Galvão Araujo. 2020; AVANCI, Lilian Tonete Ambrozim. 2018; AVILA, Carlos Alberto de. 2018; BASSI, Eduardo da Rocha. 2015; BATISTA, Uendel Santos. 2021; BENDATI, Maria Mercedes de Almeida. 2019; BENTIN, Priscila Caetano. 2021; BENTO, Leila Maria. 2015; BERTOTTI, Mario Jose. 2018; BEZERRA, Dina Faustino. 2017; BORBOREMA, Caroline Duarte Lopes de. 2013; BOSCHINI, Fernanda Ferreira. 2018; BRANDAO, Pollyanna de Araujo Ferreira. 2017; BRANDT, Andressa Grazielle. 2014; BRASIL, Jorge Eduardo Mendonca. 2018; BRONZATE, Sandra Torquato. 2014; BRUNO, Gisele Sabrina Nienov. 2020; CAMPOLIN, Luciane da Costa. 2019; CANTERLE, Lisiane Darlene. 2019; CARDOSO, Antonio Alan Vieira. 2019; CARDOSO, Caio Marcelo de Albuquerque. 2019; CASCAES, Danielle Christiane Tiefensee. 2021; CASSIANO, Elaine B. M., 2017; CASTRO, Maria Jose de. 2019; CASTRO, Tatiana Lage de. 2019; CAVALCANTI, Leonardo Ferreira. 2017; CAVALCANTI, Naianne Machado. 2018; CHEDIAK, Sheylla. 2020; COELHO, Fernanda Fonseca de Melo. 2018; COELHO, Joao Bosco Miranda. 2019; CORREA, Rubia Oliveira. 2017; COSTA, Lucia Helena Kmentt. 2016; COSTA, Marcio Flavio Tenorio. 2018; COSTA, Ramiro Marinho. 2015; COSTA, Yany Duarte. 2018; CRUZ, Cristiane de Brito. 2020; DANTAS, Belrica Alessandra Pereira da Silva. 2020; DAROS, Michelli Aparecida. 2019; ECKSTEIN, Luiz Carlos. 2018; ELOI, Merilande de Oliveira Soares. 2013; FAGUNDES, Fabiana Centeno. 2020; FASSINA, Ana Paula. 2019; FEITOZA, Eduardo Rafael Miranda. 2019; FERNANDES, Silvia Renata. 2020; FERREIRA, Fabiana Salim Marques. 2020; FERREIRA, Gustavo Lopes. 2020; FERREIRA, Kepler Benchimol. 2016; FILHO, Artidonio Araujo. 2018; FILHO, Erison Ferreira Mendonca. 2016; FILHO, Rogerio Luiz Cardoso Silva. 2017; FLORES, Simone Reis. 2021; FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Avila. 2021; FORNARI, Liamara Teresinha. 2017; FREITAS, Cesar Gomes de. 2017; FURTADO, Eniete de Oliveira Campos. 2020; GARCIA, Debora Rogeria Neres de Souza. 2021; GARCIA, Renata Ivone. 2018; GENTIL, Rafaelli Freire Costa. 2016; GONCALVES, Fernanda Cristina. 2021; GONZAGA, Antonia Edivaneide de Sousa. 2020; JONES, Josebeth. 2018; JUNIOR, Regis Renner Vasconcelos Malta. 2016; KREBS, Josiane Roberta. 2017; LAMPE, Luis Roberto da Silva. 2021; LEAL, Cleverson Pereira. 2018; LIMA, Alexandre Adriano dos Santos. 2018; LIMA, Jorcelyo Alencar. 2020; LINO, Sonia Regina Lamego. 2013; LIRA, Maria Gomes da Conceição. 2017; LOPES, Ana Claudia de Oliveira. 2018; LOPEZ, Jesusa Rita Fidalgo Sanchez. 2015; LORENZON, Ana Luisa Hentges. 2014; LOUREIRO, Rodrigo Nogueira Albert. 2020; LUDOLF, Nicholas Van Erven. 2021; MACEDO, Fabio Carlos. 2019; MACIEL, Leandro da Silva. 2019; MALDANER, Jair Jose. 2016; MARQUES, Debora Mota. 2018; MARTINS, Rodrigo Nolte. 2016; MATOS, Cassiana Nascimento. 2021; MEDEIROS, Jennifer de Carvalho. 2019; MEGA, Daniel Farias. 2021; MELO, Andre Luis Canuto Duarte. 2016; MELO, Jose Nilton de. 2019; MENDES, Aline Rodrigues de Lima. 2014; MENDES, Carla Danieli. 2021; MENEGHELLI, Camila. 2015; MORAES, Patricia Maccarini. 2021; MORAIS, Gilmar Rodrigues. 2020; MOREIRA, Eduardo. 2015; MOREIRA, Valter Garabed de Souza. 2015; MORO, Lais Miranda. 2019; MOTA, Luzia Matos. 2013; MOTA, Marize da Silva Martins. 2020; MOURA, Amanda Gomes de. 2018; NASCIMENTO, Reinaldo Vasconcelos. 2019; NASCIMENTO, Sandro de Freitas. 2021; NETO, Antonio Clodoaldo de Almeida. 2013; NEVES, Luciano Oliveira Azevedo. 2019; NOGUEIRA, Silvia Cristina Conde. 2016; NOVAIS, Natalia Helena dos Santos. 2017; OLIVEIRA, Eliezer dos Santos. 2016; OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. 2016; OLIVEIRA, Jussara de F. A. C., 2014; OLIVEIRA, Maria Djanira de. 2018; OLIVEIRA, Patricia M. B. De. 2017; OLIVEIRA, Patricia M. B. De. 2017; OLIVEIRA, Remer Coelho Diniz. 2019; OLIVEIRA, Rosilene Souza de. 2016; OLIVEIRA, Victor Varela Ferreira Medeiros de. 2020; PAIVA, Tuanny Bezerra. 2021; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. 2020; PESSINI, Magali Inês. 2019; PETRI, Cristiele Aparecida. 2018; PIEDADE, Ana Maristela Opaloski. 2016; PIRES, Ademir Faria. 2019; PRADO, Junior Leal do. 2018; PRATES, Caroline Leal, 2018; PREUSSLER, Roberto. 2017; RAIMUNDO, Carlo Filipe Evangelista. 2019; RAMOS, Carolina Kruse. 2019; REIS, Guilherme Basso dos. 2020; RODRIGUES, Alex Silva. 2018; RODRIGUES, Iaponira da Silva. 2016; RODRIGUES, Solange. 2015; RODRIGUES,

Thiago M., 2018; ROSA, Karina Grazielle Correa. 2021; ROSSKOPF, Davi Henrique. 2020; SANDES, Amanda dos Santos Doria. 2021; SANDESKI, Vicente Estevam. 2016; SANTICIOLI, Johnata Souza. 2020; SANTOS, Cintia Beatriz Diehl Guntzel dos. 2019; SANTOS, Cintia Regina da Silva. 2014; SANTOS, Esdras Rabelo dos. 2018; SANTOS, Fatima Sueli Oliveira dos. 2014; SANTOS, Isaac Brigido Rodrigues do. 2021; SANTOS, Jacques Fernandes. 2021; SANTOS, Jessica Rodrigues. 2020; SANTOS, Juliane Costa de Franca. 2021; SANTOS, Maria Jaqueline de Santana. 2021; SANTOS, Nilton de Santana dos. 2018; SANTOS, Renata Cristina Nogueira. 2021; SANTOS, Thamille Pereira dos. 2019; SCHIEDECK, Silvia., 2019; SCHNEIDER, Marcia Maria Brisch. 2013; SCHWEDE, Marcos Aurelio, 2014; SEIXAS, Eduardo Souza. 2018; SEIXAS, Marcos Antonio de Jesus. 2016; SENA, Paula Viviane Dias De. 2017; SILVA, Alana Teles. 2019; SILVA, Alexandre Jose Cunha da. 2020; SILVA, Anaites Maria de Moraes. 2019; SILVA, Carla Odete Balestro. 2016; SILVA, Cecilia Morena Maria da. 2015; SILVA, Cristiane Ribeiro da. 2020; SILVA, Cristiane Sobral Santos. 2020; SILVA, Danielle Clara Santana da. 2019; SILVA, Edilana Carlos da. 2021; SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. 2014; SILVA, Gildevana Ferreira da. 2019; SILVA, Grazielle Nayara Felicio. 2021; SILVA, Laura Rodrigues da. 2020; SILVA, Lucielma Semiao da. 2020; SILVA, Manuela do Nascimento. 2021; SILVA, Priscila Tiziana Seabra Marques da. 2016; SILVA, Rayna Sargem da. 2021; SILVA, Rita de Cassia Gomes da. 2021; SILVA, Shirleia Araujo da. 2019; SILVA, Tadeu Lucena da. 2013; SILVA, Thiago Henrique Oliveira. 2021; SILVEIRA, Lisiane Bender da. 2020; SILVEIRA, Thiala Carvalho de Melo. 2020; SOARES, Debora Miqueias. 2021; SOARES, Walter Dimas Brito. 2021; SOUZA, Janmara Pereira. 2019; SOUZA, Marcelo Aldair de. 2013; STELLET, Fernanda Brant Gabry. 2021; TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. 2013; TEODORO, Vanessa. 2021; TIAGO, Fernando M., 2021; TORINELLI, Andressa, 2019; VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. 2014; VERDUM, Priscila de Lima. 2015; VIEIRA, Flavio Araujo. 2018; VIEIRA, Isabella Ribeiro de Figueiredo. 2013; VOLKWEISS, Anelise. 2018; WOLNIEWICZ, Eveline Boppre Besen. 2019; XAVIER, Carla Cristina Valois Lins. 2019; XIMENES, Ana Carenina de Albuquerque. 2018.

Elaboração: Sidinei C. Sobrinho - 2022/2 com base na amostragem de trabalhos *stricto sensu* no período: 2010 - 2022/1 conforme Referencial Bibliográfico organizado no Apêndice B.

APÊNDICE D - Quadro Comparativo sobre a nova Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021

Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **DCNGEPT**, e substitui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio [DCNEPTNM] -Resolução CEB/CNE N° 6 de 20/09/2012.

O que “mudou” ou não? O que passa a ser obrigatório por força normativa após a homologação pelo ministro ou apenas indicativo de possibilidade? Quais as mudanças textuais de maior risco aos IFs? Quais as principais ameaças para a política de EPT nos IFs? Quais normas são vinculadas e quais normas são discricionárias?	
RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 5 DE JANEIRO DE 2021	Comentários
<p>Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.</p> <p>Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e <u>avaliação da Educação Profissional e Tecnológica</u>, presencial e a distância (Grifei).</p>	<p>- Recebe nova abrangência para além das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, envolvendo, agora, ensino superior de graduação e pós-graduação</p> <p>- Atende ao disposto na LDB Art. 39 § 2º e § 3º; mas provoca - Confusão terminológica entre os termos “técnica”, “Tecnológica”, e “técnica de nível médio”. Nesse sentido ver LDB Art. 39. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”</p> <p>- Ver LDB, Art. 36-B. “formas”</p> <p>- Retoma a discussão sobre a “avaliação” da EPT; Ameaça e fragilidade: que tipo de avaliação? Como estão os indicadores da RFEPCT? TAM? TCU/CGU?</p>
<p>Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é <u>modalidade educacional</u> que perpassa todos os níveis da educação nacional, <u>integrada às demais modalidades</u> de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, <u>organizada por eixos tecnológicos</u>, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes (Grifei);</p>	<p>- Introduz a classificação da EPT como “modalidade”;</p> <p>- Ao dizer que a EPT é “integrada às demais modalidades”, restringe a interpretação da LDB “Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, <u>integra-se aos diferentes níveis e modalidades</u> de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.</p> <p>- Interpretação gramatical = conflito de normas = princípio da hierarquia das normas = prevalece Art. 39 LDB</p>
<p>Art. 3º São princípios <u>da Educação Profissional e Tecnológica</u>:</p>	<p>- Confusão terminológica entre os termos “técnica”, “Tecnológica”, e “técnica de nível médio”. Nesse sentido ver LDB Art. 39. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”</p> <p>- Ver LDB, Art. 36-B. “formas”</p>

<p>I - <u>Articulação com o setor produtivo</u> para a construção coerente de itinerários formativos, com vista ao <u>preparo para o exercício das profissões operacionais, técnicas e tecnológicas, na perspectiva da inserção laboral dos estudantes;</u> (Grifei);</p>	<p>- Enfatiza o caráter tecnicista da EPT, a dicotomia entre trabalho braçal (“profissões operacionais”) e trabalho intelectual; e o mercado de trabalho (“inserção laboral”) em detrimento ao mundo do trabalho. - Retira a ênfase na formação integral, na redação anterior, que previa: “I - visando à formação integral do estudante;”</p>
<p>II - respeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;</p>	<p>- Na redação anterior equivalia ao inciso XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. - ver princípios CF/88 e LDB;</p>
<p>III - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na <u>perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;</u></p>	<p>- Altera a redação e o nº do inciso, passando a adotar o texto previsto no Art. 205 CF/88, <i>in fine</i>.</p>
<p>IV - centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;</p>	<p>- Altera a redação e numeração do inciso, - insere a ênfase na “construção de competências” - uso do termo “trabalho como princípio educativo” mesclado com a ideia da pedagogia das competências. Evidência clara de “transferência terminológica neoliberal” (LAVAL, 2018) PONTO FORTE - mantém a concepção do trabalho como princípio educativo e a perspectiva da integração curricular</p>
<p>V - estímulo à adoção da <u>pesquisa como princípio pedagógico</u> presente em um processo formativo voltado para um mundo permanentemente em transformação, integrando saberes cognitivos e socioemocionais, tanto para a produção do conhecimento, da cultura e da tecnologia, quanto para o desenvolvimento do trabalho e da intervenção que promova impacto social;</p>	<p>PONTO FORTE - Mantém a ideia de “pesquisa como princípio pedagógico”; - insere a perspectiva da promoção de “impacto social;” - novamente, mantém a perspectiva da integração curricular</p>
<p>VI - a tecnologia, enquanto expressão das distintas formas de aplicação das bases científicas, como fio condutor dos saberes essenciais para o desempenho de diferentes funções no setor produtivo;</p>	<p>- insere esse texto, - ênfase e compreensão de tecnologia” - ênfase, novamente, no “setor produtivo”;</p>
<p>VII - indissociabilidade entre educação e prática social, bem como entre saberes e fazeres no processo de ensino e aprendizagem, considerando-se a historicidade do conhecimento, valorizando os sujeitos do processo e as <u>metodologias ativas e inovadoras</u> de aprendizagem centradas nos estudantes; (Grifei);</p>	<p>- reformula o texto anterior; - insere a ênfase em “metodologias ativas e inovadoras”;</p>
<p>VIII - <u>interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;</u> (Grifei);</p>	<p>- pequena alteração, sem prejuízo ao texto; Ponto Forte- mantém, aqui, a possibilidade do currículo integrado, na perspectiva que tem sido desenvolvida pelos IFS - interdisciplinaridade como método; Ameaça: reduzir a concepção de integração curricular a práticas interdisciplinares</p>
<p>IX - <u>utilização de estratégias educacionais</u> que permitam a contextualização, a flexibilização e a <u>interdisciplinaridade</u>, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;</p>	<p>- nova redação ficou melhor Ponto Forte - mantém, aqui, a possibilidade do currículo integrado, na perspectiva que tem sido desenvolvida pelos IFS</p>

<p>X - articulação com o desenvolvimento socioeconômico e <u>os arranjos produtivos</u> locais;</p>	<p>Ameaça - retira o termo “ambiental” de “desenvolvimento socioeconômico-ambiental”; Porém o Termo é reutilizado no Art. 24 § 1º</p> <ul style="list-style-type: none"> - enfatiza apenas os “os arranjos produtivos”, retirando a ideia de “<u>arranjos socioprodutivos</u>”, enaltece a separação desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento socioeconômico; - Divergências e consonâncias com o texto Lei 11.892/2008: “Art. 6º IV – [...] consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;”
<p>XI - observância às <u>necessidades específicas das pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação</u>, gerando oportunidade de participação plena e efetiva em igualdade de condições no processo educacional e na sociedade;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - atualiza terminologia inclusiva;
<p>XII - observância da condição das pessoas em regime de acolhimento ou internação e em <u>regime de privação de liberdade</u>, de maneira que possam ter acesso às ofertas educacionais; para o desenvolvimento de competências profissionais para o trabalho;</p> <p>XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - reformula o texto, mesclando incisos, X e XI, da redação anterior; - Como estão os cursos dos IFs para atendimento a este público?
<p>XIV - reconhecimento das diferentes formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a elas subjacentes, <u>requerendo formas de ação diferenciadas</u>;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - altera redação, sem impacto.
<p>XV - autonomia e flexibilidade na construção de <u>itinerários formativos profissionais diversificados</u> e atualizados, segundo interesses dos sujeitos, a relevância para o contexto local e as <u>possibilidades de oferta</u> das instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica, <u>em consonância com seus respectivos projetos pedagógicos</u>;</p> <p>XVII - <u>autonomia da instituição educacional</u> na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído como instrumento de referência de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e as normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes complementares de cada sistema de ensino;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reformula e mescla os Incisos XIII e XIV, da redação anterior com os artigos XV e XVII da nova redação; Ponto forte: reitera autonomia institucional para a organização curricular
<p>XVI - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as <u>competências</u> profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - retira “conhecimentos”; - ênfase nas “competências”;
<p>XVIII - fortalecimento das estratégias de colaboração entre os ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, visando ao maior alcance e à efetividade dos processos de ensino</p>	<p>AMEAÇA- introduz ênfase na “<u>empregabilidade</u>”</p> <ul style="list-style-type: none"> - E a concepção do tal “empreendedorismo”? Os egressos precisam ser apenas “empregados” e não empregadores?

aprendizagem, contribuindo para a <u>empregabilidade</u> dos egressos; e	- Clara ênfase na formação de mão de obra para o mercado!
XIX - promoção da <u>inovação</u> em todas as suas vertentes, especialmente a tecnológica, a social e a de processos, de maneira incremental e operativa.	- insere esse inciso cujo princípio dá ênfase na “<u>inovação</u>” ; Se bem usado, pode ser favorável à política dos IFs
<p>CAPÍTULO III DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO Art. 4º A Educação Profissional e Tecnológica, com base no § 2º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004, é desenvolvida por meio de cursos e programas de:</p> <p>I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores;</p> <p>II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e</p> <p>III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional.</p>	<p>- Altera a redação pois ampliou a abrangência das diretrizes.</p> <p>- ver Art. 6º e Art. 16, da nova redação</p>
Art. 5º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser <u>organizados por itinerários formativos</u> , observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos.	<p>- introduz a ênfase nos “<u>itinerários formativos</u>”, conforme Reforma do Ensino Médio e BNCC.</p> <p>Atenção para LDB Art. 36 § 3º “A critério dos sistemas de ensino, <u>poderá ser composto itinerário formativo integrado</u>, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput”.</p> <p>- <u>Mantém a possibilidade do integrado, sem separar os itinerários ou fazer opção apenas pelo itinerário V.</u></p> <p>- ver Art. 8º, VII “- observação da integralidade de ocupações reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o acervo de cursos apresentados nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Cursos Superiores de Tecnologia”. (compõe parte do perfil do egresso);</p>
<p>§ 1º Os eixos tecnológicos deverão observar as distintas <u>segmentações tecnológicas</u> abrangidas, de forma a promover orientações específicas que sejam capazes de orientar as <u>tecnologias contempladas em cada uma das distintas áreas tecnológicas identificadas</u>.</p> <p>§ 2º A não identificação de distintas áreas tecnológicas preservará as mesmas orientações dos eixos tecnológicos.</p>	<p>- texto confuso:</p> <p>- o que se entende por “<u>segmentações tecnológicas</u>”?</p> <p>- quais são ou como identificar as “<u>tecnologias contempladas em cada uma das distintas áreas tecnológicas identificadas</u>”?</p> <p>- o que são “<u>áreas tecnológicas</u>”?</p>
§ 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientam a organização dos cursos dando <u>visibilidade às ofertas de Educação Profissional e Tecnológica</u> .	- articula o CNCST e o CNCT
§ 4º O itinerário formativo deve contemplar a articulação de cursos e programas, configurando trajetória educacional consistente e programada, a partir de:	Dúvida- “<u>itinerários de profissionalização</u>” ??? são o mesmo que itinerário formativos? Fortalece a dicotomia trabalho intelectual X manual?

<p>I - estudos sobre os <u>itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho</u>;</p> <p>II - estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional; e</p> <p>III - fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços.</p>	<p>Ameaça- “fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços”.</p> <p>Ênfase na dimensão material do trabalho; fragilização das humanidades;</p> <p>Inciso III – Ênfase na “sociedade das coisas” ([...] bases de conhecimentos que permitem ler, analisar, interpretar e compreender como funciona o mundo da natureza e da matéria (o que GRAMSCI denomina de sociedade das coisas) e como funcionam as relações sociais, políticas, culturais (sociedade dos seres humanos). Neste aspecto, a contraposição de uma escola conteudista ou não conteudista redundaria numa discussão escolástica. No plano pedagógico, isso implica ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos e as condições que os produzem. Por isso, uma articulação entre ciência, trabalho na sua dimensão ontocriativa e cultural (FRIGOTTO, 2018, p. 310)</p>
<p>§ 5º Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o <u>conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica</u>, podendo ser:</p> <p>I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com <u>terminalidade ocupacional</u>;</p> <p>II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e</p> <p>III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica.</p>	<p>- Introduz um conceito de itinerário formativo</p> <p>AMEAÇA- a redação enfatiza e favorece a fragmentação curricular;</p> <p>- O que é “<u>terminalidade ocupacional</u>”? Qualificação intermediária?</p>
<p>§ 6º Os itinerários formativos profissionais devem possibilitar um contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente avaliadas, reconhecidas e certificadas por instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, criadas nos termos da legislação vigente.</p>	
<p>§ 7º Os <u>itinerários formativos</u> profissionais <u>podem ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica ou de um eixo tecnológico, de modo a favorecer a verticalização</u> da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos, incluindo programas de aprendizagem profissional, observada a legislação trabalhista pertinente.</p>	<p>- Ponto forte: mantém a possibilidade da verticalização e o uso de itinerários formativos interníveis ou intercursos.</p> <p>Observação: até o momento isso foi impossível nos IFs. Mal se avançou a proposta de integração curricular dentro de um mesmo curso, nível, forma e modalidade.</p>
<p>§ 8º Entende-se por eixo tecnológico a estrutura de organização da Educação Profissional e Tecnológica, considerando as diferentes matrizes tecnológicas nele existentes, por meio das quais são promovidos os agrupamentos de cursos, levando em consideração os fundamentos científicos que as sustentam, de forma a orientar o Projeto Pedagógico</p>	<p>- INSERE o conceito de eixo tecnológico</p> <p>- PONTO FORTE: possibilidade de ênfase no currículo integrado: “devem orientar e integrar a organização curricular,”</p>

do Curso (PPC), identificando o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que <u>devem orientar e integrar a organização curricular</u> , dando identidade aos respectivos perfis profissionais.	
Art. 6º A Educação Profissional e Tecnológica pode se desenvolver em articulação com as etapas e as modalidades da Educação Básica, bem como da Educação Superior ou por diferentes estratégias de formação continuada, em instituições devidamente credenciadas para sua oferta ou no ambiente de trabalho.	<p>- essa “<u>articulação com as etapas [...] da Educação Superior</u>”, refere-se à que? Ao disposto no § 7º do Art 5º?</p> <p>- Ameaça – no texto, <i>in fine</i>: espaço para a privatização; future-se; Medio-Tec; concomitância; Fragmentação curricular..</p>
Art. 13 Excluído xxx	<p>- Excluiu o Art. 13 da antiga resolução, mas <u>não desobriga a manutenção da organização curricular por núcleos como tem sido feita na maioria dos IFs</u>;</p> <p>- Essa exclusão enfraquece a ênfase normativa na integração curricular;</p>
Art. 7º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica se referenciam em eixos tecnológicos e suas respectivas áreas tecnológicas, quando identificadas, possibilitando a construção de itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, <u>segundo interesses dos sujeitos</u> , conforme a relevância para o contexto local e <u>as reais possibilidades das instituições e redes de ensino</u> públicas e privadas, visando ao desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e específicas para o exercício profissional competente, na perspectiva do desenvolvimento sustentável. § 1º A identificação de diferentes áreas tecnológicas no âmbito dos respectivos eixos tecnológicos <u>deve garantir a expressão das diferentes segmentações que dão identidade às funções de um setor de produção</u> de bens e serviços, contemplando finalidades, objetos e processos de produção e de prestação de serviços.	<p>- conflito de possibilidades concretas entre o “<u>segundo interesses dos sujeitos</u>,” “<u>e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino</u>”</p> <p>- como garantir o § 1º? implicitamente há abertura para a definição do currículo pelos setores produtivos?</p>
§ 2º <u>As áreas tecnológicas identificadas em cada eixo tecnológico</u> deverão promover orientações específicas, <u>indicando condições e critérios para definição de carga horária e de percentuais possíveis para as unidades curriculares</u> , etapas ou módulos flexíveis, etapas presenciais e a distância na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e na Educação Profissional Tecnológica de Nível Superior.	<p>Ameaça:</p> <p>- o que significa? “indicando condições e critérios para definição de carga horária e de percentuais possíveis para as unidades curriculares”?</p> <p>- favorece a fragmentação curricular</p> <p>- novamente conflito sobre CH dos cursos e separação de CH específica para áreas, disciplinas..</p>
§ 3º Para os fins desta Resolução, <u>entende-se por competência profissional</u> a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos desafios do mundo do trabalho.	<p>- Introduz a concepção de “competência profissional”</p>
§ 4º Cabe ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em articulação com o Ministério da Educação (MEC), ouvidos os respectivos sistemas [...] definir normas gerais para orientar a estruturação dos eixos tecnológicos, incorporando as diferentes áreas tecnológicas que se fizerem necessárias.	<p>- Competência do CNE</p>

<p>Art. 8º São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional e Tecnológica:</p> <p>I - atendimento às demandas socioeconômico ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho;</p> <p>II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, considerando as reais condições de viabilização da proposta pedagógica;</p> <p>III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;</p> <p>IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o <u>pleno desenvolvimento das competências profissionais</u> e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, em condições de responder, com originalidade e criatividade, aos constantes e novos desafios da vida cidadã e profissional;</p> <p>V - incentivo ao uso de recursos tecnológicos e recursos educacionais digitais abertos no planejamento dos cursos como mediação do processo de ensino e de aprendizagem centrados no estudante;</p> <p><u>VI - aproximação entre empresas e instituições de Educação Profissional e Tecnológica</u>, com vista a viabilizar estratégias de aprendizagem que insiram os estudantes na realidade do mundo do trabalho; e</p> <p>VII - observação da integralidade de ocupações reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e o acervo de cursos apresentados nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos e de Cursos Superiores de Tecnologia.</p>	<p>Ameaças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - substituiu “<u>itinerários formativos</u>” por “itinerários formativos Profissionais” - incentivo à parceria público/privada: <u>VI - aproximação entre empresas e instituições de Educação Profissional e Tecnológica</u>.
<p>Art. 9º O Ministério da Educação, <u>em regime de colaboração</u> com os sistemas de ensino e as instituições e redes de Educação Profissional e Tecnológica, observada a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a dinâmica do mundo do trabalho, deve manter atualizado o CNCT e o CNCST, de modo a orientar na organização dos cursos e dar visibilidade às ofertas em Educação Profissional e Tecnológica.</p>	
<p>Art. 10 As instituições e redes que oferecem Educação Profissional e Tecnológica podem ofertar cursos experimentais que não constem no CNCT e no CNCST ou em instrumentos correspondentes que venham substituí-los, desde que:</p> <p>I – [...] V [...]</p> <p>Art. 11 [...] § 1º [...] § 2º O Ministério da Educação poderá recomendar a readequação de cursos experimentais técnico ou superior de tecnologia, de modo a enquadrá-los em cursos já constantes no CNCT ou CNCST.</p>	<p>-amplia versão anterior</p>
<p>Art. 12 Os cursos de qualificação profissional, incluída a formação inicial de trabalhadores, deverão desenvolver <u>competências</u> profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de</p>	<p>Art. 12; § 2º, prevê <u>saídas intermediárias</u> = RISCO: evasão e fragmentação curricular</p>

<p>conclusão, que sejam necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida no mundo do trabalho, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO.</p> <p>§ 1º Os cursos de qualificação profissional, considerando a aprendizagem profissional, respondem à comprovação da necessidade de formação metódica para o exercício das ocupações profissionais a que se referem, <u>excetuadas as simples instruções de serviço.</u></p> <p>§ 2º Os cursos de qualificação profissional podem também abarcar <u>saídas intermediárias</u> dos Cursos Técnicos de Nível Médio (qualificação profissional técnica) e dos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação (qualificação profissional tecnológica), <u>devidamente reconhecidas pelo mercado de trabalho</u> e identificadas na CBO.</p> <p>§ 3º Os cursos de qualificação profissional devem ser organizados na perspectiva de itinerário formativo profissional e tecnológico, com vista a possibilitar o aproveitamento das competências desenvolvidas para a continuidade de estudos.</p> <p>§ 4º Os cursos de qualificação profissional devem observar as normas gerais da Educação Profissional e Tecnológica na organização de sua oferta e, quando se tratar de aprendizagem profissional, além destas Diretrizes, considerar as normas específicas.</p> <p>§ 5º <u>A oferta de qualificação profissional pode se dar de forma articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).</u></p> <p>§ 6º A qualificação profissional pode contemplar programas de aprendizagem profissional, observadas, além destas Diretrizes, as denominações das ocupações na CBO e a legislação específica pertinente.</p> <p>§ 7º Cabe às instituições e redes de ensino que oferecem Educação Profissional registrar, sob sua responsabilidade, os certificados emitidos nos termos da legislação e normas vigentes.</p>	<p>- Texto: <u>“devidamente reconhecidas pelo mercado de trabalho”</u>. RISCO: ênfase explícita para atendimento ao mercado;</p>
<p>Art. 13 A estruturação de <u> cursos de qualificação profissional</u> deve considerar, no mínimo, os seguintes elementos para sua oferta:</p> <p>I - identificação do curso;</p> <p>II - justificativa e objetivos;</p> <p>III - requisitos e formas de acesso;</p> <p>IV - perfil profissional de conclusão;</p> <p>V - organização curricular;</p> <p>VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;</p> <p>VII - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;</p> <p>VIII - biblioteca, instalações, equipamentos e laboratórios;</p> <p><u>IX - perfil de professores, instrutores e técnicos;</u> e</p> <p>X - certificados a serem emitidos.</p>	<p>- insere a estrutura curricular para cursos FIC! ATENÇÃO para <u>“IX - perfil de professores, instrutores e técnicos”</u></p> <p>- sugere a vinculação direta desses cursos realizados na (ou pelas) empresas!!</p> <p>OBSERVAÇÃO: problema de disputa interna nos IFs sobre a “competência” para gestão dos cursos FIC. PROEN ou PROEX?</p> <p>- Dificulta o diálogo a e política institucional para isso. Com a “curricularização da extensão” se resolve?</p>
<p>Art. 14 A formação inicial para o trabalho poderá compreender a <u> oferta de cursos e programas especiais de capacitação profissional</u>, de duração variável, abertos à comunidade e condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento do</p>	<p>- <u> inseriu novo dispositivo para FIC:</u> “oferta de cursos e programas especiais de capacitação profissional,”</p> <p>- Ex: programa CERTIFIC</p>

<p>estudante, <u>sem exigência de vinculação a nível formal de escolaridade ou ao perfil profissional de conclusão de uma determinada ocupação</u>, voltados para o desenvolvimento de <u>saberes instrumentais</u> relacionados ao mundo do trabalho, na perspectiva da geração de trabalho e renda.</p> <p>Parágrafo único. Para esses cursos e programas especiais abertos à comunidade e estruturados nos termos do art. 42 da LDB, caberá às entidades ofertantes definir critérios para o processo seletivo e para o aproveitamento de estudos, quando couber.</p>	<p>Observação: A ênfase nos “saberes instrumentais” destoia da concepção de “mundo do trabalho”</p>
<p>Art. 15 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange:</p> <p>I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico;</p> <p><u>II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e</u></p> <p><u>III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada.</u></p> <p>§ 1º Os cursos técnicos devem desenvolver <u>competências profissionais de nível tático e específico</u> relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos.</p>	<p>- a redação é confusa e conflita com a LDB, Art. 36 -A ao Art. 38, pois cursos de “II - qualificação profissional técnica” não são de nível médio, mas se enquadram no Art. 39, § 2º “A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;”,</p> <p>AMEAÇA - o que se entende por “competências profissionais de nível tático e específico”?</p> <p>Resgata concepção gerencialista da Resolução CNE/CEB Nº 04/99: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. “8 - ÁREA PROFISSIONAL: GESTÃO 8.2 - Competências profissionais gerais do técnico da área - Identificar e interpretar as diretrizes do planejamento estratégico, do planejamento tático e do plano diretor aplicáveis à gestão organizacional”.</p>
<p>§ 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo <u>mercado de trabalho</u>.</p>	<p>AMEAÇA-</p> <p>ênfase no <u>mercado de trabalho</u></p> <p>- favorece a <u>fragmentação curricular</u> “A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio”</p> <p>- o texto tenta induzir a previsão de qualificação e saídas intermediárias. Mas não é obrigatório!</p>
<p>Art. 16 Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas <u>formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas</u></p>	<p>- confunde a redação dos Art. 36 – B e Art. 36 – C da LDB</p>
<p>I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica <u>ao mesmo tempo</u> em que conclui a última etapa da Educação Básica;</p>	<p>AMEAÇA - Confusão terminológica!!</p> <p>- o termo “técnica <u>ao mesmo tempo</u> “desvirtua o sentido da LDB no Art. 36 – C, “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, efetuando-se matrícula única para cada aluno;” <u>fragilizando a ideia de integração curricular</u></p>
<p>II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino;</p> <p>III - <u>concomitante intercomplementar</u>, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes</p>	<p>AMEAÇA - Confusão terminológica!</p> <p>- deveria manter a redação da LDB Art. 36-C, II, alíneas “a” a “c”;</p> <p>“II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer</p>

<p>de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e</p>	<p>a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;</p> <p>b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;</p> <p>c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.</p> <p>- inova na legislação ao usar o termo “<u>concomitante intercomplementar</u>,” fragilizando a ideia de integração curricular;</p>
<p>IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados <u>exclusivamente</u> a quem já tenha concluído o Ensino Médio.</p>	<p>- LDB, Art. 36 -B: II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio”.</p>
<p>§ 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo.</p>	<p>AMEAÇA:</p> <p>- Confusão terminológica!</p> <p>- pois curso subsequente (inciso IV do artigo) também possibilita a certificação em “habilitação profissional técnica”, e é curso que se enquadra no “nível médio”, embora exclusivo para quem já concluiu o Ensino Médio, mas não é curso que habilita em nível superior. Entende-se que a vontade da lei era se referir às formas articuladas com o ensino médio “regular”; mas o texto ficou falho na redação</p>
<p>§ 2º Os cursos desenvolvidos nas formas dos incisos I e III deste artigo, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, devem observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas definidas pelo Conselho Nacional de Educação, <u>em especial os referentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</u>, bem como normas complementares dos respectivos sistemas de ensino.</p>	<p>ATENÇÃO: “observar as finalidades do Ensino Médio, suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras Diretrizes correlatas”. Não implica reproduzir os modelos sugeridos pela BNCC e reforma do EMI;</p>
<p>§ 3º A critério dos sistemas de ensino, observadas as DCNEM, a oferta do itinerário da formação técnica e profissional deve considerar a inclusão de vivências práticas de trabalho, <u>constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias</u> e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;</p>	<p>AMEAÇA: - incentiva a pareceria público/privada e a fragmentação curricular.</p> <p>Ex: Médio-TEC; Itinerários formativos separados, Programa Novos Caminhos etc.</p>
<p>§ 4º Na oferta dos cursos na forma dos incisos II e IV, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, garantindo, assim, o pleno desenvolvimento do perfil profissional de conclusão.</p>	<p>- igual ao Antigo Art. 9º Res 06/2012</p>
<p>Art. 17 A oferta de curso técnico, em quaisquer das formas, deve ser precedida da correspondente credenciamento da unidade educacional e de <u>autorização do curso pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.</u></p>	<p>- <u>autorização da oferta</u> pelo Conselho Superior, nos IFs.</p> <p>- antigo Art. 10 Res 06/2012</p>
<p>Art. 18 A oferta de cursos técnicos para os que não concluíram o Ensino Médio na idade considerada</p>	<p>- igual ao antigo Art. 11, res 06/2012</p>

adequada pode se dar de forma <u>articulada com a EJA</u> .	
Art. 19 O curso de <u>especialização profissional técnica</u> , enquanto formação continuada, somente poderá ser ofertado por instituição de ensino devidamente credenciada e vinculada a um curso técnico correspondente devidamente autorizado.	- inserido - Observação: Os IFs não têm adotado a especialização técnica. Pode ser uma ótima opção para atendimento às especificidades locais e regionais sem ter que, para isso, fazer cursos técnicos extremamente carregados de disciplinas e CH;
Art. 20 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, observados os princípios expressos no art. 3º, deve ainda considerar; I - a composição de uma base tecnológica que contemple métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas ao curso em questão;	- insere ou reescreve textos da resolução anterior. Sem mudança significativa na essência do texto normativo
II - os elementos que caracterizam as áreas tecnológicas identificadas no eixo tecnológico ao qual corresponde o curso, compreendendo as tecnologias e os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que as alicerçam e a sua contextualização no <u>setor produtivo</u> ; III - a necessidade de atualização permanente da organização curricular dos cursos, estruturada com fundamento em estudos prospectivos, pesquisas, dados, articulação com os <u>setores produtivos</u> e outras fontes de informações associadas;	- insere ou reescreve textos da resolução anterior. Sem mudança significativa na essência do texto normativo
IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas; V - o diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como referências fundamentais de sua formação; VI - os elementos essenciais para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;	- insere e ou reescreve textos da resolução anterior. Sem mudança significativa na essência do texto normativo
§ 1º Quando o curso de que trata o <i>caput</i> for oferecido na forma integrada ou na forma <u>concomitante intercomplementar</u> ao Ensino Médio <u>devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC</u> do Ensino Médio, asseguradas aos estudantes como compromisso ético em relação ao desenvolvimento de conhecimentos, expressos em termos de conceitos e procedimentos; de habilidades, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, que os coloquem em condições efetivas de propiciar <u>que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados</u> , expressando-se em competências profissionais essenciais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania no mundo do trabalho e na prática social.	- Insere nova categoria: “intercomplementar”? mesma inovação do Art 16, III Atenção: “devem ser consideradas as aprendizagens essenciais da BNCC”, estas já são consideradas nas propostas de EMI e currículo integrado, não carece de adaptação para atender a BNCC tanto que a seguir o próprio texto fala “condições efetivas de propiciar que esses saberes sejam continuamente mobilizados, articulados e integrados ” AMEAÇA: o texto induz à negação do EMI

<p>§ 2º As competências socioemocionais como parte integrante das competências requeridas pelo perfil profissional de conclusão, podem ser entendidas como um conjunto de estratégias ou ações que potencializam não só o autoconhecimento, mas também a comunicação efetiva e o relacionamento interpessoal, sendo que entre estas estratégias destacam-se a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas, constituindo-se como competências que promovem a otimização da interação que o indivíduo estabelece com os outros ou com o meio em geral.</p>	<p>- <u>conceitua “competências socioemocionais”</u> (inserida no Art. 3, V);</p>
<p>Art. 21 O currículo, contemplado no PPC e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é <u>prerrogativa e responsabilidade de cada instituição</u> e rede de ensino pública ou privada, nos termos de seu PPC, observada a legislação e as normas vigentes, em especial o disposto nestas Diretrizes Curriculares Nacionais, no CNCT ou instrumento correspondente que venha substituí-lo e em normas complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.</p>	<p>- reescreve dispositivo já previsto na Res 06/2012 - autonomia, porém vinculada às normas vigentes;</p>
<p>Art. 22 As instituições de ensino devem formular e implantar, coletiva e participativamente, com base nos incisos I, dos arts. 12 e 13 da LDB, suas correspondentes propostas pedagógicas.</p>	<p>- reitera o já previsto na LDB - reitera autonomia dos IFs para a proposta de currículo integrado</p>
<p>Art. 23 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição e rede de ensino em relação à concretização da identidade do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções, compreendidos nas competências profissionais e pessoais, que devem ser garantidos ao final de cada habilitação profissional técnica e das respectivas saídas intermediárias correspondentes às etapas de qualificação profissional técnica; e da especialização profissional técnica, que compõem o correspondente itinerário formativo do curso técnico de nível médio. Parágrafo único. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica.</p>	<p>- insere e ou reescreve textos da resolução anterior. Sem mudança significativa na essência do texto normativo - reitera a possibilidade de manter a proposta de currículo integrado</p>
<p>Art. 24 O plano de curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve considerar, em seu planejamento: I - adequação e coerência do curso com o PPP e com o regimento escolar da instituição de ensino, especialmente com sua missão e objetivos; II - articulação com o mundo do trabalho, com as tecnologias e com os avanços dos setores produtivos pertinentes, de forma a responder às demandas de profissionalização do <u>mercado de trabalho</u>; III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;</p>	<p>- insere e ou reescreve textos da resolução anterior (Art. 22). Sem mudança significativa na essência do texto normativo Ameaça - ênfase no “mercado de trabalho;” (inciso II) Ponto Forte: - Fortalece a integração curricular “os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração” (inciso V);</p>

<p>IV - identificação dos saberes compreendidos nas competências profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;</p> <p>V - organização curricular por áreas de estudos, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com <u>os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração</u> permanente entre teoria e prática ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>VI - definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;</p> <p>VII - identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;</p> <p>VIII - elaboração do PPC a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes, no âmbito do respectivo sistema de ensino;</p> <p>IX - avaliação da execução do respectivo PPC; e</p> <p>X – incentivo à inovação por meio de metodologias que estimulem o protagonismo do estudante na área de atuação profissional.</p>	
<p>§ 1º A autorização de novo curso pelo respectivo órgão competente está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas <u>socioeconômico ambientais</u>.</p> <p>§ 2º Cabe às instituições e redes de ensino registrar, sob sua responsabilidade, os certificados e diplomas emitidos nos termos da legislação e normas vigentes, para fins de validade nacional.</p>	<p>- reintroduz a concepção de “socioeconômico ambientais”;</p>
<p>Art. 25 A estrutura do PPC, a ser submetida à aprovação dos órgãos competentes, no âmbito do correspondente sistema de ensino, deve conter, no mínimo:</p> <p>I - identificação do curso;</p> <p>II - justificativa e objetivos;</p> <p>III - requisitos e formas de acesso;</p> <p><u>IV - perfil profissional de conclusão e perfil profissional de saídas intermediárias e de especializações técnicas, quando previstas;</u></p> <p>V - organização curricular;</p> <p>VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, mediante <u>avaliação e reconhecimento de competências profissionais constituídas;</u></p> <p>VII - critérios e procedimentos de avaliação <u>de aprendizagem;</u></p> <p><u>VIII - infraestrutura física e tecnológica,</u> identificando biblioteca, laboratórios, instalações e equipamentos;</p> <p><u>IX - perfil de qualificação dos professores, instrutores e técnico-administrativos;</u></p> <p>X - certificados e diplomas a serem emitidos;</p> <p><u>XI - prazo máximo para a integralização do curso; e,</u></p> <p><u>XII - identificação das atividades de estágio supervisionado obrigatório, quando couber.</u></p>	<p>- altera inciso IV “IV - perfil profissional de conclusão <u>e perfil profissional de saídas intermediárias e de especializações técnicas, quando previstas;</u>”</p> <p>- “[...] <u>de especializações técnicas, quando previstas;</u>”</p> <p><u>” possibilita oferecer a especialização técnica como parte do curso “regular”?</u> Ex: aluno já habilitado em curso técnico pode realizar “X” carga horária de “Y” componentes/módulos/etapas.. dentro de um curso técnico e ser certificado como “especialista técnico”?</p> <p>- amplia o inciso VI “- critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, mediante <u>avaliação e reconhecimento de competências profissionais constituídas;</u>”</p> <p>- altera redação dos incisos, VII a IX;</p> <p>- insere incisos XI e XII</p>
<p>§ 1º A organização curricular deve explicitar:</p> <p>I - as <u>unidades curriculares</u>, etapas ou módulos, com suas cargas horárias, <u>presenciais e a distância</u>, o</p>	<p>- Inciso I: substitui o termo <u>“componentes curriculares”</u> por “unidades curriculares”, amplia a redação;</p>

<p>prazo máximo para a integralização, bem como a indicação da respectiva bibliografia básica e complementar;</p> <p><u>II - orientações metodológicas flexíveis, incluindo estratégias de execução, presencial ou a distância;</u></p> <p>III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos diversos ambientes de aprendizagem; e</p> <p>IV - estágio supervisionado, para vivência da prática profissional em situação real de trabalho, nos termos da Lei nº 11.788/2008 e das <u>normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, assumido como ato educativo, quando previsto pela instituição de ensino ou obrigatório em função da natureza da ocupação.</u></p>	<p>- introduz a ênfase no ensino a distância (incisos I e II)</p> <p>- amplia a redação do inciso IV sobre estágio</p>
<p>§ 2º As instituições e redes de ensino devem comprovar a existência da necessária <u>infraestrutura física e tecnológica</u>, na mesma instituição ou cedida em instituição distinta, com viabilidade de uso devidamente atestada.</p>	<p>- altera redação sem mudança substancial</p>
<p>Art. 21 Excluído – nova redação no</p> <p>CAPÍTULO X DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA E ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</p> <p>Art. 33 e Art. 34</p>	<p>- a redação da Res 06/2012 possibilitava maior clareza e organização da prática profissional para além da compreensão de prática profissional apenas como estágio;</p> <p><u>AMEAÇA- fragilizou a ideia de integração curricular e realização de prática profissional ao longo do curso;</u></p>
<p>Ar. 22 - excluído</p>	<p>Art. 22 - nova elaboração conforme Art. 24 da nova normativa</p> <p>Art, 23 a 25 - mesclados e alterados em novos dispositivos ex, Art 9º, 10 e 11</p>
<p>Art. 26 A carga horária mínima dos cursos técnicos é estabelecida no CNCT ou por instrumento correspondente a vir substituí-lo, de acordo com a singularidade de cada habilitação profissional técnica.</p>	<p>- nova redação</p>
<p>Art. 26 [...] § 1º Os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada, integrada com o Ensino Médio ou com este concomitante em instituições e redes de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, <u>terão carga horária que, em conjunto com a de formação geral, totalizará, no mínimo, 3.000 (três mil) horas, a partir do ano de 2021, garantindo-se carga horária mínima –máxima de 1.800 (mil e oitocentas) horas para a BNCC, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em atenção ao disposto no §5º do Art. 35-A da LDB. .</u></p>	<p>- nova redação. Alteração importante: Coloca carga horária mínima de 3.000h para todos os cursos na forma EMI, independente de, no CNCT, ser 1000,1100 ou 1220.</p> <p>Atenção: Ou seja, os IFs podem continuar como está e, se for o caso, reduzir CH dos cursos que o CNCT prevê 1.000 ou 1.200h. As 1800h da BNCC não precisam estar separadas na famosa "grade". porque pode-se organizar os itinerários de forma integrada conforme prevê a LDB. Lembremos: a legislação deve ser interpretada de forma cominada e articulada às demais normas, principalmente as superiores.</p> <p><u>LDB Art 35-A “§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino”.</u></p>
<p>§ 2º Os cursos de <u>qualificação profissional técnica</u> e os cursos técnicos, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de EJA, deve</p>	<p>- nova redação para as CH na modalidade EJA FIC</p> <p>- excluiu e não menciona a CH EJA para EMI</p>

assegurar o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas para a BNCC.	
§ 3º <u>A carga horária mínima para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima prevista para a respectiva habilitação profissional, indicada no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo.</u>	- nova redação insere “A carga horária mínima para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica”. Assim: 200h, 220 ou 240 p/ cada saída intermediária.
§ 4º A carga horária mínima para a especialização profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico é de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada para a respectiva habilitação profissional prevista no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo.	- nova redação reorganiza o texto sobre a CH de especialização técnica Assim: 250h, 275 ou 300 p/ cada saída intermediária. Observação: se é para fazer saída intermediária num curso de quatro anos, por exemplo, por que não reduzir o curso para 3anos com aprox. 3.200h e fazer uma especialização técnica complementar? Reduz evasão; qualifica, atende a especificidades locais e regionais, favorece verticalização, favorece integração; favorece pesquisa aplicada e tecnológica e extensão etc.
§ 5º Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária, o plano de curso técnico, ofertado na modalidade presencial, pode <u>prever carga horária na modalidade a distância, até o limite indicado no CNCT, ou em outro instrumento que venha a substituí-lo, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.</u>	- <u>altera substancialmente a redação, flexibilizando a CH na modalidade EAD para o que prever p CNCT, ao invés de regular todos em até 20% da CH diária. Ou seja, transfere ao CNCT a competência para regular essa CH em cada Curso e ou Eixo.</u>
§ 6º Os cursos oferecidos na modalidade de <u>Educação a Distância (EaD)</u> , com exceção dos cursos na área da Saúde, que devem cumprir carga horária presencial de, no mínimo, 50% (cinquenta por cento), devem observar as <u>indicações de carga horária presencial indicadas no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo.</u>	EMI poderá ser ofertado totalmente à distância? CONFLITO INTERNO DE NORMAS Art. 43; § 1º “ <u>e para os demais cursos o percentual de carga horária presencial será definido de acordo com o grau de complexidade das áreas tecnológicas e será definido em normas específicas de cada sistema de ensino</u> ”. conflita com o Art. 26 § 6º “devem observar as indicações de carga horária presencial indicadas no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo”.
§ 7º A carga horária destinada ao estágio profissional supervisionado, quando previsto como obrigatório, em quaisquer das formas de oferta, deve ser adicionada à carga horária mínima estabelecida para o curso.	
§ 8º Na perspectiva da formação continuada, podem ser oferecidos cursos de <u>Aperfeiçoamento Profissional Técnico e de Atualização Profissional Técnica</u> , mediante diferentes formas de organização, em consonância com suas especificidades	
§ 9º Em se tratando de oferta do itinerário da <u>formação técnica e profissional, previsto no inciso V do art. 36 da LDB</u> , quando a opção do aluno for por este itinerário, <u>os percentuais mínimos de carga horária para a parte de EaD são os estabelecidos nos atos normativos específicos da Educação Profissional e Tecnológica.</u>	- insere esse dispositivo com ênfase para a organização por itinerário formativos fragmentados, fragilizando a organização integrada - brecha legal para a fragmentação curricular, incentivo à forma concomitante (ex. Médio-TEC, Programa Novos Caminhos, parceria público/privada etc.) Lembrar que , conforme Art. 7º embora o aluno possa optar, essa opção depende da oferta da instituição “segundo interesses dos sujeitos, conforme a relevância para o contexto local e as reais possibilidades das instituições e redes de ensino”.

	<p><u>Assim, se o currículo é integrado e, portanto, trabalha com os cinco itinerários formativos de forma integrada no curso de EMI, o aluno não pode exigir o direito de cursar apenas um ou outro itinerário conforme sua opção. Essa garantia está também está na LDB Art 36 § 3º “A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput”.</u></p>
<p>CAPÍTULO VII- DA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO Art. 27 A Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação abrange: I – qualificação profissional tecnológica como etapa de terminalidade intermediária de curso superior de tecnologia; II – curso superior de graduação em tecnologia; III – aperfeiçoamento tecnológico; IV – especialização profissional tecnológica; V – mestrado profissional; e VI – doutorado profissional.</p>	<p>- texto inserido. De acordo com Art 39 § 2º LDB, - específica, em pós-graduação, o V – mestrado profissional; e VI – doutorado profissional. - Exclui da EPT os mestrados acadêmicos? Pode conflitar com a Lei 11.892/2008 Art 7, e) “cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> 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”? - Se conflito de normas, prevalece a Lei maior. No caso, não impediria mestrados e doutorados acadêmicos nos IFs</p>
<p>Art. 28 Os cursos de Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação devem: I - desenvolver <u>competências profissionais</u> tecnológicas, gerais e específicas, para a produção de bens e serviços e a <u>gestão estratégica de processos</u>; II - incentivar a produção e a <u>inovação científica e tecnológica</u>, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; III - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; IV - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos; V - adotar a flexibilidade, a <u>interdisciplinaridade</u>, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; VI - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular; e VII - incentivar o desenvolvimento da <u>capacidade empreendedora e da compreensão</u> do processo tecnológico, em suas causas e efeitos.</p>	<p>- inserido. <u>- ênfase no tecnicismo, empreendedorismo e gestão de processos</u></p>
<p>CAPÍTULO VIII DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE GRADUAÇÃO Art. 29 Os cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação, também denominados Cursos Superiores de Tecnologia (CST), podem ser organizados por unidades curriculares, etapas ou</p>	<p>- inserido. - insere a “saída intermediária” nos tecnólogos;</p>

<p>módulos que correspondam a qualificações profissionais identificáveis no mundo do trabalho.</p> <p><u>§ 1º O estudante que concluir etapas ou módulos correspondentes a qualificações profissionais fará jus ao respectivo certificado de qualificação profissional tecnológica.</u></p> <p>§ 2º O histórico escolar que acompanha o certificado de qualificação profissional tecnológica deve incluir as <u>competências profissionais</u> definidas no perfil de conclusão da respectiva unidade curricular, módulo ou etapa.</p>	
<p>Art. 30 Os PPCs de Educação Profissional Tecnológica de Graduação a serem submetidos à devida aprovação dos órgãos competentes, nos termos da legislação em vigor, devem conter, pelo menos, os seguintes itens:</p> <p>I - identificação do curso;</p> <p>II - justificativa e objetivos;</p> <p>III - requisitos e formas de acesso;</p> <p>IV - perfil profissional de conclusão, definindo claramente <u>as competências profissionais a serem desenvolvidas, as competências profissionais tecnológicas, gerais</u> e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do tecnólogo e perfil profissional das saídas intermediárias quando previstas;</p> <p>V - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das <u>competências profissionais</u>, com a indicação da carga horária adotada e dos planos de realização do estágio profissional supervisionado e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), se requeridos;</p> <p>VI - <u>critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, inclusive para reconhecimento de saberes e competências;</u></p> <p>VII - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;</p> <p>VIII - infraestrutura física e tecnológica, com indicação dos equipamentos, dos laboratórios, dos recursos tecnológicos e da biblioteca;</p> <p><u>IX - indicação dos professores, instrutores e técnico-administrativos, com respectivas qualificações;</u></p> <p>X - certificados e diplomas a serem emitidos; e</p> <p>XI - prazo máximo para a integralização.</p> <p>§ 1º O histórico escolar que acompanha o diploma de graduação deve incluir as competências profissionais definidas no perfil profissional de conclusão do respectivo curso.</p> <p><u>§ 2º As instituições e redes de ensino devem comprovar a existência das necessárias instalações físicas, laboratórios e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente atestada.</u></p> <p>Art. 31 A carga horária mínima dos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação é estabelecida no CNCST ou instrumento correlato que possa substituí-lo, de acordo com a</p>	<p>- inserido.</p> <p>- Ênfase nas competências?</p> <p>RISCO: <u>“IX - indicação dos professores, instrutores e técnico-administrativos, com respectivas qualificações:”</u></p> <p>- “Instrutores”: brecha para o notório saber; privatização; risco à carreira docente..</p>

<p>singularidade de cada habilitação profissional tecnológica</p>	
<p>CAPÍTULO IX DA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE PÓS-GRADUAÇÃO Art. 32 Na perspectiva da formação continuada, no âmbito do desenvolvimento de itinerários formativos na Educação Profissional e Tecnológica, podem ser organizados em <u> cursos de aperfeiçoamento tecnológico, a atualização tecnológica</u> e outros, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, bem como de <u>especialização profissional tecnológica, de Mestrado profissional e de Doutorado profissional.</u> § 1º A Instituição de Educação Superior (IES) ofertante de <u>curso de especialização lato sensu tecnológica</u> e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, deve observar as respectivas Diretrizes e normas expedidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 2º <u>A oferta de programas stricto sensu de Mestrado profissional e de Doutorado profissional ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), observadas as Diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação.</u></p>	<p>- inserido. Art. 32: favorece ou prejudica os itinerários formativos integrados? - Novamente, enfatiza mestrado e doutorado profissional, limitando os mestrados e doutorados acadêmicos;</p>
<p>CAPÍTULO X DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA E ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Art. 33 A prática profissional supervisionada, prevista na organização curricular do curso de Educação Profissional e Tecnológica, deve estar relacionada aos seus fundamentos técnicos, científicos e tecnológicos, orientada pelo <u>trabalho como princípio educativo e pela pesquisa como princípio pedagógico</u>, que possibilitam ao educando se preparar para enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integrando as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional técnica e tecnológica. § 1º <u>A prática profissional supervisionada na Educação Profissional e Tecnológica compreende diferentes situações de vivência profissional, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa ou intervenção, visitas técnicas, simulações e observações.</u> § 2º A atividade de prática profissional supervisionada pode ser desenvolvida com o apoio de diferentes recursos tecnológicos em oficinas, laboratórios ou salas ambientes na própria instituição de ensino ou em entidade parceira. Art. 34 O estágio profissional supervisionado, quando previsto pela instituição em função do perfil</p>	<p>- inserido. Altera texto da Res06/2020 em artigos anteriores Ponto forte: - enfatiza o “trabalho como princípio educativo e pela pesquisa como princípio pedagógico,” Art. 33 Atenção. Prática Profissional Supervisionada não se restringe ao estágio profissional supervisionado. Sugestão, verificar Diretrizes Indutoras FDE/CONIF. PPI – Práticas Profissionais Integradas</p>

<p>de formação ou exigido pela natureza da ocupação, deve ser incluído no PPC à luz da legislação vigente acerca do estágio e conforme Diretrizes específicas a serem definidas pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>§ 1º <u>O estágio profissional é desenvolvido em ambiente real de trabalho</u>, assumido como ato educativo e supervisionado pela instituição de ensino, em regime de parceria com organizações do mundo do trabalho, objetivando efetiva preparação do estudante para o trabalho.</p> <p>§ 2º O plano de realização do estágio profissional supervisionado deve ser explicitado na organização curricular, uma vez que é ato educativo de responsabilidade da instituição educacional.</p>	
<p>CAPÍTULO XI DA FORMAÇÃO CONTINUADA</p> <p>Art. 35 <u>A formação continuada</u> deve prever aperfeiçoamentos referentes às ocupações ofertadas em cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis de desenvolvimento.</p> <p>Art. 36 Os itinerários de formação de Educação Profissional e Tecnológica podem prever, na sua estruturação, cursos de aperfeiçoamento e de especialização profissional vinculados a um determinado perfil profissional, na perspectiva da formação continuada.</p> <p>Parágrafo único. A instituição de ensino ofertante de <u>curso de especialização profissional deve resguardar a respectiva correspondência com a oferta regular de ao menos um curso técnico ou superior de tecnologia no âmbito do respectivo eixo tecnológico</u>, que esteja estreitamente relacionado com o perfil profissional de conclusão da especialização.</p> <p>Art. 37 Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas no âmbito da formação continuada, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, que podem vir a ter aproveitamento de estudos em curso de Educação Profissional e Tecnológica, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte da instituição de ensino que ofereça o curso, observado o disposto nestas Diretrizes.</p> <p>Art. 38 As cargas horárias para o desenvolvimento dos cursos de especialização profissional técnica e tecnológica deverão observar as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais orientações curriculares previstas para cada nível de desenvolvimento.</p> <p>Art. 39 <u>Os cursos de atualização e aperfeiçoamento profissional não devem ter carga horária superior ao curso de qualificação profissional, técnico ou tecnológico ao qual estão relacionados.</u></p>	<p>- inserido: regula “A formação continuada”</p> <p>- novas disposições sobre especialização técnica</p>
<p>CAPÍTULO XII DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</p> <p>Art. 40 <u>A modalidade EaD</u> é aqui entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que permite a atuação direta</p>	<p>- inserido: reelabora e amplia texto sobre EAD.</p> <p>CONFLITO INTERNO DE NORMAS</p> <p>Art. 43; § 1º <u>“e para os demais cursos o percentual de carga horária presencial será definido de acordo com o grau de complexidade das áreas tecnológicas e será definido em normas</u></p>

do docente e do estudante em ambientes físicos diferentes, em consonância com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394/1996 e sua regulamentação.

Art. 41 A oferta de cursos de qualificação profissional na modalidade a distância deve observar as condições necessárias para o desenvolvimento das competências requeridas pelo respectivo perfil profissional, resguardada a indissociabilidade entre teoria e prática.

Art. 42 A oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EaD está condicionada à comprovação de efetivas condições de infraestrutura tecnológica que possibilite a interação docente, professor, tutor ou instrutor e estudante em ambiente virtual e a prática profissional na sede e no polo de EaD.

§ 1º A oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica deve resguardar a indissociabilidade entre teoria e prática.

§ 2º Em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis, devem estar previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais.

§ 3º As instituições e redes de ensino que ofertem cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade EaD devem comprovar, em seus ambientes virtuais de aprendizagem ou em sua plataforma tecnológica, em seus laboratórios e sua infraestrutura necessária, plenas condições de atendimento às necessidades de aprendizagem de seus estudantes, garantindo atenção especial à logística desta forma de oferta educacional, disponibilizando o acervo bibliográfico virtual ou físico.

Art. 43 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos na modalidade EaD terão, em seus respectivos projetos pedagógicos, que comprovar previamente a garantia de reais condições de prática profissional e de desenvolvimento de estágio, quando for o caso, mediante celebração de acordos ou termos de cooperação técnica e tecnológica com outras organizações, observadas as Diretrizes específicas dos respectivos eixos tecnológicos.

§ 1º Os cursos da área da Saúde devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, e para os demais cursos o percentual de carga horária presencial será definido de acordo com o grau de complexidade das áreas tecnológicas e será definido em normas específicas de cada sistema de ensino.

§ 2º A prática profissional de que trata o caput pode beneficiar-se do potencial da tecnologia utilizando recursos como simuladores, realidade virtual e laboratórios remotos, desde que comprovem e promovam a interatividade, a interação, o manuseio e a experimentação por parte do usuário para o desenvolvimento das capacidades previstas.

específicas de cada sistema de ensino”. conflita com o Art. 26 § “devem observar as indicações de carga horária presencial indicadas no CNCT ou em outro instrumento que venha a substituí-lo”.

<p>§ 3º Os polos EaD devem manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso.</p> <p>Art. 44 A oferta de Cursos Superiores de Tecnologia na modalidade EaD deve observar o disposto no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, ou norma posterior que vier a substituí-lo.</p>	
<p>CAPÍTULO XIII DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>Art. 45 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão contínua para o alcance do perfil profissional de conclusão, <u>sendo diagnóstica, formativa e somativa</u>, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, na perspectiva do <u>desenvolvimento das competências profissionais da capacidade de aprendizagem</u>, para continuar aprendendo ao longo da vida.</p> <p>Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica podem, respeitadas as condições de cada instituição e rede de ensino, oferecer <u>oportunidades de nivelamento de estudos</u>, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação da aprendizagem.</p>	<p>Ameaça:</p> <ul style="list-style-type: none"> - reelabora o texto. <u>Incentiva a fragmentação curricular, e as competências</u> - <u>reduz significativamente a redação da Res 06/2020, dando menor ênfase para os processos de avaliação da aprendizagem;</u> - nivelamento de ensino? Proposta do Governo Bolsonaro: Série A, B e C conforme grau de aprendizado!
<p>CAPÍTULO XIV DO APROVEITAMENTO DE ESTUDOS</p> <p>Art. 46 Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de estudos, de conhecimentos e de experiências anteriores, inclusive no trabalho, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação profissional ou habilitação profissional técnica ou tecnológica, que tenham sido desenvolvidos:</p> <p>I - em qualificações profissionais técnicas e unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos técnicos ou de Educação Profissional e Tecnológica de Graduação regularmente concluídos em outros cursos;</p> <p>II - em cursos destinados à qualificação profissional, incluída a formação inicial, mediante avaliação, reconhecimento e certificação do estudante, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos;</p> <p>III - em outros cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios formais, não formais ou informais, ou até mesmo em outros cursos superiores de graduação, sempre mediante avaliação do estudante;</p> <p>e</p> <p>IV - por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional de pessoas.</p>	<p>- reelabora o texto e insere capítulo específico</p>
<p>CAPÍTULO XV DO RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS</p> <p>Art. 47 Os saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica e no trabalho podem ser</p>	<p>- reelabora o texto e insere capítulo específico</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>simplificou o processo e deu maior autonomia discricionária às instituições</u> - excluiu a menção à Rede CERTIFIC

<p>reconhecidos mediante processo formal de avaliação e reconhecimento de saberes e competências profissionais - Certificação Profissional para fins de exercício profissional e de prosseguimento ou conclusão de estudos, em consonância com o art. 41 da Lei nº 9.394/1996.</p> <p>§ 1º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e social do estudante, que inclui estudos não formais e experiência no trabalho (saber informal), bem como a orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar.</p> <p>§ 2º O desenvolvimento de processos formais deve ser precedido de autorização pelo respectivo sistema de ensino, tomando-se como referência para a construção <u>do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional</u> (PPCP) o perfil profissional de conclusão e o PPC ofertado pela instituição de ensino.</p> <p>§ 3º As instituições e redes de ensino que possuam metodologias e Diretrizes de certificação profissional podem utilizá-las no desenvolvimento de processos formais, desde que autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino.</p>	
<p>CAPÍTULO XVI DA EMISSÃO DE CERTIFICADOS E DIPLOMAS</p> <p>Art. 48 A certificação, para fins do disposto nestas Diretrizes, compreende a emissão de certificados e diplomas de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, para fins de exercício profissional e de prosseguimento e conclusão de estudos.</p> <p>Art. 49 Cabe às instituições de ensino adotar as providências para expedição e registro dos certificados e diplomas de cursos de Educação Profissional e Tecnológica sob sua responsabilidade.</p> <p>§ 1º Os diplomas de curso técnico e de curso superior de tecnologia devem explicitar o correspondente título de técnico ou tecnólogo na respectiva habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula.</p> <p>§ 2º Ao estudante que concluir a unidade curricular, etapa ou módulo de curso técnico ou de superior de tecnologia, com terminalidade que caracterize efetiva qualificação profissional técnica ou tecnológica, para o exercício no mundo do trabalho, será conferido certificado de qualificação profissional correspondente, no qual deve ser explicitado o título obtido e a carga horária da formação, inclusive quando se tratar de formação técnica e profissional prevista no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996.</p> <p>§ 3º Ao estudante que concluir com aproveitamento os cursos de especialização profissional técnica ou tecnológica é conferido o correspondente certificado no qual deve ser explicitado o título obtido e a carga horária da formação.</p>	<p>- reelabora o texto e insere capítulo específico</p> <p>- amplia a regulamentação para os cursos de EPT nível superior</p>

<p>Art. 50 Caberá à instituição de ensino responsável pela conclusão do itinerário formativo do curso técnico expedir o correspondente diploma de técnico de nível médio, a partir do aproveitamento de estudos prévios desenvolvidos inclusive em outras instituições e redes de ensino públicas ou privadas, observado o requisito essencial de conclusão do Ensino Médio.</p> <p>Art. 51 A revalidação de diplomas de cursos técnicos realizados no exterior é de competência das instituições e redes de ensino credenciadas pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, conforme suas disponibilidades de pessoal e comprovada oferta de cursos de formação profissional nos eixos tecnológicos e nas respectivas áreas tecnológicas.</p> <p>Art. 52 A revalidação de diplomas de cursos de graduação tecnológica realizados no exterior deve observar a legislação da Educação Superior vigente.</p> <p>§ 4º Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas devem explicitar o perfil profissional de conclusão, as unidades curriculares cursadas, registrando as respectivas cargas horárias, frequências e aproveitamento de estudos e, quando for o caso, as horas de realização de estágio profissional supervisionado.</p> <p>§ 5º Caberá às instituições e redes de ensino expedir e registrar, sob sua responsabilidade, para fins de validade nacional, os certificados e diplomas dos cursos que estejam devidamente regularizados perante os respectivos sistemas de ensino.</p> <p>§ 6º Os certificados de especialização profissional técnica ou tecnológica somente podem ser expedidos por instituição de ensino devidamente credenciada para oferta de curso técnico ou superior de tecnologia correspondente.</p>	
<p>Cap III. Art. 39 ss. Excluído xxx</p>	<p>- exclui capítulo III, sobre “Avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, inclui breve comentário no Art. 59, das Disposições Gerais</p>
<p>CAPÍTULO XVII DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</p> <p>Art. 53 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura <u>ou outras formas</u>, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.</p> <p>§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o <i>caput</i> deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições e redes de ensino superior, <u>bem como em instituições e redes de ensino especializadas em Educação Profissional e Tecnológica.</u></p>	<p>- altera texto sobre a FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT; AMEAÇA - “Outras formas” = reconhecimento de “notório saber” (Art. 54). e “comprovada competência técnica” (Art. 58)</p>
<p>§ 2º Aos professores <u>graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional,</u> é assegurado o direito de:</p>	<p>- altera o texto: atenção para “[...] <u>em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional.</u>”</p>

<p><u>I - participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;</u></p> <p><u>II - participar de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional, devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e</u></p> <p><u>III ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional.</u></p> <p>§ 3º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos docentes do ensino da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições e redes de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de docentes da educação profissional.</p>	<p>- retira o termo “<u>excepcionalmente,</u>” para formação docente em especialização ou reconhecimento de saberes</p> <p>- insere o reconhecimento de “competência” docente: “mediante processo de certificação de competência, considerada equivalente a licenciatura,”</p>
<p>Art. 54 Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência <u>profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante.</u></p> <p>§ 1º Os profissionais de que trata o <i>caput</i> podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.</p> <p>§ 2º A demonstração de competências profissionais em sua atuação no mundo do trabalho, após a avaliação que trata o <i>caput</i>, aliada à excelência no ato de ensinar a trabalhar, poderá ter equivalência ao correspondente nível acadêmico na ponderação da avaliação do corpo docente, em face das características desta modalidade de ensino e suas exigências em termos de saberes operativos.</p> <p>§ 3º Inserem-se no disposto do <i>caput</i> os profissionais graduados ou detentores de diploma de Mestrado ou Doutorado, acadêmico ou profissional, em áreas afins aos eixos tecnológicos do curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.</p> <p><u>Art. 55 Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor do correspondente sistema de ensino.</u></p>	<p>- insere a regulamentação da previsão do “notório saber” por meio de “processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante”</p> <p>- § 2º EXCLUI a obrigatoriedade da graduação para atuar como docente na EPT</p> <p>- § 3º e Art. 55. EXCLUEM a necessidade da própria formação pedagógica e ou licenciatura</p>

<p>Art. 56 Para o exercício do magistério nos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação, o docente deve possuir a formação acadêmica exigida para o nível superior, nos termos do art. 66 da Lei 9.394/1996.</p> <p>Parágrafo único. Na ponderação da avaliação da qualidade do corpo docente das disciplinas da formação profissional, a competência e a experiência na área devem ter equivalência com o requisito acadêmico, em face das características desta modalidade de ensino.</p> <p>Art. 57 A formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área, de modo que esse docente:</p> <p>I - possa fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que o formando tenha competências para responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;</p> <p>II - tenha o domínio dos chamados conhecimentos disciplinares associados aos saberes pedagógicos e do conjunto dos conhecimentos da base científica e tecnológica da atividade profissional; e</p> <p>III - saiba fazer e saiba ensinar, estando o saber vinculado diretamente ao mundo do trabalho, no setor produtivo objeto do curso.</p>	<p>- <u>insere previsão sobre “magistério nos cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação</u></p>
<p><u>Art. 58 Nos cursos de qualificação profissional podem atuar instrutores:</u></p> <p><u>I - de nível médio, com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação profissional, preferencialmente em cursos técnicos; e</u></p> <p><u>II - de nível superior, com formação em curso de graduação, na área de atuação, e comprovada experiência profissional e competência na área tecnológica identificada no respectivo eixo tecnológico ao qual a formação profissional está relacionada.</u></p> <p><u>Parágrafo único. Dadas as especificidades dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, os seus docentes podem contar com a colaboração dos instrutores referidos nos incisos I e II do caput; no caso dos Cursos Superiores de Tecnologia, com a colaboração dos instrutores referidos no inciso II do caput.</u></p>	<p>- insere dispositivos sobre atuação de “instrutores docentes” nos cursos de qualificação profissional,</p> <p>- Parágrafo único. Insere a possibilidade de “instrutores” como colaboradores docentes nos cursos técnicos e de graduação</p>
<p>CAPÍTULO XVIII</p> <p>DAS DISPOSIÇÕES FINAIS</p> <p>Art. 59 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino, <u>promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação</u></p>	<p>- “a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” - Promessa antiga!</p>

<p><u>Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:</u></p> <p>I - promover maior articulação entre as demandas socioeconômico ambientais e oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;</p> <p>II - promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico, identificando as ofertas educacionais pelas áreas tecnológicas;</p> <p>III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;</p> <p>IV - subsidiar políticas e ações de acesso, permanência e êxito com vista à efetiva inserção socioprofissional; e</p> <p>V - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições e redes de ensino mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade.</p> <p>Art. 60 A avaliação dos Cursos Superiores de Tecnologia deve observar o disposto na legislação em vigor.</p>	
<p>Art. 61. Medidas Complementares para implementação destas Diretrizes Curriculares Nacionais serão definidas a partir de propostas de Comissão Especial Bicameral constituída pela Presidência do Conselho Nacional de Educação.</p>	<p>Alterado na versão 2021</p>
<p>Art. 62. Aos estudantes matriculados em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e em cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação oferecidos anteriormente ao exercício em que a presente Resolução produzirá efeitos, fica assegurado o direito de conclusão de seus cursos organizados, respectivamente, com base na Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, e na Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002.</p>	<p>- direito de conclusão de curso aos estudantes que ingressaram sob a égide de Res 06/2012</p>
<p>Art.63. Os processos de autorização de cursos de Educação Profissional Tecnológica de Graduação em tramitação nos órgãos competentes e que ainda não estejam na fase de avaliação, podem ser, sem prejudicar a continuidade do processo, por solicitação da instituição, adequados a esta Resolução.</p>	<p>Novo texto</p>
<p>Art. 64 Ficam revogadas a Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.</p> <p>Art. 65. Esta Resolução entra em vigor, para a implantação de novas turmas, a partir de sua publicação.</p>	<p>- alterou o art. e prazo de vigência: que era para o 1º semestre após publicação da resolução homologada pelo Ministro</p> <p>Passou a ser: a partir de sua publicação.</p> <p>Art. 65. Esta Resolução entra em vigor, para a implantação de novas turmas, a partir de sua publicação.</p>
<p>Elaboração: Sidinei C. Sobrinho - 2022/2</p>	