



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA GLICEA OLIVEIRA DA SILVA

**O MOVIMENTO HISTÓRICO DE OFERTA DAS LICENCIATURAS NA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TENDÊNCIAS E
CONTRATENDÊNCIAS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO
CAPITAL**

FORTALEZA

2025

DANIELA GLICEA OLIVEIRA DA SILVA

O MOVIMENTO HISTÓRICO DE OFERTA DAS LICENCIATURAS NA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TENDÊNCIAS E
CONTRATENDÊNCIAS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S579m Silva, Daniela Glicea Oliveira da.
O Movimento Histórico de Oferta das Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional :
Tendências e Contratendências no Contexto da Crise Estrutural do Capital / Daniela Glicea Oliveira da
Silva. – 2025.
324 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo.
Coorientação: Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.
1. licenciaturas. 2. formação docente. 3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. 4.
tendências e contratendências. 5. pedagogia das competências. 6. onto-marxismo. I. Título.

CDD 370

DANIELA GLICEA OLIVEIRA DA SILVA

O MOVIMENTO HISTÓRICO DE OFERTA DAS LICENCIATURAS NA REDE
FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: TENDÊNCIAS E
CONTRATENDÊNCIAS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 16/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Betânea Moreira De Moraes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Ruth Maria De Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (Coorientadora)
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A todos(as) os(as) professores(as) que acreditam no poder transformador da educação e estão nas trincheiras de luta pela garantia de sua oferta pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao Deus a quem cultivo crença e devoção, que estando a favor dos oprimidos, dista da figura assumida atualmente por crenças religiosas diversas, apresentando-se em minha vida como representação do amor pela humanidade, do senso de justiça, da caridade e da bondade.

À minha orientadora, professora Dra. Josefa Jackline Rabelo, referência de professora-pesquisadora, mulher e ser humano, pela disponibilidade, orientação comprometida, rigor teórico-metodológico e pelo acompanhamento necessário nesse processo, que foram fundamentais para a conclusão desse ciclo.

À minha coorientadora, professora por quem nutro grande carinho, respeito e admiração, Dra. Maria Das Dores Mendes Segundo, por ser exemplo de pessoa humana e por toda a contribuição na minha formação durante a trajetória acadêmica, desde a graduação, que ministrando a disciplina de Economia Política me apresentou os clássicos do marxismo e a linha teórica que não me desvinculei desde então. Obrigada, professora, por acreditar no meu potencial como pesquisadora, quando me ofertou a participação como bolsista de iniciação científica no projeto de pesquisa que desenvolvia no ano de 2013, se cheguei aqui é porque colho os frutos dessa contribuição a qual sou imensamente grata. Nesta pesquisa, em especial, agradeço por ser luz no caminho, pelo zelo teórico, criativo e investigativo.

À banca examinadora, composta de mulheres pesquisadoras que são referência para mim: Francisca Maurilene do Carmo, Maria das Dores Mendes Segundo, Ruth Maria De Paula Gonçalves e Betânea Moreira De Moraes, que tanto contribuíram com a pesquisa, nesse olhar crítico sobre o objeto, estando presentes desde a primeira qualificação.

A todos(as) os(as) professores(as) da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade, do curso de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Ceará – UFC: Francisca Maurilene do Carmo, Josefa Jackline Rabelo, Maria das Dores Mendes Segundo, Osterne Nonato Maia Filho e Valdemarin Coelho Gomes. A professora fundadora dessa linha crítica, que tanto contribuiu com a formação humana e deixou um legado a ser preservado, professora Maria Susana Vasconcelos Jimenez. Além de professores colaboradores da linha, especialmente ao professor José Deribaldo Gomes.

Aos(as) amigos(as) da Linha de Pesquisa Educação, Estética e Sociedade, e de vida, Sirneto Vicente e Valéria Sales, por todas as partilhas, momentos de leveza e contribuições com esta pesquisa. Vocês estão presentes nesse texto de forma especial.

À minha família, pilar de sustentação que contribuíram em muitos aspectos para que esta pesquisa pudesse ser escrita com a constância e a qualidade necessárias. Especialmente sou grata ao meu esposo, por todo apoio, dedicação, compreensão e leveza com que esteve ao meu lado durante esse processo. A minha mãe, que assumindo o papel desigual destinado socialmente ao gênero feminino de cuidados, sempre esteve atuando de forma amorosa, ofertando serviços e afeto. A minha irmã, que em momentos difíceis nesse processo, não mediu esforços em se fazer presente e oferecer apoio.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, pelo afastamento concedido, que foi fundamental para a conclusão do curso e desenvolvimento da pesquisa. Apesar de ser um direito dos servidores, o afastamento para qualificação em benefício do cargo, passa por trâmites burocráticos ao qual a atuação institucional é de suma importância nessa garantia.

A todos(as) os(as) amigos(as), vínculos adquiridos ao longo da caminhada de vida, que acompanharam essa trajetória e foram ombros nesse processo, e que, certamente se alegram com a conclusão desse ciclo importante, reservo a todos(as) a minha gratidão e um espaço especial em meu coração, relembro o nome de todos(as) enquanto escrevo, eles(as) sabem quem são, eu também sei.

Ao grupo de pesquisa EMANCIPA/E-LUTA/IMO, e aos(as) professores(as) do PPGE/UFC, PPGE/UECE e PPGEEN/UECE que atuam no grupo fortalecendo a formação humana crítica e revolucionária no campo da pesquisa em educação.

A todos(as) os(as) professores(as) que atravessaram minha trajetória educacional, que acreditam no poder transformador da educação e que fazem da teimosia à bandeira de luta em favor da educação pública de qualidade, meu muito obrigada!

A todos(as) que compõem o Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Ceará – UFC, pelo compromisso com a educação pública, com a qualidade das pesquisas e com a formação dos mestres e doutores no Estado do Ceará.

Não basta que as condições de trabalho existam, de um lado, como capital e, de outro, como pessoas que não têm nada a vender senão sua força de trabalho. Também não basta que sejam forçados a se vender voluntariamente. No decurso da produção capitalista, desenvolve-se uma classe trabalhadora que, por educação, tradição, costume, reconhece as exigências daquele modo de produção como leis evidentes da natureza. (MARX, 1996, p. 358).

RESUMO

A contradição é parte constituinte da realidade e o movimento do real é dado por uma força de contrários. Esse movimento é caracterizado por tendências e contratendências que, enquanto pares dialéticos, se influenciam mutuamente. O sistema sociometabólico do capital vive uma crise profunda, sem precedentes, em caráter estrutural. A atuação dos organismos internacionais, nomeadamente o Banco Mundial, para a contenção das contradições no âmbito do capital em crise abrange diversos setores. A formação docente tem sido assumida pelo projeto de dominação burguês como de suma importância, tendo em vista operacionalizar a classe trabalhadora em coadunância com as necessidades do mercado. No contexto brasileiro, com a implementação da Lei nº 11.892 de 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) passaram a ofertar cursos de Licenciatura, como novo *lócus* de abrangência da formação docente. Esta pesquisa analisa criticamente o movimento histórico da ampliação da oferta dos cursos de Licenciatura dos *lócus* tradicionais e históricos das Universidades para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desvelando as suas tendências e contratendências, e rastreando a centralidade da Pedagogia das Competências no processo formativo, no contexto de crise estrutural do capital. Para tanto, realiza uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, a partir dos teóricos que desenvolvem uma crítica onto-marxista ao sistema do capital. Debruça-se, sobretudo, nas recentes medidas para a formação docente, a partir dos documentos que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016) e suas diretrizes, e analisa os dados da Plataforma Nilo Peçanha e do Censo de Educação Superior (2022). Como resultados, apresenta que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional representou o aprofundamento da escolha neoliberal de baratear a oferta do ensino, mas, contraditoriamente, ampliou as oportunidades educacionais na educação pública. Portanto, houve a priorização da oferta de Ensino Superior não universitário, em detrimento da ampliação exclusiva das Universidades. A Pedagogia das Competências tem sido assumida como ideário pedagógico dominante das reformas no campo educacional em geral e da formação docente. Há dois caminhos possíveis que são apontados nas reformas para a formação de professores(as), que ora miram no primado teórico, ora têm ênfase no pragmatismo. Essa dualidade alinha-se com o projeto burguês hegemônico, com raiz ontológica na divisão do trabalho entre o manual e o intelectual. Isso posto, a formação dos(as) professores(as) ganha centralidade na consecução dos objetivos

de acumulação do capital, que se coaduna com a ampliação da oferta dos cursos de Licenciaturas das Universidades para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), gerando o movimento de tendências e contratendências. Em face da tentativa de reversão da queda da taxa de lucro, demanda-se o incremento da composição orgânica do capital e, em corolário, a especialização no campo da educação. Os IFs devem, portanto, promover a formação docente especializada nas áreas de Ciências Duras. A pesquisa constata, por outro lado, que os IFs têm assumido um papel importante na oferta da educação pública de qualidade e que a ampliação dos cursos de Licenciatura para esta instituição vem representando contornos diferenciados daqueles pretendidos pelas políticas educacionais capitalistas. No campo da possibilidade, as contradições da busca pela hegemonia das concepções pedagógicas nos IFs produzem as condições para uma formação docente que aponte para além da mera reprodução dos interesses da sociedade do capital.

Palavras-chave: licenciaturas; formação docente; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; tendências e contratendências; pedagogia das competências; onto-marxismo.

ABSTRACT

Contradiction is a constitutive part of reality and the movement of the real is driven by opposing forces. This movement is characterized by tendencies and counter-tendencies that, as dialectical pairs, mutually shape one another. The sociometabolic system of capital is experiencing a profound, unprecedented, structural crisis. The actions of international organizations, namely the World Bank, in containing contradictions in the context of a capital crisis extend across multiple sectors. Teacher education has been regarded by the bourgeois project of domination as being of utmost importance, given its role in shaping the working class to align with the needs of the market. In the Brazilian context, with the implementation of Law No. 11,892 of 2008, the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFs) began to offer undergraduate teaching degrees as a new locus for teacher education. This research critically analyzes the historical expansion of undergraduate teacher education programs from the traditional and historical locus of universities to the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education, unveiling its tendencies and counter-tendencies, and tracing the centrality of Competency-Based Pedagogy in the teacher training process within the context of the structural crisis of capital. To this end, it conducts a theoretical, bibliographic and documentary investigation, based on scholars who develop an onto-Marxist critique of the capitalist system. It concentrates primarily on recent measures for teacher training, based on documents comprising the National Policy for the Training of Basic Education Professionals (2016) and its guidelines, and analyzes data from the Nilo Peçanha Platform and the Higher Education Census (2022). As results, it shows that the expansion of the Federal Network of Professional Education represented a deepening of the neoliberal choice to lower the cost of providing education, but paradoxically it also expanded educational opportunities within the public system. Therefore, there was a prioritization of non-university higher education provision, to the detriment of the exclusive expansion of universities. The Competency-Based Pedagogy has been adopted as the dominant pedagogical framework in educational reforms in general, as well as in teacher education. There are two possible paths highlighted in teacher education reforms: one emphasizes theoretical primacy, while the other focuses on pragmatism. This duality aligns with the hegemonic bourgeois project, with an ontological root in the division between the manual and the intellectual work. In this context, teacher education assumes a central role in the achievement of capital accumulation objectives, aligning with the

expansion of undergraduate programs from universities to the Federal Institutes of Education, Science, and Technology (IFs), generating a movement of tendencies and counter-tendencies. In view of attempts to reverse the falling rate of profit, an increase in the organic composition of capital is required and, consequently, a specialization in the field of education. The IFs should, therefore, promote specialized teacher education in hard sciences areas. The research, however, shows that the Federal Institutes (IFs) have played an important role in providing quality public education, and that the expansion of undergraduate programs within these institutions has produced results that differ from the goals intended by capitalist educational policies. Within the field of possibility, the contradictions inherent in the quest for hegemony of pedagogical conceptions within the Federal Institutes (IFs) produce the conditions for teacher education that extend beyond mere reproduction of the interests of capitalist society.

Keywords: Undergraduate Teacher Education Programs; Teacher Education; Federal Institutes of Education, Science, and Technology; Tendencies and Counter-tendencies; Competency-Based Pedagogy; Onto-Marxism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Comparativo das Diretrizes Curriculares da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 e a Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de Julho de 2015.....	123
Quadro 2 – Comparativo Entre a Estrutura Curricular Propostas Pelas Resoluções Nº 2 de 2015 e a CNE/CP Nº 2 de 2019.....	135
Quadro 3 – Resumo das Competências e Habilidades Presentes na Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019.....	138
Quadro 4 – Síntese dos temas comuns entre os documentos analisados: Relatório Educação um Tesouro a Descobrir; Livro Professores(as) Excelentes e Decreto nº 8.752/16.....	157
Quadro 5 – Institutos Federais criados após a Lei 11.892 de 2008 e suas Instituições Originárias.....	202
Gráfico 1 – Percentual de Docências de Professores(as) com Formação Superior Adequada à Área De Conhecimento que Lecionam – Indicadores 15a, 15b, 15c e 15d – Brasil – 2013-2021.....	160
Gráfico 2 – Evolução histórica da execução das despesas na área de atuação de educação Ensino Profissional.....	211
Gráfico 3 – Ocupação dos cargos de docentes no IFCE por gênero.....	227
Gráfico 4 – Situação da Oferta de Licenciaturas no Brasil em 2022 em número de matrículas, modalidade, categoria administrativa e organização acadêmica.....	261
Figura 1 – Lócus de formação docente de 1996 a 2002.....	190
Figura 2 – Lócus de formação docente a partir de 2009.....	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Aumento da produção de alimentos selecionados entre 2015-2021 no Brasil.....	72
Tabela 2 – Comparativo entre professores(as) efetivos e temporários – 2011 a 2014.....	155
Tabela 3 – Comparativo entre professores(as) efetivos e temporários – 2015 a 2018.....	155
Tabela 4 – Taxa de Matrículas no Ensino Superior por instituição no Brasil em 2022.....	217
Tabela 5 – Cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2022.....	218
Tabela 6 – Cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional em 2022 por região do Brasil.....	219
Tabela 7 – Renda per capita familiar dos estudantes matriculados em 2022 na Rede Federal de Educação Profissional.....	221
Tabela 8 – Número de Matrículas por Classificação Racial até 2022 na Rede Federal de Educação Profissional.....	223
Tabela 9 – Titulação Docente da Rede Federal de Educação Profissional até 2022.....	224
Tabela 10 – Jornada de Trabalho dos Docentes que compõem a Rede Federal de Educação Profissional em 2022.....	224
Tabela 11 – Ocupação das vagas na Rede Federal de Educação Profissional por gênero em 2023.....	225
Tabela 12 – Evolução das matrículas nos cursos com maior ingresso até 2009 no Brasil.....	246
Tabela 13 – Cursos de graduação distribuídos por organização acadêmica no Brasil em 2022.....	260
Tabela 14 – Diversidade da Oferta de Cursos de Licenciatura na Rede Federal de Educação Profissional em 2023.....	268
Tabela 15 – Distribuição da oferta de cursos de Licenciatura por região no Brasil na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2023.....	271

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CD	Cargos de Direção
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CUT	Central Única dos Trabalhadores, Seção do Ceará
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGRAD	Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DRU	Desvinculação das Receitas da União
DIBRARQ	Diretório Brasil de Arquivos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação à Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
ETF	Escola Técnica Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FECLESC	Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial E Continuada
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FCC	Funções de Coordenação de Curso

FG	Funções Gratificadas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FIDA	Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Anual
IMO	Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAIE	Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MDP	Movimento Democrático Brasileiro
NAPNEs	Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEABI	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NUGEDs	Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
FAO	Organização para Alimentação e Agricultura
PT	Partido dos Trabalhadores
PcD	Pessoas com Deficiência

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PPA	Planos Plurianual
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
PIB	Produto Interno Bruto
PNUMA	Programa das nações Unidas para o Meio Ambiente
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PPA	Programa de Aquisição de Alimentos
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
EPT	Programa de Educação para Todos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PPGEEN	Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino
PPGE	Programa de Pós-graduação Em Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
WFP	Programa Mundial de Alimentos
PRONATEC	Programa Nacional de Apoio ao Ensino Técnico e Emprego
PEC	Projeto de Emenda à Constituição Federal
PCCs	Projetos Pedagógicos dos Cursos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RAP	Relação Aluno Professor
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIAPÉ	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SIAFI	Sistema Integrado de Administração Financeira
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
STF	Supremo Tribunal Federal
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2. TENDÊNCIA E CONTRATENDÊNCIA NO REFERENCIAL MARXIANO E MÉSZÁRIANO: A COMPREENSÃO DA REALIDADE CONCRETA A PARTIR DAS CONTRADIÇÕES	31
2.1 A crise estrutural e a tendência destrutiva do modo de sociabilidade do capital	33
2.2 De Marx a Mészáros: compreendendo a dialética marxiana a partir do estudo das tendências e contratendências do real	47
2.2.1 <i>A lei da contradição na gênese da elaboração metodológica do materialismo histórico-dialético de Marx</i>	59
2.3 A Tendência a Taxa Decrescente de Lucro.....	77
2.3.1 <i>Causas Contra-arrestantes da Tendência a Queda da Taxa de Lucro</i>	96
3. AS POLÍTICAS E MOVIMENTOS DE REFORMA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: AS REVERBERAÇÕES DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	104
3.1 Um recorte histórico das reformas educacionais para a formação docente implementadas no contexto brasileiro: do império a redemocratização	106
3.1.1 <i>A presença da propalada Pedagogia das Competências nas reformas educacionais para a formação docente</i>	116
3.2 Mais do mesmo: às novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC Formação Inicial Docente no contexto brasileiro.....	128
3.3 As recomendações do Banco Mundial para a formação e organização do trabalho docente e as implicações na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil.....	141
4. A ATUAÇÃO DA REDE FERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: GÊNESE, ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO.....	162
4.1 A gênese e a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional: das escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)	164
4.1.1 <i>Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como locus de formação docente da Educação Básica: a gênese e a consolidação da formação docente em nível superior em Institutos Superiores de Educação</i>	185
4.2 A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e as implicações da Lei nº 11.892/2008: uma análise do recorte temporal 2003 a 2023	196
4.3 Estrutura e papel social da Rede Federal de Educação Profissional na oferta da educação pública: contradições da dualidade educacional histórica	214

5. A AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DO <i>LÓCUS</i> HISTÓRICO E TRADICIONAL DAS UNIVERSIDADES PARA A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O AJUSTE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS	237
5.1 A ampliação da formação docente dos cursos de Licenciaturas das Universidades para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: pressupostos, histórico, diferenças e singularidades	239
5.2 Processo de consolidação dos cursos de Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional: condicionalidade ou estratégia propulsora para formação de professores(as) da Educação Básica no ensino não-universitário.....	259
5.3 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: tendências e contratendências da ampliação da formação docente para esse <i>lócus</i>	278
CONSIDERAÇÕES FINAIS	292
REFERÊNCIAS	305

1 INTRODUÇÃO

As políticas de formação para a classe trabalhadora têm sido constantemente reeditadas para se ajustarem as demandas do mercado capitalista em crise estrutural (Mészáros, 2011a). Os organismos internacionais, nomeadamente, o Banco Mundial, tem assumido o protagonismo na condução do programa educacional em âmbito internacional, ao qual os países pobres devem cumprir as determinações impostas, sob pena de serem resvalados do dito mundo globalizado. A Educação Básica e a formação dos docentes para atuar nesse nível de ensino tem recebido particular atenção das políticas educacionais no Brasil, frente as diretrizes do Programa de Educação para Todos (EPT), encabeçado pelos organismos internacionais (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015).

A formação docente encontra-se imersa em uma totalidade social contraditória, síntese de múltiplas determinações. A realidade material objetiva aponta para uma crise no processo civilizatório da sociedade, que promove rebatimentos em todos os setores sociais. O desemprego estrutural, os desastres ambientáveis em consequência da produção destrutiva, as guerras, a miséria, a desigualdade extrema, a violência, a necropolítica praticada pelo Estado, acompanhados do desmonte das legislações trabalhistas, do incremento da precarização do trabalho e da recente pandemia da Covid-19, demonstram que não há limites para expansão do sistema sociometabólico do capital em crise estrutural (Mészáros, 2011a).

O capital¹ enquanto potência incontrolável enfrenta uma crise sem precedentes na história. Essa crise afeta todas as estruturas sociais e emana das próprias contradições do sistema do capital, que chegou aos limites derradeiros de deslocamento dessas contradições. Como aponta Mészáros (2011a, 2011b) o ineditismo da crise estrutural do capital consiste no seu movimento de depressão contínua, tornando-a permanente, sistêmica e estrutural.

Frente ao exposto, o sistema tem acionado seu poder destrutivo sobre o conjunto das forças sociais. A produção da riqueza tem se voltado nesse sistema não para a satisfação das necessidades humanas, mas para atender aos interesses expansionistas do capital, estando o valor de uso subsumido ao valor de troca. A produção da riqueza social, de onde advém o lucro, por meio da produção do mais valor pela classe trabalhadora, é uma produção

¹ Referimo-nos ao sistema do capital para designar que este difere do sistema capitalista. Para Mészáros (2011b) o capitalismo é constitutivo do sistema sociometabólico do capital, sendo uma das formas possíveis de sua realização. Cabe esclarecer ainda que essa tese não é consenso entre os marxistas.

fetichizada. Os valores de uso são direcionados a um pseudoconsumo destrutivo para aligeirar o ciclo de rotação do capital, evidenciando uma produção destrutiva.

O desgaste produzido na relação homem-natureza, pela aceleração das formas de pseudoconsumo destrutivo, levaram a humanidade a vivenciar a maior pandemia do século até o momento. O mundo entrou o segundo decênio do século XXI enfrentando as graves e devastadoras consequências para vida humana, causadas pela disseminação do vírus SARS-CoV-2, causador dos casos da síndrome respiratória aguda grave, que pela rápida disseminação e gravidade dos quadros, levou a um número expressivo de óbitos mundialmente, representando um desafio à ciência e governos em geral na gestão da pandemia da Covid-19. A Organização Mundial de Saúde (OMS) alertou sobre o quadro de pandemia da Covid-19 em onze de março de dois mil e vinte e declarou o fim da emergência de saúde pública após três anos, em cinco de maio de dois mil e vinte e três. O site Rastreador dos Casos e Morte por Covid-19, que deixou de ser atualizado em 2024, fornece o dado de 7.010.681 milhões de mortes pela doença, contudo, a OMS estima que o número real de mortes no mundo pode ter chegado a 15 milhões de pessoas. No Brasil, conforme o Ministério da Saúde, foram 716.238 mortes confirmadas.

De pronto, diante das devidas mediações sociais, pelo desenvolvimento contraditório do sistema do capital, Mészáros (2011b) salienta que são efetivadas tendências e, em contrapartida, contratendências que são a maior expressão do movimento antagônico do capital, porquanto, “[...] a limitação do capital está no fato de que todo o seu desenvolvimento se efetua de maneira antagônica” (Marx; Engels, 2002, p. 39). As tendências e contratendências são pares dialéticos que se influenciam mutuamente. A compreensão de determinada tendência só pode se dar na sua relação antagônica com sua contratendência. (Mészáros, 2011b).

As mudanças ocorridas no contexto da produção capitalista no último cartel do século XX e início do século XXI apontam para uma reestruturação produtiva. A chamada acumulação flexível resulta, como aponta Harvey (1992), na adoção de um processo de flexibilização nos contratos de trabalho, que se tornam temporários, parciais e subcontratos, intensificando a precarização e agudizando o processo de exploração das forças de trabalho de modo predatório e desumano.

A respeito desse processo defendido como de flexibilização das relações de trabalho, concordamos que: “Essa nova configuração gerou fortes implicações para o conjunto dos trabalhadores, destacando-se a precarização do trabalho e o desemprego em

massa, que na atual conjuntura assume um viés estrutural.” (Maia Filho; Mendes Segundo; Rabelo, 2016, p. 28).

Conforme os autores, tais determinações da base econômica dão margem às teorias que defendem o fim do trabalho. Por outro lado, o processo chamado por Marx (2017) de causas contrariantes à queda da taxa de lucro deu conta das estratégias do capital para retomar a lucratividade em queda tendencial, dentre elas estão “o aumento do grau de exploração do trabalho”; “a compressão do salário abaixo de seu valor” e “a superpopulação relativa” (Marx, 2017, p. 271), todas igualmente degradantes da força de trabalho e que atualmente assumem a forma ideológica de flexibilização.

Em corolário, a educação em âmbito mundial tem se subordinado às diretrizes dos organismos internacionais, mormente ao Banco Mundial, que tem assumido a coordenação das Políticas Educacionais dos países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), orientando um pacote de reformas através da agenda educacional do Movimento de Educação para Todos (EPT) (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015). A subordinação dos países pobres às determinações do Banco não é recente, mas tem sido agudizada diante da política de financiamento orquestrada por esse organismo, que atrela a concessão de assistência financeira aos resultados alcançados pelos países na implantação das suas diretrizes.

Os recentes documentos oriundos dos eventos e da agenda da cúpula de EPT reafirmam o escopo essencial desse programa, que conforme denunciam Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2015), é o atrelamento do setor educacional à resolução das contradições sociais gestadas no contexto da crise estrutural (Mészáros, 2011a).

Como apontam as pesquisas das autoras Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009, 2013, 2015), o movimento de EPT tem se consubstanciado como um pacto em nível internacional, em que são lançados os novos paradigmas educacionais a serem adotados pelo conjunto dos países membros, mormente os da periferia do capital, em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais. Consoante ao referencial consultado para essa pesquisa, depreendemos que as reformas impostas à educação pelo Banco Mundial mutilam a possibilidade de uma formação humana plena, por outro lado, elas se voltam ao atendimento dos interesses do mercado.

O trabalho docente tem sido, deveras, redirecionado a partir de tais interesses. Em um primeiro momento as reformas se voltam para a formação dos professores(as) e, por fim, para a organização do seu trabalho, com vistas a atuar “na elaboração e difusão de um projeto

político e econômico para o qual transformar valores, crenças e incutir novas expectativas e modos de ser e ‘viver junto’ é necessário.” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 316, grifos do original).

Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015) contribuem na compreensão da materialização desse processo, demonstrando que, no Brasil, os ditames dos organismos internacionais são expressos através da legislação e das reformas curriculares, que buscam “aprofundar o processo de comercialização e privatização da educação; precarizar o trabalho docente, bem como, negar o conhecimento mais elevado construído historicamente pelo homem, em nome de um saber superficial e de cunho imediatista.” (Carmo; Gonçalves; Mendes Segundo, 2015, p. 121).

Conforme tais pesquisadoras, a partir das análises realizadas sobre os documentos produzidos no âmbito da EPT, as recomendações para o trabalho docente apontam para a necessidade de “[...] priorizar as estratégias de aperfeiçoamento, de recrutamento, dos programas de formação, do estatuto social e das condições de trabalho docente.”. (Carmo; Gonçalves; Mendes Segundo, 2015, p. 112).

Tais processos, resultam em uma dinâmica de desenvolvimento do trabalho docente, que passa a responsabilizar os professores(as) pelos “fracassos” dos alunos. Nessa esteira, Ribeiro *et al.* (2020) explicitam: “Como se fosse um microssistema desvinculado de sua realidade social, a escola e educadores parecem ser responsabilizados pelos problemas detectados e pela sua superação”. (Ribeiro, *et al.* 2020, p. 264).

Para a apreensão dessa realidade é imprescindível a compreensão que a educação, enquanto complexo fundado pelo trabalho “é uma mediação entre os próprios homens, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho.” (Tonet, 2016, p. 101). O complexo educativo é, destarte, indispensável ao processo de reprodução do ser social e exerce com o trabalho uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e reciprocidade dialética. (Lima; Jimenez, 2011).

Em corolário, inúmeras reformas no campo educacional, orientadas pelos organismos internacionais, têm sido promovidas no conjunto dos países membros do Movimento de Educação para Todos (EPT). A formação e o trabalho docente tem sido influenciada por essa agenda da EPT, que vem ditando às diretrizes educacionais em nível internacional, alterando currículos, padronizando a remuneração dos(as) professores(as) no padrão assalariado, promovendo a flexibilização, adotando a lógica de mercado, com ideais de competência, produtividade e desempenho e incentivando as contratações temporárias.

Nessa égide, a formação docente é tomada como uma estratégia relevante para os interesses mercadológicos no campo educacional, à medida que a padronização dessa formação conforme competências e habilidades pode hierarquicamente, em efeito cascata, contribuir para operacionalizar a classe trabalhadora de condutas consentidas e subordinadas, compatíveis com a lógica do mercado de superexploração da força de trabalho, acoplando a extração da mais-valia relativa à absoluta.

O atrelamento da educação ao mercado pode ser evidenciado de modo escancarado no contexto pandêmico, em que empresas privadas da área de tecnologias digitais obtiveram lucros expressivos, fechando contratos com os sistemas de educação de pacotes de internet e ferramentas educacionais na área de informação e comunicação, apesar da tragédia mundial que a pandemia registrou para a economia e para a vida humana.

No contexto brasileiro, em que a figura das fundações e entidades do terceiro setor estão sempre por trás da elaboração das políticas educacionais, foi aprovada por meio da Portaria Nº 544, de 16 de julho de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), a substituição das aulas presenciais por atividades em meios digitais, como medida de garantia do isolamento social e enfrentamento da Covid-19. Através dessa medida, os estados brasileiros lançaram decretos para garantir a realização do ensino remoto em todos os níveis, mediado por ferramentas educacionais de informação e comunicação durante a pandemia. Tais medidas trouxeram inúmeras contradições à prática docente e a qualidade da educação ofertada, já que em muitos casos, as aulas ocorriam através da ferramenta de comunicação *WhatsApp*, em que eram encaminhados materiais e direcionamentos de atividades, resultando na precarização do trabalho docente e inviabilização do aprendizado pelos estudantes que não tinham acesso a Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Portanto, é nesse corpo teórico-prático contraditório da realidade material objetiva, de expropriação da classe trabalhadora das condições mínimas de emprego e vida, com um aumento na precarização do trabalho e na deterioração dos direitos trabalhistas, como demandas impostas pela crise estrutural do capital, que se insere o escopo dessa investigação sobre a oferta da formação docente, em terreno do Ensino Superior não universitário, em cursos de Licenciatura pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mirando nas suas tendências e contratendências.

A presente proposta de pesquisa é, destarte, um desdobramento do trabalho dissertativo desenvolvido no curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino (MAIE)², tendo em vista que outros questionamentos surgiram a partir do fenômeno investigado. A trajetória acadêmica de pesquisa no mestrado deu fruto ao trabalho de dissertação de título: *As Tendências e Contratendências do Capital Em Crise Estrutural: uma Análise Onto-Crítica do Proemi no Bojo da Política de EPT*. O texto trouxe a contribuição sobre as tendências no campo educacional pressupostas nas diretrizes da Política de Educação para Todos (EPT), diante da crise estrutural do capital, que, no Brasil, conforme apontado no trabalho, consolidaram-se, dentre outros, no programa de formação de habilidades da classe trabalhadora Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

As inquietações aqui expressas, ganharam corpo nas práticas pedagógicas e pesquisas advindas da atuação docente como professora das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). A proximidade com a área de formação de professores(as), entendendo as contradições que a permeiam, e o interesse pelas políticas educacionais voltadas para a área, permitiu avançar na discussão crítica e no desvelamento das relações onto-históricas entre trabalho, educação, capital e crise estrutural, sem perder de vista que a realidade material objetiva é construída pelos homens de acordo com as circunstâncias históricas com as quais se deparam (Marx, 1969).

A Rede Federal de Educação Profissional, no contexto do Ensino Superior não universitário, como objeto desta pesquisa, passou por um processo de reinstitucionalização, agregando as antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e os *Campi* dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que a partir da Lei nº 11.892 de 2008, tornaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), atuando de

² O Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) é oferta pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) em dois dos Campus da instituição no interior do Ceará: a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte e a Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), em Quixadá. Os dois campi ofertam cursos de licenciaturas nas diversas áreas e estão localizados nas regiões do Vale do Jaguaribe e Sertão Central, respectivamente. O MAIE representa um passo importante na interiorização da pós-graduação no Ceará, oportunizando aos graduados a condição de acesso a qualificação crítica e comprometida com a realidade social, sem precisar se deslocar para a capital do Estado. O curso completou dez anos de atuação em dois mil e vinte e três, apresentando boa avaliação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), contribuindo com a formação de profissionais mestres para atuar nas diversas áreas de ensino e pesquisa em educação e com o desenvolvimento científico sobre fenômeno educativo na região. O MAIE submeteu proposta a CAPES para ofertar também turmas de doutorado, sendo a primeira turma ofertada no segundo semestre de 2025. O MAIE, atualmente, assume o caráter de programa de pós-graduação, passando a se chamar Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN).

maneira verticalizada desde a Educação Básica, ensino técnico profissional e nível superior de graduação e pós-graduação. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por exemplo, integra os 38 institutos espalhados pelo país e as mais de 650 unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e conta atualmente com 34 *Campi* distribuídos em todo o estado de Ceará e na capital.

A partir do que dispõe a Lei 11.892/08, os IFs, enquanto ofertam Ensino Superior não universitário, assumem a prerrogativa legal de ministrar cursos de Licenciatura e formação pedagógica de docentes, consolidando a realidade que já se iniciara com os CEFETs. Conforme a lei, devem ser reservadas 20% das vagas da oferta de cursos pela Rede Federal de Educação Profissional para a formação de professores(as), prioritariamente nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional. O discurso governamental justifica que a atuação dos IFs nesse âmbito contribuirá para sanar as carências de docentes nessas áreas e contribuirá para a universalização da Educação Básica.

As reformas mais recentes no campo da formação docente, com a proposição da BNC-formação, corroboram, porquanto, com as recomendações dos organismos internacionais para a área, impondo a agudização da tendência à padronização e ao pragmatismo, que promovem formas de controle sobre trabalho docente, como demanda atrelada à necessidade de reprodução ampliada do capital, no atual contexto de crise estrutural. Nesse prisma, compreendemos que as práticas de formação de professores(as) dos IFs não fogem dessa determinação.

Partimos do pressuposto, porquanto, que a oferta de cursos de Licenciatura, no âmbito do Ensino Superior não universitário, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assume o projeto político, econômico e ideológico neoliberal de redução de gastos com a oferta dos serviços públicos e se soma ao pacote de reformas no campo educacional, orquestrada pelos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, na busca por adequar a formação da classe trabalhadora aos interesses de acumulação ampliada do capital em crise estrutural, sob o enevoado discurso de ampliar a formação docente para áreas em que há maior carência. Por outro lado, obedecendo ao critério da mediação dialética, pressupomos que os IFs têm assumido um papel social relevante na oportunização da oferta de educação pública de qualidade, tendo a ampliação das Licenciaturas para estas instituições, assumido, dentro dos limites impostos, contortos diferenciados daqueles unicamente almejados pelas políticas públicas mercadológicas.

Para apreender o objeto, como unidade da diversidade, enquanto um complexo de complexos, elencamos algumas questões que precisam ser elucidadas, que são: Como ocorreu o processo de caracterização da Rede Federal de Educação Profissional como *locus* de formação docente para a Educação Básica? Qual a lógica na ampliação da oferta de cursos de Licenciatura, que passaram por um processo de deslocamento do seu *locus* histórico tradicional da Universidade, para também acontecer nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional? Qual o contexto atual do processo de consolidação da oferta dos cursos de Licenciatura pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Quais as tendências e contratendências expressas nesse movimento de ampliação da oferta das Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional? Quais as características e condicionalidades do modelo de formação docente nas Licenciaturas, promovidas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia? Qual o lugar da Pedagogia das Competências no processo formativo e nas práticas curriculares desenvolvidas no âmbito das Licenciaturas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia?

Na busca por responder aos questionamentos elencados, mergulhamos com maior profundidade nos pressupostos e delineamentos acerca da formação docente, produzidos pela Pedagogia das Competências, no intuito de rastrear sua influência nos documentos e práticas formativas dos IFs. Compreendemos que a Pedagogia das Competências surge como uma alternativa ao ideário da qualificação, em que se faz necessário formar um “novo trabalhador”, a partir das condutas requeridas pelo mercado de trabalho, em contexto de desemprego estrutural³.

Nessa égide, esta pesquisa encontra sua relevância na possibilidade de compreensão da totalidade caótica que envolve a formação docente no Brasil, em sua dinâmica e historicidade, frente ao ideário mercadológico de competência, como tendência orquestrada pelas agências multilaterais. Esperamos que esta investigação possa contribuir para desvelar os impactos que tais determinações têm produzido no campo da formação docente,

³ Para István Mészáros (2002), que foi o filósofo húngaro responsável pela atualização do marxismo, na compreensão de que vivemos uma crise sem precedentes, a crise estrutural do capital, o desemprego também é estrutural, como contradição profunda do modo de funcionamento desse sistema. Acontece que para aumentar as taxas de lucro em declínio, os capitalistas usam a estratégia de aumentar a composição orgânica da produção, diminuindo a demanda por trabalho vivo, que em consequência, gera o desemprego estrutural, já que cada vez mais é necessário investir em tecnologia para diminuir o tempo de trabalho necessário a produção das mercadorias, tecnologias essas que substituem a mão de obra humana. Contudo, esse movimento resolve apenas parcialmente o aumento da lucratividade, já que acaba contribuindo para diminuir a taxa de lucro, pois a mais-valia advém do trabalho excedente, ou seja, do trabalho não pago aos trabalhadores.

desvelando de modo radical os discursos dos documentos oficiais que normatizam o ensino escolar e que buscam obnubilar a realidade dos interesses capitalistas na educação.

De pronto, como objetivo geral, buscamos analisar criticamente o movimento histórico da ampliação da oferta dos cursos de Licenciatura dos *lôcus* tradicionais e históricos das Universidades para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no contexto do Ensino Superior não universitário, desvelando as suas tendências e contratendências e rastreando a centralidade da Pedagogia da Competências no processo formativo, no contexto de crise estrutural do capital. De maneira específica, rastreamos na obra marxiana e meszariana o funcionamento das tendências e contratendências do real; analisamos os pressupostos das reformas que orientam as políticas de formação dos docentes no Brasil, em alinhamento com as diretrizes dos organismos internacionais, e seu percurso histórico; examinamos, a partir do resgate teórico-bibliográfico, o movimento e a lógica da ampliação da oferta de cursos de Licenciatura para formação dos docentes da Educação Básica, que passa a assumir como novo *lôcus* os Institutos Federais, e suas tendências e contratendências; resgatamos as diretrizes que reorientam a atuação das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como *lôcus* também de oferta de formação docente nas Licenciaturas; e investigamos a atuação dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na oferta de cursos de Licenciatura, buscando perscrutar as tendências e contratendências e rastrear as concepções pedagógicas e práticas curriculares, notadamente sob a influência da Pedagogia das Competências.

Para aclarar o objeto em foco, adotamos como abordagem teórico-metodológica o onto-marxismo, partindo da premissa fundamental da centralidade do trabalho na fundação do ser social e dos complexos sociais que compõem a totalidade social (LUKÁCS, 1976 *apud* LESSA, 2007). Lukács realizou um resgate onto-revolucionário do marxismo e possibilitou a desconstrução da propalada tese do determinismo econômico. Por outro lado, esse filósofo defende a existência nos escritos de Marx de uma ontologia do ser social, asseverando a expressividade da materialidade na construção do homem enquanto ser genérico.

Porque a dialética marxiana é justamente uma dialética entre o mundo material e o espiritual que se efetiva através da práxis humana, a proposta de Marx consiste em romper com essa dicotomia que acaba por colocar em lados opostos: ideia e matéria, teoria e prática, ação e reflexão, sujeito e objeto. Em corolário, há uma realidade material, objetiva, na qual

o sujeito pode intervir e se apropriar, de modo que sua subjetividade passa a transformar essa realidade à medida que é por ela transformada num movimento que é sempre prático e teórico, por sua vez, empírico e racional.

Não é oneroso explicitar que a apreensão do objeto em sua totalidade demanda a compreensão de sua dinamicidade e que toda pesquisa de cunho revolucionário deve estar comprometida com a verdade objetiva que se apresenta no movimento contraditório e histórico dos fenômenos sociais. Cabe ao pesquisador, afinado com a luta dos trabalhadores pela emancipação humana, o desvelar da realidade, numa perspectiva ontológica, com primado ao objeto em relação ao sujeito.

No desvelamento da questão-problema, realizamos um estudo teórico-bibliográfico e documental, debruçando-nos sobre os estudos dos autores que realizam a crítica marxiana e marxista ao sistema sociometabólico do capital, como Marx (2017), Lukács (1976), Mészáros (2011a, 2011b) e seus intérpretes: Tonet e Lessa (2008); Paniago (2012); Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2007, 2009, 2015); Mendes Segundo (2005); Santos (2005, 2009, 2017); Maia Filho (2004); Freres (2015); Gomes (2015); Moraes (2015), dentre outros. Caminhamos, em primeiro lugar, com a tese de Marx (2017) e Mészáros (2011a, 2011b) a respeito das tendências e contratendências do sociometabolismo do capital em crise estrutural. Sobre o segundo teórico, tomamos como base ainda a tese da crise estrutural do capital, em que se assenta a totalidade social. O arcabouço lukasiano contribuirá para a interpretação da relação trabalho e educação e suas reverberações no âmbito da formação docente.

Nas análises sobre o fenômeno educativo, realizamos um resgate onto-histórico sobre os direcionamentos das políticas educacionais para a formação docente partir da crítica radical da pedagogia das competências, recorrendo à vasta produção crítica de Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009, 2013, 2015) sobre as determinações dos organismos internacionais no campo educacional, além de Tonet (2016); Santos (2017); Chaves (2014); Mészáros (2008); e Lima e Jimenez (2011).

No primeiro capítulo realizamos o aprofundamento sobre a tese marxiana das tendências e contratendências, desenvolvidas ao longo de sua vasta obra, e que encontramos em Marx (2017), dos capítulos décimo terceiro ao décimo quinto, a discussão da lei da queda tendencial da taxa de lucro no Livro terceiro de O Capital. Para amparar a discussão, caminhamos na compreensão das categorias de Marx a partir da revisão dos teóricos Paulo Netto e Braz (2007); Harvey (2014); Carcanholo (2000); Chesnais (2005); Teixeira (1995);

Coggiola (2009); Chasin (2009). A leitura de Mészáros é indispensável, em sua obra *Para Além do Capital: Rumo a uma Teoria da Transição* (2002), que traz no capítulo décimo quinto a discussão sobre as tendências e contratendência do real, a partir do estudo da tendência a taxa de utilização decrescente. A análise das tendências e contratendências, sobretudo, da tendência a queda da taxa de lucro, são imprescindíveis para compreender o movimento reformista da política nacional de formação docente no Brasil, que busca alinhar os conhecimentos direcionados à classe trabalhadora a consecução do incremento das taxas de lucros. Esse capítulo contribui para realizar a crítica marxista à centralidade da Pedagogia das Competências como concepção pedagógica e prática curricular dominante que se instaurou no campo da formação docente.

No segundo capítulo, tratamos a centralidade da Pedagogia das Competências como proposta de formação docente que orienta formas pragmáticas de atuação, se conformando numa Pedagogia por orientar a organização do processo didático com foco no desenvolvimento de habilidades e competências docentes. Nessa esteira, realizamos um apanhado histórico das reformas propostas para a formação docente no Brasil, chegando à análise crítica da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, e os documentos que a compõem, como o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁴, que dispunha sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação).

Para tanto, traçamos a análise das orientações dos organismos internacionais, como Banco Mundial, para a formação docente, a partir dos documentos *Professores(as) Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (2015); e o *Relatório Educação um Tesouro a Descobrir* (1998), fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990.

O capítulo terceiro trata da atuação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na oferta educacional. Miramos na sua gênese com as antigas escolas de Aprendizes Artífices e no seu desenvolvimento histórico, até a chegada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Dedicamos atenção nesse capítulo a

⁴ É importante ressaltar que esta resolução foi revogada em 2024, pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

processualidade histórica dos *lôcus* de formação docente em Institutos Superiores de Educação, com o surgimento da formação docente em nível superior e sua ampliação para os IFs. Discutimos sobre a política de expansão da Educação Profissional, a partir da Lei nº 11.892/2008 e suas reverberações na atuação da Rede Federal de Educação Profissional, com rebatimentos na estrutura e no papel social desempenhado por ela na oferta de educação pública. Os dados apresentados neste capítulo foram extraídos da Plataforma Nilo Peçanha⁵ e do Censo de Educação Superior (2022), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC).

No quarto e último capítulo, realizamos a análise da oferta de formação docente em cursos de Licenciatura, pelas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, a partir do rastreio da influência da Pedagogia das Competências nesta oferta. Este capítulo apresenta o cerne da pesquisa e discute sobre o movimento de abrangência da Rede Federal de Educação Profissional como novo *lôcus* de formação de professores(as) para a Educação Básica, além do *lôcus* tradicional das Universidades brasileiras, e os pressupostos da ampliação dos cursos de Licenciaturas, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática para os IFs, prescrutando as suas tendências e contratendências.

Por fim, apresentamos as considerações finais deste estudo, em que expomos sobre a síntese da pesquisa e o fechamento da questão problema, que trata da ampliação dos cursos de Licenciatura dos *lôcus* tradicionais e históricos das Universidades brasileiras para os IFs, em que esperamos contribuir com a análise crítica desse movimento, desvelando as suas contradições e apreendendo o objeto em sua totalidade.

⁵ A Plataforma Nilo Peçanha (PNP), é uma recente ferramenta para garantir o acompanhamento dos dados estatísticos relevantes sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Consolidando e divulgando informações sobre os níveis e modalidades de ensino da Rede. Ela foi instituída pela Portaria Setec n.º 01, de 3 de janeiro de 2018, encontrando-se na sua sexta edição, com as informações dos anos de 2018 a 2023. Os dados apresentam resultados sobre discentes, como matrícula, evasão, renda, dentre outros, além de estatísticas sobre o corpo docente, técnico-administrativo e investimentos financeiros. Ela reúne informações dos sistemas: Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (Siape), Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) do governo federal e Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec).

2. TENDÊNCIA E CONTRATENDÊNCIA NO REFERENCIAL MARXIANO E MÉSZÁRIANO: A COMPREENSÃO DA REALIDADE CONCRETA A PARTIR DAS CONTRADIÇÕES

Este capítulo discute o movimento das tendências e contratendências do real, suas formas de atuação e as implicações na compreensão dos fenômenos da realidade concreta. As tendências manifestas no movimento do real, ligam-se, obrigatoriamente, as suas contratendências, relacionando-se dialeticamente com elas. A tendência e a contratendência apenas podem ser compreendidas no movimento de determinação recíproca que estabelecem mutuamente. Se uma deixa de existir, as condições de existência da outra desaparecem. As contratendências buscam contrabalancear as tendências, atuando de modo que estas não podem se efetivar por completo.

O movimento de reciprocidade dialética estabelecido entre as tendências e suas causas contrariantes, bem como suas implicações na realidade, podem se desenvolver de formas diferentes, variando no tempo e no contexto em que ocorrem. Portanto, em cada contexto, a força predominante de um dos lados do par dialético pode sofrer alterações, sem deixar de prevalecer a característica imanente a cada uma no seu movimento antagônico.

Destarte, abordamos as leis tendenciais mais importantes apresentadas por Marx e Mészáros, prescrutando no arcabouço teórico desses filósofos, os elementos bases de compreensão do movimento do real. Mészáros (2011) trata da tendência a taxa de utilização decrescente, que no modo de sociabilidade capitalista, em crise estrutural, acomete a mercadoria, mas também a força de trabalho e a própria maquinaria. Marx (2017) aborda a tendência a taxa decrescente de lucro, como uma lei fundamental do capital, que advém do incremento constante da composição orgânica no processo produtivo. As duas leis apresentadas pelos teóricos, foram expostas a partir das suas historicidades, das contradições, mediações e da totalidade em que se inserem.

Conforme apresentado no capítulo, é possível perceber claramente a ligação dessas duas leis com a crise estrutural do capital, que afeta, sobremaneira, todas as dimensões da existência humana e da própria relação homem-natureza. Decerto, a crise hodierna que assola o sistema do capital é inédita, diferindo-se das crises cíclicas que corriqueiramente o acometem, pelo seu caráter sistêmico, que atinge todas as esferas sociais no contexto global.

O capítulo traz ainda os elementos históricos para a compreensão da gênese da contradição na elaboração metodológica do materialismo histórico-dialético. A contradição,

intrínseca a dinâmica dos objetos, foi capturada da dialética de Hegel por Marx, que na elaboração da sua crítica a sociedade burguesa, supera dialeticamente tanto o materialismo vulgar, como o idealismo hegeliano.

A contradição, é, portanto, um elemento básico da dialética, que está presente na própria realidade concreta, devendo ser capturada pelo sujeito, não criada por ele a partir da imaginação. Marx avança, portanto, na compreensão dos fenômenos da realidade, como abstração realizada pelos sujeitos, com primado ontológico sobre o objeto. Essa relação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento não pode ser tomada como estática, já que o autor fez questão de aclarar que sujeito e objeto estão em constante interação, operando um movimento de determinação recíproca, tendo sido o próprio ser social, fundando por meio da intervenção na natureza, ou seja, pelo trabalho, através da práxis.

Na apreensão do real, as contradições não podem ser desvinculadas da história e da totalidade em que se inserem. Cabe ao pesquisador, comprometido com a transformação da realidade, abstrair dela o movimento de contrários, que na sociedade burguesa, advém da contradição entre capital e trabalho.

A contradição é, pois, intrínseca a realidade, em que determinado movimento não se efetiva completamente, pois existe uma força contrária que o impede de realizar sua completa atuação. Essa força oposta busca anular ou transformar o curso de atuação do movimento de origem. A contradição é o cerne do movimento, é através dela que a sociedade se desenvolve e se transforma.

O referencial teórico-metodológico apresentado por este capítulo é fundamental na apreensão do objeto em análise. As contradições que permeiam o campo educacional se relacionam diretamente com a luta de classes, direcionando um modelo de formação teórica para a elite dominante e outro de atribuição de competências para a classe trabalhadora.

2.1 A crise estrutural e a tendência destrutiva do modo de sociabilidade do capital

A destrutividade lançada sobre o espectro da totalidade social demonstra que o sistema sociometabólico de controle do capital⁶ chegou, inexoravelmente, aos seus limites derradeiros. A crise estrutural é evidenciada pela incapacidade do capital de deslocar suas contradições no âmbito do seu próprio *modus operandi*. Todos os setores da vida social são impactados pelo caráter da crise, que é, por sua vez, sistêmica e estrutural (Mészáros, 2011b).

O capital enquanto potência incontrolável enfrenta uma crise sem precedentes na história. Essa crise afeta todas as estruturas sociais e emana das próprias contradições do sistema do capital, que chegou aos limites derradeiros de deslocamento dessas contradições. Diante da crise o mundo tem se convertido em uma potência comandada pelo objetivo da acumulação. (Silva, 2018, p. 28).

Como salienta Mészáros (2011b), o capital é uma ordem sociometabólica, um sistema orgânico de controle social que coexiste com o modo de produção capitalista, sendo, portanto, anterior a ele e podendo ainda existir mesmo que o capitalismo seja superado. Capital, como um modo de reprodução sociometabólico, e capitalismo, não são, porquanto, sinônimos. O capitalismo é o modo de produção empregado, como outros que já dominaram a organização da produção da riqueza material da sociedade: escravismo, feudalismo, modo de produção asiático, etc. Experiências que tentaram empregar o modo de produção socialista, como a dos países da URSS e demais países do leste europeu na revolução Russa de 1917, sobreviveram em conjunto com o sistema sociometabólico do capital, sendo denominada por Mészáros (2011b), de sociedades do capital pós-capitalistas. Destarte, o capital é anterior ao capitalismo e ao mesmo tempo pode ser a ele posterior.

Os elementos que compõe o sistema orgânico de controle social do capital, que representam o tripé de sustentação desse modo sociometabólico são o capital, o trabalho e o Estado:

CAPITAL, representando não só as condições materiais alienadas de produção, mas, também – na qualidade de *personificação* dos imperativos materiais do capital, inclusive o imperativo-tempo discutido anteriormente –, a subjetividade

⁶ “Referimo-nos ao sistema do capital para designar que este difere do sistema capitalista. Para Mészáros (2011), o capitalismo é constitutivo do sistema sociometabólico do capital, sendo uma das formas possíveis de sua realização, o que quer dizer que numa ordem cronológica o capital é anterior ao capitalismo, ao passo que pode ser a ele posterior. A superação do capitalismo não está condicionada a superação do capital, pois em outras formas de sociabilidade o capital permaneceu como sistema de controle social, como no caso das sociedades pós-capitalistas da URSS.” (Silva, 2018, p. 28).

que comanda e se opõe ao trabalho; *TRABALHO*, estruturalmente privado do controle das condições necessárias de produção, reproduzindo o capital em uma escala ampliada, ao mesmo tempo em que, como sujeito real da produção e *personificação* do trabalho, *confronta defensivamente* o capital; e *ESTADO*, como a estrutura global de comando político do sistema *antagônico* do capital que oferece a garantia final para a *contenção* dos antagonismos inconciliáveis e para a submissão do trabalho, já que o trabalho retém o poder potencialmente explosivo da resistência, apesar da compulsão econômica inigualável do sistema. (Mészáros, 2011b, p. 917).

Feitas tais considerações, é possível deferir que superar o capitalismo é apenas metade da tarefa a ser cumprida, a crise que assola o capital, não é compatível com medidas parciais, mas é necessária uma mudança radical com vistas a superação do modo de controle do capital como sistema orgânico de modo global, não apenas em um conjunto de países, ou mirando apenas nos efeitos desastrosos da crise. Por outro lado, é mais “[...] óbvio do que nunca que o alvo da transformação socialista não pode ser somente o capitalismo, se quiser um sucesso duradouro; deve ser o próprio sistema do capital.” (Mészáros, 2000, p. 11). Decerto, “O sentido palpável de tal mudança estrutural é a completa erradicação do próprio capital do processo sociometabólico. Em outras palavras, a erradicação do capital do processo metabólico da reprodução societária.” (Mészáros, 2011c, p. 11).

[...] o ataque deve ser desferido contra a estrutura causal da extração do trabalho excedente pelo capital, e não apenas contra alguns de seus efeitos injustos e temporariamente removíveis, o próprio sistema de salários, no sentido estrito, não pode ser “abolido” nem mesmo pelo decreto revolucionário mais consistente, assim como é impossível abolir o capital e o Estado. Todos eles têm que ser trabalhosamente superados e transcendidos no curso da reestruturação radical da ordem sociometabólica estabelecida como um “todo orgânico”, isto é, como um “sistema orgânico” circularmente autossustentado e cujos componentes tendem a se reforçar reciprocamente. (Mészáros, 2011b, p. 917).

Como aponta Mészáros (2000, p. 11), o sistema do capital se divide em três pares intimamente relacionados: “1) produção e seu controle; 2) produção e consumo; e 3) produção e circulação de produtos (interna e internacional)”. A dominação desses fatores pelo capital foi possível nos últimos dois séculos, frente ao capitalismo burguês. “A crise estrutural “reside dentro e emana” das três dimensões internas do sistema: produção, consumo e circulação/distribuição/realização.” (Paniago, 2012, p. 58, grifos do original).

É inegável que, não se pode conceber o capitalismo sem crise, pois as contradições gestadas em seu intento de reprodução ampliada, sempre levarão a processos de queda das taxas de lucro e acometimentos em algumas das dimensões da produção/circulação/consumo.

Como salienta Mészáros (2011b, p.795):

não há nada especial em associar-se capital a crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação.

Não é menos certo, que apesar da agudeza de algumas crises que entraram para a história como as piores já enfrentadas pelo sistema, como a grande depressão de 1929, elas são, de certa maneira, positivas para que o capital lance as estratégias de superação e retome a lucratividade com maior força.

Reiteramos, com base na teoria exposta sobre crise estrutural do capital, que crises são movimentos intrínsecos ao sistema do capital, sua própria forma de desenvolvimento. As crises cíclicas terminam por ser formas de progredir do capital, de superar os limites impostos e expandir sua atuação. Não é da vontade do capital, portanto, que não ocorram crises cíclicas.

Outrossim,

[...] a crise de 1929-33 evidentemente foi de um tipo muito diferente. Por mais severa e prolongada que tenha sido, ela afetou um número limitado de dimensões complexas e de mecanismos de autodefesa do capital, conforme o estado relativamente subdesenvolvido das suas potencialidades globais na ocasião. (Mészáros, 2011b, p. 803).

Acontece que as crises cíclicas e endêmicas que acometem o capital se diferem da crise estrutural crônica, que acomete o sistema do capital em âmbito global, não se restringindo apenas ao aspecto financeiro, mas atingindo todas as dimensões da vida no planeta, colocando em questão a viabilidade do funcionamento do sistema com um todo. “[...] a crise estrutural do capital é inerente ao capital e persistirá enquanto ele existir, sendo sua resolução condicionada à superação qualitativamente radical do próprio modo de sociabilidade e de seus elementos constitutivos: capital-trabalho-Estado” (Silva, 2018, p. 35).

É que as crises cíclicas que atingem a estrutura capitalista são, de certo modo, positivas ao seu vital funcionamento, que quando passa por momentos de recessão busca as alternativas necessárias à retomada com maior força do processo de acumulação. Não é oneroso explicitar, contudo, que todas as tentativas do capital de deslocar suas contradições, no contexto de crise crônica, podem operar com certo êxito, mas apenas por um curto período de tempo, diferindo do contexto de crise cíclica, em que o deslocamento dessas contradições opera com algum significativo sucesso. (Silva, 2018, p. 35).

Nessa esteira, a crise hodierna tem

se mostrado irreversível no quadro de ajustes e reformas intentados pelo capital, demonstrando uma crise na estrutura da sociedade. Ocorre, pois, que essa crise é estrutural, diferindo das crises cíclicas que atingem o capital e, por esse motivo, é incompatível com o ideário reformista, demandando para sua superação uma alteração radical do modo de sociabilidade atual (Silva, 2018, p. 30).

A crise de tipo estrutural emana das intrínsecas contradições do sistema do capital, que busca incessantemente pela reprodução do padrão de acumulação e do lucro, levando-o aos limites absolutos e atingindo o seu tripé de sustentação: capital-trabalho-Estado. Destarte, “O ineditismo da crise estrutural do capital consiste no seu movimento de depressão contínua, tornando-a permanente, sistêmica e estrutural.” (Silva, 2018, p. 35).

Após os ciclos expansionistas de acumulação vividos pelo capital ao longo da história, o sistema demonstra que não há mais limites para sua expansão, sem que se alcance o espectro da destruição total, pois este chegou aos seus limites absolutos, evidenciando sua incontrolabilidade e seu caráter destrutivo. (Silva, 2018, p. 35).

Como alertado por Mészáros desde a década de 1960, em sua vasta obra, a crise que vinha se desenhando já nesse período era uma crise estrutural global do capital. Para o autor esta é uma crise profunda e de gravidade inegável, demandando medidas de caráter estrutural. Ela não se origina, portanto, na crise vivenciada em 2007, mas ao menos nas quatro décadas anteriores (Mészáros, 2011c).

A novidade *histórica* da crise de hoje torna-se manifesta em quatro aspectos principais: (1) seu *caráter* é *universal*, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.); (2) seu *alcance* é verdadeiramente *global* (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado); (3) sua *escala de tempo* é extensa, contínua, se preferir, *permanente*, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital; (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu *modo* de se desdobrar poderia ser chamado de *rastejante*, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na “administração da crise” e no “deslocamento” mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia. (Mészáros, 2011b, p. 795).

Destarte, diferentemente da crise cíclica, a crise estrutural afeta toda a totalidade do complexo social e todas as relações que se estabelecem em seus subcomplexos. Já a crise cíclica se caracteriza por acometer apenas algumas partes dos complexos, permitindo, por

seu caráter de parcialidade, o deslocamento das contradições, não colocando em questão a existência do sistema como um todo, já que é compatível com ajustes. A crise estrutural, por não permitir mudanças no âmbito do funcionamento do sistema, demanda a sua própria superação. “Assim, uma crise estrutural não está relacionada aos limites imediatos mas aos limites últimos de uma estrutura global.” (Mészáros, 2011b, p. 797).

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado. (Mészáros, 2000, p.07).

Não seria o caso, para Mészáros (2011a), de diferenciar os dois tipos de crise por sua gravidade, já que a crise conjuntural pode ser tão aguda e trazer consequências severamente desastrosas quanto a estrutural. A questão, contudo, é compreender que os remédios aplicados para solucionar a crise cíclica, não são condizentes com as demandas para solucionar a crise estrutural, já que se trata da necessidade de ir raiz da estrutura para modificá-la. Como exemplo, o teórico cita a grande depressão de 1929, que embora extremamente severa, não pode confundir-se com a gravidade da crise estrutural por hora enfrentada, já que por ser uma crise conjuntural, ou seja, parcial, ela permitiu determinados ajustes e soluções dentro do mesmo modo de sociabilidade. Já a crise estrutural, por ser uma fratura no eixo estrutural da sociedade, não permite medidas reformistas. Apesar de a crise estrutural não se apresentar de modo explosivo, necessariamente, como algumas das crises cíclicas, ao contrário tem um caráter rastejante e prolongado, a medida de superação desse modelo de crise precisa ser uma alteração radical. A crise conjuntural, como explicita Mészáros (2011c, p. 03), difere da crise estrutural por ser:

[...] capaz de uma solução dentro dos parâmetros do sistema dado. E, do mesmo modo, mas no sentido oposto, o caráter “não-explosivo” de uma crise estrutural prolongada, em contraste com as “grandes tempestades” (nas palavras de Marx) através das quais crises conjunturais periódicas podem elas mesmas se liberar e solucionar, pode conduzir a estratégias fundamentalmente mal concebidas, como resultado da interpretação errônea da ausência de “tempestades”, como se tal ausência fosse uma evidência impressionante da estabilidade indefinida do “capitalismo organizado” e da “integração da classe operária”.

Quando se depara com os limites imediatos, frente a crise conjuntural, o capital promove as modificações necessárias da parte afetada do complexo, ou uma modificação mais profunda dos subcomplexos envolvidos e nas relações estabelecidas com outros

complexos. Isso, pois, por mais que as contradições presentes na crise cíclica sejam severas, elas ainda permitem o deslocamento para que o sistema se perpetue sem entraves. As contradições podem ainda ser “anuladas pelas forças ou tendências contrárias, que podem até mesmo ser transformadas em força que ativamente sustenta o sistema em questão” (Mészáros, 2011b, p. 797).

Ao mesmo tempo, deve-se enfatizar que, quando as opções múltiplas de ajuste interno começam a ser esvaziadas, nem mesmo a “maldição da interdependência” (que tende a paralisar as forças de oposição) pode prevenir a desintegração estrutural final. Naturalmente, dado o caráter intrínseco das estruturas envolvidas, é inconcebível pensar em tal desintegração como um ato súbito a ser seguido por uma transformação igualmente veloz. A crise estrutural “rastejante” – que, entretanto, avança implacavelmente – só pode ser entendida como um processo contraditório de *ajustes recíprocos* (uma espécie de “guerra de atrito”), que só pode ser concluído após um longo e doloroso processo de *reestruturação radical* inevitavelmente ligado às suas próprias contradições. (Mészáros, 2011b, p. 797).

Paniago (2012) aponta, sobre o caráter rastejante da crise, que não devemos esperar que não hajam grandes convulsões como em crises conjunturais, mesmo em seu caráter de desenvolvimento lento, gradual, rastejante, a crise estrutural passa por momentos de erupções, quando as estratégias de contimento das contradições restam falhas. Para a autora, os quatro aspectos combinados da crise: seu caráter universal, seu alcance global, seu desenvolvimento permanente e rastejante, revelam a inovação histórica dessa crise e sua gravidade.

As crises conjunturais se caracterizam, dentre outros aspectos, pelos limites relativos, que permitem a administração de seus efeitos e o deslocamento, mesmo que parcial de suas contradições.

São esses “limites relativos” que caracterizam as crises periódicas pelas quais o capitalismo já passou muitas vezes na história. Momentos de ativação dos limites relativos que, embora pareçam “grandes tempestades”, são passíveis de soluções, mesmo que temporárias e protelatórias, dentro do marco referencial do sistema. (Paniago, 2012, p. 53).

Geralmente, ao longo da história, as crises cíclicas surgiam após longos períodos de apogeu econômico, dando lugar ao que era considerado uma anormalidade do sistema. Já a crise atual, por representar um *continuum depressivo*, não encontra solução possível que não culmine em acentuadas, profundas e desastrosas contradições para a vida em sociedade. As soluções aplicadas são, portanto, totalmente ineficazes, sobretudo porque subjuga países a continuarem na periferia do capital, frente ao subdesenvolvimento forçado. Destarte,

“encontrar uma solução duradoura para uma crise estrutural dessa natureza implica em superar um conjunto de contradições que afeta o sistema do capital como um todo e as relações estabelecidas entre suas partes constituintes” (Paniago, 2012, p. 54).

Decerto, “[...] os remédios antes utilizados nas crises cíclicas não dão conta da atual crise porque, como nunca antes, a ativação dos antagonismos internos passa a interferir e bloquear o funcionamento de todos os seus complexos, colocando em xeque o próprio sistema dominante.” (Paniago, 2012, p. 57).

A crise de dominação, que consiste na incapacidade de intervenção no sentido de controlar os imperativos do modo de sociabilidade do capital, ocorre de modo que “seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrollabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral.” (Mészáros, 2011b, p. 100).

A dificuldade não está apenas no fato de os perigos inseparáveis do atual processo de desenvolvimento serem hoje muito maiores do que em qualquer outro momento, mas também no fato de o sistema do capital global ter atingido seu zênite contraditório de maturação e saturação. Os perigos agora se estendem por todo o planeta; consequentemente, a urgência de soluções para eles, antes que seja tarde demais, é especialmente severa. Para agravar a situação, tudo se torna mais complicado pela inviabilidade de soluções parciais para o problema a ser enfrentado. (Mészáros, 2011b, p. 95).

Acontece que em períodos anteriores do desenvolvimento capitalista, quando este sistema se defrontava com as contradições que impunham limites ao seu processo de expansão, era possível, até certo ponto, promover o deslocamento de tais contradições, por meio do fenômeno denominado por Mészáros (2011b) de *deslocamento expansionista*. Não obstante, na fase atual, “estamos diante não apenas dos antigos antagonismos do sistema, mas também da condição agravante de que a dinâmica expansionista do deslocamento tradicional também se tornou problemática e, em última análise, inviável.” (Mészáros, 2011b, p. 343).

Frente a sua incontrollabilidade, o sistema sociometabólico do capital chegou aos seus limites derradeiros de deslocamento das contradições, em outras palavras, aos últimos limites possíveis, visto que todas as formas de ultrapassar tais limites, frente aos imperativos desse sistema, implicariam em consequências catastróficas para a existência do planeta e, em corolário, para o porvir humano.

[...] o ineditismo da crise estrutural do capital consiste no seu movimento de depressão contínua, tornando-a permanente, sistêmica e estrutural. O funcionamento contraditório do sociometabolismo do capital evidencia que não há mais limites para sua expansão, estando isso condicionado ao espectro da destruição total, uma vez que os seus limites absolutos foram ativados, diante de sua incontrolabilidade. (Silva, 2018, p. 35).

Talvez estejamos frente a maior das contradições proporcionadas pela crise, já que medidas de ajustes não são compatíveis com o seu caráter estrutural. Mas, ao contrário, faz-se necessária uma mudança radical. Continuar o processo de expansão e acumulação, condição imanente a este sistema de controle social, ignorando os efeitos destrutivos da crise, implica a devastação dos cada vez mais escassos recursos naturais do planeta, processo que já resulta na transgressão ecológica sem precedentes.

A questão ambiental tem sido, ao contrário, ignorada por muitas das potências mundiais, que seguem propondo medias paliativas de ajustes para dar continuidade aos processos cíclicos de acumulação, mas que não são condizentes com as reais necessidades de superação da crise do capital, que por ser estrutural, necessita de mudança estrutural. A exemplo da social-democracia, que pretendia “humanizar” o capitalismo, os movimentos ambientalistas, bem-intencionados, é claro, também estão engajados, ingenuamente, com a proposta de um capitalismo baseado no desenvolvimento sustentável. Como discorre Mészáros (2011b, p. 94):

[...] os movimentos de protesto – de modo notável, as diversas nuances do ambientalismo – emergiram de um cenário social bastante diferente, e até com uma orientação de valor distante da socialista. Esses movimentos procuravam estabelecer uma base de apoio político em muitos países capitalistas por meio da atuação dos partidos verdes de tendência reformista, que apelavam aos indivíduos preocupados com a destruição ambiental em andamento, deixando indefinidas as causas socioeconômicas subjacentes e suas conotações de classe. E fizeram isto precisamente para ampliar seu próprio apelo eleitoral, na esperança de intervir no processo de reforma, com o objetivo de inverter as tendências perigosas identificadas. O fato de que, em prazo relativamente curto, todos esses partidos tenham se marginalizado, apesar do espetacular sucesso inicial em quase todos os países, acentua o fato de serem as causas da destruição ambiental muito mais profundamente enraizadas do que admitiam os líderes desses movimentos reformistas que ignoravam programaticamente a questão das classes, inclusive aqueles que imaginaram poder instituir uma alternativa viável ao projeto socialista, convidando seus adeptos a mudar “do vermelho para o verde”.

Tais iniciativas, por via estatal e da política, que visam tomar decisões e aplicar medidas quanto a proteção do meio ambiente, por mais relevantes que sejam na conjuntura atual, acabam não tendo a força e surtindo o efeito almejado, pois encontram barreiras na processualidade do atual modo produtivo. O programa reformista planejado pelos

movimentos pró natureza, defrontam-se com o caráter destrutivo, incontrolável e irreformável do capital.

Além dessa contradição aguda do sistema sociometabólico do capital, na sua forma de produzir destruição dos recursos naturais, somado a sua incontrolabilidade, Mészáros (2011b) aponta ainda a tendência ao desemprego estrutural e o complexo industrial militar (contratendência da queda da taxa de lucros) como problemas fundamentalmente associados ao encontro do capital com seus limites absolutos, evidenciando a crise estrutural.

Para o autor, a tendência ao desemprego estrutural acomete até mesmo os países do capitalismo avançado, não sendo uma problemática restrita apenas aos países periféricos. O desemprego em massa que tem assolado a população, produz consequências desastrosas, mormente para aqueles que despossuídos, apenas possuem a força de trabalho para garantir as mínimas condições de existência. Esta tendência revela-se ainda mais contraditória, ao passo que o capital precisa extrair o lucro da força de trabalho empregada na mercadoria, ao passo que expulsa os trabalhadores do processo de trabalho frente ao incremento do capital constante e de novas tecnologias, como problema estrutural de diminuição do tempo de trabalho socialmente necessário.

Outro elemento destacado por Mészáros (2011b), é que o discurso da empregabilidade, proferido pelos apologéticos do capital, de que a questão do desemprego seria solucionada por meio da qualificação dos profissionais, porquanto, trabalhadores mais qualificados tem maiores chances de se manterem empregados, acaba não se confirmando, já que mesmo obtendo diplomas de graduação e pós-graduação, o desemprego tem acometido a todos sem isenção. Como confirmado:

[...] o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. (Mészáros, 2011b, p. 1005).

Destarte, a tendência ao desemprego crônico, que é tomado erroneamente como regido por leis naturais, e não como um movimento contraditório do modo de produção material da existência, é um importante indicador da crise estrutural do capital que se aprofunda em contradições não resolutas no âmbito desse modo de sociabilidade. Apesar das medidas que visam contrabalancear o movimento da tendência, todas culminam em protocolo negativo em conter seus determinismos e efeitos.

O problema é que, ao mesmo tempo em que se projetam (e se adiam) pseudoemergências e catástrofes determinadas pela natureza, a “explosão populacional” realmente ameaçadora – a tendência irresistível de desemprego crônico em todos os países – é ignorada e completamente deturpada. É deturpada como se fosse devida apenas a desenvolvimentos tecnológicos e às descobertas científicas básicas, e portanto como se fosse devida à “aparência de leis naturais”. (Mészáros, 2011b, p. 320).

Isto posto, convém salientar, conforme Mészáros (2011b, p. 802) que:

Seres humanos são, ao mesmo tempo, absolutamente necessários e totalmente supérfluos para o capital. Se não fosse pelo fato de que o capital necessita do trabalho vivo para sua autorreprodução ampliada, o pesadelo do holocausto da bomba de nêutrons certamente se tornaria realidade. Mas, já que tal “solução final” é negada ao capital, somos confrontados com as consequências desumanizadoras das suas contradições e com a crise crescente do sistema de dominação.

Nessa linha de alcance, Paniago (2012) assenta que o capital já não consegue mais dar continuidade ao seu processo expansionista sem alcançar contradições extremamente destrutivas ao meio natural e humano. Convém salientar, conforme a autora, que mesmo diante das possibilidades destrutivas lançadas ao espectro da humanidade, não há de se esperar que um sistema incontrolável não irá transcender os limites que lhes são impostos.

Por outro lado, na busca por retirar do caminho qualquer entrave ao processo de reprodução ampliada e a lucratividade, o complexo industrial militar assume a frente principal na busca por conter a queda nas taxas de lucros. O capital encontrou no complexo industrial militar uma bifurcação importante, visando conter as contradições criadas em seu entorno, primeiro retirando uma porção importante da economia da insegurança do mercado e transferindo para o financiamento estatal e, segundo, contrabalanceando a tendência a queda da taxa de lucros.

Em suma,

A dramática crise financeira que experimentamos nos últimos três anos é apenas um aspecto da trifurcada destrutibilidade do sistema de capital. (1) na esfera militar, com as intermináveis guerras do capital desde o começo do imperialismo monopolista nas décadas finais do século dezenove, e suas mais devastadoras armas de destruição em massa nos últimos sessenta anos; (2) a intensificação, através do óbvio impacto destrutivo do capital na ecologia, afetando diretamente e já colocando em risco o fundamento natural elementar da própria existência humana, e (3) no domínio da produção material e do desperdício cada vez maior, devido ao avanço da “produção destrutiva”, em lugar da outrora louvada “destruição criativa” ou “produtiva”. (Mészáros, 2011a, p. 12).

Tais contradições, advindas do intercâmbio atual entre o homem e a natureza, ocorre à medida que “o capital transforma-se em um sistema de controle do metabolismo

social, desvalorizando as necessidades humanas” (Santos; Costa, 2012, p. 26). O agravamento dessas contradições revela a tendência ao pseudoconsumo destrutivo (Rabelo, *et al.* 2012).

Frente ao exposto, o sistema tem acionado seu poder destrutivo sobre o conjunto das forças sociais. A produção da riqueza tem se voltado nesse sistema não para a satisfação das necessidades humanas, mas para atender aos interesses expansionistas do capital, estando o valor de uso subsumido ao valor de troca. A produção da riqueza social, de onde advém o lucro por meio da produção do mais valor pela classe trabalhadora, é uma produção fetichizada. Os valores de uso são direcionados a um pseudoconsumo destrutivo para aligeirar o ciclo de rotação do capital, evidenciando uma produção destrutiva. (Silva, 2018, p. 90).

Nessa linha de alcance, a crise estrutural do capital

[...] guarda um caráter essencialmente distinto das crises cíclicas tradicionais, configurando-se, fundamentalmente, em uma crise estrutural do capital, denunciada nas estratégias de sobrevivência do capitalismo, consumadas numa produção altamente destrutiva, associada ao desemprego em massa e à precarização do trabalho em geral, ao desperdício ilimitado dos recursos naturais e humanos, concomitante a um severo processo de destruição ambiental, com consequências dramáticas para o indivíduo e o gênero humano. (Rabelo, *et al.*, 2012, p. 53).

Para Rabelo *et al.* (2012), na esteira de Mészáros, a crise hodierna decorre do endividamento do modelo imperialista, que sob o comando da potência estadunidense, cunhado por Mészáros como imperialismo de cartão de crédito, tem desenvolvido práticas financeiras e exploratórias no contexto global. “Há uma enorme discussão a respeito do grave, e hoje obviamente inadmissível, endividamento dos países latino-americanos, bem como em relação às perigosas implicações de tal dívida para o sistema financeiro mundial como um todo.” (Mészáros, 2011b, p. 1084).

Frente ao todo poderoso e abrangente sistema sociometabólico do capital, sem limites para sua expansão, é urgente e necessária a sua superação frente a eliminação dos seus elementos constituintes. (Rabelo, *et al.*, 2012).

Porque o capital chegará ao ponto de não mais conseguir deslocar suas contradições e de, sobremaneira, alcançar seus limites intransponíveis, Mészáros (2011a) aponta que estamos mais próximos da derrubada por completo do capital e de uma transformação substantiva do modo de sociabilidade atual. Para tanto, o autor apresenta as condições objetivas e os requisitos para a realização dessa transposição do capital para outro modelo social – o socialismo – alertando para sua urgência e para a atualidade dessa discussão diante da agudização das condições de vida e de trabalho proporcionadas pela crise crônica. Dentre os requisitos dessa realização está a correta compreensão de que capital e capitalismo são utilizados por Marx para se referir a dois movimentos distintos. Quando Marx escreve *O Capital*, sua intenção não é outra senão a substituição do modelo de

metabolismo social baseado no controle do capital por um modelo alternativo. (Silva, 2018, p. 39).

Porque a crise estrutural do capital pode ser definida como uma crise da impossibilidade de continuar reproduzindo o modo de sociabilidade atual sem sucumbir com a totalidade da humanidade, é que se torna ainda mais clara a necessidade de se romper com a lógica desumanizadora do capital. Visto a impossibilidade de deslocamento das contradições internas é que se compreende a condição de chegada aos limites absolutos do capital. “Justamente por isso, uma crise estrutural coloca em questão a própria existência do complexo global envolvido, postulando sua transcendência e substituição por algum complexo alternativo.” (Mészáros, 2011c, p. 04).

A substituição do modo de sociabilidade do capital por um modelo que tome como base uma produção voltada a satisfação das necessidades humanas e a organização do trabalho associado é a defesa precípua no âmbito das correntes do marxismo. Esse apelo, parte da premissa de que o capital é um modo de sociabilidade irreformável, portanto:

A transição a uma nova forma histórica implica, pelo que foi exposto, a superação do capital e não a escolha de estratégias que auxiliem a “revitalização da incontrolável força de controle do capital”. Para Mészáros, trata-se da construção de uma ordem na qual o controle sobre todas as atividades da vida passa a ser determinado pela decisão consciente do verdadeiro sujeito produtor da riqueza social: o trabalho. (Paniago, 2012, p. 152).

Paniago (2012) salienta que é de extremada relevância determinar a natureza da crise hodierna e suas contradições, como condição indispensável a superação radical do sociometabolismo do capital. Tais contradições, abrangem, como apontado, a dinâmica do trabalho, por meio do desemprego que assola milhares de pessoas, tornando a força de trabalho supérflua, ao mesmo tempo em que o capital depende dessa mesma força de trabalho para extrair o sobretrabalho.

a dinâmica interna antagonista do sistema do capital agora se afirma – no seu impulso inexorável para reduzir globalmente o *tempo de trabalho necessário* a um valor mínimo que otimize o lucro – como uma tendência devastadora da humanidade que transforma por toda parte a população trabalhadora, numa *força de trabalho crescentemente supérflua*. (Paniago, 2012, p. 69, grifos do original).

Além dessa artimanha de redução do tempo de trabalho necessário, temos ainda o aumento da taxa de exploração, da implementação de políticas autoritárias e de práticas interventivas por meio do estado em prol do favorecimento da acumulação. Ao lado disso,

tem-se o aumento da devastação da natureza, que torna a crise evidente. A forma que nos relacionamos socialmente com o meio natural, destrutivamente, mina as condições indispensáveis para a sobrevivência no planeta. E dentro desse contexto, qualquer tentativa manipulatória a respeito da civilidade desse sistema é insustentável, já que mesmo a capacidade produtiva, tida como vantagem irrefutável alcançada por esse modo de sociabilidade, evidencia que ainda existem milhões de famintos que vivem na miséria (Paniago, 2012).

Sobre essa contradição profunda, que abrange o aumento da capacidade da produção de alimentos de um lado e o crescimento da fome do outro, Mészáros (2011b, p. 321) salienta:

A realidade claramente identificável de nossos dias se mostrou radicalmente diferente. Primeiro, ela não se caracterizou pela incapacidade da sociedade de oferecer a quantidade necessária de produtos agrícolas para alimentar a população, sob condições em que se desperdiçam grandes quantidades de alimentos – e seu desperdício é até denunciado em círculos capitalistas competidores – no interesse da maximização de lucros, por exemplo no quadro da “política agrícola comum” europeia.

Na esteira de Mészáros (2011a), não se trata de não ter as condições objetivas para realização de uma mudança abrangente e radical para uma nova forma de sociabilidade, que se utilize das capacidades produtivas, da ciência e da tecnológica em favor da satisfação das necessidades humanas. A verdade, é que a ciência, a tecnologia e as capacidades produtivas não podem, nesse modo de sociabilidade, voltar-se a esse objetivo, pois nesse sistema tudo se transforma em mercadoria e ferramenta de extração de lucro.

[...] argumentar que “ciência e tecnologia podem solucionar todos os nossos problemas a longo prazo” é muito pior do que acreditar em bruxas, já que tendenciosamente omite o devastador enraizamento social da ciência e da tecnologia atuais. Também nesse sentido, a questão central não se restringe a saber *se* empregamos *ou não* a ciência e a tecnologia com a finalidade de resolver nossos problemas – posto que é óbvio que devemos fazê-lo –, mas se seremos *capazes* ou não de *redirecioná-las radicalmente*, uma vez que hoje ambas estão estreitamente determinadas e circunscritas pela necessidade da perpetuação do processo de maximização dos lucros. (Mészáros, 2011a, p. 64).

Assim, conforme Paniago (2012), o sistema sociometabólico do capital tem buscado incessantemente a remoção de qualquer entrave ao processo de acumulação e do lucro, sem restrições em relação aos meios empregados e as possíveis consequências desse processo. Ocorre que, as tentativas de solucionar as contradições da crise estrutural miram não nas causas aqui expostas, mas nas suas consequências, representando medidas paliativas

que não estão dispostas a enfrentar o real problema que está na sua raiz, o próprio modo de sociabilidade do capital. Por outro lado, como salientou Mészáros no decorrer de toda a sua vasta obra, o estágio atual da crise não é compatível com medidas de ajustes, faz-se necessário, por outro lado, uma mudança radical que impeça o colapso por completo do sistema.

2.2 De Marx a Mészáros: compreendendo a dialética marxiana a partir do estudo das tendências e contratendências do real

No capítulo décimo quinto de “Para além do Capital”, Mészáros (2011b) trata da tendência a taxa de utilização decrescente como tendência predominante no contexto de crise estrutural do capital. Esta tendência, que deveria ser contrabalanceada pela utilização crescente das mercadorias, frente ao esgotamento dos seus valores de uso, encontra barreiras justamente no *módus operandi* do sistema sociometabólico do capital, que demanda que as mercadorias sejam descartadas rapidamente, antes de findar seu ciclo de vida útil, fenômeno que o teórico denomina de produção destrutiva.

A partir do estudo da tendência a taxa de utilização decrescente, o autor expõe como se manifestam as tendências e contratendências do capital, a exemplo do estudo de Marx no tomo terceiro de “O capital”⁷, quando apresenta a lei da tendência a queda da taxa de lucro e as estratégias utilizadas como causas contra-arrestantes.

Mészáros (2011b) salienta, que pelo funcionamento contraditório do sistema do capital, cada tendência manifesta liga-se a uma contratendência, que busca, pelas devidas mediações e determinações históricas, contrabalanceá-la. Cada tendência apenas pode ser compreendida na relação de contrários com a contratendência, como ratificado: “Diante da natureza contraditória do capital, as tendências manifestadas no seu seio apenas podem ser compreendidas em contraposição as suas contratendências, que são, de certo modo, formas de contê-las.” (Silva, 2018, p. 43).

Adverte Mészáros (2011b), contudo, que diante do contexto em que se definem, um dos lados da relação dialética entre a tendência e a contratendência prevalece, podendo ocorrer inclusive, que na realidade de um país, em determinado tempo histórico, uma prevaleça e, em um contexto diferente, o momento predominante seja a outra.

As tendências e suas contratendências são movimentos antagônicos que se contrabalanceiam e podem se desenvolver de maneiras diferentes conforme o contexto, variando no tempo e na história, de maneira que podem se manifestar de diferentes formas nos diversos países, portanto, o *momento predominante* em um país não necessariamente o é em outro. (Silva, 2018, p. 43).

⁷ O livro terceiro de “O capital” foi publicado em 1894, mais de dez anos após a morte de Karl Marx. O manuscrito foi editado por seu amigo e parceiro de construção teórica, Friedrich Engels, que reuniu esforços em estudar e organizar os escritos originais que não puderam ser editados por Marx.

Na esteira de Silva (2018, p. 28):

pelo desenvolvimento contraditório do sistema do capital, são efetivadas tendências e, em contrapartida, contratendências que são a maior expressão do movimento antagônico do capital. As tendências e contratendências são pares dialéticos que se influenciam mutuamente. A compreensão de determinada tendência só pode se dá na sua relação antagônica com sua contratendência, sendo que em determinado contexto histórico um dos lados da relação pode exercer um caráter predominante. Assim, a contratendência tem a função de neutralizar ou reverter por certo período de tempo à atuação da tendência, sendo, portanto, a ela antagônica.

No trecho a seguir, é exemplificado como em momentos históricos distintos do desenvolvimento do capitalismo a tendência a taxa de utilização decrescente aparece com frentes e predominâncias distintas:

O mesmo vale para a lei tendencial da *taxa de utilização decrescente* que, como vimos acima, se afirma, no início, como a reabilitação do “LUXO” e da “PRODIGALIDADE” – junto com a expansão do círculo de consumo, que passa assim a abarcar também um número cada vez maior de “Pobres que trabalham”; a estes é proporcionada uma gama crescente de mercadorias à medida que o desenvolvimento das forças produtivas o torna tanto possível como necessário – sem, porém, deixar de lado a “FRUGALIDADE”, a “ECONOMIA” e a “POUPANÇA” como momentos subalternos do capitalismo em sua ascensão. A mesma tendência, sob as condições do capitalismo plenamente desenvolvido, assume a forma de extrema PERDULARIDADE e DESTRUIÇÃO, mas é de novo contrabalançada – em vários graus – pelo imperativo de poupar, bem como pela inevitável necessidade de reconstituir o capital depois da periódica destruição de sua magnitude “superproduzida”, no interesse da sobrevivência do sistema do capital. (Mészáros, 2011b, p. 653).

Para Mészáros (2011b), a tendência a taxa de utilização decrescente, como geração de desperdício e destruição das forças produtivas, vai ao próprio encontro das finalidades e princípios do capitalismo, que reclama a sua superioridade enquanto modo de produção. As contradições desse modo de sociabilidade, contudo, fazem com que as oportunas vantagens advindas do desenvolvimento das capacidades de produção, com o incremento da maquinaria e o desenvolvimento industrial, sobretudo a redução do tempo de trabalho socialmente necessário a produção das mercadorias, por meio do acréscimo as capacidades humanas limitadas, não são utilizados a favor de todos os seres humanos, mas em benefício do lucro e da acumulação concentrados nas mãos da burguesia.

Ocorre que, a própria finalidade do sistema capitalista, faz com que a durabilidade tenda a ser solapada, inclusive por meio de práticas que reduzem a qualidade, para aumentar o ciclo de rotatividade das mercadorias e efetivar o valor de troca incutido nelas. O valor de uso, nesse sistema, é subsumido ao valor de troca e, “A completa subordinação das

necessidades humanas à reprodução de valor de troca – no interesse da autorrealização ampliada do capital – tem sido o traço marcante do sistema do capital desde o seu início” (Mészáros, 2011b, p. 606).

O aumento da produtividade do trabalho, que voltada não para a satisfação das necessidades humanas, mas para a acumulação, alimenta a tendência a taxa de utilização decrescente, frente ao ciclo de descarte das mercadorias em tempo recorde. Estas só podem ser substituídas, nesse contexto histórico, porque existe um estoque a ser readquirido e outro tanto que continua sendo produzido em uma velocidade que precisa ser absorvido rapidamente na circulação e descartado em seguida. Ocorre que nesse modelo de organização social, o valor de uso é irrelevante, interessando apenas a efetivação do valor de troca, que encontra sua justificativa na contradição primeira entre capital e trabalho (Mészáros, 2011b).

A taxa de utilização decrescente relaciona-se diretamente com as tendências a concentração e a centralização da riqueza, sendo a primeira fundamental para a realização das duas últimas. Estas tendências, sempre contrabalanceadas por seus contrários, encontram formas de retirar do caminho os obstáculos que as impedem de se efetivar (Mészáros, 2011b).

De tempos em tempos é possível perceber certos modismos no âmbito do consumo, que fogem aos imperativos do modo de produção capitalista, como os artigos vintage e brechós. Outras iniciativas na perspectiva da dita sustentabilidade também ocorrem, como a reciclagem e reutilização de produtos para a fabricação de novos e economia solidária. À classe trabalhadora, resta a tentativa de poupar os recursos adquiridos com muito esforço, ao contrário da lógica feroz do descarte e da destrutividade.

Decerto, a manifestação da taxa de utilização decrescente não se dá apenas quanto as mercadorias, mas “afeta negativamente todas as três dimensões fundamentais da produção e do consumo capitalistas, a saber: 1) bens e serviços; 2) instalações e maquinaria; e 3) a própria força de trabalho.” (Mészáros, 2011b, p. 669).

No que diz respeito ao primeiro aspecto mencionado, em que a taxa de utilização desce se apresenta, que são as formas de descarte prematuro das mercadorias é, portanto,

necessário divisar meios que possam *reduzir* a taxa pela qual qualquer tipo particular de mercadoria é usada, *encurtando* deliberadamente sua vida útil, a fim de tornar possível o lançamento de um contínuo suprimento de mercadorias superproduzidas no vórtice da circulação que se acelera. A notória “obsolescência planejada” em relação aos “bens de consumo duráveis” produzidos em massa; a substituição, o abandono ou o aniquilamento deliberado de bens e serviços que

oferecem um potencial de utilização intrinsecamente maior (por exemplo, o *transporte coletivo*) em favor daqueles cujas taxas de utilização tendem a ser muito menores, até mínima (como o automóvel particular) e que absorvem uma parte considerável do poder de compra da sociedade. (Mészáros, 2011b, p. 670).

Com relação a destrutividade que se projeta na maquinaria, ocorre o descarte de máquinas e equipamentos com pouco tempo de utilização, em favor da substituição por novos, que apresentam outro tipo de tecnologia que contribui com a redução do tempo de trabalho necessário a produção das mercadorias, como salienta Mészáros (2011b, p. 671):

Nossa atual “sociedade descartável” frequentemente lança mão da desconcertante prática “produtiva” de sucatear maquinário totalmente novo após uso muito reduzido, ou mesmo sem inaugurá-lo, a fim de substituí-lo por algo “mais avançado” ou, sob as condições de uma “pressão depressiva” na economia, deixá-lo sem uso.

O último fator mencionado pelo autor, a taxa de utilização decrescente da própria força de trabalho, em virtude do incremento das forças produtivas e inserção de novas tecnologias na produção, gera outras contradições e, envolve outras tendências, como o desemprego estrutural e a tendência a queda da taxa de lucro. Isto,

Pois – desafortunadamente do ponto de vista do capital – o trabalho não é apenas um “fator de produção”, em seu aspecto de força de trabalho, mas também a “massa consumidora” tão vital para o ciclo normal da reprodução capitalista e da realização da mais-valia. É por isso que o capitalista individual gosta tanto da elevação do poder de compra do *trabalhador dos outros*. (Mészáros, 2011b, p. 672).

Acontece que os processos de automação industrial elevam a capacidade de produção com a utilização cada vez menor da mão de obra humana. O desenvolvimento das forças produtivas faz com que seja necessário investir cada vez mais em novas tecnologias e capital constante, para diminuir o tempo de trabalho socialmente necessário, barateando os custos de produção e aumentando o sobretrabalho. Contudo, ao realizar esse processo, os capitalistas têm que lidar com novas contradições que impõe sérias problemáticas a acumulação, uma delas é o desemprego que se torna estrutural, e diminui, por sua vez, a capacidade de compra das mercadorias produzidas. Além disso, o lucro advindo da extração da mais-valia é prejudicado, tendo em vista a diminuição do número de trabalhadores. Por sua vez, “*historicamente* a expropriação desumana de mais-valia *absoluta*, mesmo em sua forma mais cruel, é o ponto de partida e o fundamento material necessário para a variante

mais refinada (e também ideologicamente mais desconcertante) da exploração capitalista.” (Mészáros, 2011b, p. 681).

Desse modo, a contradição maior decorrente desse processo é que, ao passo que o capitalismo na sua forma desenvolvida joga os trabalhadores a própria sorte, com o desemprego estrutural, precisa deles economicamente ativos para consumir. É importante manter esse padrão de poder de compra, para que a classe pobre não fique ociosa e gaste o que ganha, inclusive com recursos sem qualquer importância para a garantia da existência, por meio da influência midiática, da moda e outros meios, havendo uma confusão entre luxo e necessidade. Por isso os capitalistas têm interesse em controlar as políticas econômicas e sociais, como emprego, renda, educação etc., para garantir uma boa gestão desses processos pois, “se os pobres são bem administrados, eles conferem à sociedade um duplo benefício: *trabalhando* assim como *consumindo*; ambos necessários à expansão da riqueza da nação.” (Mészáros, 2011b, p. 651).

Todos esses processos ocorrem sob um solo em que a produção da riqueza se torna o objetivo da humanidade, em que todos devem perseguir um padrão de produtividade, acumulação e consumo, conforme a classe que ocupa, alimentado os imperativos do sistema de controle social. Como advertido: “Para tornar a produção de riqueza a finalidade da humanidade, foi necessário separar o valor de uso do valor de troca, sob a supremacia do último.” Mészáros (2011b, p. 606).

Cabe esclarecer, contudo, que ao afirmar a necessidade de retomar o valor de uso como da maior importância, a teoria marxiana não está, de forma alguma, defendendo um retrocesso no âmbito das sociedades em que as forças produtivas não davam conta de fornecer os recursos materiais para suprir as necessidades de todos os seres humanos. Ao contrário, espera-se que diante das condições objetivas atuais, seja possível que todos os seres humanos tenham suas necessidades plenamente atendidas, sendo elas a finalidade da produção. Não obstante, no modo de produção capitalista atual “o desenvolvimento dos meios de produção não está mais diretamente ligado ao desenvolvimento das *necessidades* humanas (nem é impulsionado por elas, com maior ou menor vigor).” (Mészáros, 2011b, p. 663). Como salienta Mészáros (2011b), a finalidade da produção é a multiplicação da riqueza, ao passo que a finalidade da humanidade é a produção. De pronto:

[...] esvaziaria de toda a sua relevância prática o discurso marxista – que não se limita a restaurar o valor de uso à sua importância passada, mas promove-o à função adequada, potencialmente dinâmica e criativa, de regulação do sociometabolismo. Não é, portanto, de modo algum acidental que, na teoria de

Marx, a maior ênfase na determinação orientadora do valor de uso em uma sociedade socialista futura é inseparável da questão do desenvolvimento *em todos os aspectos das necessidades e capacidades produtivas* do indivíduo social. (Mészáros, 2011b, p. 610).

Outro aspecto que contribui para a tendência a taxa de utilização decrescente operada no capitalismo é a variação de preços dada pela concorrência, em que, no âmbito global de comercialização, muitas vezes sai mais barato adquirir um novo produto, importado de outro país, do que concertar o antigo, em virtude do custo-benefício dado pelo tempo de uso e valor. Esses processos de não durabilidade, pois, são a regra na sociabilidade capitalista, uma vez que, pensemos em um produto que tem uma durabilidade capaz de ultrapassar gerações, e que não fosse necessário adquirir novos desse produto em um espaço grande de tempo, certamente que a empresa que o produz iria à falência. Portanto, as estratégias de diminuição da durabilidade, ou lançamentos novos e versões mais sofisticadas do mesmo artigo, fazem-se necessárias para continuar o ciclo de reprodução do capital e para que, a:

“sociedade dos descartáveis” encontre equilíbrio entre produção e consumo, necessário para a sua contínua reprodução, somente se ela puder *“consumir”* artificialmente e em grande velocidade (isto é, descartar prematuramente) imensas quantidades de mercadorias que anteriormente pertenciam à categoria de bens relativamente *duráveis*. Desse modo, a sociedade se mantém como um sistema produtivo manipulando até mesmo a aquisição dos chamados *“bens de consumo duráveis”* que necessariamente são lançados ao lixo (ou enviados a gigantescos ferros-velhos, como os *“cemitérios de automóveis”* etc.) muito antes de esgotada sua vida útil. (Mészáros, 2011b, p. 640).

O fundamento da teoria marxiana é que a produção da riqueza é social, mas seu consumo é desigual, de modo que a produção de alimentos, por exemplo, consegue ser suficiente para a adequada alimentação dos seres humanos, contudo, o desperdício é inevitável, enquanto muitos vivem na completa miséria. “Em outras palavras, o problema é que, na estrutura desse sistema, não pode haver critérios objetivos quanto ao tipo de metas produtivas a serem adotadas e perseguidas, e quais outras poderiam, a longo prazo, revelar-se bastante problemáticas.” (Mészáros, 2011b, p. 656).

Ocorre que, o capital se apresenta como uma potência incontrolável, não permitindo limites para seu intento de expansão, já que “Todos os tipos de limites foram abolidos quando a outrora inimaginável dinâmica do capital impôs-se a si própria, com eficácia irresistível, apesar de suas múltiplas contradições.” (Mészáros, 2011b, p. 642). Como efeito dessa incontrolabilidade, temos a crise estrutural do capital, contexto em que se lança mão de um

tipo de produção destrutiva, denominada por Mészáros (2011b), de complexo industrial/militar, que financiado pelo Estado capitalista, produz e dissipa recursos em uma velocidade voraz. Estas e outras estratégias destrutivas, ocorrem “Como resultado da absurda reversão dos avanços produtivos em favor dos produtos de “consumo” rápido e da destrutiva dissipação de recursos, o “capitalismo avançado” impõe à humanidade o mais perverso tipo de existência que produz para o consumo imediato” (Mészáros, 2011b, p. 642).

O caráter incontrolável do capital manifesta-se a partir do seu intento de reprodução ampliada, em que o ponto de partida será sempre a maior lucratividade já alcançada, não havendo conformação com menos. Nessa conjuntura, são lançadas as bases para a destruição dos recursos naturais e humanos sem considerar o seu plano finito.

O dilema fundamental do capital consiste em não haver limites para sua expansão. Por outro lado, essa não é uma característica resolvível diante do seu funcionamento interno, mas uma contradição irresoluta, que demonstra, em termos estruturais, que *o sistema não sabe onde parar*. Diante disso, o capital com o passar do tempo precisou se livrar de qualquer barreira que limitasse o consumo, reconfigurando ideologicamente, inclusive, a definição de luxo, como aquilo que estaria acima das necessidades humanas e a própria definição de necessidade foi posta em questão diante dos constrangimentos das limitações do consumo. (Silva, 2018, p. 52).

O valor de troca é imperativo ao funcionamento do capitalismo e, embora sejam utilizados mecanismos de diminuição do valor de uso das mercadorias, aumentando o ciclo de consumo, esse não é afetado, por outro lado consolida a lucratividade, que não importando suas consequências, comparece como o fundamento de sobrevivência do capital. Portanto, as formas de perdularidade que compõem o microcosmos do capital passam a ligar-se a totalidade do macrocosmos, demonstrando a perdularidade na ordem estabelecida como um todo, afetando assim as dimensões da produção e do consumo em sua totalidade, manifestando-se de variadas maneiras, em algumas delas mais ou menos civilizatórias, como no caso da reabilitação do luxo.

Destarte, a taxa de utilização decrescente, torna-se uma estratégia, que acoplada a outras no sociometabolismo do capital, cumpre uma função importante no deslocamento das contradições gestadas por ele no contexto de crise estrutural. A combinação das diversas formas que a taxa de utilização decrescente assume, intensifica o desperdício e a destruição, que se tornam a base de reprodução desse sistema, enquanto outras estratégias menos ferozes não condizem com as intencionalidades de acumulação.

Decerto, em determinados contextos históricos, o capital pode resolver os impedimentos ao seu ciclo reprodutivo de consumo trazendo novos grupos anteriormente excluídos para compor esse ciclo, enquanto novos consumidores, mas, essa estratégia não é adequada à necessidade de expansão do capital, por conseguinte, para fugir das amedrontadoras crises de superprodução é adotada a estratégia da taxa de utilização decrescente, no intuito de acelerar a circulação dessas mercadorias. (Silva, 2018, p. 52).

Outrossim, o funcionamento tendencial da taxa de utilização decrescente assume formatos diferenciados, em um primeiro momento, como vimos, ela era contrária ao luxo, como forma de poupar, quando o capitalismo assume sua forma voraz de destruição, ela passa a atuar como tendência necessária ao processo de reprodução ampliada do capital, como momento predominante, buscando minimizar a queda nas taxas de lucro, sendo contrabalanceada pela contratendência de economizar.

É importante salientar sobre a própria lógica de funcionamento das tendências, que através das diferentes relações que estabelecem com as contratendências e com a própria conjuntura sócio-histórica, revela-se também pela relação de reciprocidade dialética, promovendo alterações nesse contexto, ao passo que seu funcionamento é por ele influenciado. Portanto, as tendências têm um movimento próprio de desenvolvimento ao longo do processo histórico. Essa lógica imanente a tendência, pode inclusive sofrer alterações parciais ou totais frente a processualidade do desenvolvimento capitalista, sem perder, contudo, sua característica determinante. “Assim, a tendência do capital ao *monopólio* é contrabalançada pela *concorrência*; igualmente, a *centralização* pela *fragmentação*, a *internacionalização* pelos *particularismos nacionais e regionais*, o *equilíbrio* pela *quebra do equilíbrio* etc.” (Mészáros, 2011b, p. 653).

A tendência ao monopólio, como as demais tendências, tem um funcionamento próprio a partir de sua lógica imanente, não sendo, portanto, relativa, mas que varia conforme o movimento histórico-social. Como exemplo, Mészáros (2011b) cita a feroz competição ocorrida no período de expansão do capitalismo, como momento predominante em relação ao monopólio, que deu lugar a construção de monopólios colossais no período posterior a consolidação desse sistema, a partir do século XX. Encontramos na obra “Miséria da Filosofia” a explicação desse processo, quando Marx (1985) realiza a crítica a Proudhon por partir do monopólio moderno sem trazer a superfície a raiz desse processo:

O sr. Proudhon não fala senão do monopólio moderno engendrado pela concorrência. Mas nós sabemos todos que a concorrência foi engendrada pelo monopólio feudal. Assim, primitivamente, a concorrência foi o contrário do monopólio, e não o monopólio o contrário da concorrência. Logo, o monopólio moderno não é uma simples antítese, é, ao contrário, a verdadeira síntese. *Tese*: O

monopólio feudal anterior à concorrência. *Antítese*: A concorrência. *Síntese*: O monopólio moderno, que é a negação do monopólio feudal na medida em que ele supõe o regime da concorrência, e que é a negação da concorrência na medida em que é monopólio. (Marx, 1985, p. 141).

Destarte, concorrência e monopólio encontram-se em constante movimento, de um lado monopólio, de outro concorrência, e o antagonismo entre eles que produz a transformação como síntese dessa relação de contrários. Nesse processo, um produz o outro e ao mesmo tempo se modificam duplamente, de modo que os monopólios passam a concorrer entre si e os concorrentes se tornam monopólios (Marx, 1985).

Se os monopolizadores restringem a concorrência entre eles por meio de associações parciais, a concorrência aumenta entre os operários; e quanto mais a massa dos proletários aumenta diante dos monopolizadores de uma nação, mais a concorrência se torna desenfreada entre os monopolizadores das diferentes nações. A síntese é tal que o monopólio não pode se manter senão passando continuamente pelos embates da concorrência. (Marx, 1985, p. 141-142).

Em corolário, a presença desses monopólios demonstra o desenvolvimento contraditório do capital, que na relação dessa tendência com a totalidade social, temos a presença do acúmulo exorbitante de riquezas concentradas em poucas mãos, enquanto outras pessoas vivem na completa miséria.

Conforme o relatório⁸ da Oxfam⁹, ONG que realiza pesquisas sobre a desigualdade no Brasil e no mundo, divulgado em janeiro de 2024, os cinco homens que concentram a maior riqueza mundialmente, tiveram seus patrimônios aumentados em 114% nos últimos três anos, período em que se enfrentava uma das maiores pandemias já vivenciadas pela humanidade, em virtude da covid-19. A estimativa da Oxfam é que se o patrimônio dos super ricos continuar crescendo na mesma proporção dos últimos cinco anos, teremos em dez anos a ocorrência do primeiro trilionário do mundo. É denunciado no relatório que chegamos uma nova era do poder monopolista, com o ápice do controle das grandes empresas sobre a economia mundial, gerando profundas desigualdades em uma oligarquia global, como exposto: o “poder das grandes empresas e dos monopólios é uma máquina implacável de gerar desigualdades” (Oxfam, 2024, p. 27). Sobre a concentração de riqueza dessas

⁸ O relatório completo pode ser acessado através do site: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/>.

⁹ A Oxfam é uma organização internacional, criada em 1942 na Inglaterra, que atua na busca de soluções para as problemáticas que envolvem a pobreza, as desigualdades e as injustiças sociais, promovendo estudos, pesquisas, campanhas, programas e ações. A organização possui 19 filiais e mais de 3000 parceiros, atuando em noventa países. Sua atuação no Brasil iniciou em 2014.

empresas, o relatório revela que “As cinco maiores empresas do mundo, juntas, têm um valor maior do que o PIB combinado de todas as economias da África, da América Latina e do Caribe” (Oxfam, 2024, p. 27).

Mesmo em períodos de crise, como na pandemia da covid-19, as empresas de diversos ramos conseguiram obter lucros exorbitantes. Os bilionários, donos de grandes empresas, ficaram 34% mais ricos do que no período anterior a pandemia. O patrimônio dos super ricos mais que dobrou, enquanto a catástrofe climática e a desigualdade extrema cresceram deliberadamente. Desde o início de 2020, os grandes empresários aumentaram suas participações e lucros, por diversas estratégias, inclusive o aumento desenfreado dos preços, enquanto muitas pessoas perdiam seus empregos, suas moradias e suas vidas durante as ondas de contaminação pelo vírus da covid-19. Desde esse período até agora, cinco bilhões de pessoas diminuíram seus patrimônios, dentre elas estão principalmente mulheres, minorias e grupos socialmente marginalizados (Oxfam, 2024). A concentração de mercado, que tem levado ao ápice monopolista, ocorre por meio das estratégias de fusões e aquisições de grupos empresariais, conluio na produção industrial e deslealdade na concorrência entre grandes e pequenas empresas, em que as estas utilizam-se de táticas e favorecimentos para usurpar o lugar daquelas. Tudo isso sob o enevoado discurso liberal capitalista do livre mercado, em que aos olhos dos mais desavisados prevalece a crença de que a concorrência e o mérito estariam na essência desse modo de sociabilidade, quando o manto diáfano releva que eles sobrevivem apenas na aparência do sistema.

Essa nova lógica monopolista, expande-se no contexto em que na divisão internacional do trabalho, existem países que se mantem no lugar de periferia e submissão, como o caso das economias que estão localizadas ao sul do globo, que participam na exportação de *commodities* para suprimento dos países industrializados do Norte, semelhante ao processo de extração nas invasões coloniais (Oxfam, 2024). Como resultado desse processo,

Dez gigantescas farmacêuticas globais, as “Big Pharma”, resultaram da fusão de 60 empresas ao longo de duas décadas. Duas empresas globais controlam mais de 40% do mercado global de sementes (em comparação com dez que detinham 40% há 25 anos). Quatro empresas controlam 62% do mercado mundial de pesticidas. Três quartos dos gastos globais com publicidade online são pagos por Meta, Alphabet e Amazon. Mais de 90% das buscas por informação online são feitas por meio do Google. As “Quatro Grandes” dominam o mercado de contabilidade global, com uma fatia de mercado de 74%. A agricultura tem registrado uma “concentração crescente da produção e da comercialização de produtos agrícolas e alimentares” (Oxfam, 2024, p. 28).

Enquanto isso, os dados divulgados pela ONG sobre o Brasil, revelam que os rendimentos das pessoas negras é, em média, 70% inferior ao das brancas. Além disso, os quatro bilionários brasileiros mais ricos, tiveram suas riquezas aumentadas em 51% de 2020 até o presente, enquanto 129 milhões de brasileiros ficaram mais pobres. O mesmo relatório denuncia que a pessoa mais rica do país tem uma fortuna equivalente ao montante da metade da população mais pobre, que juntas, somam 107 milhões de pessoas (Oxfam, 2024).

A tendência a privatização também assume contornos diferenciados, a depender do contexto de desenvolvimento capitalista. No contexto de crise estrutural do capital, a implantação neoliberal tem assumido em uma de suas frentes principais as reformas privatizantes, com a diminuição do Estado para os gastos sociais com saúde, educação, previdência social, etc. O relatório da Oxfam (2024) denuncia que o setor empresarial tem grande domínio no campo político-econômico e exerce forte pressão sobre o Estado para fomentar as estratégias de privatização nos diversos setores.

O poder das grandes empresas está pressionando para substituir os serviços públicos e extrair lucros de setores essenciais que são fundamentais para a concretização dos direitos. Os acordos de privatização, que variam segundo o setor, abrangem agora uma gama impressionante de bens e serviços essenciais, desde instituições de assistência a crianças e idosos até educação e prisões, e de estradas a parquímetros. A redução do financiamento dos serviços públicos pode ser considerada um tipo de privatização na prática, uma vez que os usuários dos serviços têm que recorrer ao setor privado para satisfazer suas necessidades fundamentais. As instituições internacionais continuam intimamente envolvidas na promoção de formas contemporâneas de privatização, bem como em outras reformas tributárias que contribuem para as pressões no sentido de privatizar. (Oxfam, 2024, p. 41).

Pensando o mesmo contexto de crise do capital, “*a quebra do equilíbrio* termina por ser, ao fim, a tendência dominante do sistema do capital, e não sua tendência complementar ao equilíbrio.” (Mészáros, 2011b). Já a centralização, comparece, nesse contexto do desenvolvimento do capitalismo, como o momento predominante em relação a fragmentação. (Mészáros, 2011b). Se pensarmos, contudo, no desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras no momento atual, podemos dizer que a tendência predominante é a fragmentação do conhecimento, entre saber teórico e competências práticas, como exemplo das reformas curriculares organizadas nas Bases Nacionais Comuns Curriculares.

Nessa esteira,

as tendências das quais falamos não podem ser divorciadas de suas contratendências, que – ao menos temporariamente – podem deslocar ou mesmo reverter as tendências correntes. De fato, toda tendência é necessariamente

contraposta – em maior ou menor grau – por seu contrário no curso do desenvolvimento capitalista (Mészáros, 2011b, p. 465).

Ocorre que o movimento do real e suas contradições se encontra no cerne das elaborações de Marx. A partir da luta de contrários estabelecida entre as tendências e suas contratendências, temos como resultado a criação do novo, de uma realidade mais complexa, sempre determinada pela configuração assumida entre as tendências e suas causas contrariantes em seus elementos constitutivos.

2.2.1 A lei da contradição na gênese da elaboração metodológica do materialismo histórico-dialético de Marx

Como clarifica Lukács (2007), na esteira da dialética de Hegel, o debruçar-se de Marx sobre a lógica da contraditoriedade, permitiu a elaboração inédita na questão do conhecimento, por meio de um método que tomou consciência que a contradição é intrínseca à dinâmica dos objetos, sem deixar de considerar a historicidade concreta e a totalidade em que se inserem.

Nessa concepção, puramente ontológica, a contraditoriedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre complexos, entre processos que surgem de tais relações. Portanto, a contraditoriedade não é apenas, como em Hegel, a forma de passagem repentina de um estágio a outro, mas também a força motriz do próprio processo normal. (Lukács, 2007, p. 291).

Ocorre que, Hegel se deparou com a contradição primeira de seu tempo, dada “pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial na Inglaterra, assim como a contradição de ambas com a Alemanha então atrasada e dividida, uma Alemanha que precisamente naquele período experimentava um poderoso avivamento espiritual” (Lukács, 2007, p. 139).

A tentativa de compreender, na unidade do seu ser-propriadamente-assim, essa multiplicidade de fatos e de tendências contraditórias levou a sua lógica das contradições, a qual se expressou nele – pela primeira vez na história do pensamento – por meio de um método em si dinâmico-processual, da descoberta da historicidade universal, que se move por meio de contradições. (Lukács, 2007, p. 139).

Marx bebeu na fonte da dialética hegeliana, aprofundando questões ainda não alcançadas por outros filósofos na compreensão da realidade. Sendo a contradição um componente básico do seu materialismo histórico-dialético que, mirando no objeto, por sua vez não eliminou a processualidade histórica e suas contradições na apreensão dos fenômenos em sua totalidade, como complexo de complexos. As raízes dessa concepção são apresentadas em Lukács (2007, p. 128):

Tal “esterco das contradições” apresenta-se em Hegel, em primeiro lugar, como reconhecimento da contraditoriedade do presente, como problema não só do pensamento, mas também da própria realidade, como problema primordialmente ontológico – e que transcende em muito o presente, já que é entendido como base dinâmica da inteira realidade e, enquanto fundamento dessa realidade, como base também de todo pensamento ontológico racional acerca dela. A aguda emergência da contraditoriedade em seus dias, portanto, é para Hegel apenas a culminação de

um processo dialético que, partindo da natureza inorgânica e passando pela vida e pela sociedade, rumo para aquele ponto culminante.

Sobre a contribuição da dialética hegeliana na construção teórica de Marx e Engels¹⁰ e os elementos que os fizeram superá-la, Tsé-Tung (2009) assenta que o:

[...] célebre filósofo alemão Hegel, que viveu nos fins do século 18 e começos do 19, prestou uma importante contribuição à dialética, mas sua dialética era idealista. Só depois que Marx e Engels, os grandes protagonistas do movimento proletário, generalizaram os resultados positivos obtidos pela humanidade na história do conhecimento humano, e depois que, em particular, retomaram com espírito crítico os elementos racionais da dialética de Hegel e criaram a grande teoria do materialismo dialético e histórico, é que se produziu uma revolução sem precedentes na história do conhecimento humano. (Tsé-Tung, 2009, p. 37).

Decerto, quando escreveu sobre o episódio do roubo de lenha, em 1842, Marx (2016) havia se deparado com a maior contradição do modo de sociabilidade capitalista, que é a oposição entre proprietários e não proprietários, sendo os segundos, os responsáveis pela produção da riqueza. Como aponta Konder (2008), a problemática da contradição, na raiz da dialética, foi motivo de grande controversa entre os filósofos desde antiguidade, em que se gestou uma

[...] confusão em torno da palavra contradição. Desde que Hegel expôs pela primeira vez os fundamentos do método dialético, uma das principais objeções formuladas contra ele - uma objeção até hoje repetida - é a de que o conceito de contradição usado pelos dialéticos estaria errado. (Konder, 2008, p. 46).

É inegável que a dialética marxiana se aproveita das contribuições de Hegel, mas rompe com as elaborações desse teórico à medida que avança na compreensão da relação entre sujeito e objeto, com primado ontológico sobre o objeto, sem deixar de considerar, contudo, que esse objeto exerce constante influência sobre o próprio ser social, enquanto ele opera sobre a realidade material por meio da práxis. Afinal,

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente, a existência de indivíduos humanos vivos: O primeiro ato histórico desses indivíduos, através do qual eles se diferenciam dos animais, não é o fato de eles pensarem, mas sim o de eles começarem a produzir seus víveres. (Marx; Engels, 2007, p. 41).

¹⁰ Friedrich Engels (1820-1895) foi um filósofo alemão e empresário industrial. Atuou na construção do socialismo científico em conjunto com Karl Marx (1818-1883). Engels possui importância notável na produção da obra de Marx, tanto durante os anos da vida desse teórico, colaborando com sua experiência sobre o funcionamento da fábrica e enquanto fiel amigo, sendo coautor de várias obras, como também após a morte de Marx, dando continuidade aos seus escritos e contribuindo com publicações inéditas, a partir da redação dos rascunhos deixados pelo teórico.

O momento predominante, em que por meio do trabalho se constitui o ser social, permitiu o rompimento com a teoria hegeliana, em que para Marx e Engels ocorre um salto de qualidade no processo de abstração, por meio do qual, “Não é a consciência quem determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 49).

a necessária renovação do marxismo tem necessidade de uma ontologia fundada e fundante, que encontre na realidade objetiva da natureza a base real do ser social e seja, ao mesmo tempo, capaz de apresentar o ser social em sua simultânea identidade e diferença com a ontologia da natureza. (Lukács, 2007, p. 162).

A consciência seria, pois, uma abstração do real, síntese de múltiplas determinações, o concreto pensado, em que é possível trazer para a imaginação pelo fato de existir enquanto realidade material, dito de outro modo, quando afirmam os teóricos: “Os pressupostos com os quais começamos não são dogmas arbitrários, não são nem dogmas, são pressupostos reais, dos quais se pode abstrair apenas na imaginação.” (Marx; Engels, 2007, p. 41).

Na terceira das teses sobre Feuerbach, Marx esclarece que existe um erro fundamental em pensar os seres humanos como produto do meio, de maneira estática, sem considerar que esses seres estão constantemente agindo e modificando esse meio. Vejamos:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a alteração das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como prática revolucionária. (Marx; Engels, 2007, p. 533-534).

Na esteira de Konder (2010), dentre os elementos essenciais capturados de Hegel por Marx, estaria a concepção de não neutralidade ou pragmatismo que permeava as contradições, já que os seres sociais, para satisfazerem suas necessidades individuais e as de sua classe em coletividade, atuam constantemente sobre a realidade posta, fazendo sua própria história. “Marx extrai dessa conclusão, do fazer história, uma opção clara e consequente pelo fazer política. Precisamos da atividade até para pensar e agir: uma atividade capaz de refletir (*reflectere*, debrucar-se outra vez), de transformar a si mesma e se inventar.” (Konder, 2010, p. 52).

Nesse ínterim, como assevera Lukács (2007, p. 133), “no início de 1842, Marx, ao identificar-se com Feuerbach, por um lado, e, por outro, ao propor uma crítica da filosofia

do direito de Hegel – tomou o caminho que nos anos seguintes iria levá-lo inevitavelmente à fundação do materialismo histórico”.

Marx funda, porquanto, uma ontologia do ser social, em que a consciência humana é um produto da relação dinâmica que estabelece entre o sujeito e o meio: “A consciência é, portanto, já de antemão um produto social, e o seguirá sendo enquanto existirem seres humanos” (Marx; Engels, 2007, p. 53).

No tocante ao conhecimento teórico sobre a realidade, Marx salienta que ele apenas pode existir no objeto, na sua própria forma e em seu movimento histórico, contraditório e de totalidade, conforme as devidas mediações, independentemente da vontade do sujeito, sendo, portanto, transcendente e desantropomórfico a ele, em que “O processo lógico de abstração, quando realizado adequadamente, nada mais é do que a busca por traduzir, no plano ideal, o que acontece no plano da realidade.” (Tonet, 2013, p. 120).

Como aponta Tonet (2013), a teoria marxiana modifica radicalmente as concepções sobre o homem, a sociedade e a totalidade natural que os cerca, trazendo fundamentos novos sobre a dimensão do conhecimento da realidade. Como esclarece o autor:

Assim, saber que o ser social é radicalmente histórico e social, que é uma totalidade e não uma soma aleatória de partes, que é composto de essência e aparência, que é resultado da interatividade humana, que é permeado por contradições e mediações, que seu movimento implica sempre a existência de um momento predominante, essas e outras determinações gerais serão importantes elementos balizadores para orientar a busca pelo desconhecido. (Tonet, 2013, p. 114).

Na elaboração da síntese do objeto do conhecimento, quer seja no caminho de ida, como no caminho de volta, Tonet (2013) salienta sobre a importância de situá-lo no plano da sua universalidade, particularidade e singularidade, sem deixar de considerá-lo como fazendo parte de um processo histórico, tendo em vista que a “Totalidade, historicidade e práxis são, pois, categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetuação do conhecimento.” (Tonet, 2013, p. 114).

A abstração do objeto em sua complexidade, na busca por trazer o concreto real para o concreto pensado, considerando a prioridade do objeto sobre o sujeito, deve buscar situar esse objeto nas suas articulações com outros elementos, para assim abarcar a sua totalidade, deixando claro que não necessariamente se esgotará por completo o fenômeno a ser conhecido.

Na esteira de Tonet (2013):

[...] totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por

contradições e mediações e em constante processo de efetivação. Sua importância metodológica está fundada exatamente no fato de ser uma categoria que caracteriza a realidade em si mesma. (Tonet, 2013, p. 115).

Outrossim, a realidade possui uma dinâmica própria, estando em constante transformação. O objeto do conhecimento deve ser capturado justamente no seu movimento, nas suas contradições e mediações, mirando nas conexões entre as partes que formam a totalidade.

Feitas estas considerações sobre a novidade introduzida por Marx na questão do conhecimento sobre a realidade, é importante salientar, como apontam Tonet (2013) e Netto (2011), que o teórico não sistematizou um método de pesquisa, ao contrário, demonstrou esse método ao longo da própria construção da sua obra. Algumas referências diretas a questão metodológica podem ser avistadas, contudo, em trechos das obras: *Manuscritos econômico-filosóficos*; *A Sagrada Família*; *Miséria da Filosofia*; *A ideologia alemã*; *O Capital*; *O método da economia política*; *Grundrisse*; e na *Introdução geral à crítica da economia política*.

Em concordância com os dois teóricos, Chasin (1995, p. 335), adverte:

Conferida a natureza ontológica do pensamento marxiano, é fértil principiar agora por uma honesta provocação: a rigor, não há uma *questão de método* no pensamento marxiano. Essa afirmação acompanha o espírito de certa observação lukacsiana pela qual todo problema gnosiológico importante só encontra solução no campo ontológico, mas pretende ir bem mais longe. Se por método é entendido uma arrumação operativa, a priori, da subjetividade, consubstanciada por um conjunto normativo de procedimentos, ditos científicos, com os quais o investigador deve levar a cabo seu trabalho, então, não há método em Marx.

Apesar de não ter sistematizado um método, a apreensão da realidade capitalista-burguesa realizada por Marx, fundada e fundante do materialismo histórico-dialético, inaugura uma forma de compreender o real a partir das suas contradições, como próprias do movimento da realidade concreta. Retornando a raiz da contradição como princípio fundamental da dialética, Lukács (2007) aponta que Hegel argumentou, com acerto, o caráter de contraditoriedade presente em todo o processo do real. Não obstante, a “contradição em Hegel é um conceito que inclui a oposição de dois contrários, sua determinação mútua, sua diferença e, finalmente, sua identidade dialética” (Lima, 2003, p. 15).

A contraditoriedade como fundamento da filosofia e, em combinação com isso, o presente real como realização da razão constituem, por conseguinte, os fundamentos ontológicos do pensamento hegeliano. Essa combinação faz com que lógica e ontologia concresem em Hegel num grau de intimidade e de intensidade até então desconhecido. (Lukács, 2007, p. 128).

Foi a partir da sociedade burguesa que Marx pode situar as contradições como históricas, determinadas no bojo da ação humana, em que “de acordo com a nossa concepção todos os conflitos da história têm a sua origem na contradição entre as forças produtivas e o modo de trocas.” (Marx; Engels, 2007, p. 76).

Não obstante, tais contradições não possam ser desvinculadas da história, da mesma maneira só poderão ser plenamente compreendidas em sua totalidade, já que “a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias” (Kosik, 1969, p. 51).

A relação dialética das contradições e da totalidade, as contradições na totalidade e a totalidade das contradições, a concreticidade da totalidade de terminada pelas contradições e a lei própria das contradições na totalidade, constituem um dos limites que marcam a separação entre a concepção materialista da totalidade e a concepção estruturalista. (Kosik, 1969, p. 51).

Tse-tung (2009) adverte que ao contrário da concepção metafísica, o materialismo dialético orienta que o estudo sobre os fenômenos deve partir do próprio objeto, do seu conteúdo imanente e das suas relações com os demais fenômenos que o cercam:

[...] quer dizer, deve-se considerar o desenvolvimento dos fenômenos como sendo o seu movimento próprio, necessário, interno, encontrando-se aliás cada fenômeno no seu movimento, em ligação e interação com os fenômenos que o rodeiam. A causa fundamental dos fenômenos não é externa, mas interna; ela reside no contraditório do interior dos próprios fenômenos. No interior de todo fenômeno há contradições, daí o seu movimento e desenvolvimento. O contraditório no seio de cada fenômeno é a causa fundamental do respectivo desenvolvimento, enquanto que a ligação mútua e a ação recíproca entre os fenômenos não constituem mais do que causas secundárias. (Tse-tung, 2009, p. 34).

Bottomote (1988) esclarece que, considerar a historicidade dos objetos do conhecimento e as suas contradições não elimina a própria realidade que se encontra no movimento do objeto, pois esses elementos compõem os próprios fenômenos a serem conhecidos. Acontece que toda a realidade presente no objeto é transitória, se modificando no tempo e no espaço, pois ela “*é um processo, movimento* que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a outras superações.” (Netto, 2011, p. 31).

A respeito da provisoriedade do conhecimento,

é fundamental destacarmos um importante aspecto do método dialético: o real está em movimento, é contraditório e possui historicidade, portanto, conhece-lo significa um processo de sucessivas aproximações. Por mais que nos aproximemos do real, novas questões estarão surgindo para complementar a nossa síntese. Nesse sentido, é fundamental o reconhecimento da provisoriedade que tem o

conhecimento que construímos. Caso contrário estaríamos negando o próprio movimento do real e do conhecimento. (Araújo, 2003, p. 269).

Netto (2011) salienta que a elaboração metodológica em Marx, frente ao estatuto teórico construído pelo autor ao longo de suas obras, revela os elementos bases na apreensão da realidade, que são: a totalidade, a contradição e a mediação. Além dessas, não podemos deixar de considerar o elemento da historicidade, em que “A contradição e a mediação estão presentes na totalidade do real e no seu movimento histórico, sendo o seu próprio “recheio”” (Araújo, 2003, p. 263).

O estudo do método marxiano, discutido por muitos autores, não pode deixar de considerar a categoria da contradição como elemento chave da realidade. Se considerarmos que a realidade está em movimento, é *sine qua non* a compreensão que de que esse movimento se dá por meio das contradições. A contradição está presente na realidade e é o seu princípio mutável, não sendo mera elaboração abstrata de Marx, já que ele próprio, realizou o caminho inverso de Hegel, que defendia a existência da realidade como elaboração do próprio sujeito. Para Marx, ao contrário, a realidade está presente no objeto, cabendo ao sujeito torná-la inteligível. A realidade é mediada por contradições, presentes na totalidade, em que coube a Marx essa definição, ou seja, “A contradição é o princípio básico do movimento. Trata-se de uma categoria, não inventada, mas definida por Marx, pois a contradição é própria da realidade, como dimensão concreta da sua totalidade.” (Araújo, 2003, p. 269).

Nessa perspectiva, não se pode imaginar o real sem seu permanente movimento de construção do novo, de auto-construção e de superação. O novo só pode ser vislumbrado a partir do velho, numa relação de contradição, um nega o outro, e nessa negação, tanto ocorre uma ruptura quanto uma continuidade. Na realidade estamos o tempo todo encontrando o movimento entre tese, antítese e síntese. (Araújo, 2003, p. 269).

Outrossim, nas obras da maturidade de Marx, a categoria da contradição aparece, dentre outros sentidos, como “forças ou tendências de origens (relativamente) independentes as quais interagem de tal modo que seus efeitos tendem a se anular mutuamente, em momentâneo ou semipermanente equilíbrio;” (Bottomote, 1988, p. 135).

Conforme a lógica da contradição presente em Marx, um determinado movimento não pode se efetivar por completo, pois existe uma força contrária que inibe sua completa atuação. Essa força oposta busca anular ou transformar o curso de atuação do movimento de origem.

Exemplos dessas contradições são as que existem entre as relações de produção e as forças produtivas ou entre o capital e a luta organizada da classe trabalhadora. Tais contradições históricas estão assentadas nas contradições estruturais (d) do CAPITALISMO, que proporcionam *ab initio* as contradições formais de sua possibilidade. (Bottomote, 1988, p. 135).

As maiores contradições que a teoria marxiana tomou nota advém da contradição primeira entre capital e trabalho: classe burguesa e classe trabalhadora; forças produtivas e relações de produção; valor de uso e valor de troca; mercadoria e dinheiro; capital constante e capital variável; lucro e exploração. “Todas essas contradições são “dialéticas”, tanto (a) porque elas constituem oposições inclusivas reais, pois seus termos pressupõem existencialmente seu oposto e (b) porque são sistemáticas ou internamente relacionadas com uma forma de aparência mistificadora.” (Bottomote, 1988, p. 135).

Na esteira de Tsé-Tung (2009), a categoria da contradição é uma lei imanente aos fenômenos, de caráter fundamental para a dialética de base materialista. Conforme o autor, ela também pode ser denominada como a lei da unidade dos contrários. A dialética captura a contradição intrínseca aos processos, portanto, a contradição encontra-se no cerne da dialética.

Como salienta Konder (2010), a contribuição da tradição hegeliana permitiu apreender que todas as coisas e seres são diferentes, pois existe o seu contrário, em que é possível comparar, conforme as suas singularidades. Isso só é possível frente aos seus movimentos de contradição que os leva as metamorfoses, em confronto com os seus contrários.

Foi no seio da sociedade capitalista que Marx conseguiu perceber os elementos de contradição produzidos por esse modelo de sociedade. A sistematização disso, em *O Capital*, se deu a partir da análise dos diversos movimentos contraditórios que perpassavam a sociedade burguesa, como as classes sociais, burguesia e proletariado, além das contradições entre forças produtivas e as relações de produção; da contradição entre o novo e o velho; da contradição entre a estrutura e a superestrutura; entre o caráter social da produção e a propriedade privada dos meios de produção, dentre outros (Tsé-Tung, 2009).

o proletariado e a burguesia, formam a contradição principal; as outras contradições, por exemplo, a contradição entre os restos da classe feudal e a burguesia, a contradição entre a pequena burguesia camponesa e a burguesia, a contradição entre o proletariado e a pequena burguesia camponesa, a contradição entre a burguesia liberal e a burguesia monopolista, a contradição entre a democracia e o fascismo no seio da burguesia, as contradições entre os países

capitalistas e as contradições entre o imperialismo e as colônias, todas são determinadas pela contradição principal ou sujeitas à influência desta. (Tsé-Tung, 2009, p. 57).

Isso faz da contradição uma lei de suma importância na compreensão dos fenômenos da realidade e do seu desenvolvimento histórico. É por meio das contradições que a sociedade se desenvolve e se transforma. “Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem.” (Konder, 2008, p. 47).

Na análise dos fenômenos, a contradição é um dos elementos que não se pode desconsiderar, pois existem dimensões da realidade que só podem ser compreendidas em sua totalidade, quando confrontadas com aquilo que não são, e virão a ser, ou seja, em suas conexões com seus contrários. (Konder, 2008).

O aspecto do devir é explicado pelas leis da dialética, que assumem a realidade como contraditória e em permanente processo de mudança. Como explicitado por Konder (2008, p. 56), sobre estas leis, que são compostas por três processos: “1) lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); 2) lei da interpenetração dos contrários; 3) lei da negação da negação”. O primeiro processo trata do tempo necessário as transformações, que não seguem sempre o mesmo ritmo, mas passam por processos de desaceleração, com mudanças graduais e quantitativas, e de aceleração, que caracteriza mudanças mais estruturais e qualitativas. A segunda lei ocorre de maneira que na contradição “Os dois lados se opõem e, no entanto, constituem uma unidade (e por isso essa lei já foi também chamada de unidade e luta dos contrários).” (Konder, 2008, p. 57). Por fim, sobre a última lei:

A terceira lei dá conta do fato de que o movimento geral da realidade faz sentido, quer dizer, não é absurdo, não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação. (Konder, 2008, p. 57).

O estudo do desenvolvimento histórico da sociedade, enquanto produção da e pela humanidade, realizado por Marx e Engels, percebe as contradições imanentes aos fenômenos, como fazendo parte da totalidade social. Dessa maneira os teóricos realizaram uma vasta e radical produção sobre as contradições entre “as forças produtivas e as relações

de produção, a contradição entre a classe dos exploradores e a classe dos explorados, assim como a contradição, daí resultante, (política, ideologia etc.);” (Tsé-tung, 2009, p. 36).

Como analisa Tsé-tung (2009, p. 40), em todas as áreas do conhecimento é possível capturar as contradições inerentes aos seus processos:

Na matemática, + e -. Diferencial e integral. Na mecânica, ação e reação. Na física, eletricidade positiva e negativa. Na química, combinação e dissociação dos átomos. Nas ciências sociais, as lutas de classes”. Na guerra, a ofensiva e a defensiva, o avanço e a retirada, a vitória e a derrota, são outros tantos pares de contrários em que um não pode existir sem o outro. Os dois aspectos, que estão simultaneamente em luta e em interdependência, o que constitui o todo que é a guerra, dão impulso ao desenvolvimento desta e resolve os respectivos problemas.

Em todos os casos cada um dos aspectos da contradição só pode existir na relação com seu contrário, sem um dos aspectos que compõe o par dialético, o outro necessariamente deixa de ter as condições necessárias para existir.

Sem vida, não há morte; sem morte, não há vida. Sem alto, não há baixo; sem baixo, não há alto. Sem infelicidade, não há felicidade; sem felicidade, não há infelicidade. Sem fácil, não há difícil; sem difícil, não há fácil. Sem senhores de terras, não há rendeiros; sem rendeiros, não há senhores de terras. Sem burguesia, não há proletariado; sem proletariado, não há burguesia. Sem opressão nacional pelo imperialismo, não há colônias nem semicolônias; sem colônias e semicolônias, não há opressão nacional pelo imperialismo. O mesmo se passa com relação a todos os contrários; em determinadas condições, por um lado, eles se opõem um ao outro e, por outro lado, estão ligados mutuamente, impregnam-se reciprocamente, interpenetram-se e dependem um do outro; é a esse caráter que se chama identidade. (Tsé-tung, 2009, p. 66).

Cabe afirmar, conforme Tse-Tung (2009), que não há um desenvolvimento equitativo entre os polos da contradição, a processualidade entre eles é sempre desigual, mesmo que em alguns momentos haja certo equilíbrio, este é sempre passageiro, como no movimento da gangorra. Esse movimento faz com que haja sempre um dos lados que desempenhe um papel principal, ou seja, dominante. Na análise dos fenômenos é importante perceber qual dos aspectos da contradição ocupa o lugar de dominância dentro do contexto e tempo analisados, pois ele exerce a determinância (Tsé-tung, 2009).

Pelo movimento dialético que exercem, essa relação de dominância do aspecto principal não permanece inerte, pois há uma influência recíproca em que ambos os lados da contradição tendem a se transformar no outro. Isso ocorre de maneira que um passa a ocupar o lugar do outro, em que o dominante se torna dominado e vice-versa.

Se, num processo determinado ou numa etapa determinada do desenvolvimento da contradição, o aspecto principal é A e o aspecto secundário é B, numa outra etapa ou num outro processo do desenvolvimento, os papéis se invertem. Essa mudança é função do grau de acréscimo ou decréscimo atingido pela força de cada aspecto na sua luta contra o outro, ao longo do desenvolvimento do fenômeno. (Tsé-tung, 2009, p. 60).

Desse processo resulta que os fenômenos estão em permanente processo de transformação, de substituição do velho pelo novo. A relação de contrário se modifica e cede lugar a outras contradições. Essas novas contradições iniciam uma nova processualidade, conforme o caráter exercido por cada fenômeno, que nessa nova luta de contrários, tem suas próprias condições de funcionamento.

Nesse ínterim, é que se inserem os conceitos de identidade e unidade. Como explicita Tonet (2013), ambos os lados da contradição possuem a característica de identidade, embora sejam ao mesmo tempo diferentes, e de unidade com seu contrário, que se define pelo caráter de identidade e não-identidade. Como exposto por Tsé-tung (2009, p. 65):

A identidade, a unidade, a coincidência, interpenetração, a impregnação recíproca, a interdependência (ou o condicionamento mútuo), a ligação recíproca ou a cooperação mútua, são termos que têm todos um mesmo significado e se referem aos dois pontos seguintes: primeiro, cada um dos dois aspectos de uma contradição, no processo de desenvolvimento de um fenômeno, pressupõe a existência do outro aspecto, que constitui o seu contrário, e ambos coexistem numa mesma unidade; segundo, cada um dos dois aspectos contrários tende, em condições determinadas, a se transformar no contrário. É o que significa identidade.

Há ainda que se considerar, como aponta Tonet (2013), os aspectos da universalidade, singularidade e da particularidade presentes em cada um dos elementos das contradições. “Assim, ao separar (abstrair) algum elemento particular ou singular, este elemento não perderá seu vínculo, ainda que muito tênue, com a universalidade.” (Tonet, 2013, p. 121). Na apreensão da sociedade capitalista, Marx e Engels trataram dessas três dimensões (universalidade, particularidade e singularidade) das contradições, elencando as mediações e a totalidade que as englobava. Quando tratou a respeito da categoria da população, na obra *Contribuição a Crítica da Economia Política*, Marx (2008, p. 258) salientou:

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem

a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

Sem deixar de analisar a contradição entre a burguesia e o proletariado, que está dentro do mais complexo, a contradição entre as forças produtivas e as relações de produção na sociedade de classes em geral, Marx nos permite captar os elementos metodológicos na compreensão do real e suas contradições.

Como admite Lenin (1925) *apud* Tsé-tung (2009, p. 38-39) sobre a lei da unidade de contrários, ela “reconhece (descobre) tendências contraditórias, opostas e mutuamente excedentes, em todos os fenômenos e processos da natureza (incluídos o espírito e a sociedade)”. Cabe ao pesquisador, comprometido com a verdade presente no objeto, analisar o movimento do real e das suas contradições, partido do concreto, que nada mais é que

[...] concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (Marx, 2008, p. 258-259).

Portanto, é da maior importância o olhar crítico e comprometido do pesquisador com a transformação social, já que não existe neutralidade e toda pesquisa assume determinada postura teórico-metodológica, fundamentada em uma determinada concepção de mundo. É preciso porquanto, frente a complexidade da sociedade, comprometer-se em favor da superação das contradições entre capital e trabalho, assumindo o contraditório presente na sociedade de classes entre, igualdade e desigualdade; liberdade e não-liberdade; propriedade e não-propriedade.

Cabe afirmar que tais contradições não ocorrem sem a intervenção humana, mas mediadas por ela, já que “os homens fazem a sua própria história; mas não a fazem como querem; não a fazem sobre circunstâncias de sua escolha e sim com aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2003, p. 7). Isso, pois, a ação humana levou as condições de exploração do homem pelo homem, em que o motor do desenvolvimento social, ou seja, histórico, é a própria luta de classes:

A história de toda a sociedade até hoje é a história da luta de classes. Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, burguês da corporação e oficial, em suma, opressores e oprimidos, estiveram e constante antagonismo entre si, travaram uma luta ininterrupta, umas vezes oculta, outras aberta, uma luta que acabou sempre com uma transformação revolucionária de toda a sociedade ou com o declínio comum das classes em luta. (Marx; Engels, 1998, p. 4).

Nesse ínterim, as lutas engendradas entre as diversas classes sociais nos momentos históricos em que ocorreram, não são estáticas, existe a figura do opressor e do oprimido, mas existe o movimento, a síntese da luta antagônica entre eles, e como consequência a produção do novo, já que mediada pela contradição, a história está sempre em constante processo de mudança.

Frente a processualidade histórica do modo de sociabilidade capitalista, em crise estrutural, é inegável que se manifesta como a contradição viva, em que, “O Capital mesmo é a contradição em processo, pelo fato de que tende a reduzir a um mínimo o tempo de trabalho, enquanto por outro lado põe o tempo de trabalho como única medida e fonte da riqueza” (Marx, 2011, p. 229).

Conforme o Relatório *Perspectivas Sociais e de Emprego no Mundo da OIT: Tendências 2024*, é esperado que o desemprego global aumente. As desigualdades que continuam crescendo e a produtividade em queda são preocupantes conforme o relatório. Os dados do relatório revelam que a taxa de desemprego global deve passar de 5,1% em 2023 para 5,2% em 2024, fazendo com que mais de dois milhões de trabalhadores estejam desempregados. Há ainda diferenças entre os países de renda alta e renda baixa, enquanto em 2023 a taxa de desemprego nos primeiros era de 4,5%, nos segundos era de 5,7% (OIT, 2024).

O relatório apresenta ainda dados sobre a pobreza, revelando que a pobreza extrema cresceu em torno de um milhão em 2023 e a pobreza moderada aumentou 8,4 milhões neste mesmo ano. A pobreza extrema é considerada no relatório como o recebimento de menos de 2,15 dólares por pessoa, por dia, e a pobreza moderada menos de 3,65 dólares por dia por pessoa (OIT, 2024).

É evidente que alcançamos uma capacidade produtiva antes inimaginável, frente ao incremento das forças produtivas possibilitadas pelo desenvolvimento no capitalismo. Contudo, essa expansão na capacidade da produção da riqueza não significa que todos os seres humanos terão suas necessidades plenamente satisfeitas, pois este sistema tem como princípio a desigualdade.

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), em 2023 a produção global de alimentos se expandiu (FAO, 2023). O artigo do Jornal da Universidade de São Paulo (USP), destaca que a produção de alimentos no contexto brasileiro tem aumentado nos últimos vinte anos, nos diversos cultivos e criação animal. Esse fenômeno ocorreu tanto na produção pelo agronegócio como na agricultura familiar (Saes; Miranda, 2023). A tabela a seguir, apresentado pelo artigo, expõe a série histórica do aumento da produtividade de alimentos no Brasil entre 2015-2021:

Tabela 1 – Aumento da produção de alimentos selecionados entre 2015-2021 no Brasil

Produtos	2021	2020	2019	2018	2017	2016	2015	Varição
Milho (mil ton)	113,1	87,1	102,6	100,0	80,7	97,8	66,5	70,0
Feijão (mil ton)	3,0	2,9	3,2	3,0	3,1	3,4	2,5	19,0
Arroz (mil ton)	10,8	11,8	11,2	10,5	12,1	12,3	10,6	1,8
Batata (mil ton)	3.853,5	3.753,0	3.711,7	3.729,0	3.655,1	3.851,4	3.867,7	-0,4
Mandioca (mil ton)	18.098,1	18.197,6	17.593,2	17.877,2	18.501,6	21.036,3	23.059,7	-21,5
Banana (mil cachos)	6.811,4	6.613,5	6.831,9	6.723,6	6.585,0	6.625,2	6.859,2	-0,7
Maça (mil ton)	1.297,4	983,3	1.222,9	1.203,0	1.307,6	1.055,4	1.264,7	2,6
Trigo (mil ton)	7.874,5	6.344,1	5.590,8	5.469,2	4.342,8	6.834,4	5.508,5	43,0
Ovos (mil dúzias)	4.849.697,0	4.767.519,0	4.605.431,0	4.430.236,0	4.214.488,0	3.842.896,0	3.768.233,0	28,7
Galináceos (mil cabeças)	1.530.669,0	1.478.424,4	1.457.696,5	1.465.646,7	1.426.659,4	1.347.626,2	1.326.452,7	15,4
Bovino (mil cabeças)	224602,112	217836,282	214689,984	213809,445	215003,578	218190,768	215220,508	4,4

Fonte: Jornal da USP. Matéria sobre a Fome e produção de alimentos. Janeiro de 2023.

Acontece que a produção de alimentos não é totalmente voltada para o consumo humano nos países em que se produz, no âmbito da participação dos países na geopolítica internacional, muitos alimentos têm a escopo da exportação. Além disso, a produção capitalista, com a finalidade do lucro, envolve culturas não alimentares, para produção de biocombustíveis, cosméticos, ração animal, uso industrial, dentre outros, além de fatores como monoculturas, desperdício, uso abusivo de agrotóxicos, e outros elementos que impactam diretamente na questão ambiental e na fome.

A humanidade teria, portanto, condições suficientes para produzir, sem desperdícios e ecologicamente, alimentos suficientes para alimentar todas as pessoas. Como aponta o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), a produção de alimentos atualmente é suficiente para todos¹¹. Contudo, o relatório *O Estado da Segurança*

¹¹ Conferir a notícia completa no site: <https://www.ecocert.com/index.php/pt-BR/artigo/5091865>.

*Alimentar e Nutricional no Mundo*¹², do ano de 2021, revelou que 811 milhões de pessoas encontrava-se em situação de desnutrição em 2020, um aumento de 118 milhões em relação a 2019. Conforme o relatório, divulgado anualmente, esse cenário é causado pelas mudanças climáticas, conflitos sociais, crise econômica e desigualdades, a pandemia da COVID-19 teria efeitos indiretos sobre essa realidade aponta, que levou ao dado chocante de quase 30% da população mundial em situação que consideram insegurança alimentar¹³ (FAO, 2021).

Não obstante, o relatório cita o dado divulgado pelo Programa das nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), em que aponta que o desperdício de alimentos ultrapassa 17%, tanto pelo consumo final, como nas etapas do processo de fabricação e circulação, nos países de alta como de média-baixa renda (FAO, 2021).

Além disso, o relatório aponta que os fatores relacionados a alimentação têm causado a morte precoce das pessoas. Mais de 11 milhões de pessoas morrem anualmente devido à má alimentação, ocasionada pela alta nos preços dos alimentos e pela desigualdade. Outros fatores citados pelo relatório como causadores de risco a vida humana, com relação a dinâmica de produção alimentar no capitalismo, são os impactos causados na natureza. A produção alimentar consome mais de 70% da água potável, causa a perda de 60% da biodiversidade e ocasionam a emissão de um terço das emissões de gases do efeito estufa (FAO, 2021).

O relatório do ano de 2024, produzido pelos mesmos organismos participantes da ONU, que teve como tema: *Financiamento para acabar com a fome, a insegurança alimentar e todas as formas de má nutrição*, foi divulgado no evento da reunião ministerial da Força-Tarefa do G20 para uma Aliança Global contra a Fome e a Pobreza, realizado no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em julho deste ano. Conforme os dados divulgados, a situação de insegurança alimentar atingiu cerca de 2,33 bilhões de pessoas em 2023, número que não se modificou muito após o crescimento expressivo no contexto da pandemia da

¹² O relatório faz parte do conjunto de ações das organizações internacionais sobre a chamada insegurança alimentar, que é uma iniciativa das seguintes entidades: Organização para Alimentação e Agricultura (FAO); Programa Mundial de Alimentos (WFP); Programa das nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização Mundial da Saúde (OMS) e outras agências da ONU.

¹³ Os organismos internacionais ligados a ONU têm utilizado uma nova nomenclatura para fome, a chamada insegurança alimentar, como sendo um estado de não garantia de acesso a alimentação em quantidade suficiente para manter-se nutrido e desenvolvendo-se normalmente. A falta de alimentos à disposição, frente a não condição de aquisição é apontada como a causa principal. É considerada como temporária, crônica ou transitória. O que tais organismos deixam de considerar são os elementos que estão na raiz histórico-social do problema, seguem, portanto, apontando soluções não compatíveis com a real causa da problemática, mas que apenas contribuem para medidas paliativas.

COVID-19. O relatório aponta que a cada onze pessoas no mundo, uma passou fome em 2023, seno uma a cada cinco no continente africano (FAO, 2024).

O relatório revela ainda que o mundo retrocedeu pelo menos quinze anos, no tocante aos dados sobre desnutrição, comparando-se aos anos 2008-2009. Ainda mais chocante é a previsão realizada no relatório de que, se houver uma continuidade nas tendências atuais, mais de 500 milhões de pessoas chegarão a 2030 em situação de subnutrição, sendo metade na África. Dentre as ações de enfrentamento dessas questões, os organismos envolvidos defendem aumentar os financiamentos aos países pobres, que sejam aplicados na área de combate à fome, desnutrição e insegurança alimentar (FAO, 2024).

Cabe alertar sobre a situação enfrentada no contexto brasileiro, por exemplo, de endividamento público, em que, como denuncia a Auditoria Cidadão da Dívida¹⁴, realizada sob o comando de Fatorelli¹⁵, quase metade do gasto público, do Orçamento Geral da União, tem sido utilizado anualmente para pagar os juros e amortizações da dívida externa. Em 2022 foram utilizados 46,30% dos recursos para esse fim (Fatorelli, 2023).

Frente ao exposto, nem de longe a melhor saída é contribuir para um maior endividamento dos países pobres, tendo em vista que suas populações já sofrem com a desigualdade e o desamparo nas políticas sociais voltadas aos que mais precisam. Sobre o endividamento dos países em âmbito mundial, conforme divulgado pelo Instituto de Finanças Internacionais (IIF), a dívida global chegou a um novo recorde em 2023, ultrapassando US\$ 300 trilhões¹⁶.

A auditoria da dívida também estima que a Reforma da Previdência realizada no Brasil no bojo das reformas do pós-golpe de 2016, não seria necessária, já que o déficit das contas públicas está no sistema da dívida pública, que tinha o valor de 5,2 bilhões por dia, até dezembro de 2023, e não nos pagamentos da previdência social (Fatorelli, 2023).

¹⁴ Para conferir os dados divulgados pela organização Auditoria Cidadão da Dívida sobre dívida pública brasileira, interna e externa, consultar o site: <https://auditoriacidadada.org.br/>.

¹⁵ Maria Lúcia Fatorelli é natural de Belo Horizonte (Minas Gerais) e nasceu em 1956. Assumiu o cargo de auditora-fiscal da Receita Federal do Brasil, em que atualmente está aposentada. Fatorelli tem ganhado destaque nacional e internacional por seu ativismo econômico quanto as contas públicas brasileiras, tendo criado a organização auditoria cidadã da dívida pública, uma associação sem fins lucrativos que realiza parcerias para realizar estudos, pesquisas e mobilizações, buscando o cumprimento do disposto na Constituição Federal brasileira, quanto a realização da auditoria da dívida pública interna e externa. Fatorelli tornou-se reconhecida internacionalmente e tem sido convidada por outros países para realizar a auditoria soberana em seus âmbitos.

¹⁶ A notícia completa pode ser conferida no site da CNN, no link: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/mercado/divida-global-atinge-recorde-de-us-312-tri-diz-grupo-financeiro/>

Estas são apenas algumas das contradições profundas vivenciadas no modo de sociabilidade capitalista. A saída para esse cenário devastador, conforme Mészáros (2011a), é uma mudança estrutural, como assevera “O sentido palpável de tal mudança estrutural é a completa erradicação do próprio capital do processo sociometabólico. Em outras palavras, a erradicação do capital do processo metabólico da reprodução societária” (Mészáros, 2011a, p. 11).

E para mencionar apenas mais uma das implicações catastróficas do desenvolvimento sistêmico do capital “avançado”, devemos ter em mente a transgressão ecológica global proibitivamente devastadora do nosso modo de reprodução sociometabólica não mais sustentável no mundo planetário finito, com a exploração voraz dos recursos materiais não renováveis e a destruição cada vez mais perigosa da natureza. (Mészáros, 2011a, p. 08).

A crise ambiental já demonstra sinais claros, o superaquecimento do planeta, as catástrofes climáticas, as pandemias que são reflexos da intervenção humana no habitat natural de uma diversidade da fauna e na destruição das barreiras naturais com o desmatamento, além do uso de antibióticos na pecuária que geram resistências nas bactérias, são reflexos da relação destrutiva e autodestrutiva entre o homem e natureza sob o mando do capital.

Outros fatores como geração e consumo de energia, produção industrial, uso de transportes, consumo desenfreado, dentre outros, tem gerado impactos destrutivos no meio ambiente, aumentando as temperaturas do planeta, a poluição do ar, os eventos climáticos extremos e afetando várias espécies marinhas e terrestres, comprometendo o equilíbrio da vida planetária. “As pesquisas demonstram que a ação econômica sobre o meio ambiente gera danos variados ao bem-estar humano e trazem incertezas quanto à permanência das condições de habitabilidade do planeta.” (Ferreira; Rosa, 2021, p. 188).

O último acordo firmado pelos países com o compromisso de limitar a emissão de gases do efeito estufa ocorreu em 2015, na França, o famoso acordo de Paris. Contudo, as grandes potências industriais ainda resistem no cumprimento do acordo, certas de que não haverá sanções para o não cumprimento. Em 2015 o acordo completará dez anos, ocasião em que será realizada a COP30, evento com o intuito de acordar novas medidas para conter o aquecimento do global.

Destarte, as contradições profundas do modo de sociabilidade do capital em crise estrutural, que estão atreladas fortemente a forma com que os seres humanos produzem a existência e se relacionam com a natureza, confrontam criação e destruição; avanço e

retrocesso; consumo e desperdício; produtividade e desemprego; riqueza e pobreza; imperialismo e subalternidade; aumento na produção alimentícia e fome; alimento e veneno, dentre outros. A relação que se estabelece entre estes contrários permite deferir que a história está em movimento e, conforme as devidas mediações e relações que estabelecem uns com os outros, podemos esperar processos de mudança. Inclusive o povir da humanidade está condicionado a isso.

2.3 A Tendência a Taxa Decrescente de Lucro

Em seu primeiro livro da série de *O capital – crítica da economia política*, que tem como título *O processo de produção do capital*, Marx (2017a) apresenta a síntese dos elementos necessários para a compreensão do funcionamento do sistema capitalista, enquanto modo de produção, desde a sua gênese, no processo de acumulação primitiva de capital até a forma elementar desse processo, que é a mercadoria. A partir da compreensão do processo de produção das mercadorias, o teórico apresenta a força de trabalho como uma mercadoria de cunho especial, que além de tornar essa produção possível, é a única capaz de produzir os valores conferidos as demais mercadorias.

Na análise sobre a mercadoria, como produção humana da riqueza, Marx (2017a) explica no primeiro capítulo de *O capital*, que ela possui um duplo caráter: comporta o valor de uso, que corresponde a sua utilidade quanto a satisfação das necessidades humanas, como trabalho concreto, e o seu valor de troca, como trabalho abstrato. A mercadoria detém assim a característica de, além de ser objetiva e subjetivamente capaz de satisfazer necessidades humanas, conter a força de trabalho (enquanto dispêndio de energia física e intelectual), medida em tempo, em sua composição. Por sua vez, o valor de uma mercadoria é constituído pelo tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-la. “Portanto, é apenas a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor” (Marx, 2017a, p. 162).

Enquanto o valor de uso da mercadoria representa seu aspecto qualitativo, o valor de troca corresponde a natureza quantitativa presente nela. Se excluirmos o valor de uso de uma dada mercadoria, restaria seu valor de troca enquanto produto do trabalho humano, pois o trabalho cria o valor contido na mercadoria, não seu valor de uso somente, mas justamente o seu valor de troca, ou valor. As mercadorias apenas existem, na medida em que estão contidas nelas, além do seu valor de uso, dado natural e socialmente, o seu valor de troca, em que o trabalho lhes agrega esse valor.

Diante da compreensão de que a quantidade de trabalho é o que representa um denominador comum para o valor das mercadorias, Marx (2017a) explicita sobre os processos de trocas das mercadorias. Portanto, é o valor de troca da mercadoria, dado pelo trabalho empregado, que diz por quais equivalentes é possível comercializá-la. A partir de

inúmeras metamorfoses se chega à comercialização com o equivalente em quantidade de ouro, ou seja, em moeda.

Com clareza, Marx (2017a) sintetiza como se deve medir o valor das mercadorias, como produtos do trabalho humano:

Mas como medir a grandeza de seu valor? Por meio da quantidade de “substância formadora de valor”, isto é, da quantidade de trabalho nele contida. A própria quantidade de trabalho é medida por seu tempo de duração, e o tempo de trabalho possui, por sua vez, seu padrão de medida em frações determinadas de tempo, como hora, dia etc. (Marx, 2017a, p. 161).

O trabalho humano, enquanto transformação da natureza material em produção social, é quem determina a natureza do valor contido na mercadoria, agregando valor a ela, por meio do tempo de trabalho socialmente dispendido para sua produção. Portanto, para que uma dada mercadoria seja produzida, ela precisa que seja realizado o tempo de trabalho em média necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário. Esse tempo é dado socialmente, a partir das condições de produção requeridas e com um grau social médio de intensidade do trabalho, necessários para a produção de um determinado valor de uso (Marx, 2017a).

Acontece que o capitalista, dono dos meios de produção, que tem na força de trabalho uma mercadoria como outra qualquer, pela qual ele pagou, deseja produzir não apenas um valor de uso, mas uma mercadoria que possa ser vendida, em que o valor adiantado por ele em meios de produção e força de trabalho retornem para ele. Esse processo, apenas é possível, pois os trabalhadores apenas dispõem da força de trabalho, tendo sido separados dos meios de produção. Assim, interessa ao capitalista não apenas recuperar o valor inicialmente investido na produção das mercadorias, mas retirar um valor maior do que o aplicado, um mais-valor.

Primeiramente, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais-valor. (Marx, 2017a, p. 337)

Destarte, na produção das mercadorias, a força de trabalho é responsável não apenas por repor o valor previamente investido pelo capitalista, mas ela participa do processo de valorização. Ocorre que além de repor o mesmo, a força de trabalho gera um novo valor, um

valor além daquele inicialmente dispendido. O processo de valorização, consiste, portanto, nesse processo em que o valor investido ultrapassa esse ponto quando do seu retorno para o capitalista, por meio da venda da mercadoria (Marx, 2017a).

Esse processo resultou do fato de que, como as outras mercadorias, o valor da força de trabalho também é dado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção/reprodução. O que quer dizer que o seu valor é determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção dos seus meios de subsistência. Se para a produção dos meios indispensáveis à vida dos trabalhadores são necessárias seis horas diárias de trabalho, o capitalista lhes paga o valor correspondente em tempo de trabalho de seis horas. Contudo, a descoberta de Marx sobre o mais-valor, consiste no desvelamento de que existe um tempo de trabalho acrescido na jornada, que vai além do socialmente necessário para produção da força de trabalho, que é o tempo de trabalho excedente, que não é pago ao trabalhador, mas apropriado pelo capitalista, de onde advém o lucro. Em corolário, “[...] a manutenção diária da força de trabalho custa apenas meia jornada de trabalho, embora a força de trabalho possa atuar por uma jornada inteira, e, conseqüentemente, o valor que ela cria durante uma jornada seja o dobro de seu próprio valor diário” (Marx, 2017a, p. 347).

A jornada de trabalho não é, portanto, uma grandeza constante, mas variável. Uma de suas partes é, de fato, determinada pelo tempo de trabalho requerido para a reprodução contínua do próprio trabalhador, mas sua grandeza total varia com a extensão ou duração do mais-trabalho. A jornada de trabalho é, pois, determinável, mas é, em verdade, indeterminada. (Marx, 2017a, p. 390).

Nesse prisma, o tempo de trabalho necessário é aquele em que o trabalhador apenas repõe o valor adiantado pelo capitalista por meio da produção de um equivalente. Esse equivalente produzido pelo trabalhador dentro do tempo de trabalho necessário é, precisamente, igual ao valor do capital variável adiantado. Portanto, no tempo de trabalho necessário ocorre a reprodução da força de trabalho, por meio da geração de novo valor, igual ao valor já dispendido. “O capital desenvolveu-se, ademais, numa relação coercitiva, que obriga a classe trabalhadora a executar mais trabalho do que o exigido pelo círculo estreito de suas próprias necessidades vitais.” (Marx, 2017a, p. 476).

Não obstante, tenhamos visto que existe uma parte da jornada de trabalho chamada por Marx (2017a) de trabalho de excedente, em que o trabalhador aplica sua força de trabalho por um tempo além do necessário ao pagamento de seu salário, criando um valor superior ao adiantado pelo capitalista, ou seja, o mais-valor. O trabalho despendido nesse tempo da jornada de trabalho, além do necessário, foi intitulado por Marx (2017a) de mais-trabalho.

Decorre desse processo que “[...] o trabalhador trabalha metade da jornada para si e a outra metade para o capitalista.” (Marx, 2017a, p. 375).

Em corolário, a jornada de trabalho é composta de duas partes, não necessariamente iguais, em que “A soma do trabalho necessário e do mais-trabalho, isto é, dos períodos em que o trabalhador produz o valor de reposição de sua força de trabalho e o mais-valor, constitui a grandeza absoluta de seu tempo de trabalho – a jornada de trabalho” (Marx, 2017a, p. 388).

A taxa do mais-valor, que é o valor produzido pelos trabalhadores e apropriado pelos capitalistas, ou seja, “a expressão exata do grau de exploração da força de trabalho pelo capital ou do trabalhador pelo capitalista” (Marx, 2017a, p. 374), é dada, portanto, pela subtração do tempo de trabalho necessário do tempo total da jornada de trabalho. Dito de outra forma, a taxa de mais valor é medida pela “[...] valorização proporcional do capital variável, ou grandeza proporcional do mais-valor” (Marx, 2017a, p. 373).

Digamos que em uma jornada de trabalho de oito horas, seis horas seja o tempo de trabalho necessário a reprodução da mão de obra, as duas horas restantes são de trabalho excedente, destinadas a produção de mais-valor, em que “[...] o trabalho necessário só pode constituir uma parte de sua jornada de trabalho, de modo que esta jamais pode ser reduzida a esse mínimo.” (Marx, 2017a, p. 391).

Já sabemos, no entanto, que o processo de trabalho pode durar além do tempo necessário para reproduzir e incorporar no objeto de trabalho um mero equivalente do valor da força de trabalho. Em vez de 6 horas que aqui seriam suficientes para essa reprodução, o processo dura, digamos, 12 horas. Assim, por meio da ação da força de trabalho, não apenas seu próprio valor se reproduz, mas também se produz um valor excedente. Esse mais-valor constitui o excedente do valor do produto sobre o valor dos elementos formadores do produto, isto é, dos meios de produção e da força de trabalho. (Marx, 2017a, p. 364)

Além desse processo da formação do valor dos produtos, em que a força de trabalho, como vimos, não apenas repõe valor, mas produz acréscimo, temos a participação dos meios de produção, que transferem seu próprio valor ao objeto produzido. Como explicitado por Marx (2017, p. 353):

Os diferentes fatores do processo de trabalho participam de diferentes modos na formação do valor dos produtos. O trabalho adiciona novo valor ao objeto do trabalho por meio da adição de uma quantidade determinada de trabalho, não importando o conteúdo determinado, a finalidade e o caráter técnico de seu trabalho. Por outro lado, os valores dos meios de produção consumidos reaparecem como componentes do valor dos produtos, por exemplo, os valores do

algodão e dos fusos incorporados no valor do fio. Desse modo, o valor dos meios de produção é conservado por meio de sua transferência ao produto, a qual ocorre durante a transformação dos meios de produção em produto – isto é, no processo de trabalho – e é mediada pelo trabalho.

Desse modo, os meios de produção não criam valores adicionais as mercadorias, transferindo mais valor do que o seu próprio, essa é uma característica específica da força de trabalho, o que a torna especial: “A capacidade de conservar valor ao mesmo tempo que adiciona valor é um dom natural da força de trabalho em ação, do trabalho vivo, um dom que não custa nada ao trabalhador, mas é muito rentável para o capitalista” (Marx, 2013, p. 363). Inclusive essa possibilidade da transferência de valor dos meios de produção apenas é possível, pois, eles próprios contêm o valor que foi criado por meio do trabalho humano neles depositados. “Por isso, os meios de produção jamais podem adicionar ao produto um valor maior do que o que eles mesmos possuem, independentemente do processo de trabalho no qual tomam parte.” (Marx, 2017a, p. 362).

Em suma,

Portanto, a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, não altera sua grandeza de valor no processo de produção. Por essa razão, denomino-a parte constante do capital, ou, mais sucintamente: capital constante. Por outro lado, a parte do capital constituída de força de trabalho modifica seu valor no processo de produção. Ela não só reproduz o equivalente de seu próprio valor, como produz um excedente, um mais-valor, que pode variar, sendo maior ou menor de acordo com as circunstâncias. Essa parte do capital transforma-se continuamente de uma grandeza constante numa grandeza variável. Denomina-o, por isso, parte variável do capital ou, mais sucintamente: capital variável. Os mesmos componentes do capital, que, do ponto de vista do processo de trabalho, distinguem-se como fatores objetivos e subjetivos, como meios de produção e força de trabalho, distinguem-se, do ponto de vista do processo de valorização, como capital constante e capital variável. (Marx, 2017a, p. 364-365).

Os componentes do processo de trabalho, ou seja, capital constante e capital variável, contribuem, a sua maneira, para o processo de valorização, em que interessa sempre ao capitalista produzir um valor excedente em relação ao capital adiantado. Diversas estratégias são utilizadas com esse intuito, em que a produtividade do trabalho é sempre incrementada por diversos meios, a partir do desenvolvimento das forças produtivas, no intento de diminuir o tempo de trabalho necessário a produção das mercadorias e, em consequência, o seu valor. A produtividade do trabalho pode variar diante das diferentes condições: “[...] pelo grau médio de destreza dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e de sua aplicabilidade tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais” (Marx, 2017a, p. 163).

Como regra geral, quanto maior é a força produtiva do trabalho, menor é o tempo de trabalho requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizada e menor seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva do trabalho, maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo e maior seu valor. (Marx, 2017a, p. 164).

Portanto, para reduzir o valor de uma mercadoria, é necessário reduzir o tempo de trabalho necessário à sua produção. No caminho inverso, se o tempo de trabalho para produzir a mercadoria é aumentado, seu valor é proporcionalmente ampliado. Como implicação disso, o incremento das forças produtivas, a partir do aumento da composição orgânica do capital, faz com que se produza mais, aumentando a massa dos valores de uso, produzindo mais em menos tempo. Esse processo é acompanhado, contudo, da redução do valor dessa massa produzida, já que mesmo com o seu aumento, diminuiu-se o tempo de trabalho necessário a produção dessas mercadorias. Como explicitado: “No entanto, ao aumento da massa da riqueza material pode corresponder uma queda simultânea de sua grandeza de valor.” (Marx, 2017a, p. 171).

Desse processo, depreende-se, em outras palavras que:

A mesma variação da força produtiva, que aumenta a fertilidade do trabalho e, com isso, a massa dos valores de uso por ele produzida, diminui a grandeza de valor dessa massa total aumentada ao reduzir a quantidade de tempo de trabalho necessário à sua produção. (Marx, 2017, p. 172).

Outra questão que cabe notar desse processo é que, calculada a taxa de mais-valor, é possível obter a massa total de mais-valor, que é dada pela multiplicação do mais-valor obtido durante a jornada de trabalho de cada trabalhador individual pelo número total de trabalhadores envolvidos no processo. (Marx, 2017a, p. 468). Em outras palavras:

[...] a massa do mais valor produzido é igual à grandeza do capital variável adiantado multiplicada pela taxa de mais-valor, ou é determinada pela relação composta entre o número das forças de trabalho simultaneamente exploradas pelos mesmos capitalistas e o grau de exploração da força de trabalho individual. (Marx, 2017a, p. 468).

Decorre que, em um cenário de incremento das forças produtivas, a partir do aumento da composição orgânica do capital, que leva a uma consequente redução do capital variável, não leva, necessariamente, a diminuição da taxa do mais-valor e da sua massa, pois é possível a utilização de estratégias pelos capitalistas, que visam aumentar o grau de exploração da classe trabalhadora, com a redução do tempo de trabalho necessário e o incremento do trabalho excedente, aumentando, assim, a taxa de mais-valor, e consequentemente mantendo a massa do mais-valor inalterada. De pronto, “Se o capital

variável diminui e, ao mesmo tempo, a taxa de mais-valor aumenta na mesma proporção, a massa do mais-valor produzido se mantém inalterada.” (Marx, 2017a, p. 469).

A diminuição do capital variável é, assim, compensável por um aumento proporcional no grau de exploração da força de trabalho, ou, em outras palavras, a diminuição no número de trabalhadores empregados é compensável por um prolongamento proporcional da jornada de trabalho. (Marx, 2017a, p. 469).

Depreende-se, portanto, que a relação entre o capital variável, a taxa de lucros e a massa de lucros não é linear, mas de certo modo independente, pois sofrem influência de outros elementos que produzem variações no processo de acumulação de capital. Até certo ponto, a oferta em número de trabalhadores não é o que determina, necessariamente, a oferta de trabalho explorável pelo capital (Marx, 2017a). Assim, mesmo que a taxa do mais-valor caia, a massa produzida se manterá constante se houver um aumento proporcional do capital variável. “Inversamente, se a massa das forças de trabalho empregadas ou a grandeza do capital variável cresce, mas não na mesma proporção da queda na taxa de mais-valor, diminui a massa do mais-valor produzido.” (Marx, 2017a, p. 471).

[...] a massa da mais-valia é determinada pelo produto da taxa da mais-valia pela quantidade de trabalhadores. Em determinado contexto pode ocorrer que a taxa da mais-valia seja aumentada, pelo incremento das forças produtivas, ao passo que a massa da mais-valia tenderá a cair, pois o número de trabalhadores empregados diminuiu, diante do aumento do capital constante. A taxa de lucro depende, dessa forma, desse movimento de ascendência ou declínio da massa da mais-valia. Contraditoriamente, esse processo que é responsável, com o desenvolvimento da indústria, por aumentar a taxa de lucro, uma vez que aumenta a taxa de exploração, acaba contribuindo e ao mesmo tempo atenuando a queda na taxa de lucro. (Silva, 2018, p. 69).

Como ilustrado por Marx (2017a, p. 467):

Qualquer um sabe que um fiador de algodão, que, calculando a porcentagem do capital total aplicado, emprega muito capital constante e pouco capital variável, não embolsa, por causa disso, um lucro ou mais-valor menor do que um padeiro que põe em movimento muito capital variável e pouco capital constante.

Não é menos certo, que a extração do mais-valor, por meio do tempo de trabalho excedente que é apropriado pelo capitalista, é o fundamento do lucro desse modo de acumulação. Portanto, prologar a jornada de trabalho pode ser uma estratégia utilizada para aumentar a taxa de mais-valor. Sabemos, contudo, que a luta histórica das organizações sindicais e outros movimentos dos trabalhadores organizados, que desde as revoluções industriais, tem, incansavelmente, formado barricadas por melhor condições de trabalho e reduções das jornadas abusivas, tem um peso sobre a organização das jornadas de trabalho.

“O prolongamento desmedido da jornada de trabalho, que a maquinaria provoca em mãos do capital, suscita mais adiante, como vimos, uma reação da sociedade, ameaçada em suas raízes vitais, e, com isso, a fixação de uma jornada normal de trabalho legalmente limitada.” (Marx, 2017a, p. 591).

Isto posto, a maquinaria representa um meio fundamental para possibilitar o encurtamento das jornadas de trabalho, por meio da redução do tempo de trabalho necessário a produção das mercadorias, o que, se usado a favor da humanidade, traria qualidade de vida e tempo livre. Não obstante, a utilização da maquinaria a favor da fúria do mercado pelo lucro e pela acumulação, acaba por retirar todo o tempo de vida dos trabalhadores, que se ocupam de jornadas de trabalho exaustivas e intensas.

Com a proibição, via movimentos sindicais e órgão de fiscalização trabalhista, do aumento abusivo das jornadas de trabalho, os capitalistas precisaram se valer de outras estratégias para aumentar a extração de mais-valor. De pronto, “[...] o capital lançou-se com todo seu poder e plena consciência à produção de mais-valor relativo por meio do desenvolvimento acelerado do sistema da maquinaria.” (Marx, 2017a, p. 592).

Se a maquinaria é o meio mais poderoso de incrementar a produtividade do trabalho, isto é, de encurtar o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria, ela se converte, como portadora do capital nas indústrias de que imediatamente se apodera, no meio mais poderoso de prolongar a jornada de trabalho para além de todo limite natural. Ela cria, por um lado, novas condições que permitem ao capital soltar as rédeas dessa sua tendência constante e, por outro, novos incentivos que aguçam sua voracidade por trabalho alheio. (Marx, 2017a, p. 584).

Frente a esse contexto, resta aos capitalistas o aprimoramento dos processos de trabalho, com vistas ao prolongamento do tempo de trabalho excedente e o enxugamento do tempo de trabalho necessário, sem que se mude o tempo total da jornada de trabalho. Em outras palavras:

Ao prolongamento do mais-trabalho corresponderia o encurtamento do trabalho necessário, ou, em outras palavras, a parte do tempo de trabalho que o trabalhador até agora utilizava para si mesmo é convertida em tempo de trabalho para o capitalista. A mudança estaria não na duração da jornada de trabalho, mas em sua divisão em trabalho necessário e mais trabalho. (Marx, 2017a, p. 482).

Em paralelo, ocorre a compressão do salário do trabalhador abaixo do seu valor, em que a “[...] queda do valor da força de trabalho em 1/10 exige, por sua vez, que a mesma massa de meios de subsistência que antes era produzida em 10 horas seja agora produzida

em 9 horas. Ocorre que isso é impossível sem uma elevação da força produtiva do trabalho”. (Marx, 2017a, p. 484).

Esse processo é explicitado por Marx (2017a), pela tendência do capital de aumentar constantemente a força produtiva do trabalho, com vistas a diminuição do valor das mercadorias, diante da redução do tempo de trabalho necessário à sua produção, e como consequência, da redução da própria mercadoria força de trabalho. “O valor das mercadorias é inversamente proporcional à força produtiva do trabalho, e o mesmo vale para o valor da força de trabalho, por ser determinado pelos valores das mercadorias.” (Marx, 2017a, p. 490).

Nesse bojo, o desenvolvimento das forças produtivas busca reduzir da jornada de trabalho a parte do trabalho necessário a reprodução da força de trabalho, ou seja, o tempo em que o trabalhador trabalha para si mesmo, para produzir o seu salário, em detrimento do aumento da parte da jornada que ele trabalha para o capitalista.

Cabe esclarecer, na esteira de Marx (2017a, p. 484), que

Por elevação da força produtiva do trabalho entendemos precisamente uma alteração no processo de trabalho por meio da qual o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria é reduzido, de modo que uma quantidade menor de trabalho é dotada da força para produzir uma quantidade maior de valor de uso.

Nessa linha de alcance, temos a definição de mais-valor absoluto e mais-valor relativo, sendo o primeiro o resultado do prolongamento total da jornada de trabalho, já o segundo é obtido por meio da redução do tempo de trabalho necessário, que obrigatoriamente modifica a composição da jornada total na sua divisão entre tempo de trabalho necessário e tempo de trabalho excedente. O mais-valor relativo é, porquanto, “[...] diretamente proporcional à força produtiva do trabalho.” (Marx, 2017a, p. 490).

Nessa esteira, a diferença entre o mais-valor relativo e o mais-valor absoluto consiste na forma de explorar a mão de obra, seja pelo prolongamento em horas da jornada de trabalho (mais-valor absoluto), seja pelo aumento da produtividade do trabalho, fazendo com que o trabalho necessário seja reduzido e o excedente, por sua vez, aumentado, sem que se altere o tempo total da jornada de trabalho (mais-valor relativo). A extração do mais-valor absoluto é a base da extração do mais-valor relativo, que por sua vez, consiste na extensão da jornada de trabalho além daquilo que seria necessário ao pagamento dos salários dos trabalhadores, esse valor sobranete é o que fundamenta o lucro do capitalista, que se apropria das horas extras de trabalho. Essa apropriação, por meio da exploração do trabalho alheio,

está na base do funcionamento do sistema capitalista. Já no mais-valor relativo, que mudando o método, mas igualmente explorando a classe trabalhadora, ocorre de modo que, “Para prolongar o mais-trabalho, o trabalho necessário é reduzido por meio de métodos que permitem produzir em menos tempo o equivalente do salário.”, diferentemente, “A produção do mais-valor absoluto gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho;” (Marx, 2017a, p. 707).

Cabe lembrar, que o valor efetivo de uma mercadoria não é dado diretamente pelo valor da sua produção individual, mas sim, considerando o seu valor de produção social. “[...] isto é, ele não é medido pelo tempo de trabalho que ela de fato custa ao produtor em cada caso singular, mas pelo tempo de trabalho socialmente requerido para sua produção.” (Marx, 2017a, p. 488).

Dito isto, fica claro o interesse que cada capitalista em particular tem de diminuir o tempo individual de produção das mercadorias em relação ao tempo praticado no mercado, para que, produzindo por um valor menor, possa vender pelo preço estabelecido socialmente, com um lucro maior que os demais concorrentes. Para tanto, as empresas buscam empregar novas tecnologias e novos métodos de produção, buscando vender a mercadoria pelo seu valor social, acima do preço de sua produção individual. Ou seja, os capitalistas buscam, individualmente, aprimorar o processo produtivo para produzir com um custo menor que os demais, vendendo pelo preço dado socialmente na produção geral e praticado no mercado. “O capitalista que emprega o modo de produção aperfeiçoado é, portanto, capaz de apropriar-se de uma parte maior da jornada de trabalho para o mais-trabalho do que os demais capitalistas no mesmo ramo de produção.” (Marx, 2017a, p. 489). Essa vantagem, contudo, é temporária, pois, à medida que se equalizam as tecnologias empregadas no processo de produção por todos os capitalistas, a taxa de lucro volta a cair.

Um capitalista inovador introduz um método produtivo que reduz seus custos e, assim, ao vender sua mercadoria ao preço de mercado, apropria-se de uma mais-valia adicional: o novo método, reduzindo o tempo de trabalho socialmente necessário para produzir a mercadoria, reduz-lhe o valor, mas os capitalistas que não dispõem desse método mantêm o preço de mercado acima daquele valor – e é desse diferencial que se aproveita o capitalista inovador. Mas a pressão da concorrência obriga os outros capitalistas a adotarem o novo método; assim que ele está generalizado, cai o preço de mercado e desaparece a vantagem obtida pelo capitalista inovador. (Paulo Netto; Braz, 2007, p. 153).

Em outras palavras, no âmago das contradições do modo de acumulação capitalista, essa prerrogativa adquirida pelos capitalistas que empregam inovações nas forças produtivas não é infinita, pois,

[...] esse mais-valor adicional desaparece assim que o novo modo de produção se universaliza e apaga-se a diferença entre o valor individual das mercadorias barateadas e seu valor social. A mesma lei da determinação do valor pelo tempo de trabalho, que se apresentou ao capitalista, juntamente com o novo método de produção, sob a forma de que ele é obrigado a vender sua mercadoria abaixo de seu valor social, força seus concorrentes, como lei coercitiva da concorrência, a aplicar o novo modo de produção. (Marx, 2017a, p. 490).

Nesse intento, existem inúmeras razões que motivam os capitalistas a buscarem aumentar a produtividade do trabalho, das quais, duas são as intenções principais: 1) para diminuir o tempo de trabalho necessário e em consequência aumentar o mais-trabalho que gera mais-valor, com o aumento do tempo de trabalho excedente na jornada. 2) para baratear as mercadorias produzidas, reduzindo seu valor em tempo de trabalho investido, e vendê-las acima desse valor, pelo preço dado socialmente, conforme a determinação do tempo de trabalho necessário no ramo de produção equivalente. Em corolário:

Os capitalistas são obrigados pela concorrência a adquirirem determinada tecnologia que diminui o tempo de produção de suas mercadorias e, sendo uma vantagem individual, acaba por ser uma desvantagem ao coletivo, pois, em certo período esse tempo de trabalho socialmente necessário é nivelado e tem como resultado a queda na taxa de lucros do conjunto dos capitalistas. (Silva, 2018, p. 68-69).

Nesse bojo, tem-se o incremento de elevados índices de mais-valia relativa, ao invés da produção da mais valia-absoluta apenas. Em que se elevam as capacidades produtivas por meio do desenvolvimento do modo de produzir. É imperativo, pois, ao capital, desenvolver e incorporar novas ferramentas, técnicas e tecnologias ao seu favor, com vistas ao desenvolvimento do processo produtivo e a consequente redução do tempo de trabalho necessário a reprodução do valor da força de trabalho. Quanto maior a redução desse lado, maior sobra em trabalho excedente apropriado. Como vimos, quanto maior o tempo excedente, maior quantidade de mais-valia e menor o salário pago ao trabalhador, pois,

O valor da força de trabalho, como o de todas as outras mercadorias, é determinado pelo tempo de trabalho necessário para a produção – e, consequentemente, também para a reprodução – desse artigo específico. Como valor, a força de trabalho representa apenas uma quantidade determinada do trabalho social médio nela objetivado. A força de trabalho existe apenas como disposição do indivíduo vivo. A sua produção pressupõe, portanto, a existência dele. Dada a existência do indivíduo, a produção da força de trabalho consiste em sua própria reprodução ou manutenção. Para sua manutenção, o indivíduo vivo necessita de certa quantidade de meios de subsistência. Assim, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho corresponde ao tempo de trabalho necessário à produção desses meios de subsistência, ou, dito de outro modo, o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor. (Marx, 2017a, p. 317).

Esse intento de aumentar a exploração do trabalho para extrair taxas cada vez maiores de mais-valor, se dá, à medida que a sociedade capitalista não tem como base a satisfação das necessidades humanas, mas o lucro e a acumulação. Assim, os trabalhadores são reduzidos a uma coisa, um objeto que pode ser descartado quando não for mais útil ao processo produtivo. Destarte, a satisfação das necessidades humanas não é vista como finalidade, mas apenas como um meio de reprodução e expansão do capital.

Ademais, bastará mencionar aqui que, com base numa população trabalhadora dada, quando aumenta a taxa de mais-valor – seja pelo prolongamento ou intensificação da jornada de trabalho, seja pela queda de valor do salário em consequência do desenvolvimento da força produtiva do trabalho –, a massa do mais-valor (e, portanto, a massa absoluta de lucro) tem necessariamente de aumentar, apesar da queda relativa do capital variável em relação ao capital constante. (Marx, 2017b, p. 309).

Como dado no capítulo décimo terceiro do primeiro livro de *O capital*, que trata sobre o desenvolvimento da maquinaria e da indústria, o objetivo da introdução da produção industrial sempre mais elaborada é, justamente, “[...] baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é meio para a produção de mais-valor.” (Marx, 2017a, p. 548).

O aumento da composição orgânica do capital social empregado no processo de produção, frente ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, tem como efeito o barateamento das mercadorias, que promove em consequência, no decorrer de certo tempo, e no caminho inverso do almejado, a queda da taxa de lucro.

Aqui, cabe o correto esclarecimento de três pontos: 1) sobre o lucro, que advém do trabalho excedente, mas leva em consideração os gastos com o capital total empregado na produção. 2) sobre o incremento das forças produtivas, em que a inserção da maquinaria torna o trabalho manual cada vez mais supérfluo. 3) sobre o aumento do mais-valor relativo, em que a redução do tempo de trabalho necessário demanda o emprego sempre mais elaborado de técnicas que revolucionem o processo produtivo.

Com relação ao primeiro ponto, é possível que o lucro se confunda em alguns momentos com o mais-valor. Para evitar esse equívoco, Marx (2017a, p. 725) torna claro que, “[...] a taxa de lucro é a proporção entre o mais-valor e o capital total adiantado, ao passo que a taxa de mais-valor é a proporção entre o mais-valor e a parte meramente variável desse capital.”. Explicando numericamente:

Suponha que um capital de £500 (C) se divide em matérias-primas, meios de trabalho etc., num total de £400 (c) e em £100 de salários (v), sendo o mais-valor = £100 (m). A taxa de mais-valor será, então, $m/v = £100/£100 = 100\%$. Mas a taxa de lucro $m/C = £100/£500 = 20\%$. (Marx, 2017a, p. 725).

Desse modo, a taxa de lucro não depende, apenas e necessariamente, da taxa de mais-valor, podendo variar por outras circunstâncias. Em corolário, frente a uma mesma taxa de mais-valor podemos ter taxas de lucros diferentes, ou, ainda, que diferentes taxas de mais-valor podem ocasionar uma mesma taxa de lucro, sendo que as duas funcionam de maneiras independentes.

Para a inequívoca compreensão sobre os processos que envolvem a taxa de lucro, no capítulo primeiro do livro terceiro de *O capital, o processo global da produção capitalista*, Marx (2017b) aclara a diferença entre o preço de custo da mercadoria e o seu valor. O valor da mercadoria, como já afirmado, é dado socialmente, pelo dispêndio de trabalho necessário à sua produção. Já o preço de custo diz respeito ao capital total dispendido pelo capitalista para a sua produção.

Assim, se a mercadoria é vendida por seu valor, realiza-se um lucro igual ao excedente de seu valor acima de seu preço de custo, ou seja, igual ao mais-valor contido inteiramente no valor - mercadoria. Mas o capitalista pode vender a mercadoria com lucro, embora ele a venda abaixo de seu valor. Enquanto seu preço de venda se encontra acima de seu preço de custo, mesmo que abaixo de seu valor, uma parte do mais-valor nele contida é sempre realizada, ou seja, um lucro é sempre gerado. (Marx, 2017b, p. 75).

Destarte, o preço das mercadorias pode variar de infinitas formas, entre o seu valor e o seu preço de custo, podendo ocorrer casos, inclusive e, conforme a lei da concorrência, em que o produto seja vendido abaixo do seu valor e mesmo assim seja realizado o lucro nela contido. Destarte, “[...] uma única e mesma taxa de mais-valor pode se expressar nas mais diversas taxas de lucro, aqui se percebe que uma única e mesma taxa de lucro pode estar fundada em taxas de mais-valor muito distintas.” (Marx, 2017b, p. 115). Para que esse lucro seja realizado, a mercadoria deverá ser vendida nunca pelo preço inferior ao seu preço de custo.

Isso é possível, pois, como já explicitado, o valor da mercadoria é dado pelo tempo de trabalho que se leva para a sua produção, sendo uma parte desse trabalho, não paga ao trabalhador, mas apropriada pelo capitalista. Já o preço de custo das mercadorias, dizem respeito aos valores dispendidos pelo capitalista para que a mercadoria seja produzida, ou seja, gastos em geral com a mão de obra, as máquinas, materiais, etc.

Dessa forma, “O mais-trabalho contido na mercadoria não custa nada ao capitalista, embora para o trabalhador ele custe tanto quanto o trabalho pago e embora crie tanto valor como este último e entre na mercadoria como elemento criador de valor.” (Marx, 2017b, p. 81).

O lucro do capitalista provém do fato de que ele possui para vender algo pelo qual não pagou. O mais-trabalho, ou lucro, consiste precisamente no excedente do valor-mercadoria sobre seu preço de custo, isto é, no excedente da soma total de trabalho contida na mercadoria sobre a soma de trabalho paga nela contida. (Marx, 2017b, p. 81).

Quando comparamos o mais-valor com o valor adiantado do capital variável, temos a taxa de mais-valor. Já quando a comparação é realizada entre o mais-valor e o capital total investido pelo capitalista, temos a taxa de lucro. “A taxa de lucro é, assim, determinada por dois fatores principais: a taxa do mais-valor e a composição de valor do capital.” (Marx, 2017b, p. 117). A produção desse valor excedente das mercadorias só existe pelo seu caráter peculiar do processo de produção, contudo, a sua realização ocorre durante o processo de circulação. Tornando mais claro, produzir um valor superior do que aquele que o capitalista investiu no capital variável, apenas é possível, porquanto, diante da exploração dos trabalhadores.

Assim, para aumentar a taxa de lucro, os capitalistas utilizam estratégias que buscam obnubilar essa exploração, e que atuam, por vezes, na redução do salário dos trabalhadores, frente a mudanças na produtividade ou intensidade do trabalho. Esse encurtamento no tempo de produção se dá devido ao aumento da produtividade frente ao aprimoramento das técnicas de trabalho do modo de produção capitalista. Cabe afirmar, nesse contexto, que diante de uma taxa de mais-valor dada, o aumento da taxa de lucro depende da redução do capital constante, para que se reduza o valor do capital total.

A redução do valor dos elementos do capital constante ocorre devido a quatro questões principais: 1) alterações nos materiais de fabricação; 2) aperfeiçoamento da fabricação de máquinas em geral; 3) aperfeiçoamentos no funcionamento das máquinas já existentes; 4) redução dos resíduos frente aos aperfeiçoamentos realizados. (Marx, 2017b).

Isso é evidente, já que a mercadoria que resulta como produto de um ramo industrial volta a entrar em outro ramo como meio de produção. Seu preço maior ou menor depende da produtividade do trabalho no ramo de produção do qual ela resulta como produto, sendo ao mesmo tempo uma condição não só para o barateamento das mercadorias em cuja confecção ela entra como meio de produção, mas também para a redução do valor do capital constante, cujo elemento ela se torna aqui, e, assim, para a elevação da taxa de lucro. (Marx, 2017b, p. 134).

Como resultado desse processo, tem-se um benefício gerado em outras áreas da produção industrial, já que a busca por economia do capital constante, visando o aumento da taxa de lucro em um determinado ramo da indústria, acaba promovendo, frente ao progresso industrial, a elevação da taxa de lucro em outros ramos, diante do desenvolvimento das forças produtivas ocasionado.

O que o capitalista utiliza aqui são as vantagens do sistema inteiro da divisão social do trabalho. É por meio do desenvolvimento da força produtiva do trabalho em seu setor externo, no setor que lhe fornece meios de produção, que o valor do capital constante utilizado pelo capitalista diminui relativamente, ou seja, que a taxa de lucro é aumentada. (Marx, 2017b, p. 134).

A outra forma de maximização da taxa de lucro consiste na já conhecida prática de aumentar a apropriação do trabalho não pago, com custos reduzidos, “[...] esse método de atingir determinado resultado com um mínimo de gastos aparece como uma força inerente ao capital, um método peculiar ao modo de produção capitalista e que lhe é característico.” (Marx, 2017b, p. 138).

A taxa de lucro também pode ser afetada por outros elementos, como a oscilação do preço das matérias primas, mesmo que não haja alterações na taxa de mais-valor. Nesse caso, “[...] o preço do produto é afetado num grau muito maior pelo preço da matéria-prima do que pelo do capital fixo, ainda que a taxa de lucro se determine pela soma do valor total do capital empregado, não importando o quanto desse capital tenha sido ou não consumido.” (Marx, 2017b, p. 166).

Assim, das diversas possibilidades de taxas de lucro nos ramos diversos da produção, a concorrência contribui para a ocorrência de uma taxa geral de lucro, calculada pela média das taxas individuais.

O que a concorrência realiza, começando por uma esfera individual da produção, é a criação de um valor de mercado e um preço de mercado iguais a partir dos diversos valores individuais das mercadorias. E é a concorrência dos capitais nas diversas esferas que primeiro fixa o preço de produção, equalizando as taxas de lucro nas distintas esferas. (Marx, 2017b, p. 255).

Ainda sobre a concorrência, Marx (2017b) denuncia as artimanhas veladas em seu âmbito, como no caso em que os capitalistas maiores, para tomar espaço no mercado e se livrar dos empreendimentos menores do mesmo ramo, sobretudo em períodos de crise, promoverem a redução deliberada da sua taxa de lucro, fazendo com os capitalistas menores não tenham condições de concorrer e vão a falência.

Ao imprimir uma generalização nos preços praticados no mercado, a concorrência no contexto da sociabilidade capitalista, fundamenta a competição por maiores taxas de lucros. Assim, algumas mercadorias conseguem ser vendidas a preços abaixo do praticado pelo mercado, sem que a taxa de lucro seja comprometida. O preço de custo e o valor da mercadoria, quando assumem essa relação direta com a concorrência, impactam na queda da taxa de lucro.

A concorrência no modo de produção capitalista faz com que cada produtor almeje ter melhores condições de produção e comercialização do que os outros capitalistas. É a concorrência entre capitalistas que se encarrega de dirimir o monopólio de determinada inovação tecnológica, fazendo com que a taxa de lucro tenda a cair ao passo que essa inovação é generalizada ao conjunto dos capitalistas. Nessa competição infindável entre os capitalistas, as empresas que tem um nível de composição orgânica menor, são obrigadas a se modernizarem, para alcançar as empresas mais avançadas. Nesse processo, muitas empresas são alijadas da competição, pois, o monopólio no sistema capitalista é uma tendência, sempre contrabalanceada pela contratendência da concorrência. (Silva, 2018, p. 65).

Além desses aspectos, que, via de regra, corroboram para modificar as taxas de lucros, Marx (2017b) apresenta uma lei de suma importância no funcionamento do capitalismo, que é a lei tendencial da queda da taxa de lucro:

[...] imanente ao funcionamento do capital, que pelo desenvolvimento das forças produtivas tende a, inversamente, com o aumento da produtividade, a expressar-se na queda da taxa de lucros. No movimento cíclico de acumulação do capital, para que seja dado prosseguimento nos processos de valorização, são necessárias modificações constantes na sua composição orgânica, gerando em decorrer de certo período, um resultado inverso daquele almejado, que é a queda da taxa de lucros. (Silva, 2018, p. 29).

No âmago das contradições assumidas no modo de produção capitalista, tem-se que o progresso alavancado pelo desenvolvimento das forças produtivas, promove, por um lado, o aumento da massa absoluta do mais-valor, frente ao aprimoramento do processo produtivo, com incremento de novas tecnologias na produção e, por outro, uma tendência à queda da taxa de lucro, ao passo que o “[...] decréscimo relativo do capital variável e do lucro corresponde um aumento absoluto de ambos.” (Marx, 2017b, p. 313).

É mera tautologia dizer que a massa do lucro está determinada por dois fatores: em primeiro lugar, pela taxa de lucro e, em segundo lugar, pela massa do capital empregada com base nessa taxa de lucro. Por conseguinte, dizer que a massa de lucro pode aumentar, ainda que a taxa de lucro caia simultaneamente, é uma simples expressão dessa tautologia, algo que não nos ajuda a avançar nem um único passo, já que é igualmente possível que o capital cresça sem que o mesmo ocorra com a massa do lucro e que ele até mesmo cresça enquanto esta última diminui. (Marx, 2017b, p. 314).

A contradição reside na duplicidade, em que o desenvolvimento das forças produtivas que aumenta a composição orgânica do capital, contribui para reduzir os gastos com o capital variável e pode proporcionar o aumento do mais-valor e da sua massa. Na proporção em que esse desenvolvimento do processo produtivo acarreta sempre uma queda na taxa de lucro, perante o aumento do capital constante em relação ao capital variável.

A lei segundo a qual a queda da taxa de lucro ocasionada pelo desenvolvimento da força produtiva está acompanhada de um aumento na massa dos lucros se traduz também no fato de que a queda do preço das mercadorias produzidas pelo capital é acompanhada de um aumento relativo das massas de lucro nelas contidas e que se realizam por meio de sua venda. (Marx, 2017b, p. 316).

Em tese, o aumento do capital constante em relação ao capital variável, como consequência do incremento gradual na composição orgânica, resulta, sobremaneira, na queda da taxa geral de lucro, embora a taxa de mais-valor possa permanecer igual. O que fundamenta, portanto, a lei da tendência a queda da taxa de lucro, jamais desvelada por nenhum economista antes de Marx, é a proporção de queda entre o mais-valor e o capital total investido pelo capitalista, que fundamenta a própria taxa de lucro. “O lucro de que falamos aqui não é mais que um nome distinto para designar o próprio mais-valor, que só se apresenta em relação com o capital total, e não em relação com o capital variável do qual emana.” (Marx, 2017b, p. 301).

Vimos que, num estágio do desenvolvimento capitalista no qual a composição do capital $c : v$ é $50 : 100$, uma taxa de mais-valor de 100% se expressa numa taxa de lucro de $66\frac{2}{3}\%$ e que, num estágio superior, no qual $c : v$ é $400 : 100$, a mesma taxa de mais-valor se expressa numa taxa de lucro de apenas 20% . (Marx, 2017b, p. 302).

Ocorre que, o incremento das forças produtivas pelo capital, diminui a necessidade de trabalho vivo, de onde é extraído o lucro, frente ao trabalho não pago e apropriado pelos capitalistas. Buscando incrementar a mais-valia relativa, por meio do aumento da produtividade do trabalho, com a inserção de novas máquinas que alteram a composição orgânica do capital, diminui-se, todavia, o trabalho vivo agregado aos meios de produção. Em consequência dessa diminuição, tem-se uma queda na taxa de lucro, pois mesmo que a taxa de mais-valia permaneça igual, a “[...] massa total do trabalho vivo agregado aos meios de produção diminui em relação ao valor desses meios de produção” (Marx, 2017b, p. 304). Em outras palavras:

Uma alíquota sempre menor do capital total desembolsado converte-se em trabalho vivo, e esse capital total suga, assim, cada vez menos mais-trabalho em relação a sua grandeza, embora a proporção entre a parte não paga do trabalho empregado e a parte paga deste último possa crescer simultaneamente. (Marx, 2017b, p. 304).

De certo, a tendência a queda da taxa de lucro advém da redução relativa do capital variável em comparação ao capital constante, ou seja, da sua diminuição relativa do capital total. Esta, por sua vez, acompanha sempre o aumento progressivo da composição orgânica do capital. Não obstante, essa tendência, expressa, não um declínio no desenvolvimento das forças produtivas, mas a sua ascensão, em que, “[...] graças ao emprego crescente de maquinaria e de capital fixo em geral, o mesmo número de trabalhadores transforma em produtos uma quantidade maior de matérias-primas e materiais auxiliares no mesmo tempo, ou seja, com menos trabalho.” (Marx, 2017b, p. 299-300).

Com a queda progressiva do capital variável em relação ao capital constante, a produção capitalista gera uma composição orgânica cada vez mais alta do capital total, que tem como consequência imediata o fato de que a taxa do mais-valor, mantendo-se constante e inclusive aumentando o grau de exploração do trabalho, se expressa numa taxa geral de lucro sempre decrescente. (Adiante mostraremos por que esse decréscimo aparece não nessa forma absoluta, mas, antes, tendendo a uma queda progressiva.) A tendência progressiva da taxa geral de lucro à queda é, portanto, apenas uma expressão, peculiar ao modo de produção capitalista, do desenvolvimento progressivo da força produtiva social do trabalho. Não dizemos, com isso, que a taxa de lucro não possa cair provisoriamente por outras razões, mas demonstramos como uma necessidade evidente, com base na própria essência do modo de produção capitalista, que no progresso deste último a taxa média geral do mais-valor tem necessariamente de se expressar numa taxa geral decrescente de lucro. (Marx, 2017b, p. 300).

Nessa linha de alcance, o aumento da produtividade do trabalho caminha lado a lado com o acréscimo de capital constante e decréscimo relativo de capital variável, embora os dois aumentem em termos absolutos. Destarte, essa lei opera de maneira que a massa absoluta de lucro cresce à medida que a taxa de lucro cai (Marx, 2017b).

Portanto, com o progresso do modo de produção capitalista, o mesmo desenvolvimento da força produtiva social do trabalho se expressa, por um lado, numa tendência à queda progressiva da taxa de lucro e, por outro, no aumento constante da massa absoluta do mais-valor ou do lucro apropriado; de modo que, em geral, ao decréscimo relativo do capital variável e do lucro corresponde um aumento absoluto de ambos. (Marx, 2017b, p. 313).

Porquanto, a tendência desse processo é que o valor das mercadorias caia, já que cada uma delas tem uma quantidade menor de trabalho depositado, pois o tempo de trabalho necessário a produção delas foi reduzido. Não obstante, a massa de lucro pode aumentar, com o aumento do mais-valor relativo ou absoluto, fazendo com que, embora a mercadoria

contenha menos trabalho agregado, mas a parte do trabalho explorado da mão de obra, ou seja, o trabalho não pago, possa aumentar. Nesse interim, “[...] essa proporção entre a massa de mais-valor e o valor do capital total empregado constitui a taxa de lucro, que tem, portanto, de diminuir constantemente”, pois, “O lucro não é outra coisa senão o mais-valor calculado sobre o capital social, e a massa do lucro, sua grandeza absoluta, é, portanto, socialmente considerada, igual à grandeza absoluta do mais-valor.” (Marx, 2017b, p. 306).

Em suma,

[...] chegaremos necessariamente à conclusão de que o crescimento gradual do capital constante em proporção ao variável tem necessariamente como resultado uma *queda gradual na taxa geral de lucro*, mantendo-se constante a taxa do mais-valor, ou seja, o grau de exploração do trabalho pelo capital. Porém, vimos que constitui uma lei do modo de produção capitalista que, conforme este se desenvolve, opera -se uma diminuição relativa do capital variável em relação ao capital constante e, assim, em proporção ao capital total mobilizado. (Marx, 2017b, p. 299).

Ao que se sabe, todas as tendências na sociabilidade capitalista, por seu funcionamento contraditório, encontram nas suas causas contrariantes barreiras ao seu pleno desenvolvimento. A tendência a queda da taxa de lucro, sob esse prisma, não pode se efetivar por completo, pois encontra causas contra-arrestantes, que a impedem de funcionar plenamente. A própria lei tendencial da queda da taxa de lucro é uma contradição inequívoca, já que o desenvolvimento das forças produtivas, provoca, ao contrário, a queda da taxa de lucro, e essa queda acompanha o aumento da massa de lucro.

Não é menos certo, portanto, que a diminuição do lucro surge da expansão do modo de produção capitalista em seu *modus operandi*. Destarte, a superação da lei da tendência a queda da taxa de lucro demanda uma mudança na própria forma de produzir socialmente, precisamente na orientação tecnológica do processo produtivo na sociabilidade do capital. Passaremos agora, a análise das causas contra-arrestantes dessa tendência, das quais: “o barateamento dos elementos do capital constante; o aumento do grau de exploração do trabalho; a compressão do salário abaixo de seu valor; a superpopulação relativa; o comércio exterior; e o aumento do capital acionário” (Marx, 2017b, p. 272).

2.3.1 Causas Contra-arrestantes da Tendência a Queda da Taxa de Lucro

Faz-se de suma importância, a princípio, explicitar que o caráter incontrolável do sistema sociometabólico do capital, na busca constante pelo processo de acumulação e ampliação da valorização, produz as mesmas condições que dão origem tanto a tendência a queda da taxa de lucro, como as que fazem surgir as suas causas contra-arrestantes.

O movimento contraditório do capital faz com que sejam ampliadas e revolucionadas as técnicas de produção, em processo constante, por meio do incremento da composição orgânica, que leva, necessariamente, as crises e a queda da taxa de lucro. Esse processo decorre do fato de que se aumenta a quantidade de capital constante, que não produz valor, apenas repassa, ao passo que se diminui o capital variável, único capaz de agregar um novo valor as mercadorias. Assim, a concorrência entre os capitalistas amplia o processo produtivo sem, contudo, garantir a ampliação da taxa de lucro, fazendo com que se produza mais mercadorias em menos tempo, sem a garantia que o lucro contido nessa mercadoria será realizado, haja vista as variações entre preço e valor, dados pela produção social.

Sob esse prisma, as causas contra-arrestantes ou contratendências ao movimento tendencial a queda da taxa de lucro, são uma expressão do próprio processo contraditório do capital, que tem sua gênese no processo de acumulação e reprodução ampliada. Elas, não obstante, não anulam a lei tendencial da queda da taxa de lucro, mas conseguem retardá-la ou mesmo revertê-la momentaneamente. Nas palavras de Marx (2017b, p. 328), nenhuma delas: “[...] derroga a lei geral, mas faz com que esta atue mais como tendência, isto é, como uma lei cuja aplicação absoluta é contida, refreada e enfraquecida por circunstâncias contra-arrestantes.”.

Nesse bojo, as contratendências a queda da taxa de lucro se manifestam como efeitos contraditórios a esta lei, sendo reflexo do próprio desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo. Esse desenvolvimento produz duplamente as condições para a ocorrência da queda da taxa de lucro e também para frear esse processo, em “[...] que as mesmas causas que engendram a tendência à queda da taxa de lucro moderam também a efetivação dessa tendência.” (Marx, 2017b, p. 330).

Nessa linha de alcance,

[...] as mesmas causas que provocam a queda da taxa geral de lucro suscitam efeitos retroativos que inibem, retardam e, em parte, paralisam essa queda. Eles não derrogam a lei, porém enfraquecem seus efeitos. Sem isso, seria incompreensível não a queda da taxa geral de lucro, mas a relativa lentidão dessa

queda. É assim que a lei atua apenas como tendência, cujos efeitos só se manifestam claramente sob determinadas circunstâncias e no decorrer de longos períodos. (Marx, 2017b, p. 334).

Nesse ínterim, a lei da queda tendencial da taxa de lucro não explica, necessariamente, a ocorrência das crises do capitalismo, apesar de ser o sintoma e o termômetro delas, que ocorre pelo funcionamento contraditório do capitalismo e sua voracidade pela acumulação. As causas contra-arrestantes a lei, não obstante, explicam o porquê de a queda da taxa de lucro não ser uma queda livre, mas que encontra barreiras pelo caminho que se contrapõe a ela, atuando no processo de valorização do capital.

Inúmeras são as causas contra-arrestantes, que interferem na queda da taxa de lucro, que fazem com que ela se manifeste como tendência, e não como uma queda livre de interferências. Essas tentativas de se contrapor a queda da taxa de lucro exercem com ela uma relação dialética, sendo incapazes de a anular completamente. Marx (2017b) descreveu no tomo terceiro de *O capital*, seis causas que corroboram para o enfrentamento a tendência a queda da taxa de lucro, das quais: “o barateamento dos elementos do capital constante; o aumento do grau de exploração do trabalho; a compressão do salário abaixo de seu valor; a superpopulação relativa; o comércio exterior; e o aumento do capital acionário” (Marx, 2017b, p. 272).

Essas causas contra-arrestantes descritas por Marx (2017b), são, sobremaneira, influências antagônicas capazes de limitar a queda da taxa de lucro. Em outros termos, “Em seu movimento tendencial, a queda da taxa de lucro não pode se efetivar por completo, encontrando barreiras nas suas contratendências.” (Silva, 2018, p. 08).

Como aponta Guimarães (2018), das causas contrariantes apresentadas por Marx, o comércio externo e o aumento do grau de exploração da força de trabalho foram as que tiveram maior número de estudos. Para o autor, o capital acionário, enquanto causa contrariante, foi a que menos houve debruçar nos estudos econômicos, em partes porque o próprio Marx tratou apenas sumariamente dela no capítulo destinado as causas contra-arrestantes da queda da taxa de lucro.

O aumento do grau de exploração do trabalho, ou seja, da expansão da apropriação do mais-valor, por meio do mais-trabalho, ocorre devido a dois fatores: o prolongamento da jornada de trabalho e a intensificação do trabalho. Por meio do prolongamento da jornada de trabalho é possível expandir, em horas, o tempo de trabalho excedente, que é aquele apropriado pelo capitalista (Marx, 2017b).

É especialmente o prolongamento da jornada de trabalho, essa invenção da indústria moderna, que incrementa a massa do mais-trabalho apropriado sem alterar essencialmente a relação entre a força de trabalho empregada e o capital constante que ela põe em movimento e que de fato faz diminuir relativamente este último. (Marx, 2017b, p. 326).

Por outro lado, é interessante ao capitalista, que a contratendência a queda da taxa de lucro que se dá por meio da intensificação do trabalho, não aumente o capital constante, mas ocorra por outros meios, como o aumento da velocidade da produção, como na teoria taylorista dos tempos e movimentos, ou ainda: “Tudo o que estimula a produção do mais-valor mediante o simples aperfeiçoamento dos métodos, como na agricultura, porém mantendo inalterada a grandeza do capital empregado, surte o mesmo efeito.” (Marx, 2017b, p. 327).

Vimos que o incremento da mais-valia relativa tem como consequência, em decorrer de certo tempo, necessariamente a queda na taxa de lucro. O aumento do grau de exploração do trabalho, por meio do prolongamento ou intensificação das jornadas de trabalho, não necessariamente está relacionado ao incremento da composição orgânica das forças produtivas, portanto, atua como contratendência à queda da taxa de lucro, contribuindo com a elevação do sobretrabalho. Ocorre, assim, uma modificação nos métodos de trabalho e não nos meios. (Silva, 2018, p. 69).

Portanto, essa contratendência que intensifica a produtividade do trabalho, com o incremento do consumo de matéria prima no mesmo tempo anteriormente produzido, embora não haja aumento do capital constante empregado em relação ao capital variável, contribui para enfrentar a queda da taxa de lucro. Por outro lado, “Existem muitos fatores de intensificação do trabalho que implicam um crescimento do capital constante com relação ao variável, isto é, uma queda da taxa de lucro, como quando um trabalhador deve supervisionar uma quantidade maior de maquinaria.” (Marx, 2017b, p. 326).

Esse entendimento sobre a proporção de capital variável investido na produção em relação ao capital constante, assume inequívoca importância para a lei tendencial da queda da taxa de lucro, porquanto, o lucro gerado vai depender da capacidade do capital variável de gerar valor, em relação ao capital total investido, além de outros fatores, como o fato de que,

A massa de mais-valor gerada por um capital de dada grandeza é produto de dois fatores: da taxa do mais-valor, multiplicada pelo número de trabalhadores empregados com a taxa dada. Portanto, dada a taxa do mais-valor, ela depende do número de trabalhadores, e dado o número de trabalhadores, depende da taxa do

mais-valor, ou seja, depende em geral da relação composta entre a grandeza absoluta do capital variável e a taxa do mais-valor. (Marx, 2017b, p. 327).

Como visto em outros momentos desse capítulo, o aumento do grau de exploração do trabalho, por meio do prolongamento das jornadas, sobretudo, tem sido combatido fortemente pelos sindicatos e movimentos de trabalhadores organizados, que resistem e lutam por mais dignidade. Essa contratendência, portanto, encontra dificuldades de ser aplicadas em países que já desenvolveram legislações trabalhistas e possui fiscalização mais rígida. Não é incomum, contudo, encontrar nos noticiários jornalísticos a ocorrência da exacerbação da exploração dos trabalhadores em alguns ramos, como o agrícola, que em recorrentes casos submete a mão de obra a trabalhos análogos a escravidão. Decerto, o modo de produção capitalista sempre buscará uma nova forma de extrair mais-valor e agudizar a exploração do trabalho.

Outro elemento importante na compreensão das causas contraditórias que contribuem para o enfrentamento da queda da taxa de lucro, é o próprio incremento da composição orgânica no modo de produção capitalista, que ocasiona em certo período a queda da taxa de lucro, mas representa uma vantagem individual para o capitalista que investe em novas tecnologias que aprimoram o processo produtivo, enfrentando a queda da taxa de lucro, nesse caso.

Poderíamos perguntar se entre as causas que inibem a queda da taxa de lucro, embora em última instância sempre a acelerem, estão incluídos também os aumentos do mais-valor acima do nível geral – aumentos temporários, ainda que recorrentes, que surgem ora nesse ramo da produção, ora naquele – em benefício do capitalista que utiliza os inventos etc., antes que estes tenham se generalizado. A essa pergunta devemos responder afirmativamente. (Marx, 2017b, p. 327).

A contratendência da compressão do salário abaixo do seu valor foi tratada sumariamente por Marx (2017b, p. 329), embora ele tenha afirmado ser “uma das causas mais importantes de contenção da tendência à queda da taxa de lucro.”. Para Ouriques (2014, p. 53), “[...] a remuneração da força de trabalho abaixo de seu valor constitui o fundamento do capitalismo em escala global e é, de fato, o sustento da acumulação capitalista na periferia do sistema.”.

Assim, como o grau de exploração do trabalho encontra limites na luta organizada dos trabalhadores, como a que encabeça a redução das jornadas de trabalho, que assume no movimento atual no Brasil e no mundo a bandeira pelo fim das escalas de trabalho extensivas a quase todos os dias da semana, a compreensão do salário abaixo do seu valor também

possui fatores limitantes. Ocorre que, “[...] os trabalhadores resistem ao aumento da jornada de trabalho e, inclusive, lutam para a sua diminuição” (Ouriques, 2014, p. 53). Afinal, “Os operários não podem morrer de fome, e se organizam para que o capital não os condene a tal sorte.” (Coggiola, 2021, p. 151).

O valor da força de trabalho, pago em salário, é dado pelo tempo de trabalho necessário a reprodução dessa força de trabalho. Comprimir o salário abaixo do seu valor, termina por ser uma das estratégias bastante cruéis do capitalismo para aumentar a taxa de lucro, que compromete a dignidade e as mínimas condições de vida da classe trabalhadora. Essa contratendência se liga a uma outra, que é a superpopulação relativa, um exército industrial de reserva que fica disponível para assumir condições precárias de trabalho.

Isso é possível diante da face contraditoriamente positiva do desemprego para o capital, formando a superpopulação relativa, ou seja, um exército industrial de reserva, que permite o barateamento dos salários, tendo em vista que para o contingente de trabalhadores desempregados, antes é preferível qualquer salário de que nenhum. Já vimos que o valor da força de trabalho é o necessário a sua reprodução, se há muitos trabalhadores desempregados, os capitalistas forçam os salários para uma quantidade inferior ao seu valor, contribuindo com a ascensão nas taxas de lucros. (Silva, 2018, p. 70).

A superpopulação relativa, que caracteriza a face do desemprego estrutural, tem seu nascedouro colado ao desenvolvimento das forças produtivas, sendo acelerada ao passo que a composição orgânica do capital é aumentada. Contraditoriamente, na medida em que o capitalismo desemprega e cria a superpopulação relativa, frente a queda da taxa de lucro implicada nesse processo, esta população desempregada acaba sendo positiva a retomada da lucratividade, que “resulta do barateamento e da grande quantidade dos assalariados disponíveis ou liberados” (Marx, 2017b, p.). Assim, esse exército industrial de reserva, que tem apenas a força de trabalho disponível para garantir a existência, ficam sujeitos a aceitarem os empregos ainda mais explorados, com salários precários. Isso, pois,

[...] uma superpopulação relativa é uma reserva estratégica decisiva para baixar os salários e permitir, entre outras razões, que opere uma contratendência à queda da taxa de lucro. Esse “excesso” de população brota de setores ou áreas em que o trabalho não está completamente subsumido ao capital. Aqueles capitais cuja composição orgânica é menor, ou seja, em que a parte variável é maior, proporcionalmente, à parte constante, são diretamente beneficiados pela existência de superpopulação relativa e seu efeito sobre o nível do salário. (Ouriques, 2014, p. 55).

O barateamento dos elementos do capital constante também é uma contratendência que se liga ao desenvolvimento das forças produtivas, em que o investimento em inovações tecnológicas um setor, acaba produzindo em outros setores o benefício de baratear o capital constante, aumentando a taxa de lucro, frente ao mais-valor apropriado em relação ao capital total investido.

A elevação da produtividade do trabalho não beneficia apenas os bens de consumo, mas, contribui também para baratear os insumos que participam do processo produtivo, nesse caso, matérias primas, equipamentos, maquinários e tecnologias, ou seja, meios de produção em geral.

De pronto, o comércio exterior acaba sendo um fator importante ao barateamento dos elementos do capital constante, atuando conjuntamente com esta tendência. Além dessa vantagem, a contratendência do comércio exterior também barateia “[...] os meios de subsistência nos quais se transforma o capital variável, ele atua no incremento da taxa de lucro, elevando a taxa do mais-valor e reduzindo o valor do capital constante.” (Marx, 2017b, p. 332).

Nesse bojo,

O comércio entre países industriais, sobretudo entre estes e as colônias e semicolônias, tende a baratear tanto o capital constante (por exemplo, as matérias-primas) como o capital variável (os alimentos dos operários). Nessa medida, diminui o valor do capital constante e aumenta a taxa de mais-valor. (Coggiola, 2014, p. 159).

Além disso, no âmbito da divisão internacional do trabalho, a concorrência entre os países faz com que o país com capacidade produtiva mais desenvolvida acabe escoando sua produção no comércio exterior, em que, internamente, nos países menos industrializados, essa produção se dá em menor escala e termina tendo um preço maior, o que torna mais vantajoso comprar de fora.

Os capitais investidos no comércio exterior podem produzir uma taxa de lucro mais elevada porque nesse caso, em primeiro lugar, compete-se com mercadorias produzidas por outros países, com menos facilidades de produção, de modo que o país mais avançado vende mercadorias acima de seu valor, embora mais baratas que os países concorrentes. (Marx, 2017b, p. 332).

Como vantagem adicional, o comércio exterior também proporciona o incremento da taxa de lucro, já que promove a ampliação dos mercados, sendo vantajoso para o intercâmbio dos países de capitalismo avançado. Cabe um adendo sobre as vantagens

advindas desse comércio para a lucratividade, em que na linha de contradições do modo de produção capitalista, “[...] o comércio exterior pode ser – e com frequência o é – para os países periféricos, uma fonte de empobrecimento, de aprofundamento da dependência e de perpetuação do subdesenvolvimento.” (Ouriques, 2021, p. 56).

Assim, um país que exporta muito, pode ficar empobrecido, por meio das trocas desiguais na dinâmica de exportação e importação. Nesse sentido, o comércio exterior, embora represente uma vantagem ao capitalista individual, pode estar sendo prejudicial ao país, “[...] criando um mecanismo de transferência permanente de valor dos países da periferia aos países do centro do capitalismo mundial.” (Ouriques, 2021, p. 57).

Além disso, os processos de financeirização e aumento do capital de tipo especulativo, diante do comércio de ações, também são uma válvula de escape, pelo menos momentânea, de que os capitalistas se valem para aumentar as taxas de lucro. Vemos, destarte, que as existências das contratendências, em si, comprovam a atuação da queda da taxa de lucro como uma tendência [...] (Silva, 2018, p. 70).

Destarte, “Com o progresso da produção capitalista, que anda de mãos dadas com a aceleração da acumulação, uma parte do capital só pode ser calculada e empregada como capital portador de juros.” (Marx, 2017b, p.). Esse processo caracteriza o aumento do capital acionário, assumindo formas diversas para enfrentar a queda da taxa de lucro, mas que igualmente representam práticas predatórias para o desenvolvimento social.

Nos estudos da economia política, Netto e Braz (2006) atribuem a esse processo o nome de financeirização do capital. Assim como Mészáros (2011b), que destaca uma nova contratendência a queda da taxa de lucro, que é “a tendência a taxa de utilização decrescente, quer seja da mercadoria, da força de trabalho humana ou do capital constante” (Silva, 2018, p. 30), Netto e Braz (2006) defendem que novas contratendências surgem com o imperialismo monopolista no capitalismo. Como podemos constatar: “O surgimento do capitalismo monopolista, através do estágio imperialista, vai introduzir novas contratendências a queda da taxa de lucro, que não invalidam a lei, mas fazem parte das inelimináveis contradições do modo de produção capitalista.” (Netto; Braz, 2006, p. 154).

Para os autores, no estágio imperialista do capitalismo, a financeirização tem um papel de suma importância, em que capitalistas emprestam crédito aos governos, ou a outros capitalistas e países, em troca de juros altíssimos. A etapa da financeirização do capital iniciou em 1973 com a incidência do capital monetário, que, conforme os autores, resulta da superacumulação e da queda da taxa de lucro. Portanto, “A existência de uma certa massa

de capital sob a forma de capital dinheiro é indispensável a dinâmica do capitalismo e essa massa é remunerada através de juros” (Netto; Braz, 2006, p. 231).

A partir desse capitalismo rentista, um segmento de capitalistas passou a viver não da produção em si, mas dessa renda de juros dos investimentos e empréstimos, como um parasita que suga da mais-valia global. Já o capital fictício, por meio da compra de ações, cresceu consideravelmente, como defendem os autores (Netto; Braz, 2006).

Nesse prisma, a queda da taxa de lucro, como uma contradição imanente ao desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo, encontra nas suas causas contra-arrastantes, mesmo que momentaneamente, maneiras de sobressair do cenário de lucro decrescente, “[...] isto é, como uma lei cuja realização absoluta passa a ser impedida, retardada, enfraquecida por circunstâncias contrariantes” (Marx, 2017, p. 179).

[...] tal queda promove a superprodução, a especulação, as crises e o capital supérfluo, além da população supérflua. Por isso, os economistas que, como Ricardo, tomam o modo capitalista de produção como absoluto sentem aqui que esse modo de produção cria uma barreira para si mesmo e atribuem essa barreira não à produção, mas à natureza. (Marx, 2017b, p. 338).

Não obstante, as contratendências à queda da taxa de lucro, assim como a tendência, são consequências produzidas na realidade material objetiva, por tanto, desantropomórficas, que nesse enfrentamento mútuo, independem da vontade dos sujeitos, e passam, sobremaneira, a produzirem rebatimentos nas relações sociais e nas condições de vida dos indivíduos. Nesse intento pelo lucro e a acumulação, “A realização da vontade dos sujeitos singulares acaba por produzir processos globais inteiramente contraditórios aos fins visados pelos sujeitos.” (Netto; Braz, 2006, p. 152).

Isso, pois,

A história do MPC é também a história de como a classe capitalista, a burguesia, tem desenvolvido meios para aumentar e conservar a taxa de lucro ou, se quiser, para reverter a tendência à queda da taxa de lucro; a simples existência desses meios (que operam como contratendências) é uma comprovação adicional dessa lei. (Netto; Braz, 2006, p. 154.)

Outras comprovações sobre a existência dessa lei e suas contratendências são os rebatimentos produzidos nas condições de vida e emprego da classe trabalhadora, “[...] que tem sido acometida com as tendências ao desemprego estrutural, a precarização do emprego, dentre outras” (Silva, 2018, p. 08), de “[...] modo que as suas causas contrariantes tem produzido rebatimentos a vida da classe trabalhadora que resultam em uma tendência a desumanização do homem em escala crescente.” (Silva, 2018, p. 29).

3. AS POLÍTICAS E MOVIMENTOS DE REFORMA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: AS REVERBERAÇÕES DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

Os movimentos de reforma das políticas educacionais para a formação docente no Brasil seguem o panorama geral adotado no campo educacional do país, que passam pelo processo de reedição constante, com vistas a adequação as demandas do mercado capitalista em crise estrutural. Este capítulo discute o desenvolvimento histórico dessas reformas, a partir do recorte histórico que inicia com o período imperial, demarcando as primeiras iniciativas formais da área, até o contexto mais recentes das políticas implementadas no pós-redemocratização. A partir das consultas bibliográficas realizadas para a construção do capítulo, constatamos que a preocupação com a formação de professores(as) no Brasil foi bastante negligenciada, acompanhando a própria resistência da oferta e mantimento da educação pública no país.

Desde o processo de criação das primeiras escolas normais, ainda no contexto imperial, passando pela criação dos Institutos Superiores de Educação, que foram posteriormente incorporados as Universidades, assumindo o nível superior, até as reformas do regime militar na década de 1960 e as reformas mais recentes nos anos após a redemocratização do país, com as Diretrizes Curriculares para a formação docente reeditadas sucessivamente nos anos de 2002, 2006, 2015, 2019, vemos que a formação de professores(as) é posta como estratégica na consecução de interesses mercadológicos.

No contexto das reformas implementadas, a BNC-formação docente, dada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019¹⁷, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), revogou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de dezembro de 2015. Ocorre, com ela, a tentativa de alinhamento da formação docente a

¹⁷ É necessário advertir que esta pesquisa se debruçou sobre uma realidade em processo, portanto, o resgate histórico realizado das reformas para a formação docente deu ênfase aos principais acontecimentos até o ano de 2020. Contudo, quando este trabalho de tese foi defendido, em 2025, uma nova gestão do executivo federal havia assumido o comando do país, a partir de 2023. Frente a essa mudança, novas reformas que se alinham a este novo projeto de governo foram implementadas, que frente a luta dos movimentos de educadores pela revogação total da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, foram instituídas as novas diretrizes, não analisadas nesse estudo, dadas pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que revoga a anterior.

padrões nacionais, que buscam articular comportamentos, a partir da Pedagogia das Competências, que deve nortear a formação docente e servir para o acompanhamento e avaliação da prática.

A análise da BNC-formação nesse capítulo, revela que das competências atribuídas aos docentes, há uma ênfase na atuação prática e no domínio das habilidades e competências que devem ser atribuídas aos estudantes da Educação Básica. Outrossim, a padronização da formação docente está imbuída do movimento reformista protagonizado pelos países pobres, que seguem as diretrizes educacionais impostas pelos organismos internacionais, mormente, o Banco Mundial, coadunando-se com interesses mercadológicos.

3.1 Um recorte histórico das reformas educacionais para a formação docente implementadas no contexto brasileiro: do império a redemocratização

Neste tópico, apresentamos um recorte histórico das reformas educacionais implementadas no contexto brasileiro no campo da formação docente, com foco inicial no período imperial, que apresenta as primeiras iniciativas na área, até as políticas mais recentes no período pós-redemocratização. A formação docente no Brasil tem se apresentado como uma preocupação tardia na história do país, como consequência da própria desvalorização histórica da oferta educacional às classes menos favorecidas, sobretudo se tratando da formação de professores(as) em cursos de nível superior e da formação de professores(as) para o nível secundário de ensino. Esse contexto acompanha o próprio desenvolvimento histórico da formação docente em âmbito internacional. Como aponta Saviani (2009), embora já houvesse sido anunciada a importância de ofertar formação aos professores(as) por Comenius no século XVII¹⁸, a institucionalização da preparação docente ocorre apenas no século XIX, após as condições objetivas impostas pela Revolução Francesa, trazendo a necessidade de instrução popular. Desse processo, advém as primeiras Escolas Normais no contexto Europeu, com estudos superiores de formação de professores(as) em nível secundário e Escolas Normais primárias, responsáveis por preparar os docentes para esse nível.

Desenhado com base na desigualdade de oportunidades, o desenvolvimento da educação brasileira tem sido marcado pela descontinuidade nas políticas educacionais, o que resulta em um contingente de reformas em curto prazo, e pela resistência das elites dominantes em garantir o mantimento do financiamento necessário ao atendimento da educação pública (Saviani, 2008).

Romanelli (1978) salienta que o desenvolvimento educacional brasileiro carrega a marca de apresentar “desníveis”, e que, por este motivo, é necessário que a compreensão desse campo caminhe em conjunto com a apreensão da realidade social em que se insere, pois ela é influenciada por esse contexto. Em outras palavras: “Pensar em educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a

¹⁸ Conforme Duarte (1986, p. 65-66) *apud* Saviani (2009, p. 143), “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores(as)(as) teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”.

compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso” (Romanelli, 1978, p. 23).

Acontece que a educação brasileira é marcada pela dualidade de sistemas existentes no país, que tem como princípio a liberdade de ensino para a livre atuação da iniciativa privada, contribuindo para a perspectiva da oferta da instrução como uma mercadoria que pode ser comprada no mercado educacional nos seus vários níveis.

Para a formação docente, o caráter privatista sempre esteve presente, podendo os profissionais do ensino buscarem o conhecimento, exigido para o exercício da profissão, no mercado. No Brasil, apenas no contexto imperial é que se ensaiam as primeiras iniciativas explícitas de formação docente. O marco inicial das proposições voltadas a formação de professores(as) foi a criação na então capital da província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, pelo Decreto nº 10, de abril de 1835, no contexto imperial, da primeira Escola Normal, que tinha como objetivo habilitar profissionais para o magistério na educação primária e professores(as) leigos já em exercício, como explicitado: “[...] professores(as) atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” (Tanuri, 2000, p. 5). Sobre esse processo, Scheibe (2008, p. 43) elucida:

As primeiras escolas de formação de professores(as) no país foram as escolas normais. Surgiram logo após a independência, sob a responsabilidade das províncias, às quais cabia cuidar do ensino elementar. No final do Império, no entanto, a maioria das províncias não tinha mais do que uma ou, quando muito duas escolas normais públicas. Foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação dos professores(as).

A habilitação mencionada no Decreto nº 10 de 1835, que cria a primeira escola normalista, nos permite considerar que a ideia do desenvolvimento de habilidades pelos docentes é bastante antiga, ao passo que se afastou de uma atividade baseada nos ideais de vocação e sacerdócio, presentes no período colonial, e passou a ser compreendida com uma competência a ser desenvolvida. Habilidade é a “qualidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade: ter habilidade para trabalhos manuais (...)” (Ferreira, 2010). A ideia de habilidade está muita próxima de competência, à medida que surgem em contextos profissionais, na esfera do saber fazer, e são incorporadas ao campo educacional como a capacidade de dar respostas, de agir na prática, frente a situações diversas. Vemos o aparecimento do ideal de competência desde esses primeiros instrumentos jurídicos que buscavam normatizar a formação docente. Para Dias (2010) a competência está relacionada

com a capacidade de mobilizar conhecimentos e comportamentos para agir de modo eficaz em determinado contexto. Em Perrenoud (1999) temos uma compreensão análoga:

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (Perrenoud, 1999, p. 7).

A Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, ainda no Império brasileiro, define no seu artigo 5º que “os Professores(as) que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.” (Brasil, 1827). O ensino a qual se refere, era a instrução de novos professores(as) por meio do método mútuo, que consistia no acompanhamento por um discente da sala com bom desempenho dos demais alunos, sob a supervisão do docente, em uma espécie de monitoria. Conforme Saviani (2009), não houve durante todo o período colonial brasileiro uma manifestação explícita com a questão da preparação dos professores(as), nem mesmo com a vinda da família real para o Brasil em 1808, encontramos essa preocupação pela primeira vez com a lei de escolas de primeiras letras, que trata também da ampliação de escolas em vilas e lugares mais populosos, do método mútuo, do ensino de meninas e “também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames.” (Tanuri, 2000, p. 62).

Após a criação da primeira Escola Normal em 1835, na província do Rio de Janeiro, em Niterói, tivemos as consecutivas nas províncias da “Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.” (Saviani, 2009, p. 144).

Diante desse contexto inicial da educação no período do império brasileiro, em que as escolas normais não alcançaram a formação dos docentes para o nível secundário de ensino, mas restringiam-se apenas ao nível primário e com um cenário de exclusão educacional, alto índice de analfabetismo e pouca relevância dada a instrução escolar pelas elites dominantes na consecução de seus objetivos de acumulação, não poderia haver uma iniciativa sólida para a formação dos docentes que promovesse a curricularização das competências necessária as suas atuações. Cabe notar, conforme Locatelli (2016), que essa

formação destinada aos docentes do nível primário de ensino, buscava prepará-los basicamente quanto aos conteúdos que deveriam ser ensinados aos estudantes. Nesse interim,

[...] destacamos a perspectiva da construção da competência para ser professor como um investimento individual. O professor que deve adaptar-se ao meio, usar a criatividade e dar resposta (às vezes simplistas) aos problemas encontrados. Em grande parte a perspectiva da competência relaciona-se ao aprender fazendo e a um projeto de busca pessoal, uma aposta que deve ser feita pelo próprio professor na sua carreira, pressupondo uma taxa de retorno da sua formação. (Locatelli, 2016, p. 237).

Tais iniciativas de criação das Escolas Normais, contudo, foi alvo de muitas críticas, adquirindo estabilidade apenas a partir de 1870, pois até então sofreram uma intermitência de fechamentos e reaberturas¹⁹. Tanuri (2000, p. 65), esclarece que “nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos.”. Saviani (2000, p. 144), ilustra a fala de Couto Ferraz sobre o funcionamento dessas escolas, que além de prepararem os docentes apenas com o conteúdo curricular a ser ensinado aos alunos do ensino primário, eram “muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados.”.

Contudo, ao passo que a educação escolar vai assumindo, no ideário dominante, um lugar de importância para o campo econômico, o desenvolvimento das competências pelos docentes vai sendo desenhado conforme as necessidades mercadológicas de formação da mão de obra qualificada, e não mais de modo espontâneas, as suas expensas. A responsabilização dos docentes, portanto, vai, aos poucos, migrando da busca individual pela qualificação, para se moldar as habilidades e competências necessárias a profissão, conforme

¹⁹ Conforme Tanuri (2000) a primeira escola normal fundada no Brasil, em quatro anos de funcionamento, no ano de 1840, havia formado apenas quatorze alunos e apenas onze exerceram de fato a profissão. Vinte e sete anos depois havia apenas quatro escolas normais no país. Esse número aumentou para vinte e dois no ano de 1883. A autora esclarece ainda que havia uma diferenciação entre as escolas normais para o sexo feminino e para o sexo masculino. As primeiras escolas dessa área foram criadas apenas para o acesso de pessoas do sexo masculino. Essa questão de desigualdade de gênero na formação docente era também refletida na escola primária, em que os conteúdos para as meninas eram reduzidos e contemplavam temas diferentes, como o tema de atividades domésticas. Cabe notar que o processo de feminização da profissão docente que vai se delineando envolvia as questões culturais e sociais. A ideia do papel social da mulher, enquanto mãe, deveria ser ampliada para a educação escolar das crianças na infância, já que se envolve também cuidados básicos. Além disso a profissão docente carrega a marca histórica da desvalorização salarial e desprestígio social, o que foi mais bem atribuído ao sexo feminino, já que era pouco atrativo ao sexo masculino.

uma cartilha imposta pelos governos, via órgãos e instituições responsáveis pela oferta da formação docente.

A materialização de uma Política Nacional de Formação Inicial Docente, ainda é algo que vem sendo construídos a passos lentos, as iniciativas nesse escopo ficaram sempre restritas aos estados, municípios, aos direcionamentos normativos no âmbito na União e ao setor privado. Sobre a atuação do setor privado, Tanuri (2000, p. 71) esclarece que foi importante para a expansão do ensino normal, ao lado das iniciativas municipais, “com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados.”.

Isso posto, avançamos durante toda a Primeira República com diversas iniciativas no âmbito nacional que não passaram de “carta de intenções”, semelhante ao que defende Saviani (2014, p. 80-81) a respeito do Plano Nacional de Educação (PNE), 2011-2021 no Brasil.

Ao longo da Primeira República, o ensino permaneceu praticamente estagnado, o que pode ser ilustrado com o número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920, sendo que o seu número absoluto aumentou de 6.348.869 em 1900, para 11.401.715 em 1920. A partir da década de 1930, com o incremento da industrialização e urbanização, começa a haver, também, um incremento correspondente nos índices de escolarização, sempre, porém, em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos. (Saviani, 2008, p. 10).

Nesse contexto, durante toda a primeira república, sem um incentivo do governo federal, registraram-se alguns progressos individuais, ao bel-prazer dos reformadores dos estados nacionais. Como exemplo, temos a reforma no estado de São Paulo no ano de 1890, que teve a frente Caetano de Campos. Entre as proposições desta reforma no estado, embora não tenha passado de uma proposição, temos a tentativa de “criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores(as) para as escolas normais e os ginásios.” (Tanuri, 2000. p. 69).

Cabe assegurar que apenas durante as primeiras décadas do século XX, precisamente nos anos 1930, houve uma concretização de iniciativas que realmente impactaram nos rumos da educação nacional. Até então, no campo da formação docente, Saviani (2009, p. 145) aponta que houve um período de consolidação e expansão das Escolas Normais, que vai dos anos 1890 e 1932, ou seja, um longo período “sem transformações profundas, as linhas do seu desenvolvimento tradicional, predeterminadas na vida colonial e no regime do Império.” (Romanelli, 1978, p. 43).

Como afirma Saviani (2009), que o padrão dominante para a preparação docente se manteve nesse espaço de tempo, “centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos”. Os rumos que as políticas brasileiras para formação docente tomaram a partir de então acompanham as vicissitudes do projeto de sociedade mais amplo, em que

A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república no país é o marco para esta compreensão da formação do professor, considerada como estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento. A identidade do professor, pelo seu potencial na produção de uma determinada moral individual, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos econômicos, sociais e culturais definidos, torna-se um alvo efetivo por parte do estado. (Scheibe, 2008, p. 41-42).

Essa preocupação central com a preparação dos docentes exclusivamente quanto aos conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes viria a ser modificado apenas a partir dos anos de 1932, com o surgimento dos Institutos de Educação, tendo como iniciativas principais o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo, implantados respectivamente por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Sobre as mudanças promovidas nos cursos de formação docente pelos institutos, que viria a superar a proposta das escolas normais, Saviani (2009) proporciona uma visão geral do currículo:

Com a reforma instituída pelo decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001, p. 79-80). Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores(as), cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores(as) contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (Saviani, 2009, p. 145).

A tendência geral de formação de docentes com base apenas no conteúdo a ser transmitido aos estudantes é alterada e vemos uma preocupação com um currículo que passa a abarcar temas como sociologia e psicologia. Tais preocupações são coerentes com o

momento histórico, com forte influência do movimento escolanovista e do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

[...] o manifesto sugere em que deve consistir a ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação e ao Estado o dever de assegurá-la e assegurá-la de forma que ela seja igual e, portanto, única, para todos quantos procurarem a escola pública, é evidente que esse direito só possa ser assegurado a todas as camadas sociais se a escola for gratuita. (Romanelli, 1979, p. 147-148).

A partir desse movimento, uma nova instituição é apresentada para preparação docente, tendo como base não mais apenas o ensino, mas com foco na pesquisa e espaço de preparação didático-pedagógico dos futuros professores(as). Como esclarece Saviani (2009, p. 146) a escola normal foi transformada em escola de professores(as), que contavam com o seguinte suporte no âmbito dos institutos de educação:

“a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão.”.

Apesar da reforma realizada em 1890 nas escolas normais, estas vinham sofrendo críticas severas, apontadas com falhas no seu duplo objetivo de transmissão da cultura geral e da cultura profissional, tendo essa segunda parte um peso menor, já que se configuravam com “um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (Tanuri, 2000, p. 72).

Nos anos posteriores o movimento foi de abranger a formação dos docentes para o nível secundário de ensino, quando os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram incorporados as Universidades, e os cursos de formação docente passaram a assumir caráter de cursos universitários. Foi a partir do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que foram criados os cursos de Pedagogia, que formavam os docentes para as escolas Normais, e de Licenciatura, que preparavam os professores(as) para a atuação nas escolas secundárias.

Com as Leis Orgânicas do ensino, precisamente com o decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, foi regulamentado o ensino normal em nível secundário, destinado a formação dos docentes das escolas primárias e a habilitação de administradores escolares. Em seu escopo, o decreto buscava ainda proporcionar aos docentes conhecimentos e técnicas

relativos à educação infantil. Sobre essas mudanças, com relação a formação de administradores escolares, Romanelli (1993, p. 164) destaca:

Esses cursos de especialização e habilitação, que, como determina a lei, só poderiam funcionar nos Institutos de Educação, seriam ministrados a fim de especializar professores para educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar, direção de escolas, orientação de ensino, inspeção escolar, estatística e avaliação escolar.

Saviani (2009) salienta que o modelo adotado pelo ensino normal em nível secundário buscava preparar regentes para o ensino primário, em um primeiro ciclo de estudos com duração de quatro anos, e professores(as) propriamente para este nível de ensino, em um segundo ciclo com duração de três anos. Semelhante ao que ocorreu com os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, esses cursos normais acabavam focando nos conteúdos culturais-cognitivos, tendo os conteúdos didático-pedagógicos um caráter apenas formal, de exigência para atuação profissional, mas que representava menor importância (Saviani, 2009).

O Golpe Militar em 1964 provocou mudanças significativas no campo educacional e da formação docente. A Lei 5.540/68, conhecida como lei da reforma universitária, promoveu alterações no curso de Pedagogia, que foi cindido em formação profissional com caráter de bacharelado, para o exercício técnico de especialistas em educação, e para a docência no curso normal e no curso primário em nível superior. Com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases Da Educação (LDB), Lei nº 4.024, instituída em 1961, a partir das alterações promovidas pela Lei 5.692 de 1971, deu-se a transformação das licenciaturas em cursos de curta duração para os docentes de primeiro grau, medida extinguida apenas com a LDB de 1996, Lei nº 9.494/96. O curso normal foi substituído pela habilitação específica de Magistério, com nível de segundo grau. Esse quadro de aligeiramento da formação docente para o ensino de primeiro grau foi bastante criticado. Como salienta Saviani (2009, p. 147) “A formação de professores(as) para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. Como tentativa de amenizar os possíveis prejuízos advindos dessa diversificação e buscar novamente uniformizar a formação docente, intentou-se a retomada das escolas normais, por meio do projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), em 1982. Esclarece ainda o teórico sobre as mudanças ocorridas na formação docente para os demais níveis de ensino e com relação ao curso de Pedagogia:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores(as) em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores(as) para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (Saviani, 2009, p. 147).

Tal contexto acarretou a partir dos anos 1980 um forte debate e a organização de um movimento dos educadores pela reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Para o primeiro, após a reforma da LDB, muitas instituições passaram a conferir o caráter de um curso de formação para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Diante das literaturas consultadas percebemos que havia muitas expectativas positivas quanto a reestruturação dos processos de formação docente por parte dos movimentos de educadores e estudiosos da área educacional no contexto da redemocratização do país, expectativas que não se cumpriram totalmente. Embora cheguemos na década de 1990 com o país ainda assolado pelo analfabetismo e com um cenário potencial para desenvolvimento econômico, alçado nos governos petistas posteriores, mas que ainda não resolvera problemas cruciais da desigualdade, da fome e miséria de grande parte da população.

Esse contexto de desigualdade do país, reflexo das políticas econômicas de subalternidade ao grande capital internacional, impacta diretamente nas políticas educacionais operadas na educação destinada a classe trabalhadora, que agora é chamada a acessar os espaços escolares sob o pretexto da democratização social, na busca por esconder a necessidade de universalizar os conhecimentos elementares para que a classe trabalhadora esteja em condições de empregabilidade.

O que se tem de permanência em grande parte das reformas realizadas historicamente no âmbito da formação docente no Brasil e que não foi resolvida nas legislações mais recentes é a admissão do nível médio para a docência no correspondente anos iniciais do ensino fundamental e a formação em nível superior para os docentes que atuariam nos níveis posteriores.

Apesar da luta dos movimentos docentes, da defesa incansável de diversos intelectuais brasileiros desde o início do século passado e da exposição midiática da educação nos últimos tempos, a própria legislação educacional brasileira ainda admite como formação mínima, para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o ensino médio na modalidade normal, como se pode constatar no Art. 62 da LDB 9394/96. (Locatelli, 2016, p. 239).

Como aponta Saviani (2009), além desse aspecto que merece destaque, com relação as diferenças entre a formação docente para as séries iniciais e as finais da Educação Básica, em um país como o Brasil, marcado pela desigualdade social histórica, naturalmente se desenvolveram dois modelos de formação de professores(as), que apontam para um teorismo exacerbado dos conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes e o outro que perpassa pelo pragmatismo didático-metodológico como central. Tais modelos, que se desenvolveram historicamente nas reformas educacionais brasileiras para a formação de professores(as) da Educação Básica, assumiram a diferenciação entre os docentes que iriam atuar nas séries elementares, formação pragmatista, frequentadas pelas classes menos favorecidas, e os níveis mais elevados de ensino, formação teórica dos conteúdos culturais, que sempre foram um privilégio das elites dominantes. Esse segundo modelo é claramente identificado nos chamados modelos 3+1 dos currículos das licenciaturas:

Quanto à formação de professores(as) para as séries posteriores (5ª à 8ª) e para o 2º grau, a Lei nº 5.540 – Lei da Reforma Universitária – mesmo instalando as Faculdades/Centros de Educação com a finalidade de neles centralizar a formação dos profissionais da educação, não conseguiu superar o modelo vigente das licenciaturas, isto é, os cursos 3+1, em que as disciplinas da educação, conhecidas como as pedagógicas, com duração prevista para um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo específico ou, como se dizia, de conteúdo científico, cuja duração era de três anos. (Bazzo, 2004, p. 276).

A Pedagogia das Competências apontara para a solução do dilema da formação docente sem a correta compreensão do chão histórico em que está alicerçada a dualidade educacional e sem assumir uma posição teórico-metodológica em favor da classe menos favorecida, já que se traduziram em uma pedagogia pragmática e utilitarista, assumindo os interesses do mercado para a formação da classe trabalhadora e promovendo o engessamento da prática docente. A relação forma e conteúdo se viu com um hiato, uma condição que, pelo seu fundamento, se expressa de modo indissolúvel.

3.1.1 A presença da propalada Pedagogia das Competências nas reformas educacionais para a formação docente

As atuais reformas para a formação docente na Educação Básica agudizaram o dilema histórico, que coloca em lados opostos teoria e prática, forma e conteúdo, reflexão e ação, como elementos que fundamentam a atuação docente, assumindo os paradigmas das competências, que se conforma como uma Pedagogia da prática de como dotar os estudantes das habilidades requeridas pelo mercado, ou ainda, “É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”. (Saviani, 2008, p. 15).

Um dispositivo importante, introduzido com a LDB da década de 1990, Lei nº 9.394/96, foi a instituição da possibilidade da formação dos docentes para atuar na Educação Básica ocorrer em instituições não universitárias, os chamados Institutos Superiores de Educação. Essa medida reafirma o caráter de desvalorização e desqualificação dado aos profissionais desse nível de ensino, que soma a outros movimentos de formação em serviço, na modalidade à distância ou semipresencial, em instituições privadas de caráter duvidoso, o que muito contraria a luta histórica dos educadores por uma formação inicial sólida, universitária, que una pesquisa e ensino e proporcione incentivos para o fortalecimento da docência. Bazzo (2004, p. 277) contribui na compreensão do que o ressurgimento dessas instituições, semelhante as que foram criadas na década de 1930, representa para a profissão docente: “[...] a criação dos Institutos Superiores de Educação, no contexto dessa lei, significa um rebaixamento na hierarquia universitária com tudo o que isto implica em perda de qualidade e mesmo de prestígio para a formação dos profissionais da educação.”.

Vemos, pois, que as políticas públicas para a formação docente têm se apresentado historicamente em caráter emergencial, para atender as demandas mais urgentes de acordo com o contexto político-econômico vigente. Semelhante ao que acontecera na implantação da primeira Escola Normal no século XIX, com vistas a formar em serviço profissionais que não tinham adquirido a formação nas escolas de ensino mútuo, chegamos na década de 1990 com contingente de profissionais atuando nas escolas de Educação Básica de todo o país sem a formação em nível superior, ou atuando em áreas diferentes da sua formação, o que justificou o cenário apresentado por Bazzo (2004, p. 278):

[...] a ênfase no treinamento em serviço, em detrimento da formação inicial de qualidade; a utilização da modalidade de educação à distância como forma de aligeirar e baratear a formação inicial; a insistência na certificação das competências – todas elas evidenciam a lógica mercantilista, racionalista e pragmática que tomou conta da nação, e têm como objetivo responder muito mais à rápida modificação dos índices educacionais do que à necessidade da formação de profissionais com capacidade de colaborar com as mudanças que o país está a exigir.

Na esteira de Evangelista e Shiroma (2007), compreendemos que existe um projeto de profissionalização docente em curso, que coloca os professores(as) como protagonistas das reformas ao mesmo tempo que os considera como obstáculo. Esse projeto arquitetado por organismos internacionais, com vistas a produzir, pelo fundamento da ação docente de formação das novas gerações, um profissional que contribua com os interesses do grande capital e corrobore para solucionar os grandes males sociais gerados na base econômica, em virtude da barbárie social assentada no modo de acumulação capitalista.

[...] há lineamentos originários das grandes agências multilaterais, articulados aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados. (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 533).

Tanuri (2000) salienta que a LDB de 1996 avança na polêmica entre formação docente em nível médio e superior, já que dispunha sobre a obrigatoriedade da formação em nível superior para atuar na educação básica, admitindo a formação em nível médio apenas por mais dez anos. Contudo, esta lei apresenta uma nova polêmica muito combatida pelos educadores e estudiosos da educação, que é a possibilidade de a formação docente ocorrer em Institutos Superiores de Educação. A este respeito, Saviani (2009, p. 148) analisa que se buscou “efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.”.

É importante situar o movimento realizado alguns anos após, na ocasião do lançamento das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior de 2001, que reforçaram o texto da LDB sobre a formação de professores(as) das séries iniciais, acrescentando que esta deveria ocorrer preferencialmente em Institutos Superiores de Educação. Na época, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), além de outras organizações, manifestaram-se contrariamente a esse aspecto tratado nas diretrizes, conseguindo reverter que a palavra

preferencialmente estivesse presente nas diretrizes. Em nota redigida pela associação, constava o seguinte:

2. Em relação ao espaço de formação do professor das séries iniciais e educação infantil, o Documento, embora fazendo referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, reforça que a formação deverá ser realizada preferencialmente em Cursos Normais Superiores, em Institutos Superiores de Educação – ISE de acordo como define o Decreto 3.276/99, alterado pelo Decreto 3.554/2000. As Universidades ou centro universitários poderão oferecer cursos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares. Em nenhum momento o documento menciona o curso de Pedagogia como local preferencial de formação, tal como sugere a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. Desrespeita inclusive as lutas dos educadores e os encaminhamentos das instituições feitos a este Conselho, assim como as legítimas gestões junto à Câmara dos Deputados, que redundaram na aprovação do PDL No 385/1999 sustando a aplicação do disposto no referido decreto. (ANFOPE, 2001, p. 02).

Desse processo, cabe notar, que embora tenha sido suprimido do texto oficial das Diretrizes que a formação docente deveria ocorrer preferencialmente em Institutos Superiores de Educação ao invés de Universidades, o caminho histórico acabou tornando uma possibilidade real, pois com a Lei nº 11.892 de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), os cursos de Licenciatura passaram a ser ofertados nestas instituições, em um movimento de deslocamento, em alguns casos, das Universidades.

A mais recente Reforma do Ensino Médio até o presente, dada pela Lei nº 13.415/17, deu uma nova redação ao artigo nº 62 da LDB, que suprimiu do texto a parte que mencionava os institutos, mas manteve, contudo, a permissão da formação em nível médio, na modalidade normal, para a atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A nova redação do artigo é a seguinte:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Os anos 2000, embora representassem, por um lado, a ruptura com os projetos políticos conservadores e reacionários, tendo assumido o governo do país um projeto mais progressista, as reformas neoliberais não foram barradas em sua totalidade e muitos dos ideais propostos no campo educacional tiveram continuidade, a exemplo da descentralização da oferta da Educação Básica. Tendo esse novo projeto de país durado 14 anos, os governos

do Partido dos Trabalhadores (PT) foram presididos inicialmente por Luís Inácio Lula da Silva²⁰ em dois mandatos, seguidos de dois mandatos da presidenta Dilma Rousseff²¹. Apesar do caráter de continuidade, ou em alguns casos de aprofundamento, com as reformas dos governos anteriores, os governos petistas apresentaram, paradoxalmente, propostas que tinham como escopo a inclusão social e a democratização do acesso à educação em seus diversos níveis. Nesse bojo,

As providências concretas para o exercício do controle político-ideológico sobre o magistério envolvem sua formação e sua atuação profissional. Ou seja, a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, locus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. (Evangelista; Shiroma, 2007, p. 537).

²⁰ Luís Inácio Lula da Silva nasceu na região nordeste do Brasil e migrou ainda durante a infância com sua família para a região Sudeste, onde cresceu e se tornou um expoente na luta dos trabalhadores metalúrgicos da cidade de São Paulo. Lula, como ficou conhecido na sua atuação como sindicalista, é um político brasileiro reconhecido mundialmente por seus governos terem como saldo positivo a retirada do país do mapa da fome da Organização das Nações Unidas (ONU), e por seu protagonismo em elevar a economia do país a 6º entre as potências mundiais. Seus governos, baseado em ideais democráticos e progressistas, nos dois mandatos que duraram dos anos de 2003 a 2010, uniram a coalisão de partidos com projetos de país distintos, com o protagonismo de realizar a conciliação dos interesses de classes com grande período de estabilidade, algo bastante inovador no contexto político do país. O resultado das políticas desenvolvidas nos dois mandatos foi o aumento da inclusão social da parcela da sociedade historicamente excluída, por meio da expansão do emprego e renda, além do incremento de oportunidades educacionais, com diversos programas, projetos e do fortalecimento do sistema público de educação. Contraditoriamente, os períodos em que esteve nesse projeto de conciliação de classes, foi marcado pela continuidade do projeto neoliberal e por diversos escândalos de corrupção envolvendo membros diretos do governo e do Partido dos Trabalhadores (PT), além de outros partidos. Lula foi preso em 2018 em uma operação que ficou conhecida como lava-jato, fato entendido por estudiosos como uma prisão política, resultado do golpe de estado “jurídico-midiático-parlamentar” (GUIMARÃES, 2017, p. 9), orquestrado por membros da operação em conjunto com outros setores, como o Juiz Sérgio Moro, que viria a se tornar Ministro da Justiça e Segurança Pública do governo de Jair Messias Bolsonaro, sucessor dos governos petistas. Após ter as condenações anuladas pelo Supremo Tribunal Federal (STF) Lula saiu da prisão em 2021, se tornando candidato a presidência do país em 2022 e ocupando a cadeira presidencial em 2023 para um novo mandato, em um feito histórico de ser o único presidente a conseguir ocupar o cargo por mais de dois períodos a partir de eleições diretas. Fonte: http://imprensaacervo.planalto.gov.br/download/pdf/Biografia_PR.pdf. Acesso em 13 fev. 2023.

²¹ A ex-presidenta Dilma Rousseff esteve no comando da presidência do país entre os anos 2011 a 2014, primeiro mandato, e de 2015 a 2016, quando teve seu mandato interrompido e o governo foi assumido pelo então vice-presidente Michel Temer (Movimento Democrático Brasileiro – MDP). Dilma sofreu um processo de impeachment sob a acusação de ter realizado pedaladas fiscais. Na esteira de Löwy (2016, p. 64): “Vamos dar nome aos bois. O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, foi um golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, “constitucional”, “institucional”, parlamentar ou o que se preferir, mas golpe de Estado. Parlamentares – deputados e senadores – profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidente pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores!”. O processo do impeachment, viabilizado por Eduardo Cunha, então presidente da Câmara dos Deputados e um dos mentores do golpe, instaurou um clima de instabilidade política no país, em que a polarização entre adeptos da ideologia da direita e da esquerda cresceu e inaugurou no país um clima propício a realização do golpe.

Com relação a reforma dos currículos dos cursos de formação de professores(as) para atuar na Educação Básica, temos como instrumentos importantes a aprovação em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e posterior sanção pelo Ministério da Educação (MEC) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as), seguidas das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura individualmente. Tais instrumentos foram dados pela Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002); Seguido pela Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), que normatizava especificamente o Curso de Graduação em Pedagogia; e a Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial (cursos de licenciatura) e continuada em nível superior (cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), que terminou por substituir a resolução de 2002. Esta resolução já apresentava, conforme Scheibe e Bazzo (2016, p. 07), “princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular das instituições formadoras”, que caracterizava a base nacional curricular para a formação docente.

Nesse interim, a reforma dos currículos instaurada em 2002 pelo CNE apresentava em sua matriz a orientação teórico-metodológica da Pedagogia das Competências, já trazendo esse conceito implícito ou explícito e “[...] dando ênfase sobre a formação “na prática”, ou, ainda, no conceito de “competências”; seu espírito pragmatista e tendência de aligeiramento da formação docente, ao estipular o mínimo de 2800 horas /aula para os cursos” (Scheibe; Bazzo, 2016, p. 8. Aspas do original).

A atual reforma contém, portanto, um projeto de profissionalização para os professores(as) com base na lógica das competências. Essa lógica está presente na reforma como um novo paradigma curricular, que objetiva propiciar formação docente que responda de forma eficaz aos requisitos da reforma da Educação Básica. (Scheibe, 2004, p. 183).

Essa reforma da Educação Básica tem contribuído para reorientar a formação docente, que conforme Bazzo (2006), acompanha as suas vicissitudes, à medida que se tem uma ênfase na instrumentalização e que os currículos foram estruturados com base em competências que os professores(as) devem induzir os estudantes a adquirir. Sobre essa reforma em curso, a autora salienta que, além desse aspecto, tivemos como medidas basilares a partir da década de 1990 a elaboração de parâmetros curriculares para todas as áreas do conhecimento; a introdução das avaliações e instrumentos de medição do desempenho em

todos os níveis, inclusive a tentativa de instituir uma avaliação de desempenho docente; políticas de gratificação a partir dos resultados; introdução do ideário mercadológico no campo educacional por meio do universo conceitual próprio do campo empresarial, como produtividade, competência, eficácia, eficiência, dentre outros.

Outras autoras têm se debruçado nesse estudo das reformas empreendidas no campo educacional a partir da década de 1990, desvelando esse atrelamento da educação aos interesses do mercado, que nos permitem compreender as mudanças no campo da formação de professores(as). Damos destaque a Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015) em suas pesquisas sobre o papel do Banco Mundial, no âmbito do Movimento de Educação para Todos, no reordenamento da educação dos países pobres. Quanto a formação docente, as autoras alertam para as diretrizes presentes no Relatório “Educação um Tesouro a Descobrir”, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos²², que:

[...] expressa a preocupação com a problemática da formação de professores(as), retratada num capítulo intitulado “Os professores(as) em busca de novas perspectivas”. É assinalada, nesse capítulo, a importância que o professor possuiria no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade como um todo. Desse modo, o investimento na formação docente é compreendido como fundamental para preparar os jovens para enfrentamento dos desafios postos pela proclamada sociedade do conhecimento, contribuindo, ainda, para a compreensão e o domínio do fenômeno da globalização, o que, em última instância, favoreceria a coesão social. (Carmo; Gonçalves; Mendes Segundo, 2015. p. 112).

Nesse bojo, as autoras salientam que o relatório aponta um conjunto de diretrizes para formar o que chama de bons professores(as), a partir de competências a serem desenvolvidas nas capacitações e qualificações contínuas e acrescentam: “As ações nesse campo devem priorizar as estratégias de aperfeiçoamento, de recrutamento, dos programas de formação, do estatuto social e das condições de trabalho docente.” (Carmo; Gonçalves; Mendes Segundo, 2015. p. 113).

Percebemos que é tênue a preocupação com uma formação teórica sólida e com um professor que contribua com a desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes. A defesa de uma formação continuada, como forma de resolver as fragilidades existente no curso inicial, corroboram para a ideia de que a formação inicial consistente é prescindível, já que

²² A Conferência Mundial de Educação para Todos ocorreu em Jomtien na Tailândia de 05 a 09 de março de 1990. Esse evento inaugura um conjunto de Conferências e Fóruns de Educação que fazem parte do movimento de Educação para Todos (EPT). Esse movimento, orquestrado pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros, que passaram a ditar as diretrizes educacionais para os países pobres, prever um conjunto de metas e adequações no âmbito das políticas educacionais desses países, que se não cumpridas, colocarão as nações descumpridoras de fora da propalada sustentabilidade econômica.

muitas das ditas habilidades e competências para o exercício da docência podem ser adquiridos em serviço, na prática e por meio da formação contínua.

Nesse prisma, Ribeiro *et al.* (2018) apontam para a correlação de forças existente na elaboração das diretrizes propostas a partir dos anos 2000 para a formação docente, tais proposições apresentam diferentes concepções de mundo, de sociedade e sobre o papel do professor. A busca desses dois projetos que almejam se tornar hegemônicos representam esferas sociais distintas, sendo um deles agrupado pelos interesses privatistas e mercadológicos no campo educacional, encabeçado pelo empresariado, e o outro, com ideais bastante diversos, composto pelos educadores organizados que tem como bandeira de luta histórica a garantia da educação pública, gratuita e de qualidade. Esses dois projetos em disputa na formação docente são reflexos das reformas no plano do capitalismo contemporâneo e,

Com isso, a formação e atuação do professor se insere nas condições estruturais de precarização da profissão docente. Ao mesmo tempo, são formações aligeiradas e fragmentadas no âmbito do conhecimento teórico-prático em que, na maioria das vezes, o praticismo predomina sobre o campo das teorias juntamente com as condições de trabalhos temporários, terceirizados, “voluntarismo”, “cooperativismo”, “empreendedorismo”. (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 52).

Com relação a resolução de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tivemos uma continuidade no aspecto histórico, e já alertado nesse texto, de prevalência do aspecto forma sobre o conteúdo, como fundamento e orientação dos procedimentos a serem adotados no arranjo curricular desses cursos.

No caso brasileiro, as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Resolução 1/06 do Conselho Nacional de Educação – CNE – (Brasil, 2006), explicitam, simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, (Evangelista; Shiroma, 2007, p.).

A Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015, conforme Ribeiro *et al.* (2018), apresenta concepções curriculares já presentes no texto da resolução de 2006. Para os autores, enquanto as diretrizes de 2006 se restringiam apenas ao curso de Pedagogia, a apresentada em 2015 apresenta uma intencionalidade de trabalhar com a formação de professores(as) de modo mais amplo e integrador, já que a resolução se volta para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No estudo realizado pelos pesquisadores, temos um quadro comparativo quanto as concepções teórico-

metodológicas sobre a docência nos dois documentos. Segue ilustrado abaixo o quadro comparativo conforme é exposto pelos autores:

Quadro 1 - Comparativo das Diretrizes Curriculares da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006 e a Resolução CNE/CP Nº 2 de 1º de Julho de 2015

ESPECIFICIDADES	CNE/CP Nº 1 de 15/05/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em pedagogia, licenciatura.	CNE/CP Nº 2 de 1/07/2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
COMO ENTENDE A DOCENCIA	- Como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.	- Como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Fonte: Ribeiro *et al.* (2018, p. 55).

Frente as lutas históricas das entidades educacionais pela melhoria da formação docente, como forma de valorização e reconhecimento a qualificação dos profissionais a partir dos fundamentos teórico-científicos se faz imprescindível. No bojo de tais premissas, as diretrizes apresentadas em 2015 proporcionaram o aumento da carga-horária dos demais cursos de licenciatura, equiparando ao exposto para o curso de Pedagogia pela resolução de 2006. A unificação da carga-horária dos cursos de licenciatura, sem essa dualidade anteriormente existente, em que o curso de Pedagogia deveria ter 3.200 horas, enquanto as demais licenciaturas apenas 2.800 horas, representa um avanço no âmbito da unificação da formação.

Scheibe (2004) desvela que o ideal presente no desenvolvimento das políticas públicas para a educação a partir dos anos 1990 perpassa pela aquisição de competências e seu monitoramento, de modo que a transmissão de conhecimentos vinculados a uma compreensão de sociedade, cede lugar ao treinamento e capacitação dos docentes sobre

como alcançar resultados melhores no desempenho dos estudantes em avaliações externas. A ênfase desse treinamento tem sido as formações continuadas, que ganhou foco em uma política específica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse decreto inova ao tratar não apenas da formação inicial, mas também da formação continuada, o que é novo no âmbito das políticas públicas para a formação docente. A revogação desse decreto ocorreu em 2016 pela instituição do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.

O Decreto de 2009 orientava que a formação dos professores(as) da Educação Básica deveria ocorrer em regime de colaboração entre União, Estado e Municípios e inova ao trazer a ideia de uma Política Nacional de Formação Docente a ser realizada de maneira articulada em todo o país, vejamos a redação do seu artigo primeiro:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (Brasil, 2009).

Na contramão do apontado pelo decreto de 2009, sobre se destinar aos profissionais do magistério, o novo decreto de 2016 que o substitui, busca abarcar os Profissionais da Educação Básica, a partir do novo entendimento que se lança na LDB com relação a essa categoria de trabalhadores, inclusive aqueles profissionais que possuam notório saber, conforme o disposto no inciso IV do artigo nº 61 da LDB. O notório saber foi acrescentado pela Reforma do Ensino Médio de 2017 e foi considerado por muitos estudiosos como um retrocesso, por abrir um precedente a desqualificação e desprofissionalização dos docentes, pautas que como demonstrado nesse texto, sempre custaram caro aos profissionais e a sua valorização e que só a pouco tempo tiveram a possibilidade de ter a formação garantida em caráter universitário, com um currículo com uma carga-horária minimamente aceitável, com a possibilidade de realização de pesquisa unida ao ensino, além de programas de incentivo a formação e carga-horária destinada a prática durante toda a formação, conquistas ainda tímidas, mas que se veem atacadas pelo disposto com a reforma.

O artigo primeiro do decreto de 2016 mantém a orientação sobre o regime de colaboração na execução da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica e relata que busca instituir essa política para fixar os princípios e objetivos e organizar seus programas e ações, e acrescenta que busca atuar coerente com as metas do Plano Nacional

de Educação, dado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos demais entes federados.

Vemos, portanto, que a iniciativa de centralizar no âmbito da união os princípios e objetivos e seus respectivos programas e ações, dá continuidade a característica presente nas políticas educacionais desde o processo de redemocratização do país de descentralização centralizadora, em que são descentralizados os aspectos financeiros e as responsabilidades e centralizados a normatização e o controle do ensino no âmbito da união (OLIVEIRA, 2000). O parágrafo primeiro do art. 1º do decreto de 2016 traz a seguinte redação:

§ 1º Para fins deste Decreto, consideram-se profissionais da educação básica as três categorias de trabalhadores elencadas no art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a saber: professores(as), pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinados. (Brasil, 2016).

Consultando a LDB, temos o detalhamento da abrangência que essa atualização traz sobre a categoria profissionais da educação. Cabe esclarecer, conforme o artigo nº 61, que a possibilidade de profissionais que possuam notório saber, e não formação adequada a área do conhecimento e nível de ensino, atuarem na educação escolar, restringe-se, pelo menos por enquanto, formação técnica e profissional.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) I – professores(as) habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) 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 corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Brasil, 1996, grifo da autora).

Ainda nesse artigo, o parágrafo único orienta que, asseguradas as especificidades das áreas e níveis, a formação docente deverá ter como fundamentos, inciso “I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e

sociais de suas competências de trabalho” (Brasil, 1996). Vemos no texto do inciso o aparecimento da ideia de competência atrelada a formação docente.

A Pedagogia das Competências, de maneira implícita ou explícita tem estado fortemente presente nas reformas educacionais para a formação docente. A ideia de competência vem ganhando forma ao ser instituída como política publicar curricular, tanto na formação dos estudantes da Educação Básica, como na formação inicial e continuada docente. “O termo competências ganhou força na década de 1990, principalmente a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil para atenderem às demandas do processo de reestruturação produtiva do capital” (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p. 124). Não é menos certo que a Pedagogia das Competências compõe um conjunto de pedagogias consideradas hegemônicas (Duarte, 2010). Concordamos que:

Esta é uma tendência que há muito vem orientando a formulação de políticas educacionais. Atualmente sua maior expressão encontra-se no documento da Base Nacional Comum Curricular homologada, no dia 20 de dezembro de 2017. A noção de competências é assumida por um documento que serve como orientador na produção dos currículos de todas as escolas do Brasil, tanto públicas como privadas. Deste modo, a perspectiva das competências torna-se uma tendência nacional. (Ferreira; Santos, 2018, p. 01).

Aprofundando o estudo sobre o Decreto de 2016, chamamos a atenção para a redação do parágrafo 3º, incisos I, II e II do art. 1º, que esclarece que o MEC coordenará a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica em coerência com as Diretrizes do CNE, a Base Nacional Comum Curricular e com as avaliações da Educação Básica e Superior. O texto da Lei deixa claro que a formação dos docentes deve caminhar consoante as exigências postas para a formação dos estudantes da Educação Básica.

No âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica foram estabelecidas as Diretrizes para a formação inicial e continuada docente, lançadas pelo CNE, a partir das resoluções CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019²³, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019); e a Resolução

²³ É importante ressaltar que as duas resoluções: CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, foram revogadas em 2024, pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020). Nos debruçaremos na análise das diretrizes e a BNC para a formação inicial docente ainda neste capítulo.

3.2 Mais do mesmo: às novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNC Formação Inicial Docente no contexto brasileiro²⁴

No âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, foram aprovadas pelo CNE as Diretrizes norteadoras dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada docente, por meio das resoluções CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019²⁵, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e instituía a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019); e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispunha sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica e instituía a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2020).

A padronização curricular não é recente no âmbito das políticas educacionais brasileiras. A década de 1990 já demarca um conjunto de instrumentos de caráter normativo que estabelecem os conteúdos curriculares a serem adotados na educação escolar, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados a partir de 1997, e as Diretrizes Curriculares dos diversos níveis e modalidades, na mesma década, que são reeditadas sempre que as demandas sociais impõem modificações.

A elaboração de padrões nacionais de professores(as), que busca articular comportamentos e competências que se espera que os docentes possuam, tem sido amplamente recomendado pelos organismos internacionais. Esses padrões devem nortear a formação docente e servir para o acompanhamento e avaliação do padrão de desempenho dos professores(as), a partir da lógica dos incentivos financeiros e das sanções. As Diretrizes Curriculares que foram lançadas pelo CNE, que instituía a BNC formação inicial e continuada como o currículo a ser seguido para a formação docente acompanharam essa

²⁴ Partes dos achados dessa investigação, realizada nesse capítulo, foram divulgados enquanto a pesquisa ainda se encontrava em andamento. O artigo publicado em 2024 na revista *e-curriculum*, do Programa de pós-graduação em Educação da PUC de São Paulo, expõe os dados das análises realizadas desse tópico. O artigo de título: A Retomada das Competências no Currículo Conforme a Proposta da BNC-Formação Docente no Brasil: mais do mesmo, pode ser consultado no link: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65483/45221>.

²⁵ Reiteramos que as novas Diretrizes para a formação docente, dada pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, revoga as resoluções anteriores neste âmbito.

lógica, apresentando as competências e habilidades que os docentes deveriam possuir. Sobre a resolução que tratava da formação inicial docente, Silva (2022, p. 27) salienta que ela:

[...] apresenta quatro elementos centrais para a proposta de uma nova diretriz de formação de professores(as), sendo: i) padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores(as) à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; iv) as experiências internacionais.

Cabe notar com certo espanto, contudo, que já havia uma resolução em vigência e que estava no prazo dado pelo CNE, prorrogado algumas vezes, para a adequação dos currículos dos cursos de formação docente, que foram as diretrizes de 2015, propostas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de dezembro de 2015 e revogada pela resolução de 2019. Não houve, portanto, tempo para avaliação da implementação dessa proposta, demonstrando uma virada de curva para caminhos já visitados no âmbito da política nacional de formação docente, condizente com o movimento mercadológico de adequação da educação aos interesses do capital em crise estrutural. As diretrizes de 2015 possibilitavam “maior organicidade na formação de professores(as), inicial e continuada, na unidade teórica e prática, condizente com a realidade das condições materiais do trabalho docente” (Dourado, 2015, *apud* Rocha, 2020, p. 137).

A lógica do ensino por competências já havia se instaurado em outros momentos nas políticas educacionais brasileiras, contudo, a BNCC consolida e explicita o modelo de (de)formação da classe trabalhadora baseado em competências e habilidades como princípio da organização curricular em todos os níveis da Educação Básica. Esse modelo não difere das outras tentativas já implementadas no contexto brasileiro, representando ser mais do mesmo, do que a Pedagogia das Competências já buscara efetivar, já que essa pedagogia integra uma corrente educacional mais ampla, que é a pedagogia do “aprender a aprender”. (Duarte, 2001, p. 35).

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo neoliberal, a mudanças no processo de produção e acumulação capitalista; ao paradigma da produção flexível que supõe ideias de autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações; ao saber que passa a ter alto valor em termos de capitalização. Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organização dos sistemas produtivos, desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado. (Silva, 2022, p. 29).

O modelo educacional baseado em competências assume, pois, os direcionamentos das políticas educacionais brasileiras, ao passo que se alinha a política neoliberal de retirar do Estado a responsabilidade pela condução da transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade e depositar essa responsabilidade no sujeito, esvaziando o conhecimento teórico e apresentando a competência como padrão a ser perseguido e de responsabilidade dos indivíduos. Por hora, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, ao assumir o padrão das competências docentes, a partir das diretrizes curriculares e da BNC formação, deposita no professor a responsabilidade pela transmissão das competências da BNCC aos alunos. No contexto brasileiro, a aprovação das Diretrizes Curriculares e a instituição da Base Nacional para a formação docente não observou o movimento democrático necessário de participação ampla das Universidades e movimentos de educadores, mas como denunciam Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 367):

Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores(as) e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2018).

Para as autoras, a mudança político-ideológica ocorrida no país com a destituição da presidenta Dilma Rousseff em 2016, deu sequência a essa série de reformas que sobrepujaram as rasas conquistas democráticas no campo educacional em andamento, como o caso das Diretrizes para a formação docente de 2015. Tais Diretrizes apresentavam um rompimento com a lógica das competências que se delineava nas políticas educacionais no contexto posterior a aprovação da LDB na década de 1990, que com a mudança no campo político trouxe à tona novamente a concepção das competências como eixo central das reformas. Isso, pois, os novos membros indicados ao MEC pelos novos governos pós-golpe que sucederam a presidenta Dilma, já haviam estado na pasta da educação e no CNE na década de 1990. Mesmo com grande resistência por parte dos movimentos organizados dos educadores espalhados pelo país, “[...] como ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - CNTE e do Colégio de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – COGRAD” dentre outros, [...] “o Ministério da Educação encaminhou para o Conselho Nacional de Educação a Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores(as) da

Educação Básica, em dezembro de 2018, no apagar das luzes do governo Temer.” (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 366).

Silva (2022, p. 29) elenca três modelos que auxiliam na compreensão da lógica das competências na educação, dos quais: “a tradição pedagógica francesa, orientada pelo aporte teórico cognitivo-construtivista piagetiano; a tradição pedagógica americana, fundamentada na vertente comportamental; e a tradição inglesa funcionalista.”. Conforme a autora, independente da vertente assumida, a noção de competência se liga as noções do campo prática do conhecimento, na esfera do “saber fazer”, e acrescenta:

A nossa leitura aproxima a BNC-Formação de Professores(as) com os discursos construtivistas que atribuem expressiva relevância aos esquemas operatórios mentais e aos domínios cognitivos superiores, buscando a construção e mobilização de uma multiplicidade de recursos. Porém, há elementos da corrente americana comportamental, pois há uma série de comportamentos-padrão ou de desempenhos previamente codificados em que o desenvolvimento das competências é colocado de forma individual e neotecnista, como exposto nos princípios da organização curricular: “fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos licenciandos para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 14). Dessa forma, o professor é colocado como responsável direto para que a escola forme o homem do novo século, sendo avaliado pelo sucesso e principalmente pelo fracasso da empreitada, designado como competente ou incompetente. (Silva, 2022, p. 31).

Para Costa, Farias e Souza (2019, p. 98) “A Base Nacional Comum Curricular faz parte do conjunto de políticas apoiadas pelos grandes Organismos Multilaterais.”. Decerto, era esperado que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica lançaria determinações para a formação dos professores(as). O § 8º do art. 62 da LDB, incluído pela Lei 13.415/17, que promove a reforma do Ensino Médio, dispõe que: “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (Brasil, 1996). Conforme disposto na resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica demandou que a formação docente fosse alinhada com esta proposta, de modo que fossem estabelecidas as competências profissionais necessárias aos docentes na garantia da aprendizagem dos estudantes. O parágrafo único do Art. 1º da Resolução deixa claro que: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores(as) para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) [...]” (Brasil, 2019).

Portanto, “o docente tornou-se objeto de políticas, ações e regulamentações, visto como uma variável, de relação direta, entre os resultados do desempenho dos estudantes nas

avaliações estandardizadas, na formação e no trabalho docente.” (Costa; Farias; Souza, 2019, p. 98). Percebemos, porquanto, no corpo do texto da resolução, que uma das competências fundamentais esperadas dos docentes é quanto ao domínio e a capacidade técnica de transmitir aos estudantes as competências e habilidades propostas pela BNCC da Educação Básica, em que o Art. 2º da Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 expõe: “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (Brasil, 2019).

A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores(as) para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente – conforme indicações internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (Silva, 2022, p. 28).

A lógica das competências tem centralidade na proposta da BNC formação docente, que o culmina na “desprofissionalização” (Freitas, 2002) e na “desintelectualização” (Shiroma, 2003) do professor, mediante um currículo baseado em competências e nas avaliações que monitoram esse padrão formação-atuação dos professores(as), como um processo linear, e não baseado em contradições dos projetos político-pedagógicos em disputa, já que o currículo escolar também é operado pela ideologia dominante e pelas demandas da classe trabalhadora. Essa busca por tornar linear o padrão formação-atuação se volta para o aspecto exclusivamente prático da profissão, engessando a prática docente e exercendo controle sobre ela, a partir dos padrões estabelecidos internacionalmente.

[...] ressalta-se que a proposta de formação docente que se implanta hoje nos países pobres, e especialmente no Brasil, ao exigir formação permanente, flexível, calcada em competências e centrada peremptoriamente no pragmatismo do cotidiano, em uma instrução parcial, fragmentada, flexível e de qualidade pendular, nega a formação ontologicamente transformadora, mantendo sob o controle do capital a mediação responsável entre o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a classe trabalhadora, que é, com efeito, quem frequenta a escola pública. (Pereira; Santos; Mendes Segundo, 2020, p. 416).

Com efeito, a análise minuciosa da resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 nos permite desvelar o projeto burguês imbuído na sua proposta, que percebe a formação e a atuação dos professores(as) como campo estratégico no mantimento de seus privilégios de classe, por serem os profissionais docentes os responsáveis pela transmissão

da ideologia dominante e por instrumentalizar a classe trabalhadoras das competências, habilidades, valores e atitudes requeridos pelo padrão de acumulação capitalista. Nessa esteira, Rocha (2020) apresenta que a proposta do ensino por competências atende a três pressupostos base: a) A ênfase na formação prática; b) A responsabilização docente; e c) Padronização.

Concordamos com a autora à medida que mergulhamos no corpo da Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que divide o conteúdo curricular a ser dominado pelos profissionais docentes em dez competências gerais e nas competências específicas e habilidades atreladas a elas. As competências específicas dizem respeito a três dimensões: “I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional”. (BRASIL, 2019), apontando para um pragmatismo exacerbado, operando um processo de robotização do ensino e desconsiderando o real papel dos profissionais docentes, em que os aspectos teórico-práticos são inseparáveis. Nesse prisma,

O processo de institucionalização da lógica das competências nas DCN de Formação de Professores(as), ao prescrever uma organização curricular nucleada por competências, institui, consequentemente, novas práticas educativas, fabricando outros referenciais de escolarização e preparação docente traduzido, prioritariamente, pelo caráter técnico, prático e utilitarista, vinculando o conhecimento somente à sua aplicabilidade, legitimando uma lógica que limita o sentido do conhecimento ao pragmatismo, já que seu valor é determinado por seu uso. Assim, depreende-se que a inserção de competências na formação de professores(as) e na literatura pedagógica não é apenas como estratégia de intervenção com a finalidade de alcançar o desenvolvimento social, político e econômico, mas como práticas culturais e políticas que acabam por produzir e conformar determinados tipos de sujeitos, fazendo-os tornarem-se o que são, na perspectiva gramsciana de construção e consolidação da hegemonia. (Silva, 2022, p. 32).

A supervalorização dos aspectos práticos da profissão pode ser mais bem explicitada na proposta de organização curricular dos cursos de formação inicial docente em licenciatura, dada pela Resolução, que dispõe que carga-horária mínima desses cursos deve ser de 3.200 (três mil e duzentas) horas, divididas em três grupos: I – 800 horas do conteúdo educacional pedagógico; II – 1.600 horas do conteúdo específico da área, conforme disposto na BNCC da Educação Básica. III – 800 horas para prática pedagógica, sendo 400 horas de Prática Como Componente Curricular, distribuídas ao longo do curso, e 400 horas de Estágio Supervisionado.

Um olhar atento nos permite perceber que o primeiro grupo, que destina 800 horas para o conhecimento pedagógico, se soma ao último grupo, que destina também 800 horas para as atividades práticas, somando aí 1.600 horas voltadas ao que podemos chamar de

forma, no processo de organização da atividade didática. Ficariam aí 1.600 horas para o aprofundamento teórico dos conteúdos curriculares específicos da área, que deve basear-se nas competências e habilidades dispostas pela BNCC da Educação Básica, que pelo seu formato, mira no horizonte do saber pragmático. De pronto,

A ênfase na prática é, constantemente, afirmada em diversos modos. O primeiro que destacamos é a busca em fortalecer o campo da prática, sem qualquer relação com base sólida teórica que dê organicidade ao trabalho docente em sua totalidade, mas focada no indivíduo ativo para o saber tácito de técnicas centradas na sala de aula [...]. (Rocha, 2020, p. 142).

A defesa de que as atuais Diretrizes para a formação docente impõe a já conhecida da Pedagogia das Competências e “desconsidera os estudos desenvolvidos ao longo dos últimos 40 anos pelas Universidades brasileiras, em conjunto com as escolas e com os sindicatos de professores(as), que mostram que os problemas da educação não estão dentro da escola e, muito menos, no professor.” (Rocha, 2020, p. 143), não pode perder de vista também que com relação as Diretrizes propostas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de dezembro de 2015, a resolução atual representa ainda um retrocesso. À medida que organiza um currículo baseado na epistemologia da prática a BNC-formação docente releva que

a centralidade da prática por competências tem sido utilizada pela pedagogia das competências no seu intento de estimular os indivíduos a contribuírem socialmente com a humanidade, adaptando-se a melhores qualificações profissionais e às exigências do modo de organização social vigente – nesse caso, uma sociedade capitalista desigual – e, ao mesmo tempo, distanciando o professor da função social da atividade docente. (Silva, 2022, p. 34).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de dezembro de 2015 apresentava uma organização curricular que priorizava pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas aos “núcleos de estudos de formação geral” e do “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos” (Brasil, 2015). Não havia uma orientação da carga-horária fixa a ser destinada a cada um dos núcleos, que ficava a cargo da autonomia das instituições, conforme o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura. As demais horas que restam na composição das 3.200 horas orientadas na Resolução, deveriam ser distribuídas em 800 horas de prática, sendo 400 horas de estágio curricular supervisionado e 400 horas de prática como componente curricular e 200 horas voltadas ao desenvolvimento de atividades de interesse dos estudantes, que contemplassem pesquisa, ensino e extensão. A tabela abaixo apresenta a comparação dos arranjos curriculares propostos pelas duas resoluções, a Resolução Nº 2 de 2015 e a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019:

Quadro 2 - Comparativo Entre a Estrutura Curricular Propostas Pelas Resoluções Nº 2 de 2015 e a CNE/CP Nº 2 de 2019

Dimensão	Resolução Nº 2 de 2015	Dimensão	Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019
Prática como componente curricular (PPC)	I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo.	Formação Geral e Pedagógica.	I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.
Estágio Supervisionado	II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.	Formação Específica e Pedagógica.	II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
Formação Geral; Específica e Pedagógica.	III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II (I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional [...] e II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos [...]) do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição.	Estágio Supervisionado	III a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
Atividades extra-curriculares	IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.	Prática como componente curricular (PPC)	III b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebemos um maior esforço na integração e articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos na Resolução de 2015 que na Resolução de 2019. A separação presente na Resolução de 2019 entre o Grupo I, de conteúdos gerais da docência, e Grupo II, dos conteúdos específicos da BNCC-Educação Básica na área do conhecimento, demonstram o preceito do primado a instrumentalização técnico-prática docente. O cerne do documento aponta, porquanto, para “uma concepção de formação docente centrada na instrumentalidade, padronização e prescrição, configurando um processo hegemônico quanto à precarização e perda de autonomia do trabalho docente.”. (Moreira, et al., 2022, p. 354).

A Resolução de 2015 também apresenta a carga-horária a ser cursada pelos estudantes das licenciaturas como atividades de aprofundamento extracurriculares que unem ensino, pesquisa e extensão, que não aparece na Resolução de 2019. Além dessa proposta curricular, Ribeiro *et al.* (2018) salientam como vantagem trazida pela Resolução de 2015, que, ao dispor que os cursos de formação docente devem ter a duração mínima de oito semestres ou quatro anos, não abre margem ao aligeiramento da profissão, ao passo que desincentiva a oferta desses cursos, pela sua duração, na iniciativa privada, possibilitando a centralidade da formação de professores(as) nas Universidades.

Além da ampliação da carga-horária dos cursos de licenciatura, temos como ganhos trazidos pela Resolução de 2015 em relação as diretrizes de 2006 que a antecederam, “que esta formação do educador deve se dar com maior aproximação e presença na escola. Além disso, devemos destacar a orientação para que os cursos sejam, preferencialmente, presenciais.”. (Ribeiro, *et al.*, 2018, p. 57).

Outra reflexão de Ribeiro *et al.* (2018) que damos destaque à cerca da Resolução de 2015 é a de que, sabendo que sempre existiram ideologias contraditórias na busca pela hegemonia nas políticas educacionais para a formação dos docentes, uma que privilegia os interesses do mercado e outra que preconiza os interesses da classe trabalhadora, nesta resolução houve uma vantagem dessa segunda.

O primeiro grupo espera uma formação mais rápida e aligeirada, centralizada no ensino de metodologias e técnicas meramente operacionais de ensino. Ele critica o outro modelo por considerá-lo longo e demorado, excessivamente teórico e desvinculado da realidade e do cotidiano das escolas. O segundo grupo enfatiza uma formação que articule uma sólida formação teórica a uma necessária compreensão do contexto social e educacional, vinculadas e indispensáveis a uma boa realização do trabalho docente. Critica, ademais, a proposta do primeiro grupo por considerá-la simplista e muito vinculada aos interesses do mercado e das empresas. Observamos que em muitos aspectos a visão dos grupos progressistas

esteve em vantagem, mantendo-se uma carga horária mínima de 3200 horas de aula ou de efetivo trabalho acadêmico e cumprindo-se uma formação que dê conta de três dimensões complementares consideradas fundamentais: a da docência (da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental); a da gestão de sistemas educacionais escolares e não escolares; a da formação baseada no conhecimento sobre a realidade sócio-educacional aliada à pesquisa. (Ribeiro, *et al.*, 2018, p. 57).

A partir desse apanhado e da análise das Diretrizes para a formação docente, que propõe a BNC-formação, podemos afirmar que o grupo que defende os interesses mercadológicos no campo educacional saiu na frente, à medida que o documento propunha um currículo voltado ao pragmatismo e a atividade competente ou quase técnica docente, sem considerar que a mediação pedagógica é imbuída das concepções de homem, mundo e sociedade, próprias da totalidade social. A defesa tácita na competência docente revela o atrelamento com os interesses do empresariado na educação com a formação da mão de obra qualificada e disponível consensualmente para a exploração. Decerto,

Tal afirmativa é essencial para desenvolver a necessidade de um engajamento profissional que pressupõe o compromisso total do professor com a sua prática e com a função que desempenha, buscando um perfil profissional ativo, criativo e que sabe fazer os estudantes aprender a atingir os resultados esperados com as ferramentas que predispõe em seu cotidiano. (Rocha, 2020, p. 144).

Além desses aspectos, cabe notar, que a Resolução em análise não fala sobre a duração mínima dos cursos de licenciatura, apenas trata da carga-horária mínima de 3.200 horas, que pode ocorrer no formato presencial ou à distância, sem que o documento preconize a primeira modalidade em detrimento da segunda. Também não há uma clara defesa dos fundamentos teórico-práticos da profissão, mediante o aprofundamento teórico pelos docentes do contexto social e educacional mais amplos. Tais orientações, dentre outras que estão omissas no documento, são de suma importância para que não se abra margem e precedentes legais para as diversas formas de precarização, fragmentação e aligeiramento da formação de professores(as). Em suma,

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) rompem drasticamente com conquistas históricas para a formação e valorização profissional docente expressas na Resolução CNE/CP n. 2/2015. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. Dias e Lopes (2003), ao analisarem as reformas educacionais no Brasil na década de 1990, afirmam que o conceito de competências é recontextualizado de programas americanos para formação de professores(as) no Brasil. Segundo as autoras, é através desse conceito recontextualizado que se articula a estreita relação entre

educação e mercado. Observamos que o mesmo fenômeno que as autoras apontavam no contexto da Resolução de 2002 acerca da formação docente, é retomado no atual momento histórico na Resolução de 2019. (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 367).

A padronização das competências, postas como exigências aos profissionais docentes, é outro elemento que merece destaque na proposta da BNC-formação. As três dimensões propostas no documento e as competências específicas e habilidades ligadas a elas podem ser resumidas da seguinte forma:

Quadro 3 - Resumo das Competências e Habilidades Presentes na Resolução CNE/CP Nº 2 De 2019

DIMENSÃO	EM RESUMO
I - conhecimento profissional;	Dominar as competências e habilidades concernentes a etapa e área específica do conhecimento presentes na BNCC da Educação Básica, tendo como foco a sua transmissão, baseada em estratégias metodológicas a partir do perfil dos estudantes.
II - prática profissional;	Capacidade de planejar, executar e avaliar, otimizando o tempo e com o uso das ferramentas necessárias, as ações direcionadas ao domínio dos estudantes das aprendizagens requeridas pela BNCC da Educação Básica
III - engajamento profissional.	Desenvolver a competência de engajamento profissional com o desenvolvimento das atividades, com foco na aquisição das habilidades necessárias quanto ao desempenho esperado da profissão e na aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como vemos, temos um reducionismo quanto finalidade da ação e da função dos docentes. A implicação, de modo imediato, é que se espera do perfil profissional desse novo tipo de professor que a BNC-formação docente propõe, o conhecimento profissional reduzido as habilidades e competências da BNCC da Educação Básica, a prática profissional sobre como transmiti-los e o engajamento para que o professor vista a camisa dessa proposta. Destarte, a apresentação do quadro anterior, que não elimina a necessidade da leitura cautelosa do documento como um todo, permite-nos uma visão geral sobre o estamos defendendo a respeito desse dispositivo, que opera um caminho para a padronização em que “o como ensinar” torna-se mais importante que os fundamentos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma visão da docência permeada por inconsistências de cunho teórico-epistemológico. Esse entendimento passa pela noção de que

a lógica do mercado na educação conta com o fenômeno da padronização, para efeitos de controle em larga escala do perfil que se exige da formação humana. Além dos instrumentos de controle por via da avaliação, do currículo e de instrumentos de trabalho como apostilas, livros didáticos, por exemplo, o formato e o conteúdo dos cursos de formação de professores(as) padronizado são essenciais para garantir esse amplo controle. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é articulada, então, com base na pedagogia das competências. (Rocha, 2020, p. 145).

A padronização proposta pela BNC-formação docente é assumida aqui, portanto, como a padronização de um professor praticista, em que “cabe ao professor apenas a dimensão da execução, o saber fazer em contextos metodológicos e qualquer problemática que emergir estará sempre relacionada à ordem da execução, a práticas ineficazes.” (Moreira, *et al.*, 2022, p. 360). Esse engessamento da prática docente abre ainda o caminho para um grau ainda maior de responsabilização docente, já que agora os estudantes das licenciaturas são chamados a engajar-se na aquisição das suas próprias habilidades e competências tidas como indispensáveis para o exercício da profissão, e podem, portanto, serem avaliados, por meio de diversos instrumentos a partir dos padrões de competência ou incompetência.

A responsabilização docente pela aprendizagem dos estudantes se dá na medida em que a formação dos professores(as) se volta para que tipos de habilidades os discentes devem dominar e sobre como garantir o domínio dessas, em “que a qualidade da educação depende da qualidade do trabalho do professor, centrando nas críticas de uma formação de professores(as) de baixo desempenho na prática do exercício do magistério responsabilizando estes pelo desempenho dos alunos.” (Rocha, 2020, p. 143).

Nessa esteira, a BNC-formação docente apresentava um quadro bastante resumido de competências gerais, específicas e habilidades que se espera da prática docente. Os verbos apresentados nas competências específicas relativas ao Conhecimento Profissional remetem a dominar e demonstrar conhecimentos; na competência Prática Profissional, aparecem os verbos planejar, criar, avaliar e conduzir. No Engajamento Profissional temos: comprometer-se, participar e engajar-se, como podemos ver nos parágrafos 1, 2 e 3 do Art. 4º da Resolução:

dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; reconhecer os contextos de vida dos estudantes; conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades; comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 02).

Nesse prisma, “as atuais DCN representam um retrocesso para a formação de professores(as), privilegiando uma formação tecnicista, padronizada e pragmática, que pode acarretar um crescente controle do ser e do fazer docente. (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020, p. 360).

É por meio desse movimento de preconizar a prática que se consolida a formação de professores(as) proposta pela BNC-formação docente, operando um pragmatismo a serviço do mercado, que tem como base de forma e conteúdo a pedagogia das competências. A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) se resumia em oito páginas, como anexo no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica. A formação continuada não é tratada por esse documento, que trata como temas principais, distribuídos nos nove capítulos: Dos cursos de Licenciatura; da Formação em Segunda Licenciatura; da Formação Pedagógica para Graduados; da Formação para Atividades Pedagógicas e de Gestão; do Processo Avaliativo Interno e Externo. A formação continuada é apenas mencionada algumas vezes, brevemente, no corpo desse documento, demonstrando que não há a intenção de trabalhar a formação inicial docente de maneira articulada com a formação continuada.

É inegável que a formação continuada é de suma importância para a profissão docente e para uma atuação realmente pautada pela práxis e comprometida com a emancipação humana. Temos, contudo, que a desarticulação proposta nesse formato pela atual política de formação docente, em que a formação continuada passou a ter Diretrizes próprias, apresentada pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que resta “balizada pelos paradigmas vinculados ao pensamento pós-moderno desvaloriza a teoria, a reflexão crítica e a possibilidade de o humano conhecer a totalidade social, pois está impregnada pelos valores de troca da sociabilidade burguesa” (Pereira; Santos; Mendes Segundo, 2020, p. 416).

3.3 As recomendações do Banco Mundial para a formação e organização do trabalho docente e as implicações na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil²⁶

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil se assenta em um contexto histórico de desemprego estrutural e crescimento da barbárie humana como contradições profundas do modo de acumulação do capital. Os dados sobre o desemprego brasileiro, conforme o site²⁷ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que no quarto trimestre de 2022 tínhamos 8,6 milhões de desempregados no país. O número de trabalhadores informais no país assume números recordes, ficando acima de 39 milhões de trabalhadores no terceiro trimestre do mesmo ano. Conforme o site²⁸ da Organização não governamental (ONG) Inglesa Oxfam, que passou a atuar com sede no Brasil em 2014, em 2022 tivemos o resgate de mais de 2.500 trabalhadores brasileiros em condições de trabalho análogo ao escravo, a maioria desenvolvendo atividades rurais, com maior incidência nas lavouras de café. Em janeiro de 2023 a mesma ONG lançou uma nota pública²⁹ em solidariedade aos episódios que vem sendo registrados com o povo indígena Yanomami no território da Amazônia brasileira. O povo Yanomami enfrenta uma crise humanitária, caracterizada como genocídio, em que centenas de crianças morreram em virtude da fome e outras crianças e idosos encontram-se em situação desumana de inanição. A Oxfam denuncia o garimpo ilegal como intensificador da crise vivenciada no território Yanomami e a negligência dos governantes que comandavam o país até 2022.

Outro dado alarmante sobre a desigualdade social no Brasil, divulgado pelo site³⁰ do Observatório do Terceiro Setor, aponta que em 2021 cerca de 62,5 milhões de pessoas se encontravam em situação de pobreza e 17,9 milhões na extrema pobreza. Com relação a notícia veiculada por diversos canais de comunicação que o Brasil voltou ao mapa da fome,

²⁶ Partes dos achados dessa investigação, realizada nesse capítulo, foram divulgados enquanto a pesquisa ainda se encontrava em andamento. O artigo publicado pela editora Quipá, no e-book *Marxismo, Educação e Estado*, no ano de 2024, de título: *As recomendações do Banco Mundial para a formação docente: uma análise da política nacional de formação dos profissionais da educação básica no contexto brasileiro*, expõe as análises dos dados aqui coletados. O e-book pode ser acessado no link: <https://quipaeditora.com.br/marxismo-educacao>

²⁷ Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 22 fev. 2023.

²⁸ Informações disponíveis em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/o-estado-brasileiro-precisa-se-reorganizar-para-combater-o-trabalho-escravo/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

²⁹ A nota pública pode ser acessada na íntegra em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/oxfam-brasil-se-solidariza-com-o-povo-yanomami-e-pede-punicao-aos-responsaveis-pela-crise-humanitaria/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

³⁰ Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/numero-de-pessoas-vivendo-na-pobreza-bate-recorde-no-brasil/>. Acesso em 03 mar. 2023.

a divulgação pela Rede PENSSAN em parceria com outros institutos de pesquisa e ONGs do 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil³¹ releva que em 2022 chegamos ao extremo de 33,1 milhões de pessoas que não tinham o que comer no país.

Como proposta de enfrentamento de tais contradições gestadas no contexto da crise estrutural do capital, a educação tem sido colocada como centro de debate para conformação de um tipo de sujeito que se adeque as atuais demandas do mercado de trabalho, um profissional flexível, com competências necessárias para lidar com os problemas e conflitos e que se adapte as diferentes realidades. Nessa linha de alcance, a formação do profissional docente ganha foco e vem sendo delineada com base na Pedagogia das Competências “para formar os indivíduos em consonância com os valores, as habilidades e os conhecimentos que o capital necessita, o que, para a realização de tal tarefa, parte-se do pressuposto de que eles devem ser assim formados.”. (Holanda; Freres; Gonçalves, 2009, p. 132).

Não é menos certo que a atuação do Banco Mundial no campo educacional não é recente, mas vem sendo objeto de estudo de diversos teóricos que salientam que esse e outros organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) têm sido protagonistas nas reformas educacionais dos países pobres, lançando diretrizes e metas educacionais que se coadunam com interesses mercadológicos (Mendes Segundo; Jimenez; Rabelo, 2015). O Banco Mundial atua financiando empréstimos aos países da América Latina e agenciando as suas políticas educacionais, “exercendo sobre estes, controle econômico, cultural, político e educacional.” (Amorim; Leite, 2019, p. 30). Nessa esteira, Altmann (2002, p. 79) revela que

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine cooperação ou assistência técnica, ela nada mais é do que um cofinanciamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados.

³¹ Disponível em: <https://pesquisassan.net.br/2o-inquerito-nacional-sobre-inseguranca-alimentar-no-contexto-da-pandemia-da-covid-19-no-brasil/>. Acesso em: 02 mar. 2023.

Como apontado por Mendes Segundo (2005) o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o FMI foram instituídos na Conferência de Bretton Woods, no ano de 1945, no contexto pós segunda guerra mundial, buscando a reconstrução e retomada do desenvolvimento dos países que tiveram suas economias afetadas pela guerra. De início, como medida de emergência, se propuseram como um fundo de estabilização para manter as taxas de juros no comercio internacional. Explica a autora que em um segundo momento a abrangência da atuação desses organismos foi ampliada para outros setores, passando a interferir na “[...] trajetória política e econômica dos chamados países em desenvolvimento, com o propósito singular de garantir o pagamento das dívidas e servir de instrumento para a definição da hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundial.” (Mendes Segundo, 2005, p. 44).

De pronto, a ampliação desse domínio do banco sobre outros setores não findou por aí. A educação, que era vista como menos importante, ganhou uma conotação diferente após a década de 1960, figurando como um dos campos de atuação do Banco em seu objetivo de combate à pobreza, que passou a financiar recursos para instauração de políticas e programas educacionais com vistas a promover ajustamentos de caráter político-ideológico aos países pobres. Frente ao modelo de financiamento orquestrado pelo Banco Mundial é que se instaura o processo de endividamento e, em consequência, de submissão desses países às suas diretrizes, que orienta a promoção de ajustes nos diversos setores. A educação tem sido posta, pelo discurso recorrente, verificado em diversos documentos elaborados pelo Banco, “[...] como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança da paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido” (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015, p. 14).

O escopo do Banco Mundial tem sido o de redução da pobreza extrema, para garantir que o *modus operandi* do sistema do capital seja sustentável. A educação, portanto, deve proporcionar a aquisição de habilidades e competências dos estudantes durante a etapa escolar, para que se adequem a propalada sociedade do conhecimento, podendo garantir a condição de empregáveis e obtendo renda, atuando assim na redução da pobreza.

Considerando esse ideal das agências multilaterais de atrelamento da educação a redução da pobreza nos países da periferia do dito mundo globalizado, a formação docente tem ganhado especial atenção nesse feito. Dito isto, “A formação do professor em educação básica como pressuposto fundamental para tornar a educação mais eficiente, que se impõe em reformas educacionais nos países periféricos, constitui uma das principais estratégias propaladas pelas agências internacionais” (Pereira; Santos; Mendes Segundo, 2020, p. 411).

Nesse intento, a década de 1990 demarca o atrelamento brasileiro as determinações da UNESCO, do FMI e do Banco Mundial, que passou a adotar a cartilha imposta por tais organismos, das medidas a serem tomadas no campo educacional. A respeito das direções que as políticas adotadas têm levado a educação do país, temos a crescente subordinação da esfera pública aos interesses privados (Jimenez, 2010).

Em torno dos temas considerados prioritários na promoção da reestruturação educacional proposta, a formação dos profissionais docentes está entre um dos temas de grande recorrência nos discursos de tais organismos, veiculados em declarações oriundas de Fóruns e Conferências de Educação, como as que ocorrem no âmbito do Movimento de Educação para Todos (EPT), ou de Relatórios de Monitoramento e outras produções que buscam lançar e monitorar as diretrizes internacionais para os países membros. Como exemplo, o relatório “Educação um Tesouro a Descobrir”, organizado por Jacques Delors, fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que é um marco de inserção da atuação do Banco Mundial no campo educacional e trata no seu sétimo capítulo intitulado: “Os professores(as) em busca de novas perspectivas”, especificamente da atuação e relevância de adequar a formação inicial e continuada docente as demandas formativas do alunado. O atrelamento da qualidade educacional a adequada formação dos professores(as) é posta na declaração: “a qualidade do ensino é tanto ou mais determinada pela formação contínua dos professores(as) do que pela formação inicial” (Delors, 1998, p. 159).

Realizando a triagem do relatório, a palavra competência no singular ou no plural, aparece setenta e seis vezes. No capítulo que trata dos professores(as) a palavra competência atrelada a necessidade de qualificação constante dos docentes é citada doze vezes. A ideia de competência aparece ao longo do relatório fortemente atrelada ao princípio do pragmatismo, em que, “De modo geral, o percurso da formação de professor, arraigado no pragmatismo cotidiano em que se fragmentam os campos teóricos, se entrelaça com as condições da carreira docente.” (Pereira; Santos; Mendes Segundo, 2020, p. 414). No capítulo quatro do documento, que trata dos intitulados pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, o aprender a fazer surge com um deslocamento da noção de qualificação para a de competência, considerando a qualificação “obsoleta”, diante da necessidade de se dar “importância à competência pessoal” (Delors, 1998, p. 93). Destacamos ainda a passagem do relatório que trata das “competências pedagógicas” dos professores(as):

Para ser eficaz terá de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas. A Comissão pensa que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores(as) da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações. (Delors, 1998, p. 93).

As análises sobre tais exigências quanto a formação e o trabalho pedagógico docente nos permitem compreender a forte responsabilização sobre esses profissionais na consecução de objetivos de caráter ideológico que estão subsumidos aos processos de reprodução ampliada do capital. Responsabilização inclusive assumida na passagem: “A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores(as) fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade”. (Delors, 1998, p. 155). Decerto,

Novas exigências e novas demandas recaem na dimensão da ação pedagógica do professor, e os desafios para construir uma identidade docente com forte pressão ideológica ocupam grande espaço nesse campo. A análise e a contextualização do trabalho docente implicam pensar como o professor está inserido nessa lógica de reformas e novas demandas de formas de gestão e organização do seu próprio trabalho no cenário escolar, o que na maioria das vezes intensifica o seu ritmo de trabalho, causando desgaste, insatisfação e adoecimento. (Pereira; Santos; Mendes Segundo, 2020, p. 411).

O relatório orienta ainda que a formação dos docentes deve ocorrer com base nos quatro pilares da educação. O discurso da Pedagogia das Competências aparece no relatório com forte apelo de que os professores(as) não devem transmitir conhecimentos, mas ensinar os estudantes a dar respostas aos problemas que surgem na imediatez:

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (Delors, 1998, p. 93).

Na esteira de Lima (2011), concordamos que a formação docente é assumida no relatório mediante a desvalorização da formação teórica sólida, que permita unir pesquisa e aprofundamento por parte dos docentes, dos fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte a uma prática comprometida com a transmissão do conhecimento historicamente acumulados aos estudantes, mas terminam por incentivar a “transmissão de informações, treinamento, instrução e capacitação, absolutamente desarticulado da pesquisa e da produção de conhecimento”. (Lima, 2011, p. 93).

Dentre outras questões apontadas no relatório sobre a formação e atuação docentes, são apresentados sete temas principais, com medidas a serem adotadas pelos países membros do Movimento de EPT, que perpassam os processos de recrutamento; formação inicial; controle; gestão; participação de agentes externos a escola; condições de trabalho e meios de ensino. A melhoria da qualidade dos professores é posta, porquanto, como uma prioridade para o conjunto dos países.

Outro documento relevante, elaborado pelo grupo Banco Mundial, no contexto dos Fóruns Mundiais de Desenvolvimento da América Latina que acontecem desde 2003, é o livro *Professores(as) Excelentes, como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (2014). Essa série de Fóruns que ocorrem em torno das temáticas econômicas e sociais dos países da América Latina e Caribe, busca realizar pesquisas, estudos e monitoramento sobre essa abrangência para subsidiar o desenvolvimento das políticas dessas nações. Nessa edição, visando o acompanhamento da reformulação das políticas docentes, conforme o documento, foram juntados dados sobre a prática docente, com observações de mais de quinze mil professores(as) em setes países desses continentes (Bruns; Luque, 2014). Os dados apresentados tratam da Educação Básica pública desse conjunto de países e como o próprio título do documento apresenta, atrela os resultados de aprendizagens dos estudantes ao que chama de professores(as) excelentes, com relação a formação e atuação dos docentes.

Após vinte e quatro anos da elaboração do relatório Delors, encontramos um discurso análogo de atrelamento da qualidade educacional e aprendizados dos estudantes as questões que se referem a formação e ao trabalho docente. Semelhante ao que é exposto no *Relatório Educação um Tesouro a Descobrir*, o documento *Professores(as) Excelentes* trata de temas como importância dos docentes na consecução dos objetivos de aprendizagem, recrutamento, preparação docente e motivação dos professores(as).

Alguns dados relevantes com relação ao Brasil foram destacados pelos organizadores da obra, dos quais damos ênfase ao processo de feminização da profissão e o status socioeconômico baixo, ainda presente no país; o aumento da educação formal dos docentes; a remuneração que se encontra abaixo de outras profissões que o relatório considerou comparáveis, com cargos de nível superior e técnico. (Bruns; Luque, 2014).

Acerca dos países analisados é apresentado que “75% dos professores(as) da América Latina são mulheres”, variando em cada realidade, com o dado que no México temos um total de 62% do número de professores(as) que são do sexo feminino e 82% no

Brasil, Chile e Uruguai. (Bruns; Luque, 2014, p. 7). Com relação a formação em nível superior dos docentes, o Brasil figura com um aumento importante, passando de 19% dos professores(as) do ensino fundamental com a formação nesse nível em 1995, para 62% em 2010. A análise realizada da trajetória histórica das políticas educacionais para a formação docente realizada no tópico anterior dessa pesquisa, nos permite compreender a que se deve esse aumento significativo, que abriu margem também as iniciativas de precarização e aligeiramento da formação para atender em caráter de celeridade as determinações legais da exigência do nível superior em cursos de licenciatura para atuar na Educação Básica no país. Sobre a remuneração é apontado no documento que no Brasil os docentes ganham um salário de 10% a 25% inferior ao de outros profissionais com atividade comparável em nível técnico e superior. (Bruns; Luque, 2014).

A partir de tais análises e da apresentação de dados das avaliações internacionais de desempenho dos estudantes no PISA³², o relatório passa a sugerir as orientações aos países no desenvolvimento das políticas docente, a partir da determinação de que a qualidade do professor é um fator crucial para a aprendizagem e,

[...] Propõe um novo enfoque com o recrutamento dos jovens mais talentosos para o magistério, o aumento da eficácia dos professores(as) em serviço e o provimento de incentivos que motivem os professores(as) ao máximo esforço em todas as salas de aula, todos os dias, com todos os alunos. (Bruns; Luque, 2014, p. 11-12).

Conforme o apanhado que realizamos do documento, e compilado no exposto na passagem anterior, é sugerido aos países a reformulação das carreiras docentes, de modo a promover maior eficiência dos professores(as) a partir da política de incentivo financeiro e da responsabilização, controle do trabalho por meio de avaliação de competências, iniciando pelo recrutamento com base nas habilidades e competências desejáveis, baseado em padrões nacionais de desempenho, articulando “o que um professor deve saber e ser capaz de fazer” (Bruns; Luque, 2014, p. 28).

Com relação a responsabilização dos docentes, utiliza-se a ideia da pressão por responsabilidade, baseada na eliminação ou redução da estabilidade, que dependeria de avaliação constante de competências e na remuneração com base nos resultados de

³² Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é uma estudo internacional, trienal, realizado pela a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com dados comparativos sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária de 15 anos de idade sobre leitura, matemática e ciências nos países membros da organização. No Brasil o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela coleta e análise dos dados para apresentação a OCDE.

aprendizagem dos estudantes, mediante pagamento de bonificação e recompensas. Como verificamos: “As estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para *reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos)* a monitorar ou avaliar os professores(as)” (Bruns; Luque, 2014, p. 42. Grifos do original).

O relatório aponta que na América Latina e Caribe, especialmente no contexto brasileiro, a política de pagamento de bonificação com base em resultados de aprendizagem dos estudantes tem sido expandida. Com relação as experiências exitosas o documento apresenta as duas principais estratégias de recompensas financeiras adotadas em outros países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que são: “*reformas no plano de carreira e pagamento de bonificações*. Reformas no plano de carreira tipicamente fazem promoções permanentes de acordo com as competências e o desempenho dos professores(as) e não com base na antiguidade”. (Bruns; Luque, 2014, p. 43. Grifos do original).

Esclarece o documento que essa é uma forma mais fácil de ser implementada e mais vantajosa do que reformulação nos planos de carreira docentes, já que não resulta em incorporações aos salários dos professores(as), implicando no pagamento de benefícios como férias e décimo e das aposentadorias no futuro. Essa orientação para realização das bonificações com base em resultados, traria, conforme o relatório, um maior engajamento e incentivo aos docentes para melhorar o desempenho dos alunos e, a partir da flexibilização da estabilidade, que em tese, deveriam ser mantidos apenas os docentes que dessem “bons resultados”, facilitaria “[...] tirar de cena os professores(as) que apresentam baixo desempenho para seguir elevando a qualidade média do ensino.” (Bruns; Luque, 2014, p. 43).

Afirmam ainda, que embora os professores(as) sejam os protagonistas na produção do bom desempenho dos alunos e os que tem maior poder na realização das reformas da educação, são também os que estão na linha de frente no combate a muitas dessas reformas impostas pelas políticas de educação, estando os gestores das políticas educacionais e os educadores muitas das vezes em lados opostos. Com efeito,

As mudanças estruturais, especificamente nos países periféricos, e de modo destacado no Brasil, desdobram-se sobre a escola e, consequentemente, sobre a formação de professores(as). Essas mudanças assentam-se no movimento do capital para conter sua crise estrutural, ajustando as esferas sociais. A educação, espaço onde se situa a formação do professor, tem sido chamada a pôr em marcha a formação de um “novo” perfil de trabalhador-consumidor-cidadão-

empreendedor. Antes, porém, precisa educar o educador. A formação intelectual do professor na sociedade capitalista, com efeito, atrela-se a um conjunto de tendências, perfazendo um ideário que atende às necessidades sociorreprodutivas do capital. (Pereira; Santos; Mendes Segundo, 2020, p. 415).

Entendemos que tais medidas se alinham com a mercantilização da educação e precisam, para pôr em prática seu projeto, contar com a atuação dos docentes, seja de por adesão, ou porque de alguma forma são subsumidos as determinações, quando ocorre o que propõe o relatório: “(a) recompensas profissionais, incluindo satisfação intrínseca, reconhecimento e prestígio, crescimento profissional, domínio intelectual e boas condições de trabalho; (b) pressão por responsabilidade; e (c) incentivos financeiros” (Bruns; Luque, 2014, p. 40).

Essa proposta mercadológica se revela em vários aspectos nas orientações do documento, seja pelos discursos auferidos muito próximos do setor de mercado, seja pelas ações e recomendadas, como a constatação de que se perde muito tempo de aula com outras atividades burocráticas e não pedagógicas. Consideram que o tempo efetivo de aula é algo caro e que na América Latina se perde muito desse tempo. Essa ideia caminha em paralelo com o ideal do controle de tempos e movimentos do padrão taylorista, com o intuito de aumentar a produtividade de mercado, produzindo mais em menos tempo. Coloca-se, portanto, a responsabilidade para os docentes, que devem ter um treinamento específico na formação continuada sobre como realizar as atividades pedagógicas com maior eficiência.

A maior parte do tempo de instrução perdido é utilizada em atividades de organização da sala de aula, tais como chamada, limpeza do quadro negro, correção de dever de casa ou distribuição de trabalhos, que absorvem entre 24% e 39% do tempo total da aula: muito acima do padrão de 15%. Os programas de capacitação de professores(as) de muitos países da OCDE transmitem técnicas para administrar as transições em sala de aula e os processos administrativos com o máximo de eficiência possível, com o mantra que “o tempo de instrução é o recurso mais caro de uma escola.” Os professores(as) da América Latina que atuam em sala de aula parecem operar com pouca pressão nesse aspecto. (Bruns; Luque, 2014, p. 12).

Para a consolidação do projeto do burguês de acumulação e dominação das nações mais desenvolvidas economicamente sobre as que ocupam um lugar de subalternidade na geopolítica internacional, é que se gestam as diretrizes das políticas desenvolvidas nos diversos setores pelos países pobres. De pronto, tais diretrizes são orquestradas sobretudo pelo Banco Mundial, que tem, como demonstrado no documento em análise, no alinhamento da formação e do trabalho docente a tais diretrizes um aliado na consecução de tais objetivos. Para tanto, vemos que a orientação perpassa desde a formação de bons professores(as),

selecionando alunos que tiveram bom desempenho durante as etapas de escolarização da Educação Básica, ao controle do trabalho dos docentes em exercício, mediante várias possibilidades. Além das que já apresentamos neste escrito, ocorre ainda a orientação para a realização periódica da avaliação de desempenho dos docentes, que cumpriria a função de “melhorar a qualidade dos professores(as) e mantê-los responsáveis. (Bruns; Luque, 2014, p. 35).

Com relação ao modelo do sistema de avaliação docente proposto, o documento apresenta que deve se basear em quatro aspectos: “padrões de professores(as): uma clara articulação das competências e dos comportamentos que se espera que os bons professores(as) tenham e demonstrem.”; Medição abrangente, levando em consideração mais de um instrumento, como observação das aulas e do planejamento; entrevista com o docente; escuta de colegas e alunos sobre o trabalho desenvolvido pelo professor; avaliação da gestão e autoavaliação; Validação técnica da avaliação, preferencialmente coordenada por agentes externos a escola; e, por fim, política de punições ou gratificações conforme o desempenho apresentado na avaliação. (Bruns; Luque, 2014, p. 35).

Em vez de promover os professores(as) somente com base na antiguidade — como faz a maioria dos países da América Latina e do Caribe — os professores(as) podem ser promovidos com base na competência reconhecida. Uma estrutura salarial alinhada com o desempenho avaliado cria os incentivos certos para os professores(as) atuais e torna a profissão mais atrativa a candidatos talentosos no futuro. Os sistemas eficazes de avaliação de professores(as) fortalecem a responsabilização. Eles permitem que os gestores dos sistemas escolares identifiquem os professores(as) com necessidade de aprimoramento e criem fortes incentivos para que esses professores(as) busquem o treinamento oferecido e o apliquem ao seu trabalho. (Bruns; Luque, 2014, p. 36).

Salientando que existem muitas deficiências no âmbito da formação ofertada nos cursos destinados a preparação dos docentes, o livro Professores(as) Excelentes recomenda quatro estratégias amplas a serem adotadas pelos países da América Latina e Caribe na política de formação de professores(as): Abordagens orientadas para o uso de estratégias e materiais; Domínio do conteúdo a ser ensinado e como deve ser ensinado; Gestão da sala de aula, no que diz respeito ao tempo pedagógico, estratégias e técnicas adequadas; Colaboração de colegas quanto as práticas desenvolvidas. (Bruns; Luque, 2014.).

Nesse prisma, orienta-se o estabelecimento de critérios para a contratação dos docentes das redes públicas de ensino, de modo a aumentar o padrão de contratação, com base em “(a) padrões nacionais para professores(as); (b) testes pré-emprego das competências de professores(as); e (c) certificação alternativa.” (Bruns; Luque, 2014, p. 28).

Constata-se que, no momento da publicação do documento a maioria dos países da América Latina e do Caribe não desenvolveram esse padrão de docentes, o que a maioria dos países da OCDE já implementou em suas políticas docentes.

Tais recomendações se apresentam na realidade imediata, sobretudo no contexto brasileiro, como extremamente cruéis, por não levarem em consideração as dinâmicas enfrentadas cotidianamente por professores(as) e professoras da Educação Básica pública nas escolas espalhadas pelo país. As condições de trabalho precárias: salas superlotadas; infraestrutura inadequada; falta de suporte para o adequado trabalho com a inclusão de estudantes com transtornos de aprendizagem e/ou deficiências; tempo de planejamento e preparação que precisam ser gastos com burocracias; sobrecarga de trabalho e emocional; falta de recursos pedagógicos; indisciplina e falta de motivação dos estudantes; violência e problemas que extrapolam a prática docente; etc. Na via da contramão ao que é proposto no documento, as lutas dos educadores têm sido por melhores condições de trabalho, menos cobranças por resultados e mais foco dos processos de ensino e no desenvolvimento individual dos alunos, maior valorização e salários dignos e estabilidade no emprego. Diversos estudos já têm demonstrado que a política de responsabilização e as condições precárias do trabalho docente no Brasil tem promovido o aumento do índice de adoecimento psicológico desses profissionais. Batista, Carlotto e Moreira (2013) apontam que mais da metade dos afastamentos e licenças médicas para tratamento de saúde de docentes da Educação Básica são em virtude de quadros de depressão. Esse dado é bastante preocupante e representa um alerta sobre o tratamento que as políticas educacionais direcionadas a essa categoria tem promovido. Cabe refletir sobre o que já havia a muito tempo sido alertado pelo renomado filósofo Karl Marx: “O capital não tem a menor consideração com a saúde e com a vida do trabalhador, a não ser quando a sociedade o compete a respeitá-las”. (Marx, 1987, p. 306).

Em investigação bibliográfica realiza por Nascimento e Seixas (2020) sobre os últimos dez anos (2010-2020) a respeito dos principais tipos de adoecimento psicológicos que acometem os professores(as) da Educação Básica brasileira e suas causas, constatou-se que nos 25 trabalhos selecionados em bases de dados da SciELO, BVS, Lilacs o para estudo, 24% dos casos de afastamento por problemas psicológicos são em virtude de quadros de depressão e ansiedade, seguidos de estresse e síndrome de burnout. Com relação as circunstâncias apontadas que contribuem para esse quadro, revela o estudo:

O professor também se sente sobrecarregado pelas demandas de trabalho, com baixa remuneração, carga horária excessiva, necessidade de levar trabalho para casa e circunstâncias sociais que adentram a sala de aula, sem o amparo necessário para o seu fazer e sem reconhecimento social. A sociedade, a escola e o Estado lançam sobre o professor a responsabilidade quanto à formação de crianças e adolescentes, sem atentar para a influência que as condições de trabalho possuem em sua saúde mental. (Nascimento; Seixas, 2020, p. 11).

Tais constatações levaram a Organização Internacional do Trabalho (OIT) a considerar a docência como de alto risco físico e mental, sendo uma das profissões que lida com grande exposição e exigências. Porquanto, constatamos que “No Brasil, as reformas educacionais progressivamente fomentam as premissas de maior eficiência e produtividade, adjetivando mercadologicamente a educação, o que potencializa a precarização dos docentes” (Nunes; Cardoso; Sousa, 2020, p. 08).

Nessa lógica da competitividade inserida no campo educacional, professores(as) se veem obrigados a concorrerem com seus pares por melhores resultados de aprendizagem, medidos por padrões de desempenho estabelecidos e acabam por serem responsabilizados pelos fracassos escolares. Contudo, a busca desenfreada pelos números nas avaliações padronizadas, não leva em consideração as condições objetivas e as relações de trabalho precárias que os docentes são submetidos.

Observa-se a instalação de uma lógica que privilegia a chamada cultura do desempenho entre os professores(as), que se concretiza na adoção de mecanismos que visam assegurar o alcance das metas propugnadas a cada novo ano letivo e os índices de produtividade que desconsideram as condições objetivas de trabalho. (Venco; Rigolon, 2014, p. 47).

As autoras Venco e Rigolon (2014) apontam a existência na atualidade, no contexto das políticas educacionais adotadas, da gestão por resultados na escola, para uma precariedade objetiva e subjetiva das condições de trabalho. Operando no plano individual do sujeito professor(a), uma tentativa e uma necessidade de constante adequação às metas e resultados esperados como produto imediato do seu trabalho.

Freitas (2011), em seus estudos sobre o processo de responsabilização, decorrentes da atual gestão por resultados na escola, aponta que esse modelo assume três frentes principais, que são: “medição do desempenho dos alunos; relatório público do desempenho da escola, e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho ou de melhora do desempenho.” (Freitas, 2011, p. 16).

Em decorrência desse processo, tem um crescente número de abandono e adoecimento da/na profissão. Diante das reformas promovidas a partir da década de 1990 e

aprofundadas, em alguns casos, no início do século XXI, afinadas com os ideais do mercado, vemos um crescente discurso da responsabilização dos docentes pelos “fracassos” educacionais e um completo “abandono de propostas de aprendizagem condizentes com as especificidades dos estudantes, que passam a ser substituídas pela padronização do ensino, via material didático, cuja utilização é atrelada à avaliação.” (Venco; Rigolon, 2014, p. 50).

É denunciado pelas autoras Venco e Rigolon (2014), a partir dos resultados de pesquisas sobre a precarização do trabalho docente, o aumento das contratações temporárias de professores(as) nos sistemas de ensino em todo o Brasil. Essa nova categoria de profissionais, com condições de trabalho e vida ainda mais precarizados que os chamados efetivos, que são os docentes aprovados em concurso público e que detêm estabilidade, enquanto servidores públicos, se deparam com a “intensificação do trabalho e os ganhos minimizados.” (Venco, 2019, p.1). Sobre esse crescente movimento de contratações temporárias de professores(as), as autoras alertam:

A instalação de tal situação enseja o aumento de trabalhos precários, a exemplo dos temporários, tempo parcial e outras formas flexíveis de contratação, circunstâncias estas que contribuem para a degradação da condição salarial, ampliando a vulnerabilidade e suscitando um sentimento de instabilidade, que finda por afetar mesmo aqueles cujo contrato de trabalho guarda características do trabalho formalizado. (Venco; Rigolon, 2014, p. 43).

Esse modelo de inserção do trabalho docente não efetivo, com contratos temporários, tem sido uma forma de barateamento e precarização do trabalho no contexto educacional, que além de “fragilizar o coletivo, intensificar o trabalho e individualizar comportamentos, com vistas a neutralizar a mobilização coletiva e generalizar o silêncio.”, como denunciado por Venco e Rigolon (2014, p. 43), funcionam ainda como mantimento dos *currais eleitorais* no contexto da política em âmbito municipal.

Esse processo já é responsável pelo dado alarmante de que 40% dos professores(as) do país não eram concursados em 2018. Em estudo sobre as condições atuais do trabalho docente, Shiroma e Evangelista (2015) revelam o quadro atual nos estados brasileiros:

A admissão exagerada de professores(as) em caráter temporário, além de terceirizados e CLT, expressos nos microdados coligidos no Censo da Educação Básica 2012 (BRASIL, 2013), revela a precarização dos contratos de trabalho de boa parte dos docentes brasileiros. Dentre as redes estaduais de ensino, o Espírito Santo (ES) é líder na contratação de docentes temporários, com 71%, seguido do Mato Grosso (MT) (66%), Acre (AC) (64%), Mato Grosso do Sul (MS) e Santa Catarina (SC), ambos com 60%. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 326).

Como resultado imediato, temos de um lado a crescente responsabilização dos professores(as) pelos resultados de aprendizagem, e, de outro, o aceleramento da precarização das condições de trabalho docente.

São recorrentes os diagnósticos mostrando as condições dessa escola e do trabalho nela realizado. O professorado dessa escola está submerso em condições precárias de trabalho e formação. As condições de trabalho, desde os aspectos físico-materiais às condições de salário e carreira, são degradantes. Prédios escolares caindo, sem manutenção, falta de material e recursos e didáticos, retratam o cotidiano da escola. Os salários e os planos de carreira existentes não estimulam os professores(as) a buscarem algum tipo de aperfeiçoamento para melhorar profissionalmente. Neste "quadro negro" não há, evidentemente, por parte dos professores(as), nenhum compromisso com as políticas educacionais implementadas nestas últimas décadas, pois estas se revelaram descompromissadas com a melhoria do ensino e da educação (Hypólito, 1991, p. 4).

Venco (2019) apresenta os resultados de pesquisas sobre as condições de trabalho dos professores(as) na rede estadual de São Paulo, em que se coadunam para a precarização do trabalho docente no estado, sob o aumento significativo dos contratos temporários e a perda da autonomia, por meio da prescrição e do monitoramento dos seus trabalhos, através da aplicação dos testes padronizados. Nesse estudo, ela analisa o processo de uberização da profissão docente, em que o ideal utilizado atualmente no mercado do empreendedorismo, aplica-se ao trabalho dos professores(as) e mascara a realidade do crescente desemprego e da informalidade, que tem como consequência a precarização do trabalho.

Por um lado, os trabalhadores quasi-uberizados representam, em média, ao longo do período analisado, 50% do total de docentes na rede estadual paulista. Eles se aproximam dos trabalhadores da Uber, dada a variabilidade das disciplinas a serem ministradas, a sua não fixação em um só local de trabalho, a quantidade de horas de trabalho e, consequentemente a remuneração. Por outro lado, a individualização desses trabalhadores se contrapõe ao coletivo. (Venco, 2019, p. 14).

O estudo apresentado por Venco (2019) é restrito ao estado de São Paulo, mas poderia, sem prejuízos da análise do real, ser generalizado para o Estado do Ceará e muitos outros estados brasileiros, apresentando resultados da precarização e das novas formas de gestão do processo de trabalho nas escolas. Essa nova forma de condução do trabalho pedagógico, com base em ideais mercadológicos, acaba por fragmentar as lutas docentes por melhorias nas condições de trabalho, inserindo a lógica da competitividade entre os pares por melhores resultados no desempenho dos alunos, em que,

a utilização de um diversificado rol de trabalhadores voluntários ou sub-remunerados e subformados coincide com o aumento das exigências de qualidade e das cobranças sobre as escolas e professores(as). Os últimos são chamados a

responder pelos resultados de aprendizagem dos alunos, mormente nas avaliações externas. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 319).

O estudo realizado por Cavalcanti (2019), expõe dados do processo de precarização docente no Estado do Ceará, por meio da contratação de professores(as) temporários na rede estadual de ensino, nas chamadas escolas profissionais de tempo integral. Concordamos que essa crescente prática gera “a instabilidade, insegurança, baixos salários e precárias condições de trabalho” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 327).

Tabela 2 - Comparativo entre professores(as) efetivos e temporários – 2011 a 2014

ENSINO MÉDIO COMO UM TODO						ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
	TOTAL	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS	% EFETIVOS	% TEMPORÁRIOS	TOTAL	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS	% EFETIVOS	% TEMPORÁRIOS
2011	14.261	5.847	8.222	40%	58%	1.740	388	1.153	22%	76%
2012	15.082	5.629	9.033	37%	59%	2.097	442	1.252	22%	59%
2013	16.515	5.293	10.830	32%	65%	2.614	400	1.824	15%	69%
2014	17.036	4.816	11.704	28%	68%	2.556	316	1.704	12%	67%

Fonte: Cavalcanti (2019).

A tabela é resultado da pesquisa de Cavalcanti (2019) e apresenta a série histórica dos anos de 2011 a 2014 com relação ao aumento das contratações temporárias de professores(as) em toda a rede estadual de ensino do Ceará. Como exposto, é possível perceber que a ordem é inversamente proporcional, à medida que a porcentagem de contratação de professores(as) temporários aumenta, a de professores(as) efetivos vai diminuindo ao longo dos anos. Esse processo decorre das aposentadorias, exonerações, falecimentos, etc., dos professores(as) efetivos em que os cargos não são ocupados por concurso público. A segunda tabela apresenta dados mais recentes desse fenômeno analisado.

Tabela 3 - Comparativo entre professores(as) efetivos e temporários – 2015 a 2018

ENSINO MÉDIO COMO UM TODO						ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL				
	TOTAL	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS	% EFETIVOS	% TEMPORÁRIOS	TOTAL	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS	% EFETIVOS	% TEMPORÁRIOS
2015	20.424	7.581	11.129	37%	54%	3.041	640	1.569	21%	51%

2016	18.570	7.443	9.377	41%	51%	2.871	627	1.508	21%	52%
2017	15.734	6.346	8.565	40%	54%	3.315	824	1.759	24%	53%
2018	15.880	6.339	9.280	39%	58%	3.828	1.371	2.190	35%	57%

Fonte: Cavalcanti (2019).

Na série histórica mais recente, entre os anos de 2015 a 2018, apesar de um aumento no número de professores(as) efetivos em toda a rede de ensino do estado, que passou de 37% em 2015 para 39% em 2018, é alarmante que o quadro ainda seja da existência de um maior número de professores(as) temporários do que de efetivos, dada a condição de precariedade do trabalho docente que esse movimento enseja. Esse fato se repete ao longo das duas séries históricas apresentadas pelo autor, o caso parece mais grave ainda nas escolas profissionais de tempo integral, onde o número de professores(as) temporários é praticamente o dobro do de efetivos em muitos dos anos analisados. Esse processo tem resultado na “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (Oliveira, 2004, p. 1127).

Como se não bastasse essa precarização a que os docentes são submetidos, são manifestadas novas formas de controle sobre o trabalho e cada vez mais novas exigências de adequação dos docentes às estratégias de retomada da acumulação comprometidas pela crise, dito de outro modo, “os professores(as) são cobrados, taxados de anacrônicos, acomodados e incapazes para operacionalizar a educação da próxima geração pensada sob os limites dos interesses capitalistas.” (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 327).

Nesse bojo, pensar as atuais condições do trabalho docente na atualidade, demanda um olhar atento sobre quais as imposições postas pelo modo de produção capitalista e suas determinações:

No plano elusivo do discurso, tais necessidades são postas no campo das abstrações, genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a “sociedade do conhecimento”. Essas demandas têm norteado reformas, conduzindo à rarefação da formação de professores(as) e precarização de suas condições de trabalho. (Shiroma; Evangelista, 2015, p. 316).

Esse ideário mercadológico, orquestrado pelas agências multilaterais, tem produzido impactos no campo da formação e atuação docente que agudizam o processo de precarização, sob primas que, se não analisados de modo radical, podem ser entendidos como favoráveis e preteríveis para a formação da classe trabalhadora. Sobretudo, pois, são

adotados termos no discurso dos documentos oficiais que normatizam o ensino escolar que buscam obnubilar a realidade dos interesses capitalistas. É nesse corpo teórico-prático contraditório da realidade material objetiva que se insere a formação e o trabalho docente na atualidade.

É nessa esteira que se insere a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil, introduzida inicialmente pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e posteriormente ampliada também para a formação continuada, por meio do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que o substitui. O Ministério da Educação (MEC) é o responsável pela coordenação dessa política em nível nacional, que deve caminhar em paralelo com as diretrizes educacionais para a formação docente, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); a Base Nacional Comum Curricular e com os processos de avaliação da Educação Básica e Superior.

A tríade proposta na condução da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: Formação dos professores(as); currículo implementado no país; avaliação e monitoramento, cumprem as determinações do Banco Mundial expressas nos documentos analisados: Relatório Educação um Tesouro a Descobrir e Documento Professores(as) Excelentes.

A partir da triagem dos dois documentos e da análise da relação com a legislação que regulamenta o desenvolvimento da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil, mais especificamente do Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, constatamos como temas convergentes tratados em ambos os documentos analisados: a responsabilização depositada na formação e, em consequência, no trabalho docente, quanto ao alcance da dita qualidade da aprendizagem dos estudantes e do ensino; a importância da motivação e das políticas de incentivo dos docentes; organização de processos de avaliação de professores(as) eficazes e de políticas de recrutamento; a tendência ao pragmatismo e o ideal de desenvolvimento de competências pelos docentes, dentre outros. Elencamos e organizamos no quadro a seguir, portanto, algumas das passagens dos documentos que se inter cruzam:

Quadro 4 – Síntese dos temas comuns entre os documentos analisados: Relatório Educação um Tesouro a Descobrir; Livro Professores(as) Excelentes e Decreto nº 8.752/16

Abordagem do Tema	DOCUMENTO 1	DOCUMENTO 2	DOCUMENTO 3
	Relatório Educação um Tesouro a Descobrir	Livro Professores(as) Excelentes	Decreto nº 8.752/16
Formação de Professores(as)	De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores(as) do que pela sua formação inicial.	Treinamento eficaz para corrigir os pontos fracos identificados dos professores(as) e alavancar as competências dos atores de melhor desempenho.	Art. 15. Serão fortalecidas as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e superior, visando a plena implementação das diretrizes curriculares relativas à formação dos profissionais da educação básica.
Trabalho Docente	A Comissão pensa que todos os governos devem pôr especial empenho em reafirmar a importância dos professores(as) da educação básica e criar condições para que melhorem as suas qualificações.	Adequar as atribuições dos professores(as) às necessidades das escolas e dos alunos e criar escolas eficazes por meio de práticas compartilhadas e interação profissional.	VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, [...] da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar;
Recrutamento de Professores(as)	Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores(as), pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.	A baixa qualidade dos programas de formação de professores(as) torna importante que os sistemas públicos educacionais selecionem com cuidado no momento da contratação. Três instrumentos principais da política podem garantir isso: (a) padrões nacionais para professores(as); (b) testes pré-emprego das competências de professores(as); e (c) certificação alternativa.	Art. 17. O Ministério da Educação coordenará a realização de prova nacional para docentes para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública [...].
Prática de Ensino	O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto [...]	Treinamento que prepara os professores(as) de ambientes de baixa capacidade para usar determinadas estratégias de ensino e os materiais correspondentes para fornecer um currículo diário bem-definido.	IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.
Avaliação Docente e responsabilização	A competência, o profissionalismo e o devotamento que exigimos dos professores(as) fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade.	Sistemas para a avaliação regular dos pontos fortes e fracos de cada Professor.	II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais;
Políticas de Incentivo	Melhorar a qualidade e a motivação dos professores(as) deve, pois, ser uma prioridade em todos os países.	(a) recompensas profissionais, [...]; (b) pressão por responsabilidade; e (c) incentivos financeiros.	XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente;

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996); Livro Professores(as) excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe (2014) e Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016.

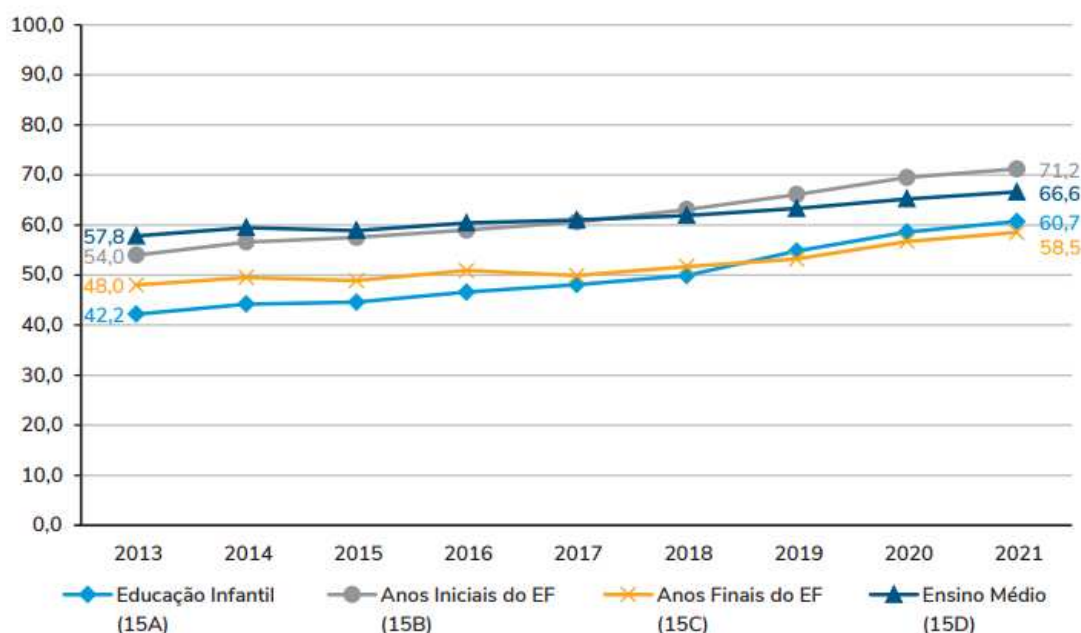
A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil já havia sido prevista com uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, dado pela Lei nº 13.005/14, que estabelece o período de dez anos para o cumprimento das metas. A meta de número quinze lança que no prazo de um ano da vigência do plano deve ser organizada em regime de colaboração entre a união e os entes federados a política de formação docente, de modo que seja “assegurado que todos os professores(as) e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” (Brasil, 2014). Como uma das estratégias do desenvolvimento dessa meta o plano trata da necessidade da implementação, também no prazo de um ano a contar da sua vigência, da política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação, em regime de colaboração. A meta dezesseis do plano prevê também a garantia da formação continuada para todos os profissionais da Educação Básica na sua área de atuação, e como uma das estratégias a definição de Diretrizes Curriculares para os cursos de formação docente.

O Relatório de Políticas e Programas de Governo (2019), elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que trata das principais fiscalizações realizadas pelo TCU em políticas públicas e programas de governo, entre 2017 e 2019, dedicou espaço ao acompanhamento do investimento público e as ações desenvolvidas no âmbito da Política de formação docente. Conforme os dados divulgados no relatório, entre 2017 e 2019 foram dispendidos um valor de, aproximadamente, R\$ 3,5 bilhões com o desenvolvimento dessa política. O TCU se deteve na ação de fiscalização ao processo de institucionalização da política, participação das principais partes interessadas em seus processos decisórios, realização de planejamentos estratégicos direcionadores das ações de formação e disponibilidade de informações para a realização de avaliações e coordenação [...] (Brasil, TCU, 2019). O Processo TC 018.075/2018-5, que teve como relator o Ministro Walton Alencar Rodrigues, deu origem as análises para o relatório e reconhece, mediante as recomendações da OCDE, diante dos resultados da avaliação internacional do PISA dos países membros, que um dos principais fatores que podem ser controlados pelas políticas públicas para garantia da educação de qualidade é a formação docente, frente a isso, constata que a meta 15 do PNE ainda está longe de ser alcançada.

Conforme os dados do Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2022), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil passou na análise da série histórica de 2013 a 2021 de 42,2% para 60,7% na Educação Infantil; De 54% para 71,2% nos anos iniciais do Ensino Fundamental; De 48,0% para 58,5% nos anos finais do Ensino Fundamental e de 57,8% para 66,6% no Ensino Médio do percentual de docências de professores(as) com formação adequada a área de conhecimento em atuam (DIRED, INEP, 2022), conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Percentual de Docências de Professores(as) com Formação Superior Adequada à Área de Conhecimento que Lecionam – Indicadores 15a, 15b, 15c E 15d – Brasil – 2013-2021



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Indicador de Adequação da Formação Docente/Inep (2013-2021).

Apesar desse avanço em todos os níveis nos oito anos avaliados sobre o percentual de professores(as) que estão atuando em sala de aula e possuem a formação adequada a área de conhecimento em atuam, o relatório do TCU constatou na sua fiscalização algumas fragilidades que impactam diretamente na implementação da política de formação docente, dentre elas estão a falta de “amparo em planos estratégicos que definam precisamente os objetivos, as metas, os resultados esperados, os marcos temporais das ações de formação e a visão de longo prazo” (Brasil, TCU, 2019, p. 9). Como deliberações, por meio do Acórdão 591/2019-TCU-Plenário, o TCU determinou que o MEC apresentasse um plano de ação da

coordenação da política que tratasse da atuação dos órgãos envolvidos na execução das ações; viabilizasse o funcionamento do comitê e fóruns estaduais para iniciar o planejamento estratégico e aplicasse o monitoramento e avaliação da política. (Brasil, TCU, 2019).

Dois anos após a vigência do PNE, fora do prazo de um ano estipulado no plano, foi lançado o Decreto nº 8.752/16 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no Brasil, que abarca a formação inicial e continuada dos docentes e possui como um dos seus objetivos assegurar conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, previstos e avaliados constantemente pelas diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, tendo como foco o aprendizado dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada de Professores(as) para a Educação Básica, juntamente com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada foram dadas, respectivamente, pelas resoluções: Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que foram posteriormente revogadas pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024.

4. A ATUAÇÃO DA REDE FERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: GÊNESE, ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO

A inserção das Licenciaturas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a sua ampliação dos *lôcus* tradicionais das Universidades para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é o cerne desta pesquisa de doutorado. Para apreensão desse objeto e afunilamento do tema, discutimos nesse capítulo sobre as origens da Rede Federal de Educação Profissional, que remonta a primeira república, com as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha em 1909, à sua consolidação na atualidade, com a Lei nº 11.892 de 2008, que cria os IFs e os estabelece como espaço transversal de oferta educacional.

Na apresentação do contexto histórico do desenvolvimento da educação profissional no Brasil, revelamos com base na literatura consultada, que ele pode ser caracterizado por duas tendências principais: a primeira consiste no atrelamento da educação profissional com o nível de desenvolvimento econômico do país; a segunda é a sua destinação a classe trabalhadora, como parte da dualidade educacional histórica, em que o ensino profissional é destinado aos trabalhadores e o acadêmico a elite dominante.

A educação profissional surge, portanto, em caráter de assistencialismo e como medida de inclusão social das populações mais pobres, aos desabrigados, órfãos, dentre outros. Ao longo das políticas desenvolvidas na área, o ensino profissional passou por uma série de transformações, com diversas institucionalidades: Liceus Industriais; Escola Industrial Federal; Escola Técnica Federal – ETF; Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, chegando aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Realizado esse percurso histórico, fazemos um recorte sobre os *lôcus* que vem ofertando historicamente a formação docente no Brasil, dos quais: os Institutos Superiores de Educação da década de 1930, que inauguraram a formação docente em nível superior, substituindo o antigo padrão das Escolas Normais; os Institutos de Educação retomados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996; e os Institutos Federais (IFs).

Analisamos o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, a partir dos governos petistas, em que a ampliação no número de instituições e oferta de vagas representou um ineditismo no âmbito das políticas públicas para a área do ensino

profissional, aprofundando as reformas neoliberais nesse campo, com a oferta de Ensino Superior não Universitário, por meio das graduações tecnológicas.

Aprofundamos que a expansão de instituições de educação superior não universitárias, no bojo neoliberal, está na agenda dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. Na exposição desse cenário de expansão, constatamos que em 13 anos, no período de 2003 a 2016, foram construídas mais instituições de educação profissional no Brasil do que nos 93 anos anteriores, com um aumento de mais de 500 novas instituições.

Finalizamos o capítulo apresentando a estrutura atual da Rede Federal de Educação Profissional e analisando o seu papel social no âmbito da oferta da educação pública, frente aos limites impostos pelo modo de acumulação capitalista, em crise estrutural. Apontamos que o ensino ministrado nessas instituições buscou sempre a qualificação da mão de obra, ou seja, da classe trabalhadora, para atuar no sistema produtivo, condizente sempre com as demandas do contexto histórico e social e as necessidades de reprodução do capital.

4.1 A gênese e a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional: das escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs)

O contexto histórico do desenvolvimento da educação profissional no Brasil pode ser caracterizado por duas tendências principais: a primeira consiste no atrelamento com o nível de desenvolvimento econômico do país, o que levou a inúmeros reformas institucionais nos diversos níveis em que essa modalidade é ofertada; A segunda é a destinação da educação profissional a classe trabalhadora, que em muitos momentos aparece nos documentos oficiais sob o julgo do assistencialismo e como medida de inclusão social dos “desvalidos da sorte”³³, que em maior ou menor grau, contribui para o mantimento das desigualdades, na sua dialética com a dualidade educacional.

Sobre a primeira tendência, somamo-nos a Santos (2009, p. 99) para fundamentá-la, na retórica de que: “As políticas públicas brasileiras voltadas para educação, desde a sua concepção como política inclusas nas metas dos governos vêm sendo permeadas de contradições, que se relacionam diretamente com as condições econômicas vigentes”.

A raiz histórica da dualidade educacional consiste no antagonismo de classe, que no curso do seu desenvolvimento histórico, no âmbito das relações capitalistas de produção, tem levado a burguesia a realizar diversas artimanhas para o mantimento de seus privilégios, para o qual é imprescindível a continuidade da dominação ideológica da classe trabalhadora. Nesse feito, a educação assume espaço privilegiado de transmissão da ideologia burguesa e de qualificação da mão de obra conforme as demandas do mercado. Sobre esse processo, Santos (2005, 2009) denuncia a existência da dualidade educacional conforme os objetivos subordinação da classe menos favorecida aos ditames do capital, em que o ensino profissional é destinado aos trabalhadores e o acadêmico a elite dominante.

Nesse âmag, faz-se de salutar relevância compreender o processo histórico de desenvolvimento da educação profissional no Brasil, sem, contudo, esgotar a totalidade

³³ O termo que foi amplamente popularizado na legislação voltada para o ensino profissional na Primeira República tem origem ainda no Império, na década de 1840, quando foram criadas instituições de caridade para meninos órfão e pobres, as Casas dos Educandos Artífices, e asilos para desvalidos. Nessas instituições, como forma de educação da moral, para evitar que esses meninos entrassem para o crime ou se tornassem violentos, e para que pudessem ser inseridos no mercado de trabalho posteriormente, em uma perspectiva de pedagogia reformista, eram ensinados ofícios e habilidades manuais, além de educação primária.

social e todos os elementos político, econômico e sociais que engendram esse movimento. Cabe-nos, portanto, a tarefa de apresentar, mesmo que de modo resumido, os elementos mais relevantes que delinearão esse desenvolvimento, até a criação da Rede Federal de Educação Profissional, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por ela compreendidos, onde encontra-se o cerne do nosso objeto de pesquisa, com ênfase nas duas tendências elencadas no início do capítulo.

Antes de tudo, é imprescindível ter clareza das raízes histórico-sociais brasileiras, a partir dos levantamentos realizados pelos sociólogos e cientistas sociais como Nagle (1976); Prado Júnior (1994); Furtado (2005); Fiori (1995); Florestan Fernandes (1987), dentre outros, que se debruçaram sobre os fenômenos político-econômicos e sociais brasileiros, desde as suas origens. Tais teóricos e suas obras contribuem com os elementos de compreensão sobre o Brasil ter realizado uma industrialização tardia, periférica, dependente, ter sido por muito tempo uma sociedade escravocrata, baseada na economia agroexportadora, com uma economia submissa as antigas oligarquias e dependente no cenário internacional, não ter realizado, pelo menos não completamente, a revolução burguesa, fazendo parte do “[...] desenvolvimento capitalista industrial tardio e periférico da América Latina” (Fiori, 1995). Essas premissas são fundamentais para o entendimento das suas relações com a oferta da educação profissional e as tendências históricas que a acompanham, em que “a chamada abolição tardia da escravatura, a Proclamação da República, entre outros fatores, solidificou o alinhamento da educação profissional às exigências do desenvolvimento capitalista.” (Rabelo; Mendes Segundo; Carmo, 2023, p. 88).

Não podemos perder de vista, que a base econômica produz, dialeticamente, uma relação ontológica de determinação recíproca sobre os outros campos sociais, à medida que os influencia e é por eles influenciada. As análises sobre o fenômeno educativo, sobretudo da educação profissional, não podem ocorrer em separado desse pressuposto. Dito de outra forma: “As reflexões expostas até o momento demonstram a existência no Brasil de uma relação dialética entre o desenvolvimento econômico e a implementação das propostas educacionais, particularmente, as voltadas para a formação profissionalizante.” (Rabelo; Mendes Segundo; Carmo, 2023, p. 90).

Isso posto, a configuração assumida pela educação profissional no contexto das velhas relações senhor-escravo é totalmente distinta da existente com o aparecimento das novas classes sociais, burguesia e proletariado, com a instauração da sociedade industrial,

ou como sustenta Nagle (1976), na transição do modelo econômico do sistema agrário-comercial para o urbano-industrial. Conquanto, o seu papel social resguarde as mesmas intencionalidades em cada período, se diferindo em suas formas de organização, as tendências da dualidade educacional, em que a educação profissional se volta para a classe menos favorecida socialmente e o acadêmico para a elite, e o atrelamento com o movimento da base econômica, são uma constante no desenvolvimento da oferta de educação profissional.

Não obstante a raiz escravocrata brasileira, em que a mão de obra principal após o processo de colonização do Brasil pelos portugueses era a escrava, a partir da submissão dos povos originários e dos negros trazidos pelos navios negreiros, por meio da conversão na fé católica e, quando essa não bastasse, pelo uso da força, havia a demanda de educação para pacificar os revoltosos. Esse processo educativo, marca um prelúdio da educação profissional brasileira, em que “os Jesuítas introduziram o ensino profissional a partir do aprendizado dos ofícios de tecelão, ferreiro, pedreiro e sapateiro” (SINASEFE; CIASH, 2003, p. 15 *apud* Santos, 2005, p. 30).

A respeito da influência dos Jesuítas nesse processo educativo implementado inicialmente na colônia brasileira, dominada pelos Portugueses, salientamos com base no excerto a seguir que a educação profissional surge com a marca da dominação de classes na necessária qualificação e subordinação da mão de obra:

Sob orientação jesuítica, como se observa, foram introduzidos os primeiros aprendizados, o que se convencionou chamar de ensino profissionalizante. Esse tipo de instrução baseava-se em trabalhos pesados, afazeres precários, profissões manuais, executados pelos índios. Esse fato caracteriza a educação reservada, desse pioneirismo religioso em diante, aos assim denominados ‘órfãos de Deus’, povos inocentes de fácil conversão, desvalidos da riqueza ou qualquer outra expressão material e cultural, em atendimento aos interesses dos colonizadores. (Rabelo; Mendes Segundo; Carmo, 2023, p. 83).

Como apontam Rabelo, Mendes Segundo e Carmo (2023), o ensino profissional no Brasil tem seu nascedouro com a chegada dos povos europeus e as demandas advindas desse processo, que expressa o caráter classista na oferta educacional, com o ensino de profissões manuais, posteriormente configurado como ensino técnico profissional, direcionado a classe trabalhadora. Prosseguem as autoras:

No Brasil, recorrendo aos registros históricos, a educação em geral e, especificamente, a profissionalizante começam marcadas pela subordinação dos povos originários aos europeus. Esse tipo de recorte formativo estava ligado a uma severa e sistemática expropriação dos indígenas e africanos, alçados, no plano do

discurso, à condição de aprendizes dos ofícios no período colonial, produzindo, desde já, o processo de subserviência dos colonos frente ao poder dos dominadores. (Rabelo; Mendes Segundo; Carmo, 2023, p. 82).

Sobre essas primeiras iniciativas no âmbito da educação profissional, temos a criação do que hoje é o Colégio Pedro II nos anos 1700, no Rio de Janeiro, que surge sob o caráter do assistencialismo, como o Seminário de São Joaquim, voltado para a instrução de órfãos na perspectiva profissional (Santos, 2017 *apud* Rabelo; Mendes Segundo; Carmo, 2023).

Na mesma linha de alcance, Santos (2005) salienta que entre os anos 1840 e 1860 foram instaladas as casas de educandos artífices, voltadas ao atendimento das populações mais pobres, aos desabrigados, órfãos, dentre outros, com um modelo de aprendizagem baseado nos preceitos da profissão militar. Nessa linha de alcance, “Muito provavelmente, quando Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, determinou a instalação de 19 escolas, cunhando o termo “desvalidos da sorte” o fez inspirando-se neste relato.”. (Santos, 2005, p. 30, aspas do original).

Na esteira desse movimento da oferta de ensino profissional iniciado no império, que assume novas configurações com a instituição da república, endossamos que

esta modalidade de ensino profissionalizante, além de se apresentar como uma ‘necessidade pública’ de minimamente qualificar a força de trabalho, em prol do desenvolvimento econômico industrial nascente, expressa, ademais, forte influência ideológica e moral na formação de um trabalhador submisso, ordeiro e integrado ao progresso social e econômico da época. (Rabelo; Mendes Segundo; Carmo, 2023, p. 88).

Essa problemática social nasce da cruel realidade enfrentada no contexto brasileiro, em que o processo abolicionista não deu conta de reparar historicamente àqueles que foram escravizados e suas futuras gerações, uma vez que a política pública não os alcançou por muitos anos após o abolicionismo. “É necessário frisar que passadas duas décadas da abolição da escravatura, o Brasil possuía um enorme contingente de ex-escravos declarados livres sob sua total sorte.”. (Santos, 2005, p. 32).

Dentre as primeiras iniciativas regulamentadas legalmente, voltadas ao ensino profissional no Brasil, temos o Decreto nº 1.106 de 29 de dezembro de 1906, que cria o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio³⁴, responsável pelo ensino profissional do

³⁴ “O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio foi criado pelo decreto legislativo n. 1.606 de 29/12/1906 a partir do desmembramento do Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, recebendo, também atribuições ligadas à catequese dos índios antes pertencentes ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Contudo, apenas em 1909, o Ministério foi instalado como indica o decreto n. 7.501, de 12 de agosto, que

país e o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, instituído pelo então presidente Nilo Peçanha³⁵, que determinou a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, um total de dezenove³⁶ escolas, voltadas ao ensino profissional, primário e gratuito, espalhadas em todas as capitais dos Estados. Tais instituições surgem com forte apelo a segunda tendência apontada no início desse capítulo, a de ofertar qualificação como forma de oportunizar a participação da classe trabalhadora no mercado de trabalho, em caráter assistencialista.

Exatos cem anos separam as escolas de Aprendizes Artífices (1909), criadas por Nilo Peçanha, do Colégio de Fábricas (1809), instituído como primeiro esforço por parte do governo no campo da profissionalização, que por meio de Decreto, D. João VI oficializou a criação dessa instituição.

As escolas de Aprendizes Artífices funcionaram por alguns anos em condições bastantes precários, tanto com relação a estrutura, como em relação a qualidade do ensino ministrado. Além disso, os níveis de qualificação docente eram baixos e a evasão alta, em virtude do público-alvo, “os desvalidos da sorte”, abandonarem os estudos para trabalhar. (Gama, 2015).

também informou sobre os órgãos públicos passaram para a jurisdição administrativa do novo Ministério, a saber: Junta Comercial, Observatório Astronômico do Rio de Janeiro, Repartição de Estatística, Jardim Botânico, Escolas de Minas, Museu Nacional, Hospedaria da Ilha das Flores, Fábrica de Ferro de Ipanema, Serviço de Propaganda e Expansão Econômica do Brasil no Estrangeiro, Diretoria-Geral do Povoamento do Solo, Serviço Geológico e Mineralógico, Posto Zootécnico Central e a Diretoria-Geral da Indústria do Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, que passou a constituir a Diretoria do Expediente da Secretaria de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio. Embora a legislação refira-se apenas a uma mudança de nome, consideramos que Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio foi extinto a partir da divisão de suas atribuições pelos Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, criado em 26 de novembro de 1930, e Ministério da Agricultura, instituído em 3 de dezembro do mesmo ano.” (Diretório Brasil de Arquivos - DIBRARQ). Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/ministerio-da-agricultura-industria-e-comercio-brasil> Acesso em: 30 nov. 2023.

³⁵ “Nilo Procópio Peçanha nasceu na cidade de Campos dos Goitacazes (RJ) em 02 de outubro de 1867, filho de Sebastião de Sousa Peçanha e Joaquina Anália de Sá Freire. Formou-se bacharel pela Faculdade de Direito de Recife em 1887 e, retornando a Campos, dedicou-se à advocacia no período de 1888 a 1890. Foi um dos criadores e também presidente do Clube Republicano em Campos. Elegeram-se deputado à Assembleia Nacional Constituinte (1890-1891) e deputado federal pelo Partido Republicano Fluminense (1891-1903), tornando-se senador em 1903. Renunciou a esse mandato para ser presidente do estado do Rio de Janeiro (1903-1906) e, a seguir, vice-presidente da República (1906-1909). Em decorrência da morte do titular, Afonso Pena, assumiu a Presidência da República de 1909 a 1910.” (Diretório Brasil de Arquivos. Centro de Informações de Acervos dos Presidentes da República, 1967). Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/pecanha-nilo-procopio>. Acesso em: 18 fev. 2024.

³⁶ As capitais em que as escolas foram instaladas foram nos seguintes estados: Piauí, Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão, Paraná, Alagoas, Pernambuco, Espírito Santo, São Paulo, Sergipe, Ceará, Bahia, Pará, Santa Catarina, Minas Gerais e Amazonas. No caso do Rio de Janeiro, a escola ficou sediada no município de Campos, terra natal de Nilo Peçanha, visto a negativa do governo desse estado em ceder um espaço e o oferecimento do local apropriado pela gestão da cidade de Campos. O próprio decreto de criação dessas escolas já previa essa possibilidade, de que as escolas poderiam ser instaladas em outros municípios diferentes da capital, caso essa primeira opção não fosse viável. (GAMA, 2015 p. 174).

Nagle (1976) salienta que essa marca existente na educação profissional, de destinar-se ao público carente, acompanha essa modalidade desde a sua origem no país e persiste até os anos 1920. Nessa esteira,

A escola técnico-profissional mantém, durante a Primeira República, as mesmas características que apresentava no Império. Continuam a mesma linguagem e os mesmos propósitos que sempre influenciaram o desenvolvimento desse ramo da educação. Como antes, a escola técnico-profissional continua a ser organizada com o objetivo expresso de atender às “classes populares” às “classes pobres”, aos “meninos desvalidos”, “órfãos”, “abandonados”, “desfavorecidos da fortuna”. Apresenta-se menos como um programa propriamente educacional e mais como um plano assistencial para atender aos “necessitados da misericórdia pública”. O seu objetivo inequívoco é o da regeneração para o trabalho (Nagle, 1976, p. 164, grifos do original).

Santos (2005, p. 78) esclarece que o mentor da iniciativa de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, Nilo Peçanha, é tido por muitos estudiosos como o precursor do ensino profissional em nosso país, por ser o responsável pela criação dessas escolas, em que escrevera nesta ocasião do Decreto:

Considerando:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, *como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime* [...] (Sidou, 1979, *apud* Santos, 2005, p. 77, grifos do original).

Concordamos com a leitura realizada por Santos (2005) de que essa medida do governante Nilo Peçanha, a exemplo das que a antecederam, não apontava para a resolução dos antagonismos presentes na oferta educacional, mas, por outro lado, corroborou para a continuidade das desigualdades, assumindo um caráter paliativo de ajuste e adaptação dos “desfavorecidos da fortuna” ao contexto do mercado de trabalho.

Nilo Peçanha, a exemplo de seus predecessores, apenas apontaram paliativamente – quando muito – alternativas adaptativas para os filhos da classe trabalhadora, ou como os define o *ilustre patricio: desfavorecidos da fortuna*. Portanto, para os *desvalidos da sorte*, é necessária uma adaptação ao sistema que está posto. Em hipótese alguma, vislumbra-se uma educação única para todos, pleiteando-se para os filhos da classe trabalhadora, uma escola de caráter ou valores universais. (Santos, 2005, p. 78).

A história da Rede Federal de Educação Profissional, instituída um século após esta iniciativa de Nilo Peçanha, tem sua gênese histórica nessas escolas, que ao longo do tempo,

após as sucessivas transformações em Liceus Industriais; Escola Industrial Federal; Escola Técnica Federal – ETF; Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), encontrou terreno profícuo para o seu desenvolvimento, uma vez que, na passagem das ETF's para os CEFET's,

[...] já possuíam corpo docente significativo, respeitável e histórico na formação profissional e boa infra-estrutura física. Tais fatores possibilitaram a manutenção dessas instituições como escolas de formação profissionalizantes integradas ao nível médio de ensino, oferecendo uma educação de qualidade respeitável. (Santos, 2005, p. 99).

A questão da oferta de ensino profissional já vinha figurando nos discursos oficiais do governo antes da promulgação do Decreto nº 7.566, ilustrado pelo discurso de posse de Afonso Pena como presidente da república em 1906: “a criação e a multiplicação de Institutos técnico e profissional muito podem contribuir também, para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (BRASIL, 2009 *apud* Gama, 2015, p. 174).

O contexto histórico-social do “breve século XX”, como caracterizado por Hobsbawm (1995), foi marcado por inúmeros e importantes acontecimentos. Como salientado por Santos (2009, p. 100), “O início do século XX presencia acontecimentos diversos, que complexificam ainda mais o quadro social. Na esfera internacional, a revolução russa, a Primeira Guerra Mundial e o colapso da bolsa de Wall Street em 1929, polarizam a atenção mundial”. Prossegue o autor sobre o contexto brasileiro:

Internamente, principalmente a partir da década de 1920, vários fatos marcam a sociedade: a Semana de Arte Moderna; o Movimento Tenentista e o assassinato de João Pessoa, candidato a vice-presidente na chapa de Vargas, são apenas três exemplos dos vários fatos que corroboraram com o levante que culminou com a Revolução de 1930 e a assunção de Getúlio Vargas como chefe do executivo brasileiro. (Santos, 2009, p. 100).

O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio coordenou no período da década de 1920 a remodelação do ensino profissional técnico, em que, cabe notar, durante toda a Primeira República até esse processo coordenado pelo ministério, pela Comissão Luderitz, o ensino profissional manteve características semelhantes às dos períodos imperial e colonial (Nagle, 1976).

A partir desse processo de remodelação do ensino profissional, começaram a surgir efeitos positivos e algumas melhorias no âmbito das Escolas de Aprendizes Artífices, com as reformas nos prédios e mudanças nos currículos dos cursos. (Gama, 2015).

Nesse interim, o contexto social brasileiro da década de 1930 produziu um solo profícuo em mudanças, com uma rapidez sem precedentes, em várias frentes, que contribuíram para a ampliação da oferta educacional e na maior visibilidade para a educação profissional. Superada a primeira guerra mundial (1814-1818) nas décadas anteriores, ficou clara a necessidade de elevar a produção internamente, através do incremento da indústria, em uma diversidade de produtos que eram importados em massa. A necessidade de qualificar a mão de obra para a crescente indústria, a substituição da política de importações após a crise de 1929, os processos de imigração externa, além das transferências do campo para a cidade, com a crescente mão de obra disponível desse processo, além de outras mudanças culturais e no plano político ideológico, culminaram na dita “Revolução de 30”. Em virtude de tais determinações, temos nessa época a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em que as antigas escolas de Aprendizes Artífices foram transferidas do domínio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para o recém-criado ministério.

Na esteira de Santos (2009), percebemos que as mudanças no campo educacional também tiveram caráter revolucionário, pelo menos no que diz respeito aos fundamentos pedagógicos, tendo em vista que:

Nesse cenário, de transformações políticas e de reformas educacionais, ganha fôlego, com pelo menos cem anos de atraso, o debate sobre uma nova forma de ensinar, baseada nos anseios modernos, em contraposição ao método remanescente dos Jesuítas com suas excessivas preocupações pedagogizantes. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, que entre suas inúmeras reivindicações propõe a implantação de uma escola laica, pública e gratuita, faz surgir a discussão ideológica entre os reformadores defensores do Manifesto e os conservadores, que, dessa vez, procura encobrir e resguardar a expansão da oferta de ensino secundário pela iniciativa privada. (Santos, 2009, p.100).

Gama (2015, p. 173) esclarece que as profundas transformações socioeconômicas ocorridas no país foram lançando novas demandas que contribuíram para as mudanças ocorridas no campo do ensino profissional e das instituições que o ofertam. Conforme o autor, a primeira grande mudança ocorreu na década de 1930, na era Vargas, em que as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, por meio da Lei nº 378. Após alguns anos, a partir da reforma realizada por Gustavo Capanema, então ministro da educação do país, elas sofreram nova alteração, passando a chamar-se Escolas Técnicas Industriais.

Vale lembrar, que ainda durante a era Vargas, o ensino técnico profissional ganha ênfase pela primeira vez na Constituição Federal, que foi outorgada em 1937, frente as

convulsões sociais e lutas pelo poder da época. Frente a necessária qualificação da mão de obra industrial, o ensino profissional passou a ser visto como um aliado do desenvolvimento econômico e responsável por melhores condições de subsistência da classe trabalhadora e, ainda, conforme o Art. 129 da Constituição Federal de 1937: “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.”. (BRASIL, 1937).

Além do investimento público no ensino profissional, tivemos outras iniciativas em parceria com o setor privado nessa época, uma delas foi a criação do atualmente conhecido como “sistema S”. Como precursor do sistema, o Decreto nº 4.048 de 1942 instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, hoje assumindo o nome de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Conforme Santos (2009), eram ofertados por esse sistema cursos rápidos, buscando desenvolver as aprendizagens necessárias ao setor industrial. Nesse interim,

Esse modelo de gestão e organização do ensino profissionalizante no Brasil, sob o controle das organizações empresariais terá influência marcante na transformação das escolas de aprendizes artífices, que desde 1937 se chamavam Liceus Industriais, através do Decreto nº 4.121, para Escolas Industriais, destinada a formação de técnicos, ou seja, de profissionais de nível médio para a indústria, para a agricultura, para o comércio e para os serviços. (Santos, 2009, p. 102).

A partir de tais determinações, uma nova mudança ocorreu em 1942 no âmbito dos Liceus Industriais, com a Reforma Capanema, que aprovou as Leis Orgânicas do Ensino, em que a partir do Decreto nº 4.127/42 foram transformados em Escolas Técnicas Federais e Industriais, instituições autárquicas com autonomia de gestão. Esse decreto realizou a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, que era composta por escolas técnicas; escolas industriais; escolas artesanais; e escolas de aprendizagem. Por meio das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, o Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, equiparou o ensino profissional ao nível médio, sendo dividido em dois ciclos no Ensino Médio: um nível básico e um nível técnico com três anos de duração e estágio.

Cabe destacar desse processo, que a equiparação do ensino profissional ao ensino secundário possibilitou, pela primeira vez, a habilitação do público desse nível para o ingresso no ensino superior, embora apenas na área em que o estudante houvesse cursado o nível profissional. A equivalência plena do ensino profissional ao secundário, promovendo a habilitação dos seus egressos ao ensino superior, apenas ocorreu com a primeira Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, sancionada em 1961. A este respeito, Santos (2009, p. 104) salienta:

Há diversas interpretações sobre os avanços e retrocessos presentes nessa Lei. Fato é que pela primeira vez é positivo dizer que a política educativa reconhece legalmente, para fins de seleção pelo vestibular, a equivalência entre o ensino profissional e o ensino regular propedêutico, garantindo, aos aprovados, a condição de prosseguimento irrestrito nos estudos. Sob o ponto de vista de melhoria do sistema de ensino técnico-profissionalizante, essa é uma conquista realmente importante para a classe trabalhadora, pois iguala as condições de prosseguimento no ensino superior. Não elimina, no entanto, a dualidade estrutural que delimita uma escola para a classe que vive trabalhando e outra que vive do ócio.

Nos anos 1950, o governo de Juscelino Kubitschek, com seu ousado plano de metas, alçado no ideal desenvolvimentista, de fazer o Brasil crescer economicamente “cinquenta anos em cinco”, tinha como motivação principal a de reverter a estagnação da economia brasileira, por meio do investimento na ampliação do mercado interno e maior participação das classes populares. A tentativa de impor um crescimento econômico acelerado, veio através do chamamento as multinacionais, com a abertura ao capital estrangeiro, a modernização industrial e a substituição de importações. Aliado a esse processo, no campo educacional o governo aprovou a Lei nº 3.552, que dá uma nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial, tendo sido regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro de 1959, que apresenta como nomenclatura as Escolas de Ensino Industrial Federais. O ensino profissional passa a assumir, destarte, um importante papel no desenvolvimento industrial, corroborando com a especialização da mão de obra.

Após a superação desse período de arrefecimento da economia, nos anos posteriores ao governo de Juscelino Kubitschek, o país ingressa nos anos da Ditadura Militar, em que o presidente João Goulart, que havia assumido a presidência após a renúncia de Jânio Quadros, teve seu mandato interrompido pelo golpe militar em 1964. Não obstante esse contexto político conturbado, desencadeado, dentre outras coisas, pela recessão econômica, inflação alta, pressões populares e greves, os militares tomam o poder, julgando a necessidade de reestabelecer a ordem social, exercendo o controle das mídias e combatendo pelo uso da força qualquer ameaça ao sistema antidemocrático instituído.

Na esteira de Santos (2009, p. 104):

Com o advento do golpe militar de 1964, após os breves governos de Jânio Quadros e João Goulart, a sociedade brasileira entra em uma fase marcada pelo ufanismo e pela propaganda da retomada do desenvolvimento da economia, centrada no crescimento da indústria de capital.

Ao final da década de 1960 a Rede Federal contava com um total de 23 escolas. Cabe destacar desse período em que os militares governaram o país, marcado por inúmeros conflitos e tensões político-ideológicas, que houve uma forte influência do campo internacional no âmbito das reformas educacionais realizadas, firmadas por meio dos acordos MEC-USAID.

Dessa forma, as reformas dos anos de 1960 e 1970 apoiadas nas políticas desenvolvimentistas buscavam assegurar a formação de capital humano capaz de acelerar o desenvolvimento econômico, vinculando educação e mercado de trabalho. Após implantação da reforma universitária em 1968, o governo implementava a reforma de 1º e 2º graus através da Lei 5.692 em 1971, que tornou compulsória a profissionalização do 2º grau. (Gama, 2015, p. 181).

Conforme Santos (2009), tanto a reforma universitária, dada pela Lei nº 5.540 de 1968, como a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a Lei 5.692 em 1971, editadas sob o comando do Ministro da Educação Jarbas Passarinho, no governo do general Medici, visavam dificultar o acesso dos jovens da classe trabalhadora ao ensino superior, buscando que esses, ao contrário, tivessem uma especialização em nível técnico profissional compulsória, adequada as demandas do mercado da época.

É evidente que as intenções governistas eram adequar o sistema de ensino às novas transformações do mundo do trabalho e, é claro, tentar obstacularizar o ingresso na Universidade dos filhos de trabalhadores, estudantes secundaristas que, como foi dito, com a Lei Federal nº 4.024/61, podiam se candidatar sem restrições ao ensino superior. (Santos, 2009, p. 106).

Ocorre, pois, que era vivenciado nesta época do regime autoritário um período de muita mobilização estudantil, sobretudo por parte dos estudantes secundaristas, que pleiteavam a expansão das oportunidades no nível superior. Como resposta para conter as mobilizações, a reforma de 1º e 2º graus em 1971 promove a profissionalização obrigatória, de modo que os jovens concluiriam o nível secundário já com um diploma de nível profissional.

Para o ensino profissional torna-se importante a Lei nº 5.692/71 (Reforma Jarbas Passarinho), que herdando o cenário descrito anteriormente, estabelece a integração obrigatória entre o ensino técnico e o ensino de segundo grau, integrando os dois em um só percurso formativo. Procurando dizer com mais clareza, toda formação propedêutica obrigatoriamente passaria, também, a ser instrução profissional, concomitantemente, na mesma escola e seriação. (Santos, 2009, p. 106).

Constatado após alguns anos que essa reforma fracassou e não atendia as necessidades do desenvolvimento capitalista, o governo baixou, antes que a reforma completasse cinco anos, o parecer nº 76 em 1975, reestabelecendo a separação das formações básicas e profissional, que foi “posteriormente consagrada pela Lei nº 7.044/82, que torna opcional a integração entre o ensino profissional e a formação secundária.” (Santos, 2009, p. 107). Tais determinações,

demonstraram que o caráter histórico das políticas públicas se destinam a servir ao interesse da classe privilegiada, aumentando a dualidade da educação e não trabalhando para diminuir ou até eliminar a diferença de formação entre o homem que trabalha e o homem que explora o trabalho alheio. (Santos, 2009, p. 107).

A década de 1970 demarca um período de ascensão da economia brasileira, que ficou conhecido como o “milagre econômico”. Nesse contexto de boom do desenvolvimento econômico, a educação profissional ganhou nova conotação, mas sem deixar, contudo, de atender as duas tendências principais: destinar-se a classe trabalhadora e acompanhar as transformações do campo econômico para atendimento de suas demandas. Conforme aponta Santos (2009), a atuação das Escolas Técnicas Federais na oferta de educação superior apenas passa a acontecer nesta década, consolidando-se posteriormente, quando da sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), com o incremento dos cursos tecnológicos e de engenharias.

A partir da década de 1960, com as reformas empreendidas e o foco dos governos militares na preparação do capital humano, houve expressivo crescimento do número de alunos matriculados no ensino profissional. As Escolas Técnicas Federais assumiram durante esse período o *locus* privilegiado de formação para o trabalho, sendo, portanto, tomadas como de suma importância e referência para as demais instituições, tanto pela qualidade do serviço ofertado, da infraestrutura e do corpo docente, como pelo seu papel iniciado na apresentação de caminhos alternativos para a formação em nível superior, condizente as com as intencionalidades dos governos e demandas da época. “Nesse sentido, o subsistema tecnológico é incentivado como alternativa de acesso à Universidade, pois, segundo seus guardiões, proporcionaria a propalada inclusão social, o acesso rápido ao emprego, entre outras exigências mercadológicas.” (Santos, 2009, p. 141).

O período de redemocratização do Brasil, instaurado a partir de 1985, foi precedido de muitas lutas sociais, como o movimento das “Diretas Já” e, posteriormente, consolidado com a luta pela nova constituição, fruto da Assembleia Nacional Constituinte. Frente a

instauração do novo regime, abriu-se espaço para um período profícuo em reformas em diversas frentes. A nova Constituição Federal foi promulgada em 1988. No campo educacional, o projeto para a nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PMDB), logo em seguida a aprovação da constituição. Contudo, seu processo de tramitação não foi concluído, porque um novo projeto foi lançado e aprovado pelo senado, tendo a LDB do período democrático representado um golpe ao projeto pioneiro. Quanto a educação profissional, o presidente José Sarney, que governou o país entre os anos 1985 e 1990, apresentou em seu plano de governo o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC)³⁷, no âmbito da proposta “Educação para Todos”. O PROTEC “[...] previa a construção de 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas de 1º e 2º graus, além da implementação de melhorias nas escolas já existentes a partir de empréstimo junto ao Banco Mundial.” (Gama, 2015, p. 183).

Todavia, essa proposta ousada de expansão do número das instituições de ensino técnico foi aos poucos perdendo espaço para uma segunda opção mais viável financeiramente, e o projeto foi reformulado para a construção de Unidades de Ensino Descentralizadas, em que custariam muito menos que para implementação que uma autarquia.

A Escolas Técnicas Federais continuaram em funcionamento com certa expansão a partir do PROTEC, até a sua transformação em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), em 1994, com a Lei nº 8.948/94. Sobre esse processo, Santos (2009, p. 115) saliente que

a transformação das ETFs em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que ocorreu no fim do governo de Itamar Franco, pela imposição da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. A chamada “cefetização” das escolas técnicas deu-se, mais uma vez, por necessidade do capital internacional que, por sua vez, contou com a submissão do empresariado “tupiniquim” e, é claro, com a mediação da política nacional que, juntos, arquitetaram a adequação da nossa formação profissional, para não perder o costume, aos paradigmas pedagógicos editados no cenário globalizante.

Gama (2015) explicita, contudo, que esse processo foi iniciado bem antes, com o desenvolvimento industrial ocorrido durante o regime militar que demandou a especialização da mão de obra, instituindo-se em 1971 o Programa de Desenvolvimento do

³⁷ Das escolas que faziam parte do projeto de expansão do PROTEC entre os anos 1989 e 1990, encerramos esse período com o seguinte cenário: duas escolas agrotécnicas funcionando e vinte e quatro em fases de estudo, licitação e execução. Das escolas técnicas industriais oito em concluídas e cinquenta e seis nos processos de conclusão, execução, licitação e estudo. (GAMA, 2015, p. 183).

Ensino Médio (PRODEM), considerado pelo autor como o prelúdio do processo de cefetização. Tais processos já delineavam a posterior transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFET, em que desde a década de 1960, os governos militares vinham promovendo estratégias para adequar a qualificação da classe trabalhadora conforme as demandas do mercado, expressas por meio das reformas universitária, que já autorizava a oferta de cursos Tecnólogos de curta duração, e a reforma do 1º e 2º graus que trata, dentre outras coisas, da compulsoriedade do ensino técnico de nível médio.

Na mesma linha de entendimento, Santos (2009) pontua que a oferta de cursos de nível superior de curta duração, ou seja, de graduação tecnológica, passaram a ser ofertados como alternativa mais viável para os filhos da classe trabalhadora, que desde a década de 1960 vinham se organizando no movimento estudantil e reivindicando maiores oportunidades educacionais na Universidade. De pronto, “a graduação tecnológica brasileira, assim, representaria a histórica necessidade de expansão de vagas ao ES”. (SANTOS, 2009, p. 08).

Outrossim, o processo de transformação das Escolas Técnicas em CEFETs foi a mão na luva das intencionalidades já demarcadas três décadas antes, que sem fugir da tendência da oferta de formação técnica para classe trabalhadora, passou a ofertá-la também em nível superior, mais barata e rápida que um curso bacharelado e sob o pretexto de atender a antiga demanda dos movimentos estudantis pela expansão das vagas no âmbito universitário. A cefetização das Escolas Técnicas, portanto, apenas consolida o que as políticas anteriores buscavam realizar com a oferta de ensino profissional.

No âmbito do PRODEM, em que a primeira etapa do programa iniciou em junho de 1971, instituiu-se os Centros de Engenharia e Operação funcionando juntamente as Escolas Técnicas, com o objetivo de ofertar cursos de nível superior de curta duração na área de Engenharia de Operação, uma especialidade que estaria entre o Técnico de Nível Médio e o Bacharel em Engenharia. Para tal feito, Gama (2015) explicita que foi realizado um empréstimo pelo Ministério da Educação (MEC) junto ao Banco Mundial que ultrapassava vinte milhões de dólares, em que foram criados, nove anos após o início do programa, os Centros de Engenharia e Operação das escolas do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, como confirmado por Gama (2015):

Considerado o local ideal pela excelência de suas instalações, as Escolas Técnicas Federais foram autorizadas pelo Decreto-Lei nº 547 de abril de 1969 a ministrarem tais cursos. Em junho desse ano, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais,

Paraná e Rio de Janeiro, através do Decreto-lei nº 796, foram autorizadas a implantar seus Centros de Engenharia de Operação. (Gama, 2015, p. 185).

Nos rumos do processo de cefetização das Escolas Técnicas, iniciou-se em 1972 a tentativa de juntar a oferta do Ensino Médio Técnico com o Tecnológico em uma instituição única, com a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC). Havia nessa época o estudo de outras possibilidades de arranjos institucionais para a oferta dos cursos de Engenharia de Operações, como a sua transferência para as Universidades. Não obstante, chegou-se ao consenso de mantê-los sob égide das Escolas Técnicas. Nessa empreitada, ficou determinado que as escolas Técnicas que detinham a ofertas desses cursos, que seriam transformados em cursos de Engenharia Industrial, estariam autorizadas a migrarem para CEFETs.

Os primeiros CEFETs, de fato, foram criados apenas em 1978, com a Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná. Cabe notar que tais instituição surgem desse esforço de continuar ofertando os cursos técnicos, tecnólogos, cursos superiores de graduação, pós-graduação, cursos de extensão e as licenciaturas para a educação profissional, em uma única instituição.

Aos poucos, entre as décadas de 1980 e 1990 outras Escolas Técnicas encaminharam pedidos ao MEC de migração para a instituição CEFET, alguns pedidos inclusive foram atendidos nessas décadas, como é o caso do Maranhão e da Bahia. Até que em 1994, finalmente, no apagar das luzes do curto governo de Itamar Franco, foi promulgada a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, que transformou as Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs e criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que buscava abranger e integrar as instituições públicas dos diversos entes federados que atuavam na oferta de educação profissional. Além disso, esta lei impunha no parágrafo 5º do Art. 3, o retrocesso que vetada a criação de novas instituições de ensino de educação profissional por parte da união, impondo limites a expansão desse nível. Este artigo foi alterado posteriormente, em 2005, pela Lei nº 11.195/05.

A lei que criou os CEFETs foi regulamentada pelo Decreto nº 2.406/97, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que, finalmente, após esse longo período de tentativas de organizar a Rede Federal de Educação Profissional em instituições que ofertem além do ensino técnico também o ensino superior não universitário, as escolas técnicas e agrotécnicas são absorvidas pela criação dos CEFETs, de modo que “o Estado brasileiro

utiliza a fragmentação do ensino superior em universitário e não universitário para atualizar o aprofundamento do neoliberalismo.”. (Santos, 2009, p 08).

Ocorre, que a década de 1990 demarca um cenário de mudanças no plano político-ideológico com a implantação do neoliberalismo ao redor do mundo, em que os governos passaram a adotar medidas de reestruturação no plano macroeconômico, configurando ajustes de austeridade fiscal e incentivando o “livre mercado”. No Brasil, o governo de FHC consolidou o ingresso do país ao neoliberalismo com as reformas privatizantes e reorganização no aparelho do Estado, alinhando o campo educacional a essa tendência do campo econômico.

Esse alinhamento do governo da época com as políticas neoliberais, com total subserviência aos organismos internacionais, como o Banco Mundial, tem sua expressão com a criação, por meio de iniciativa do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em que o presidente FHC assinou um Acordo de Empréstimo no valor de 250 milhões de dólares com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

No âmbito da reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e da oferta dessa modalidade de ensino, outra medida realizada pelo governo de FHC foi o Decreto 2.208/97, que promoveu a dicotomia entre o ensino propedêutico de nível médio e o ensino técnico. Os dois níveis de ensino vinham sendo ofertado de modo integrado desde a década de 1970 e sua separação representou um retrocesso curricular, pedagógico e social, reafirmando a tendência de ofertar o ensino “profissional para a classe trabalhadora e o acadêmico para a elite” (Santos, 2009, p. 08), em que, a partir dessa normativa, o ensino técnico passou a ter caráter de terminalidade.

Este Decreto orientou a organização do ensino profissional em três níveis: básico; técnico e tecnológico e representou, conforme Santos (2009, p. 115), junto a lei de cefetização, Lei nº 8.948/94, mais um episódio do “desmantelamento do ensino técnico, que veio se consubstanciar, legalmente, de fato, na promulgação do Decreto nº 2.208/97.”, prossegue o autor:

podemos considerar que, a partir do Decreto nº 2.208/97, o capital logrou uma grande vitória, pois, além de garantir uma escola específica (separada) para o trabalho, de quebra, ainda abre um imenso espaço dentro da esfera pública para que o acúmulo privado possa se perpetuar através da venda da mercadoria ensino (Santos, 2009, p. 117).

A virada de século coincidiu no Brasil com uma virada no projeto político instituído, após os dois mandatos do presidente FHC (1995-2003), ingressou Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), que ficou sob o comando do país por oito anos. Ocorre que após a conversão mundial a doutrina neoliberal, iniciada com a experiência chilena da ditadura de Pinochet, seguidos pelos governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, em 1979 e de Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos, o Brasil se soma ao conjunto dos países da América Latina que também passaram a implantar as reformas neoliberais com fim da Guerra Fria. Sem declinar totalmente do projeto neoliberal instituído, contraditoriamente, é consenso que os anos que se segue no governo Lula, diversas ações contribuíram para o fortalecimento das políticas sociais e de inclusão social pela via estatal, em que a expansão das oportunidades educacionais de formação profissional assume, embora não tivesse sido uma das suas bandeiras da campanha política, uma das

estratégias políticas, econômicas e sociais, que se fundam a partir das bases do modelo de desenvolvimento que norteou as ações do governo do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, por meio do qual essas instituições de ensino passaram a ocupar espaços geográficos capazes de atender a esse desenvolvimento. (Santos, 2018, p. 114).

Não é menos certo que dentre as mudanças realizadas por este governo, no ensino profissional, o Decreto nº 5.154/04, de 23 de junho de 2004, que revoga o Decreto nº 2.208/97 e retoma a integração entre o nível propedêutico e o técnico profissional, foi recebido com bons olhos no campo educacional, já que era uma reivindicação antiga dos educadores. Além disso,

A comunidade cefetiana prejudicada nos programas de capacitação docente, no desenvolvimento de pesquisa, e ainda, nas atividades de extensão recebeu a referida modificação com elogios, pois com o Decreto nº 5.224/04, os Centros Federais de Educação Tecnológica, poderão oferecer, legalmente, já que na prática vinham ofertando *o ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica* como consta no *Capítulo III, art. 3º, inciso V* do referido Decreto. (Santos, 2009, p. 84. Grifos do original).

Não obstante, algumas análises considerem positivas as mudanças realizadas sob o comando do chefe do executivo nacional, Lula, a análise contundente de Santos (2009) sobre as contradições e os reais interesses que, sem deixar de atender as críticas dos estudiosos da educação quanto ao agravamento da dualidade educacional com o Decreto nº 2.208/97, comprovam que o Decreto nº 5.154/04 coaduna-se aos ditames do capital, à medida que atende ao movimento mercadológico e neoliberal de oferta do ensino profissional pelo setor

privado. Para Santos (2009, p. 121) fica instituído com o Decreto nº 5.154/04, a política do “pode tudo: concomitância interna e externa, integração e, pós-médio.”.

Nesse ínterim, durante os sucessivos mandatos dos governos petistas, foram desenvolvidos planos de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, essa ampliação no número de instituições e oferta de vagas, inédita no âmbito das políticas públicas para a área do ensino profissional, resultou no seguinte dado apresentado por Souza (2020, p. 58):

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o MEC concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Ao todo São 38 Institutos Federais presentes em todos estados.

O projeto de expansão das oportunidades educacionais desenvolvido durante os governos petistas, especificamente no âmbito do ensino profissional, fez com que se construísse mais instituições de educação profissional em 13 anos do que nos 93 anos anteriores, um aumento de mais de 500 novas instituições, ou seja de mais de 250%, no interstício de 2003 a 2016. Com a Lei nº 11.195 de 2005, foi iniciada a primeira etapa do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, em que foram construídas 64 instituições. A segunda etapa do plano ocorreu em 2007, com a implantação de mais 150 escolas e a terceira fase ocorreu de 2011 a 2014, com o incremento de mais 208 escolas (Santos, 2018).

Gama (2015) explicita que entre os anos 2005 e 2006 abriu-se um amplo debate sobre a possibilidade da construção de Universidades Tecnológicas. As instituições mais interessadas no assunto eram os CEFETs do Rio de Janeiro, do Paraná e de Minas Gerais que contribuíram com a realização de seminários de discussão da temática, apoiados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esses eventos menores proporcionaram a construção de um seminário nacional sobre os CEFETs e a Universidade Tecnológica em 2005 e um simpósio nacional em 2006 (Gama, 2015). Ainda em 2005 foi criada a Universidade Tecnológica do Paraná, pela Lei nº 11.184/045, mediante a transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Tais transformações geraram a expectativa dos demais CEFETs em também se tornarem Universidades Tecnológicas, principalmente os dois que haviam sido criados no mesmo período do CEFET do Paraná, que foram o CEFET do Rio de Janeiro e CEFET de

Minas Gerais. Todavia, “Mesmo diante da pressão exercida pelas instituições e pelos seus dirigentes, o governo direcionava seu olhar para uma outra proposta que daria existência a uma nova instituição cujos custos fossem mais baixos que as Universidades tradicionais.” (Gama, 2015 p. 189).

Neste quadro, convém destacar conforme aponta Gama (2015, p. 188) que:

A principal inovação na educação profissional se deu em 2008, quando instituiu os Institutos Federais de Educação e criou a Rede Federal de Educação Tecnológica. Criados no bojo da Reforma da Educação Profissional pela Lei 11.892, os Institutos se materializaram a partir da transformação dos antigos CEFETs, Escolas Técnicas Federais, Escolas Vinculadas às Universidades Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

Na via da contramão ao que almejavam as comunidades dos CEFETs, tem-se a criação não das Universidades Tecnológicas em seu entorno, mas de uma instituição nova, com identidade diferente e que não foi bem aceita de início, provocando resistências por parte das instituições e contradições para sua adesão.

Para tanto, foi instituído pelo governo Lula em 2007 o Decreto nº 6.095, como pontapé inicial de integração das Instituições Federais de Educação Profissional e organização, pela via não universitária, dos estabelecimentos da Rede Federal. Sobre essa estratégia do Governo Federal de ofertar o ensino superior não universitário no âmbito da Rede Federal, além do aspecto apontado por Gama (2015) e Santos (2009) sobre o barateamento do ensino, acrescentam-se ainda o fato de que “o governo obstaculariza o desenvolvimento da pesquisa de base que acaba por dificultar na realidade o desenvolvimento do país.” (Santos, 2009, p. 08).

Ainda no âmbito dessa reestruturação da Educação Profissional, em 2007 é baixado pelo governo o Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado, que tinha como objetivo incentivar a oferta do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, apoiando propostas a partir de recursos do MEC e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo como condição, que os estados e municípios proponentes tivessem aderido ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Costa e Marinho (2018, p.63) em estudo sobre o processo a reinstitucionalização dos IFs, esclarecem que o tempo de tramitação do projeto de lei que deu origem a nova instituição, desde o envio a Câmara Federal até a passagem pelo Senado foi de cinco meses, em que “No Senado, o então Projeto de Lei nº 177/2008 teve passagem relâmpago sem sofrer

alterações”. Os autores prosseguem afirmando que houve uma mudança na identidade das instituições que deram origem aos IFs, em que pese “O desleixo e a pouca profundidade na construção da normativa que originou os IFs não são condizentes com o tamanho e a importância dessas instituições.” (Costa; Marinho, 2018, p. 78).

A partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (BRASIL, 2008), a Rede Federal de Educação Profissional passa a compreender as seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II. (BRASIL, 2008).

Essa nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional ocorreu mediante a integração e absorção dos CEFETs e Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com exceção do CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais, que almejaram transformarem-se em Universidades Tecnológicas, e algumas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades, que não realizaram a adesão voluntária. Foram criados, portanto, 38 IFs e seus respectivos campi, espalhados pelo país.

A chamada pública que foi aberta para a adesão voluntária das diversas instituições de educação profissional espalhadas pelo país a nova instituição, no caso os Institutos Federais, a referida MEC/SETec 002/07, deu o prazo de 90 dias para manifestação. Nesse período havia 33 CEFETs, 36 escolas Agrotécnicas, 32 escolas vinculadas às Universidades Federais, além da Escola Técnica de Palmas (Otranto, 2010, p. 07). Sobre o impacto de tais determinações, Santos (2018, p. 113), revela:

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), promovida durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e que teve continuidade no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), constituiu-se num marco histórico dessa rede, inaugurada em 1909, na medida em que a ampliação do seu raio de atuação produziu mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, fatores estruturantes da política implantada neste início de século XXI, com o objetivo de promover a formação de trabalhadores para atuar nos sistemas produtivos do país.

Como explicitado, foi um movimento que não se deu sem resistências das comunidades das instituições de educação profissional envolvidas. A perda de identidade foi um dos argumentos que acompanhou as discussões e manifestações contrárias a adesão. No caso das Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais, apenas 8 das 21 instituições aderiram. Já os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro, como já adiantado, também optaram pela não adesão (Otranto, 2010).

Não se pode perder de vista desse processo, como aponta Santos (2018), que embora as transformações identitárias e estruturais por que passaram as instituições de Educação Profissional, desde o seu início em 1909, com as escolas de Aprendizes Artífices, até o marco de sua institucionalização enquanto Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica um século após, que o ensino ministrado nessas instituições buscou sempre a qualificação da mão de obra, ou seja, da classe trabalhadora, para atuar no sistema produtivo, condizente sempre com as demandas do contexto histórico e social e as necessidades de reprodução do capital.

4.1.1 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como *lôcus* de formação docente da Educação Básica: a gênese e a consolidação da formação docente em nível superior em Institutos Superiores de Educação

Os Institutos Superiores de Educação da década de 1930 inauguraram a formação docente em nível superior, conferindo um caráter universitário aos cursos de formação de professores(as) das escolas secundárias e da formação dos docentes para as escolas normais, nos cursos de Pedagogia. Os dois principais, o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo, incorporados as Universidades do Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente, ganharam forma de instituições universitárias após a criação das referidas Universidades, em 1934 e 1935.

O estabelecimento de tais instituições representou uma virada de chave no campo da formação docente. Todo o padrão anterior das escolas normais, pensado para dotar os docentes dos conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes, foi repensado com a nova estrutura inserida pelos institutos, que passaram a abranger espaços de pesquisa e prática docente.

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais. (Saviani, 2009, p. 146).

Este projeto representou um avanço na perspectiva da formação teórico-prática docente, pois no âmbito universitário, abriu-se espaço para a pesquisa e para melhores condições de enfrentamento dos problemas estruturais no bojo da formação de professores(as), existentes no contexto das antigas escolas normais. Dando saltos na história da formação docente no Brasil, embora guardem a mesma nomenclatura, os Institutos de Educação retomados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, contudo, retrocedem essa pauta que é, deveras, cara ao contexto educacional, como apontado pelos estudiosos da educação, e reabrem a possibilidade de a formação docente ocorrer em instituições não universitárias.

Para esclarecer o dilema dos *lôcus* de formação docente no Brasil, ocorre, conforme Saviani (2009), que o modelo que prevalece no contexto das Universidades brasileiras é o napoleônico, em que há a prevalência do Estado sobre os demais elementos: sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. Como explicitado pelo teórico:

Nos casos em que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as Universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores(as) da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. (Saviani, 2009, p. 149).

Como implicação advinda desse processo, a própria desigualdade social presente desde as origens do contexto brasileiro, que reflete na dualidade educacional igualmente histórica, encaminha para que coexistam modelos distintos de educação, do ponto de vista da classe social a que se destina. A educação secundária foi, historicamente, frequentada pela classe mais privilegiada socialmente, ao passo que a classe menos favorecida ficava restrito os níveis iniciais da escolarização. Não por acaso, a formação docente dos professores(as) do nível secundário passou a se dar em nível superior, nas Universidades, com maior foco no conteúdo a ser transmitidos.

Embora assumindo algumas fragilidades no âmbito da formação docente nos cursos de licenciatura das Universidades, os movimentos de educadores e estudiosos da educação consideraram que o retorno da oferta de cursos de Licenciatura em institutos de educação, a partir do que dispunha o art. 62 da LDB de 1996, representa um retrocesso ao que vinha se construindo de expectativas do processo de redemocratização do país. Conforme a legislação os institutos de educação deveriam ofertar cursos em três frentes principais:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Quanto a organização institucional, o Art. 3º da Resolução CNE n. 1/99, estabelecia que os institutos superiores poderiam assumir o formato de faculdade integrada ou escola superior que ofertassem licenciaturas; como parte de uma Universidade; ou ainda como coordenação de cursos ministrados em diferentes unidades (CNE, 1999). Esse projeto apontava para uma diversidade de possibilidades de formação docente, desde a organização curricular dos cursos, até mesmo a estrutura das instituições, inclusive propondo como arranjo formativo a oferta de formação pedagógica para portadores de diplomas de nível superior, institucionalizando e regulamentando a separação da formação pedagógica da

formação específica. A não existência de unidade na proposta de formação demonstra um certo desprestígio quanto a formação dos professores(as) para atuar na Educação Básica.

Bazzo (2004), esclarece que o próprio processo de tramitação e aprovação da LDB de 1996 justifica o ressurgimento dos institutos de educação. O contexto histórico em que a LDB foi gestada aponta para a vitória da ala mais conservadora e afinada com os interesses privatistas no campo educacional, no âmbito da correlação de forças em disputa na construção do texto da lei. O projeto da ala mais progressista estava reunido no texto apresentado pelo deputado Jorge Hage, que ouviu os educadores e apresentou o projeto de lei a câmara dos deputados com os anseios de uma educação condizente com o período de redemocratização, de uma escola pública, gratuita e laica. Contudo, surgiu no mesmo espaço de tempo, já no senado federal, o projeto de lei apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, que foi aprovado em 1996, representando um golpe ao processo democrático de discussão que havia se estabelecido na formulação do projeto da câmara e absorvendo o ideário político e ideológico dominante do período, frente as imposições do governo da época. O projeto de Darcy Riberio deu origem a nossa LDB atual, o que nos permite considerar que,

A criação dos Institutos Superiores de Educação em sua versão atual precisa ser vista, portanto, como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação e compreendida à luz de uma conjuntura que aprofunda a lógica de exclusão social do projeto econômico vigente, sob o manto do mercado regulador. (Bazzo, 2004, p. 275).

Kuenzer (1998), denunciou nesse período, que o projeto de Darcy Ribeiro visava alterar o *lôcus* da formação docente, flexibilizando a formação de professores(as) e abrindo espaço para a mercantilização. Esta análise da mercantilização é reforçada pela defesa de Scheibe (2003), de que essa tentativa de retirar das Universidades a responsabilidade pela formação docente abre espaços para outros setores, inclusive o privado.

Ocorre que a década de 1990 demarca a consolidação do projeto político, econômico e ideológico do neoliberalismo, que culmina na reforma do aparelho do Estado brasileiro, buscando adequar a máquina pública aos ditames do mercado internacional e a hegemonia do grande capital.

Com essa compreensão, entende-se o grande interesse do governo em derrotar o projeto de LDB que tramitava na Câmara dos Deputados e que havia sido a síntese possível conseguida pelo movimento dos educadores a partir de muita negociação. Era de fundamental importância aprovar o projeto minimalista e afinado com as propostas do poder instalado que saíra da lavra do senador Darcy Ribeiro. (Bazzo, 2004, p. 274).

É sob essa égide que ressurgem os institutos de educação na LDB, que como alertara Saviani (2009), no bojo das reformas neoliberais de barateamento do ensino e inserção da lógica de mercado no campo educacional, se apresentaram como instituições de nível superior como *lócus* privilegiado de formação docente, com uma proposta de formação mais aligeirada e mais barata. A recriação dessa instituição, representou, destarte, “o motivo de muitas preocupações para os educadores que ao longo dos anos vêm defendendo uma formação sólida e exigente, aliada à pesquisa e em cursos de licenciatura plena, em instituições universitárias.” (Bazzo, 2004, p. 277). Na via da contramão, adotando o caminho político-ideológico neoliberal,

[...] o *lócus* de formação com a prerrogativa de ensino, pesquisa e extensão não atende o interesse de sua ideologia. Por outro lado, o neoliberalismo como ideologia do capital requer que a educação seja campo passível da geração do lucro. Assim, a exigência constante de maior especialização dos professores(as) é um campo fértil para a mercantilização e, flexibilização sem a preocupação com a qualidade socialmente referenciada. (Araújo; Nicácio, 2019, p. 4).

A respeito das influências internacionais que contribuíram para delinear o cenário econômico, educacional e, como consequência, na formação dos docentes no Brasil, a partir dos anos 1990, Scheibe (2008, p. 42) esclarece:

As atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores(as) fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica. No Brasil, este processo foi iniciado nos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, no qual as políticas sociais se submeteram à política econômica (OLIVEIRA; DUARTE, 2005). As novas diretrizes para a formação de professores(as) nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico.

Não é por acaso que Bazzo (2004) fez um alerta sobre o ressurgimento dos institutos de educação e a ampliação da formação docente das Universidades e Faculdades de educação para tais instituições. A autora parte da premissa que no contexto da nova LDB, essa ampliação representou um rebaixamento do nível institucional, implicando, em consequência, na perda da qualidade, no esvaziamento do currículo dos conhecimentos científicos e pedagógicos, no desprestígio, desprofissionalização e enfraquecimento da ação pedagógica docente. Conforme a autora, na hierarquia das instituições que ofertavam nível superior, os institutos superiores ocupavam a última posição.

Na via da contramão de tais políticas para a formação docente, na reunião nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), realizada em 1998, foi produzido um documento final, fruto das discussões realizadas no encontro, em que apresentava como uma das suas proposições para as diretrizes norteadoras da formação docente do país, que a formação dos profissionais da educação para atuação nos diversos níveis da Educação Básica e na educação de nível superior deveria dar-se, com prioridade, em Universidades e suas respectivas Faculdades de Educação.

Na esteira de Rabelo (2016, p. 6), percebemos as disputas em torno dos cursos e *locus* de formação docente, sobretudo no curso de Pedagogia, que aparece no decreto 3.276/99 como de formação exclusiva pelos Cursos Normais Superiores, em que, no âmbito da

polêmica e competição entre as instituições de formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental: promulga-se o decreto 3.276/99 tornando exclusiva a formação dos professores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos CNS. Este decreto gerou uma grande reação por parte das Universidades, das associações de docentes e de formação de professores o que fez com que em meados do ano 2000 o Decreto 3.554 viesse a substituir no decreto anterior a expressão “exclusivamente” para a expressão “preferencialmente”, mas o duelo entre a Pedagogia e o CNS continuou.

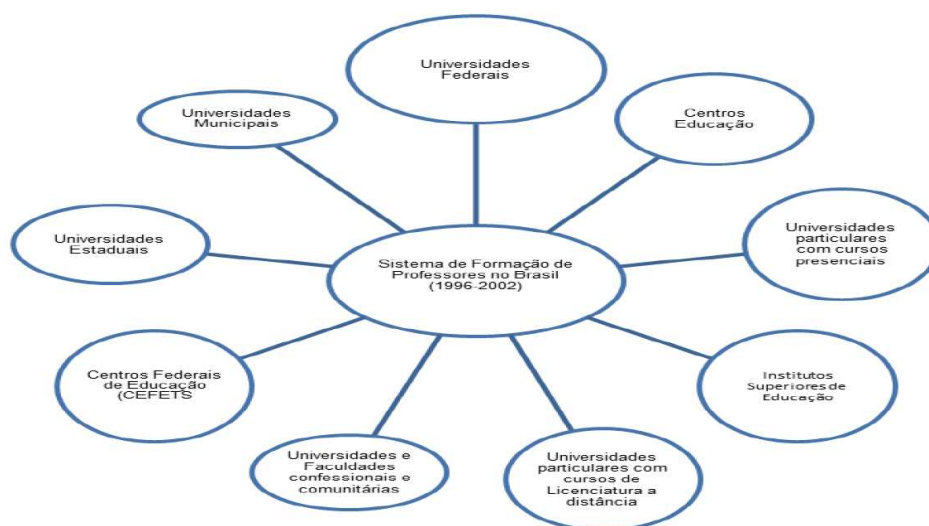
No que tange as singularidades dos dois períodos históricos em que a legislação educacional propôs a existência de institutos de educação que se destinassem a formação docente, cabe esclarecer, as propostas dos anos 1930 e 1996, ambos atendem as determinações do ideário dominante na preparação dos profissionais responsáveis pela formação da classe trabalhadora. Ao longo das reformas nas políticas para a formação dos profissionais docente, constatamos a existência do foco, ora nos conteúdos a serem transmitidos, ora nos métodos. Os dois processos estão atrelados as exigências do mercado produtivo de formação da mão de obra, haja vista que as políticas sociais estão sempre subordinadas as políticas econômicas.

Nesse interim, dadas as coincidências que marcam as intencionalidades na criação/recriação de institutos superiores de formação docente, existem elementos já analisados por outros teóricos que convergem na compreensão que os institutos da década de 1930 agruparam os anseios de formação humanística e em nível superior para os profissionais que viriam atuar na Educação Básica. As mudanças que foram ocorrendo no âmbito dessas instituições nessa década, culminaram para esses aspectos e representaram um avanço do ponto de vista da formação ofertada pelas antigas Escolas Normais. Ocorre, como

já apontado, que diferentemente do avanço que os institutos da década de 1930 representaram, o ressurgimento dessas instituições no século XX, com a LDB de 1996, representou um retrocesso. Nessa linha de alcance, o retorno dos institutos de educação em 1996, trouxe à tona a preocupação sobre alocar a formação docente em um contexto não universitário, em que o tripé: pesquisa, ensino e extensão, não está na sua base de sustentação. Além do que, as exigências dessas instituições, quanto a qualificação docente em cursos de pós-graduação, são inferiores as da Universidade. Compreendemos que tais instituições são, porquanto, “[...] reflexo das políticas públicas para a educação que acompanham o caudal das reformas do Estado deste projeto neoconservador que todos queremos sepultar.”. (Bazzo, 2004, p. 282).

De pronto, “teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas Universidades.”. (Tanuri, 2000, p. 85). Frente as possibilidades abertas pela legislação, Araújo e Nicácio (2019, p. 11) sintetizam o cenário da formação docente quanto aos *lôcus* de formação possíveis da profissão docente no período de 1996 a 2002:

Figura 1 - Lócus de formação docente de 1996 a 2002:



Fonte: Araújo e Nicácio (2019).

Em um período mais recente da história, em caminho análogo as já experimentadas proposições da realização da formação docente fora das Universidades, embora em um contexto histórico distinto e com elementos que divergem, surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que se somam a outras instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em todo o território nacional. A criação dessas instituições, que tem foco na formação profissional, como espaços não universitários que também ofertam nível superior, operou a ampliação dos *lócus* de formação docente das Universidades e Faculdades de Educação para os Institutos Federais.

Conforme Lima (2022) a ampliação da formação docente para a Rede Federal de Educação profissional se deu conjuntamente a instituição da rede e a criação dos IFs, a partir da Lei nº 11.892 de 2008. A existência da formação docente no âmbito de Institutos não é recente, como vimos, essa possibilidade já foi dada em 1930 e, posteriormente, ressurgiu na legislação de 1996. Contudo, os IFs são instituições que abrangem diversos níveis e modalidades de ensino, tendo como carro chefe da instituição a formação profissional em cursos técnicos, Ensino Médio integrado ao ensino técnico profissional e tecnólogos.

Temos, portanto, uma instituição bastante diferente das Universidades, em suas finalidades, abrangência e formas de atuação. As preocupações dos educadores e estudiosos da educação, expressas em 1996, com a possibilidade de a oferta da formação docente ocorrer em instituições não universitárias, podem ser aplicadas claramente ao contexto atual da atuação dos IFs na formação docente.

Conforme a lei que cria os IFs e institui a Rede Federal de Educação Profissional, um total de, no mínimo, 20% da oferta de vagas dessas instituições deve ser reservada a cursos de Licenciatura e de formação pedagógica para formação de profissionais que atuarão na Educação Básica, com foco nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional (BRASIL, 2008). Tais determinações promovem na preparação dos docentes “um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento” (Scheibe, 2008, p. 46).

A abertura da atuação da Rede Federal de Educação Profissional no âmbito das Licenciaturas e da formação pedagógica acaba sendo contraditória, visto que a própria lei que cria os IFs apresenta como prioridade da instituição o ensino técnico de nível médio, preferencialmente o técnico integrado ao Ensino Médio, para o qual devem ser reservadas 50% das vagas. Como exposto na letra da Lei nº 11.892 de 2008, Art. 7º, parágrafo I, está entre os objetivos dos IFs: “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). Tendo em vista que metade das vagas de cada Campus dos IFs devem ser reservadas a oferta de educação técnica profissional integrada ao Ensino Médio, cabe indagar: Qual o espaço reservado as Licenciaturas no âmbito dessas instituições? Qual o incentivo e consolidação das ações de pesquisa, já que a instituição é composta, majoritariamente, de estudantes do Ensino Médio? Qual o perfil e identidade dos docentes dessa instituição tão diversa? Como estão sendo pensados os “programas especiais de formação pedagógica” (BRASIL, 2008), como exposto na lei? Seriam esses programas de formação pedagógica ações complementares de formação de bacharéis, abrindo mais uma vez, no âmbito da legislação, margem para separação da formação pedagógica da formação específica? Podemos afirmar, nesse bojo, como aponta Scheibe (2008) a respeito do cenário de criação dos Institutos Superiores de Educação pela LDB de 1996, que a abertura da Rede Federal para oferta de formação docente tem, dentre outras intenções, a de retirar a responsabilidade das Universidades da oferta das Licenciaturas, centralizando essa responsabilidade em institutos superiores, que, por sua vez, coopera para a

[...] expansão extraordinária de cursos de formação inicial aligeirados e sem critérios de qualidade que ocorreram, particularmente em cursos à distância, visando especialmente ampliar as estatísticas concernentes à formação superior do pessoal do magistério. Os programas de formação implementados por estas novas instâncias e formas educativas, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério, superpondo-se à estrutura de formação já existente, e pouco expandida, das Universidades brasileiras. Uma sólida formação universitária para os professores(as), amplamente reivindicada, vinha de forma tácita sendo procrastinada pelas políticas públicas, de privatização do ensino superior e de desresponsabilização por uma efetiva educação das massas. (Scheibe, 2008, p. 49).

Concordamos, pois, que assim como em 1996, a criação dos IFs em 2008, que em seu nascedouro assume a abrangência da formação docente, abre “os novos campos de disputa, reacendendo-se as lutas em torno do novo locus e da configuração dos cursos de formação dos profissionais da educação” (Scheibe; Aguiar, 1999, p. 229).

Embora temporalmente não há uma distância tão considerável, entre o estabelecido pela LDB em 1996 e a lei que cria os IFs em 2008, encontramos um terreno histórico diferente³⁸, haja vista que o contexto político vai assumindo novos contornos a partir do

³⁸ Conforme aponta Castioni *et al.* (2019, p. 108) “Entre 2002 e 2014, o mercado de trabalho brasileiro teve um desempenho positivo em um cenário de inclusão produtiva. O desemprego diminuiu de 12,9% em 2002, para 4,9% em 2014; entre 2002 e 2014, a renda decorrente do trabalho cresceu em média 2,5% ao ano em

momento que o Partido dos Trabalhadores assume o governo do país, com o Presidente Lula no comando. A respeito das características que distinguem os projetos políticos desses dois períodos, a saber: governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e Governos Lula (2003-2010), Oliveira e Carneiro (2012, p. 1-2) expõe:

[...] quando fazemos um contraponto da política educacional do governo FHC com o governo Lula, vemos uma transição do neoliberalismo para o modelo social-desenvolvimentista no governo brasileiro. O Estado reafirma sua soberania nacional, reorienta sua política internacional, forma uma grande reserva cambial, redireciona o comércio externo e estabelece uma nova dinâmica de cooperação internacional. Ele assume responsabilidade de solucionar os problemas sociais com a inclusão de mais de um terço da população brasileira em programas de garantia de renda. Há, também, a reconstrução de um projeto de desenvolvimento econômico, como a valorização do salário mínimo, que terá grande impacto na redução da desigualdade, na diminuição da pobreza, além de dinamizar o mercado de consumo interno.

O contexto do investimento público realizado pelos governos petistas teve repercussão na oferta da educação pública, sobretudo na educação profissional, que passou por uma política de expansão³⁹. Conforme Castioni *et al.* (2019) a educação profissional assumiu o debate das campanhas dos governos do PT e atravessou os treze anos da gestão de Lula e da presidente Dilma Rousseff em processo de ampliação e interiorização de campi e cursos, de modo que “A ênfase na educação profissional fez com que, em menos de 10 anos, os governos petistas construíssem mais escolas federais de educação profissional do que em 120 anos de República” (Castioni, *et al.* 2019, p. 105).

Depois do Imperador Pedro II, responsável pela criação direta de importantes estruturas educacionais no seu reinado, como faculdades e escolas de formação, inspiradas no modelo do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, seguramente, o presidente Lula, pode ser classificado como o presidente no período republicano que mais diretamente se envolveu na expansão da educação para a ampla parcela da população. (Castioni, *et al.* 2019, p. 106).

termos reais; e o emprego formal cresceu expressivamente, ultrapassando o emprego informal a partir de 2007”. Ainda conforme os autores, foram criados nesse período 20 milhões de empregos, demonstrando um aumento expressivo na economia nacional, que levou o país a alcançar em 2011 o posto de sexta maior economia do mundo, ultrapassando o Reino Unido nesse ranking, a partir dos resultados do Produto Interno Bruto (PIB), conforme o site de notícias O Globo: <https://oglobo.globo.com/economia/pib-do-brasil-ultrapassa-do-reino-unido-pais-se-torna-6-economia-do-mundo-3513784>. Acesso em: 10 nov. 2023.

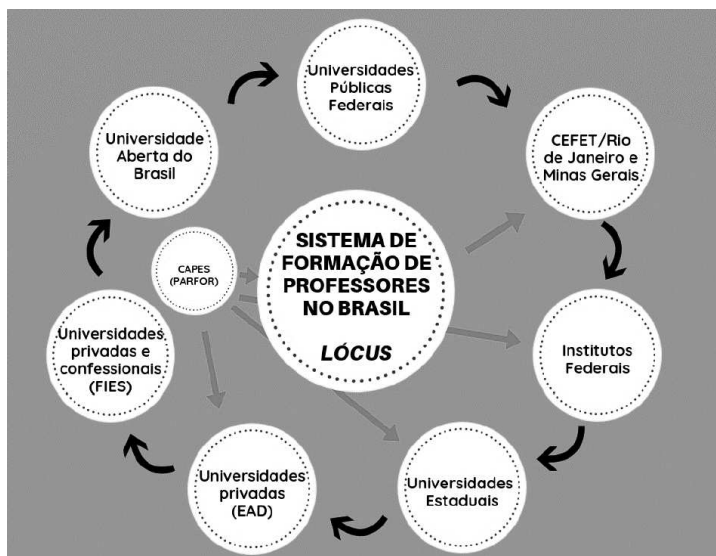
³⁹ A partir da política de expansão da educação profissional instaurada pelo governo do presidente Lula, tivemos a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional em 2008, que reuniu instituições e estruturas diversas para fundar 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa rede passou nesse período dos governos petistas de 140 escolas para 644 instituições espalhadas pelo país, entre campi nas capitais e interiores dos estados, contexto que levou o orçamento do Ministério da Educação a decuplicar, chegando a 100 bilhões de reais (Castioni, *et al.* 2019, p. 107).

Nessa esteira, as reformas anteriores no campo da formação docente vinham contribuindo na consolidação de uma configuração que colocava em lados opostos a formação pedagógica da formação específica. Esse modelo esteve presente nas oposições que se fez por muito tempo ora em relação a forma, ora em relação ao conteúdo, que contribuiu para ampliar os antagonismos entre o curso de Pedagogia e os cursos de Licenciaturas em áreas específicas, conferindo um caráter bacharelesco para os segundos, que deveriam ser ofertados nas Universidades, enquanto o primeiro teria oferta nos institutos superiores de educação, separado da produção do conhecimento da área. A separação de conteúdos específicos de conteúdos pedagógicos na configuração dos cursos, sobretudo quanto a formação pedagógica ofertada para os alunos matriculados nos bacharelados que desejavam obter também a Licenciatura, passou a produzir a oposição entre os *lôcus* de formação, em que, historicamente,

[...] as faculdades de Educação tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas dos conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os veiculam. (Saviani, 2009, p. 151).

O movimento dos educadores, por meio da Anfope, consolidou suas críticas e expectativas quanto a este dilema do *lôcus* de formação docente e outros que envolviam as dissonâncias na formação de professores(as) com os dispositivos operados pela LDB de 1996. O documento que resultou dessa mobilização, principalmente quanto as designações para o curso de pedagogia, “colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico.” (SCHEIBE, 2008, p. 46). A respeito dos *lôcus* de formação docente que se estabeleceram com as novas regulamentações dadas pela LDB, Araújo e Nicácio (2019, p. 17) apresentam o quadro síntese:

Figura 2: Lócus de formação docente a partir de 2009:



Fonte: Araújo e Nicácio (2019).

Conforme Scheibe (2008), a Anfope discutia nesse mesmo período uma base nacional comum curricular para a formação dos professores(as), tendo como o princípio base a docência, para todos os cursos de formação docente. Apesar dos esforços desse movimento, tivemos a ampliação da oferta das Licenciaturas para espaços não universitários a partir de 2008. Diante dessa síntese analítica sobre a oferta da formação docente em institutos superiores e fora do espaço universitário ao longo da história da educação brasileira, faremos nas próximas sessões um apanhado da estrutura e contexto histórico da expansão Rede Federal de Educação Profissional, a partir da consolidação dos IFs, como instituições que atuam na oferta de cursos de formação docente.

4.2 A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e as implicações da Lei nº 11.892/2008: uma análise do recorte temporal 2003 a 2023

A política de expansão da Educação Profissional, consolidada com a Lei nº 11.892/2008, está inserida no contexto de ampliação das vagas do Ensino Superior não Universitário, com a oferta das graduações tecnológicas, a partir do processo de reinstitucionalização das instituições que já atuavam na oferta dessa modalidade de ensino.

Essa expansão, gestada pelos sucessivos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e continuada nos governos Dilma Rousseff (2011-2016), afirma-se sem precedentes na história do desenvolvimento dessa modalidade no Brasil. Como vimos, o curso histórico da oferta de Educação Profissional assume duas tendências principais no contexto brasileiro: 1) voltar-se para a qualificação da classe trabalhadora; 2) atrelar-se ao nível desenvolvimento econômico do país, buscando atender as suas demandas.

Sobre esse processo, Santos (2018) salienta que o projeto político-social do Governo Lula, expresso através do Planos Plurianual (PPA 2004-2007), apresenta para o campo do ensino profissional duas novas abordagens, que se ligam as tendências mencionadas, que são a promoção da interiorização da oferta de Educação Profissional, com vistas a mitigar as desigualdades sociais dispostas territorialmente, que demarcam as fronteiras cidade-campo; interior-capital; etc., e a sua reinstitucionalização.

Portanto, o projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional é iniciado antes da aprovação da Lei nº 11.892/2008, em o que o PPA (2004-2007) apresentava um panorama que apontava para a necessidade do incremento das oportunidades educacionais, sobretudo do ensino profissional, a partir da constatação, na época, do contingente de pessoas fora da idade escolar que não concluíram o Ensino Médio e buscavam retomar os estudos. “A realidade brasileira quando da elaboração do PPA (2004-2007) era a de que havia 25 milhões de jovens e adultos que não tinham frequentado escola ou com apenas duas séries cursadas no ensino fundamental.” (Santos, 2018, p. 114). Além desses aspectos, nesse período, o PPA (2004-2007) revelou o aumento dos requisitos impostos no mercado de trabalho, sendo um deles a necessidade da conclusão da Educação Básica. (Santos, 2018).

Nessa linha de alcance, era imprescindível para o governo da época,

Desenvolver uma nova política pública para a educação profissional, a qual incluía a revisão da legislação então vigente, com o objetivo de ampliar a oferta desta

modalidade educacional, a qual deveria se articular às políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda. (Santos, 2018, p. 114).

Foi sob o comando do então Ministro da Educação, Tarso Genro, que se gestaram os primeiros passos dessa política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, com o envio pelo executivo do PL nº 3.584/2004 para votação na Câmara dos Deputados, originando a Lei nº 11.195/2005, que orientava sobre a expansão dessa modalidade de ensino, que deveria ocorrer em parceria com Estados e Municípios. Antes da aprovação da referida lei, contudo, outro projeto, o PL nº 70/2005-CN, passou a tramitar no poder legislativo, com o intuito de garantir os recursos necessários ao projeto de expansão da educação profissional e “Abrir um crédito suplementar em favor dos ministérios de Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação e Esportes, no valor de R\$ 422.037.761,004, para reforçar as dotações constantes da lei orçamentária vigente naquela ocasião, no sentido de atender às programações previstas [...]” (Santos, 2018, p. 115-116).

É nesse terreno histórico que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no âmbito do Ministério da Educação (MEC), apresenta ainda no ano de 2005 o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em que

No processo de interiorização da política de expansão da RFEPCT houve um expressivo aumento no número de escolas. Durante o período de 2005 a 2014 foram construídas (214 escolas), que contemplavam na primeira fase (64 escolas), na segunda fase (150 escolas), e, na terceira fase foram inauguradas (208 escolas). Essas 422 unidades, somadas às 140 escolas que já existiam, ampliaram a rede federal para 562 campi vinculados aos IFs, promovendo a interiorização da educação profissional, com uma distribuição territorial que em 2014 abrangia 515 municípios, localizados nas 27 Unidades da Federação (Santos, 2018, *apud* Souza; Meza, 2020, p. 09).

Conforme Santos (2018), a previsão inicial era de que na primeira fase do plano de expansão fossem construídas 42 escolas⁴⁰. Contudo, essa previsão foi ampliada e até o final

⁴⁰ Conforme o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, na primeira fase, seriam priorizados estados em que não houvessem sido contemplados anteriormente com a construção de escolas técnicas, como o caso dos estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, em que, após 95 anos da criação das primeiras escolas federais de educação profissional, não possuíam nenhuma Instituição Federal de Educação Tecnológica, como constatado no plano. Além disso, as periferias dos centros urbanos e os municípios do interior dos estados deveriam também ser prioridade para a construção do planejado: 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais e 33 (trinta e três) novas unidades de ensino descentralizadas, que fariam parte dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), contemplando 23 unidades da federação. O plano previa que seriam necessários R\$ 99 milhões para construção de novas instituições e/ou adaptação de instituições já em funcionamento. Seriam, portando, 5.523 novos postos de trabalho, entre eles 2.110 para a carreira docente. O plano completo pode ser acessado no link. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso: 18 abr. 2024.

da execução da primeira fase foram construídas 64 escolas. A motivação, segundo o autor, foi política, visto o momento conturbado da época, em que foi desvelado um esquema de corrupção de compra de votos pelo poder executivo, aos parlamentares aliados, nos projetos que eram de interesse do governo, que ficou conhecido como mensalão. Após o escândalo, e com a finalidade eleitoreira, as novas instituições foram, portanto, “distribuídas em municípios que serviam de base eleitoral de alguns parlamentares da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.” (Santos, 2018, p. 117).

A expansão da Rede Federal de Educação profissional não se deu, porquanto, alijada do processo político-econômico e social. No segundo mandato do governo Lula, as forças empresariais somaram esforços para implementar seus interesses privatistas no campo educacional. A correlação de forças sempre presente no campo da política educacional entre o público e o privado, teve sua expressão na aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma das políticas mais importantes implementadas durante esse governo, sob o comando do Ministro da Educação Fernando Haddad, que deveria ter duração de quinze anos e, conforme Saviani (2007), era o guarda-chuva de todos os programas e projetos desenvolvidos pelo MEC e suas secretarias. Como endossa Saviani (2007):

Com a ascensão do PT ao poder federal, sua tendência majoritária realizou um movimento de aproximação com o empresariado, ocorrendo certo distanciamento de suas bases originárias. Talvez isso explique, de certo modo, por que o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. (Saviani, 2007, p. 1243).

O PDE assume, destarte, os interesses privatistas no campo educacional, à medida que incorporou um conjunto de outros instrumentos jurídicos, ao qual chamamos a atenção para o plano elaborado pelo Todos pela Educação, uma Organização Não Governamental (ONG) que anda de mãos dadas com grupos empresariais. O plano de metas “Compromisso Todos pela Educação” foi aprovado por meio do Decreto nº 6.094/2007. Conforme explicita Saviani (2007, p. 1243):

No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN -Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Nesse bojo, a Educação Profissional foi contemplada pelo PDE em três ações específicas, intituladas: 1) Educação Profissional; 2) Novos concursos públicos; 3) Cidades-pólo. Como salienta Saviani (2007, p. 1237):

A modalidade “Educação Tecnológica e Formação Profissional” também foi contemplada com três iniciativas: a) a ação “educação profissional” se propõe a reorganizar a rede federal de escolas técnicas, integrando-as nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), triplicar o número de vagas pela via da educação a distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional com o ensino médio regular; b) a ação “novos concursos públicos” foi autorizada pelo Ministério do Planejamento, prevendo, além de um concurso para admitir 191 especialistas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, um outro concurso destinado a preencher 2.100 vagas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica; c) a ação “cidades-pólo” prevê a abertura de 150 escolas federais, elevando para 350 o número de unidades da rede federal de educação tecnológica, com 200 mil novas matrículas até 2010.

Além do PDE, outro importante instrumento que se liga ao movimento de expansão da Rede Federal de Educação Profissional foi o Decreto nº 6.095/2007, que estabeleceu as “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.” (Brasil, 2007).

A segunda fase do plano de expansão da Rede Feral de Educação Profissional iniciou em 2007, a partir da viabilização das ações do PDE, com os novos instrumentos jurídicos aprovados para execução do “PPA da Educação”. Nessa fase foram construídas mais 150⁴¹ instituições de Educação Profissional. Sobre a distribuição territorial dessas escolas, Santos (2018) explicita que o *lôcus* privilegiado nessa fase de expansão foi o interior, em relação as grandes cidades, demonstrando “às concepções de desenvolvimento do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, na medida em que deslocou para o interior a construção das novas unidades, proporcionando, dessa maneira, uma nova geografia da rede.” (Santos, 2018, p. 119).

⁴¹ Na segunda fase, conforme o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, as 150 novas instituições seriam distribuídas nos 27 estados da federação. A distribuição dos *Campi* descrita no plano é a seguinte: Acre (2); Alagoas (4); Amapá (1); Amazonas (5); Bahia (8); Ceará (6); Distrito Federal (4); Espírito Santo (5); Goiás (6); Maranhão (8); Mato Grosso (6); Mato Grosso do Sul (5); Minas Gerais (12); Pará (5); Paraíba (5); Paraná (6); Pernambuco (5); Piauí (6); Rio de Janeiro (7); Rio Grande do Norte (6); Rio Grande do Sul (10); Rondônia (2); Roraima (1); Santa Catarina (7); São Paulo (12); Sergipe (3); Tocantins (3). O plano de expansão da segunda fase pode ser acessado no link. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96271-2-chamada-publica-plano-expansao-rede-federal-fase-ii&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 abr. 2024.

É a partir desse movimento de interiorização que Santos (2018) desenvolveu a tese da territorialidade no âmbito da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Conforme o autor, esta perspectiva de diminuição das desigualdades regionais esteve no âmago das políticas desenvolvidas no projeto do governo Lula, em que a expansão de oportunidades educacionais na educação profissional foi notável.

A terceira fase do plano de expansão, entre os anos de 2011 a 2014, foi a que representou maior avanço em termos quantitativos, com o incremento de 208⁴² novas instituições. Cabe aqui esclarecer, conforme Costa e Marinho (2018), que a criação de novas instituições para compor a Rede Federal de Educação Profissional, a partir da perspectiva da expansão, não implica na criação do zero, mas sim, se soma aos processos de integração e reinstitucionalização das instituições já existentes. Ou seja, as instituições já existentes poderiam migrar para a nova instituição a ser criada, os IFs, e as que surgiriam a partir dali, já seriam criadas nesse formato.

Portanto, ao longo de nove anos, nos três períodos previstos para a implantação da política de expansão da RFEPCT, foram construídas 422 unidades, as quais somadas às 140 escolas que já existiam, fizeram com que a rede passasse a contar com 562 *campi* vinculados aos IFs, com uma distribuição territorial que em 2014 abrangia 515 municípios, localizados nas 27 Unidades da Federação, situados em regiões geográficas pertencentes ao interior do país. (Santos, 2018, p. 121).

⁴² A terceira fase do Plano de Expansão da Rede Federal apresentava como meta a construção de mais 208 instituições entre 2011 e 2014. Contudo, dentro desse número acabaram sendo adicionados os 88 *Campi*, ainda da fase dois, que seriam concluídos até o final de 2011, nos seguinte estados: Acre (3); Alagoas (7); Amapá (2); Bahia (2); Ceará (1); Distrito Federal (7); Espírito Santo (1); Goiás (4); Maranhão (4); Minas Gerais (8); Mato Grosso do Sul (6); Mato Grosso (1); Pará (1); Paraíba (3) Pernambuco (1); Piauí (3); Paraná (3); Rio de Janeiro (1); Rio Grande do Norte (1); Rondônia (1); Roraima (1); Rio Grande do Sul (9); Santa Catarina (7); Sergipe (3); São Paulo (8). Os outros 120 *Campi*, a serem concluídos até 2014 foram distribuídos nos 27 estados da federação, conforme a quantidade a seguir: Acre (1); Alagoas (4); Amapá (2); Amazonas (4); Bahia (9); Ceará (6); Distrito Federal (1); Espírito Santo (2); Goiás (5); Maranhão (8); Mato Grosso (3); Mato Grosso do Sul (3); Minas Gerais (6); Pará (5); Paraíba (6); Paraná (7); Pernambuco (9); Piauí (3); Rio de Janeiro (7); Rio Grande do Norte (3); Rio Grande do Sul (7); Rondônia (1); Roraima (1); Santa Catarina (3); São Paulo (8); Sergipe (4); Tocantins (2). Cabe ainda esclarecer que a longo da fase 3 foram criados alguns *Campi* Avançados, com quadro menor de servidores. O Plano de Expansão desta última fase utilizou como critérios de escolha dos municípios e regiões a serem contempladas o seguinte: 1) Sociais, priorizando Territórios da Cidadania; integrantes do G100; Municípios com pessoas em situação de extrema pobreza, populosos e com baixa renda per capita. 2) Geográficos: municípios com mais de 50.000 habitantes ou microrregiões não atendidas; Universalização do atendimento às mesorregiões brasileiras; municípios em microrregiões não atendidas por escolas federais; Interiorização. 3) Potencial de desenvolvimento: conforme os arranjos produtivos locais. Estas informações podem ser confirmadas no link. Disponível em: <https://desafiosdaexpansaoaeducaoprofissional.wordpress.com/capitulos/a-expansao-da-rede-federal-epct/>. Acesso em: 18 abr. 2024.

Destarte, a reinstitucionalização das instituições federais de Educação Profissional foi consolidada com a Lei nº 11.892/2008, em que

[...] os IFs passaram a se constituir em instituições de educação superior, básica e profissional, com uma organização multicurricular e *multicampi*, com foco na educação profissional e tecnológica nas mais diferentes modalidades de ensino. Neste sentido, foram criados 38 IFs, distribuídos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, cuja constituição se efetivou através da fusão dos CEFETs, das escolas técnicas federais, incluindo neste grupo aquelas que estavam vinculadas às instituições federais de ensino superior, e das escolas agrotécnicas federais. (Santos, 2018, p. 119).

Conforme Otranto (2010), com a Lei nº 11.892/2008, integraram-se setenta e seis instituições a Rede Federal de Educação Profissional, que passaram a compor os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), sendo trinta e seis Escolas Agrotécnicas Federais; oito Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; trinta e um Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); e uma Escola Técnica Federal. Antes dessa reorganização, a Rede Federal contava com trinta e seis Escolas Agrotécnicas Federais (todas migraram para os IFs); trinta e três CEFETs, com cinquenta e oito Unidades de Ensino Descentralizadas (apenas os CEFET's de Minas Gerais e do Rio de Janeiro optaram por não migrar para os IF's); trinta e duas Escolas Vinculadas às Universidades Federais (24 permaneceram sem migrar para os IFs); Uma Universidade Tecnológica Federal (que era anteriormente o CEFET do Paraná e permaneceu desta forma); e uma Escola Técnica Federal (que permaneceu sem migrar para o IF).

Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. Cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo Decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs. (Otranto, 2010, p. 03).

A nova composição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, passou a figurar, conforme o Art. 1º da Lei nº 11.892 de 2008, com a seguinte composição:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e V - Colégio Pedro II. (Brasil, 2008).

Foram criados, por tanto, 38 Institutos Federais, como exposto no Art. 5º da Lei nº 11.892/08 e apresentado na tabela a seguir:

Quadro 5: Institutos Federais criados após a Lei 11.892 de 2008 e suas Instituições Originárias

INSTITUIÇÃO APÓS A LEI 11.892/08	INSTITUIÇÃO(ES) ORIGINÁRIA	CAMPI ATÉ 2022
Instituto Federal do Acre	Escola Técnica Federal do Acre	06
Instituto Federal de Alagoas	Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas e Escola Agrotécnica Federal de Satuba	16
Instituto Federal do Amapá	Escola Técnica Federal do Amapá	06
Instituto Federal do Amazonas	Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas e Escolas Agrotécnicas Federais de Manaus e de São Gabriel da Cachoeira	17
Instituto Federal da Bahia	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia	22
Instituto Federal Baiano	Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês e de Senhor do Bonfim	15
Instituto Federal de Brasília	Escola Técnica Federal de Brasília	10
Instituto Federal do Ceará	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu	33
Instituto Federal do Espírito Santo	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo e das Escolas Agrotécnicas Federais de Alegre, de Colatina e de Santa Teresa	23
Instituto Federal de Goiás	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás	14
Instituto Federal Goiano	Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde e de Urutaí, e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres	12
Instituto Federal do Maranhão	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras	29
Instituto Federal de Minas Gerais	Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e de Bambuí, e da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista	18
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e Escola Agrotécnica Federal de Salinas;	13
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena	10
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais	Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, de Machado e de Muzambinho	08
Instituto Federal do Triângulo Mineiro	Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia	09
Instituto Federal de Mato Grosso	Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e Escola Agrotécnica Federal de Cáceres	19
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina	10
Instituto Federal do Pará	Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá	18
Instituto Federal da Paraíba	Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e Escola Agrotécnica Federal de Sousa;	21
Instituto Federal de Pernambuco	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão	16

Instituto Federal do Sertão Pernambucano	Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina	7
Instituto Federal do Piauí	Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí	20
Instituto Federal do Paraná	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná	26
Instituto Federal do Rio de Janeiro	Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis	15
Instituto Federal Fluminense	Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos	12
Instituto Federal do Rio Grande do Norte	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte	22
Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, Escola Técnica Federal de Canoas e Escola Agrotécnica Federal de Sertão	17
Instituto Federal Farroupilha	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul e Escola Agrotécnica Federal de Alegrete	11
Instituto Federal Sul-rio-grandense	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas	15
Instituto Federal de Rondônia	Escola Técnica Federal de Rondônia e Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste	10
Instituto Federal de Roraima	Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima	05
Instituto Federal de Santa Catarina	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina	23
Instituto Federal Catarinense	Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio	15
Instituto Federal de São Paulo	Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo	38
Instituto Federal de Sergipe	Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão	09
Instituto Federal do Tocantins	Escola Técnica Federal de Palmas e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins	12
TOTAL DE CAMPI		602

Fonte: Elaborada pela autora com base na Lei nº 11.892/08 e nos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

No que se refere a organização administrativa, os IFs assumiram um desenho semelhante as Universidades Federais de Ensino Superior, com a figura de um reitor e pró-reitores na organização central da instituição, além de Diretores(as) Gerais e Diretores(as) de Ensino e coordenadores(as) de curso em cada Campus.

Com relação aos recursos destinados a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, tomando como base o ano de 2013, os valores investidos chegaram a R\$ 9 bilhões. No ano de 2009, após a promulgação da lei que cria os IFs, foram dispendidos dos cofres públicos 5,5 bilhões, mais que o dobro dos 2,2 bilhões dos recursos destinados no ano de 2003. Nessa série histórica, os investimentos passaram de 2,2 bilhões em 2003 para 9 bilhões em 2013. (Santos, 2018).

Separando-se desse montante supracitado as despesas de pessoal e encargos sociais das demais, tivemos em 2014 um investimento público em Educação Profissional e Tecnológica, a partir da separação em grupos de natureza da despesa, de 7.127 bilhões, um

aumento de 1.533% em uma década, considerando o período de 2004 a 2014 (Mendes, 2015).

O estudo de Mendes (2015) demonstra que a Educação Profissional e Tecnológica foi um grupo de despesa em forte expansão durante os anos de 2004 a 2014.

De fato, o Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) teve grande destaque nos debates eleitorais de 2014, evidenciando sua importância como prioridade de governo. As despesas nessa área subiram 1.533% em termos reais entre 2004 e 2014, alcançando R\$ 7,1 bilhões no último ano da série. (Mendes, 2015, p. 06).

Confluindo com esse entendimento, Frigotto (2018, p. 18) declara que “a expansão dos IFs constituem-se na política prioritária do governo e do Ministério da Educação na primeira década do século XXI”. Em corolário, os gastos com a Educação Básica entre 2004 e 2014 não acompanharam o crescimento dos investimentos em Educação Superior e Profissional, como constatamos a seguir:

[...] (excluindo-se a despesa de pessoal e outros itens de despesa para os quais não é possível associar um nível específico de ensino) a destinação de verbas para os programas ligados ao ensino superior e profissional passaram de 55% para 63% da despesa, havendo uma contração da participação das verbas dedicadas à educação básica na despesa total. (Mendes, 2018, p. 10).

Esta análise quantitativa não pode ser realizada em separado do contexto social que a produziu. Não é menos certo que a atuação dos governos petistas, sobretudo dos sucessivos governos Lula, quando estava à frente da gestão da pasta do MEC o Ministro Fernando Haddad, operacionalizou uma expansão da educação e, especificamente, da Educação Profissional, jamais vivenciada na história do país. Como salientam Castioni, Moraes e Passades (2019, p. 106), “o presidente Lula, pode ser classificado como o presidente no período republicano que mais diretamente se envolveu na expansão da educação para a ampla parcela da população.”.

Após o mensalão, Lula havia solicitado que Haddad elaborasse um plano de educação robusto, que ele cuidaria que houvesse recursos para pô-lo em prática. As ações propostas e executadas por esse projeto de governo miraram no fortalecimento das políticas públicas de Estado e na ampliação da oferta educacional para grande parte da população, em que “[...] a rede de escolas federais passou de 140 para 644 unidades e envolveu investimentos expressivos no âmbito do Ministério da Educação” (Castioni, Moraes E

Passades, 2019, p. 107). Atualizando o dado repassado pelos autores, chegamos a 656 Instituições Federais de Educação Profissional em 2022, conforme os dados da plataforma Nilo Peçanha.

Consoante ao que apontam Lima e Maciel (2018), a respeito das ações empreendidas no campo educacional e sobre a condução da política econômica nos governos Lula (2003-2010):

Em 2002, o governo anterior saiu derrotado nas eleições e teve início uma nova fase de investimentos em direitos sociais, trazendo para o campo da educação muitos avanços, dos quais podemos destacar o Plano Nacional da Educação (PNE), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as emendas constitucionais n. 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e n. 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino, incluindo a última etapa da educação básica. A circunstância foi encarada pelos mais otimistas como uma fase neodesenvolvimentista, do ponto de vista da macroeconomia, porém sendo praticados os mesmos elementos estruturais da tríade recessiva, a saber: superávit primário, metas de inflação e câmbio flutuante. (Lima; Maciel, 2018, p. 03).

Somados a esses aspectos, o investimento público em diversos campos, o fortalecimento das políticas de inclusão social, emprego e distribuição de renda, o enfrentamento das desigualdades sociais e a redução da pobreza, além do aumento do consumo interno e do desenvolvimento econômico, com a política de progressão do salário mínimo e expansão do crédito, levaram o Brasil a figurar em páginas de jornais nacionais e internacionais, por assumir o posto de sexta economia mais forte mundialmente em dois mil e onze. Em corolário, na esteira de Lima *et al.* (2023, p. 35):

É fato que a economia brasileira, entre os anos de 2003 e 2010, alcançou taxas interessantes de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), com taxa média de 4% ao ano e 7,5% para o 3º trimestre de 2010, não sendo bombardeada por crises cambiais que corriqueiramente atrapalham tal desenvolvimento. A inflação também teve declínios sucessivos, o que possibilitou o alcance de metas definidas pelo governo naquele período.

Santos e Fonseca (2020, p. 05), em estudo sobre o crescimento econômico no período que definem como “a era Lula”, compreendendo os anos de 2003 a 2010, relevam que mesmo no contexto de crise em 2008, que passou ser vista como uma das piores do capitalismo, o Brasil atravessou quase ileso. O desemprego nesse período continuou a cair, chegando a 6,8% em oito anos, se comparando a 2003, que era de 12,3%. Já o salário-mínimo continuou tendo sucessivos aumentos, passando de R\$ 240,00 em 2003 para R\$ 510,00 em 2010, mais que o dobro no ano inicial da série histórica.

Para os autores, o contexto político-econômico internacional favoreceu em muitos aspectos a realidade brasileira, em que as reformas neoliberais na América Latina na década de 1990 e o aumento das *commodities* levaram o Brasil a atrair investimentos estrangeiros.

Com relação a taxa básica de juros, Santos e Fonseca (2020), salientam que passamos de 16,3% em 2003 para 10,6% em 2010. Já sobre a arrecadação, chegamos a números recordes durante os governos Lula, em que os indicadores de receitas e despesas aumentaram nesse período, havendo períodos em que as despesas ultrapassaram as receitas, como em 2009 e 2010. Em 2010 as despesas chegaram a quase 23%, comparando a quase 21% em 2003. As receitas tiveram seu ápice em 2007, com quase 24% e chegaram a 2010 com em torno de 22%.

Cabe afirmar, que:

tais resultados não eram esperados pela crítica econômica, já que houve a continuidade do modelo econômico vigente desde 1990, o qual mesclava a abertura comercial e financeira com a manutenção do tripé da política macroeconômica – inflação controlada, superávit primário e taxa cambial flutuante. (Lima *et al.*, 2023, p. 36).

Não é menos certo que não houve o rompimento por parte desse governo com as políticas neoliberais. Como aponta Santos (2009), a oferta do ensino superior não universitário, que assume o formato da chamada graduação tecnológica, no âmbito da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, faz parte da estratégia neoliberal do Estado brasileiro de expandir das oportunidades de qualificação profissional, em um subsistema de Ensino Superior barateado, utilizando a fragmentação do ensino em universitário e não universitário, frente a crise estrutural do capital.

Nessa linha de alcance, Otranto (2010) esclarece que a expansão de instituições de educação superior não universitárias, está na agenda dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. A orientação econômica-educacional do organismo é que sejam criadas instituições com custos inferiores que as Universidades tradicionais, em que, os cursos tecnológicos deveriam ser priorizados, por serem mais flexíveis e integrados ao mercado produtivo, custando menos.

Prossegue a autora sobre o processo de expansão da Educação Profissional brasileira:

Tomando por base as reflexões anteriormente apresentadas, pode-se inferir o porquê do MEC não ter incentivado, ou melhor, de ter impedido, a transformação de outros CEFETs em Universidades tecnológicas. A proposta delas é atuar de forma muito similar à das Universidades federais, e isso não é prioridade na política de educação profissional técnica e tecnológica da atualidade. A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos, e total controle da nova

instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado. (Otranto, 2010, p. 15).

Na sucessão do governo Lula, por sua grande aprovação e popularidade, ele consegue tornar a ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) eleita. Inicia-se no Brasil, uma nova fase do contexto político-econômico, em que, a partir de 2014, a crise do modo de sociabilidade capitalista passou a ser sentida em maior medida, gerando os movimentos políticos-midiáticos que resultaram no impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff dois anos após a sua reeleição, em 2016.

o país vivia uma conjuntura conturbada, caracterizada pela fragilidade política da Presidenta da República, e, principalmente, pela crise econômica que se intensificou fortemente neste segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff. Nem mesmo a nomeação de um Ministro da Fazenda alinhado com a visão monetarista para conter a forte crise econômica foi capaz de fazer com que a economia se recuperasse de modo a atender às demandas da sociedade, na oferta de serviços públicos eficientes e de qualidade, tampouco dar continuidade à execução de políticas públicas voltadas para os diferentes setores da população brasileira. O que se assistiu no primeiro semestre de 2015 foi a queda das atividades econômicas, e as consequências dessa queda contribuíram diretamente para a diminuição gradativa da arrecadação. (Santos, 2018, p. 122).

Conforme apontam Lima e Maciel (2018), o segundo mandato do então presidente Lula (2007-2011), já trazia indícios que no contexto de crise estrutural do capital, as políticas neodesenvolvimentistas não seriam suficientes para o mantimento do padrão de acumulação demandado pelo capital. Essa lógica se aprofunda no governo Dilma a partir de 2015.

Frente a esse contexto, os bons tempos para a Rede Federal de Educação Profissional, apelidado pela comunidade acadêmica dos campi dos Institutos Federais e demais instituições que compõem a rede, como “tempo das vacas gordas”, expressão popular que traduz o sentimento vivido no período de maior expansão, de prosperidade e abundância de recursos, tinham seus dias contados.

Acontece que, como salientam Lima e Maciel (2018, p. 04):

Diante de uma crise econômica aguda, as elites brasileiras, compostas principalmente por setores neoliberais e neoconservadores, derrotadas nas eleições de 2014, aproveitaram para produzir um golpe institucional de caráter jurídico e midiático, promovendo um processo de *impeachment*. Após o afastamento, em 31 de agosto de 2016, de Dilma Rousseff, então presidente legitimamente eleita, assumiu o Poder Executivo seu vice, Michel Temer (PMDB). Com um discurso moralista e oportunista contra a esquerda e com ampla base no Congresso Nacional, o governo golpista aprofundou o ajuste fiscal e prometeu asfixiar gastos primários, reformando suas bases jurídicas.

Seguiram-se a partir desses acontecimentos, frente ao contexto de golpe político-jurídico midiático, inúmeras reformas que visavam conter os gatos públicos, com impactos nos setores sociais como saúde, educação, previdência, moradia e assistência social. As políticas de austeridade implementadas pelo governo de Michel Temer (PMDB), encabeçadas pelas elites neoconservadoras, representou um retrocesso com relação a garantia dos direitos sociais básicos para a população.

Como exemplo desses retrocessos, tivemos dois instrumentos jurídicos que afirmaram os reais interesses do capital privado na realização do golpe em 2016, em sua estratégia neoliberal, no campo da administração pública, que foram a Emenda Constitucional nº 95 e a Desvinculação das Receitas da União (DRU). A emenda constitucional nº 95 teve sua origem no Projeto de Emenda à Constituição Federal (PEC) nº 241, que posteriormente, no seu caminho de tramitação legislativa, se tornou a PEC nº 55, a chamada PEC do teto de gastos, uma vez que, na prática, ela estabeleceu que a partir de 2017 “os gastos primários nacionais com pessoal, encargos sociais e investimentos deverão ser reajustados, ano a ano, até o limite máximo do Índice de Preços ao Consumidor Anual (IPCA), medida que na realidade congelará os investimentos.” (Lima; Maciel, 2018, p. 05).

Essas reformas que buscavam frear o investimento público se somaram a outras, como a reforma da previdência e a reforma trabalhista, que juntas, tinham a capacidade de “asfixiar o “gasto” social estatal para aprofundar o ajuste fiscal”. (Lima; Maciel, 2018, p. 01, grifos do original).

Como endossam Porto Júnior e San Segundo (2023, p. 282):

[...] o governo de Michel Temer promoveu uma série de ataques orquestrados contra os serviços públicos e políticas de caráter distributivista. Sem muitos empecilhos, cortou recursos de programas sociais, educação, saúde pública, promulgou a Emenda Constitucional 95 que congelou o teto de investimentos estatais por 20 anos, a Reforma Trabalhista pensada sob medida para agradar os grandes empresários, Reforma da Previdência, com a manutenção de uma parcela de aproximadamente 50% do orçamento para pagar juros da dívida pública beneficiando o mercado financeiro com juros altos, entre outras medidas. Na área educacional iniciativas como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, o MedioTec e os cortes de recursos, entre eles os da Rede Federal EPCT, foram ações sob medida para agradar os setores empresariais que apoiaram o golpe, aprofundando a dualidade estrutural da educação brasileira.

Esses elementos histórico-sociais, dentre outros que não há espaço nos objetivos dessa pesquisa para tomar nota, somados a conhecida e controversa operação lava-jato, que comandou uma investigação da participação de governantes do Estado brasileiro no esquema de corrupção envolvendo a maior empresa petrolífera do país, a Petrobrás, e empresas

empreiteiras, resultando na prisão do ex-presidente Lula e seu impedimento de se tornar candidato à presidência em 2018, forjaram as condições para uma polarização social entre grupos de centro-esquerda e de extrema-direita que resultaram na eleição para a presidência da república, de Jair Messias Bolsonaro, em que, é importante destacar conforme Porto Júnior e San Segundo (2023, p. 282-283):

O governo Bolsonaro não muda a orientação de desmonte e giro do Estado brasileiro para o atendimento aos interesses privados, mas ainda pior, faz avançar as pautas da burguesia a partir de um governo autoritário dirigido por setores neofascistas como demonstram Michael Löwy (2019), Armando Boito Jr. (2019) e Marcelo Badaró Mattos (2020). Reeditando assim uma dobradinha histórica entre autoritarismo e neoliberalismo, inaugurada na América do Sul durante a ditadura civil-militar chilena, na qual ironicamente um dos participantes era Paulo Guedes, atual ministro de Bolsonaro. Governo composto principalmente

Cabe notar desse processo, que a:

crise econômica vai impactar diretamente a política de expansão que vinha sendo feita na RFEPCT, sendo que, em vários casos, esta política vai passar por uma paralisação forçada, tendo em vista as adversidades da atual conjuntura econômica que atravessa o país neste momento. Por outro lado, a Petrobras, reconhecida até então como uma das mais importantes empresas estatais do ramo petrolífero, ainda vive a maior crise da sua história devido aos problemas relacionados à corrupção, que a envolveu na relação com as maiores empresas da construção civil do país. Esta situação impactou diretamente a perspectiva que vinha sendo o marco da fundamentação teórica estabelecida para o funcionamento dos IFs, cuja função era a de se constituírem em instituições voltadas para o desenvolvimento local e regional, o qual deve ser entendido a partir da sua dimensão social que é a de promover a melhoria do padrão de vida da população que habita regiões geograficamente delimitadas. (SANTOS, 2018, p. 122).

Ocorre, pois, que o arrocho fiscal iniciado no governo Temer é aprofundado no governo Bolsonaro (2019-2022), em que “O desmonte desses alicerces - educação pública universal, gratuita e laica, com ampla produção de ciência básica e tecnologia - foi uma praxe continuada no Governo Bolsonaro, com cortes e contingenciamentos sobre o orçamento para a ciência e tecnologia.” (Lima, *et al.* 2023, p. 40).

Os anos em que Bolsonaro esteve à frente da gestão do executivo, representaram sobretudo para o campo educacional um retrocesso, com as tentativas de desmonte da educação pública e os sucessivos cortes e contingenciamentos de recursos, mormente para a ciência, nas agências de fomento à pesquisa, e no funcionamento básico das Instituições Federais de Educação Superior.

De acordo com Azevedo (2022), *apud* Lima *et al.* (2023, p. 31):

[...] nos últimos 20 anos o Governo Bolsonaro foi aquele que mais cortou recursos nas áreas de produção social, cultural e científica, em total consonância com a

agenda de campanha eleitoral, sendo embasado em dados advindos de fontes duvidosas que sustentava teorias conspiratórias acerca da educação pública.

Decerto, esse governo operacionalizou a pasta do MEC a partir de pautas ideológicas, acusando os docentes de promoverem “doutrinação política” e de abordarem conteúdos relacionados a “ideologia de gênero” e outros temas envolvendo a sexualidade, contrários a moral cristã. Cabe afirmar, que tais acusações não foram comprovadas e, portanto, não são condizentes com a realidade concreta da escola, da sala de aula e do trabalho dos professores(as).

A leitura realizada por Porto Júnior e San Segundo (2023, p. 283) sobre esse governo e a explicação para os ataques a “esquerda” e ao “marxismo cultural” e os discursos de ódio sobre um inimigo a ser aniquilado é de que ele era:

composto principalmente por empresários, militares e políticos tradicionais, como o próprio presidente, mas que contaram com apoio popular, principalmente baseado na ideologia do antipetismo. Seus principais dirigentes se caracterizam pela apologia à violência com discurso de ódio contra tudo que identificam como “esquerdas”, o que para o neofascismo, abrange um grande espectro, indo desde as esquerdas de fato, à centro-esquerda e até a direita, de quem o neofascismo se aproxima ideologicamente em vários aspectos.

Na esteira de Lima *et al.* (2023, p. 31), a respeito da atuação do governo Bolsonaro:

Tal condução governamental se deu com interferência de ordem ideológica, a qual estaria em convergência com os valores alardeados pelo PSL, “Deus, Pátria e Família”, fomentando uma divisão social que culminou em diversos atos antidemocráticos e de ordem antijurídica, sobretudo após a vitória de Lula na eleição de 2022.

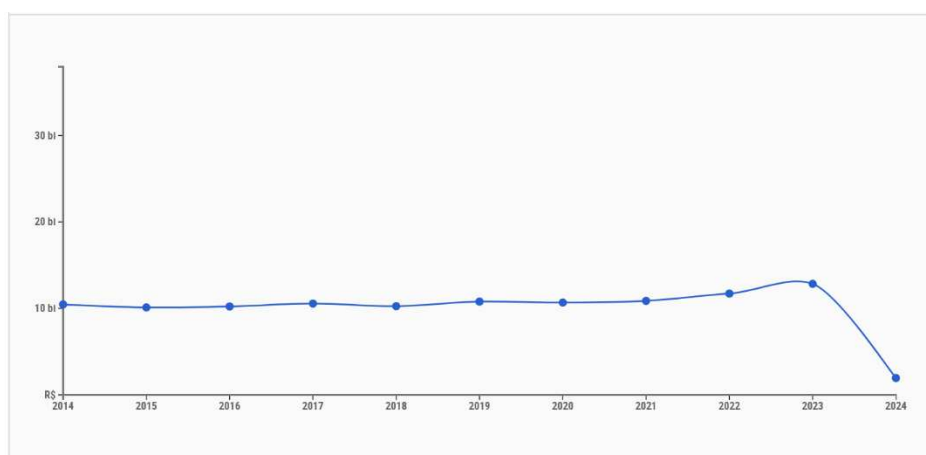
Esse apanhado já nos permitiria falar em (des)governo, ao invés de governo, para tratar da condução do país por Bolsonaro. Como agravante, o país não passaria incólume no período da Pandemia da Covid-19⁴³, com um gestor que resolveu, deliberadamente, negar a

⁴³ A condução da crise sanitária da Pandemia da Covid-19 pelo governo Bolsonaro foi definida pelo médico sanitário Gonzalo Vecina Neto, em sua participação no programa do Canal UOL, UOL News – Manhã, como de “Corrupção, má gestão e mortes”. Para o médico muitas das mortes poderiam ter sido evitadas se tivesse sido assumida uma postura diferente de atuação por parte do governo. Nesse período, foi instaurada uma CPI da Covid para investigar possíveis ações envolvendo corrupção e outros crimes nas ações do governo, diante dos escândalos de omissões na aquisição de imunizantes, propinas nas compras, compras irregulares e até de sigilo imposto sobre vencimento de produtos. Essa situação chegou a ser alvo de denúncia ao Tribunal Permanente dos Povos, uma instituição internacional, que considerou que Bolsonaro cometeu grave violação de direitos humanos, conforme o site de notícias Brasil de Fato. Ainda conforme o mesmo site, o Relatório Final da CPI da Covid concluiu que Bolsonaro deveria ser imputado pelos crimes de epidemia com resultado em morte, falsificação de documento particular, incitação ao crime, emprego irregular de verbas públicas, crimes contra a humanidade, dentre outros. O Tribunal Permanente dos Povos avaliou o envio dessas denúncias para o tribunal de Haia, considerando que morreram, no Brasil, em torno de 100 mil pessoas a mais, em virtude

ciência e os avanço no campo da prevenção e cura da doença e atacar a educação, a pesquisa, as Universidades, os docentes e o conhecimento crítico. Como apontam Lima *et al.* (2023, p. 42): “O quadro de Pandemia de COVID-19, durante o governo Bolsonaro, veio agravar a situação determinante à evasão das classes sociais menos favorecidas dos Institutos Federais e das Universidades Públicas”.

Ocorre que os anos que se seguiram desses acontecimentos relatados, resultaram na estagnação da política de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que a partir de 2014 até 2021, teve seu orçamento praticamente congelado, como demonstrado no gráfico disponível no Portal da Transparência sobre a execução das despesas com Ensino Profissional:

Gráfico 2 - Evolução histórica da execução das despesas na área de atuação de educação – Ensino Profissional



Fonte: Portal da Transparência (Governo Federal do Brasil).

Os dados divulgados pelo site Portal da Transparência, do Governo Federal, revelam que nos primeiros oito anos da série histórica (2014-2021), os recursos investidos com Ensino Profissional aumentaram em torno de R\$ 410 milhões. Se comparamos com a série histórica dos primeiros oito anos de expansão da Rede Federal (2003-2010), em que tivemos um aumento de R\$ 3,1 bilhões no período, houve uma grande defasagem na verdade.

Não obstante, se compararmos a diferença de investimento com Ensino Profissional entre o ano de 2021 e 2022, vemos que tivemos um crescimento de mais de R\$ 800 milhões. Esse número sobe para quase R\$ 2 bilhões entre 2021 e 2023.

da má gestão da crise sanitária. O país ultrapassou 600 mil mortes notificadas da Covid-19, chegando a quase 700 mil, nos três anos de pandemia (2020-2022).

O contexto do investimento público começa a apresentar sutis mudanças, ao passo que:

[...] com a vitória de Lula e do Partido junto ao Supremo Tribunal Federal com a anulação de todo o processo criminal proposto pela Operação Lava Jato, o entendimento majoritário da Suprema Corte sobre a parcialidade do ex-Juiz Sergio Moro e a “incompetência” territorial dos Juízes da subseção judiciária de Curitiba para julgamento da matéria, juntamente ao apoio partidário amplo e de várias correntes que, desapontados com o governo Bolsonaro não mais queriam a continuidade do modelo governamental até então vigente, houve margem para uma disputa acirrada que culminou com a volta do PT à Presidência da República. (Lima *et al.*, 2023, p. 42-43).

O quadro atual da política nacional, com a vitória de Lula para a Presidência da República em 2022 e o retorno de um projeto de governo de centro-esquerda, alinhado com políticas sociais de fortalecimento do Estado, trazem novas perspectivas para a retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional. O plano de governo da gestão atual (2023-2026) apresenta diretrizes para a Política Nacional de Desenvolvimento Educacional para os próximos anos. O plano fala em reverter os desmontes realizados na educação pelos governos passados; retomar as metas do Plano Nacional de Educação (PNE); investir na qualidade educacional, a partir do fortalecimento da Educação Básica e creche, com uma proposta de recuperação da aprendizagem, frente aos déficits do ensino remoto durante a pandemia da Covid-19; desenvolver políticas de inclusão e acessibilidade para minorias sociais, fortalecendo as cotas. No item 81 do plano, o governo fala sobre a importância da Ciência, Tecnologia e Inovação, e propõe recompor o fomento necessário ao desenvolvimento científico e tecnológico, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) (BRASIL, 2022).

Além disso, foi anunciado pelo Governo Federal, no mês de março de 2024, em solenidade no Palácio do Planalto, que contou com a presença do presidente Lula e do atual Ministro da Educação, Camilo Santana (PT), a retomada do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, em que serão construídos 100 novos *Campi*⁴⁴ dos

⁴⁴ Conforme divulgado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC e pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) os Estados a serem contemplados e a distribuição dos *Campi* nessa fase de expansão serão: 38 *Campi* no Nordeste distribuídos nos 9 estados, sendo Bahia (8); Pernambuco (6); Ceará (6); Maranhão (4); Paraíba (3); Rio Grande do Norte (3); Piauí (3); Alagoas (3); Sergipe (2). No Sul serão 13 *Campi* nos seguintes estados: Paraná (5); Rio Grande do Sul (5); Santa Catarina (3). No Sudeste 27 *Campi*: São Paulo (12); Rio de Janeiro (6); Minas Gerais (8); Espírito Santo (1). No Norte 12 *Campi*, no Pará (5); Macapá (2); Rondônia (1); Tocantins (1); Acre (1); Amapá (1); Roraima (1). E no Centro-Oeste 10 *Campi*, sendo Goiás (3); Mato Grosso (3); Distrito Federal (2) e Mato Grosso do Sul (2).

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a estimativa de abertura de 140 mil novas vagas e um investimento de R\$ 3,9 bi, sendo R\$ 2,5 bilhões para a criação de novos campi e R\$ 1,4 bi para a consolidação dos já existentes.

A reflexão crítica necessária sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, não pode perder de vista o que denuncia Santos (2009) sobre a estratégia do governo de investir nas graduações tecnológicas e no Ensino Superior não Universitário, como forma de barateamento da educação pública, com alinhamento aos interesses do mercado do desemprego e subemprego e entrega de profissionais com as habilidades requeridas por ele. Apenas para ilustrar esse fato, podemos citar o exemplo da notícia⁴⁵ divulgada ainda no período da terceira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional (2011-2014), em que foi exposta a previsão de abertura de 208 novas unidades para compor essa rede em comparação com a previsão de implantação de 47 *Campi* das Universidades Federais até 2014. Nesse mesmo período, o governo trabalhava também na expansão da Rede Federal de Educação Superior. Segundo o então Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, o custo ao poder público a ser investido por unidade das Universidades era de R\$ 14 milhões, o dobro do necessário para implantar uma instituição de Educação Profissional, já que, para estas instituições, seriam necessários R\$ 7 milhões.

Nesse bojo, é inegável que o Brasil tem um Rede de Educação Profissional robusta, com uma atuação importante na formação dos jovens, dentro dos limites e demandas impostos pelo mercado. É fato que a Rede Federal vinha enfrentando nos últimos dez anos (2014-2024), de maneira geral, uma fase de estagnação e retrocessos. É cedo ainda para avaliar como será o desenvolvimento dessa nova fase do Plano de Expansão da Rede, passaremos, portanto, para a análise da sua estrutura atual e do seu papel social no âmbito da oferta da educação pública, frente aos limites impostos pelo modo de acumulação capitalista.

⁴⁵ A notícia completa pode ser conferida no link. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16973>. Acesso em: 19 abr. 2024.

4.3 Estrutura e papel social da Rede Federal de Educação Profissional na oferta da educação pública: contradições da dualidade educacional histórica

A discussão aqui realizada, sobre o papel da Rede Federal de Educação Profissional, parte do princípio que é necessário uma análise com base nas suas contradições, já que esse papel é determinado pelo contexto político-econômico e social em que ela se insere e que, portanto, oscila “ora tendendo para uma perspectiva contra-hegemônica, ora atendendo às expectativas mercadológicas do capital.” (Porto Júnior; San Segundo, 2023, p. 274).

Diante dessa constatação, não temos a ingênua intenção de romantizar o papel social da rede quanto a educação ministrada aos filhos da classe trabalhadoras. Decerto, as imposições do sistema do capital a educação profissional visam a reprodução desse sistema e, qualquer tentativa de rompimento com essa lógica, sobremaneira, deve mirar na base econômica e nas relações delas advindas. Contudo, é preciso olhar atento, sem deixar de perceber que dentro desses limites, é extremamente importante, para garantir condições dignas de vida, que a classe trabalhadora acesse os espaços educacionais que ofertam educação pública de qualidade.

De pronto, a Rede Federal de Educação Profissional, no novo formato consolidado pela Lei nº 11.892/08, estaria agudizando a dualidade educacional entre a educação técnica para a classe trabalhadora e a educação propedêutica para a elite, de modo que, essa dualidade passa a ser estendida também no nível superior? Qual o papel social da Rede Federal de Educação Profissional na oferta da Educação Pública para os filhos da classe trabalhadora? Que contradições existem envoltas dessa oferta?

Para apreender a realidade material em que esses questionamentos se inserem, traremos dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha e do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), além de outros referenciais consultados, que permitem analisar a estrutura atual da Rede Federal de Educação Profissional, com foco nos *Campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, buscando desvelar seu papel social, frente as contradições da dualidade educacional histórica.

A Rede Federal de Educação Profissional, a partir do que dispõe a Lei nº 11.892 de 2008, é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁴⁶; pela

⁴⁶ Conforme a Lei nº 11.892 de 2008, são 38 Institutos Federais, distribuídos de modo que em alguns entes da federação existe mais de uma instituição, além dos *Campi* espalhados nas cidades que perfazem os seus territórios. Os locais de sede das Reitorias, geralmente capitais e outras grandes cidades, podem ser consultados na lei. Os 38 institutos levam os nomes: Instituto Federal do Acre; Instituto Federal de Alagoas; Instituto

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR⁴⁷ (única do país); pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ⁴⁸ e de Minas Gerais - CEFET-MG⁴⁹; pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais⁵⁰; e pelo Colégio Pedro II⁵¹ (BRASIL, 2008)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia possuem natureza jurídica de autarquia e tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. São instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. No âmbito das instituições que compõem a Rede Federal, apenas as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que passaram a integrar os Institutos, não são autarquias em seus regimes jurídicos e não possuem autonomia nos aspectos mencionados na lei. (BRASIL, 2008).

Conforme a Lei nº 11.892/08, estão entre os objetivos dos Institutos Federais: ministrar cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma

Federal do Amapá; Instituto Federal do Amazonas; Instituto Federal da Bahia; Instituto Federal Baiano; Instituto Federal de Brasília; Instituto Federal do Ceará; Instituto Federal do Espírito Santo; Instituto Federal de Goiás; Instituto Federal Goiano; Instituto Federal do Maranhão; Instituto Federal de Minas Gerais; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais; Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais; Instituto Federal do Sul de Minas Gerais; Instituto Federal do Triângulo Mineiro; Instituto Federal de Mato Grosso; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul; Instituto Federal do Pará; Instituto Federal da Paraíba; Instituto Federal de Pernambuco; Instituto Federal do Sertão Pernambucano; Instituto Federal do Piauí; Instituto Federal do Paraná; Instituto Federal do Rio de Janeiro; Instituto Federal Fluminense; Instituto Federal do Rio Grande do Norte; Instituto Federal do Rio Grande do Sul; Instituto Federal Farroupilha; Instituto Federal Sul-rio-grandense; Instituto Federal de Rondônia; Instituto Federal de Roraima; Instituto Federal de Santa Catarina; Instituto Federal Catarinense; Instituto Federal de São Paulo; Instituto Federal de Sergipe; Instituto Federal do Tocantins. (BRASIL, 2008).

⁴⁷ A UTFPR conta com 13 *Campi* localizados nas cidades: Apucarana; Campo Mourão; Cornélio Procopio; Curitiba; Dois Vizinhos; Francisco Beltrão; Guarapuava; Londrina; Medianeira; Pato Branco; Ponta Grossa; Santa Helena e Toledo.

⁴⁸ O Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ, conta com oito unidades: UNED ANGRA DOS REIS; UNED Itaguaí; UNED Maria Da Graça; UNED Nova Friburgo; UNED Nova Iguaçu; UNED Petrópolis; UNED Valença; UNIDADE Maracanã.

⁴⁹ O Centro Federal De Educação Tecnológica De Minas Gerais - CEFET-MG, Conta com as unidades: UNED Araxá; UNED Contagem; UNED Curvelo; UNED Divinópolis; UNED Leopoldina; UNED Nepomuceno; UNED Timóteo; UNED Varginha; UNIDADE Belo Horizonte (Nova Suíça, Nova Gameleira e Gameleira).

⁵⁰ Conforme a Lei nº 11.892 de 2008, passam a integrar algum dos *Campi* do Instituto Federal as seguintes escolas técnicas vinculadas as Universidades: Colégio Técnico Universitário – UFJF (Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais); Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF (Instituto Federal do Rio de Janeiro); Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges – UFF (Instituto Federal Fluminense); Escola Técnica – UFPR (Instituto Federal do Paraná); Escola Técnica – UFRGS Instituto Federal do Rio Grande do Sul); Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG (Instituto Federal do Rio Grande do Sul); Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC (Instituto Federal Catarinense); Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC (Instituto Federal Catarinense). (BRASIL, 2008).

⁵¹ O Colégio Pedro II conta com os seguintes *Campi*: Centro; CREIR (Educação Infantil); Duque de Caxias; Engenho Novo I; Engenho Novo II; Humaitá I; Humaitá II; Niterói; Realengo I; Realengo II; São Cristóvão I; São Cristóvão II; São Cristóvão III; Tijuca I; Tijuca II.

de cursos integrados; cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisa e extensão direcionadas a educação profissional e tecnológica; ofertar cursos superiores de tecnologia; 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; cursos de Bacharelado e Engenharia; e Pós-graduação Lato Sensu (aperfeiçoamento e especialização) e Stricto Sensu (mestrado e doutorado). Dentre a oferta de vagas, a lei estabelece como percentuais para os Institutos Federais, em cada exercício, que no mínimo 50% (cinquenta por cento) das vagas sejam para a educação técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e 20% (vinte por centos) das vagas para os cursos de Licenciatura e Formação Pedagógica de professores da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Os 30% (trinta por cento) das vagas restantes podem ser distribuídos entre os outros níveis e modalidades que a instituição atua, como cursos de graduação tecnológica e bacharelado, pós-graduação e formação inicial e continuada (FIC). A determinação da legislação traz uma questão importante, que é a caracterização dos Institutos Federais como instituições que atuam, majoritariamente, na formação de técnicos de nível médio, já que metade das suas vagas devem ser preenchidas com esse nível. Seriam, portanto, os IFs, instituições especializadas no nível técnico profissional que ofertam cursos superiores e Licenciaturas? Como são desenvolvidas a pesquisa e a extensão, como indispensáveis na formação de nível superior, se esta instituição tem seu maior público e foco os alunos de nível médio? Sobre o desenvolvimento da pesquisa em nosso país, o Relatório “A Pesquisa no Brasil: Promovendo a Excelência”⁵², da empresa Clarivate, conforme a sua base de dados Web of Science Group, aponta que a maior parte das pesquisas no Brasil são realizadas pelas Universidades Públicas, em que, a análise das pesquisas publicadas entre 2011 e 2016 revela que as quinze Universidades que mais produzem ciência no país, concentram mais de 60% das pesquisas realizadas (CAPES, 2019).

A questão da caracterização dos Institutos Federais como escolas de ensino técnico profissional de nível médio se revela no dado apresentado pelo Censo da Educação Superior, realizado pelo Inep/MEC (2022), em que, como constatamos na tabela abaixo, os IFs e

⁵² A notícia publicada em boletim pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Relatório Completo podem ser acessados em: <http://mailer.periodicos.capes.gov.br/?m=119&p=view&pi=ViewBrowserPlugin&uid=11e8f60055a1b7ef8d066f61704ff3c9>.

CEFETs representam apenas 1,6% das instituições que ofertam nível superior no país e concentraram 2,4% das matrículas em 2022:

Tabela 4 - Taxa de Matrículas no Ensino Superior por instituição no Brasil em 2022

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.595	100	9.443.597	100
Universidades	205	7,9	5.140.066	54,4
Centros Universitários	381	14,7	2.937.483	31,1
Faculdades	1.968	75,8	1.136.054	12
IFs e Cefets	41	1,6	229.994	2,4

Fonte: Notas estatísticas do Censo da Educação Superior 2022. Inep/MEC.

Conforme o Relatório de Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior, Inep/MEC (2022), os IFs e CEFETs representam 34,2% das instituições de Educação Superior Federais do país e foram responsáveis em 2022 por 17,1% das matrículas em cursos de graduação da Rede Federal (Inep/MEC, 2022).

A plataforma Nilo Peçanha revela que em 2022 os percentuais legais de oferta de cursos pelos IFs correspondiam a 53,1% para cursos técnicos, caindo em 2023 para 51,4%, e apenas 14,9% de formação docente em 2022, subindo para 15,2% em 2023, em toda a oferta da Rede. Ainda em 2022 a Rede Federal tinha 6.691 alunos matriculados no Ensino Médio e 7.677 no Ensino Fundamental I e II e na Educação Infantil. Na Licenciatura havia 106.850 matrículas. Nos cursos de Tecnologia e Bacharelado eram 99.717 e 141.085 matrículas, respectivamente, nesse mesmo ano. O carro chefe da Rede, os cursos técnicos, contavam com 525.606 matrículas, contra as 559.780 matrículas nos cursos de Qualificação Profissional (Formação Inicial e Continuada). Mestrados e Doutorados da Rede tinham juntos 3.876 matrículas e nas Especializações (*lato sensu*) havia 54.629 estudantes matriculados. A soma de matrículas e estudantes atendidos pela Rede Federal de Educação Profissional em todos os níveis ultrapassava em 2022 a casa de 1.500.000. Em 2023 esse número chegou a 1.723.404 (MEC, 2022).

A Rede somava 656 unidades em 2022. Em 2024, conforme o Portal da Rede Federal de Educação Profissional, são 682 instituições e mais de 11.000 cursos ofertados, com um quadro de docentes e técnicos administrativos em educação que chega a 83 mil. Em 2023 o número de cursos chegou a 12.779. O quadro efetivo de docentes ultrapassava 43 mil

em 2023, somando-se aos professores temporários esse número chegou a quase 48 mil (MEC, 2022). É fato que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e sua estrutura atual demanda um quadro extenso de profissionais, que vão muito além dos docentes das áreas diversas. Para que essa estrutura possa funcionar com qualidade é necessário o suporte dos técnicos administrativos em educação, que atuam nas mais diversas áreas e setores, como controle acadêmico, assistência estudantil, gestão de pessoas, coordenação técnico-pedagógica, etc. Para tanto, ao longo dos anos de expansão da Rede foram surgindo vagas e abrindo margem para a realização de concursos públicos para composição do quadro, ofertando oportunidades de empregos estáveis e com uma média de remuneração muitas vezes superior à região onde os *Campi* estão instalados, sobretudo os localizados nos interiores e regiões periféricas. Sobre isso, cabe afirmar como conforme Frigotto (2018, p. 135):

Um aspecto não menos importante relaciona que a expansão rápida dos IFs abriu espaço para centenas e centenas de concursos públicos. Uma geração de jovens bem titulada (nem sempre bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais avessas aos concursos públicos e à criação de novas instituições públicas de ensino.

Além dos cargos efetivos, há ainda a geração de outros empregos, como os serviços de profissionais terceirizados, via contratação de empresas para realizar trabalhos não correspondentes a atividade fim da instituição, como é o caso dos profissionais de limpeza e segurança. Conforme o Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do exercício 2021, os gastos com pessoal na Rede Federal de Educação Profissional ultrapassaram 16 bilhões de reais (SETEC/MEC, 2022).

Para termos uma noção da dimensão da estrutura da rede, frente a diversidade de cursos ofertados, trouxemos a distribuição da oferta de cursos (tipo de oferta), unidades que ofertam e quantidade de matrículas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 5 - Cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2022

Curso	Quantidade	Unidades Ofertantes	Matrículas em 2022
Educação Básica (Ed. Infantil. Ensino Fundamental e Médio)	54	28	2.836
Técnico	5.480	644	85.115
Bacharelado	833	344	8.157
Tecnólogo	844	332	6.371
Continua			

Conclusão - Cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2022

Curso	Quantidade	Unidades Ofertantes	Matrículas em 2022
Licenciatura	881	367	7.095
Pós-graduação Lato Sensu	710	386	9.364
Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrados Acadêmicos e Profissionais. Doutorados Acadêmicos).	229	136	1.584
Qualificação Profissional (Formação Inicial e Continuada).	2.773	469	378.483
Total	11804	2706	499005

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

A partir dos dados de oferta de cursos em vários níveis e modalidades, número de matrículas e do número de unidades que compõem a Rede, em um território extenso e diverso culturalmente como o Brasil, podemos perceber a complexidade envolta da Rede Federal de Educação Profissional e a sua relevância na disseminação do acesso ao conhecimento. A tabela a seguir apresenta os dados dos tipos de cursos ofertados por região no país.

Tabela 6 – Cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional em 2022 por região do Brasil

Curso	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
Educação Básica (Ed. Infantil. Ensino Fundamental e Médio)	-	5	-	21	2
Técnico e especialização técnica	357	1.379	587	1.138	662
Bacharelado	96	133	56	266	109
Tecnólogo	70	180	94	133	159
Licenciatura	71	237	91	157	116
Pós-graduação Lato Sensu	-	163	90	202	97
Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrados Acadêmicos e Profissionais. Doutorados Acadêmicos).	22	46	13	67	29
Qualificação Profissional (Formação Inicial e Continuada).	307	589	251	789	576
Total	923	2.732	1.182	2.773	1.750

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

A tabela demonstra que as regiões Sudeste e Nordeste se destacam com a maior oferta de cursos dos diversos tipos em relação as demais regiões do país. O Nordeste assumiu destaque ainda com relação a oferta de cursos de Licenciatura, ficando em primeiro. A região Sudeste, contudo, é que assume maior destaque com relação a oferta de Educação Básica.

O carro-chefe da rede ainda são os cursos técnicos, com maior oferta em todas as regiões em relação aos demais cursos, inclusive com relação a oferta de Ensino Superior.

O caso específico das instituições que compõem a rede, é que elas se constituem, peculiarmente, pela possibilidade de verticalidade do ensino, em que o estudante pode cursar em um mesmo lugar desde a Educação Básica até a pós-graduação, podendo ocorrer a oferta de em torno de sete níveis diferentes de ensino e modalidades, a depender do *Campus*, como por exemplo:

[...] cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como, programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores. (Pacheco, 2010, p. 19).

Esse processo, trouxe, sem dúvidas, dificuldades na gestão dos *Campi*, haja vista a diversidade de níveis de ensino ministrados no mesmo espaço. A este respeito, Frigotto (2018, p. 137) salienta:

[...] a nova institucionalidade, por um lado, e, por outro, a rápida expansão e interiorização trouxeram às gestões dos IFs uma realidade de ir aprendendo paulatinamente. O percurso, ao longo dos anos, atravessado pelas tendências das disputas internas, mormente das matrizes que foram os CEFETs, tem sido de avançar de um instrumento mais formal de uma junção ou soma das respostas de cada *campi* para um plano de desenvolvimento que vai expressando, pelo menos em cada IF, suas definições estratégicas em relação ao espaço local, regional e nacional.

Sobre a verticalização do ensino, que produz determinações sobre o papel social da Rede Federal e promove dificuldades no estabelecimento da sua identidade, por abranger níveis e públicos diversos, concordamos que

a construção de uma maior identidade é dificultada pelo caráter constitutivo dos IFs, que é a verticalidade com uma ampla variedade de opções de foco, pois abriga o ensino médio técnico, o ensino médio integrado, o PROEJA na modalidade técnico, o PROEJA na modalidade integrado, o PRONATEC, as licenciaturas, a pós-graduação e diferentes programas e atividades no âmbito da extensão. (Frigotto, p. 135).

Com relação a oferta da Pós-graduação no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, o estudo de Pereira e Rôças (2017) alerta para o fato de haver resistências no desenvolvimento dos cursos desse nível no âmbito da Rede, já que estas instituições não se

caracterizam como Universidades, apesar de passarem pelo mesmo crivo avaliativo das destas, pelas instituições que regulamentam esse nível, tão pouco são mais as antigas escolas técnicas. Há ainda uma visão gestada na cultura institucional de que essa Rede deve ofertar apenas cursos de Mestrados e Doutorados Profissionais ou que se aproximem da discussão da inovação na Ciência e Tecnologia. Nesse bojo, havia apenas um curso de Doutorado Acadêmicos ofertado até 2017 nos Institutos Federais. Já os cursos de Mestrado, dos 69 ofertados neste mesmo ano, 49 eram profissionais. (Pereira; Rôças, 2017).

Em 2023 a Rede Federal de Educação Profissional tinha 26 cursos de Doutorado, em 20 unidades e contava com 1.086 matrículas. Os cursos de Mestrado Acadêmico somavam 50 e de Mestrado Profissional eram 178. Juntos contabilizavam 10.607 matrículas em 127 unidades. Os cursos de especialização lato sensu eram 788, em 406 unidades, com 64.613 estudantes matriculados(as) (MEC, 2023).

Portanto, sujeitos em diferentes faixas etárias buscam qualificação profissional através da Rede Federal de Educação Profissional. O perfil dos estudantes, também diverso em muitas outras características, carrega a marca histórica de ser, “majoritariamente oriundo do subproletariado brasileiro e almeja a educação proposta pelos programas como forma de integração ao trabalho e de uma pretensa inclusão social.” (Silva, 2018, p. 240).

A oferta de vagas de graduação noturna em 2023 na Rede Federal de Educação Profissional chegou a 50,31%, o que torna os cursos mais acessíveis aos trabalhadores (MEC, 2023). A Rede insere-se, nessa linha de contradições, no âmbito dos fundamentos político-ideológicos e pedagógicos do projeto burguês de Estado, sociedade e educação, em

que a opção do projeto societário da burguesia brasileira impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média) e nunca se colocou, de fato, a preocupação de uma política de formação técnica e profissional para a maioria dos trabalhadores, para prepará-los para o trabalho complexo que os tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de aproximar-se daqueles países que completaram a revolução burguesa. Isto também explica a visão reducionista de qualidade de educação dentro de uma concepção mercantil e predominantemente para formar para o trabalho simples. (Frigotto, 2018, p. 126).

Nessa linha de alcance, a tabela a seguir nos apresenta a condição de classe dos estudantes que frequentam a Rede de Educação Profissional a partir da renda per capita familiar informada na matrícula:

Tabela 7 - Renda per capita familiar dos estudantes matriculados em 2022 na Rede Federal de Educação Profissional.

RENDA FAMILIAR	NÚMERO DE ESTUDANTES
0<RPF<0,5	314.698
0,5<RPF<=1	254.214
1<RPF<=1,5	203.287
1,5<RPF<=2,5	135.754
2,5<RPF<=3,5	62.906
RPF>3,5	74.170
Renda não declarada	468.046

Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha

Os dados da tabela nos permitem concluir que 73% dos estudantes matriculados em 2022 na Rede de Educação Profissional detinham renda per capita familiar maior que zero e menor que um e meio salários-mínimos. Cabe esclarecer que o valor do salário-mínimo considerado para o ano de 2022 no Brasil era de R\$ 1.212,00. Apenas 13% dos estudantes tinham renda per capita entre 1,5 e 2,5 salários-mínimos. 6% tinham renda maior que 2,5 e menor ou igual a 3,5 e 7% tinham renda maior que 3,5 salários-mínimos (Mec, 2022).

Diante de tais determinações, percebemos que a Rede de Educação Profissional atende em sua maioria os filhos da classe trabalhadora, que é uma característica que marca a história da oferta da educação profissional no Brasil. Na esteira da pesquisa realizada por Silva (2018, p. 244), concordamos que a população majoritária que busca por oportunidades de qualificação profissional na Rede Profissional é atraída pela “Instrumentalização para o emprego e o trabalho por conta própria como perspectiva de melhores condições de vida, reproduzindo o discurso hegemônico da superação da estagnação e do pauperismo pela via da educação”. A autora assevera, sobre os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados pela Rede, que

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). Isso pode ser considerado, ainda que tenhamos localizado, durante o processo de sistematização dos dados, uma parcela de alunos que compõem o precariado proposto por Ruy BRAGA (2012), representada, especialmente, pelos jovens de escolaridade média em busca do primeiro emprego e da continuidade dos estudos (Silva, 2018, p. 244).

Com relação a democratização do acesso ao conhecimento para as populações minoritárias, das mais de 250 mil vagas ofertadas em 2022, 47,10% delas foram reservadas, conforme a Lei de cotas (MEC, 2022). O número de matrículas até 2022, conforme a

classificação racial indicada pelos candidatos no ato da inscrição, para vagas na Rede Federal de Educação Profissional, pode ser conferida abaixo:

Tabela 8 - Número de Matrículas por Classificação Racial até 2022 na Rede Federal de Educação Profissional

CLASSIFICAÇÃO RACIAL	MATRÍCULAS
Amarela	15.460
Branca	488.657
Indígena	6.994
Parda	544.184
Preta	134.109
Não declarada	323.671
TOTAL	1.513.075

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

Os dados apresentados na tabela demonstram que haviam mais estudantes autodeclarados de cor Parda com matrícula ativa na Rede de Educação Profissional em 2022 do que autodeclarados Brancos, em que 36% das matrículas eram de alunos(as) Pardos e 32% de Brancos. A matrícula de estudantes indígenas correspondia a 0,5% em 2022, enquanto que dos autodeclarados Pretos eram de 8,87%. A etnia Amarela e os que não declararam a raça somavam 22,3%. Somando as matrículas de Pretos, Pardos e Indígenas chegamos a 45% das matrículas ativas em toda a Rede em 2022 (MEC, 2022).

Cabe ressaltar, todavia, que o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs. Uma realidade que traz para dentro dos IFs novos valores que interpelam a cultura dominante em relação a diferentes aspectos, como os de consumo, de religião, de concepção de família etc. (Frigotto, 2018, p. 148).

Outrossim, a qualidade educacional do ensino ministrado nas instituições que compõem a Rede de Educação Profissional é outro elemento importante a se tomar nota quando se fala do seu papel social, pois sabemos que a sua robusta estrutura não implica falar, necessariamente, em qualidade, na sua dialética com a quantidade. Alguns fatores têm

sido apontados em estudos de pesquisadores como relevantes para garantia do ensino de qualidade, como a adequação da formação, a jornada de trabalho e as condições de trabalho dos docentes, que envolve, dentre outros elementos, a quantidade de alunos por professor e a carga-horária de ensino. Diante disso, a tabela abaixo nos permite visualizar a titulação dos docentes que atuam na Rede de Educação Profissional por região:

Tabela 9 - Titulação Docente da Rede Federal de Educação Profissional até 2022

Região	Educação Básica	Aperfeiçoamento	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Centro-Oeste		1	214	384	2.282	1.976
Nordeste	2	17	723	1.661	8.036	5.078
Norte		5	166	936	2.764	1.282
Sudeste	4	9	535	938	6.485	6.394
Sul		4	170	395	3.475	3.659
Total	6	36	1.808	4.314	23.042	18.389

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

É deduzível, conforme o quadro, que a maior parte dos docentes da Rede tem pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o que contribui para a qualificação do ensino e representa um grande avanço, sobretudo na Educação Básica, quando comparamos com outras redes que ofertam esse nível. Com relação a jornada de trabalho dos docentes da Rede de Educação Profissional, fator importante para se ponderar as condições de trabalho, que somado a outros aspectos tem impactos relevantes sobre a qualidade do trabalho realizado no processo de ensino-aprendizagem, podemos conferir na tabela abaixo.

Tabela 10 - Jornada de Trabalho dos Docentes que compõem a Rede Federal de Educação Profissional em 2022

Região	20h	40h	Dedicação Exclusiva
Centro-Oeste	118	620	4.119
Nordeste	317	1.803	13.397
Norte	127	502	4.524
Sudeste	179	1.880	12.306
Sul	171	883	6.649
Total	912	5.688	40.995

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha.

O regime de Dedicação Exclusiva garante que o servidor docente tenha condições de se dedicar plenamente as atividades da instituição, de ensino, pesquisa e extensão, com um salário compatível com carga-horária e a natureza das atividades desempenhadas, sem precisar buscar complementar sua renda com outras atividades, que precarizam o trabalho e causam esgotamento e adoecimento psicológico, em muitos casos. Conforme os dados expressos na tabela, 86% dos docentes da Rede de Educação Profissional atuavam no regime de trabalho de Dedicação Exclusiva até 2022.

Com relação a questão de gênero no âmbito dos cargos ocupados na Rede de Educação Profissional, a pesquisa de Ramalho *et al.* (2024) demonstra a desigualdade que persiste tanto no quantitativo de servidores mulheres nessas instituições, em relação ao número de homens, como quanto a ocupação de cargos de gestão e funções gratificadas. Apesar da luta histórica das mulheres pela igualdade de gênero, os dados demonstram que a presença feminina nos espaços de poder e no mercado de trabalho continuam muito aquém do necessário para que haja essa igualdade. A pesquisa sobre essa realidade da disparidade de gênero na ocupação das vagas nas instituições que compõem a Rede de Educação Profissional, foi compilada pelos autores Ramalho *et al.* (2024, p. 16) na tabela a seguir:

Tabela 11 – Ocupação das vagas na Rede Federal de Educação Profissional por gênero em 2023

Região	Estado	Instituição	Mulher		Homem	
Sudeste	Espírito Santo	IFES	1.301	41,02%	1.871	58,98%
		IFMG	904	42,64%	1.216	57,36%
	Minas Gerais	IFNMG	654	45,01%	799	54,99%
		IFTM	558	47,29%	622	52,71%
		IF Sul de Minas	585	45,17%	710	54,83%
	Rio de Janeiro	IF Sudeste de Minas	640	45,98%	752	54,02%
		CEFET MG	703	39,52%	1.076	60,48%
		IFRJ	1.001	46,62%	1.146	53,38%
	São Paulo	IFF	834	46,15%	973	53,85%
		CP II	1.371	58,89%	957	41,11%
		CEFET RJ	550	38,79%	868	61,21%
	Total		11.092	44,22%	13.994	55,78%
Sul	Paraná	IFPR	1.242	47,55%	1.370	52,45%
	Rio Grande do Sul	IF Farroupilha	849	53,56%	736	46,44%
		IFRS	1.250	51,53%	1.176	48,47%
		IFSUL	907	45,24%	1.098	54,76%
	Santa Catarina	IFC	891	45,88%	1.051	54,12%
		IFSC	1.353	46,90%	1.532	53,10%
	Total		6.492	48,23%	6.963	51,77%
Centro-Oeste	Distrito Federal	IFB	749	53,01%	664	46,99%
	Goiás	IF Goiano	698	46,04%	818	53,96%
		IFG	1.092	48,84%	1.144	51,16%
	Mato Grosso do Sul	IFMS	545	42,18%	747	57,82%
	Mato Grosso	IFMT	987	44,02%	1.255	55,98%

Continua

Conclusão - Ocupação das vagas na Rede Federal de Educação Profissional por gênero em 2023

Total			4.071	46,80%	4.628	53,20%
Nordeste	Alagoas	IFAL	821	42,12%	1.128	57,88%
	Bahia	IF Balano	863	48,27%	925	51,73%
		IFBA	1.385	46,59%	1.588	53,41%
	Ceará	IFCE	1.601	41,24%	2.281	58,76%
	Maranhão	IFMA	1.450	42,45%	1.966	57,55%
	Paraíba	IFPB	1.073	41%	1.544	59%
	Pernambuco	IF Sertão-PE	457	42,71%	613	57,29%
		IFPE	962	39,65%	1.464	60,35%
	Piauí	IFPI	1.072	43,05%	1.418	56,95%
	Rio Grande do Norte	IFRN	1.129	37,85%	1.854	62,15%
	Sergipe	IFS	553	43,72%	712	56,28%
Total			11.366	42,32%	15.493	57,68%
Norte	Acre	IFAC	381	48,29%	408	51,71%
	Amazonas	IFAM	762	40,53%	1.118	59,47%
	Amapá	IFAP	304	46,13%	355	53,87%
	Pará	IFPA	1.010	39,51%	1.546	60,49%
	Rondônia	IFRO	640	48,34%	684	51,66%
	Roraima	IFRR	376	52,15%	345	47,85%
	Tocantins	IFTO	641	44,70%	793	55,30%
Total			4.114	43,94%	5.249	56,06%
Total Geral			37.135	44,49%	46.327	55,51%

Fonte: Ramalho *et al.* (2024, p. 16).

Conforme os dados compilados na tabela por Ramalho *et al.* (2024, p. 16), podemos observar que dos 83.462 mil cargos ocupados por servidores na Rede Federal de Educação Profissional em 2023, apenas 37.135 são mulheres e 46.327 são homens. Os percentuais de ocupação eram, portanto, respectivamente 44,49% e 55,51%. Como observam os autores, em algumas regiões a presença feminina ficou acima desse percentual geral, como é possível notar do caso do Centro-Oeste e do Sul, embora ainda houvesse menos mulheres ocupando as vagas do que homens nestas regiões, bem como em todas as outras regiões do país.

Com relação aos cargos de gestão ocupados na Rede Federal de Educação Profissional, em relação a igualdade de gênero, Ramalho *et al.* (2024, p. 18) apontam que:

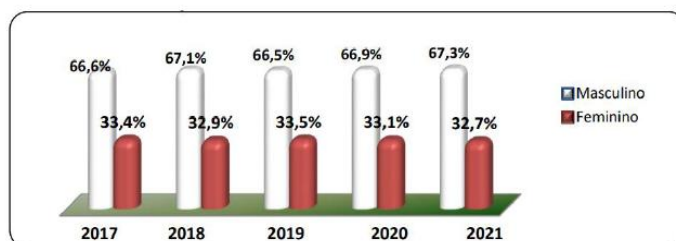
Em relação aos Cargos de Direção (CD), as Funções Gratificadas (FG) e as Funções de Coordenação de Curso (FCC) nos IFs, estas seguem uma hierarquia de valor estabelecida na Lei Nº 13.328 de 2016. As CDs, FGs e FCCs, são cargos ou funções em comissão, ou seja, temporários e de livre nomeação e exoneração, que são distribuídas conforme a indicação do Reitor ou do Diretor Geral dos Campi. Na distribuição destes cargos e funções na Rede Federal de Educação, as mulheres ficaram com menos cargos e funções em relação aos homens [...]

Sobre a ocupação dos cargos de maior escalão, como no caso de Reitoria, a pesquisa de Ramalho *et al.* (2024, p. 13-14) revela que a desigualdade de gênero é presente com

veemência nesse aspecto, pois menos de 34,15% dos 41 cargos de Reitor da Rede de Educação Profissional eram ocupados por mulheres em 2024. Sendo 14 reitoras mulheres e 27 homens neste ano. Os autores trazem ainda dados da região Nordeste sobre a ocupação dos cargos de direção nesta região, que vale a pena destacar que a predominância do gênero masculino persiste também nesse âmbito: “das 11 Reitorias, apenas 3 mulheres são ocupadas por mulheres, e que 80% dos diretores gerais dos Campi são do gênero masculino e 20% do gênero feminino. Esta pesquisa, embora se restrinja aos IFs do Nordeste, vai ao encontro com os dados nacionais no portal da CONIF.” (Ramalho *et al.*, 2024, p. 13-14).

Guimarães (2024), em pesquisa recente sobre a inserção de professores iniciantes na Educação Superior no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), apresentou a caracterização do perfil dos docentes da instituição, revelando com relação a questão de gênero que na série histórica de 2017 a 2021 havia predominância de professores do sexo masculino na instituição, em que a presença feminina não chegou a 35% no período investigado, conforme a proporção apresentada no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Ocupação dos cargos de docentes no IFCE por gênero



Fonte: Guimarães, 2024.

A Relação Aluno Professor (RAP), que corresponde, conforme o Relatório Anual de Análise dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do exercício 2021: “a relação entre a quantidade de matrículas equivalentes e a quantidade de docentes efetivos ponderados pelo tipo de Regime de Trabalho” (SETEC/MEC, 2022, p. 24), em que a meta é de 20%, encontrava-se em 2022 com alcance de 25,23%, embora a taxa de ocupação na Rede tenha sido de 104,88% nos ciclos de 2022 (MEC, 2022).

Outro dado disponibilizado pela Plataforma Nilo Peçanha que chama a atenção é com relação as taxas de evasão. Conforme os dados apresentados na plataforma, 52,97% dos estudantes concluíram o ciclo de formação em 2022, os demais estão na condição de

evadidos ou retidos (MEC, 2022). Esse fato demanda uma atenção das políticas públicas de permanência dos estudantes. Há que se considerar que existem inúmeros fatores, subjetivos, mas sobretudo, objetivos, que contribuem para a evasão dos alunos(as), mormente daqueles jovens e adultos que foram marginalizados dos processos educativos de qualidade.

Outrossim, os Institutos Federais recebem um público a quem historicamente o acesso à educação pública de qualidade foi negado, em que “a ampliação do acesso ao ensino superior possibilitada pela expansão e interiorização dos IFs significou um primeiro passo, sendo urgente avançar na elaboração de estratégias que visem a permanência dos nossos estudantes” (Bentin, 2017, p. 158).

O papel social da Rede de Educação Profissional também corresponde as condições dadas aos estudantes e egressos quanto ao acesso a outros níveis de ensino, a aprovação em vestibulares e concursos públicos e a melhores condições de competir por postos de trabalho de maior status e remuneração na hierarquia social, sobretudo no contexto do desemprego estrutural. Essa condição permite que os(as) jovens da classe trabalhadora acessem espaços negados historicamente a eles.

Nessa égide, quando analisamos o desempenho dos estudantes da Educação Básica da Rede em avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constatamos que há um bom desempenho, assemelhando-se, inclusive, com o desempenho dos estudantes da rede privada. Não obstante, “o perfil socioeconômico daqueles alunos é muito diferente, assemelhando-se ao perfil dos estudantes de escolas estaduais.” (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 120). Os alunos(as) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apesar de ter o perfil socioeconômico semelhante aos dos estudantes da Rede Estadual de ensino, apresentam desempenho no ENEM superior a estes.

Reforçando a similaridade do desempenho dos estudantes dos Institutos Federais no ENEM aos estudantes de escolas privadas, Nascimento, Cavalcanti e Ostermann (2020, p. 120) salientam:

os institutos federais vêm desempenhando um importante papel social ao longo dos dez anos de instauração dessa política pública. Seus alunos obtêm desempenho nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) muito próximo ao dos estudantes das instituições privadas.

Para os autores o bom desempenho dos estudantes dos Institutos Federais no ENEM pode estar relacionado a vários fatores, como a formação adequada e as condições de

trabalho dos docentes e ao processo de verticalização, que permite que os professores atuem em vários níveis e que os discentes tenham experiências ricas em uma diversidade de oportunidades formativas no âmbito da Ciência e Tecnologia (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020).

Nessa linha de alcance,

Podemos inferir que estudantes de baixo índice socioeconômico, ao ingressarem em instituições com características como as dos IF's, conseguem subverter a tendência de baixo desempenho escolar indicada historicamente pela literatura. Esse resultado está em consonância com a própria constituição da política dos IF's, que privilegia o desenvolvimento local e regional a partir da locação de seus campi em regiões de menor IDHM. Assim, os institutos se revelam espaços privilegiados de aprendizagem, capazes de melhorar a qualidade de vida de estudantes neles formados (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 133).

Não é menos certo que, o bom desempenho estudantil tem sido atrelado, conforme uma diversidade de literaturas e estudos sociais, ao nível socioeconômico e de poder aquisitivo favorável em que o sujeito se encontra inserido. O caso dos Institutos Federais foge a tais análises, em que “reúnem estudantes com nível socioeconômico, em média, mais baixo do que a maioria das privadas, porém, apesar disso, obtêm um desempenho no Enem muito parecido com os candidatos destas” (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 132).

Além do fator socioeconômico, os autores Nascimento, Cavalcanti e Ostermann, (2020, p. 134) revelam que “o perfil socioeconômico e étnico dos estudantes dos IF's se assemelha ao daqueles das escolas públicas estaduais. No entanto, o perfil de desempenho dos IF's na prova do Enem é bem melhor e se assemelha muito ao das escolas privadas.”. O estudo realizado pelos autores nos permite deferir que os Institutos Federais têm contribuído com a oferta de Educação Básica pública com o padrão demandado pelos processos avaliativos atuais, demonstrando-se ser uma política efetiva, no âmbito desses objetivos, que deve servir de base para refletir sobre as problemáticas presentes nas demais redes educacionais do país.

O desempenho dos estudantes da Rede Federal de Educação Profissional também tem sido destaque na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em que os alunos(as) com média de idade de 15 anos são avaliados em Leitura, Matemática e Ciências. A avaliação que é realizada a cada três anos, teve a última edição em 2022. A avaliação foi realizada em 81 países, com a participação de 690.000 estudantes. No Brasil, participaram 10.798 alunos(as) a partir do 7º ano do Ensino Fundamental até o 3º

ano do Ensino Médio e 599 escolas, contemplando ensino privado e público, das esferas municipal, estadual e federal. A amostragem das escolas também considerou escolas urbanas, rurais, capitais e interiores (INEP, 2022).

Analisando os resultados do PISA do ano de 2022, divulgados pelo INEP, constatamos que o Brasil tem um desempenho médio menor que desempenho médio dos países da OCDE nas três disciplinas avaliadas. A média brasileira de Proficiência em Leitura, das redes Particular, Federal, Estadual e Municipal, é de 410. Por sua vez, a média da Rede Particular e da Rede Federal estão acima da média nacional, sendo 500 e 474, respectivamente. Já as Redes Estadual e Municipal estão abaixo da média nacional, a primeira com média de 402 e a segunda com 331. Em Matemática o cenário se repete com as Redes Particular e Federal obtendo médias próximas e acima da média nacional, de 379. Na primeira a média foi de 456 e na segunda de 433. Já as Redes Estadual e Municipal ficaram novamente abaixo da média nacional com 370 e 320, respectivamente. Em Ciências a média nacional foi de 403 e a média dos países da OCDE foi de 485. A Rede privada conseguiu ficar acima da média dos países que participam dessa organização, obtendo média de 493. A Rede Federal ficou acima da média nacional e se aproximou da média dos países da OCDE, ficando com 467. A Rede Estadual teve média de 394 e a Municipal de 326 (INEP, 2022).

Cabe esclarecer, que a apresentação desses resultados e análises dos dados de avaliações externas, como ENEM e PISA, é apenas para ilustrar o papel desempenhado pela Rede Federal de Educação Profissional no âmbito dos processos de mensuração de resultados educacionais desenvolvidos no campo educativo na atualidade. Asseveramos, contudo, que processos avaliativos, em que tais resultados são obtidos, trazem apontamentos sobre a realidade, mas não suficientes para medir a qualidade da educação, que precisa ser analisada junto a outros fatores. Não cabe nos objetivos desse texto uma análise mais aprofundada sobre a gestão por resultados que vem sendo desenvolvida no âmbito escolar e das políticas educacionais, da qual essas avaliações fazem parte. Sinalizamos, contudo, que inúmeras pesquisas e denúncias vem sendo realizadas por estudiosos da área, apontando que a gestão por resultados contribui com o processo de mercantilização da educação pelo viés da meritocracia e da mobilização de recursos públicos para entidades privadas e para o esvaziamento do currículo.

Não obstante, as contradições e interesses escusos que demarcam a própria criação dos Institutos Federais, em que, como assevera Frigotto (2018), o status de Universidade

concedido a eles, de certo modo, foi uma moeda de troca para que não houvesse pressão dos CEFETs para se tornarem Universidades, como no caso da Universidade Tecnológica do Paraná.

Tais determinações também influenciam no papel social da Rede de Educação Profissional, em que se produzem algumas questões, das quais: quais os motivos para se criar uma instituição diferente das Universidades para ministrar cursos semelhantes? Não se estaria contribuindo para criar uma rede que oferta ensino superior com menores condições que as Universidades? Por outro lado, a criação de uma nova instituição para ofertar ensino superior não agudiza a dualidade educacional histórica? Em que as Universidades e os Institutos ofertariam cursos com qualidade variável, separando seu público, semelhante a dualidade que já ocorrem em outros níveis?

Bonfim (2017) corrobora com esses questionamentos, em que produzimos, consoante ao autor, o aprofundamento: se assumimos que as Universidades têm problemas enraizados, por que não realizar políticas que contribuam para saná-los ao invés de transferir suas responsabilidades para uma nova instituição? Prossegue o autor:

Outro agravante dizia respeito ao Ensino Superior dos IF, que correria o risco de estar aquém das Universidades que desde sempre pensaram e agiram exclusivamente nesse patamar da educação. Essa desconfiança que vem desde a origem não somente foi necessária como sempre será e deverá acompanhar a trajetória dos IF, a ponto de imprimir sempre a avaliação e reavaliação dessa escolha: a educação básica e ensino superior numa mesma instituição. (Bonfim, 2017, p. 80).

Como já discutido em outros momentos nessa pesquisa de tese, a educação profissional no Brasil sempre esteve voltada aos filhos da classe trabalhadora e assumiu por muito tempo um propósito assistencialista, em que órfãos e marginalizados eram abrigados e, como parte das atividades do abrigo, eram submetidos a instrução de algum ofício. A educação para o trabalho, portanto, demarca a diferenciação de classe, entre aqueles que devem aprender os conteúdos culturais e científicos e aqueles a quem se destina um saber prático, dito de outro modo:

A educação profissional no Brasil é historicamente marcada pela distinção social das forças de trabalho, entre as pessoas que detêm os meios de produção e as que possuem a mão de obra necessária para produzir. Nesse sentido, sempre se justificou a existência de duas redes de ensino, uma de educação geral, destinada para um grupo privilegiado da população, e outra profissional, voltada para os trabalhadores. (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020, p. 122).

Na linha de contradições que circundam a Rede de Educação Profissional, no âmbito do seu papel social, é inegável a sua contribuição para o desenvolvimento regional e a melhoria das condições de vida daqueles que tem acesso as oportunidades educacionais ofertadas.

Nessa égide, sobre o contraditório papel social das instituições que compõem a Rede de Educação Profissional,

verificamos ao longo dessa história de quase cem anos, que a escola atingiu, apesar de suas contradições, um patamar de elevada comprovação de competência – excelência declarada inclusive pelo Governo Federal – conseguindo formar seus alunos para o trabalho e para ingressarem em cursos superiores – inclusive os considerados de elite como medicina e direito. A constatação dessa excelência levou à classe dominante a adotar políticas públicas que desmantelassem o ensino praticado nessas Instituições. (Santos, 2005, p, 84).

Como aponta Frigotto (2018), a expansão da educação profissional, sobretudo para os interiores e pequenas cidades, permitiu diálogos profícuos em que as pessoas conseguiram perceber o Estado e o alcance das políticas públicas mais próximos. Foi possível portanto, viabilizar o acesso ao saber sistematizado e a cultura sem que houvesse a necessidade de as pessoas migrarem de cidade, permitindo a fixação no território de jovens e adultos que almejam qualificação, sem a necessidade de deixar suas cidades natal.

A interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria, aos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio, é em si um ganho extraordinário. (FRIGOTTO, 2018, p. 14).

Dentro os benefícios e possibilidades revolucionárias, Porto Júnior e San Segundo (2023) salientam que existem muitos exemplos de interações entre os *Campi* da Rede de Educação Profissional e a sociedade em que as demandas da classe trabalhadora têm sido atendidas. O destaque dado pelo autor é de *Campus* que tem adotado a metodologia da Pedagogia da Alternância em alguns cursos, além das possibilidades de assistência estudantil, incluindo auxílios diversos para atendimento das necessidades dos discentes, do plano de alimentação ofertado através do Programa de Aquisição de Alimentos (PPA), da realização de eventos e das atividades e projetos de extensão e pesquisa que interagem com temas alinhados com a luta dos marginalizados. Ocorre ainda a

existência de verbas específicas para extensão e pesquisa na chamada Matriz CONIF permitia a disputa de rumos nos IFs, através de Editais. Na grande maioria,

um posicionamento contra-hegemônico priorizava o financiamento de ações articuladas com educação do campo, economia solidária, cultura, formação de trabalhadores das demais redes públicas de ensino, combate ao preconceito e educação inclusiva. (Porto Júnior; San Segundo, 2023, p. 280).

Não obstante, cabe denunciar, que existe uma correlação de forças envolta das políticas de educação profissional no âmbito das instituições que compõem a Rede e, especificamente, os Institutos Federais, em que as intencionalidades e tentativas contra-hegemônicas desenvolvidas pelos docentes,

encontram-se em franca disputa, com uma oposição formada por um grupo de educadores(as) do próprio IF que defendem, ou acabam por reproduzir, posições político-pedagógicas nas quais o sentido do trabalho é entendido enquanto mercadoria e a educação profissional como insumo que agrega valor para inserção dos estudantes no mercado de trabalho (Porto Júnior; San Segundo, 2023, p. 290).

Ao passo que, historicamente, a educação profissional tem servido aos interesses de reprodução capitalista, atuando na qualificação da mão de obra conforme as demandas do mercado e contribuindo para a reprodução da dualidade educacional, tem possibilitado aos filhos da classe trabalhadora, nos limites a realidade material em que se insere, o acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

A dualidade educacional é definida, no seu formato atual, como aquela “marcada por tipos distintos de ensino formal: um ensino profissional para os desfavorecidos economicamente e o ensino acadêmico para a classe mais abastada”. (Santos, 2005, p. 242). A raiz ontológica da dualidade educacional encontra-se na relação trabalho e educação, em que esta cumpre as demandas daquele, por relacionar-se com ele dialeticamente em um movimento de dependência ontológica e autonomia relativa (Lima; Jimenez, 2011).

Sendo o trabalho a categoria fundante do ser social e dos demais complexos sociais, como a educação, esta passa a assumir contornos indispensáveis no processo de reprodução social (Lima; Jimenez, 2011). No contexto da sociedade de classes, o trabalho diferencia tipos de sujeitos em classes distintas: aquela que detém os meios de produção e vive da exploração do trabalho alheio e aquela que vende a força de trabalho em troca de um salário. Tais classes sociais não podem usufruir do mesmo processo educativo diante dos papéis sociais que assumem. A educação é assumida, nessa sociedade, como ferramenta capaz de incutir em cada ser humano seu papel na hierarquia social, reproduzindo o modelo social vigente. Se gestam, portanto, modelos diferentes de educação, em que a dualidade educacional assume os formatos: “uma escola para a classe que vive trabalhando e outra que vive do ócio” (Santos, 2009, p. 104).

Nesse bojo, as políticas educacionais devem “servir ao interesse de uma classe privilegiada, aumentando a dualidade da educação e não trabalhando para diminuir ou até eliminar a diferença da educação entre o homem que trabalha e o homem que explora o trabalho alheio.” (Santos, 2005, p. 42).

Portando, a dualidade na educação tem sua raiz histórica na própria forma de organização da sociedade, em que as relações advindas dos modos de produção econômica ao longo da história contribuíram para criar tipos diferentes de homens. De pronto, qualquer tentativa de resolver essa contradição que não mire na superação do próprio modo de sociabilidade que gerou a divisão de classes, é, por sua vez, ineficaz. A dualidade educacional, destarte, tem seu prelúdio na divisão primeira, entre aqueles que se ocupavam do trabalho manual e tinham nesse formato seu único modelo de educação, e aqueles que detinham o ócio, se ocupando de atividades do trabalho intelectual, demandando um saber sistematizado.

Há, portanto, uma disputa de projetos de sociedade, em que os interesses hegemônicos da classe dominante abrangem os projetos pedagógicos, os currículos de formação e os espaços acadêmicos na pesquisa e na extensão no âmbito da Rede de Educação Profissional e dos Institutos Federais como cerne.

Tais classes sociais não podem usufruir do mesmo processo educativo diante dos papéis sociais que assumem. A educação é assumida, nessa sociedade, como ferramenta capaz de incutir em cada ser humano seu papel na hierarquia social, reproduzindo o modelo social vigente. Se gestam, portanto, modelos diferentes de educação, em que a dualidade educacional assume os formatos: “uma escola para a classe que vive trabalhando e outra que vive do ócio” (Santos, 2009, p. 104).

Nesse bojo, as políticas educacionais devem “servir ao interesse de uma classe privilegiada, aumentando a dualidade da educação e não trabalhando para diminuir ou até eliminar a diferença da educação entre o homem que trabalha e o homem que explora o trabalho alheio.” (Santos, 2005, p. 42).

Portando, a dualidade na educação tem sua raiz histórica na própria forma de organização da sociedade, em que as relações advindas dos modos de produção econômica ao longo da história contribuíram para criar tipos diferentes de homens. De pronto, qualquer tentativa de resolver essa contradição que não mire na superação do próprio modo de sociabilidade que gerou a divisão de classes, é, por sua vez, ineficaz. A dualidade educacional, destarte, tem seu prelúdio na divisão primeira, entre aqueles que se ocupavam

do trabalho manual e tinham nesse formato seu único modelo de educação, e aqueles que detinham o ócio, se ocupando de atividades do trabalho intelectual, demandando um saber sistematizado.

Há, portando, uma disputa de projetos de sociedade, em que os interesses hegemônicos da classe dominante abrangem os projetos pedagógicos, os currículos de formação e os espaços acadêmicos na pesquisa e na extensão no âmbito da Rede de Educação Profissional e dos Institutos Federais como cerne.

De outro lado, a crença de que o ambiente formativo, sobretudo os institutos, são os responsáveis pela solução dos problemas do país, fonte de um saber prático, de uma pesquisa aplicada e de uma extensão tecnológica capaz de garantir o passaporte para o paraíso do capital. (Porto Júnior, 2014, p. 180).

O projeto burguês de sociedade e educação está sob comando dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, que atrelam a oferta educacional ao alívio da pobreza e ao desenvolvimento econômico e impõe aos países pobres diretrizes educacionais para a elaboração de suas políticas, em que

a tendência de as políticas públicas para jovens da classe trabalhadora (ainda que não só para eles) se inscreverem dominantemente em uma linha de alívio à pobreza e manutenção da ordem social ou governança (leia-se, ambiente que não atrapalha a reprodução ampliada do capital). Por isso, trata-se de políticas que ficam na amenização dos efeitos, sem alterar as determinações estruturais que os produzem. (Frigotto, 2018, p. 84).

O embate pela hegemonia das concepções educacionais, que está relacionada a concepção de sujeito e de sociedade, acaba sendo disputado no interior do processo educativo desenvolvido nas instituições, que pode estar “vinculado à pedagogia das competências apropriadas para a lógica do mercado, limitando-se ao ensino de conhecimentos tácitos necessários para o aprimoramento laboral” (Frigotto, 2016, p. 123).

Os Institutos Federais têm ainda cumprido o papel social de formar docentes, sobretudo nas áreas de maior carência e que dialogam com a ciência e a tecnologia. Cabe-nos, portanto, questionar: No bojo da dualidade educacional histórica, estaria a Rede de Educação Profissional abrindo espaço a uma nova dualidade, dessa vez no campo da formação de professores, com os Institutos ofertando cursos de Licenciatura nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas, prioritariamente, ficando os cursos das áreas de Linguagens e de Ciências Humanas a cargo das Universidades? Que concepções de

formação estão imbricadas nesse processo? Qual a necessidade de abranger um novo *lócus* para a oferta de formação de professores? Qual o modelo de formação docente aplicado pelos Institutos? Quais as tendências e contratendências desse processo? Essas e outras reflexões e análises críticas serão realizadas no próximo capítulo desta tese.

5. A AMPLIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE DO *LÓCUS* HISTÓRICO E TRADICIONAL DAS UNIVERSIDADES PARA A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O AJUSTE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

A discussão sobre o caminho que levou a oferta de Licenciaturas aos IFs, a partir das condicionalidades e pressupostos históricos, frente a ampliação desses cursos das Universidades para este novo *lócus*, e a sua consolidação, é o tema deste capítulo. A partir desse preâmbulo, realizamos a análise das tendências e contratendências dessa ampliação, que perpassam o modelo de formação docente aplicado nos IFs.

O caminho histórico dessa ampliação revelou que os IFs não inauguram a oferta de cursos de Licenciatura em instituições de educação profissional, já que os CEFETs, em certo tempo, atuaram nesta incumbência. Contudo, a obrigatoriedade de os IFs ofertarem cursos de Licenciatura, sob a justificativa de sanar a problemática da carência de docentes nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional, apenas ocorre com a aprovação da Lei 11.892 de 2008. As Licenciaturas na Rede de Educação Profissional, em sua nova institucionalidade, surgem, portanto, coladas a nova instituição criada por lei.

Destacamos que a ampliação das Licenciaturas para os IFs foi realizada pelo caminho da fragmentação e aprofundamento da dualidade educacional, em que os IFs são responsáveis pelo suprimento das demandas de formação docente nas áreas das Ciências duras e as Universidades com as Ciências Humanas e Sociais.

Questionamos, portanto, as intencionalidades por trás dessa ampliação. Seria uma condicionalidade histórica ou uma estratégia propulsora para formação de professores(as) nas áreas de maior carência, com vistas ao cumprimento da meta de universalização da Educação da Básica, frente as diretrizes impostas pelos Organismos Internacionais, nomeadamente, o Banco Mundial?

Revelamos nesse capítulo que foi oportuno, porquanto, incluir as Licenciaturas na nova instituição, que aproveitou a infraestrutura de laboratórios, bibliotecas e materiais existentes, assim como a disponibilidade de profissionais qualificados das instituições de origem, sem os gastos de criação de uma Universidade.

Os IFs assumem a tradição histórica da Educação Profissional, que carrega a marca de preparar a classe trabalhadora para o trabalho, não no seu sentido ontológico, mas no formato assumido pelo mercado capitalista, atualmente em crise estrutural. As Licenciaturas,

portanto, enfrentam o desafio de fazer parte de um *lócus* que, historicamente, atende a racionalidade técnica e pragmatista na transmissão do conhecimento.

As Licenciaturas consolidam-se nos IFs no cenário de aprofundamento neoliberal, com a fragmentação do Ensino Superior em universitário e não universitário, com vistas a ampliação do acesso à educação superior para a classe trabalhadora, frente as demandas imediatas da crise estrutural.

Adiantamos, conforme os achados da pesquisa, que a participação atual da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na oferta de graduações, nos IFs e Cefets, ainda é menor que o das Universidades. Com relação das Licenciaturas, os IFs e Cefets apresentam uma tímida participação no país, representando o percentual de 4% da oferta geral.

Sobre a caracterização dessa oferta, os cursos de Química, Física, Ciências Biológicas, Matemática e Ciências da Natureza representaram 60% da oferta total de Licenciaturas nos IFs em 2023. A maior parte da oferta da rede concentra-se na região Nordeste.

Os desafios da oferta e consolidação das Licenciaturas no âmbito dos IFs assumem diversas frentes, tendo em vista o espaço da contradição em situar-se em um *lócus* que não foi planejada historicamente para atuar com a formação docente, mas possuir uma cultura consolidada trazida das instituições de origem, que aponta para o viés técnico na perspectiva da oferta do ensino superior não universitário.

No âmbito dos pressupostos dessa ampliação das Licenciaturas para os IFs, os docentes têm sido postos como protagonistas no alcance da meta de universalização da Educação Básica, por meio da ampliação das oportunidades de formação. Contudo, as fragilidades enraizadas no campo da política educacional brasileira, permanecem intactas.

Tais constatações permitiram analisar o alinhamento dessa ampliação com um projeto de formação docente, que representa, sobremaneira, uma estratégia a serviço dos interesses do mercado em crise estrutural, produzindo as tendências e contratendências que discutimos nesse capítulo.

5.1 A ampliação da formação docente dos cursos de Licenciaturas das Universidades para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: pressupostos, histórico, diferenças e singularidades

A educação comparece como uma prática humana e social antiquíssima, não podendo ser analisada em separado do contexto em que está inserida e que a produziu. Em cada momento histórico são lançadas demandas sobre o fenômeno educativo, em que se assentam as concepções de homem e de sociedade, portando, não há movimento intencional de educação que não esteja, mesmo que não claramente, assentado sob determinada concepção teórico-metodológica que busca, implicitamente, responder: Que tipo de homem (mulher) buscamos (coletivamente) formar? Para que tipo de sociedade?

A formação de professores, destarte, precisa estar contemplada no âmbito das finalidades educativas, já que os docentes também constroem um corpo teórico-metodológico que fundamenta sua prática profissional. Outrossim, as discussões no campo dos fundamentos histórico-filosóficos e sociológicos da educação são imprescindíveis no bojo da formação docente, já que toda prática se assenta em um corpo teórico imbuído dos pressupostos educacionais. Resta saber se essa prática é mediada pelas concepções: progressista, transformadora, emancipatória, mirando na superação da sociedade capitalista, frente ao terreno da luta de classes, ou conservadora, liberal, pragmatista, etc., pensando na reprodução da sociedade do capital em crise estrutural.

As Universidades brasileiras carregam a marca histórica de atuarem nos diversos campos do conhecimento, desenvolvendo além do ensino, a pesquisa e a extensão, responsáveis pela elaboração do conhecimento e potencialização de práticas humano-culturais já existentes. Essas instituições também carregam concepções de formação humana.

Tais concepções educacionais são desenvolvidas na atualidade para atender, embora não linearmente, as demandas da sociedade capitalista e são sempre atravessadas por contradições. O terreno histórico da formação docente em cursos de Licenciatura no período anterior a aprovação da sua ampliação dos *lôcus* tradicionais das Universidades para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), apontava, conforme Lima *et al.* (2023, p. 40) que “em 1988, havia 234.473 matrículas em cursos de licenciatura, enquanto em 2018, esse número caiu para 190.887 matrículas.”.

É certo que a oferta de cursos de Licenciatura em instituições de educação profissional não inicia com os IFs, pois os CEFETs já tinham essa incumbência. Conforme aponta Lima (2012), o caminho percorrido na oferta de educação superior em instituições de educação profissional inicia com as Escolas Técnicas Federais, que a partir do Decreto Lei nº 547 de 1969, puderam ofertar cursos profissionais superiores, com a obrigação de que os diplomas fossem reconhecidos por Universidades Federais.

Quase dez anos após o ingresso dos cursos superiores nas instituições de educação profissional federais é que ocorre a oferta de cursos na área de formação docente, em 1978, quando as antigas Escolas Técnicas Federais dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná foram transformadas nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

A formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REDE não se iniciou em 2008, com o advento dos Institutos Federais, porém se tornou obrigatória a partir deste. A formação de professores na REDE se inicia de fato 30 anos antes, quando da criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, em 1978, porém destinada à formação de professores apenas para disciplinas técnicas. (Dueli; Portugal; Souza, 2020, p. 185).

Como no decorrer da legislação para a formação docente foram surgindo as chamadas Licenciaturas plenas e curtas, essas instituições passaram a atuar também nesses cursos para a formação docente da Educação Básica e na formação docente dos tecnólogos. “No entanto, em 1993, a formação de professores nos CEFET é redirecionada para ‘formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico (BRASIL, 1993, Art. 3º).’” (Lima, 2012, p. 47).

Ainda no âmbito da formação docente para o ensino profissional ofertada pelos CEFETs, em 1981 ocorreu a experiência no CEFET-MG dos Cursos Emergenciais Esquema I e Esquema II, voltados aos professores das disciplinas específicas. Esses cursos foram estabelecidos pela Portaria nº 432. O chamado Esquema I era voltado aos portadores de diploma de nível superior e o Esquema II era voltado aos portadores de diplomas de nível técnico. Assim, cria-se os cursos de Licenciaturas especiais, para habilitação pedagógica aos profissionais das diversas áreas, buscando realizar a complementação pedagógica para que pudesse atuar como licenciados(as).

Assim, coube aos CEFET colaborar na formação de professores apenas quando se tratasse de educação profissional, saindo da esfera da formação para a educação básica. No entanto, sete anos depois, esta formação nos CEFET retorna “para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional” (BRASIL, 2000, Art. 1º). (Lima, 2012, p. 47).

Como explicitado, na virada de século, anos 2000, através do Decreto nº 3.462, os CEFETs passam a atuar novamente na formação de professores para a Educação Básica, além das disciplinas voltadas a educação profissional. Contudo “de forma descompromissada com a qualidade não considerando o aspecto pedagógico da formação docente” (Dueli; Portugal; Souza, 2020, p. 188).

A experiência frustrada de formar docentes nos CEFETs pode ser considerada, desta forma, um prelúdio na história da origem das licenciaturas nos IFs. As Licenciaturas não foram incorporadas aos CEFETs, foram inseridas como um apêndice. Estudos como o de Azevedo (2017) mostram que uma das razões pela preferência de Licenciaturas em Ciências e Matemática nos IFs é o fato de já ter número considerável de professores nessas áreas, dado que os CEFETs eram voltados exclusivamente para formação tecnológica. Não é surpresa, portanto, que o curso de Licenciatura em Química é o que se apresenta no maior número de IFs dada sua especificidade. (Dueli; Portugal; Souza, 2020, p. 189).

Dueli, Portugal e Souza (2020) salientam que a oferta de Licenciaturas pelos CEFETs ocorria com certo descaso, que foi, para os autores, transplantado dos CEFETs para os IFs, já que as motivações assumidas pelo governo seria a de suprir uma demanda existente e não como forma de garantir a qualidade na formação docente.

A trajetória dos cursos de formação de professores nos IFs se inicia então repleta de questionamentos sobre os reais motivos de sua concepção no interior dos IFs, uma instituição fundada sob os pilares da racionalidade técnica, com pouca ou nenhuma expertise na oferta de cursos de formação de professores (Dueli; Portugal; Souza, 2020, p. 191).

Com o tempo os CEFETs passam a ter autonomia para criar cursos de Licenciaturas das disciplinas específicas do Ensino Médio. É importante destacar que essas instituições tinham condições diferentes das Universidades no que diz respeito aos quadros docentes para atuar no ensino superior e a carreira dos profissionais. Até hoje essa diferenciação das carreiras persiste, já que os docentes dos atuais IFs são da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), atuando em níveis diferentes de ensino, já os professores das Universidades são da carreira do magistério superior.

[...] o histórico das instituições que hoje compõem os IF revela que estes têm atuado, tradicionalmente, na formação profissional, especialmente no setor técnico-industrial e agropecuário. A oferta de cursos de licenciatura é uma tarefa recente para o quadro de docente de tais instituições, e requer domínio teórico e metodológico do campo da educação. Indicam ainda que esta situação cria um desafio para realizar a articulação de projetos educacionais de ensino médio e ensino superior ofertando diversos cursos: técnicos para alunos em idade regular,

técnicos para jovens e adultos, tecnológicos, engenharias, licenciaturas, especializações *lato sensu* e *stricto sensu*. (Lima, 2012, p. 49).

Como aponta Lima (2022), a oferta de Licenciaturas pelos IFs já havia sido prevista pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007. O documento anunciava a criação de uma nova instituição de ensino superior no âmbito federal que deveria atuar, compulsoriamente, com a formação docente, sobretudo nas áreas de maior demanda, das quais: Física, Química, Biologia e Matemática.

Ainda em 2007 foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), um relatório produzido pela Câmara de Educação Básica, intitulado “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”. A principal constatação do relatório era sobre a escassez de docentes nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas (Dueli; Portugal; Souza, 2020, p. 185).

Nessa linha de alcance, é que se insere a obrigatoriedade de os IFs ofertarem cursos de Licenciatura, sob a justificativa de sanar a problemática da carência de docentes em algumas áreas.

Essa prerrogativa legal acaba por criar compulsoriamente um novo *locus* de formação de professores no Brasil. Uma instituição que historicamente preparou jovens e adultos para o mercado de trabalho de forma racionalmente técnica se torna, a partir de uma lei, um *locus* de formação de professores, que exige uma formação diametralmente oposta, ou seja, racionalmente reflexiva. (Dueli; Portugal; Souza, 2020, p. 185).

Nesse interim, a atuação dos IFs na oferta de Licenciaturas, como destaca Lima (2022), é posta nos documentos oficiais como fundamental para uma mudança por dentro da instituição e reconstrução dos CEFETs na passagem para os IFs. Esta mudança viria do fato da oferta de Licenciaturas demandar a presença de profissionais da Pedagogia, que possibilitariam a ampliação das discussões pedagógicas no âmbito da instituição, em seus diversos níveis. Além disso, a ampliação das Licenciaturas para os IFs encontra sua justificativa nos documentos analisados pela autora “devido à infraestrutura de laboratórios, bibliotecas e materiais existentes, assim como a disponibilidade de profissionais qualificados nas áreas de Ciências Exatas” (Lima, 2022, p. 152).

Nessa esteira,

Em relação à gênese da proposta de obrigatoriedade de cursos destinados à formação de professores nos Institutos Federais, confirmou-se a hipótese de que foi iniciativa direta do Ministério da Educação (MEC). Consequentemente, a atribuição foi recebida com certa resistência. Tendo em vista o conjunto de dados analisados, afirma-se que o MEC percebeu nessas instituições uma oportunidade para minimizar a carência de professores das áreas de Ciências e Matemática; sem,

contudo, dedicar uma ampla discussão sobre o modelo. Em meados dos anos de 2006 a 2008, período de construção da proposta dos IFs, não se localizou nenhum setor ou grupo da Setec/MEC que tratasse especificamente de questões de ordem mais conceitual e teórica sobre a inclusão de licenciaturas nos IFs. (Lima, 2022, p. 253).

Essa análise sobre a atuação dos IFs como instituições de educação superior que ofertam Licenciaturas, dentre outros cursos voltados a formação profissional e a Educação Básica, demanda um exame de conjuntura. Como revela Lima (2012), em 2010, das 2.378 instituições de educação superior, 2.100 eram privadas. Ou seja, tínhamos nesse ano, dois anos após a transformação dos CEFETs em IFs, em sua nova configuração assumida, 88% das instituições de educação superior estavam atreladas ao setor privado. A expansão dos IFs representou, portando, uma virada na contramão da lógica neoliberal da oferta do ensino superior privado, como orientado pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, em que,

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

Como asseveram Dueli, Portugal e Souza (2020), o ingresso das Licenciaturas nos IFs não ocorreu como uma política de Estado, mas uma política de governo, sem a necessária discussão com a sociedade e profissionais da área, em que

o mercado precisava de mais professores, imediatamente, professores formados sob o perfil de competências preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, de acordo com o CNE. O governo federal fez apenas unir as vontades, “frear” os CEFETs na marcha rumo à Universidade tecnológica e obrigá-los a ofertar Licenciaturas ao mesmo tempo (Dueli; Portugal; Souza, 2020, p. 188).

O caminho anunciado com a ampliação das Licenciaturas para os IFs é, portanto, o da fragmentação, em que os IFs ficariam responsáveis pelo suprimento das demandas de formação docente nas áreas das Ciências duras e as Universidades com as Ciências Humanas e Sociais. Essa fragmentação na formação docente corrobora com

[...] a multiplicidade de modelos de formação destes profissionais, o que dificulta a criação de uma base comum nacional. A autora explica que desde o início da década de 1980 a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) encabeça uma luta em prol da qualidade dessa formação, tendo a Universidade como o *locus* privilegiado para seu desenvolvimento, pois as características da Universidade (com a base das ações voltadas à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e mesmo com a exigência de

maior qualificação do corpo docente) é que atenderiam da melhor forma a busca pela melhoria dessa formação (Flach, 2014, p. 149).

Para Lima (2012), essa fragmentação na formação docente atende aos interesses do mercado, à medida que passa a ocorrer em um *lôcus* que historicamente atende a racionalidade técnica, não considerando a visão de totalidade que os estudantes das licenciaturas precisam ter sobre a escola e o fenômeno educativo. A fragmentação no *lôcus* de formação docente reflete nos tipos diferentes de currículo, carga-horária, cursos, mas não só, também nos tipos de profissionais que serão formados ao passar por esses distintos percursos.

Apesar desta constatação, Flach (2014) alerta que os docentes dos IFs acabam trazendo muito de sua experiência acadêmica das Universidades em que estiveram vinculados ao longo do tempo, seja na graduação ou pós-graduação, levando essa cultura acumulada para a atuação no âmbito das Licenciaturas dos IFs. Embora sejam *lôcus* distintos, que apresentam diferenças entre si, existe o esforço docente para replicar o modelo das Universidades nos IFs. Além desse aspecto, que contribui para a busca em assemelhar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PCCs) dos IFs aos da Universidade, tem a influência das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação docente que devem ser seguidas em ambas as instituições que ofertam as Licenciaturas. Outro aspecto relevante é a avaliação de curso realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atribui os mesmos critérios avaliativos para todas as instituições que ofertam nível superior, contribuindo para a tendência de que os cursos sejam ofertados de forma semelhante (Lima, 2012).

Sobre as diferenças entre os *lôcus* de formação docente: Universidades e IFs, Flach e Foster (2015, p. 08) salientam:

A estrutura não departamentalizada dos institutos (e mais especificamente do câmpus em questão) é que seria a responsável pela diferença mais significativa em relação às Universidades, uma vez que esta característica organizacional permite uma maior proximidade entre o docente e os alunos. Não há dúvida de que esta maior proximidade também só é possível devido ao tamanho do campus. Ainda que a estrutura administrativa de um Instituto Federal possa ser comparada com a de uma Universidade, a rotina de seus estudantes resume-se, salvo algumas exceções, ao campus onde estudam. E este sim é um espaço relativamente pequeno, que permite uma maior aproximação entre os sujeitos.

Cabe ressaltar, na esteira de Flach (2014), que por essas questões salientadas aqui e outras que não há como dar conta nos limites dessa pesquisa, as Licenciaturas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional não tiveram adesão imediata e encontraram certa resistência para implementação. Inclusive, até a redação final da Lei que apresenta a

obrigatoriedade de os IFs ofertarem as Licenciaturas, houve mudanças na sua forma de implementação, pois a primeira redação apresentava que deveriam ser destinados um valor de 20% da dotação orçamentária dos IFs para as Licenciaturas, depois a redação foi alterada optando-se por reservar 20% das vagas ao invés de recurso. Como exposto no capítulo anterior, até 2023 não havia se cumprido a meta desses 20% da reserva de vagas dos IFs para as Licenciaturas.

Muitas das fragilidades e contradições no âmbito das Licenciaturas ofertadas nos IFs são relatadas e sentidas pelos docentes que atuam nesses cursos. Alguns eventos regionais têm sido organizados para discutir essa demanda, mas sem abranger toda a rede, como foi o caso do evento “I Fórum Nacional das Licenciaturas dos Institutos Federais – Em busca de uma identidade” realizado na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, no ano de 2010, do qual resultou o documento “Carta de Natal”, que apresentou recomendações para construção da identidade das Licenciaturas na instituição e superação das dificuldades debatidas no evento (Flach, 2014, p. 162). Outra iniciativa com caráter semelhante, no Ceará, foi a realização do “I Fórum de Professoras e Professores Pedagogos do IFCE”, ocorrido em 2019. Contudo, essas são iniciativas pontuais, dos próprios sujeitos envolvidos nesses cursos, que incomodados com o caráter de não organicidade e tratamento, muitas vezes diferenciado, dado às Licenciaturas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional.

Sobre esse contexto que gesta, prematuramente, a ocorrência das Licenciaturas no âmbito dos IFs, Gatti (2010) revela que havia em 2006 um elevado número de evasão nas Licenciaturas, em que o número das matrículas nesse ano era superior ao de conclusão. A taxa média de conclusão em 2006 nos cursos de Licenciatura era de 24%. Em 2007 há ainda outro dado relevante sobre os cursos das áreas específicas nas Licenciaturas, o número de matrículas chegou a cair em relação ao ano anterior, apresentando um número de crescimento negativo, o que implicou uma preocupação dos governos com um possível “apagão” docente. Esses dados demonstram que a atratividade da profissão docente no Brasil é um problema antigo, que possui origem na remuneração, nas condições de trabalho e valorização dos professores(as) que atuam na Educação Básica. A realidade da docência hoje exige muito dos profissionais, com jornadas de trabalho exaustivas, cobranças por resultados e a necessidade de retirar dos seus próprios recursos para adquirir materiais de trabalho básicos, como impressões de conteúdo das aulas e até material escolar para os alunos(as) mais carentes. Essa realidade cria uma cultura sobre a docência que faz com que os estudantes saiam do Ensino Médio tendo à docência como última opção, ou mesmo quando

entram no curso desistem no meio do caminho. Há ainda aqueles que concluem o curso de Licenciatura, mas optam por não exercer a docência.

Desta forma, pode-se observar que o combate à escassez docente foge aos domínios das instituições formadoras, pois o problema que leva a falta de professores se relaciona com aspectos mais amplos, e não apenas à questão da formação de professores. E nesse contexto, a formação docente se expande em instituições de educação profissional e tecnológica, com um discurso que já se tornou “lugar-comum” nos trabalhos que tratam deste assunto: *os IF se consolidam como formadores de professores para conter o vazio docente*. (Lima, 2012, p. 53. Grifos do original).

Lima (2012) lembra, portanto, que não há uma linearidade entre a oferta de cursos de formação e demandas do mercado de trabalho, existem outros fatores que precisam ser levados em consideração, em que a discussão sobre os IFs enquanto novo *lôcus* de formação docente, suas finalidades e desdobramentos, é deveras, importante.

Conforme o Censo de Educação Superior, realizado em 2009, havia 1.159.750 alunos matriculados nos cursos de Licenciatura públicos presenciais em 2008. Em 2009 esse número passou para 1.191.763. Com relação as conclusões, em 2008 somaram 209.676. Já em 2009 houve um aumento para 241.536. Outro dado importante é sobre o funcionamento dos cursos de Licenciaturas, o censo aponta que em 2008 metade dos cursos ofertados na modalidade de Educação à Distância (EaD) eram de Licenciatura e 71% dos cursos presenciais eram de bacharelado (Inep/MEC, 2008).

A tabela a seguir apresenta a evolução das matrículas dos cursos com maior número de ingressos, na série histórica de 2005 a 2009.

Tabela 12 – Evolução das matrículas nos cursos com maior ingresso até 2009 no Brasil

Cursos	Ano					Δ% (2005 - 2009)
	2005	2006	2007	2008	2009	
Administração	730.898	813.948	887.752	1.050.704	1.102.579	51
Direito	565.705	589.351	613.950	638.741	651.730	15
Pedagogia	441.659	465.267	492.493	536.204	573.898	30
Engenharia	264.894	285.207	314.192	357.132	420.578	59
Enfermagem	153.359	186.955	213.237	224.742	235.804	54
Ciências Contábeis	175.205	180.792	203.136	238.081	235.274	34
Comunicação Social	199.350	209.366	230.606	238.055	221.211	11
Letras	198.782	201.283	202.383	220.322	194.990	(2)
Educação Física	159.484	172.369	184.213	187.285	165.848	4
Ciências Biológicas	112.773	126.788	133.575	144.384	152.830	36

Fonte: Inep/MEC

Como vemos, dentre os cursos com maior matrícula em 2009 estavam quatro licenciaturas: Pedagogia, Letras, Educação Física e Ciências Biológicas. Entre 2008 e 2009, contudo, houve uma queda das matrículas em dois deles.

Como salientado no estudo de Alves, Júnior e Neves (2021, p. 1294), os IFs têm expandido o número dos cursos de Licenciatura desde a aprovação da Lei 11.892/08, que determina o percentual mínimo de 20% na oferta desses cursos, tendo o foco nas áreas de Ciências, Matemática e para a Educação Profissional, como dispõe a Lei, “e têm contribuído para aumentar a participação das instituições públicas de Educação Superior na formação inicial de professores.”.

Em 2008, os IFs contavam com 21 cursos de licenciaturas em Matemática, 14 em EPT, 13 em Química, 11 em Física e 8 em Ciências Biológicas. Posteriormente, em 2018, possuíam 373 cursos nas áreas supracitadas, aumento de 456,72%. Houve um *boom* de crescimento entre 2009 e 2012, seguido de leve desaceleração. Evidenciamos, também, que os IFs não limitaram sua atuação às áreas prioritárias, mas passaram a ofertar licenciaturas em outras áreas do conhecimento. (Alves; Júnior; Neves, 2021, p. 1298).

Contudo, o estudo de Lima (2012) demonstra que as Licenciaturas na área específica de formação para o ensino profissional e a formação pedagógica tem sido minoria no âmbito da oferta dos IFs, além do percentual mínimo de 20% em sua maioria não conseguir ser atendido. É recorrente a preocupação nas comunidades dos IFs com a escolha dos cursos a serem ofertados. Geralmente são adotados os procedimentos de estudo de potencialidade da região e realização de Audiências Públicas para embasar a opção de curso a ser ofertado. Não obstante, ocorrem casos em que os cursos privilegiados não são condizentes com a demanda da região, mas são escolhidos apenas para atender ao que dispõe a legislação ou ao que está mais ao alcance dos *campi* no que diz respeito a infraestrutura e profissionais disponíveis. Para Estrela (2016) os IFs deveriam seguir o que indica a legislação na oferta das Licenciaturas nas áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional, já que, segundo ela, são áreas compatíveis com a atuação histórica da instituição. Por outro lado, vemos o crescimento de cursos que não atendem à demanda da legislação, como o caso do curso de Pedagogia “que passou de 1, em 2008, para 21 cursos em 2018.” (Alves; Júnior; Neves, 2021, p. 1.229).

Nessa linha de alcance,

Ao analisar o perfil de oferta dos IF, observou-se que a primazia da oferta era para a formação de professores para a educação básica, especialmente em física, química, biologia e matemática. E que a formação de professores para a educação profissional é ofertada de forma inexpressiva. Ou seja, em relação a sua proposição

política de formar professores prioritariamente para as áreas da ciência e da matemática, esta está sendo atendida. Mas, sobre sua igual preferência em formar professores para o ensino profissional, há pouco resultado. (Lima, 2012, p. 109).

Uma análise que se propõe compreender a ampliação dos cursos de Licenciaturas dos *lôcus* tradicionais das Universidades para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como novo *lôcus* de formação de professores, não pode deixar de observar o que dispõe a Lei nº 11.892/08, que organiza a estrutura e o funcionamento da Rede Federal de Educação Profissional, cria os IFs e dispõe, dentre outras coisas, sobre as finalidades, características e objetivos dessa instituição.

Chamamos a atenção para alguns aspectos da Lei que direcionam o universo teórico-metodológico dos IFs, imbricados por concepções de sociedade e educação, em que a oferta de cursos de Licenciatura, contraditoriamente, está inserida. A explicação sobre os aspectos dessa contradição ficará clara com a própria análise da letra da Lei, que se choca diretamente com o universo das concepções presentes e necessárias nos cursos de Licenciatura. Concepções essas que entendem o ser social não como sujeito atomizado, na perspectiva positivista de ordem natural da sociedade e dos elementos que a compõem, mas como construção humano social em coletividade, mediada por contradições. Sobre essas concepções, Frigotto (2018, p. 144) salienta:

A concepção refere-se, em particular para os IFs, mas não só, se o que orienta as práticas pedagógicas e o currículo é uma visão positivista, dualista e pragmática ou uma compreensão histórica crítica de educação. Este é um desafio que os IFs têm na definição dos seus PPIs. A perspectiva histórico-crítica é muito pequena em termos institucionais ainda que esteja presente em grande parte dos IFs. Por vezes, como indica um docente de IF, 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.

O primeiro aspecto que destacamos sobre as concepções presentes na Lei 11.892/08, que determina, dentre outras coisas, que os IFs devem ofertar um mínimo de 20% das vagas para cursos de Licenciatura e capacitação docente, é que essa determinação se choca com a própria definição dessas instituições dada pela referida Lei. Ocorre que, em seu art. 2º, que traz a definição dos IFs, o trecho: “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos” (BRASIL, 2008), revela que a especialidade dessas instituições é a educação profissional e tecnológica e seus conhecimentos técnicos. Pensar a

formação docente em um *lôcus* que tem como função precípua a habilitação técnica é, deveras contraditório, já que a ação docente é sempre mediada teoricamente. Outrossim, as concepções de educação precisam levar em consideração que a técnica e a tecnologia não são entidades descoladas da materialidade objetiva, mas produto dela. Não obstante, “o ideário neodesenvolvimentista – que busca conciliar neoliberalismo com justiça social limitada – e uma visão naturalizada de tecnologia, descolada da luta de classes.” (Porto Júnior; San Segundo, 2023, p. 278).

No parágrafo segundo do mesmo artigo mencionado da Lei, é assentado: “§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.” (BRASIL, 2008). O exposto nesse parágrafo permite deferir que os IFs poderão avaliar competências profissionais adquiridas por outros meios, inclusive de outras instituições e daquelas adquiridas por meio de prática profissional, o que deixa uma brecha para uma discussão bastante cara, que foi retomada a pouco tempo no âmbito da legislação de das políticas educacionais brasileiras, com a recente Reforma do Ensino Médio, que é o “notório saber” na atuação docente, que

constitui-se em uma ferramenta legal que equipara qualquer profissional, com titulação acadêmica ou não, aos/as trabalhadores/as da educação. Recorre-se ao expediente do exercício de funções semelhantes para justificar uma falsa equiparação que, na verdade, só aprofunda o fosso da desvalorização de processos formativos específicos. Compreendemos que esse dispositivo fortalece a reprodução de práticas bastante semelhantes ao que ocorria nos primórdios da atuação nessa modalidade de ensino em nosso país. (Damascena; Moura, 2023, p. 248).

Nesse prisma, trabalhar com a ideia de validação de competências é abrir margem para, baseado na Lei, possibilitar um planejamento pedagógico por parte das instituições que tome como base um ensino baseado em competências. Segundo que, acreditar competências profissionais é um entendimento demasiado amplo, que pode abrir precedentes diversos, que não levem em consideração uma formação sólida e efetivada por um processo que permita garantir a sua qualidade.

Esse dispositivo da Lei caminha ao encontro da validação de práticas corriqueiras no âmbito da Educação Profissional em nosso país, já que para os cursos técnicos, tecnólogos e bacharelados, os docentes tem formação na área específica do curso, com alguma complementação pedagógica, para atuar na docência, obtida, em muitos casos, de forma aligeirada e precarizada, em cursos EAD, em instituições privadas, apenas para cumprir o que se espera para ocupar o cargo de docente, sem o devido respaldo teórico-metodológico

de um curso de Licenciatura. Como explicitam Damascena e Moura (2023, p. 249), esses profissionais

receberam formação inicial em áreas diferentes daquelas vinculadas à educação. São bacharéis/bacharelas e tecnólogos/as que enveredaram na docência em educação profissional. Tal situação, como explicado, é assegurada legalmente e está amparada pela LDB vigente. A insuficiência de profissionais licenciados/as nas múltiplas áreas da tecnologia é um dos aspectos que contribui para a manutenção dessa realidade. No entanto, uma vez que ingressam na docência e *tornam-se professores e professoras*, uma profissão regida por normas, fundamentos e conhecimentos próprios, esses/as profissionais não deveriam receber uma *formação específica*? Nós entendemos que sim! Acreditamos que, mesmo o domínio do conhecimento técnico/tecnológico sendo basilar à docência, ele não é suficiente; são indispensáveis também os conhecimentos da área educacional, além de outros já mencionados, dos quais não é possível se apropriar *espontaneamente*. (Grifos do original).

Asseveramos, por outro lado, que “A docência é um campo próprio de conhecimento e, portanto, requer que seus/suas profissionais experienciem processos formativos sistematizados” (Damascena; Moura, 2023, p. 249). A formação docente, portanto, não depende apenas do saber prático, mas é preciso um conjunto de conhecimentos do fenômeno educativo, das quais a sociologia, a filosofia, a psicologia da educação, dentre outras áreas, corroboram para o entendimento desse campo tão amplo e importante para o desenvolvimento humano-social.

Não obstante, Lima (2012, p. 54) salienta que “os professores das disciplinas específicas da educação profissional são originariamente leigos, oriundos da engenharia e de cursos técnicos.”, prossegue a autora:

[...] para cobrir essa demanda, abrem-se concursos para professores sem a exigência de uma formação em licenciatura, constatando que “o último concurso do Instituto Federal de Brasília abriu vagas para professor da área de conhecimento de construção civil, e em seus requisitos para o cargo se exigia o diploma, devidamente registrado, de bacharel em Engenharia Civil ou Tecnologia em Construção de Edifícios” (LIMA; SILVA, 2011, p 7). Desta forma, ao não se priorizar a formação de professores para a educação profissional, se demonstra uma falta de clareza no que poderia ser a maior contribuição dos IF em nível de formação de professores. (Lima, 2012, p. 54).

Essa questão se torna ainda mais grave se tratando da formação inicial de professores, já que podem ocorrer casos em que o docente irá atuar em algumas disciplinas específicas do curso de Licenciaturas, sendo que ele próprio não é licenciado e não construiu a identidade na docência e sua carreira nessa área ocorreu por ocasião das oportunidades. Como o exemplo, pode ocorrer de um docente que é graduado na área de alimentos, por exemplo, e possui pós-graduação e expertise na área de Química de Alimentos e ministra

disciplinas no curso de Licenciatura em Química. Ou um bacharel em Ciências Biológicas atuando no curso de Licenciatura em Biologia, e tantas outras possibilidades e arranjos possíveis, já que os docentes dos IFs têm a característica de polivalência, atuando em diferentes níveis de ensino.

Com isso, mesmo que haja a necessidade de professores específicos para determinada disciplina de um curso de Licenciatura o concurso para docentes que atuarão nas licenciaturas não necessariamente exigirá que os profissionais sejam licenciados ou tenham experiência docente anterior. Opta-se por valorizar a titulação e uma formação que permita a regência em vários cursos e disciplinas. Esse mecanismo induz ao movimento de flexibilização e polivalência da prática docente o qual ameaça a qualidade da formação dos futuros professores e outros profissionais. Da mesma forma há uma intensificação do trabalho que privilegia a atuação polivalente do professor e não seu direcionamento para a pesquisa, impedindo a criação de um ambiente favorável à produção e disseminação do conhecimento e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Dueli; Portugal; Souza, 2020, p. 190).

Quanto as finalidades e características dos IFs, o inciso terceiro da Lei 11.892/08 dispõe: “III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;” (BRASIL, 2008). Sobre esse inciso, é importante analisá-lo em conjunto com o Art. 7º da mesma Lei, quando define os percentuais mínimos de oferta de 50% das vagas dos IFs para educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, e 20% para cursos de Licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. É possível deferir que o carro chefe dessas instituições são os cursos técnicos de nível médio, o que não é espantoso, diante da tradição secular atuando com esse nível de ensino, desde as antigas escolas de Aprendizes Artífices, passando pelas escolas técnicas federais e agrotécnicas, chegando do CEFETs e IFs. Especial atenção é dada na Lei também as Licenciaturas, com destaque para priorizar as áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional. Tais determinações visavam o alinhamento ao contexto político-econômico e social da época em que se deu a aprovação da criação dos IFs, como estratégia que atua em três frentes principais: 1) barrar a criação de novas Universidades; 2) cumprir as determinações do projeto neoliberal de barateamento do ensino; 3) formar mão de obra a partir das determinações mercadológicas, em que, no caso das Licenciaturas, o apelo conservador liberal do mercado será sempre o de restringir a formação da consciência crítica na área das Ciências Humanas, com uma supervalorização das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas, tidas como mais favoráveis ao desenvolvimento econômico.

A primeira estratégia buscava frear o movimento desencadeado nos CEFETs de transformação dessas instituições em Universidades Tecnológicas, a exemplo do que

ocorreu com a Universidade Tecnológica do Paraná, antigo CEFET do estado, tendo em vista que o custo de criação e manutenção de uma Universidade é superior ao custo dos IFs.

Como salienta Frigotto (2018, p. 132):

Com a criação dos IFs, o governo, politicamente, conseguia três objetivos: o primeiro, não abrir a possibilidade de mais nenhuma Universidade tecnológica, o que indica que a pressão para a criação da primeira foi avassaladora; o segundo, satisfazer essa demanda com uma solução intermediária: *status* de Universidade; por último, a possibilidade de enquadrar a área das agrotécnicas que, em muitos casos, converteram-se em verdadeiros feudos.

Essa estratégia de barrar o crescimento das Universidades liga-se, portanto, a segunda, de cumprimento da agenda neoliberal de diminuição do estado e do orçamento público. Sabemos que a privatização do ensino superior é uma diretriz antiga, orientada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, aos países que se veem obrigados a adotarem a cartilha de tais organizações. Como assenta Bentin (2017, p. 141): “a Educação Superior veio gradativamente sendo apontada como dispendiosa e ineficiente pela política educacional de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.”.

Nesse bojo, a reinstitucionalização das antigas Escolas Técnicas Federais, a partir da nova roupagem dos IFs, com o status de Universidade, mas que atuam majoritariamente com formação técnica, caiu como a mão na luva para os interesses neoliberais no campo educacional. O inciso terceiro da Lei, frente a tais determinações, faz todo sentido, no trecho citado sobre a oferta dos cursos com base nos princípios da verticalidade e da integralidade nos diversos níveis e modalidades de ensino: “otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008). Aproveitou-se, portanto, a estrutura física e os quadros de pessoal já existentes nas antigas instituições que deram origem aos IFs, e passou-se a abranger outros níveis de ensino, como é o caso dos cursos de Licenciatura, que foram deslocados das Universidades para este novo *locus*.

A criação de cursos de licenciatura em instituições, tradicionalmente, vinculadas à educação profissional de nível médio, segundo o Governo Federal deve-se ao fato de que há uma grande carência de professores em determinadas áreas e da dificuldade em se alcançar a meta de universalização do ensino médio sem que esta carência seja sanada. Assim, ao estender para toda a rede a obrigatoriedade de implementação de licenciaturas, a política governamental não leva em conta as especificidades das instituições de origem dos Institutos Federais. (Oliveira; Carneiro, 2012, p. 13).

A defesa apresentada pelo governo sobre a necessidade de expandir os cursos de Licenciatura das áreas de Ciências, Matemática e Educação Profissional para os IFs não desvela os elementos pressupostos e argumentados nessa pesquisa, sobre essa ampliação das Licenciaturas das Universidades para os IFs representar um atrelamento as necessidades do mercado neoliberal, de barateamento do Ensino Superior, e por sua vez, da formação docente, alinhando esses cursos a perspectiva pragmatista de ensino, com foco no “atendimento das recomendações dos organismos internacionais/multilaterais quanto a necessidade do fomento da formação técnica e tecnológica.” (Fontoura, 2022, p. 524). Além desse aspecto, existem ainda as veladas “disputas político-institucionais, pelas diferenças entre as áreas das denominadas ciências duras em relação às ciências sociais e humanas” (Frigotto, 2018, p. 139).

Em corolário, Gatti e Barreto (2009, p. 81) chamam a atenção para

a rápida mudança do *lôcus* de formação docente para o nível superior que se ocorreu no Brasil, junto ao crescimento acelerado de IES com pouca ou nenhuma tradição acadêmica na área de formação para o magistério, portanto, questiona-se a real capacidade de muitas delas realizarem uma formação docente com qualidade abrangendo esse novo patamar.

Continuando a análise sobre os aspectos da Lei nº 11.892/08, destacamos o atrelamento da educação ofertada no âmbito dos IFs com o mercado capitalista, que fica evidente nos incisos do Art. 6º, Seção II, que tratam as finalidades e características dessas instituições, em que assenta:

I – ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na **atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**; II – desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de **geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais**; III – promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV – orientar sua oferta formativa em benefício da **consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal**; V – constituir-se em centro de excelência na oferta do **ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica**; VI – **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**; VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII – realizar e estimular a **pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e**

tecnológico; IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Os incisos demonstram que há um forte apelo entre a atuação dos IFs e o desenvolvimento econômico, ou seja, o mercado, nas áreas de produção diversas, a partir dos arranjos produtivos das regiões onde os campi estão instalados.

Portanto os IF seriam uma solução alternativa, e ao mesmo tempo são apresentados como sendo o espaço apropriado para a expansão da formação do professor que seja coerente com as necessidades do mercado, na perspectiva de cobrir demandas, com formação utilitarista, por ser pragmática. (Lima, 2012, p. 92).

Decerto, a formação docente sempre foi estratégica ao setor de mercado, por serem os professores(as) responsáveis pela transmissão dos conhecimentos e da formação da mão de obra. É do interesse do mercado, portanto, controlar essa formação para que estes profissionais, quando em atuação, contribuam com a adequação da força de trabalho ao modo de acumulação capitalista e a sua reprodução.

Sobre o inciso VI do Art. 6º da Lei, concordamos com a análise realizada sobre o que é disposto:

[...] os IF devem oferecer *capacitação técnica e atualização pedagógica* aos docentes das redes públicas de ensino. Não apontar a formação inicial nas finalidades dos Institutos Federais deixa dúvidas quanto à posição dedicada às licenciaturas nessas instituições. Há referência a uma função de promover formação continuada de professores, mas nomeando como *capacitação técnica e atualização pedagógica*. O que revela, novamente, uma concepção tecnicista e pragmática da formação docente. (Lima, 2012, p. 95).

Há nos incisos em questão uma tendência ao desenvolvimento da técnica e das atividades empíricas e um superdimensionamento das Ciências e da pesquisa aplicadas, ou seja, aquelas voltadas a solução de problemas práticos, sobretudo no ramo da produção industrial e do desenvolvimento da tecnologia, em que

O termo utilizado é *pesquisa aplicada*, todas as vezes que o assunto refere-se à pesquisa. Como atribuição da pesquisa aplicada, encontra-se a missão de encontrar soluções técnicas e tecnológicas (BRASIL, 2008). Nesse sentido, Moraes (2003) explica que, de acordo com as concepções capitalistas, a ciência é valorizada não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus subprodutos tecnológicos, tais como informática, robótica, mídia, ensino a distância etc. (Lima, 2012, p. 94).

Nessa esteira, concordamos que frente a abordagem da Lei sobre a tecnologia, ela deve voltar-se para a solução de problemas práticos, que se voltam a maximização dos lucros no setor de mercado, ou seja,

Essa concepção de *tecnologia*, extraída dos próprios documentos políticos, juntamente com as diversas passagens de que o diferencial dos IF seria sua concepção tecnológica, denota uma visão pragmática do conhecimento a ser trabalhado nos Institutos Federais. O que demonstra sua vocação prática, historicamente desenvolvida nas instituições que originaram os IF. As fotos que indicam aulas práticas no documento *Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010) reforça a manutenção de uma propensão da educação voltada para o fazer, para a prática. Desta forma, é de interesse que a formação de professores ganhe um caráter tecnológico e, conseqüentemente, pragmático. (Lima, 2012, p. 90).

Lima (2012) investiga em sua pesquisa de dissertação os interesses políticos para a oferta de formação docente nos IFs, em que aponta os elementos:

a interiorização da educação, com o conseqüente desenvolvimento local e regional; foco tecnológico e pragmático para a educação; uma instituição que permita a construção de itinerários formativos; aproveitamento de infraestrutura e de corpo docente da educação técnica-profissional para a formação de professores; diversificação da formação de professores; e proximidade do mercado, como se destrincha, a seguir. (Lima, 2012, p. 89).

Uma educação pragmatista, é de fato, preterida pelo mercado. Não é de interesse da elite burguesa que a classe trabalhadora construa o conhecimento crítico, que a faria, sobremaneira, questionar sua própria condição de classe explorada e o sistema que permite essa exploração. A separação entre teoria e prática no campo educacional, assume o formato de mão na luva para o mercado, de modo que interessa um trabalhador que apenas domine a técnica. Essa separação tem sido posta historicamente como característica das instituições de educação profissional, em que a formação de professores, foi deslocada para tais instituições sem a ponderação desse aspecto, com o pretexto de

[...] aproveitar questões pré-existentes, a infraestrutura e recursos humanos destinados à educação técnica surgem como vantajosos para serem utilizados também para a formação docente. O uso compartilhado dos espaços para diferentes níveis – e diferentes objetivos – da formação é apontado como uma vantagem dos Institutos Federais. No entanto, a relação que se percebe se aproxima da vantagem entre *custo* e *benefício*, reafirmando a concepção de que a formação de professores pode ser inserida em um espaço que possua a infraestrutura e corpo docente vinculados ao ensino técnico, sem, no entanto, problematizar a questão histórico-cultural da educação profissional presente nos Institutos Federais. (Lima, 2012, p. 92).

Nesse bojo,

Ao resgatarmos a história e o contexto da educação profissionalizante no Brasil, fica evidente a centralidade de uma educação especificamente voltada para atender ao mercado capitalista, seja ele incipiente ou em crise aguda. Apesar disso e não poderia ser diferente, visto que o problema não pode ser equacionado somente na esfera educacional, mas configura-se na precária inserção do Brasil à divisão social internacional do trabalho, que garante à elite privilégios, enquanto, para os jovens filhos da classe trabalhadora, uma situação de carência, configurada em: alta taxa de desemprego; ofertas de ocupações precarizadas e oscilantes; elevadas estatísticas de violência urbana e assassinatos entre os jovens pobres e pretos; ausência de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade. (Rabelo; Mendes Segundo; Carmo, 2023, p. 103).

No art. 7º da Lei nº 11.892/08 são apresentados os objetivos dos IFs, dos quais, três deles reafirmam essa relação do ensino ministrado pelas instituições com o mundo do trabalho capitalista. São ele:

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando **a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais**, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em **articulação com o mundo do trabalho** e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; V – estimular e apoiar processos educativos que levem à **geração de trabalho e renda** e à emancipação do cidadão na perspectiva do **desenvolvimento socioeconômico local e regional**; (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Como vemos, o ensino ministrado em instituições voltadas a educação profissional está atrelado, em seu desenvolvimento histórico, a preparação imediata ao trabalho, articulando-se as transformações desse campo e a promoção da dita empregabilidade. Embora os IFs afastem-se da perspectiva neoliberal quando assumem o formato de instituições públicas e gratuitas, mantidas pelo Estado, acabam se aproximando da lógica neoliberal quando tem suas finalidades atreladas aos interesses do mercado.

Nesse ensejo, cabe-nos a tarefa de questionar, além dos seus pressupostos, sobre as problemáticas advindas da ampliação das Licenciaturas do *lócus* tradicionais das Universidades para os IFs. A ideia de ofertar cursos de formação de professores em institutos superiores de educação não é recente, como vimos no capítulo quatro desta pesquisa eles foram retomados na década de 1990, com a LDB. Estariam os IFs retomando a ideia já superada de formar professores em Institutos Superiores de Educação? Por que ofertar Licenciaturas em instituições com vasta tradição na formação técnica para o mercado de trabalho? As Universidades não conseguiram cumprir esse papel de formar os docentes em

todas as áreas do conhecimento? Por que os IFs devem priorizar as Licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas? Não se estaria acentuando a dualidade educacional, desta vez no ensino superior de Licenciatura, entre os cursos das áreas de Linguagem e Humanidades (ofertados na Universidade) e os cursos das áreas de Ciências da Natureza e Exatas (nos IFs)? Quais as implicações e desdobramentos desse processo?

A divisão primeira entre o trabalho manual e intelectual é o que caracteriza a divisão do conhecimento entre teoria e prática. Aqueles que se ocupam do trabalho manual não interessa o saber teórico, que deve ficar restrito a classe que se ocupa do trabalho intelectual. As instituições de educação profissional carregam a marca histórica de preparar para o trabalho manual e de se destinarem a classe trabalhadora, cabe presumir, que advém daí o atrelamento dos cursos com tradição no campo da prática, nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas aos IFs e não os que carregam a marca do saber teórico, como os da área de Ciências Humanas. Desse aspecto vem a problemática do atrelamento das Licenciaturas em uma instituição com a tradição no saber manual:

É perceptível que se pretende aproveitar a estrutura técnica da formação, inserindo a parte pedagógica, partindo do pressuposto de que não se precisa de grandes transformações para inserir a formação de professor em um espaço de formação tradicionalmente técnica. E junto a isso, almeja-se aumentar o número de professores, não necessariamente formados por Universidades. Afinal, as Universidades priorizam questões que não são primordiais para a manutenção do sistema, tais como a formação para a pesquisa acadêmica e a valorização do conhecimento teórico. Logo, os Institutos Federais surgem como um espaço de possibilidades, para uma formação mais conectada com as demandas educacionais em prol do desenvolvimento econômico do país, dentro dos moldes capitalistas. (Lima, 2012, p. 105).

Além disso, a pesquisa de Lima (2012), sobre os pressupostos políticos para a oferta da formação docente nos IFs, revelou que os cursos de Licenciatura são em sua maioria ofertados no turno da noite, demonstrando qual público espera-se alcançar, que é a classe trabalhadora. Como constatado:

[...] os cursos são, em sua maioria, oferecidos no período noturno, percebe-se uma medida compensatória de oferta para aqueles que não poderiam realizar essa formação durante o dia. Assim, a formação de professores dos IF volta-se para a classe trabalhadora, para aqueles que não puderam realizar seus estudos sem exercer uma atividade que promova recursos financeiros, ou seja, uma classe social e economicamente desfavorecida. (Lima, 2012, p. 105).

Todas essas questões apontam para a necessidade de avaliar criticamente, *post factum*, a ampliação das Licenciaturas das Universidades para os IFs. Os estudos aqui citados

e as análises sobre a Lei 11.892/08 nos permitem deferir que existem inúmeras problemáticas que envolvem essa ampliação, assentados na própria constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional, suas finalidades, papel social e pressupostos políticos. O estudo da sociedade, suas contradições e as relações que assumem com o fenômeno educativo são parte constituinte da formação docente, o que nos leva a acreditar que a depender do *lôcus* em que ocorra essa formação, esse estudo crítico poderá restar comprometido.

Defender que os IFs são instituições de qualidade notável na condução dos cursos técnicos e tecnólogos, com padrão de excelência no âmbito científico e tecnológico, ou que tem um papel importante na oferta da Educação Básica pública, não implica necessariamente que estas instituições têm condições objetivas de atuar com a mesma excelência na formação docente, já que “criar uma licenciatura demanda uma concepção diferente dos cursos técnicos, sob o risco da formação de professores tornar-se tecnicista” (Lima, 2012, p. 96).

Por sua atuação, os IFs estão atrelados ao trabalho, não no seu sentido ontológico, mas ao formato assumido pelo trabalho no mercado capitalista. Portanto, o modelo educacional assumido por essas instituições atende melhor as necessidades do sistema capitalista, sendo a ampliação da formação docente para esse *lôcus* estratégico na sua adequação a tais necessidades. De pronto, a tradição mais pragmatista ofertada nessas instituições assume o *lôcus* privilegiado pelos interesses do mercado, que lança suas demandas sobre a formação dos professores, como responsáveis pela transmissão técnica e pragmática do conhecimento, sem a devida elaboração crítica deste.

5.2 Processo de consolidação dos cursos de Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional: condicionalidade ou estratégia propulsora para formação de professores(as) da Educação Básica no ensino não-universitário

A expansão do Ensino Superior no contexto brasileiro teve como marco de intensificação os anos de 1990, alcançando seu apogeu na história recente, com o ingresso dos governos petistas ao poder político a partir de 2002. A essa expansão somaram-se outros elementos, como a flexibilização dos *lôcus* de formação e organização institucional e o fortalecimento de cursos de graduação tecnológica, frente as estratégias mercadológicas assumidas pelo capital no campo educacional (Ferreira; Gastal, 2021). A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), assume, nesse bojo, um passo importante de expansão do Ensino Superior, já iniciado outrora no CEFETs, a partir do ensino superior não-universitário (Santos, 2009).

Sobre o ingresso dos CEFETs no Ensino Superior e a tradição herdada pelos IFs destas instituições na abrangência da formação de professores(as), Ferreira e Gastal (2021, p. 194) apontam que “a implantação de um modelo alternativo de educação superior acabou por introduzir também os IFs como um novo *lôcus* de formação docente, alavancado pelos antigos Cefets”. Em corolário, concordamos com as autoras, que pelas devidas mediações, “a implicação dos IFs com a formação de professores tem levado a uma formação técnica e instrumental já arraigada nos Cefets, não priorizando uma sólida formação teórico-prática.” (Ferreira; Gastal, 2021, p. 194).

O estudo de Santos (2009) sobre a implantação do Ensino Superior não Universitário, com a oferta das graduações tecnológicas, revela que esta condiz com o processo de contrarreforma do Estado brasileiro iniciado na década de 1990, perante o processo de aprofundamento neoliberal e da retirada de direitos concedidos a classe trabalhadora, como estratégia de garantir a sobrevida do modelo de acumulação capitalista em crise estrutural.

Santos (2009) denuncia que a cisão do Ensino Superior brasileiro em universitário e não universitário, com a criação dos IFs, é uma das estratégias de aplicação neoliberal no campo educacional, frente a necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior para a classe trabalhadora, de modo fragmentado, aligeirado, utilitarista e praticista, frente as demandas imediatas da crise do capitalismo contemporâneo.

Nesse bojo,

Nas últimas décadas do século XX, a educação brasileira passa a seguir mais estreitamente as definições dos organismos internacionais, que, por sua vez, defendem o ensino básico como o principal instrumento para sustentação econômica do país em detrimento da educação superior, avaliada como elitista e dispendiosa, enquanto que aquele nível educativo é visto como necessário para garantir a equidade entre as pessoas. Nesse sentido, o subsistema tecnológico é incentivado como alternativa de acesso à Universidade, pois, segundo seus guardiões, proporcionaria a propalada inclusão social, o acesso rápido ao emprego, entre outras exigências mercadológicas (Santos, 2009, p. 141).

Os dados do censo de Educação Superior do ano de 2022, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Anísio Teixeira de Educação e Pesquisas (INEP), apresenta o quadro atual da distribuição da oferta de cursos de graduação por Instituição de Educação Superior.

Tabela 13 – Cursos de graduação distribuídos por organização acadêmica no Brasil em 2022

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.595	100	9.443.597	100
Universidade	205	7,9	5.140.066	54,4
Centro Universitário	381	14,7	2.937.483	31,1
Faculdade	1.968	75,8	1.136.054	12,0
IF e Cefet	41	1,6	229.994	2,4

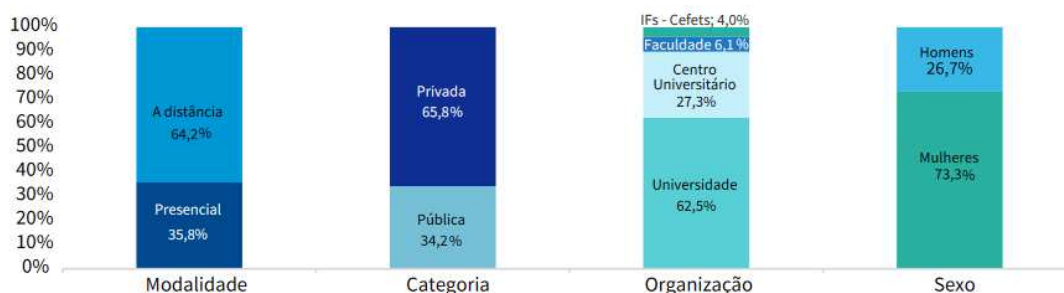
Fonte: Censo de Educação Superior Inep/MEC

Conforme os dados apresentados na tabela, a participação atual da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na oferta de graduações, nos IFs e Cefets, ainda é menor que o das Universidades, representando apenas 2,4% das matrículas. Esse processo ocorre, devido a histórica tradição dessas instituições como ofertantes de educação em nível técnico profissional e da meta estabelecida em lei, de que 50% das vagas dessas instituições sejam para esse nível de ensino.

Com relação a oferta das Licenciaturas pela Rede de Educação Profissional, o gráfico a seguir apresenta os dados de número de matrículas, modalidade de ensino,

categoria administrativa e organização acadêmica em 2022, em que podemos comparar a participação da rede em relação as demais.

Gráfico 4 - Situação da Oferta de Licenciaturas no Brasil em 2022 em número de matrículas, modalidade, categoria administrativa e organização acadêmica



Fonte: Censo de Educação Superior Inep/MEC

A partir do exposto pelo gráfico, vemos com os IFs e Cefets ainda apresentam uma tímida participação na oferta de Licenciaturas no país, se comparando as demais organizações acadêmicas, representando o percentual de 4% da oferta geral. As Universidades ainda são majoritárias no âmbito da oferta desses cursos, com 62,5%.

Não obstante, a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional enfrenta algumas problemáticas, sobretudo nos recentes processos realizados de expansão, de interiorização e de mudança institucional, que passou a abranger instituições diversas entre si. Uma das questões apresentadas por Frigotto (2018), é com relação ao funcionamento da oferta de educação em nível superior, que na configuração assumida pode desencadear a precarização do ensino ministrado, diante do aspecto do financiamento, por ser um nível de ensino que demanda uma estrutura mais robusta. Conforme expõe o autor, ocorre uma “fragilidade da base material no processo de expansão e, sobretudo, na descontinuidade do financiamento.” (Frigotto, 2018, p. 144). Essa fragilidade é ainda maior nos *campi* dos Institutos Federais que foram implantados nas últimas fases dos planos de expansão dessas instituições, em que os momentos políticos já não eram tão favoráveis ao financiamento público da educação.

Do ponto de vista do financiamento dos IFs, só podemos destacar três aspectos centrais que vêm restringindo a expansão no primeiro mandato de Dilma Rousseff, mas especialmente a partir de 2012. Primeiramente, o crescente agravamento da crise do sistema capital em âmbito mundial com reflexo nas nossas exportações e maior agressividade do capital financeiro, que anualmente consome quase metade

do orçamento da União em juros e amortizações, sendo que a dívida interna se amplia. Em 2016, isso representou 47% do orçamento. O segundo aspecto liga-se ao fato de o governo e o MEC, a partir do final de 2011, ao criarem o PRONATEC, definirem como sua política prioritária, direcionando os recursos na direção não da formação tecnológica e técnica de nível médio e superior, mas para a preparação para o trabalho simples. A definição do PRONATEC como a política prioritária era expressão de que o setor privado por meio das Confederações da Indústria, Comércio e da Agricultura e seus deputados, senadores, burocratas e tecnocratas haviam tomado por dentro o Estado brasileiro. Como consequência, a grande fatia de recursos do PRONATEC e de outros programas direcionou-se ao setor privado, mormente ao Sistema S. (Frigotto, 2018, p. 145).

Ocorre que os representantes do empresariado na bancada legislativa acabam por lançar as estratégias necessárias com o intuito de canalizar recursos públicos para o setor privado. Como exemplo, Frigotto (2018) salienta que em 2014 foram repassados para o sistema S, R\$ 2,5 bilhões em recursos públicos, em sua maioria do MEC, que foram acessados do fundo público por meio do pagamento de bolsas do Programa Nacional de Apoio ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Frente ao contexto neoliberal, que representa uma resposta da crise do capital, em que se deu a reinstitucionalização dos Institutos Federais, o funcionamento e a consolidação das Licenciaturas, que nascem coladas a nova instituição, também são impactados. Tais cursos assumem esse novo *lôcus* sob o argumento, de um lado, da necessidade de suprir a carência de docentes em algumas áreas específicas do conhecimento e, de outro, de cumprir a meta de universalização da Educação Básica. Sabemos que essa meta é uma das diretrizes impostas pelo programa educacional dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, aos países pobres, que acabam por reformular suas políticas educacionais para se enquadrar a tais determinações.

A criação e as demandas impostas para a atuação dos IFs, no âmbito das políticas educacionais, está em atrelamento aos interesses neoliberais, por sua vez: políticos, econômicos e ideológicos do mercado, em que, sobremaneira,

Tais políticas educacionais estão alinhadas ao neoliberalismo e à formação voltada ao interesse do capital, vinculadas às determinações de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (Ferreira; Gastal, 2021, p. 205).

Em vasto estudo sobre a influência dos Organismos Internacionais no campo educacional no Brasil, a partir do movimento de Educação para Todos (EPT), vinculado ao

Instituto de Pesquisas do Movimento Operário⁵³, Jimenez e Mendes Segundo (2005; 2007), Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2009; 2011; 2015), Chaves, Rabelo, Jimenez e Mendes Segundo (2018), dentre outros, denunciam que o Banco Mundial, em conjunto de outras organizações, como a Unesco, passam a encabeçar os direcionamento do setor de educação dos países pobres, impondo diretrizes e metas para a elaboração das políticas educacionais destes, defendendo a necessidade de ajustes para o fortalecimento de economias sustentáveis e de outras problemáticas de ordem econômico-sociais enfrentados globalmente no contexto de crise estrutural do capital. O movimento de EPT tem como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990. Nessa conferência os países se comprometeram a cumprir as diretrizes estabelecidas na Declaração de Jomtien. Após essa conferência, o Banco Mundial passou a monitorar o cumprimento das metas através de outros eventos realizados e por meio da divulgação de relatórios de monitoramento globais. Os países que não se submetem aos ditames internacionais do programa educacional orquestrado pelo Banco Mundial, são desvalorados a exclusão do dito mundo globalizado.

Assim sendo, o Banco Mundial, representado pela Unesco, através da Declaração de Jomtien, passa a monitorar e influenciar a educação mundial em todas as suas dimensões, desde a problemática da formação docente, da condução didático-pedagógica da sala de aula, até a formulação de políticas educacionais centradas na autogestão, descentralização e financiamento da educação. Vale destacar que, no Brasil, a tal Conferência foi decisiva na formulação da legislação educacional, incluindo a LDB 9394/96, os PCN e as diretrizes curriculares de todas as modalidades e níveis de ensino (Carmo; Gonçalves; Mendes Segundo, 2015, p. 107).

Como constatado, a formação docente não passa ilesa das diretrizes projetadas pelos organismos internacionais. O estudo de Rabelo, *et al.* (2015), que analisa os documentos do Programa de Educação para Todos, como a declaração de Jomtien, aponta que a principal meta elaborada na Conferência Mundial que deu origem ao programa, consiste na universalização da Educação Básica, em que, sobre o “objetivo de

⁵³ Fundado em 1993, o Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário – IMO, surge como uma iniciativa de um convênio de cooperação firmado entre a Universidade Estadual do Ceará - UECE e a Central Única dos Trabalhadores, Seção do Ceará – CUT, Ceará. Esta iniciativa teve o protagonismo de um curso de formação sindical dos trabalhadores em sua origem, agregando a produção acadêmica e científica com as demandas da classe trabalhadora, sob o lema: Conhecimento A Serviço Da Classe Trabalhadora. A Professora Dra. Susana Vasconcelos Jimenez atuou sob a direção do instituto até o ano de 2013, a qual contribuiu com robusta pesquisa unindo as contribuições das linhas de pesquisa do Núcleo Trabalho e Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará – UFC e a linha de pesquisa Marxismo e Formação do Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

universalização primária para todos, as declarações de Jomtien e de Dakar e o relatório Jacques Delors destacam o professor como o principal responsável pela efetivação dessa meta” (Rabelo, *et al.*, 2015, p. 144).

Conforme os autores, as orientações expressas nos documentos analisados se apresentam como um manual para a formação e atuação dos docentes. Os professores são vistos, portanto, como agentes indispensáveis na efetivação das reformas educacionais. Para os gestores desse programa educacional,

a questão docente se constitui numa das mais desafiadoras da educação básica, dando destaque para a necessidade de ampliação do número de professores capacitados para atender as demandas por uma educação de qualidade e para os significativos recursos que devem ser destinados à formação e remuneração desses profissionais (Mendes Segundo, *et al.* 2015, p. 178).

Os documentos do Programa de Educação para Todos, conforme as pesquisas realizadas pelos autores mencionados, lançam como principal estratégia para o alcance da meta de universalização da Educação Básica de qualidade, a ampliação do número de docentes com formação adequada.

Nessa esteira, “a formação de professores nos moldes do Programa de EPT atende à necessária manutenção e reprodução do capital em crise, promovendo e intensificando a mercantilização da educação pública, o esvaziamento e a fragmentação da formação docente” (Mendes Segundo, *et al.*, 2015, p. 185).

O processo de mercantilização da educação se insere na lógica neoliberal, em que, centrada no indivíduo, defende o discurso do empreendedorismo individual e competitivo, cobrando que os sujeitos devem estar preparados tecnicamente e subjetivamente para enfrentar as situações adversas no mercado de trabalho.

A lógica da competitividade transparece no conceito de “professores excelentes” expresso pelo documento intitulado: *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Como cerne do programa educacional dirigido pelo Banco Mundial e outros organismos, estaria a figura dos docentes, como reiterado: “O movimento de EPT reconhece o imprescindível papel do professor no provimento da educação básica” (Pereira; Santos; Mendes Segundo, 2020, p. 406).

A ideologia neoliberal presente no documento Professores Excelentes, orienta a elaboração de programas de incentivo salarial pelo desempenho docente, justificando que assim estariam promovendo a eficiência dos professores(as) e melhorias nos resultados de aprendizagem dos estudantes em programas sistemáticos de avaliação, a partir das

gratificações. O controle do trabalho docente e a eliminação da estabilidade também estão presentes no escopo do documento.

Nessa linha de alcance, “a ampliação, expansão e flexibilização da formação de professores fizeram proliferar no Brasil, além de instituições diversificadas, cursos flexíveis, com o objetivo de reduzir gastos públicos, promover abertura comercial e privatizações por meio de políticas educacionais” (Ferreira; Gastal, 2021, p. 202).

Nesse contexto, prioriza-se no âmbito da formação docente a instrumentalização e a otimização de recursos com vistas ao barateamento do ensino com base nos princípios que se busca alcançar. Os cursos de Licenciatura têm sido reformulados com base na batuta dos organismos internacionais, nomeadamente o Banco Mundial, sob o julgo neoliberal.

Sobre a atuação do Banco Mundial no campo educacional dos países pobres, é desvelado que ele:

é o financiador maior das reformulações educacionais sugeridas aos países periféricos, e, por outro lado, o Consenso de Washington e a Conferência de Jomtien, como será demonstrado, procuram, cada um com sua responsabilidade característica, prescreverem as analgésicas medidas que tentam aliviar a crise crônica por que passa o capitalismo contemporâneo (Santos, 2009, p. 197).

Portanto, para a consolidação das Licenciaturas no âmbito dos IFs, faz-se necessário reunir o corpo docente nas áreas específicas e pedagógica do curso, que no caso dessas instituições em específico, pelo número de concursos realizados nos últimos anos, reuniu um aglomerado de recém doutores e mestres, em muitos casos sem experiência prévia na docência, mas voltados a atuação na pesquisa em nível superior. Além disso, é necessário adquirir o acervo bibliográfico e montar os laboratórios, sobretudo pelo foco das Licenciaturas nos IFs, conforme disposto em Lei, nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas.

Além dos recursos materiais e humanos para o funcionamento e consolidação das Licenciaturas, é necessária uma boa articulação com a comunidade para realização de eventos e projetos de pesquisa e extensão, tudo isso com o peso de superar as resistências institucionais que os cursos de Licenciaturas ainda enfrentam no âmbito dos IFs, visto a tradição histórica na oferta de cursos nas áreas tecnológicas presente nessas instituições. Sobre essa disputa interna, Flach (2014, p. 154. Aspas do original) revela que “Quem é da área técnica ocupa uma posição de maior “prestígio” na instituição.”.

Conforme salienta Flach (2014), são muitos os desafios enfrentados no processo de consolidação das Licenciaturas no âmbito dos IFs, sobretudo nesse campo de disputas por

espaço e identidade. É possível que essa questão tenha impacto no próprio formato assumido pelas Licenciaturas nessas instituições, em que, como defendem Lima e Barreyro (2018, p. 501) “o modelo de formação docente no IF, que evidencia a prevalência dos conhecimentos específicos disciplinares no currículo dos cursos e menor foco nas discussões das questões pedagógicas”.

Há, portanto, como a salientam as autoras Lima e Barreyro (2018), uma prevalência das discussões específicas nos cursos de Licenciaturas nos IFs e a consequente secundarização dos conteúdos pedagógicos, tidos como mais fáceis e menos importantes. Pensar a consolidação das Licenciaturas nessas instituições é trazer a superfície o enfrentamento dessas questões, que impactam nas discussões pedagógicas, no papel dos Professores Pedagogos e no lugar que estes ocupam na instituição. Assumir a importância dessa discussão é deveras urgente, para que a oferta das Licenciaturas no âmbito dos IFs não se consolide apenas como uma ferramenta legal, de cumprimento do que está determinado na Lei, como um fardo a ser carregado, da necessidade de expandir quantitativamente o número de cursos para se cumprir o percentual previsto em lei. Como aponta Flach (2014, p. 172): “apesar de os cursos de licenciatura estarem em pleno funcionamento, a impressão que permanece é de que eles estão ali inseridos na instituição unicamente para atender a uma demanda legal.”.

Dessa forma, os cursos de Licenciatura nos IFs devem, aproveitando-se do processo de interiorização da instituição, levar a estes espaços as discussões pedagógicas, críticas e ético-políticas, da formação docente, relacionando-se com as demandas formativas de cada região. É de suma importância, portanto, que sejam proporcionadas aos estudantes das Licenciaturas as reflexões sobre qual é papel do professor, a que serve a sua prática, quais as finalidades da educação e da escola, já que a prática docente não é isolada do contexto social, mas produz determinações sobre esse contexto à medida que é por ele influenciada. Não obstante, a tradição praticista e do conhecimento aplicado existente na cultura institucional do IFs impõe barreiras a esse tipo de reflexão, julgadas como menos importantes. Estas, contudo, vão sendo aos poucos superadas, à medida que os estudantes compreendem a relevância de contextualizar a ação docente.

Nesse contexto, o estudo de Frigotto (2018) observa que a legislação não é clara quanto a organização institucional para o cumprimento do percentual mínimo de oferta de 20% de cursos de formação docente, como disposto pela Lei nº 11.892/08, dessa forma:

Como a legislação não define que esta proporção seja pelos *campi*, os arranjos para cumprir esta obrigatoriedade são os mais diversos em cada um dos 38 IFs. Assim, no trabalho de campo, observamos IFs que centralizam o ensino médio em alguns *campi*, visando cumprir os 10% do PROEJA. Já em outros *campi*, apenas são oferecidas licenciaturas. (Frigotto, 2018, p. 139).

Dessarte, os diferentes arranjos acabam por não garantir a organicidade na rede, já que em alguns contextos os docentes assumem o perfil de polivalência, assumindo o desafio de atuar em diferentes cursos e níveis ao mesmo tempo, podendo em alguns casos, ministrar aula para o Ensino Médio em um turno e para o nível técnico ou superior no outro. Conforme o estudo de Lima e Barreyro (2018, p. 515) no contexto do IFSP: “o exercício da docência em vários cursos demanda ainda mais tarefas aos docentes do IFSP, pois inclui reconhecer os propósitos distintos dos cursos e seus respectivos espaços de atuação, assim como as singularidades dos perfis profissionais”. Já em outros casos, os docentes podem atuar em um único curso e nível, embora sejam igualmente da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Portanto, a consolidação das Licenciaturas no âmbito dos IFs caminha com a própria consolidação da nova instituição. As Licenciaturas são ainda um desafio maior, pois são cursos novos em uma instituição em transição, que já apresenta uma cultura consolidada trazida das instituições de origem. Nesse caso, a cultura enraizada nos IFs coloca-os em

desvantagem ao se angariar uma formação de professores crítica e emancipatória. Portanto, seria necessário que os Institutos Federais ampliassem sua capacidade formativa, para além da formação técnica, considerada – historicamente – o ponto de excelência dessas instituições. (LIMA, 2012, p. 109).

Outro fator que tem impactado na consolidação dos IFs é o fato de os novos *campi* se encontrarem em regiões mais afastadas da cidade, em que não há tanta divulgação das finalidades, objetivos e oportunidades ofertadas pela instituição. A população em que os *campi* estão instalados, talvez, por ser uma instituição recente e que apresenta características distintas das antigas Escolas Técnicas Federais que as originou, desconhece, em muitos casos, o seu funcionamento. Essa realidade foi alertada por Flach (2014), em estudo realizado há cerca de dez anos, mas que a realidade investigada ainda persiste nesses anos após a sua constatação.

Atualmente, mesmo com os IFs já contando com cinco anos de existência e mesmo com diversas campanhas na mídia para tornar conhecidas estas novas instituições, não é raro encontrar pessoas que, por ironia, poderiam ser potenciais beneficiadas das políticas desenvolvidas pelos IFs, mas que simplesmente desconhecem a sua existência e as oportunidades que estes oferecem. Esta é, portanto, uma questão cultural que ainda está por ser resolvida. (Flach, 2014, p. 159).

Nesse processo de consolidação das Licenciaturas no âmbito dos IFs, os estudos de Lima (2012), Flach (2014) e Lima (2022) evidenciam que a maior oferta é de cursos formação inicial docente para as áreas específicas da Educação Básica, e que a formação para a educação profissional tem sido secundarizada, apesar de constar na legislação.

Sobre a expansão da oferta de cursos de Licenciatura nos IFs, Lima (2012) revelou que antes da aprovação da Lei nº 11.892/2008, que deu origem a essas instituições, haviam ofertados nas suas instituições de origem 103 cursos de formação docente. Desse período até 2023, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, houve um crescimento de mais de 800%, chegando a 938 cursos neste ano.

Se tomarmos como base os dados da série histórica apresentados na plataforma Nilo Peçanha entre 2017 e 2023, o crescimento da oferta de cursos de Licenciatura foi de mais de 40% no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, passando de 669 em 2017 para 938 cursos no período de seis anos. As matrículas ultrapassaram 110 mil em 2023, um aumento de 27.431 matrículas entre 2017 e 2023. O número de ingressantes nos cursos de Licenciatura na rede foi de 28.931 em 2023 e o de concluintes foi de 8.653 neste mesmo ano. Das 33.801 mil vagas ofertadas para as Licenciaturas em 2023, 4.870 ficaram ociosas.

Conforme Ferreira e Gastal (2021), em 2019 havia uma diversidade de oferta de 26 áreas de Licenciaturas sendo ofertados no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional. Até 2023 esse número chegou a 27 áreas. Em 2019, 62,5% da oferta de Licenciaturas na rede foi para as áreas de Ciências e Matemática, 25,5% na área de Ciências Humanas e Sociais e apenas 12% na área de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O quadro abaixo apresenta a oferta atual, no ano de 2023, de cursos de Licenciatura no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, com dados sobre a área do curso, a quantidade de cursos ofertados, o número de matrículas e de concluintes.

Tabela 14 – Diversidade da Oferta de Cursos de Licenciatura na Rede Federal de Educação Profissional em 2023

Licenciatura	Cursos	Matrículas	Concluintes
Artes Cênicas	1	2	0
Artes Visuais	5	783	48
Ciências Agrárias	11	759	51
Ciências Biológicas	131	14.771	1.221

Continua

Conclusão - Diversidade da Oferta de Cursos de Licenciatura na Rede Federal de Educação Profissional em 2023

Licenciatura	Cursos	Matrículas	Concluintes
Ciências da Natureza	14	1.762	102
Ciências Sociais	5	593	32
Computação	34	3.377	207
Dança	3	463	38
Educação do Campo	10	1.068	95
Educação Física	20	3.412	280
Filosofia	1	137	-
Física	119	11.266	615
Geografia	36	4.480	325
História	7	1.044	59
Informática	14	1.051	73
Intercultural Indígena	1	103	1
Letras	21	2.617	187
Letras – Língua Estrangeira	17	1.695	131
Letras – Língua Portuguesa	52	7.361	518
Libras	2	417	4
Licenciatura para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica	17	1.192	290
Matemática	167	20.686	1.335
Música	13	1.224	58
Pedagogia	75	13.216	1.695
Formação Especial de Formação Pedagógica de Docentes	28	1.346	232
Química	130	14.819	1.021
Teatro	4	641	35
Total	938	110.285	8.653

Fonte: elaborado pela autora com base dos dados da plataforma Nilo Peçanha.

Os dados atuais sobre a oferta das Licenciaturas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional confirmam que a realidade exposta nas pesquisas de Lima (2012), Flach (2014) e Lima (2022) ainda persiste, em que a oferta de cursos de Licenciatura para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica é bem menor que a de formação para a docência das disciplinas específicas da Educação Básica. Enquanto no ano de 2023 ocorreu a oferta de 17 cursos de Licenciatura para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Licenciatura em Matemática, por exemplo, tem a maior oferta da rede, com 167 cursos.

A justificativa apresentada pelo poder público para o foco nas disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas é, conforme Lima (2012), a escassez docente dessas áreas, contudo, a autora apresenta a seguinte análise desse cenário:

O destaque para a área de ciências da natureza e da matemática, na formação do professor a ser realizada pelos IF, é apontado como crucial, tendo em vista a carência de professores. A inconsistência da afirmação relaciona-se à abertura de cursos para cobrir o *déficit* de professores, enquanto nos próprios discursos há apontamentos que essa escassez docente relaciona-se com a desvalorização da profissão, principalmente na questão salarial. (Lima, 2012, p. 100).

Sobre a oferta do curso de Licenciatura para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Ferreira e Gastal (2021, p. 198) consideram que é de crucial importância para solucionar a problemática ainda presente no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, que é “a presença dos tecnólogos e/ou bacharéis na função docente”. De pronto, “Atuar na formação de professores para a EPT talvez seja uma das contribuições mais relevantes que os IFs podem dar à formação de professores do país.” (Ferreira; Gastal, 2021, p. 202).

Além dessa iniciativa de preparação dos docentes, bacharéis e tecnólogos, na área específica da Educação Profissional em nível de Licenciatura, há no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional o curso de Formação Especial de Formação Pedagógica de Docentes, que contou com a oferta de vinte e oito cursos em 2023, sendo doze na Região Sul do país, seis no Sudeste, quatro no Norte, três no Nordeste e um no Centro-Oeste.

Há ainda uma diversidade de cursos de Licenciatura que não são específicos para a atuação na Educação Básica, como é o caso dos cursos de Artes Cênicas; Artes Visuais; Ciências Agrárias; Computação; Dança; Educação do Campo; Informática; Licenciatura Intercultural Indígena; Libras e Música. É preciso que haja um acompanhamento e um diálogo constante entre o Núcleo Docente Estruturante e o Colegiado dos Cursos para que, na oferta desses cursos, o conhecimento específico não seja tomado como protagonista, “sendo a formação pedagógica um adendo destas áreas. O que cria uma atmosfera de aproveitamento de formações, com o conhecimento pedagógico sendo um bloco que pode ser anexado a um conhecimento específico.” (Lima; Silva, 2013, p. 05).

Chamamos a atenção para a oferta do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (14) e de Ciências Sociais (5) no âmbito da rede, que demonstram um alinhamento com as atuais Reforma do Ensino Médio, ocorrida em 2017, e a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), no estabelecimento do agrupamento das disciplinas em grandes áreas do conhecimento.

Outro aspecto que destacamos dos dados apresentados é a oferta das Licenciaturas voltadas para minorias sociais, como a Licenciatura Intercultural Indígena, ofertada na Região Nordeste, e a Licenciatura em Educação do Campo, nas Regiões Nordeste, Norte e Sudeste. Contudo, a primazia na oferta segue a determinação legal das áreas de Ciências e Matemática, em que somando o número de cursos das disciplinas Química, Física, Ciências Biológicas e Matemática, temos uma oferta de 547 cursos do total de 938 Licenciaturas ofertadas na Rede Federal de Educação Profissional em 2023. Estas quatro áreas somadas a disciplina de Ciências da Natureza representaram quase 60% da oferta de Licenciaturas nos IFs em 2023. Concordamos que “[...] isso se deve à Lei de criação dessas instituições que, por sua vez, segue o que está disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2001. Tanto na lei quanto no PNE as áreas de ciências e matemática são prioritárias” (Ferreira; Gastal, 2021, p. 201).

Com relação a quantidade de matrículas na rede, o curso de Matemática também tem o maior número, com 20.686 estudantes matriculados em 2023. Contudo, apesar de obter o maior número de estudantes matriculados, não há uma proporção semelhante quanto ao número de conclusão, que em 2023 foi de 1.335. Chamamos a atenção para a inversão que ocorre na oferta do curso de Pedagogia da rede, que em 2023 teve o maior número de conclusões, com 1.695 discentes concluintes, sendo a quinta maior oferta, com 75 cursos e quarto em número de matrículas, com 13.216 estudantes com matrícula ativa. O quadro abaixo revela as regiões de maior oferta por área de curso e a quantidade de unidades ofertantes. Vale deixar claro que as unidades equivalem aos *campi* que ofertam o curso de Licenciatura nas áreas descritas.

Tabela 15 – Distribuição da oferta de cursos de Licenciatura por região no Brasil na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2023

DADOS DA OFERTA		% DA OFERTA DE CURSOS POR REGIÃO				
Curso	Unidades	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro-Oeste
Artes Cênicas	1	100%	-	-	-	-
Artes Visuais	4	-	50%	25%	-	25%
Ciências Agrárias	7	9.09%	63.6%	18.1%	9.09%	-
Ciências Biológicas	90	21.3%	39.6%	10.6%	19.8%	8.3%

Continua

Conclusão - Distribuição da oferta de cursos de Licenciatura por região no Brasil na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2023

DADOS DA OFERTA		% DA OFERTA DE CURSOS POR REGIÃO				
Curso	Unidades	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro-Oeste
Ciências Sociais	4	-	-	20%	20%	60%
Computação	27	14.7%	50%	14.7%	14.7%	5.8%
Dança	2	-	-	-	-	100%
Educação do Campo	8	70%	20%	-	10%	-
Educação Física	15	15%	40%	5%	30%	10%
Filosofia	1	-	-	-	100%	-
Física	79	13.4%	51.2%	10.9%	19.3%	5%
Geografia	22	30.5%	41.6%	-	25%	2.7%
História	6	42.8%	-	-	42.8%	14.2%
Informática	11	35.7%	50%	-	14.2%	-
Intercultural Indígena	1	-	100%	-	-	-
Letras	15	-	57.1%	14.2%	23.8%	4.7%
Letras – Língua Estrangeira	12	23.5%	23.5%	17.6%	5.8%	29.4%
Letras – Língua Portuguesa	34	17.3%	44.2%	1.9%	30.7%	5.7%
Libras	2	-	-	50%	50%	-
Licenciatura para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica	16	5.9%	11.7%	58.8%	5.9%	17.6%
Matemática	123	10.2%	46.1%	11.9%	23.3%	8.4%
Música	8	-	76.9%	-	7.7%	15.4%
Pedagogia	64	21.3%	10.7%	32%	24%	12%
Formação Especial de Formação Pedagógica de Docentes	24	14.3%	14.3%	42.8%	25%	3.6%
Química	94	9.2%	43%	12.3%	19.2%	16.2%
Teatro	3	25%	25%	-	50%	-
Total	684	210%	378%	132%	334%	212%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da plataforma Nilo Peçanha.

Como podemos constatar a partir dos dados expostos na tabela, a maior oferta de Licenciaturas da rede encontra-se na região Nordeste, seguida pelo Sudeste, Centro-oeste, Norte e, por último, a região Sul. Cabe ressaltar que o Nordeste também contempla o maior

número de unidades, eram 222, até 2023. A região Sudeste detinha 185 unidades, o Sul 107, o Norte 77 e o Centro-oeste 65.

Os dados são expressivos e ilustram o que tem sido a política instituída pelos IFs, com vistas a levar educação a regiões que, historicamente, possuem déficit de professores com formação em nível superior. Segundo Gatti e Barreto (2009), 48% dos docentes do Nordeste não possuem tal formação. (Ferreira; Gastal, 2021, p. 199).

A região Nordeste do Brasil foi historicamente desfavorecida, desde o processo de colonização do país, em que um conjunto de fatores históricos, políticos, ambientais e sociais levaram ao seu baixo potencial de desenvolvimento econômico se comparando as capitais polos de avanço industrial, localizadas nas regiões Sul e Sudeste do país. Esses fatores foram desencadeados em virtude da concentração das riquezas e terras em poucas mãos, à medida que avançavam os latifúndios e o coronelismo. A industrialização mais tardia, fez prevalecer nessa região o modelo baseado na extração e exploração de recursos naturais, que perfazem o processo inicial da cadeia produtiva. O impacto do clima e das secas nessa região agravaram as desigualdades, em que as políticas públicas inexistentes por muito tempo, descontinuadas e ineficientes, favoreceram o processo migratório de suas populações para as outras regiões do país.

Frente a esse contexto, a região também concentrou por muito tempo o maior índice de analfabetismo e desigualdades educacionais, em que as políticas na área de educação buscaram soluções mais imediatas e urgentes, como projetos de Educação de Jovens e Adultos, dentre outros, não priorizando por muito tempo o acesso ao ensino superior universitário. A raiz da explicação para esses dados, em que a região Nordeste aparece com maior número de *campi* das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, no contexto do Ensino Superior não universitário, em relação as demais regiões do país, pode ser encontrada na compreensão desse contexto de desfavorecimento histórico da região e a busca por soluções rápidas pelas políticas de educação mais recentes na história do país.

Apesar de a maior oferta de cursos de Licenciaturas encontrar-se na região Nordeste, mais de 50% da oferta de cursos de Licenciatura na área da Educação Profissional, Científica e Tecnológica estão concentrados na região Sul do país. Os cursos de Ciências Biológicas; Física; Matemática e Química tem oferta nas cinco regiões do país, com destaque

para a região Nordeste, em que a oferta de cada um desses cursos ultrapassa ou se aproxima de 50%, em relação as demais regiões.

Os cursos de Letras (Língua Portuguesa e Estrangeira) e Pedagogia também tem forte presença na Rede de Educação Profissional, estando presentes em todas as Regiões, em 125 Unidades, no ano de 2023. A expressiva presença desses cursos demonstra que existem resistências em seguir a determinação da Lei de priorizar as Licenciaturas nas áreas de Ciências e Matemática. Pensando sobre a forte tradição que os IFs carregam das suas instituições de origem, em ofertar cursos direcionados a preparação da classe trabalhadora conforme as demandas do mercado, a oferta de cursos que miram na perspectiva das Ciências Humanas, da sociedade e suas contradições é, deveras, positiva, pois representa uma contraposição a lógica mercadológica que cerceia as possibilidades de uma formação crítica e emancipatória na instituição.

Não obstante a constatação do crescimento da oferta de Licenciaturas na Rede Federal de Educação Profissional, o percentual mínimo de 20% da oferta para estes cursos não foi atingido em 2023, ficando em 15,3%. Já para os cursos técnicos a meta de 50% foi ultrapassada, com 51,1% neste mesmo ano.

Na esteira de Ferreira e Gastal (2021, p. 203), a

razão para o não atendimento a essa função pode estar na própria interpretação da Lei nº 11.892, que expressa uma estreita relação dos IFs com o setor produtivo e a pesquisa aplicada, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e atendendo às vicissitudes do mundo do trabalho.

Nessa linha de alcance, “[...] dialogando sobre o perfil das Licenciaturas dos IFs, notamos que os cursos das áreas de ciências sociais e humanas representam mais do que o dobro da quantidade daqueles voltados à EPT” (Ferreira; Gastal, 2021, p. 202). Além disso, Ferreira e Gastal (2021, p. 200) revelam que houve entre os anos de 2012 e 2019 uma expansão significativa das Licenciaturas no âmbito de Rede Federal de Educação Profissional em todas as regiões brasileiras, com “um aumento de: Nordeste – 147,2%; Sudeste – 118,7%; Sul – 128,8%; Centro-oeste – 189,3%; Norte – 148,9%. Em média, as Licenciaturas cresceram 146,6% em todas as regiões nos últimos oito anos”.

No estado do Ceará, no IFCE, por exemplo, houve um aumento de 19 cursos de Licenciaturas ofertadas entre 2017 e 2024, passando de 34 para 53 nesse período. Um aumento expressivo, comparando ao curso superior Tecnológico, que passou de 35 para 38 no mesmo período. No mesmo tempo foram criados 11 cursos de Bacharelado na instituição.

Até 2024 eram ofertados 14 cursos de Licenciaturas distribuídas nos diversos *campi* da instituição, nas áreas: Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia; Letras (Língua Estrangeira); Letras (Língua Portuguesa); Letras; Educação profissional, científica e tecnológica; Matemática; Música; Pedagogia; Química e Teatro.

Observamos que a expansão quantitativa das Licenciaturas na Rede de Educação Profissional poderá até contribuir com o alcance da meta de universalização da Educação Básica, garantindo que haverá professores formados em todas as áreas para atuar no Ensino Médio nas diversas regiões do país, contudo, não é possível garantir que a formação se dará com a necessária qualidade, já que as fragilidades no campo da política educacional brasileira são estruturais. Outrossim,

A fundação de outras IES, para além dos espaços universitários, com a formação de professores, aprofundou o processo de fragmentação e uma abordagem tecnicista, trazendo para o cenário instituições tradicionalmente ligadas à EPT, além de não permitir a criação e manutenção de uma base comum de formação docente. (Ferreira; Gastal, 2021, p. 203).

É preciso questionar o porquê de atribuir a função de formar professores a instituições (de caráter não-universitárias) com pouca ou nenhuma tradição na oferta dessa área: seria, como prega o discurso governamental, uma condicionalidade histórica, em que aproveitou-se dos recursos humanos e materiais disponíveis dessas instituições já existentes, ou uma estratégia propulsora de cumprimento da meta de formação de professores(as) para a Educação Básica nas áreas de maior déficit?

Decerto, os IFs apresentam semelhanças ao espaço da Universidade, pois assumem os mesmos processos organizacionais, regulatórios e de avaliação das instituições que ofertam o nível superior. Além disso, “Partilham ainda com elas o fato de serem autarquias, possuírem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (Ferreira; Gastal, 2021, p. 203).

Não é menos certo, contudo, que os princípios e finalidades em que os IFs se baseiam na oferta educacional estão direcionados ao atendimento da lógica do mercado, com base no seu percurso histórico e no que a própria legislação dispõe quando da utilização de conceitos como técnica, tecnologia e pesquisa aplicadas, trabalho em sentido laboral, dentre outros termos que apontam para os ideais mercadológicos. Portanto, as Licenciaturas não estão isentas dessa lógica que circunda os IFs, já que não se encontram em uma redoma, mas sofrem influências do contexto em que se insere, ao passo que também exerce influência sobre ele.

A consolidação dos cursos de Licenciaturas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, assume, portanto, um espaço cheio de contradições, já que surge na instituição como um corpo estranho que precisa se ajustar, já que esta não foi planejada historicamente para ser um *lócus* de formação docente. Corroboramos, porquanto, que tais instituições

não foram projetadas para formar docentes para a Educação Básica, mas foram, sim, usadas para tanto. Isso aconteceu por conta de um contexto político, de um cenário educacional e de uma história da profissão docente, que possui particularidades no contexto brasileiro. (Ferreira; Gastal, 2021, p. 204).

Na corrida histórica dos países pobres para se ajustarem as determinações educacionais dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial, o Brasil é um exemplo de reorientação das suas políticas educacionais com vistas ao cumprimento de tais determinações. A formação de professores(as) insere-se nesse contexto, já que é vista como campo estratégico para o cumprimento de tais metas e é nesse âmbito que os IFs são chamados a contribuir com a oferta das Licenciaturas, sobretudo nas áreas de maior carência de profissionais.

Há, contudo, um elemento que se cabe notar, na esteira de Flach (2014), as políticas educacionais para a formação docente têm mirado na expansão das oportunidades, flexibilizando as condições, como no caso dos cursos na modalidade de Educação à Distância, ou expandindo os cursos através de programas de formação diversos. Nos IFs, em específico, assume-se a prerrogativa legal de ofertar cursos de Licenciaturas nas diversas áreas, com prioridade para as de maior déficit e para a Educação Profissional, além de cursos de formação pedagógica para não licenciados. Contudo, tais políticas que são implementadas sob a justificativa de suprir as carências de docentes deixam de considerar outros elementos igualmente importantes para garantir que não só ajam profissionais com o diploma em nível superior para atuar na Educação Básica, mas que esses profissionais sejam motivados a ingressarem e permanecerem na profissão, com valorização de salário e carreira e condições de trabalho. Para tanto, apenas expandir as oportunidades nas Licenciaturas não resolve tal situação, se as reais problemáticas estruturais que envolvem a profissão docente continuarem intactas.

Frente ao contexto de crise aguda do capital e das estratégias de enfrentamento desta por meio do aprofundamento do neoliberalismo, a partir das reformas educacionais, a Rede Federal de Educação Profissional é chamada a dar respostas as demandas impostas pelos organismos internacionais, nomeadamente o Banco Mundial. Ignorando todas as lutas

históricas que circundam a profissão docente, mira-se especificamente no cumprimento da meta de universalização da Educação Básica, em que os IFs assumem a prerrogativa da expansão das vagas nos cursos de Licenciatura nas áreas de maior carência, Ciências e Matemática, e da habilitação dos docentes bacharéis e tecnólogos que atuam na docência. A consolidação desses cursos na Rede Federal de Educação Profissional, projeta-se, portanto, como uma estratégia a serviço dos interesses do mercado.

5.3 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: tendências e contratendências da ampliação da formação docente para esse *lócus*

As tendências e suas contratendências são expressões do próprio movimento do real em suas contradições. Elas, nada mais são, que pares dialéticos que se contrabalanceiam em um movimento contraditório em que um dos lados da relação tende a ser predominante em relação ao outro, frente as devidas mediações e determinações do contexto histórico em que se desenvolvem. Nesse movimento antagônico, cada uma das tendências apenas pode ser compreendida em sua totalidade, na relação que estabelece com sua contratendência, já que a primeira não pode se desenvolver completamente, sem se chocar com os efeitos contrários da segunda.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 é permeada por atravessamentos, dos quais, analisamos as tendências e contratendências da ampliação dos cursos de Licenciaturas de instituições universitárias para instituições não universitárias, no caso, para as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possuem vasta expertise na oferta de ensino profissional.

As tendências e contratendências que permeiam essa ampliação são objeto desse estudo, em que nos capítulos anteriores expusemos os dados sobre a gênese, a expansão, a oferta, e a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, delimitando sobre a oferta das Licenciaturas nesse âmbito. A partir desse apanhado, podemos elencar as contradições que envolvem esse processo, em que damos destaque para: 1) Tendência da oferta de formação técnica profissional no âmbito dos IFs. Contratendência da oferta de cursos de Licenciatura por essas instituições com tradição não universitária. 2) Tendência de formação crítica-humanística na formação docente no âmbito das Universidades. Contratendência de formação tecnicista e pragmatista nas Licenciaturas dos IFs. 3) Tendência em priorizar a oferta de cursos das áreas das Ciências Duras nos IFs. Contratendência da presença de cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. 4) Tendência do modelo de formação alinhado aos interesses do mercado capitalista, de desenvolvimento científico e tecnológico deslocados da realidade social no âmbito dos IFs. Contratendência de desenvolvimento de projetos e ações que contemplam as demandas da classe trabalhadora, historicamente excluída do acesso ao saber sistematizado. 5) Tendência ao alinhamento pedagógico dos IFs com a Pedagogia das Competências. Contratendência do

desenvolvimento de práticas educativas que contribuem com uma formação que aponte para além da mera reprodução dos interesses da sociedade do capital. 6) Tendência ao alinhamento com as políticas públicas neoliberais, de barateamento do ensino com a criação dos IFs. Contratendência de expandir as oportunidades educacionais no ensino público. 7) Tendência da oferta das Licenciaturas pelas Universidades. Contratendência dos IFs e instituições que compõe a Rede de Educação Profissional como novo espaço de oferta desse nível de ensino, o que representou uma expansão de política pública.

A tendência das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional ofertarem ao longo da história, majoritariamente, formação técnica e profissional, atrelada as demandas do setor econômico, e a sua contratendência da oferta de cursos de Licenciatura por essas instituições com tradição não universitária, foram expressas pela Lei nº 11.892 de 2008. Esta lei dispõe sobre a obrigatoriedade prevista de que a oferta total de cursos pela rede considere o percentual de 50% das vagas para os cursos técnicos, sobretudo os integrados ao Ensino Médio, e 20% da oferta seja destinada a formação de professores. Os 30% das vagas restantes seriam distribuídos com os demais cursos, seja de bacharelados, de cursos técnicos e tecnológicos, cursos de formação inicial e continuada, etc. (BRASIL, 2008).

Se pegarmos como exemplo o ano de 2023, as análises dos capítulos anteriores desse estudo demonstraram que o percentual destinado aos cursos técnicos foi cumprido e inclusive ultrapassado, mas a meta de oferta da formação docente não foi cumprida nesse ano, ficando apenas próximo dos 20% estimados. A tendência histórica da Rede Federal de Educação Profissional como espaço majoritário de educação profissional e tecnológica decorre da sua própria origem e desenvolvimento, que a cada novo projeto de governo reafirmava seu vínculo com o mercado produtivo. Endossado pela própria Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, ligada ao Ministério da Educação – MEC, “Na origem dessas instituições, fica claramente identificado o atributo a essas escolas de importante instrumento de governo no exercício de política de caráter moral-assistencialista.” (SETEC; MEC, 2008, p. 07), e prosseguem:

A justificativa do Estado Brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizizes Artífices se associavam a qualificação de mão-de-obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes

proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos “nocivos” à sociedade e à construção da Nação. (SETEC; MEC, 2008, p. 07).

Nesses termos, a história das políticas para a área de educação profissional no Brasil demonstra o atrelamento das instituições de educação profissionalizante com a formação da mão de obra e sua oferta majoritariamente voltada para a profissionalização técnica, perante as demandas do mercado.

A existência das escolas públicas profissionalizantes, de forma explícita, vai ao encontro dos interesses do capital industrial, segundo o novo modelo de desenvolvimento. Em decorrência do processo de mudança da sociedade, essas escolas vão se posicionando, de forma mais direta, vinculadas às políticas de desenvolvimento econômico, aspecto esse que consagrou sua mais visível referência: qualificar mão-de-obra tendo em vista o seu papel estratégico para o país, característica típica de governos no estado capitalista moderno no que concerne a sua relação com o mercado, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção. (SETEC; MEC, 2008, p. 07).

Não obstante, as Universidades brasileiras, com tradição secular na transmissão do conhecimento e vasta contribuição cultural, social e científica, colaborando não apenas com o ensino, mas com a inserção social, com a pesquisa e a extensão, são polos históricos e tradicionais de formação docente. Com a Lei nº 11.892 de 2008, essas instituições deixaram de ter a primazia na oferta de cursos de Licenciatura, passando a Rede Federal de Educação Profissional a figurar como novo *locus* de oferta desse nível de ensino, retomando a ideia que outrora foi apresentada nas políticas de formação docente, de que esta deveria ocorrer em institutos superiores de educação.

Vilhena Júnior (2024), salienta que o modelo de Universidade brasileiro sempre esteve inspirado nos países que, em determinado período histórico, exerceram a hegemonia econômica sobre os demais países. Apenas no contexto mais recente da história do país, como explica o autor, é que houve uma virada nessa tendência de inspiração nesses países, que mantinha o caráter elitista das Universidades, em que se passou a propor

[...] uma espécie de caminho do meio entre o Modelo Norte Americano e o Modelo da União Europeia. E a partir da adoção de políticas públicas inclusivas, tem-se o ingresso das camadas populares ao ensino superior, por meio da expansão e da interiorização do ensino superior público e gratuito, com a criação e ou reformulação de Universidades e Institutos Federais. (Vilhena Júnior, 2024, p. 17).

A tendência de formação crítica-humanística na formação docente no âmbito das Universidades possui raízes antigas, advindas da própria construção histórica dessas instituições. Nossas instituições universitárias tem como base os modelo europeus e

carregam a marca histórica do direcionamento ao ensino das elites dominantes, na transmissão do saber erudito. As classes menos favorecidas foram, portanto, por muito tempo excluídas do acesso ao saber sistematizado. Quando esse acesso foi necessário, em virtude do desenvolvimento econômico e do avanço dos processos produtivos, se fez pela via da educação profissional, voltada a formação da mão de obra em competências para o mercado de trabalho. A dualidade educacional marca, então, o surgimento da educação profissional, fragmentando a educação destinada a classe menos favorecida, voltada aos conhecimentos técnicos profissionais (tecnicistas e pragmatistas), daquela destinada a classe dominante, do saber erudito.

As instituições de educação profissional, assumem, nesse âmbito, a competência de formar a classe trabalhadora conforme as necessidades do mercado, carregando a marca histórica de se voltarem a transmissão do saber imediatista, pragmático e tecnicista. No cenário mais recente, a Rede Federal de Educação Profissional passou a atuar em outros níveis de ensino, como no caso dos cursos de formação docente. Nesse âmbito, **a contratendência de formação tecnicista e pragmatista nas Licenciaturas ofertadas pelos IFs** tem sua origem na própria finalidade desenvolvida historicamente na instituição e representa um grande desafio aos profissionais que atuam nesses cursos, não ocorrendo sem contradições. O que não quer dizer que essa contratendência, assim como todas as outras, seja predominante e linear. A atuação dos IFs nos cursos de formação docente assume assim, outros contornos que ultrapassam o pragmatismo e o tecnicismo prevaletentes historicamente na instituição, frente as práticas formativas e projetos pedagógicos em alinhamento com as demandas da classe trabalhadores de formação crítica.

O acesso ao ensino superior no Brasil passou nos últimos vinte anos por um processo de expansão e de interiorização, com o ingresso de governos progressistas, na figura do Partido dos Trabalhadores – PT, assumindo o cargo de maior importância do poder executivo federal. Nesse cenário, a partir dos anos 2000, foram reformuladas as políticas públicas de educação, dando-lhes um caráter mais incluyente para os jovens da classe trabalhadora. Não obstante, “Compreendemos que a maioria da sociedade está e vai continuar fora da Universidade; inclusive, eles não fazem ideia do que se faz lá; e sinceramente, em função de suas condições objetivas de sobrevivência cotidiana, essa não é uma questão que os preocupa [...]” (Vilhena Júnior, 2024, p. 17). Os IFs entram em cena nesse contexto, como espaço de ensino superior não universitário, majoritariamente de educação profissional, que passaram a ofertar também formação docente, e não só aquela

voltada a qualificação dos profissionais da educação profissional, mas em todas as outras áreas do conhecimento, mormente nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Cabe refletir desse aspecto, que a ampliação dos cursos de Licenciaturas das Universidades para os IFs, acaba ocorrendo pelo sufocamento na oferta de alguns cursos nas primeiras. Ocorre que o processo de interiorização praticado, que acabou levando os *Campi* dos IFs para cidades pequenas, com pouca habitação populacional, e com Universidades no entorno, estabelece uma concorrência entre os cursos semelhantes ofertados em ambas as instituições, fazendo com que as seleções sejam abertas para a oferta de novas turmas a cada semestre, sem candidatos disponíveis a concorrer. Cabe lembrar que os IFs acabam tendo alguma vantagem nesse sentido, pois oportunizam a verticalização do ensino, em que o aluno pode cursar o Ensino Médio integrado na instituição, no curso de Técnico em Química por exemplo, e ao término desse nível, prestar a seleção para o curso superior de Licenciatura em Química, ou Tecnólogo em Alimentos, e etc., no mesmo *Campus*. Assim, não faz sentido que um *Campus* universitário ofereça um curso na mesma cidade ou em uma cidade próxima que uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional também ofereça, pois não haverá demanda suficiente para preenchimento das vagas em ambas as instituições, que já concorrem, muitas vezes, com o ensino privado e com a modalidade de Educação à Distância – EAD, em cursos aligeirados e que atraem a população jovem.

Decorre desse processo, um aprofundamento da fragmentação da formação docente entre as instituições que ofertam Licenciaturas nas áreas de Ciências e Matemática (IFs) e as que ofertam os cursos de formação de professores(as) nas áreas de Ciências Humanas e Sociais (Universidades). Há, assim, conforme orientado pela Lei nº 11.892/08, uma **tendência em que os IFs devem priorizar as Licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e para a Educação Profissional**, por serem áreas que estariam mais próximas da dinâmica e da estrutura dessas instituições. Essa tendência se comprova quando analisamos a oferta pela Rede Federal de Educação Profissional, pois no ano de 2023, 60% dos cursos de Licenciatura na Rede foram nas áreas de Ciências Duras. A **contratendência desse processo é a presença de cursos oferecidos pelas instituições que compõem a Rede nas áreas de Ciências Humanas e Sociais**, como no caso dos cursos de Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Sociais, Dança, Educação do Campo, Filosofia, Geografia, História, Licenciatura Intercultural Indígena, Letras, Libras, Música, Pedagogia, Formação Especial de Formação Pedagógica de Docentes, Teatro, dentre outros.

A oferta de cursos como Ciências Sociais, Educação do Campo, Filosofia, Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia, dentre outros, em uma instituição com uma matriz que se alinha historicamente com as demandas de profissionalização da classe trabalhadora para o mercado é, deveras, revolucionário. Essa **tendência das instituições que compõem a Rede de Educação Profissional de alinhamento com os interesses do mercado capitalista**, pela via da profissionalização da mão de obra e do desenvolvimento da pesquisa aplicada, da ciência e da tecnologia pode ser ilustrada na passagem da Lei nº 11.892 de 2008, quando elenca dentre as finalidades e características dos IFs: “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).

Em outro documento, a Portaria nº 1.291 de 2013, que estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu Art. 2º, é demonstrado o viés de ligação dessas instituições com as demandas mercadológicas, no trecho: “As unidades dos Institutos Federais deverão atender às demandas regionais por educação profissional e tecnológica, pesquisa aplicada, inovação e extensão, nos termos da Lei no 11.892, de 2008.” (BRASIL, 2013). A formação humana, nessa perspectiva, deve estar restrita aos interesses de qualificação demandados pelo mercado produtivo, visando um saber pragmático e aplicável, em que os sujeitos devem estar em condições de se adaptarem aos diversos contextos, sendo flexíveis, resilientes e produtivos.

Essa tendência é confrontada pela sua **contratendência de desenvolvimento de cursos, projetos e ações pelos IFs que contemplam as demandas de formação crítica da classe trabalhadora e das minorias sociais**, que aqui damos destaque a oferta dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena. Podemos destacar também a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) presentes nos *Campi*, que possuem entre seus membros: docentes, discentes, técnicos administrativos e representações da comunidade ligados ao movimento negro e indígena. Os NEABIs atuam junto à comunidade acadêmica interna e externa, com ações de pesquisa, extensão e intervenção formativa de combate à discriminação racial. Além desse núcleo, há ainda outros dois, que tem pautas distintas, mas igualmente importantes, que são os Núcleos de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDs) e os Núcleos de Apoio às Pessoas com

Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs), atuando junto as comunidades internas e externas aos *Campi* em suas pautas específicas.

Além disso, no âmbito da oferta das Licenciaturas, os IFs, de modo geral, desenvolvem ações, eventos e programas com debates críticos e que se alinham a crítica social da sociedade capitalista buscando desvelar suas contradições. Tem-se, por exemplo, o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que atua no fortalecimento da formação inicial docente no âmbito das Licenciaturas, desenvolvido junto as escolas públicas e que oportuniza a compreensão da dinâmica escolar na sua totalidade e a intervenção na realidade vivenciada. Além de projetos de iniciação à pesquisa e do desenvolvimento de projetos de extensão, que também são realizados nos *Campi* dos IFs e que são de extrema relevância para a qualidade da formação e compreensão crítica da realidade social.

Tais iniciativas são desenvolvidas nessa correlação de forças, entre a **tendência ao alinhamento pedagógico dos IFs e, em consequência, das Licenciaturas da rede, com a Pedagogia das Competências** e a sua **contratendência do desenvolvimento de práticas educativas que contribuem com uma formação que aponte para além da mera reprodução dos interesses da sociedade do capital**, já que a emancipação humana caminha lado-a-lado com a emancipação do pensamento de qualquer forma de alienação.

Na esteira de Lima e Jimenez (2010, p. 11):

[...] a educação não é determinada pela sociedade; ela tem uma autonomia relativa. Assim, o campo específico da sua realização pode ser o espaço para a objetivação de posições teleológicas concretas vinculadas com a emancipação humana ou destinadas a manter as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem.

Tonet (2014), em texto que discute sobre atividades educativas emancipadoras, salienta que, de fato, no seio da sociedade capitalista, não poderá existir uma educação emancipadora. No entanto, para o autor, é perfeitamente possível o desenvolvimento de atividades educativas de caráter emancipatório, a partir do conhecimento de caráter revolucionário, em que os conteúdos não estejam separados da perspectiva da totalidade do ser social, ou seja, que sejam repassados “como um momento do processo de construção da totalidade do ser social.” (TONET, 2014, p. 07).

No entanto, dada a natureza específica – contraditória – do ato que funda a sociedade burguesa, com todas as suas consequências, é possível, no interior desta mesma sociedade, desenvolver atividades educativas que contribuam para que a classe trabalhadora e integrantes de outras classes tenham acesso ao que há de

mais elevado no patrimônio acumulado pela humanidade. De forma limitada, mas é possível. Pois uma coisa é certa. Não basta, à classe trabalhadora, ter acesso aos conteúdos tradicionais. A classe trabalhadora tem necessidade de um conhecimento de caráter revolucionário, isto é, de um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo. Portanto, de um conhecimento que esteja, pela sua própria configuração, intimamente articulado com a transformação radical do mundo. Esta compreensão não lhe é, de modo nenhum, fornecida pelo simples acesso ao conhecimento sistematizado. Este simples acesso contribuirá, no máximo, para uma formação de alto nível, mas conservadora. (TONET, 2014, p. 06).

Por outro lado, Holanda, Freres e Gonçalves (2009, p. 122) defendem ser a Pedagogia das Competências uma “tendência atual no campo da formação dos professores, com o intuito de que estes formem indivíduos que atendam às exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea.”. No contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital e queda da taxa de lucro, o desemprego que se tornou problema crônico e cada vez mais grave nesse modelo de acumulação, frente ao aumento da composição orgânica do capital, passou-se a depositar no campo educacional a responsabilidade com a formação de habilidades e competências que a mão de obra deve adquirir para concorrer pelas poucas oportunidades de trabalho. Assim, a Pedagogia das Competências comparece como um modelo de profissionalização baseado na competitividade e cooptação das subjetividades humanas, com vistas a reprodução do modo de sociabilidade capitalista.

Cabe ainda frisar que, no enovelamento da prática educacional cotidiana, as concepções alicerçadas no pragmatismo/neopragmatismo ainda assumem o caráter de uma suposta neutralidade político-ideológica, apesar de arvorarem-se, outrossim, em tábua de salvação capaz de preparar os indivíduos para o concorrido mercado de trabalho, desenvolvendo-lhes as capacidades e competências necessárias para possibilitar a tão almejada ascensão social. (Lima; Jimenez, 2010, p. 3).

Não obstante, as finalidades educativas não devem ficar restritas a adquirir competências necessárias ao mercado, mas, ao contrário, a educação como um complexo fundado pelo trabalho, tem a função precípua de transmitir o conhecimento acumulado historicamente às gerações futuras (Lima; Jimenez, 2010). O conteúdo educacional, enquanto produção cultural humano-genérico deve ser acessível a todos os seres humanos, devendo o processo educativo formal se encarregar da apropriação não apenas da técnica, mas dos conhecimentos que fundamentam teoricamente essa técnica, tendo em vista que “a efetiva emancipação da humanidade implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzidos até hoje” (Tonet, 2005, p. 234).

Concordamos, nesse sentido, com Lima e Jimenez (2010, p. 11), na defesa de que,

[...] a negação do conhecimento, aliada à redução do papel do professor a um mero facilitador de um impreciso aprender a aprender por parte do aluno, contraria frontalmente um projeto educacional voltado ao pleno e articulado desenvolvimento do indivíduo e do gênero humano. Como tal, só pode atender aos interesses de um sistema que, reproduzindo-se sobre a base do trabalho explorado, volta-se contra a humanização do homem.

A Pedagogia das Competências como abordagem educacional que prioriza o conhecimento pragmático e técnico, traduz-se em planos pedagógicos superficiais, que não consideram as finalidades mais amplas do processo educativo, como processo de humanização, mas, por outro lado, prioriza a redução na transmissão do conhecimento aos saberes mais imediatistas e aplicáveis no atendimento das demandas de reprodução do capital em crise estrutural.

Esta concepção de educação pode ser conferida em diversos documentos norteadores da Rede Federal de Educação Profissional, como o documento publicado em 2008, de título: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepções e Diretrizes, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, ligada ao Ministério da Educação – MEC, em que damos destaque ao trecho:

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento. (SETEC; MEC, 2008, p. 34).

Essa consideração sobre a educação como campo da sociedade responsável pela resolução dos problemas e contradições mais graves da sociedade, deixa de considerar que estes problemas são gerados pela base econômica e que a educação pode, em larga medida, até contribuir para amenizar seus efeitos, mediante o deslocamento das contradições, mas as causas continuarão intactas. Esta concepção que atrela a preparação da classe trabalhadora para o mercado, priorizando o conhecimento aplicado, já é uma constante no âmbito da Rede de Educação Profissional desde as suas origens. A partir da década de 1990, a Pedagogia das Competências assume como paradigma socioeducacional dominante, considerada de extrema relevância frente as contradições sociais como o desemprego, a desigualdade, a miséria, a violência, etc. Os sujeitos sociais passam a ser tomados como protagonistas da mudança social e peças de encaixe para a resolução dessas contradições, se adaptando ao

organismo social de mercado, sendo proativos, flexíveis, resolutos, competentes e responsáveis pelo próprio ajustamento às contradições sociais, além de responsabilizados por superá-las. Como prega o discurso oficial do governo brasileiro sobre as concepções e diretrizes dos IFs:

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível. (SETEC; MEC, 2008, p. 33).

As Licenciaturas ofertadas pelas instituições que compõe a Rede não passam ilesas a estas determinações, mas enfrentam o desafio de ultrapassá-las. O profissional docente não pode ser tomado como um mero transmissor de competências mecânicas que não passam pela reflexão crítica e problematizadora sobre a realidade social. O fenômeno educativo precisa estar atrelado ao livre e pleno desenvolvimento do ser em suas potencialidades, que ao contrário, diante da educação na sociedade capitalista e suas amarras, tem castrada essa possibilidade.

O elemento da contradição é encontrado na atuação dos docentes comprometidos com práticas educativas de caráter emancipatório, que realizam a crítica da educação na sociedade capitalista e desenvolvem nos *Campi* dos IFs e em seus cursos de Licenciaturas, ações que vislumbram forjar um currículo que não se submete aos ditames institucionais entrelaçados aos desmandos do capital, mas optam pela endogenia, buscando a formação crítica dos licenciandos.

Nesse bojo, a oferta educacional no âmbito da expansão da Rede de Educação Profissional se desenvolveu com base nas contradições das políticas neoliberais nesse campo. Tais contradições, culminam com a **tendência ao alinhamento dos planos de expansão da Rede de Educação Profissional com as políticas neoliberais**, de barateamento do ensino, privatizações, além de outros elementos, em que o Relatório de Indicadores da Rede Feral de Educação Profissional do ano de 2021, publicado em 2022, expôs a preocupação sobre a continuidade do “[...] padrão de crescimento de matrículas maior que o nível de crescimento dos investimentos do Governo Federal” (SETEC; MEC, 2022, p. 30). A **contratendência reside na expansão das oportunidades educacionais no ensino público, com a ampliação de vagas nos IFs**. Em outro momento nesse texto discutimos sobre os pressupostos que levaram a criação dos IFs, em detrimento da expansão das Universidades públicas. Considerando que as políticas neoliberais atuam no âmbito

objetivo e subjetivo, é possível perceber a vinculação de tais políticas na oferta educacional da Rede Federal de Educação Profissional. Objetivamente, o pacote neoliberal implementado na América Latina, como projeto piloto, na ditadura Chilena de Pinochet na década de 1970, e que depois espalhou-se, tendo sua máxima no pós-guerra fria, pela Europa e restante da América, ganha forma nos processos de privatização e enxugamento das funções do Estado, fazendo com que ele se torne mínimo em sua função social, no âmbito dos serviços público de saúde, educação, previdência, assistência, etc. Tais reformas buscam acirrar a competitividade do mercado, fortalecendo o serviço privado em detrimento do público.

Como explicitado por Anderson (1995, p. 09):

Começamos com as origens do que se pode definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política.

Este mesmo autor, apresenta os fundamentos neoliberais que, na prática, ou seja, objetivamente, resultaram em reformas pesadas nos diversos países em que foi implementado. Tais reformas tomaram como base a deflação, a desregulamentação, aumento do desemprego, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações no setor público, o crescimento de capital corrupto, polarização social, a repressão sindical, a redistribuição de renda em favor dos ricos, dentre outros. (Anderson, 1995).

No Brasil não foi diferente, embora mais tardiamente, na década de 1990 a reforma neoliberal foi aos poucos ampliada. Nessa lógica, a criação de Universidades é extremamente vetada por tais políticas privatizantes e o ensino superior segue sendo incentivado, conforme as determinações dos organismos multilaterais, como de responsabilidade do setor privado. O ensino superior não universitário acaba por ser mais viável aos cofres públicos, pois, os custos da abertura de um *Campus* universitário são bastante dispendiosos financeiramente. Assim, no contexto em que se gestam as políticas de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, foi preterível ampliar estas instituições que compõem a Rede do que abrir novos *Campi* universitários.

Essa lógica de aproveitar e ampliar a estrutura já existente das instituições que deram origem aos IFs, buscando esse alinhamento das intencionalidades socioeconômicas do país com a educação, a ciência e a tecnologia, pode ser conferido no documento da SETEC:

Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturado a partir do potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e Vinculadas às Universidades Federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico. SETEC; MEC, 2008, p. 33).

Cabe notar que esse contexto, embora extremamente vinculado as políticas neoliberais de enxugamento do Estado, já que os custos de abrir uma Universidade são maiores que os de instalar um novo *Campus* dos IFs nas instituições que já existiam em funcionamento e que passaram a compor a Rede, acabou por representar uma grande contradição. Ocorre que, na via da contramão da ideologia neoliberal, a criação dos IFs acabou por expandir oportunidades no setor público de educação, contribuindo com a democratização do acesso ao conhecimento em diversas áreas do saber, como política pública estatal.

Em paralelo a essa contradição, a lógica privada na oferta da educação profissional e o incentivo as privatizações e as parcerias público-privadas pode ser conferido no art. 7º da portaria nº 1.291 de 2013, que trata das diretrizes para a organização dos IFs e define as normas para sua expansão: “Os Institutos Federais poderão celebrar convênios e contratos com instituições públicas, comunitárias ou privadas para desenvolver iniciativas de ensino, pesquisa aplicada, inovação e extensão, respeitada a legislação atinente à matéria.” (Brasil, 2013).

O outro elemento a notar desse processo, é a dimensão subjetiva das políticas neoliberais, que promove a individualização e a atomização dos sujeitos, como responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso, sem considerar as condições sociais em que os sujeitos históricos estão inseridos. O ensino profissional é vendido, desse modo, como caminho de acesso a dita ascensão social, pela via da profissionalização e ingresso no mercado de trabalho, como se a problemática do desemprego fosse atrelada puramente a qualificação profissional. Sob esse prisma, a lógica competitiva, meritocrática, privatista e individualista, de que é cada um por si mesmo, passa a figurar no inconsciente dos sujeitos.

Kruppa (2016, p. 53), explicita que a ideias neoliberais surgem do liberalismo, teoria que surge junto ao capitalismo após a Revolução Francesa e junto a Revolução Industrial, como forma de dar respostas as contradições desse modo de produção, buscando justificá-las e naturalizá-las. Para a autora, “Alguns princípios sustentam o conjunto das ideias liberais: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia representativa.” A própria ideia meritocrática advém do individualismo liberal, em que o sujeito é separado da sociedade.

O individualismo afirma que os homens têm atributos diferentes, cabendo ao governo (à autoridade) garantir que o indivíduo, por si mesmo, possa desenvolver os seus talentos. Segundo o individualismo, a pobreza ou a riqueza depende da força de vontade e da capacidade de cada um. (Kruppa, 2016, p. 53).

De pronto, as instituições sociais são, nessa linha de alcance, imbrincadas por tais concepções. Os IFs, que são atravessados por tendências e contratendências podem, assim, voltar-se para a transformação social ou para a conservação das relações sociais do modo de produção capitalista. Esse *locus*, a partir das concepções de homem e sociedade que o fundamenta, não se desenvolve com base na neutralidade, assim como a educação, a ciência, a cultura, dentre outras, que não são neutras, mas são atravessadas pelas ideologias de classe. As tendências e contratendências que perpassam a ampliação das Licenciaturas das Universidades para os IFs nos permitem perceber que o próprio *locus* em análise é atravessado por essa contradição primeira, que advém da relação entre o trabalho e a educação, sobre a formação humana para o ajustamento ao mercado ou para se projetar a transformação social.

Cabe perceber do movimento histórico, que seria **a oferta das Licenciaturas nas Universidades uma tendência**, que na discussão sobre os *locus* de formação docente no decorrer do seu percurso histórico de desenvolvimento, superou as antigas escolas normais e os institutos superiores de educação. Na **contratendência desse processo, temos o surgimento dos IFs e instituições que compõe a Rede de Educação Profissional como novo espaço de oferta desse nível de ensino, o que representou uma expansão de política pública**, no contexto de ensino superior não-universitário.

Nesse prisma, as tendências e contratendências aqui expostas, que atravessam a ampliação dos cursos de Licenciaturas das Universidades, *locus* tradicionais e históricos, para os IFs, *locus* que ao longo do tempo se voltaram para a profissionalização, não são estáticas, mas variam a depender do contexto em que estão inseridas. Cabe afirmar ainda,

que tais tendências não se manifestam linearmente, mas se apresentam na luta de contrários com suas contratendências, podendo um dos lados da relação prevalecer, a depender das determinações do movimento histórico que as gerou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo debruçou-se sobre o processo de ampliação dos cursos de Licenciaturas dos seus *lôcus* históricos e tradicionais das Universidades para instituições de caráter não universitário, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs. No apanhado desse movimento, analisamos as tendências e contratendências imbricadas a este processo, a partir da trajetória histórica de desenvolvimento da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e das contradições delineadas historicamente no âmbito da formação docente no Brasil. Frente as categorias de análise da pesquisa, dedicamos um capítulo ao estudo do referencial teórico-metodológico que embasou a investigação, prescrutando em Marx (2017b) e Mészáros (2011b) a análise das tendências e contratendências que explicam a realidade concreta a partir do seu movimento histórico e das suas contradições.

Buscamos responder à questão principal: Quais as tendências e contratendências atravessam o movimento das Licenciaturas dos seus *lôcus* tradicionais e históricos das Universidades para os IFs? Nesse bojo, apresentamos como pressuposto que a oferta de cursos de Licenciatura pelos IFs caminha lado a lado com as políticas neoliberais de redução de gastos com os serviços públicos, assumindo o pacote de reformas neoliberal no âmbito objetivo e subjetivo, conforme os desmandos dos organismos internacionais, que mira na qualificação da classe trabalhadora conforme as demandas do capital em crise estrutural, sob o enevado discurso de ampliar a formação docente para áreas em que há maior carência. Outrossim, pressupomos que frente a limitada, mas existente, autonomia do fenômeno educativo do campo econômico, os IFs têm assumido um papel diferente daquele linearmente intencionado pelas políticas educacionais na ordem do capital, comparecendo como uma instituição relevante na oportunização da oferta de educação pública de qualidade, tendo a ampliação das Licenciaturas para estas instituições, assumido, dentro dos limites impostos, contortos diferenciados daqueles almejados.

Nesse prisma, nosso objetivo consistiu na análise crítica do movimento histórico de ampliação da oferta dos cursos de Licenciatura dos *lôcus* tradicionais das Universidades para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desvelando as suas tendências e contratendências e rastreando o lugar da Pedagogia da Competências, no contexto de crise estrutural do capital.

O nosso estudo das tendências e contratendências em Marx (2017b) e Mészáros (2011b), em que o primeiro teórico analisa as contradições da sociedade capitalista e elabora

um tratado sobre o funcionamento econômico do capital em suas origens, e o segundo analisa a fase atual e contraditória do movimento de crise estrutural do capital, permitiu-nos concluir que a contradição é parte constituinte da realidade, por meio da qual o movimento é determinado e a sociedade se desenvolve.

Elucidamos que a crise hodierna e inédita que acomete o capital é de caráter estrutural, diferindo, portanto, das crises cíclicas que comprometem corriqueiramente o sociometabolismo do capital. Essa crise representa uma impossibilidade de o sistema deslocar suas contradições, sem que se lance seu potencial destrutivo sobre a humanidade e o porvir, já que os limites últimos de deslocamento dessas contradições já são plausíveis. Assim, o capital tem lançado seu potencial destrutivo sobre a totalidade social, sendo que a crise afeta todos os setores sociais e todas as dimensões da existência humana, na própria relação homem-natureza, no contexto global (Mészáros, 2011).

Alertamos em nosso estudo que o movimento do real é dado por uma força de contrários, em que determinada tendência não se desenvolve completamente sem se chocar com a sua contratendência. Aclaramos, outrossim, que as tendências e suas respectivas contratendências variam a depender do contexto espacial e do momento histórico, podendo assumir formas diferenciadas e de predominância a depender do contexto.

Nessa égide, rastreamos na obra marxiana e meszariana o funcionamento das tendências e contratendências, em que defendemos serem elas a própria expressão do movimento do real, que são fundamentais para a compreensão da realidade em sua totalidade. Esta compreensão permite-nos deferir que as contradições não podem ser apuradas em separado do contexto histórico-social em que estão inseridas. Assim, cada tendência não se desenvolve completamente sem se chocar com os efeitos da contratendência, que visa transformar o curso da atuação do movimento originário.

O estudo empreendido, frente ao referencial teórico-metodológico adotado, possibilitou-nos a apreensão do objeto em análise, sobre a ampliação dos cursos de Licenciaturas das Universidades para os IFs, instituições de caráter não universitário, em que desvelamos as tendências e contratendências que atravessam esse movimento, sem perder de vista, claro, que essas tendências e contratendências foram desnudadas no âmbito da historicidade, das contradições e das mediações na totalidade em que se inserem, como complexo de complexos.

Esse desvelamento contou com o debruçar sobre a compreensão do processo histórico que envolveu a formação docente, em que analisamos as políticas educacionais e

reformas desenvolvidas nesse âmbito, onde os *lôcus* de formação dos profissionais do magistério oscilaram ao longo do tempo, passando pelas antigas Escolas Normais, os Institutos Superiores de Educação, consolidando-se na Universidade, como tendência, e na contratendência, passando pelo processo de ampliação para as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.892/2008.

Explicitamos que a formação docente em Nível Superior é inaugurada pelos Institutos Superiores de Educação na década de 1930, que substituem as antigas Escolas Normais. Logo após, essa formação dos profissionais do magistério é assumida pelas Universidades, que passam a ser o seu *lôcus* privilegiado. A ideia de a formação docente ocorrer em Institutos Superiores de Educação é retomada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, que embora tenha sido revogado esse dispositivo a partir da luta dos movimentos de educadores, ressurgiu em 2008, com a Lei nº 11.892 de 2008, que amplia a formação docente para os Institutos Federais (IFs).

No âmbito das reformas e políticas para a formação docente no Brasil, analisamos seus pressupostos, em que damos destaque para seu alinhamento com as diretrizes dos organismos internacionais, mormente, o Banco Mundial, que impõe diretrizes para todo o campo educacional, no contexto de crise estrutural do capital, em que focamos naquelas restritas ao nosso objeto de estudo.

Ainda a respeito dessa análise das reformas no campo da formação docente, apontamos o atrelamento da BNC-formação docente, dada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁵⁴, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), com a Pedagogia das Competências.

Observamos que a atual resolução que estabelece a BNCC-formação docente, revoga a anterior, do ano de 2015, que nem havia sido cumprida em sua totalidade, e alinha-se ao projeto do Estado capitalista em crise estrutural para o campo educacional, na busca por promover a padronização da formação docente, conforme competências e habilidades e

⁵⁴ Advertimos que tais diretrizes analisadas no decurso dessa pesquisa foram posteriormente revogadas pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

a ênfase no saber pragmático, seguindo a lógica do movimento reformista protagonizado pelos países pobres, que seguem as diretrizes educacionais impostas pelos organismos internacionais, que se coaduna, sobremaneira, com os interesses do capital em crise estrutural.

Asseveramos que, as atuais reformas no campo da formação docente, sobretudo aquelas assumidas a partir da década de 1990, estão vinculadas a lógica das competências, visando dotar os docentes dos saberes pragmáticos, com foco atual na transmissão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, conforme as habilidades requeridas pelo mercado e a necessidade de reprodução do capital em crise estrutural.

De pronto, a caracterização da Universidade como *locus* privilegiado da formação docente, sendo ela um espaço que assume a tendência histórica de formação crítica-humanística, não condiz com o projeto capitalista-burguês de formação de professores(as), conforme as determinações do mercado. Na contratendência, os IFs, como espaços que historicamente, em virtude da sua função social e alinhamento pedagógico com o mercado produtivo, parecem encaixar melhor com a lógica educacional neoliberal, meritocrática e de competências. Esse processo, contraria a luta histórica dos educadores por uma formação inicial sólida, universitária, que articule pesquisa e ensino, proporcione incentivos para o fortalecimento da docência e se contraponha a precarização do trabalho docente.

Assecuramos, a partir das análises realizadas na pesquisa, que a lógica da Pedagogia das Competências tem estado presente nas atuais reformas educacionais para a formação docente no campo do ensino superior, especificamente nas licenciaturas, ganhando força também no âmbito do currículo escolar da Educação Básica. Essa lógica, traduz-se nos ideais de produtividade, competência, responsabilização, competitividade, e tantos outros que não consideram a realidade das desigualdades, mas por outro lado, promovem a alienação do trabalho.

Buscando depurar nosso objeto, debruçamo-nos sobre a atuação da Rede Feral de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mirando na sua gênese, estrutura e seu desenvolvimento histórico. Nesse apurado, resgatamos as diretrizes que reorientam a atuação das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica como novo *locus* de oferta de Licenciaturas, a partir da análise da legislação pertinente, com a aprovação da Lei nº 11.892 de 2008, que cria os IFs e os estabelece como espaço transversal de oferta educacional. Desvelamos, a partir disso, que a Rede Federal de Educação Profissional, em seu percurso histórico, conserva a tendência da oferta de

formação técnica profissional, apresentando a sua contratendência, da oferta de cursos de Licenciatura por essas instituições que compõem a Rede no contexto mais recente.

Demonstramos que, no prelúdio da atual Rede Federal de Educação Profissional, encontravam-se as antigas Escolas de Aprendizes Artífices, criadas por Nilo Peçanha em 1909, ainda na primeira república. Revelamos sobre isso, que no nascedouro da educação profissional no Brasil, estava a finalidade assistencialista, sendo essas escolas tomadas como medida de inclusão social das populações mais pobres, aos desabrigados, órfãos, e chamados desvalidos da sorte.

Conforme apresentamos em nossa pesquisa, o contexto histórico de desenvolvimento da educação profissionalizante no Brasil guardou duas tendências constantes: acompanhar o nível desenvolvimento econômico do país, obedecendo as necessidades mercadológicas; destinar-se a qualificação da classe trabalhadora, frente a dualidade educacional histórica, em que o ensino profissional é destinado aos trabalhadores e o acadêmico a elite dominante.

Assim, conforme indicamos, o ensino profissional passou por inúmeras transformações e reformas ao longo do seu desenvolvimento, acompanhando as políticas educacionais, constantemente reeditadas, mas sempre mantendo essas duas tendências principais. As principais transformações institucionais que culminaram na criação da atual Rede de Educação Profissional foram: Liceus Industriais; Escola Industrial Federal; Escola Técnica Federal – ETF; Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, chegando aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF.

Cabe aclarar, conforme apresentamos, que foi a partir dos governos petistas, com o ingresso do Partido dos Trabalhadores – PT, ao cargo de maior importância do Executivo Federal, que ocorreu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e a materialização dos planos de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Reiteramos sobre isso, que a ampliação implementada por estes governos no número de instituições e da oferta de vagas representou um ineditismo no âmbito das políticas públicas para a área do ensino profissional. Por outro lado, ratificamos que em paralelo a essa expressiva expansão das instituições de educação profissional, houve o aprofundamento das reformas neoliberais nesse campo, com a priorização da oferta de Ensino Superior não Universitário, em detrimento da ampliação exclusiva das Universidades, bem mais dispendiosas de recursos que a implantação das graduações tecnológicas, mais aligeiradas e com menos recursos necessários.

Avaliamos que, essa contradição apresentada sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional representar, por um lado, o aprofundamento da escolha neoliberal de baratear a oferta do ensino pela via não universitária, frente a crise estrutural do capital, mas que por outro, ampliou as oportunidades educacionais no ensino público, concebeu ganhos para a classe trabalhadora, que passou a dispor, frente ao processo de interiorização alavancado nessa expansão, de oportunidades educacionais públicas, gratuitas e de qualidade.

Consideramos, nessa égide, que as instituições que compõem a Rede de Educação Profissional têm assumido um papel social relevante no âmbito da oferta da educação pública e inclusão social, embora não sem contradições, já que são instituições que sempre atuaram na qualificação da mão de obra, ou seja, da classe trabalhadora, para o mercado produtivo, condizente sempre com as demandas do contexto histórico e social e as necessidades de reprodução do capital, em crise estrutural.

Conforme expusemos sobre a Rede de Educação Profissional no contexto brasileiro, após a consolidação dos planos de expansão que iniciaram em 2003, passando de 140 escolas de educação profissional para mais de 600 atualmente, consolidou-se como uma rede robusta, diversa, de caráter pluricurricular e multicampi, atuando desde a Educação Básica e profissional à educação superior de graduação e pós-graduação, mas que tem como foco a educação profissional e tecnológica.

Sob essa ótica, consideramos que a Rede de Educação Profissional tem uma atuação importante na formação dos jovens da classe trabalhadora, no âmbito da oportunização e na consecução de condições mais dignas de trabalho e de vida. A Rede tem contribuído para que a classe trabalhadora acesse os espaços educacionais antes negados a ela, que ofertam educação pública de qualidade.

Na análise da estrutura atual dessa Rede e do seu papel social no âmbito da oferta da educação pública, frente aos limites impostos pelo modo de acumulação capitalista, percebemos que esse papel é determinado pelo contexto político-econômico e social em que ela se insere e que, portanto, oscila no embate pela hegemonia das concepções educacionais que acaba sendo disputado no interior do processo educativo desenvolvido nessas instituições.

Nessas análises sobre a gênese, o desenvolvimento histórico, a estrutura e o papel social da Rede Federal de Educação Profissional na atualidade, expusemos que os IFs passam a atuar obrigatoriamente como novo *locus* de formação de professores(as) a partir

de 2008, com a Lei nº 11.892/08, mas que eles não inauguram a oferta de cursos de Licenciatura em instituições de educação profissional, já que os CEFETs, em certo tempo, atuaram nesta incumbência. Ocorre que a partir dos anos finais da década de 1970, os CEFETs passaram a ofertar cursos de formação para os docentes, especificamente os da área técnica que não possuíam a habilitação adequada para atuar na docência.

Indicamos que os IFs, a partir de sua tradição histórica, tem como carro chefe da instituição os cursos técnicos e tecnológicos, sobretudo a oferta de cursos técnicos profissionais integrados ao Ensino Médio. Refletimos a esse respeito, que apesar da instituição atuar em diversos níveis e modalidades de ensino, o que representa ganhos para o Ensino Médio, por exemplo, com a oportunização de aulas com professores mestres e doutores, laboratórios e bibliotecas que dispõem de recursos compartilhados com os cursos de Ensino Superior e diversas oportunidades formativas de pesquisa e extensão, pode representar também perdas para os outros níveis de ensino. Isso, pois, como defendido, o Ensino Superior deve unir ensino, pesquisa e extensão, e os dados apurados revelam que as são as Universidades públicas que majoritariamente produzem pesquisa no país. Além disso, o foco das instituições que compõe a Rede deve ser a formação técnica profissional, sobretudo àquela atrelada ao Ensino Médio, a qual deve ser reservado 50% de suas vagas. Sobre as Licenciaturas, a legislação dispõe que 20% das vagas das instituições que compõem a Rede devem ser preenchidas com cursos de formação docente.

Esclarecemos, portanto, que a caracterização da Rede Federal de Educação Profissional como *locus* de formação docente para a Educação Básica ocorreu não sem contradições, mas como espaço profícuo para unir os interesses mercadológicos no âmbito da formação docente. A oferta de cursos de Licenciatura, que passou por um processo de ampliação do seu *locus* histórico tradicional da Universidade, para também acontecer nas instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, ocorreu sob o discurso de formar profissionais para as áreas de maior carência, ou seja, as Ciências Duras. O que esse discurso não intenciona revelar, mas que apontamos em nossa pesquisa, é o alinhamento neoliberal, frente a crise estrutural do capital, dessa expansão das vagas na Rede, inclusive nas Licenciaturas, sem a necessidade de abrir novas Universidades. Aproveitou-se a estrutura das instituições já existentes, que foram absorvidas pelos IFs, como as antigas escolas técnicas, agrotécnicas federais e CEFETs, e abriram os novos cursos de Licenciaturas, valendo-se do corpo docente e de técnicos administrativos já em exercício.

Isso, pois, como demonstramos, os custos para abrir um novo *Campus* universitário representam o dobro do investimento para pôr em funcionamento um *Campus* dos IFs.

O segundo elemento que desvelado em nossa pesquisa sobre esse processo, foi o alinhamento das instituições que compõem a Rede de Educação Profissional com a Pedagogia das Competências, constatado a partir do ideário pedagógico da instituição, que tem historicamente preparado a classe trabalhadora conforme as demandas do mercado. As disputas pelas concepções educacionais são vivenciadas nas instituições que compõem a Rede, que atrelam Ciência e Tecnologia como fatores indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social, tendo como abordagem sobre o sujeito, aquele capaz de se ajustar as adversidades produzidas pelo mercado produtivo, adquirindo habilidades e atitudes com base nos ideais de resolução de problemas, proatividade, flexibilidade, resiliência, competitividade e competência.

Revelamos, contudo, que os 38 IFs espalhados nos estados do país, além das demais instituições que compõem a Rede de Educação Profissional, tem atuado nas Licenciaturas das diversas áreas do conhecimento, não se restringindo apenas àquelas que tem orientação prioritária em lei, das áreas das Ciências Duras. Estas instituições tem desenvolvido projetos e ações que se alinham aos interesses formativos da classe trabalhadora e acolhem as demandas das minorias sociais, como as das populações indígenas, quilombolas, do campo, LGBTQIAPN+ e das Pessoas com Deficiência (PcD). Esse contexto nos encaminha a concluir que as intencionalidades das políticas educacionais acabam por não se cumprir linearmente, pois encontram no campo da realidade em que são desenvolvidas, interesses contraditórios, que abrem espaço para contradições. Dentre estas, o alinhamento neoliberal da política de expansão da Rede de Educação Profissional, frente a crise estrutural do capital, acabou se chocando com a expansão das oportunidades educacionais em âmbito público. E o alinhamento com a Pedagogia das Competência, encontrou profissionais dispostos a transgredir as barreiras institucionais, que por meio da endogenia, passaram a forjar espaços para uma formação alinhada a luta dos trabalhadores, que aponte para além da mera reprodução dos interesses da sociedade do capital.

Destacamos, que a ampliação dos cursos de Licenciaturas discutida em nossa pesquisa, que passaram ser ofertados, além das Universidades, pelos *campi* dos IFs, ainda é tímida se compararmos ao cenário brasileiro da oferta educacional de nível superior de Licenciatura. Talvez esse processo esteja relacionado com próprio retrocesso e a estagnação dos investimentos que a Rede Federal de Educação vinha enfrentando nos últimos dez anos

(2014-2024), em virtude da conjuntura político-econômica do país, que vivenciou a realidade de golpes políticos e o ingresso de governos de extrema direita ao poder, passando pelas drásticas consequências dessas administrações na (in)gerência da Pandemia da Covid-19.

A partir dos dados reunidos na pesquisa, percebemos que a região do Nordeste brasileiro é a que assume a liderança na oferta de cursos de Licenciatura no âmbito da Rede de Educação Profissional. O Sudeste do país assume maior destaque com relação a oferta de Educação Básica. Não obstante, a maior oferta em todas as regiões do território em relação aos demais cursos, inclusive com relação a oferta de Ensino Superior, é de cursos técnicos, fazendo com seja esse o carro-chefe da Rede.

Refletimos que a Rede de Educação Profissional comporta em seu âmago as contradições da dualidade educacional histórica, entre a oferta da educação profissional para a classe trabalhadora e a de formação propedêutica para a elite burguesa. Aqui se insere um novo elemento nesse âmbito, em que a Rede inaugura a dualidade também no contexto do Ensino Superior, em cursos que embora assumindo esse nível de ensino, tem seu currículo dimensionado para o preparo profissional, que são os cursos de graduação tecnológica.

Ressaltamos que a dualidade que perpassa o campo educacional está atrelada a luta de classes, direcionando um modelo de formação teórica para a elite dominante e outro de atribuição de competências para a classe trabalhadora. O desenvolvimento da educação profissional no país está intrinsecamente relacionado com a preparação imediata da mão de obra para o mercado, e embora os IFs assumam o caráter de uma educação pública e gratuita, tem se aproximado do mercado e da perspectiva neoliberal em suas finalidades.

Constatamos, que sob a ótica do mercado, na defesa intransigente realizada pelos organismos internacionais, nomeadamente o BM, a Educação Superior em caráter universitário deve ser preterida em detrimento de outros modelos educacionais menos dispendiosos ao Estado, como o ensino técnico e o Ensino Superior tecnológico não universitário. Como propalado em seus discursos, tais modelos trazem retornos mais imediatos, conforme as demandas do campo econômico de administração da crise estrutural da capital.

Em suma, a priorização na oferta de cursos de Licenciaturas pelos IFs nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Exatas alinha-se a tradição histórica da instituição no campo do saber pragmático e das finalidades no âmbito do aprimoramento científico e tecnológico, voltado ao desenvolvimento econômico. Frente a tendência a taxa decrescente de lucro e a

consequente necessidade de aumentar constantemente a composição orgânica do capital, que na tentativa de frear essa queda investe cada vez mais em aprimoramento tecnológico no processo produtivo, passa a demandar cada vez mais especialização no campo da educação, o que justifica, portanto, a formação docente especializada nas áreas de Ciências Duras pelos IFs.

Refletimos, portanto, sobre os impactos do *locus* de formação docente no campo político-pedagógico da profissão, sobretudo no contexto de Ensino Superior não universitário. Essa reflexão tem como base a própria constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional, suas finalidades, papel social e pressupostos políticos. Caberiam, assim, a realização de outros aprofundamentos em estudos posteriores sobre as reverberações da atuação dos IFs no campo da formação docente, tendo em vista que a sólida formação de professores(as) não pode desconsiderar a própria inserção desse campo no contexto social mais amplo e das contradições sociais que se relacionam com o fenômeno educativo.

Por outro lado, como buscamos demonstrar, os IFs são instituições de reconhecida qualidade na condução dos cursos técnicos e tecnólogos e na oferta da Educação Básica pública. Outrossim, apresentam padrão de excelência no âmbito científico e tecnológico, sendo referência na capacitação dos jovens para as escassas oportunidades no mercado de trabalho e com notável aprovação de seus estudantes em seleções diversas e bons resultados em avaliações externas. Cabe questionar se essa excelência tem se replicado no campo da formação docente e a quais finalidades atende, já que as concepções da formação docente, como reiterado, são bastante diferentes das dos cursos técnicos, sob pena dessa formação assumir um caráter tecnicista.

Por fim, realizamos em nossa pesquisa o apanhado do movimento e a lógica da ampliação dos cursos de Licenciatura das Universidades para o seu novo *locus*, os Institutos Federais, espaço de Ensino Superior não universitário. Nesse bojo, prescrutamos as tendências e contratendências que perpassam esse processo e rastreamos as concepções pedagógicas sob a influência da Pedagogia das Competências.

Ante ao exposto, concluímos que alguns elementos da realidade que atravessa a ampliação dos cursos de Licenciaturas das Universidades brasileiras para os IFs prevalecem com maior força, sendo eles confrontados por seus contrários, que os impendem de se efetivar por completo, são eles: 1) Tendência da oferta de formação técnica profissional no âmbito dos IFs. Contratendência da oferta de cursos de Licenciatura por essas instituições

com tradição não universitária. 2) Tendência de formação crítica-humanística na formação docente no âmbito das Universidades. Contratendência de formação tecnicista e pragmatista nas Licenciaturas dos IFs. 3) Tendência em priorizar a oferta de cursos das áreas das Ciências Duras nos IFs. Contratendência da presença de cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. 4) Tendência do modelo de formação alinhado aos interesses do mercado capitalista, de desenvolvimento científico e tecnológico deslocados da realidade social no âmbito dos IFs. Contratendência de desenvolvimento de projetos e ações que contemplam as demandas da classe trabalhadora, historicamente excluída do acesso ao saber sistematizado. 5) Tendência ao alinhamento pedagógico dos IFs com a Pedagogia das Competências. Contratendência do desenvolvimento de práticas educativas que contribuem com uma formação que aponte para além da mera reprodução dos interesses da sociedade do capital. 6) Tendência ao alinhamento com as políticas públicas neoliberais, de barateamento do ensino com a criação dos IFs. Contratendência de expandir as oportunidades educacionais no ensino público. 7) Tendência da oferta das Licenciaturas pelas Universidades. Contratendência dos IFs e instituições que compõe a Rede de Educação Profissional como novo espaço de oferta desse nível de ensino, o que representou uma expansão de política pública.

A partir do estudo realizado, asseveramos que a ampliação dos cursos de Licenciatura, que assumem como novo *locus* os IFs, ocorreu em consonância com a tentativa de aprofundar a fragmentação do conhecimento, separando institucional e geograficamente os cursos de formação docente para as áreas Sociais e Humanas daqueles voltados para as áreas das Ciências Duras. A dualidade educacional que atravessa os espaços de transmissão do conhecimento, por meio da estrutura de dominação e poder estabelecida, sempre colocou em lados opostos teoria e prática, ação e reflexão, sujeito e objeto, em que esta tentativa de fragmentação buscou replicar.

Em nossa avaliação, frente ao apanhado realizado por esta pesquisa, os cursos de Licenciaturas têm enfrentado no âmbito interno aos IFs, no contexto do Ensino Superior não universitário, além dos processos que refletem externamente, uma batalha árdua na disputa por espaço e identidade, frente aos demais cursos ofertados, impactando na sua consolidação e gerando as contradições aqui expostas.

Conforme destacamos, os IFs podem, conforme indicado na Lei nº 11.982/08, contribuir com a formação docente para a Educação Profissional dos profissionais não licenciados, como no caso dos bacharéis e tecnólogos, muitas vezes já no exercício da

docência, além da oferta de cursos para as outras Licenciaturas em áreas específicas. Não obstante, os dados analisados permitem concluir que, embora a legislação oriente que os IFs priorizem além das áreas das Ciências Duras também a formação para atuação na educação profissional, a realidade demonstra que a maior parte dos cursos de Licenciaturas ofertados na rede são nas áreas de Ciências Duras. A formação docente específica para a educação profissional tem sido, assim, pouco valorizada. Além disso, vemos um crescimento da oferta de cursos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais no âmbito da Rede de Educação Profissional.

Os achados nos permitem deferir que, ao passo que a criação dos IFs representou uma mão na luva para o mercado, frente ao aprofundamento neoliberal no contexto de crise estrutural do capital, mas expressou, contraditoriamente, uma virada na contramão da lógica neoliberal da oferta do ensino superior privado, como orientado pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, já que representou a expansão do ensino público. Ocorre que, aproveitou-se à infraestrutura de laboratórios, bibliotecas e materiais existentes, assim como a disponibilidade de profissionais qualificados nas áreas de Ciências Exatas e da Natureza, das instituições que passaram a compor os IFs, sem a necessidade de transformá-las em Universidades.

Em suma, na busca por gerir as contradições da crise aguda do capital, são boladas estratégias buscando manter a hegemonia do mercado, em que o campo educacional comparece na agenda dos organismos internacionais, nomeadamente o Banco Mundial, como setor estratégico de reprodução do capital. No âmbito da agenda neoliberal, que dita o pacote de reformas a serem realizadas nos países pobres, inclusive no setor da educação, a Rede de Educação Profissional brasileira tem sido impactada por esta mão não tão invisível do mercado. Mirando-se na meta estabelecida de universalização da Educação Básica, como nível de ensino crucial ao desenvolvimento econômico, sendo responsável por dotar a classe trabalhadora das competências e habilidades requeridas pelo mercado, a Rede de Educação Profissional assume a prerrogativa da expansão das vagas nos cursos de Licenciatura nas áreas de maior carência, como Ciências da Natureza e Matemática e na habilitação docente para a Educação Profissional.

Por outro lado, frente ao critério de análise dialética da realidade que esta pesquisa assume, concluímos que a Rede de Educação Profissional tem cumprido um importante papel social na democratização do acesso ao conhecimento, incluindo as populações sociais advindas do terreno da luta de classes, que por muito tempo foram excluídas do processo

educativo e assegurando a oferta educacional como direito humano fundamental. Asseveramos, outrossim, que a ampliação da oferta dos cursos de Licenciatura para os IFs, no contexto da formação de licenciandos em terreno do Ensino Superior não universitário, assume contradições, das quais apresentamos as tendências e contratendências desse processo, que, portanto, não invalidam as possibilidades de uma formação docente que aponte para além da mera reprodução dos interesses da sociedade do capital por essa instituição, comprometida com transformação social e que ultrapasse as tentativas limitantes do sistema do capital em crise estrutural, que atua por meio das políticas educacionais impostas nesse âmbito.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.77-89, jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2023.
- ALVES, Marcos Fernando Soares; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL. **Revista Valore**, Volta Redonda, v., n. 6, p. 1294-1307, nov. 2021. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/881>. Acesso em: 14 mar. 2024.
- AMARAL, George; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes. REFORMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL. **Trabalho & Educação**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 37-55, 19 maio 2021. Universidade Federal de Minas Gerais – Pro-Reitoria de Pesquisa. <http://dx.doi.org/10.35699/2238-037x.2021.9857>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9857>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 28, 16 set. 2019. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/31889-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-118780-1-10-20190916%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/31889-Texto%20do%20artigo%20ou%20resenha-118780-1-10-20190916%20(1).pdf). Acesso em: 04 fev. 2023.
- ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 1-13.
- ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. ENCONTRO NACIONAL, 9., **Documento final**. Brasília: 1998.
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Análise da Versão Preliminar da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso De Nível Superior**. Documento para Subsidiar Discussão na Audiência Pública Regional. Recife, 21 mar. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.
- ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; NICÁCIO, Marcondes de Lima. O debate sobre o locus e nível da formação de professores para a educação básica no Brasil. **Educação (Ufsm)**, [S.L.], v. 44, p. 1-29, 10 maio 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644435164>.
- ARAUJO, L. B. de C. **A questão do método em Marx e Lukács: o desafio da reprodução ideal de um processo real**. In: MENEZES, A. M. D. de (org). Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital – Fortaleza: Editora UFC, 2003.

BATISTA, J. B. V.; CARLOTTO, M. S.; MOREIRA, A. M. Depressão como causa de afastamento do trabalho: um estudo com professores do Ensino Fundamental. **Revista Psico**, v. 44, n. 2, pp. 257-262, abr./jun. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-DepressaoComoCausaDeAfastamentoDoTrabalho-5631465.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, v. 1, n. 23, p. 267-283, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BAZZO, V.L.; PEGORARO, L (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: Entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.25-48.

BENTIN, Priscila. O ENSINO DE GRADUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. In.: **AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**. Natal: IFRN, 2017. Cap. 7. P. 159-177. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83%20-%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BERVIQUE, Janete de Aguirre. REFLETINDO SOBRE PARADIGMAS. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, Garça, v. 3, n. 5, p. 1-8, nov. 2005. Semestral. ISSN 1806-0625. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/kD541RZN1s7VeDe_2013-4-30-16-30-19.pdf. Acesso em: 03 fev. 2023.

BOMFIM, Alexandre Maia do. O CONVÍVIO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: PERDEREMOS ESSA OPORTUNIDADE? In.: **AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**. Natal: IFRN, 2017. Cap. 7. P. 159-177. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83%20-%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. Constituição (1937). Lex: **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 30 jun. 2020.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 2009. **Institui a Política Nacional de formação de profissionais da Educação Básica.** Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 01 de fev. de 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Fixa o Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, 2007. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2022.** Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). **RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2009. 2009.** Brasília, DF: Inep, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ministério da Educação (MEC). **RESUMO TÉCNICO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2022. 2022.** Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas.** Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Inep. Mec. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.** Brasília, 2023. 25 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/apresentacao_pisa_2022_brazil.pdf. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827.** [S. l.], Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30dez. 2008, Seção 1, p. 1.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. (2008). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação. **Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais:** Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **RELATÓRIO ANUAL DE ANÁLISE DOS INDICADORES DE GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA:** exercício 2021. Brasília, 2022. 61 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Relatorio_analise_dos_indicadores_da_Rede_Federal_EPCT_2021_REV_RENATA_27dez.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plataforma Nilo Peçanha. Brasília, DF, 2023: ano base 2022. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2019/>. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre as diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e estabelece parâmetros e normas para a sua expansão. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Relatório de Análise de Indicadores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:** Exercício 2021. Brasília: MEC, SETEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/Relatorio_analise_dos_indicadores_da_Rede_Federal_EPCT_2021_REV_RENATA_27dez.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.01 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01, 30 jul. 1999.** Dispõe sobre os Institutos superiores de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, 2015.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial para Avaliação de Governança em Políticas e Programas**. Brasília: TCU, 2014.

BRUNS, Bárbara.; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. Washington, D. C, Banco Mundial, 2014. Disponível em: <https://www.worldbank.org/309értices/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CAPES. **Pesquisa brasileira**: desempenho e tendências. Brasília, DF, Boletim Eletrônico nº 72, 13 set. 2019. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8726-documento-disponibilizado-a-capes-apresenta-desempenho-e-tendencias-na-pesquisa-brasileira>> Acesso em: 09 abr. 2024.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO, Maria Das Dores. O ideário (anti)pedagógico da educação para todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Cap. 3. P. 105-123.

CASTIONI, Remi; MORAES, Gustavo Henrique; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. Educação profissional na agenda do Lulismo. **Temáticas**, [S.L.], v. 27, n. 53, p. 105-138, 7 out. 2019. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/309értices309.v27i53.11604>.

CAVALCANTI, Rafael Rabelo. **A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CEARENSE E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: FLEXIBILIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em XX) – Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=91022>> Acesso em: 25 fev. de 2023.

CENTRO DE INFORMAÇÕES DE ACERVOS DOS PRESIDENTES DA REPÚBLICA. 1967. **Diretório Brasil de Arquivos**. Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/309ért-pecanha>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CHASIN, J. Marx - Estatuto Ontológico e Resolução Metodológica. In: Teixeira, Francisco. **Pensando com Marx**, São Paulo: Ensaio, 1995.

CHAVES, E.R.M.; MENDES SEGUNDO, M. D.; RABELO, J. J.; JIMENEZ, S. A política de Educação para Todos (EPT) no contexto da destrutividade do capital. **EDUCAÇÃO EM FOCO**, v. 21, p. 13-31, 2018.

COGGIOLA, Osvaldo. **Teoria econômica marxista: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. recurso digital.

COSTA, Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Caracterização da oferta dos IFs do Estado do Rio de Janeiro pelos Relatórios de Gestão: primeiras 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, 2018. Cap. 3. P. 267-278. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developmento.pdf Acesso: 14 fev. 2023.

COSTA Pedro Luiz de Araujo; MARINHO, Ricardo José de Azevedo. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação 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: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Rio de Janeiro, 2018. 320 p.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/32665-Texto%20do%20Artigo-109620-1-10-20190629%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/32665-Texto%20do%20Artigo-109620-1-10-20190629%20(1).pdf). Acesso em: 12 fev. 2023.

DAMASCENA, Edilza Alves; MOURA, Dante Henrique. Avanços e desafios na formação de professores para a educação profissional: uma análise do/no IFRN. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas: vol. 2**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. P. 243-272. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-344-1.p243-272>.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: Cortez, 1998.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, 2010. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrhRulGewxkc48hGJfz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1678568391/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.scielo.br%2f%2frk%2fa%2fnjFR8jqRKsGf6bBxTFxSFyh%2f/RK=2/RS=y_YumKbg.ku79eLRGVY988Egh8-. Acesso em: 12 fev. 2023.

DIRETÓRIO BRASIL DE ARQUIVOS – DIBRARQ. **Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio**. Disponível em:

<https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/311értices311o-da-agricultura-industria-e-comercio-brasil> Acesso em: 30 nov. 2023.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Ver. Bras. Educ.** 24 Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUELI, Leandro de Jesus; PORTUGAL, Maria Jesus Salinas; SOUZA, Simone Ariomar de. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS. **Revista Rbba**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, p. 183-212, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/6632>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ESTRELA, S. M. **Política das Licenciaturas da Educação Profissional: o *ethos* docente em (des)construção**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, set./dez. 2007, p. 531-541.

FAO. **O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo 2021**. Transformar os sistemas alimentares para a segurança alimentar, melhorar a nutrição e dietas saudáveis acessíveis para todos. Roma: Fao, 2021.

FAO. **O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo 2023**. Urbanização, transformação dos sistemas agroalimentares e dietas saudáveis em todo o continuum rural-urbano. Roma: Fao, 2023.

FAO. **A situação da segurança alimentar e nutricional no mundo 2024**: financiamento para acabar com a fome, a insegurança alimentar e todas as formas de má nutrição. Roma: Fao, 2024.

FATTORELLI, Maria Lucia. **Auditoria da Dívida Pública**: Ferramenta fundamental para garantir transparência, correta aplicação dos recursos públicos e desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Brasília, DF: Auditoria Cidadã da Dívida, 2023. 48 páginas.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, Guanabara: 1987.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN, 3., 2018, Mato Grosso do Sul. **Anais [...]**. Mato Grosso do Sul: s, 2018. V. 2, p. 32-48. Disponível em: https://cecpn.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

FERREIRA, Gustavo Lopes; GASTAL, Maria Luiza de Araújo. A INSERÇÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DOS INSTITUTOS FEDERAIS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Contexto & Educação**, [S.L.], v. 36, n. 115, p. 191-208, 22 nov. 2021. Editora Unijui. <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.115.10988>.

Disponível em:

<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10988>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FERREIRA, Vanderlei de Oliveira; ROSA, Rafael Mendes. A CRISE AMBIENTAL GLOBAL: conjuntura e interpretações. **Caminhos de Geografia**, [S.L.], v. 22, n. 84, p. 187-199, 15 dez. 2021. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

<http://dx.doi.org/10.14393/rcg228456976>. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/56976>. Acesso em: 13 jun. 2024.

FIORI, José Luís. **A globalização e a “novíssima dependência”**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

FLACH, A. **Formação de professores nos Institutos Federais**: estudo sobre a implantação de um curso de licenciatura em um contexto de transição institucional. 2014. 210p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

FLACH, Angela; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UMA IDENTIDADE POR CONSTRUIR**. 2015. Trabalho apresentado no GT08 – Formação de Professores. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808.. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: abr 2015.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/abstract/?lang=pt> Acesso: 02 fev. 2023.

FREITAS, Luis. Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnismo? In **SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. SBE, Campinas – SP. 2011. Anais Eletrônicos. Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2011. Disponível em:

http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em 14 de maio 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. UMA DÉCADA DO DECRETO Nº 5.154/2004 E DO PROEJA: BALANÇO E PERSPECTIVAS. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 56–70, 2016. DOI: 10.15628/holos.2016.4984. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984>. Acesso em: 20 maio. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Rio de Janeiro, 2018. 320 p.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2003.

GAMA, C.A.M. A Educação Profissional no Brasil: de escolas de aprendizes artífices a institutos federais: um longo percurso. **Revista Vértices**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 173-195, 30 ago. 2015. Essentia Editora. <http://dx.doi.org/10.19180/1809-2667.v17n215-09>. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/313értices/article/view/1809-2667.v17n215-09/4978>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GATTI, BERNARDETE A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. **Educ. Soc.**, Campinas, ano out.-dez. 2010, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A Resolução CNE/CP, n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/download/610/896/> Acesso em: 02 mar. 2023.

GUIMARÃES, Ailton Vitor. Editorial. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 25, p. 09-13, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/issue/view/446/74>. Acesso em: 13 fev. 2023.

GUIMARÃES, Leonardo Ferreira. **O capital entre o lógico e o sócio-lógico e as formas sociais como sua mediação**. 2018. 327 f. Tese (Doutorado) - Curso de Economia, Economia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12140/tde-14022019-145545/publico/OriginalLeonardo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **INSERÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: desafios e aprendizados no IFCE**. 2024. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/78647/3/2024_tese_mdguimaraes.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992. 349 p.

HOBBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos – O Breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, Helena; GONÇALVES, Laurinete Paiva. A Pedagogia das Competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, 2009. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

HYPÓLITO, Álvaro, M. **Processo de trabalho na escola**: algumas categorias para análise. Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, n° 4, 1991.

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

JIMENEZ, Susana. A política nacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In JIMENEZ, Susana. RABELO, Jackline. AUTOR (Org.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1793/1675>. Acesso em: 13 jun. 2024.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KONDER, Leandro. Em torno de Marx. São Paulo: Boitempo, 2010.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: Novos desafios para as faculdades de educação. Educ. Soc. [online]. 1998, vol.19, n.63, pp.105-125. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200007>.

LEMONS, Ana Thyara Leal. **A FORMAÇÃO DOCENTE NAS DIRETRIZES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: padronização pragmática e utilitarista das aprendizagens para a classe trabalhadora. 2023. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Curso de Doutorado em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

LESSA, Sergio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijui. 2007.

LIMA, Carlos Cirne. **Sobre a contradição**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS INSTITUTOS FEDERAIS: UM ESTUDO DOS DISCURSOS POLÍTICOS. II COLÓQUIO NACIONAL

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 1., 2013, Natal. **Anais do II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2013. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/2012/coloquio/anais/eixo3/Fernanda%20Bartoly%20Gon%C3%A1lves%20de%20Lima%20.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

LIMA, F. B. G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012.

LIMA, Helder Cassiel Ramos de Brito; BARBOSA, Julianderson de Araujo Barros; OLIVEIRA, Pablo Ricardo Passos; SANTOS, Marcelo Henrique Pereira dos. A Educação Superior nos Governos de Lula e de Bolsonaro: uma análise a partir dos programas de governo. **Id On Line. Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 17, n. 67, p. 29-48, 31 jul. 2023. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/online.v17i67.3804>. Disponível em: <http://online.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 17 fev. 2024.

LIMA, Kátia. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 23, p. 1-25, 8 out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230058>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

LIMA, Maria Flávia Batista. **A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período 2009-2019**: uma análise da expansão no interior paulista. 2022. 322 p. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação Estado, Sociedade e Educação. Universidade de São Paulo, Barreiro, São Paulo, 2022.

LIMA, Maria Flavia Batista; BARREYRO, Gladys Beatriz. Cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo locus de formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado Pela Anpae**, [S.L.], v. 34, n. 2, p. 504, 1 set. 2018. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE. <http://dx.doi.org/10.21573/vol34n22018.80445>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v34n2/1678-166X-rbpae-34-2-0501.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. EDUCAÇÃO, REPRODUÇÃO SOCIAL E PRÁTICAS EDUCATIVAS. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, São Cristovão. **Anais 2010 - IV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" (EDUCON)**. Aracaju: Educon, 2010. p. 1-13. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10352/171/170.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

LIMA, Marteano Ferreira de; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em**

Revista, [s.l.], v. 27, n. 2, p.73-94, ago. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200005>.
Acesso em: 22 jan. 2020.

LOCATELLI, Cleomar. Política de formação docente no Brasil: o direito à educação de qualidade em contextos culturalmente diversos. **ENTRELETRAS**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016 (ISSN 2179-3948 – *online*). Disponível em:
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/luizato,+Editor+da+revista,+2+Forma%C3%A7%C3%A3o+docente+no+Brasil,+Cleomar%20(1).pdf. Acesso em: 8 jan. 2023.

LÖWY, Michael. **Da tragédia à farsa**: o golpe de 2016 no Brasil. In.: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Josefa Jackline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto da crise estrutural do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p.28-41, abr. 2016. Disponível em:
<<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4627>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **A ideologia alemã**. Trad. de Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. ENGELS F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

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

MARX, Karl. **O 18 brumário e cartas a Kugelman**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. Trad. de José Paulo Netto. Global Editora: São Paulo 1985.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003 [1951-1952].

MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. In: **Os Pensadores: Karl Marx**. SP: Abril Cultural, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Os Despossuídos**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016, 152 pp.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017a. Tradução Rubens Enderle.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro III: o processo global de produção capitalista. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017b. Tradução Rubens Enderle.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil**: o Fundef no centro do debate. 2005. 230 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro; PAIVA, Aline Nunes; BARROSO, Cleide. A Formação de Professores Recomendada nos Relatórios de Monitoramento Global de Educação Para Todos: Análise no Contexto da Crise Estrutural do Capital. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Cap. 13. p. 169-188.

MENDES, M. J. **A Despesa Federal em Educação: 2004-2014**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2015 (Boletim Legislativo nº 26, de 2015). Disponível em: www.senado.leg.br/estudos. Acesso em 03 abr. 2024.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 7-15, jun. 2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%C3%A7%C3%A3o-4-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011a. Tradução de Raul Cornejo.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011b. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural**. Conferência de abertura do II Encontro de São Lázaro, em comemoração aos 70 anos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, junho de 2011c. Disponível em: http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Mezzaros.pdf. Acesso em: 04 de novembro de 2024.

MOREIRA, M. R.; MOURA SILVA, D. O. de; MENEZES SILVA, N.; SILVA CUNHA, K. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA: UMA ANÁLISE DA RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 353 - 364, 2022. DOI: 10.36732/riep.vi.168. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168>. Acesso em: 14 mar. 2023.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. IN: FAUSTO, Boris. (Org.) **O Brasil republicano**: sociedade e instituições. História Geral da Civilização Brasileira.

Rio de janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1990.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 36, 22 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/josepho-adoecimento-do-professor-da-educacao-basica-no-brasil-apontamentos-da-ultima-decada-de-pesquisas>. Acesso em: 02 mar. 2023.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.L.], v. 101, n. 257, p. 120-145, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4420>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/j66w94G68d56Z3CQhv5vCzG/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

NUNES, Claudio Pinto; CARDOSO, Berta Leni Costa; SOUSA, Erivan Coqueiro. **Condições de trabalho e saúde do professor**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020.

OIT. **Emprego Mundial e Perspectivas Sociais: Tendências para 2024**. Genebra: Organização Internacional do Trabalho, 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: precarização e flexibilização. **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 18 jun. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

OLIVEIRA, J. D. F. A. C.; CARNEIRO, M. E. F. **As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 3., 2012, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais, [2012]. Disponível em: https://www.academia.edu/4765458/AS_POL%C3%8DTICAS_NEOLIBERAIS_PARA_A_EDUCA%C3%87%C3%83O_PROFISSIONAL_ANALISANDO_O_GOVERNO_FER

NANDO HENRIQUE CARDOSO E LUÍS INÍCIO LULA DA SILVA. Acesso em: 09 nov. 2023.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: **RETTA**, v.1, n.1. Seropédica (RJ): UFRRJ/PPGEA, 2010, p.89-108.

OURIQUES, Nildo. **Economia Marxista**. 4. impri. Florianópolis: Departamento de Ciências Econômicas/UFSC, 2014.

OXFAM. **DESIGUALDADE S.A.** Como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. Reino Unido: Oxfam. 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/>. Acesso em: 22 set. 2024.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: Editora IFRN, 2010.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrollabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. 2. ed. rev. 160 p.

PEREIRA, George Amaral; SANTOS, José Deribaldo; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Formação docente no horizonte da educação para o mercado: alguns elementos para o debate. **Cocar**: Belém, v. 14, n. 28, p. 401-419, abr. 2020. ISSN: 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3129>. Acesso em: 12 fev. 2023.

PEREIRA, Marcus Vinicius; RÔÇAS, Giselle. O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS. In: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. **AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PAPEL SOCIAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**. Natal: IFRN, 2017. Cap. 7. p. 159-177. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFLEXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20-%20v%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html. Acesso em: 25 abr. 2013.

PORTO JÚNIOR, Manoel José; SEGUNDO, Mário Augusto Correia San. Dos limites do neodesenvolvimentismo à ortodoxia neoliberal: o impacto na luta por uma educação integral nos institutos federais. In: LIMA FILHO, Domingos Leite; NOVAES, Henrique Tahan; SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 273-298.

PORTO JÚNIOR, M. J. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas**

num campo em disputas. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo, Editora Brasiliense, 23ª edição, 1994.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação dos professores em nível superior no Brasil: da promulgação da lei de diretrizes e bases da educação nacional (lDBen/1996) até os dias atuais. **Educere**, Mérida, v. 20, n. 67, p. 505-514, set. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/356/35654966006/html/>. Acesso em: 17 fev. 2024.

RABELO, J. *et al.* A educação dos povos Ibero-americanos no contexto de crise estrutural. In: SATOS, D. *et al.* (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 135-155.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para Todos e Reprodução do Capital. **Revista Eletrônica Trabalho Necessário**, Niterói, v. 9, n. 7, p.1-24, jan. 2009. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09_JIMENEZ, S. et al.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN09_JIMENEZ,S.et.al.pdf). Acesso em: 09 fev. 2020.

RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. As diretrizes da política de educação para todos (EPT): rastreando princípios e concepções. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Cap. 2. p. 13-30.

RABELO, Josefa Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; CARMO, Francisca Maurilene do. O caráter classista do ensino profissionalizante no Brasil: elementos históricos e sociais. In: SANTOS, José Deribaldo; LIMA FILHO, Domingos; NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação profissional no Brasil do século XXI: políticas, críticas e perspectivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003. Cap. 3. p. 81-108.

RABELO, J. J.; JIMENEZ, M. S. V.; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Notas sobre o Projeto de Pesquisa O Movimento de Educação para Todos e a Crítica Marxista. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério. (Org.). **O Pensamento Pedagógico Hoje**. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2011, v. 1, p. 119-131.

RABELO, Jackline; SILVA; Simone Cesar da; SILVA, Solonildo Almeida da; SANTOS, Jacqueline Barbosa dos. O Papel do Professor no Alcance da Educação Para Todos: um Estudo Preliminar. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. (Orgs.). **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. Cap. 13. p. 143-150.

RABELO, Jackline. et al. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In: SANTOS, D.; COSTA, F.; JIMENEZ, S. (Orgs.). **Ontologia, estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUECE/UFPA, 2012. p. 37-59.

RAMALHO, Darllem Lopes; SABINO, Geruza de Fátima Tomé; VIEIRA, Naia Matos; SILVA, CARMO, Amanda Guimarães do; RODRIGUES, Bruno Oliveira; SILVA, Aparecida Batista Baleeiro; SILVA, Allan Alves da. Representatividade feminina na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Caderno Pedagógico** – Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.9, p. 01-23. 20 set. 2024.

DOI: 10.54033/cadpedv21n9-244. Disponível em:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8110>. Acesso em: 05 jun. 2025.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado *et al* (org.). FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: trabalho docente no contexto das reformas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; MORAES, Betânia Moreira de; MÁXIMO JÚNIOR, Januário Rosendo (org.). **Teorias da educação e a formação de professores: marcos fundamentais da história do pensamento educacional**. Fortaleza: Eduece, 2020. p. 248-268. Disponível em: <http://www.uece.br/eduece/dmdocuments/Teorias%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CARMO, Francisca Maurilene do. Os novos currículos dos cursos de pedagogia: indicadores e tendências. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/JwF7mZZvsyxt6S5sCXghCxb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 jan. 2023.

ROCHA, D. R. FORMAÇÃO PRAGMÁTICA, AUTORRESPONSABILIZAÇÃO E PADRONIZAÇÃO NAS POLÍTICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMBATES NO CONTEXTO DE 2017 E 2018. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108, v. 22, n. 2, p. 136-155, (2020). <https://doi.org/10.14295/rds.v22i2.11731>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11731>. Acesso em: 02 fev. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil:1930-1973. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

SAES, Maria Sylvia Macchione; MIRANDA, Sílvia Helena Galvão de. Fome e produção de alimentos. **Usp**. São Paulo, s/p. jan. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/fome-e-producao-de-alimentos/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

SANTOS, Heric Nero Lisboa dos; FONSECA, Rodrigo Raposo da. CRESCIMENTO ECONÔMICO NA ERA LULA (2003-2010): causas e consequências. **Holos**, [S.L.], v. 5, p. 1-15, 28 dez. 2022. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2022.5277>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5277>. Acesso em: 14 fev. 2024.

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: Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Rio de Janeiro, 2018. 320 p.

SANTOS, Jose Deribaldo Gomes dos. **A reforma do ensino técnico-profissionalizante: uma política pública a serviço do mercado?**. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2005) - Universidade Estadual do Ceará, 2005. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=33308>> Acesso em: 23 de março de 2024.

SANTOS, José Deribaldo Gomes dos. **Graduação tecnológica no Brasil: crítica à expansão de vagas no ensino superior não universitário**. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out., 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de. Educação, PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. p.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHEIBE L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em Revista**, Curitiba, n.24, p.177-193, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JwF7mZZvsyxt6S5sCXghCxb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 20 jan. 2023.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 fev. 2023.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, São Paulo, a. 20, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ENSINO SUPERIOR: DIRETRIZES CURRICULARES PÓS 1996. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.2 n.2 p. 241-256 maio/ago. 2016. ISSN 2446-9424. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/RIESup>. Acesso: 12 jan. 2023.

SHIROMA, Eneida. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605> Acesso em: 12 fev. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. FORMAÇÃO HUMANA OU PRODUÇÃO DE RESULTADOS?: trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, dez. 2015. Disponível em: C:/Users/danie/Downloads/2730-5699-2-PB.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

SILVA, Daniela Glicea Oliveira da. **AS TENDÊNCIAS E CONTRATENDÊNCIAS DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL**: uma análise onto-crítica do PROEMI no bojo da política de EPT. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 07 mar. 2023.

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, 2018. Cap. 3. p. 267-278. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%A4ncia_e_Tecnologia_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Development.pdf Acesso: 14 fev. 2023.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **A política curricular da BNCC e o ensino médio**: currículo e contexto. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Ufpb, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18247?locale=pt_BR. Acesso em: 07 jan. 2024.

SOUZA, Raquel Eugenio de; MEZA, Maria Lucia Figueiredo Gomes de. A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA COMO PROPULSORA DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL. In: II SLAEDR, 2020, Injuí. **Anais [...]**. Injuí: Injuí, 2020. p. 1-15. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/630500258/APLS-1>. Acesso em: 12 mar. 2024.

TANURI, Leonor. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, p. 61-88, maio/agosto, 2000, p.68.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí. RS: Editora Unijuí, 2005.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 9–23, 2014. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.9i1.0001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5298>. Acesso em: 21 ago. 2025.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 80 p.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de são paulo, brasil?. **Cadernos de Saúde Pública**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 01-17, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00207317>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2019000503003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2023.

VENCO, S.; RIGOLON, W.. Trabalho Docente e Precariedade: contornos recentes da política educacional paulista. **Comunicações**, [s.l.], v. 21, n. 2, p. 41-52, 31 dez. 2014. Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista. <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v21n2p41-52>. Disponível em: file:///C:/Users/danie/Downloads/1686-8749-5-PB.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

VILHENA JUNIOR, Waldemar Moura. O ensino superior brasileiro e as influências dos modelos internacionais. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 92-109, 3 set. 2024. Universidade Estadual de Roraima. <http://dx.doi.org/10.24979/ambiente.v17i2.1323>. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1323>. Acesso em: 30 jul. 2025.