

A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

PROFESSIONAL EDUCATION REFORM AND ITS CONSEQUENCES IN HIGHER EDUCATION

Celia Regina Otranto¹

RESUMO

O texto se propõe a registrar a continuidade das investigações que vêm sendo desenvolvidas desde o ano de 2008 a respeito da última reforma da educação profissional, destacando os principais reflexos das mudanças na educação superior pública federal brasileira. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, enriquecida pelos depoimentos dos professores e técnicos dos Institutos Federais que cursam/cursaram o Mestrado em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no qual leciono disciplinas ligadas à história e política da educação profissional.

Palavras-chave: Cursos superiores. Formação docente. Institutos Federais.

INTRODUÇÃO

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela Lei 11.892/08, que redesenhou a rede federal de educação profissional, deu novos contornos não somente à educação profissional, mas também à educação superior como um todo. A afirmativa está amparada no fato de que esta rede passou a extrapolar o oferecimento dos tradicionais ensinos médio e técnico, a partir da obrigatoriedade legal de disponibilizar ao seu público alvo cursos de graduação e pós-graduação, inclusive cursos de licenciatura. O presente estudo destaca a mudança gradual das instituições da rede federal de educação profissional a partir das diretrizes do novo instrumento legal.

¹ Licenciada em Pedagogia; Mestre em Educação; Doutora em Ciências Sociais. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola (PPGEA). Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vinculada ao Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação. E-mail: celiatoranto@terra.com.br.

OS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mais conhecidos somente como Institutos Federais (IFs), foram criados a partir da agregação de instituições de educação profissional da rede federal, tais como: Centros Federais de Educação (CEFETs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs). Os 38 Institutos Federais criados pela lei 11.892/08 (BRASIL, 2008) foram compostos por 31 dos 33 CEFETs existentes na rede, pela totalidade das 36 EAFs e por 8 das 32 EVs. Todas as instituições que aceitaram aderir à proposta deixaram automaticamente de existir da forma como estava determinada nos seus estatutos e passaram a ser *campus* de um dos Institutos Federais. Dessa forma, os IFs apresentam uma estrutura diferenciada uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais (OTRANTO, 2012).

Segundo a legislação que os instituiu, os Institutos Federais devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (Lei 11.892/08, art. 6º). Devem estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, tornando evidente a articulação com os setores produtivos.

Pelos extratos da lei que os criou, é possível afirmar que os IFs sintetizam, hoje, a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira, e estão produzindo mudanças significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto, conforme indica Otranto:

A análise da lei já aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa dirigida aos

setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial. (OTRANTO, 2010, p. 101-102)

O modelo alternativo à universidade de pesquisa vem sendo apontado pelo Banco Mundial mais explicitamente desde a década de 1990. O Brasil vem implantando esses modelos, por exemplo, nos Centros Universitários e, agora, nos Institutos Federais, com a alegação de que os cursos por eles ministrados seriam mais “flexíveis” e de menor custo que os universitários ditos “tradicionais” (OTRANTO, 2012).

Como grande financiador externo da educação nos países de capitalismo periféricos, o Banco Mundial vem determinando as metodologias que devem ser adotadas por esses países, influenciando de forma extremamente significativa a ação dos legisladores, pelo convencimento ideológico da garantia de desenvolvimento. Nesse sentido, as estruturas educacionais são reformadas, objetivando formar um novo quadro de mão-de-obra com respaldo no desenvolvimento da tecnologia e no desenvolvimento econômico (MACEDO, 2011).

A Lei 11.892/08 ainda estabelece que “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” (art. 2º, §1º). Isso significa que serão avaliadas e supervisionadas como as universidades federais. No entanto, as escolas profissionalizantes, em sua grande maioria, não estavam preparadas para a transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão. Tudo isso, sem deixar de oferecer a educação profissional, o nível médio e a educação de jovens e adultos. Como se pode perceber, as atribuições dos IFs vão além daquelas determinadas para as universidades, mas terão que ser desenvolvidas fora da estrutura universitária. Cumprir com as determinações

legais passou a ser, para a maioria das instituições pesquisadas, um grande desafio. As universidades já têm a tradição e o respaldo político-pedagógico para o oferecimento do ensino, pesquisa e extensão, de forma indissociável, os IFs estão ainda tentando entender como isso é possível. Porém, apesar das diferenças entre elas, pelas normas legais, ambas as instituições serão avaliadas segundo os mesmos critérios.

Quando colocamos o foco de nossas análises na variável que envolve a avaliação, fica evidente que, para os IFs serem equivalentes às Universidades Federais, têm que oferecer ensino superior, pesquisa e extensão dentro dos padrões de qualidade que maioria dessas universidades oferece. Contudo, antigas escolas que compuseram os IFs têm tradição de qualidade no ensino médio e técnico, construída ao longo de décadas. Espera-se que a qualidade já comprovada nesse campo não se perca para o oferecimento desordenado da educação superior.

Vale destacar também a obrigatoriedade do oferecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA foi criado pelo Decreto 5840/2006 (BRASIL, 2006), com o objetivo de instituir uma política estável de EJA, que facilitasse a integração desta com a educação profissional (LIMA FILHO, 2010). Entretanto, como apontaram Machado e Oliveira (2010), são estes dois campos distintos e muito bem delineados, o que pode justificar as dificuldades para uma real integração.

Contudo, muitos dos antigos CEFETs já ofereciam algum curso vinculado ao PROEJA antes da transformação em Instituto Federal, o que lhes garantia alguma experiência no assunto. Porém, isso não aconteceu com a maioria das demais instituições que integraram os IFs, como as Escolas Agrotécnicas e as Escolas Vinculadas às Universidades Federais. Diante da obrigatoriedade de oferecer os cursos no ano de 2007, várias instituições reagiram ao percentual estabelecido pela legislação (10% das vagas), e enfrentaram a resistência dos professores que não estavam preparados para assumir a nova clientela. Frente ao impasse, a nova lei manteve a obrigatoriedade da EJA nos Institutos

Federais, mas não definiu os percentuais, deixando-os a cargo de cada instituição. Todavia, para atender à obrigatoriedade legal, os IFs estão oferecendo cursos que, na maioria dos casos, não atendem aos interesses dos jovens e adultos, e sim às condições das escolas e aos interesses dos docentes que se dispõem a enfrentar esse desafio. Essa é uma inversão que pode dificultar o alcance dos resultados esperados pelo Programa.

Outro ponto que gostaríamos de chamar a atenção é para a renovação do quadro docente dos IFs. Muitos professores se aposentaram e novos foram contratados, não só para ocupar as vagas decorrentes da aposentadoria, como também para fazer frente à demanda de novos cursos. Para seguir as mesmas regras estabelecidas para as universidades, a maioria dos novos professores que participam dos concursos e estão sendo contratados são mestres e doutores que querem e estão preparados para lecionar na educação superior. No entanto, além de ministrar aulas na educação superior, esses mesmos docentes também estão recebendo turmas de ensino médio e técnico, quase sempre sem experiência neste nível e modalidade de ensino, para cumprir o que lei denomina de *verticalização do ensino*. Por outro lado, os professores mais antigos e com experiência razoável na educação técnica também estão sendo recrutados para lecionar no ensino superior para suprir vagas ainda não repostas. Ou seja, para verticalizar o ensino nos Institutos Federais, estão verticalizando o trabalho do professor. O fato poderá não somente acarretar a queda da tradicional qualidade do médio/técnico oferecido pelas antigas escolas profissionalizantes, mas também prejudicar a qualidade dos novos cursos superiores que estão sendo abertos, ocasionando prejuízos para a educação técnica e tecnológica brasileira.

Conforme já mencionado anteriormente, cada uma das antigas instituições passou a ser um *campus* do Instituto Federal. Foram criados alguns Institutos Federais com maior tradição agrária, outros mais industriais e, ainda, parte deles híbrido, devido à alegada impossibilidade de organizá-los por vocação. “Isso já começou a acarretar problemas didático-administrativos, uma vez que cada um dos IFs conta com uma reitoria localizada em cidade distinta

daquelas onde estão localizadas as escolas que lhes deram origem” (OTRANTO, 2012, p.73), ou seja, seus *campi*.

A vocação, que criou ao longo dos anos uma identidade própria para cada Instituição, foi seriamente ameaçada na nova estrutura. A identidade agora é do IF, não mais dos *campi* e todos os IFs têm o mesmo *logo* instituído pela Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC). A perda da identidade institucional foi mencionada por 72% dos entrevistados ao longo da pesquisa. Outro problema que já se faz sentir e vem sendo apresentado pelos reitores nos diferentes congressos e encontros pedagógicos dos quais participam é a diferenciação entre o tamanho, tempo de vida e tradição das instituições que compõem um mesmo IF. Como a reitoria administra a totalidade dos recursos, aquelas maiores e mais tradicionais, que possuíam autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira e patrimonial podem sentir-se prejudicadas na divisão orçamentária. Dessa forma, em alguns *campi*, a autonomia da instituição, no que se refere ao item destacado, em vez de ampliar, foi significativamente restringida. A Lei 11.892/08, porém, garantiu aos IFs a autonomia em outras áreas, explicitadas no art. 2º, parágrafo 3º. “Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica”.

A OBRIGATORIEDADE DOS CURSOS DE LICENCIATURA

A obrigatoriedade dos cursos de licenciatura está presente em alguns artigos da Lei 11.892/08. No art. 6º, inciso VI, uma das finalidades e características dos IFs é a de “qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino”. A determinação legal está possibilitando a abertura de cursos de licenciatura principalmente em Matemática, Física, Química e Biologia, o que

não significa que outras áreas não estejam sendo contempladas, de acordo com a tradição e disponibilidade docente em cada *campus*.

No art. 7º, que define os objetivos dos IFs, o inciso VI, alínea b, determina o oferecimento “de 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”. Isto é, além das licenciaturas nas áreas de ciências e matemática, para atuar em toda a educação básica, os IFs terão também a responsabilidade de formar os professores para a educação profissional. O art. 8º determina aos IFs que, no desenvolvimento da sua ação acadêmica, deverão destinar o percentual mínimo de 20% para os cursos de licenciatura, em cada exercício. A exigência do oferecimento desses cursos não vem acompanhada da exigência de formação pedagógica dos docentes. Como consequência encontramos, hoje, vários cursos de licenciatura e de capacitação pedagógica que contam com docentes não licenciados, mesmo para lecionar as disciplinas de didática, prática de ensino ou estágio supervisionado.

A amostra da pesquisa, desde início, em 2008, quando passamos a registrar a história da reforma da rede federal de educação profissional e tecnológica foi composta por 35 campi de Institutos Federais, distribuídos por todas as regiões do Brasil. Destes, 15 são provenientes de antigas Escolas Agrotécnicas Federais, 09 de antigos CEFETs e 11 oriundos de Escolas Vinculadas às Universidades Federais. Deste campo amostral, dois CEFETs e seis EVs não aderiram à proposta de transformação em Instituto Federal, portanto não fizeram parte da pesquisa a respeito do oferecimento dos cursos de licenciatura. Contamos, portanto, com 27 *campi*, nas cinco regiões do país. Procuramos investigar quais os cursos oferecidos, qual a formação dos professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas e quais os principais desafios enfrentados para o cumprimento das determinações legais.

Constatamos que os *campi* oriundos dos antigos CEFETs são os responsáveis pelo maior número de cursos superiores, incluindo aí os de licenciatura, seguidos pelos das antigas Escolas Agrotécnicas. Os *campi*

originários das antigas Escolas Vinculadas são os que estão encontrando maiores dificuldades de oferecimento de cursos superiores, em geral. Isso pode ser explicado, porque no ano de 2004 os CEFETs foram alçados à categoria de instituições de educação superior, diferenciando-se das demais integrantes da rede. Como instituições de educação superior já ofereciam cursos superiores de graduação e algumas até de pós-graduação. As Escolas Agrotécnicas que almejavam se transformar em CEFETs, também já trilhavam o caminho da educação superior, embora ainda que timidamente. Já as Escolas Vinculadas eram desestimuladas legalmente, e proibidas pela maioria das universidades que as mantinham, de oferecer cursos superiores, a fim de evitar a competição e preservar a função precípua de oferecer o ensino médio e técnico. Dentre os *campi* pesquisados, 76% já estavam oferecendo cursos de licenciatura no primeiro período letivo de 2012, para atender à determinação legal.

A maioria das licenciaturas está nos campos da Matemática e Ciências Biológicas. Quando foi perguntado o porquê da escolha, a resposta, quase invariável, foi a seguinte: “São esses os professores que temos disponíveis”. Isso significa que não foi feito um estudo de demanda na região para a escolha do curso. Os *campi* decorrentes das antigas Escolas Agrotécnicas, além dos cursos acima citados, cerca de 50% oferecem licenciatura em Educação do Campo e em Ciências Agrícolas, também por disporem desses docentes e para preservarem a tradição agrônômica no campus.

A respeito da formação desses docentes, são raros os que fizeram na graduação um curso de licenciatura. A maioria está localizada nas antigas Escolas Agrotécnicas que, até o ano de 2008, faziam concursos para docentes com a exigência única da graduação. Isso fez com que muitos alunos, principalmente das universidades rurais se candidatassem e fossem aprovados nos concursos públicos, principalmente os alunos decorrentes das licenciaturas em Ciências Agrícolas, Educação do Campo e Economia Doméstica, para a área agrônômica, além das demais para a educação básica, em geral. Apesar disso, somente 23% da amostra afirmaram a importância da formação pedagógica, o que significa que 77% não admitem que as disciplinas

pedagógicas sejam importantes para a formação docente. As respostas mais recorrentes foram que as disciplinas pedagógicas não eram tão importantes, pois, segundo os entrevistados, o que faz um bom professor é ele saber o conteúdo da sua disciplina. “Se ele souber o conteúdo, ele vai dar uma boa aula”.

Ao serem questionadas a respeito da obrigatoriedade de dar um mínimo de 300 horas de prática de ensino e estágio supervisionado, as respostas foram: “Vamos entrar em contato com as escolas da região.” “Muitas escolas estão com falta de professores e vão adorar essa lei.” “Vamos dar um jeitinho.” “Temos uma pedagoga que vai ajudar.” Constatamos, a partir da análise dos Planos de Curso e conversa com os coordenadores, que 80 % das escolas que estão oferecendo as licenciaturas não planejaram ainda como vão cumprir a carga horária obrigatória de prática de ensino e estágio supervisionado. Mesmo naquelas escolas em que as pessoas reconheceram a importância de contar com um docente que tenha formação pedagógica para lecionar as disciplinas pedagógicas, houve a constatação de que grande parte delas não conta com o profissional qualificado, até porque esses docentes são em número muito reduzido na rede. Quando questionadas a respeito de abrir os cursos sem contar com licenciados, a resposta foi a seguinte: “como somos obrigados, vamos oferecer assim mesmo”.

Alguns questionamentos políticos não podem deixar de ser feitos: Quais os reais motivos que movem o Ministério da Educação a obrigar o oferecimento de cursos de licenciatura em instituições sem corpo docente qualificado para tal e sem tradição em pesquisa na área, quando os cursos de licenciatura das universidades estão repletos de vagas ociosas? O que isso pode representar para a formação de professores do país? Pode ampliar o processo de proletarização do trabalho docente?

Enguita (1989 e 1991) destacou em seus estudos a forma como esse processo ocorre, apontando o trabalhador docente como aquele que produz mais do que recebe. Segundo o mesmo autor, a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a

organização de sua atividade. A saída seria a autoproteção do trabalhador docente e dos demais trabalhadores da educação em prol da *profissionalização*, que poderia garantir a preservação de um estatuto profissional que considerasse a autorregulação, a competência específica para o exercício da profissão, os rendimentos, a licença para ensinar, as vantagens e benefícios próprios, dentre outros. Se a profissionalização é vista como a saída defensiva dos trabalhadores da educação, como ficam os docentes formados em cursos que não valorizam a profissionalização específica da docência?

A proletarização do trabalhador docente, na visão de Apple (1995), se torna mais consistente na medida em que a reestruturação do seu trabalho provoca um processo de desqualificação, resultado da imposição de procedimentos de controle técnico sobre os currículos escolares e pela separação entre concepção e execução do trabalho.

Em relação ao trabalho docente na educação superior, Vale e Mancebo (2010), em pesquisa que tomou como base empírica os trabalhos apresentados no âmbito da Rede de Estudos de Trabalho Docente (Redestrado), entre os anos de 1999 e 2008, destacam que “a discussão do trabalho docente aparece na Rede com toda a sua importância, em boa parte dos artigos que problematizam a precarização, a intensificação, a dialética profissionalização-proletarização, entre outras temáticas” (VALE e MANCEBO, 2010, p. 196). No entanto, as autoras alertam para o que chamam de “ressalva crítica”, quando informam que foram poucos os textos que abordaram a articulação da docência com a categoria trabalho.

Na realidade, foi mais frequente a abordagem do trabalho docente como um conjunto de atividades ou tarefas. Considera-se que esse esvaziamento do conceito não ocorre somente na produção da Redestrado e não se dá de modo casual, mas como produto de uma formação ideológica específica, típica do capitalismo avançado de cunho neoliberal que, para submeter o trabalhador a um regime de exploração majorado e enfraquecer as resistências (organizadas ou não), afirma a perda da centralidade do trabalho como categoria ontológica e epistemológica, tentando apagar as marcas de qualquer forma de afirmação do trabalho e dos trabalhadores. (VALE; MANCEBO, 2011, p. 196)

Se voltarmos nossas análises para as diretrizes do Banco Mundial para a formação docente, é possível complementar a compreensão desse processo, quando constatamos que a tendência predominante é a capacitação em serviço, defendida como o caminho mais viável para a redução de recursos e para a promoção mais rápida do número de docentes qualificados. É interessante notar que o caminho defendido pelos intelectuais do Banco Mundial, atrelando a melhoria da qualidade do ensino à capacitação em serviço dos professores, uma vez que lhes cabe o conhecimento da matéria, do “conteúdo”, desconsiderando a formação pedagógica e política, é muito similar ao entendimento dos docentes dos Institutos Federais. É o retorno à questão “da formação do professor-técnico que realizará sua prática sistematicamente voltada para os resultados a serem alcançados. Tal determinação tem sido proposta a partir da ideia de que o alto nível de qualificação dos professores não tem redundado em melhor ‘qualidade’ na educação” (MACEDO, 2011, p. 252).

A tendência tecnicista e reducionista do Banco Mundial vem obscurecendo as propostas emanadas dos pesquisadores do campo educacional que apontam caminhos viáveis e mais sólidos para a formação docente. Além disso, serve também para destruir a máxima defendida por muitos educadores de que o *locus* da formação do professor é a universidade, servindo para validar a obrigatoriedade dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais.

O acompanhamento do desenrolar dessa pesquisa pode fornecer vários outros indicadores dos pressupostos políticos que nortearam a reforma da Educação Profissional e suas consequências na rede federal. No decorrer do nosso estudo temos dois grandes blocos a observar. O primeiro é se o ensino técnico da rede federal de educação profissional vai continuar a ter qualidade que conquistou ao longo dos anos. O segundo está relacionado à minimização da formação de professores e as consequências de levá-la para esse novo locus de formação. Eles serão foco das nossas próximas pesquisas sobre a reforma da rede federal de educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As últimas políticas públicas que deram origem à Reforma da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica são ainda muito recentes para que essa pesquisa possa responder a todos os questionamentos apontados no texto. Um longo caminho ainda precisa ser trilhado de debate teórico-político amplo para que os desafios decorrentes de mudanças tão significativas possam ser identificados e enfrentados com maior coerência.

Além das dificuldades de adaptação já apontadas, os Institutos Federais ainda estão organizando suas estruturas administrativas e, apesar de contarem em seus quadros com reitores e pró-reitores, eles ainda não agem como tal. São somente antigos diretores das unidades que estão lutando para manter administrativamente as instituições que deram origem aos *campi* dos IFs. No entanto, essa nova estrutura administrativa foi possível de ser implantada graças ao apelo financeiro irresistível. O art. 19 da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, dá nova redação aos arts. 1º, 2º, 3º e 4º da Lei 11.740 de 16 de julho de 2008, instituindo, dentre outros, 38 cargos de direção (CD-1) para os novos Reitores dos Institutos Federais; 508 cargos de direção (CD-4), para os novos Pró-Reitores e 2.139 funções gratificadas (FG-2), só para citar algumas das mais importantes.

Os números da expansão também merecem investigações mais apuradas. É preciso saber como ela está se dando, de fato, que cursos estão sendo criados, como está sendo feita a reposição dos quadros de docentes e técnicos; se os laboratórios estão sendo equipados, em suma, se as promessas feitas estão sendo cumpridas. É preciso, ainda, checar os números oficiais divulgados nos meios de comunicação e no *site* do Ministério da Educação. Apesar não negarmos aqui a expansão da rede, destacamos que os números estão em desacordo, dificultando as análises. É necessário retirar do número divulgado oficialmente de novas instituições de educação profissional aquelas que foram extintas e que, portanto, somente mudaram de nome e aquelas que mantiveram suas denominações por não terem aceitado a incorporação ao IF ou por não terem sido chamadas para tal, como a Universidade Tecnológica do Paraná. Somente após refazermos as contas

teremos a noção exata dessa expansão. Há muita informação laudatória como, por exemplo, de que aos IFs foi estendida a autonomia das universidades, mas o que poderia parecer, à primeira vista, ampliação da autonomia está se configurando, na prática, como restrição à autonomia que algumas das Instituições já haviam conquistado antes da transformação em Instituto Federal. As dificuldades podem ser agravadas não somente pela jovialidade da engenharia da rede, como também pelas mudanças profundas, tanto no campo administrativo como no pedagógico.

Como se pode perceber, várias questões são levantadas no presente estudo, algumas ainda não têm respostas, outras têm o registro das respostas dadas pelos docentes e técnicos dos Institutos Federais. Tanto a falta de respostas como as “soluções” encontradas merecem dos pesquisadores voltados para a educação superior uma atenção toda especial, porque esse debate não pode estar descolado das reflexões a respeito de nossa história social e educacional e da construção de um projeto de nação para a sociedade brasileira. Constitui-se, portanto, em debate teórico-político-educacional amplo que não podemos nos furtar de travar com a brevidade que o tema merece.

ABSTRACT

The text proposes to register the continuity of investigations that have been undertaken since the year 2008 regarding the recent reform of vocational education, highlighting key reflections of changes in higher education Brazilian federal public. This is a bibliographical and documentary enriched by testimonials from teachers and coaches who attend the Federal Institutes / attended the Masters in Agricultural Education (PPGEA) Federal Rural University of Rio de Janeiro, where I teach courses related to history and politics professional education.

Keywords: Higher education. Teacher education. Federal Institutes.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Decreto nº 5840, 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, e dá

outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 jul. 2006, Seção I, p. 7.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 dez. 2008, Seção I.

ENQUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

_____. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

LIMA FILHO, Domingos. Universidade Tecnológica e redefinição das institucionalidades. In: MOLL, Jaqueline et al. *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 141-158.

MACEDO, Jussara Marques de. *A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010*. 2011. 494 p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação de jovens adultos integrada à educação profissional: embates, experiências e perspectivas de um campo em construção. In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção*. São Paulo: Xamã, 2010, p. 7-19.

OTRANTO, C. R. "Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs". In: *Revista Retta*. Seropédica, RJ, v. 1, n. 1, p. 89-108, jan./jun. 2010.

_____. A política de Educação Profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; CHAVES, Vera Jacob. (Orgs.). *Consequências da mundialização da universidade pública brasileira: pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação*. São Paulo: Xamã, 2012, p.61-80.

VALE, Andréa Araújo do; MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior: análises a partir da Redestrado. In: *Série Estudos*, Campo Grande/MS, n.30, p. 183-20, jul/dez 2010.