



**SINASEFE**

**GT POLÍTICAS EDUCACIONAIS**  
**CADERNO DE TEXTOS PRELIMINARES**

**JUNHO/2023**

# Sumário

Sumário.....	2
Apresentação.....	3
1. Ensino Médio Integrado.....	7
2. Licenciaturas e formação de professores.....	18
3. Educação de Jovens e Adultos.....	38
4. Pesquisa e Pós-graduação para além da inovação.....	46
5. Extensão e Cultura.....	47
6. Gestão democrática.....	73
7. Financiamento.....	81
8. Assistência Estudantil, Acesso e Permanência.....	82
9. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância.....	97
10. Educação inclusiva.....	105

# Apresentação

O ano de 2023 marca o processo de retomada dos debates em torno das políticas educacionais em âmbito nacional no SINASEFE. Trata-se de um momento conjuntural muito particular onde, apesar de no ano de 2022, uma frente democrática e progressista ter sido eleita para coordenar o poder executivo, ainda várias medidas autoritárias e retrógradas empreendidas após o golpe de 2016 ainda continuam vigentes e, mais grave, algumas delas não têm previsão de serem revertidas.

A face mais evidente e emblemática deste processo de regressão individualizante e operacional nas políticas públicas em educação é, sem dúvidas, o chamado “Novo Ensino Médio” (Lei 13.415/2017) levado a cabo pelo governo golpista de Michel Temer logo após a efetivação do golpe contra Dilma Rousseff. No que concerne aos principais aspectos dessa contra-reforma, cabe destacar: 1. Seu caráter autoritário, por ter sido perpetrado por meio de uma Medida Provisória, impedindo qualquer debate minimamente democrático pelo conjunto da sociedade civil organizada; 2. Seu caráter individualizante que, sob o discurso de autonomia dos estudantes, pretende sobrepujar o fator social das determinações do futuro dos jovens e adultos que conformam o público do Ensino Médio. A isso corresponde a intenção de exclusão das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia; 3. Seu caráter excludente/dualista que, relacionado ao ponto anterior, defende a implantação dos chamados “Itinerários formativos”, na prática significando o esvaziamento de conteúdos do currículo de forma a restringir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Para além desses aspectos, poderíamos ainda destacar o assanho privatizante e de uma formação aligeirada, o silenciamento com relação à educação de jovens e adultos e ao ensino noturno e os impactos negativos na formação de professores.

Porém reforçamos que a contra-reforma do Ensino Médio é apenas a face mais evidente e emblemática porque concentra em si uma série de características também presentes em outras medidas e que em conjunto conformam uma totalidade que nos permite observar as tendências e objetivos da política educacional em geral na atualidade no Brasil. Além da Lei 13.415/2017 ainda precisa ser constituído como objeto de disputa por parte do nosso sindicato a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a resolução CNE/CP 02/2019 (BNC-Formação), a resolução CNE/CP 01/2020 (BNC - Formação Continuada), a resolução CNE/CP 01/2022 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT), o Decreto no 10.004/2019 (Escolas militarizadas), o PL 3.179/2012 (Homeschooling), a Lei no

14.533/2023 (Política Nacional de Educação Digital), o decreto no 10.134/2019 (Financiamento da Educação Infantil) e o Decreto no 9.765/2019 (Método fônico na alfabetização). Essas medidas, consideradas em conjunto nos permitem evidenciar o propósito de formar um sujeito alijado dos conhecimentos historicamente produzidos que saiba o mínimo para poder ler e fazer cálculos e que seja responsabilizado individualmente pelo seu fracasso (ou, em pequena medida, seu sucesso). Ou seja, o conjunto dessas reformas pretende formar um ser humano flexível assim como o mundo do trabalho desregulamentado que o espera.

Isto para tratar da política educacional *stricto sensu*, no sentido dos atributos pretendidos ao sujeito em formação. No entanto, o mesmo movimento que produz o atual momento das políticas educacionais, também promove mudanças no contexto do Estado em geral cujos impactos são perceptíveis no financiamento (ou ausência dele) das políticas sociais. Por isso, a observação das políticas educacionais não prescindir da observação da forma estatal que irá executar essas políticas, no caso brasileiro destacamos: o PLP 93/2023 (Novo Marco Fiscal), a EC 109/2021 (PEC Emergencial), a EC 109/2019 (Reforma da Previdência) e a IN 54/2021 (restrições ao direito de greve no serviço público). Essas medidas, aparentemente desconectadas da política educacional, conformam um determinado tipo de escola que se caracteriza pela precarização das estruturas e espaços do processo educacional e pela precarização das condições de trabalho das servidoras e servidores, aliado às restrições de organização e mobilização destes profissionais.

Nessa conjuntura, um fator que preocupou sobremaneira a pasta de políticas educacionais nos últimos períodos foi a necessidade de constituir um movimento nacional capaz de fazer frente a esses retrocessos no âmbito do Estado brasileiro em geral e das políticas educacionais em particular. Porém, nos deparamos com uma cisão no seio daqueles movimentos da classe trabalhadora que pensam e disputam os sentidos da Educação no Brasil. Neste momento temos, por um lado, entidades nacionais organizadas em torno da CONEDEP (Coordenação Nacional em Defesa da Educação Pública) que organizam os ENEs (Encontros Nacionais de Educação) e, por outro lado, entidades organizadas no FNPE (Fórum Nacional Popular de Educação) que promovem as CONAPES (Conferências Nacionais Populares de Educação). Nesse sentido, nos propomos a acompanhar e intervir na medida das nossas limitações dos dois espaços, procurando contribuir para reunificação destes dois fóruns de organização da nossa classe.

Para além disso, compreendemos também a necessidade de qualificar a histórica bandeira do nosso sindicato de “defesa da rede federal”. Acreditamos que não basta uma

defesa acrítica da rede mas contribuir para que essa rede tenha recursos, estrutura, financiamento, carreiras e política pedagógica relacionadas às demandas da classe trabalhadora. Dessa forma desenvolvemos a ideia da constituição de um programa educacional do SINASEFE, que possa subsidiar as disputas que travamos nos aspectos mais geral da política pública e também nos âmbitos locais dos conselhos e órgãos colegiados das nossas instituições. Para tanto propomos 10 eixos orientadores da discussão que correspondem às particularidades formativas que caracterizam a nossa rede, quais sejam: 1. Ensino Médio Integrado; 2. Licenciaturas e formação de professores; 3. Educação de Jovens e Adultos; 4. Pesquisa e Pós-graduação para além da inovação; 5. Extensão e Cultura; 6. Gestão democrática; 7. Financiamento; 8. Assistência Estudantil, Acesso e Permanência; 9. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; 10. Educação inclusiva. A cada eixo corresponderá um texto-base específico, que devem inspirar os debates coletivos em um primeiro momento no GT nacional e, posteriormente, nos GTs locais. Cada texto-base é produto do esforço de várias(os) colegas especialistas no seu respectivo eixo que se dispuseram a dar esse subsídio inicial aos nossos debates, nesse sentido gostaríamos de agradecer a: Lucas Pelissari (UNICAMP) e Manoel José Porto Júnior (IFSul), pela contribuição no eixo de Ensino Médio Integrado; a Cristhianny Barreiro (IFSul) e Sandra Urbanetz (IFPR), pelo contribuição no eixo de Licenciaturas e formação de professores; a Mad'ana Desiree Ribeiro de Castro (IFG) e Juliana Aguiar Cavalcante Monteiro (IFAL), pelo debate acerca da Educação de Jovens e Adultos; a Fábio Aparecido Martins Bezerra (CEFET-MG) e Wilson de Andrade Matos (IFSP), pelo debate sobre políticas de Extensão e Cultura; a Raquel Caetano (IFSul) e Marcio Carvalho (IFC), pelas contribuições sobre Gestão Democrática; a Iara Mantoanelli (IFC) e Josiela S. Cavalheiro (IFSul), pelas contribuições acerca da Assistência Estudantil, Acesso e Permanência; a Maicon Fontanive (IFC) e Vicente de Paulo Borges Virgolino da Silva (IFB), pelo debate acerca da Educação do Campo e Pedagogia da Alternância; e, a Maria Artemis Ribeiro Martins (IFCE) e Luisa Ramos Senna Souza (IFBA), pela contribuição sobre Educação Inclusiva. Até a presente data não conseguimos encaminhar os textos preliminares tratando dos eixos de Pesquisa e Pós-graduação e de Financiamento, esperamos conseguir encaminhar esses eixos a partir da reunião do próprio GT Políticas Educacionais.

Diferentemente de outras pastas, que contam com o assessoramento de comissões permanentes, a pasta de políticas educacionais não conta com nenhuma comissão que possa se reunir e travar debates coletivos de forma a subsidiar o trabalho político. Por isso, muito das propostas aqui apresentadas são decisões arbitrárias dos membros da pasta, portanto

limitadas e sujeitas a problemas que, apesar de termos nos esforçado para evitar, nos propomos a debater. Nesse sentido também é que nosso trabalho começa pelo GT nacional e posteriormente se espraia para os GTs locais, porque do contrário o debate acerca dos textos aqui propostos estaria limitado novamente aos dois membros da pasta.

Esperamos que todas, todos e todes tenham uma excelente leitura e que os debates a seguir apresentados possam subsidiar um amplo debate na nossa categoria de forma a qualificarmos nossa intervenção nas políticas públicas em Educação.

João Carlos Cichaczewski  
Manoel José Porto Júnior  
Pasta de Políticas Educacionais  
Direção Nacional - SINASEFE  
Gestão 2022/2024

# 1. Ensino Médio Integrado

O Ensino Médio Integrado é uma proposta pedagógica construída historicamente, principalmente a partir da experiência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, forma de oferta desenvolvida nas instituições que hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O termo “curso técnico integrado” foi cunhado na luta contra o Decreto 2.208/97, que proibia a oferta de cursos técnicos de nível médio com matrícula única e integrada ao ensino médio. Contudo, a proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado não se limita aos cursos que preveem uma habilitação técnica específica na etapa final da educação básica. É uma proposta pedagógica que defendemos como referência para todo o ensino médio brasileiro, tendo o princípio educativo do trabalho, a escola básica unitária e a travessia para a politecnia como pilares fundamentais. Para tanto, deve construir seu currículo a partir das dimensões da vida humana, quais sejam: trabalho, ciência e cultura.

Sobre a experiência histórica desenvolvida nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, com os cursos técnicos equivalentes ao ensino médio, ao analisar a nova LDB e as ameaças representadas pelo PL1.603/96, que continha o conteúdo do posterior Decreto 2.208/97 (Contrarreforma da Educação Profissional), Saviani destacava,

Esse projeto traz como conseqüência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 1999, p. 216).

Dessa forma, passamos agora a definir alguns conceitos que embasam a construção do Ensino Médio Integrado.

## **I) O princípio educativo do trabalho, a escola unitária e a politecnia**

Pensar uma proposta curricular a partir do princípio educativo do trabalho é buscar superar a fratura ontológico-histórica representada pela separação entre o trabalho e a educação.

Considerando que o que define a singularidade da espécie humana é sua capacidade de planejar o seu trabalho, a partir de sua necessidade transformar a natureza para garantir a

sua sobrevivência. Para tanto, se organiza socialmente. Pela complexidade de seu trabalho, tem sua cultura transformada a partir de seu trabalho.

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1974, p. 19).

A necessidade de transmissão para as gerações futuras das experiências do trabalho, bem como a necessidade de comunicações complexas para as relações de produção que também se complexificam na história humana, consolidam a relação ontológico-histórica entre trabalho e educação. É a divisão da sociedade em classes que permite essa separação entre trabalho e educação. É a possibilidade de uns viverem do trabalho dos outros que possibilitou que a escola fosse o lugar do ócio,

A palavra escola deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

Usar o princípio educativo do trabalho para a construção do currículo significa aproximar o conhecimento desenvolvido na escola, da vida real, da concretude das relações sociais que constroem a cultura humana. É desenvolver a ciência a partir dos interesses de quem trabalha. É superar a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, considerando que todo trabalho humano envolve o intelecto e que superar a sociedade de classes requer um outro tipo de formação, para além daquilo que a escola propõe para a classe dirigente, “mamíferos de luxo”. Nas palavras de Gramsci,

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político) (GRAMSCI, 2004, p. 53).

Nesse sentido, o trabalho é aqui entendido em seus sentidos ontológico e histórico, Segundo Marise Ramos (2010, p.49):

a) **ontológico**, como práxis humana e, então, como forma como o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

b) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva.

Em seu sentido ontológico, o princípio educativo do trabalho busca superar a separação entre trabalho e educação, fruto da sociedade de classes. Por outro lado, em seu sentido histórico, busca a relação com a realidade social que vivemos sob o capitalismo, na perspectiva de sua superação, garantindo que os sujeitos possam atuar no mundo do trabalho de forma crítica.

O trabalho como princípio educativo é, portanto, uma escolha, ético-política, de valorização do fazer humano. O trabalho humano diferencia-se daquele dos outros animais pela sofisticação de seu planejamento e objetivos, com consequências importantes para o meio em que vivemos. A centralidade do trabalho socialmente necessário e gerador de valores de uso em substituição à sua prática geradora de valores de troca, através de mercadorias, para enriquecimentos de poucos, se torna, juntamente com o redescobrimto da política por parte da classe trabalhadora, imperativos para que a ciência seja desenvolvida sob outra estrutura de valores, necessariamente mais coletivos. (PORTO JÚNIOR; RAMOS; LOPONTE, 2019, p. 121-122).

A construção de uma escola básica unitária significa garantir as mesmas condições formativas para todos e todas, independente de suas origens sociais, étnicas, sexuais e geográficas, garantindo o respeito à diversidade.

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre eqüanamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Ainda sobre a escola básica unitária,

A escola básica unitária será constituída de um nível elementar, com o objetivo de propiciar a aquisição dos instrumentos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva, e um secundário, básico e fundamental, em que o jovem deverá ter condições para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao homem omnilateral, e a formação teórico-científica e tecnológica necessária à especialização posterior. (KUENZER *apud* MANFREDI, 2002, p. 120).

Assim, a proposta de escola unitária busca a construção de uma sociedade igualitária, que supere o capitalismo numa perspectiva socialista, onde não exista explorados e exploradores nas relações sociais de produção. Haverão tarefas produtivas diferenciadas, porém superando a hierarquização das mesmas e o trabalho alienado (abstrato).

A possibilidade de cursos que habilitem para profissões técnicas dialoga com o sentido histórico do trabalho como princípio educativo, onde uma parcela da população precisa garantir a sua materialidade para sobreviver,

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, dados os limites das relações sociais de classe. Não obstante, pode conter os elementos de uma educação politécnica, com os sentidos filosófico e epistemológico a que nos referimos. A vinculação hoje estabelece para o ensino médio com a profissionalização – o que define sua forma integrada à educação profissional – precisa ser entendida como uma travessia às condições utópicas. Nessas, a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva passa a ser um projeto e uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade. (RAMOS, 2010, p. 54).

Ainda nesse sentido, consideramos que a experiência histórica do ensino técnico integrado ao ensino médio, desenvolvida da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica já demonstrou que o fato de garantir uma habilitação técnica não produziu uma diminuição dos conhecimentos ditos propedêuticos de seus concluintes. Pelo contrário, as taxas de aprovação em processos seletivos (SISU) ou exames internacionais (PISA), mesmo com todas as necessárias críticas, sobretudo a esses últimos, demonstram que o fato de desenvolver os conhecimentos vinculados aos processos produtivos e a consequente vinculação entre teoria e prática, disciplinas mais gerais e outras mais específicas da habilitação, tem propiciado excelentes resultados tanto para a sequência de estudos no nível de ensino superior, quanto no ingresso no mundo do trabalho.

Sendo a etapa final da educação básica,

Considero, ainda, que tais cursos devam ter caráter abrangente, apesar da habilitação específica, de forma a garantir o domínio, por parte dos estudantes, das bases científico-tecnológicas e humanística-físico-artísticas das várias áreas do conhecimento.”(...)

Portanto, considero que os princípios da escola básica unitária os quais defendo, inclusive quanto aos objetivos principais do ensino médio, não são necessariamente contraditórios com a formação tecnológica de nível médio, desde que ampliada a duração dos cursos e garantida uma educação tecnológica abrangente (PORTO JÚNIOR, 2008, p. 80-81).

Esse cuidado para que os cursos técnicos sejam abrangentes e não direcionem demais seus/suas estudantes para tarefas específicas no mundo trabalho tem a ver com as mudanças que ocorrem, a partir do declínio do modelo taylorista-fordista que se implantou nos países industrializados após a Segunda Guerra Mundial. Sobre o padrão de acumulação flexível, discorre Frigotto (1995, p. 177),

Os processos de “reconversão tecnológica”, como vimos, colocam aos setores capitalistas que queiram ser competitivos a necessidade de um conhecimento no processo de trabalho que não se reduza a fórmulas, técnicas, mas à capacidade de analisar, interpretar, resolver situações novas.

Não se trata, pois, de um conhecimento restrito, um adestramento para uma tarefa ou função. Neste processo ampliam-se, também, as demandas culturais do trabalhador. Estas demandas, todavia, tendem a ser aprisionadas no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital. O desafio está, sob a base contraditória do capital, em dilatar as possibilidades de uma formação tecnológica “unitária” para todos.

Nesse sentido, José Rodrigues (1998) aponta que a polivalência, mesmo não se confundindo com politecnia, pois é o interesse dos empresários, abre possibilidades maiores para a construção da mesma.

Essas demarcações qualificacionais, que seriam funcionais ao novo padrão industrial-tecnológico, acabam por apresentar similitudes com o conceito de politecnia, tal qual foi desenvolvido no debate educacional brasileiro. Com efeito, a dimensão infra-estrutural politécnica também identifica o desenvolvimento científico, tecnológico e organizacional, que tem como cerne a aplicação da microeletrônica à automação industrial, como vetores fundamentais para a busca por um novo perfil para a formação humana. Além disso, a concepção de educação politécnica também pressupõe a ampliação da educação básica, esta passando a abranger o ensino médio, assim como a sua extensão a toda a população em idade escolar. No entanto, a dimensão utópica e a dimensão pedagógica da concepção politécnica aponta limites importantes para o pensamento pedagógico-industrial: a concepção de homem omnilateral. Uma prática educativa, e mesmo a formação profissional, que se pautem na busca da construção omnilateral do educando não pode estar restrita às limitações impostas pelas demandas dos interesses econômicos imediatos. Em outras palavras, a concepção de educação politécnica se contrapõe firmemente à instrumentalização e redução da formação humana aos desígnios do mercado.(RODRIGUES, 1998, p.139).

Assim, as contradições aumentam e é nesse campo que se abrem possibilidades de luta contra-hegemônica em cada escola, em cada rede educacional. Para a superação da dualidade estrutural da educação, articulada com a divisão de classes, deve-se partir do real, ou seja, das contradições do próprio desenvolvimento das relações de produção a partir do avanço das forças produtivas. A ciência transformada em força produtiva requer uma parcela de trabalhadores que sejam, ao mesmo tempo, detentores de conhecimentos complexos e abrangentes do processo produtivo (polivalentes) e dóceis à fragilização das relações contratuais que aumentam a exploração do trabalho. Eis a contradição que permite a disputa por uma educação que construa a travessia para a politecnia, traduzida na proposta de Ensino Médio Integrado.

A definição de politecnia que mais se aproxima do entendimento presente na proposta do EMI, desenvolvida a partir das contribuições de Saviani, é assim exposta por Marise Ramos (2008, p. 62): “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos

princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”.

## **II) As dimensões da vida humana e o currículo do Ensino Médio Integrado**

As dimensões da vida humana que devem ser as bases para a construção do currículo no Ensino Médio Integrado são: Trabalho, Ciência e Cultura.

Já discorreremos sobre a relação ontológico-histórica entre trabalho e educação que deve ser reconstruída no ambiente escolar/acadêmico, a partir do princípio educativo do trabalho. Nesse sentido, a ciência se articula com o trabalho, ampliando as possibilidades e superando desafios da humanidade, construindo historicamente a cultura humana. Dessa forma, as dimensões da vida humana estão imbricadas. Para tanto, se faz necessária a devida conceituação de cultura utilizada nessa formulação,

A cultura é entendida como totalidade complexa, que compreende desde as práticas e materiais técnico-econômicos até as representações, os códigos morais e as realizações expressivas, passando pelos processos de comunicação, as formas de organização e as pautas reprodutoras (PARÍS, 2002 , p. 88).

A cultura envolve um fazer técnico e se integra nele. Não só o corpo se dilata no instrumento e, através de semelhante dilatação, delinea seus limites e se problematiza, como também, do ponto de vista dos fins, assistimos a uma complementação, a uma “recuperação e recriação” do fazer biológico pela cultura. Referi-me a esta enquanto projeto coletivo, com fixação de valores que dão sentido à vida, mas tal perspectiva inicial não pode ser considerada simplesmente como uma imposição do superior, dos ideais puros, da ética governando a técnica (ibidem, p. 127).

Esse conceito de cultura humana, se desvincula de uma visão de homem como animal racional (cartesiana). Tal visão idealista, fruto da divisão entre trabalho e educação em uma sociedade de classes, onde uns trabalham para o sustento de outros, privilegia no conceito de cultura, as atividades superiores. Assim, muitas vezes se vincula a cultura apenas a questões artísticas, estéticas. Aqui, cultura é muito mais do que isso. Engloba as técnicas e a tecnologia, possuindo imbricação com ciência e trabalho.

Portanto, a tecnologia não é uma quarta dimensão da vida humana, por ser parte da cultura, articulada com a ciência, desenvolvida pelo trabalho.

Submeter o conceito de tecnologia ao conceito “animal cultural” permite problematizar tal tecnologia, compreender os processos inovativos como resultado de correlações de forças, sem negar-lhes a importância no mundo em que vivemos.

Não significa, de forma alguma negarmos o necessário debate a respeito da tecnologia e da inovação, mas colocá-lo em seu devido lugar e não em um pedestal acima das escolhas e do fazer humano, uma tecnologia neutra,

como ocorre ideologicamente sob o sistema capital. (PORTO JÚNIOR; RAMOS; LOPONTE, 2019, p. 136).

Dessa forma, trabalho, ciência e cultura formam uma unidade que deve ser expressa no currículo, garantindo a construção de conteúdos significativos referentes a qualquer processo de produção e/ou fenômeno social a partir de múltiplas mediações, inclusive disciplinares, para apreensão dos mesmos como totalidade. Marise Ramos (2009, p. 32) propõem uma organização curricular conforme a figura abaixo:

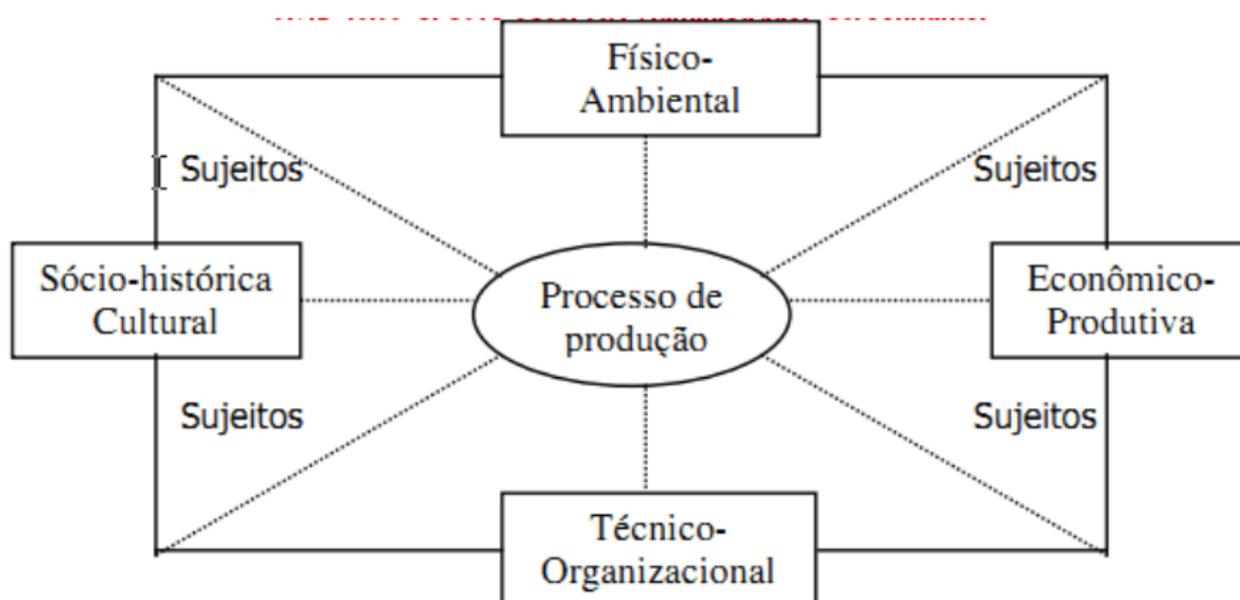


Figura 1 – Esquema construção curricular

A partir desse esquema, podemos perceber a importância de cada disciplina para a construção do conhecimento a partir do trabalho como princípio educativo<sup>1</sup>. As múltiplas mediações propostas a partir das dimensões Sócio-histórica Cultural, Físico-Ambiental, Econômico-Produtiva e Técnico-Organizacional tem relação com essas disciplinas, apesar de não amarrá-las a uma única dimensão. Como exemplo, na dimensão Sócio-histórica Cultural estariam majoritariamente os conhecimentos desenvolvidos nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes. Contudo, tais conhecimentos não estariam fragmentados nessas disciplinas, pois a partir da análise de um processo produtivo ou

<sup>1</sup> O trabalho como princípio educativo, nesse documento sindical, parte do princípio educativo do trabalho, considerando o trabalho socialmente útil. Isso denota uma posição ético-política quanto à não subordinação da proposta de Ensino Médio Integrado à lógica do capital e aos limites do sentido histórico do trabalho, também parte do princípio educativo, que se apresenta na forma de trabalho assalariado, ou pior, considerando todo o tipo de precarização de contratos a que estão submetidos trabalhadores e trabalhadoras, sobretudo em um capitalismo dependente.

fenômeno social comum, buscariam as aproximações, superando limites de experiências interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares que, no mais das vezes, mantém cada professor(a) como detentor único(a) do saber relacionado à sua componente curricular.

## **II) O Ensino Médio Integrado como referência para a etapa final da Educação Básica**

O SINASEFE defende que o Ensino Médio Integrado seja a referência para a etapa final da Educação Básica brasileira. Tal defesa decorre da reconhecida qualidade dos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Reconhecemos que esta qualidade se deve ao investimento que as instituições que compõem a rede recebem, tanto em questões estruturais, como nas carreiras de seus trabalhadores e trabalhadoras, apesar dos retrocessos vividos a partir do golpe de 2016, que afetaram o financiamento das IFEs e provocaram importante defasagem salarial para servidores e servidoras.

A valorização da titulação acadêmica tanto na carreira EBTT como no PCCTAE, respectivamente para docentes e técnicos(as) administrativos(as) em educação tem alimentado a produção acadêmica sobre a proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado. Como o conceito ganhou destaque com o lançamento do livro “Ensino Médio Integrado: concepção e contradições” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), as primeiras produções de teses e dissertações sobre o tema datam de 2006. Em 2017, com a abertura das primeiras do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT em 18 Instituições Associadas (IAs), número que dobrou na oferta de 2018, com 36 IAs e que na oferta seguinte chegou a 40 IAs, tivemos um aumento considerável das dissertações que tratam do Ensino Médio Integrado. Importante salientar que metade das vagas do ProfEPT, maior Mestrado em Rede do país, é destinada para servidores docentes e técnico administrativos das instituições de ensino e a outra metade é destinada para acesso universal. Sendo assim, constitui-se em um espaço importante de produção do conhecimento e de uma identidade para a Rede Federal de EPCT.

A seguir, apresentamos um gráfico com dados dessa produção acadêmica, utilizando na busca o termo “Ensino Médio Integrado”, para selecionar apenas os trabalhos que utilizam de fato esse conceito.

## Número de Teses e Dissertações por ano

Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

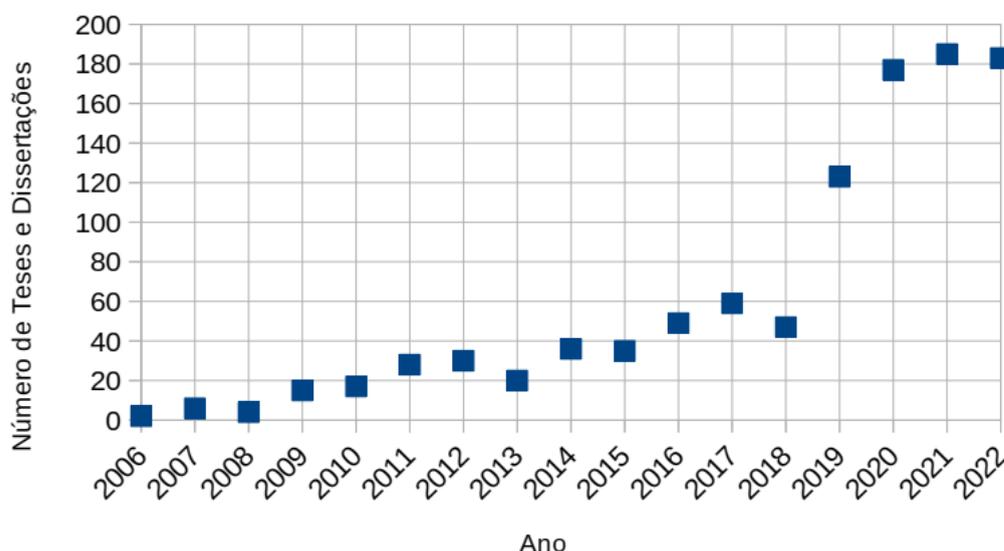


Gráfico 1- Número de Teses por ano (Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES)

É bastante evidente o crescimento da produção a partir de 2019, quando os primeiros mestrandos do ProfEPT, que ingressaram em agosto de 2017, começaram a defender suas dissertações.

Isso permite que hoje tenhamos uma maior capacidade de formulação endógena da rede. Mesmo percebendo que a disputa por hegemonia no interior das instituições é muito permeada pelas políticas públicas do seu entorno, a luta contra-hegemônica acontece potencializada pelo aumento da massa crítica propiciada pela pesquisa *stricto sensu*.

Nessa luta sindical por uma educação pública que atenda aos interesses da classe trabalhadora, sendo laica e socialmente referenciada, defendemos a aproximação do sindicato desses pesquisadores e pesquisadoras que auxiliam na busca de nossos objetivos comuns.

Não é a toa que a legislação referente ao ensino médio é aquela que mais sofre modificações, a partir das mudanças na correlação de forças na luta de classes. A dualidade estrutural é uma categoria importante de análise da educação brasileira, sobretudo se pretendemos entender essas mudanças de legislação do ensino médio,

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada específica de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho (...) a história do ensino médio no Brasil é a história do

enfrentamento desta tensão, que tem levado, não à síntese, mas à polarização, fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40. (KUENZER, ,1997, p.10).

Defender o Ensino Médio Integrado, alicerçado nos conceitos de princípio educativo do trabalho, escola unitária e politecnia, significa pesquisar e lutar utilizando-se de outra importante categoria do materialismo histórico dialético, a contradição. É perceber que o avanço das forças produtivas requer, mesmo nos termos do capital, um trabalhador menos parcial, com uma compreensão mais processual dos processos produtivos: polivalente. É nesse espaço de luta contra-hegemônica que pretendemos à politecnia para superar a polivalência e a ideologia que quer transformar as pessoas em empreendedores de si, aceitando a perda dos direitos trabalhistas e garantias sociais mínimas.

Defender o Ensino Médio Integrado é acreditar na construção de um país soberano pelas mãos de trabalhadores e trabalhadoras, visto nossa burguesia nacional não ter encampado marcos civilizatórios de uma revolução burguesa. É conceber a ciência, a tecnologia e a inovação articuladas com uma cultura humana que privilegie o bem viver comum, e não o lucro de poucos em um país submisso às regras do mercado internacional que garantem o privilégio das nações do núcleo orgânico do capital.

Defender o Ensino Médio Integrado é priorizar a produção de valores de uso permitidos pelo trabalho socialmente útil, com preocupação ambiental e com a superação da sociedade de classes.

Defender o Ensino Médio Integrado é não permitir que o debate sobre a etapa final da Educação Básica fique limitado ao autoritarismo de um Novo Ensino Médio, fruto de um golpe, que mercantiliza a educação secundária e restringe o acesso à cultura humana para os filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, com uma BNCC que impõem um teto de 1800 horas para a formação omnilateral desses sujeitos. A contrarreforma do Ensino Médio causou a verdadeira “balbúrdia” na educação brasileira, incluindo componentes curriculares que substituem disciplinas que tinham conteúdos claros e importantes por discursos ideológicos ligados ao empreendedorismo e à meritocracia que buscam inculcar a obediência ao estado de barbárie do capitalismo tardio.

Defender o Ensino Médio Integrado é defender uma educação que permita a travessia revolucionária para um novo mundo possível e necessário!

## **BIBLIOGRAFIA**

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, vol 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- KUENZER, Acácia Z..**Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- PARÍS, Carlos. **O animal cultural: biologia e cultura na realidade humana**. Tradução de Marly Viana. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.
- PORTO JÚNIOR, Manoel José. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980 – 2006)**. 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.
- PORTO JÚNIOR, Manoel J.; RAMOS, Marise N.; LOPONTE, Luciana N. As dimensões da vida humana na proposta de Ensino Médio Integrado: as armadilhas da tecnologia e da inovação. In: TOMAZZELA, Marlon. **Educação, Cultura e Sociedade**. Série Reflexões na Educação. João Pessoa: IFPB, 2019, p. 106-142.
- RAMOS, Marise N.. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. (Org.). **O Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública do Paraná**. 1ed.Curitiba: SEED-PR, 2009, v. 1, p. 23-37.
- \_\_\_\_\_. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.
- RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

## 2. Licenciaturas e formação de professores

### D) Fundamentos, conceitos e objetivos

A complexidade da sociedade contemporânea, as metamorfoses do mundo do trabalho, a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas vem modificando aquilo que se espera de docentes que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cuja expansão ocorreu de forma bastante acelerada na primeira década deste século.

De acordo com Kuenzer (1998), o que confere especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. Esta dimensão formativa precisa ser objetivada, dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea.

Neste sentido, quais são as especificidades da educação profissional? No que elas implicam na formação de professores para esta área? Concordamos com Machado (2008a) quando a autora afirma que a educação profissional tem no seu objeto de estudo e intervenção, sua primeira especificidade, a tecnologia. Esta, por sua vez, se configura como uma ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso de objetos técnicos e fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar, é a disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos (MACHADO, 2008a). É próprio do ensinar-aprender tecnologia e, portanto, da docência na educação profissional, tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas (MACHADO, 2008a).

Na Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica (RFECPT), o trabalho do professor é diverso e inclui programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, ensino técnico de nível médio nas formas concomitante, subsequente e integrado, variantes da formação inicial e continuada e de ensino técnico articuladas à educação de jovens e adultos, graduação em cursos de Tecnologia, Bacharelados e licenciaturas e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. De acordo com Machado (2008a), dada esta diversidade de situações, os professores da educação profissional são levados a trabalhar

com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas. Com isso, o trabalho pedagógico é realizado, por vezes, sem os necessários conhecimentos para sua realização.

Entende-se que o professor da EPT é um profissional que desenvolveu os saberes didáticos, relacionados ao como ensinar, políticos, relacionados aos modos de se relacionar na profissão, e pedagógicos, relacionados ao campo da educação; é um profissional que sabe o quê, como e o porquê fazer, e que aprendeu a ensinar visando ao desenvolvimento de forma idônea e adequada de outros profissionais. Deste modo, tem papel e compromisso como educador, independentemente de outra atividade que venha a ter, contribuindo, assim, como participante ativo, para o desenvolvimento da educação profissional. Na Rede Federal, segundo a Plataforma Nilo Peçanha, 95% dos docentes efetivos trabalham com Dedicção Exclusiva, o que permite inferir que assumiram a docência como único trabalho.

No seu exercício, o professor da EPT precisa promover ações educativas que contribuam com a formação de estudantes que compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social, do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; os métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver atitudes conscientes e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia.

Além das questões didático-político-pedagógicas, a formação para a docência na EPT deve incluir a discussão relativa à função social da EPT, em geral, e de cada instituição, em particular. Para Moura (2008), podemos sintetizar alguns eixos da formação docente que devem estar presentes em toda e qualquer formação que vise habilitar (formação inicial) ou capacitar (formação contínua) este professor: Formação didático-político-pedagógica; uma área de conhecimentos específicos; e diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho. Tais eixos devem contemplar as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas públicas e, sobretudo, educacionais; papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular; concepção da unidade ensino-pesquisa-extensão; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; e desenvolvimento local e inovação (SANTOS, 2004, MOURA, 2008).

Para uma política de formação de professores para EPT, de acordo com Machado (2008b), é preciso definir uma política nacional ampla de valorização da formação dos professores para a EPT e que isso passa pela superação de fato da tendência histórica às improvisações, pela institucionalização dessa formação, superação de preconceitos e real tratamento de equivalência formativa comparativamente à recebida pelos demais professores, contribuindo para o reconhecimento da docência como uma profissão que requer formação e conhecimentos específicos ao seu exercício (MACHADO, 2008b).

O debate sobre formação de professores para a EPT exige que se reflita sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e o papel da EPT diante desse projeto societário. De acordo com Moura (2008), isso se traduz nas seguintes questões: Formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?

Para Moura (2008), a formação de professores para a EPT fundamenta-se em dois eixos. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*. O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT.

No caso brasileiro, tanto a EPT de nível médio como o conjunto de cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim. Enquanto um médico, para exercer a profissão, precisa da correspondente formação profissional, para exercer o magistério existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente? Se a resposta for sim, façamos outra pergunta: por que, então, existe uma grande abertura no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais sem a formação docente atuem como professores? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (VEIGA, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor (MOURA, 2008).

Defendemos neste estudo, corroborando com Machado (2011), que a formação de professores para a EPT é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive. Segundo a autora, este é um desafio, já histórico, mas que:

[...] revela-se mais crítico face à atual expansão da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica, a partir de 2005; às metas do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020; às novas necessidades político-pedagógicas vindas com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Ensino Médio Integrado, Escola Técnica Aberta do Brasil (E-tec), Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Tecnep), EPT indígena e EPT quilombola (MACHADO, 2011, p. 690).

De acordo com Machado, a Setec/Mec vem incentivando as Instituições Federais a desenvolver licenciaturas para a EPT, tendo como referências: educação como direito e afirmação de um projeto societário de emancipação social; compromisso com a escola pública; conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a educação profissional; diálogo com as políticas sociais e econômicas, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais; incorporação dos princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e suas interações; integração entre ensino, pesquisa e extensão; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; incorporação da diversidade cultural; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; o professor como pesquisador de sua própria prática pedagógica (MACHADO, 2011). Todavia, o que predomina nos Institutos Federais é a oferta de licenciaturas para a educação básica e não para a EPT. A seguir, apresenta-se breve caracterização da Rede Federal, no que tange a formação de professores, tanto no que se refere a sua oferta, como em relação a sua necessidade, sendo possível visualizar a situação aqui descrita.

## **II) Caracterização e contextualização da Rede Federal**

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi criada pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). Capilariza-se em 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

No que concerne aos IFs, identifica-se no Art. 7º que dentre os objetivos consta ministrar: “b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;” (BRASIL, 2008). Assim, a seguir, de forma breve, apresentaremos os cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, o quantitativo de cursos ofertados para licenciar bacharéis e tecnólogos nestas instituições e o que pode ser encontrado em uma rápida pesquisa acerca da formação

continuada de professores nas mesmas. Isso se torna uma contextualização de como os IFs estão tratando a questão da formação de professores, o que contribui para que se possa propor alternativas em sequência.

**LICENCIATURAS:** Toma-se como referência o Documento aprovado na 108ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), realizada no dia 23 de março de 2022, que apresenta dados produzidos sobre a oferta da formação de professores, Licenciaturas, na RFEPCT, a partir da pesquisa realizada na Plataforma Nilo Peçanha 2020 - Ano base 2019 (CONIF, 2022). O quadro 1 apresenta as áreas específicas de cursos de licenciaturas, na RFEPCT:

Quadro 1 - Cursos de licenciatura ofertados pela RFEPCT em 2019

<b>Licenciatura</b>	<b>Número de cursos existentes</b>
Artes Cênicas	1
Intercultural Indígena	1
Libras – Licenciatura	2
Dança	3
História	3
Artes Visuais	4
Teatro	4
Ciências Sociais	5
Educação do Campo	7
Letras <sup>2</sup>	10
Ciências Agrárias	11
Música	11
Letras - Língua Estrangeira	13
Informática	14
Educação Física	16

<sup>2</sup> O curso está cadastrado na plataforma como Letras. Em decorrência, apresentou-se a informação específica, embora acredite-se que se trata do curso de Letras - Língua Portuguesa, o que totaliza 44 cursos

Ciências da Natureza	18
Computação	23
Geografia	26
Letras - Língua Portuguesa	34
Pedagogia	62
Física	112
Ciências Biológicas	116
Química	120
Matemática	136
<b>Total</b>	<b>752</b>

Fonte: Adaptado de CONIF (2022).

A RFEPCT ofereceu em 2019, 23 tipos de cursos de licenciaturas nas diferentes áreas, resultando em um total de 752 cursos. O quadro 2 apresenta os indicadores sobre a oferta desses cursos somados aos de formação continuada (incluindo especialização *Lato Sensu*).

Quadro 2 - Indicadores da formação de professores na RFEPCT

Ano Base	Indicador Lei nº 11.892/2008	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
<b>2017</b>	9,5%	82.858	26.912	5.531	29.477	281.390
<b>2018</b>	11,9%	89.753	26.697	5.252	27.808	232.659
<b>2019</b>	12,6%	95.827	26.705	4.603	27.858	225.128
<b>2020</b>	11,5%	97.472	22.002	3.796	22.767	183.259

Fonte: Adaptado de Conif (2022).

Para análise do quadro 2, reforça-se que o indicador previsto na Lei nº 11.892/2008 abrange todos os cursos de formação de professores, o que inclui os cursos de pós-graduação. Já a matrícula, os ingressantes, os concluintes, as vagas e os inscritos correspondem a dados exclusivos de cursos de licenciatura oferecidos pela RFEPCT. Observa-se que a oferta de cursos, durante o período de 2017 a 2019, foi crescente, diminuindo em 2020, talvez pela condição pandêmica (Covid-19) que assolou o mundo, desde março de 2020.

Ao analisarmos os cursos ofertados, pode-se perceber que diversos seguem a mesma proposta curricular preconizada pelas universidades, não trazendo saberes e/ou discussões acerca da EPT, apesar de serem ministrados em uma instituição com essa finalidade principal. Neste sentido, apresenta-se uma reflexão ao final desse documento.

**FORMAÇÃO INICIAL DE BACHARÉIS E TECNÓLOGOS:** Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional preconiza que a formação inicial de professores para atuar na educação básica (EB) deva se dar no âmbito dos cursos de licenciatura, com exceção da educação infantil e séries iniciais, para as quais, após diversos embates e negociações, foi mantida a possibilidade de formação por meio dos cursos de Magistério.

Apesar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio se tratar de uma modalidade que se enquadra neste nível de educação (EB), e de sucessivos prazos terem sido dados para que o conjunto de professores pudessem cursar licenciatura, é possível constatar que ainda há muitos docentes atuando sem ter a devida habilitação e que as instituições seguem promovendo concursos públicos sem que tais requisitos sejam praticados (BARREIRO; CAMPOS, 2021).

As diretrizes instituídas no ano de 2015, tratam da formação docente para educação básica em geral, afirmando que:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:  
I - cursos de graduação de licenciatura;  
II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;  
III - cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015).

Desta maneira, poderia se pensar que as ofertas existentes para formar professores em Programas Especiais e cursos de Pós-graduação que habilitassem à docência, seriam substituídas por cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Embora as diretrizes trouxessem as palavras “emergencial” e “provisória” que rodeiam a formação de professores para EPT ao longo de sua história, é possível perceber uma proposta de formação ampliada perpassando todos os cursos de formação de professores, apresentando potencial de superação do aligeiramento e fragmentação que fazem parte de muitos dos cursos ofertados para formação destes professores. Isso é perceptível pela fixação de 300 horas de estágio curricular supervisionado e pela garantia de diversos conteúdos no currículo, tais como políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (RAMOS, 2022).

Considerando a autonomia didático-pedagógica dos Institutos Federais, uma de suas missões, instituída na Lei de Criação dos Institutos, de formar professores, bem como o próprio interesse em ter profissionais habilitados para atuarem nestas instituições, surge a questão: Quais são as ofertas formativas presentes nos Institutos Federais que visem a formação inicial (habilitação docente) de bacharéis e tecnólogos?

A fim de identificar e analisar os cursos e programas ofertados por essas instituições, foi realizada uma pesquisa documental, tendo como base a disponibilização e/ou divulgação nos sítios oficiais dos 38 Institutos Federais pertencentes à rede, o que representa a totalidade destas instituições. De imediato, é possível perceber que os cursos ofertados não aparecem no levantamento anteriormente apresentado, o que pode decorrer do fato dos cursos, programas especiais de formação, complementações pedagógicas, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados não serem reconhecidos enquanto licenciatura e cursos de pós graduação lato sensu com habilitação para a docência não serem passíveis de se enquadrar como licenciatura, ainda que ambos titulem como licenciado.

A própria questão da diversidade das formas de oferta, das legislações no qual se amparam, nas cargas-horárias e exigências serem tão diversificadas produzem uma dificuldade para que sejam cursos reconhecidos sob uma identidade, a de formar professores para EPT. Além disso, há a problemática de não ser possível reconhecer um núcleo de saberes referentes à questão do Trabalho, da Sociedade, da Tecnologia e da própria EPT, o que por vezes leva a pensar que, no caso de alguns desses cursos, trata-se de uma formação instrumental, centrada nos saberes didáticos. O que leva a alguns apontamentos ao final desse documento.

**FORMAÇÃO CONTINUADA:** Alguns levantamentos sistematizados sobre a temática de Formação docente para a educação profissional apontam o aumento dessa discussão a partir da efetivação da Rede Federal, desde Urbanetz (2011), Urnauer (2019), Souza (2019) Pires (2019), até Souza (2022) e Pinto (2022) percebe-se a necessidade de aprofundamento. Em pesquisa atual, Pinto (2022), para detectar pesquisas que tratassem da formação dos professores atuantes no âmbito dos Institutos Federais, ou seja, a formação continuada ou em serviço que é realizada nessas instituições, tanto para professores das áreas gerais e específicas, realizou um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando os descritores “Educação Profissional e Tecnológica” OR “EPT” AND “Formação de Professores” OR “Formação Docente” em todos os campos de busca. A busca por artigos no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi feita utilizando os mesmos critérios adotados na busca pela BDTD, aplicando o filtro do tipo de material “apenas artigos”.

A escolha dos descritores teve como princípio priorizar uma pesquisa mais ampla acerca da formação dos professores da EPT, a fim de identificar a formação continuada de professores, a partir da leitura dos resumos. Portanto, a formação continuada não fez parte dos descritores, devido ao entendimento de que o seu conceito é amplo (GATTI, 2008) e, assim, optou-se por não assumir o risco em perder produções que, por ventura, não explicitem o termo, de forma exata, em seus títulos e/ou palavras-chaves.

Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 16 trabalhos, entre dissertações, teses e artigos compreendidos entre os anos de 2016 e 2021, os quais são apresentados no quadro a seguir, na ordem alfabética dos sobrenomes dos/das autores/as.

Quadro 3: Trabalhos identificados

<b>Autoria</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
AGUIAR, Rosilândia Ferreira de	Dissertação	Docência na Educação Profissional e Tecnológica: influência da formação no processo ensino-aprendizagem.	2016
ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes	Dissertação	Formação docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Câmpus Santana sobre a formação pedagógica.	2016
BARROS, Rejane Bezerra	Tese	Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória.	2016
BOTTON, Elis Angela; STÜRMER, Arthur Breno	Artigo	Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen – RS	2020
BRITO, Celielson de Aguiar; MELO, Silvilene Brito de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de	Artigo	Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica.	2021

Aparecido			
CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias	Artigo	Perspectivas para a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica	2016
DOLWITSCH, Julia Bolssoni.	Tese	Tecendo histórias... entrelaçando narrativas: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis.	2018
FARIA, Igor Guterres	Dissertação	A construção da identidade docente na Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Canoinhas.	2018
FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento	Artigo	A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática.	2017
FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira	Dissertação	Representações sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do IFPB sobre formação docente	2019
LAPA, Bárbara Castro	Dissertação	Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho.	2017
SILVA, Robson Freitas da	Dissertação	A formação docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM – Câmpus Coari.	2019
SILVA, Luís Carlos Cavaleiro da	Dissertação	A formação continuada para a docência da Educação Profissional: por onde caminha o IFRS.	2021
OLIVEIRA, Tiago Fávero de	Artigo	“Educar os educadores”: trabalho, educação e práxis no contexto dos Institutos Federais.	2020

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite; FREITAS, M. C. S.	Artigo	Formar-se para ensinar: experiências de um Instituto Federal.	2016
SILVEIRA, Rozieli Bovolini; GONÇALVES, Lizandra Falcão; MARASCHIN, Mariglei Severo	Artigo	A formação de professores na Educação Profissional e Tecnológica e a complexidade que envolve a permanência e êxito dos estudantes.	2017

Fonte: (PINTO, 2022).

Durante a análise dos trabalhos inventariados, verificou-se que a profissionalização docente é uma temática presente em se tratando da discussão em formação continuada. No entanto, àquela pensada ao professor da EPT, em comparação aos professores em geral, é bastante reduzida, e por vezes parece uma “uma ilustre desconhecida”, conforme afirmado por Urbanetz (2012) e retomado por Souza (2022) que, ao analisar as pesquisas acerca do tema junto às reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O autor, numa investigação atualizada, com base em pesquisa do tipo estado do conhecimento, foi capaz de identificar 9 trabalhos em doze anos de evento, o que representa uma parcela muito reduzida da produção científica presente no mesmo, alertando sobre a necessidade de pesquisar/visibilizar maior número de trabalhos sobre a temática.

Carneiro e Cavalcante (2016) revelam que os esforços dos professores na busca por formação se dão voltada às áreas específicas da formação inicial dos professores não licenciados. Este aspecto também é observado no artigo de Rodrigues e Freitas (2016) quando, ao tratar sobre a formação continuada, por meio de um curso de especialização, e as contribuições dessa formação para a prática docente, os professores demonstraram resistência quanto às discussões pedagógicas.

Alguns docentes, colaboradores do trabalho de Rodrigues e Freitas (2016), criticaram o excesso de teoria, sendo vista como o cumprimento de uma obrigação e não um momento privilegiado de formação pedagógica. Outros estudos também mencionam a busca dos professores, da área técnica da EP, por formação em suas áreas específicas e não pedagógica, como a tese de Barros (2016) e de Faria (2018). Muitas vezes, os professores alegam que, ao se especializarem em suas formações iniciais, contribuirão mais para a formação profissional dos estudantes. É possível observar que alguns docentes entendem a formação pedagógica como um momento de aprender métodos e técnicas de ensino, como uma formação instrumental, pragmática e não reflexiva.

Por meio das proposições dos estudos, observa-se que a formação continuada é um tema que suscita diversas abordagens. Os trabalhos analisados trazem conclusões com propostas de espaços físicos planejados exclusivamente para momentos de formação continuada, no âmbito de atuação dos professores; programas institucionais de formação continuada; cursos e oficinas no âmbito do local de trabalho ou por meio de plataforma virtual e, o alerta dos pesquisadores a respeito do aprofundamento sobre as bases teóricas da EPT por meio de pesquisas com os próprios professores, investigações e estudos e, divulgação das experiências docentes.

As proposições que emergem destas análises direcionam-se para questões que, embora não sejam inéditas, precisam estar em pauta ao desenvolver pesquisas no campo da formação de professores na/para EPT. Neste sentido, observa-se que muitas destas questões são defendidas como necessárias, como por exemplo, a divulgação do trabalho docente, a reflexão coletiva da ação pedagógica, o conhecer-se enquanto docente, além da compreensão sobre a EPT e o significado do ser docente nesta modalidade para além da simples formação técnica e para o mercado.

Portanto, fazer emergir os motivos pelos quais precisamos discutir a formação pedagógica é necessário no ambiente de trabalho, porém, é perceptível a complexidade que envolve propor alternativas, pois na maioria dos trabalhos há a reflexão, mas esta vem acompanhada da dificuldade em implementar ações viáveis e que sejam duradouras, transformando-se em proposições de formação nos ambientes de trabalho que vá além das iniciativas lançadas com o intuito de desenvolver as pesquisas, e que tragam em seu cerne um projeto de formação continuada e permanente.

Enquanto a luta pelas políticas para a formação de professores da EPT prossegue, cabe às Instituições promoverem a formação dos seus docentes com programas permanentes. No entanto, embora seja comum a defesa por programas de formação continuada, não é com a mesma frequência que encontramos propostas que permitam a institucionalização de formações que se tornem perenes nas rotinas institucionais, tão urgentes ao enfrentamento da cada vez mais complexa ação de ensinar.

### **III) Para uma proposta de Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

Apresentam-se a seguir alguns pontos para reflexão seguidos de algumas definições relativas à construção de uma proposta de Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Forprofep).

***Considerando:***

1. A necessidade contínua de revisão das políticas públicas e dos projetos educacionais de formação de professores em geral e, particularmente, para a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), tendo em vista a sua adequação crítica ao contexto histórico-social mais amplo;
2. O reconhecimento de que, conforme Oliveira e Guimarães (2021), “características da formação de professores para a EP e da reforma do ensino médio são orgânicas a características contraditórias da mundialização atual e do cenário brasileiro que lhe corresponde”;
3. Que as políticas e os projetos educacionais expressam contradições relacionadas a disputas societárias, na luta por hegemonia de posições, referidas a diferentes finalidades educacionais em distintos projetos de sociedade;
4. A natureza da desejada formação de professores em geral, comprometida com o seu preparo para a docência a qual envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão para o desenvolvimento das diferentes áreas da cultura, da ciência e da tecnologia;
5. O reconhecimento de que a Forprofep envolve o preparo sólido e amplo para o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes gerais ao lado das específicas relacionadas a diferentes trabalhos teórico-práticos, no setor produtivo;
6. Que o debate e as ações sobre a Forprofep envolve a análise e o posicionamento sobre: objetivos que se defendem para a educação escolar e características do ensino médio, incluindo aspectos da concepção do denominado ensino integrado, tal como defendido no interior das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT);
7. O reconhecimento de que desde 2017 os educadores têm se unido no debate sobre um conjunto de dispositivos legais referentes ao ensino médio e à Forprofep os quais culminaram com a Resolução CNE/CP n.1/2021 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), tratando da Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica, no seu Capítulo XVII;
8. A ampla divulgação das análises oriundas desse debate em vários artigos e eventos nacionais da área da educação (por exemplo, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, ), em que se salientam limitações do conteúdo na direção das finalidades da Forprofep e das derivações práticas dos mencionados dispositivos;
9. As limitações mencionadas na direção de uma formação docente comprometida, conforme Oliveira (2022), com um projeto de formação social e de educação humanizador,

democrático, porquanto ético e justo, e comprometido também com o desenvolvimento com sustentabilidade socioeconômica e responsabilidade ambiental;

10. As limitações relativas à organicidade dos atuais dispositivos legais sobre o ensino médio, a EPTNM e a Forprofep que reforçam a separação entre o ensino médio acadêmico e o técnico, na contramão o ensino médio integrado;

11. A diversidade e a expansão da oferta pública de cursos técnicos de nível médio viabilizada pelos planos de expansão da RFEPCT, dos Governos Lula e Dilma ao lado da oferta e demanda reduzida de cursos de formação inicial de professores para a docência nessa modalidade de educação básica, além da carência de estudos sobre a epistemologia do trabalho com as áreas técnicas, de forma a orientar o seu processo de ensino e aprendizagem;

12. A realidade das condições de exercício profissional dos professores que, uma vez licenciados, podem lecionar em diferentes instituições de educação básica, incluídas as da RFEPCT;

13. A histórica condição diferenciada para a formação de professores das disciplinas técnicas do ensino médio em relação à formação de professores das disciplinas “acadêmicas” e suas consequências, também históricas, de desprestígio daqueles professores e dos seus próprios alunos legitimado por uma formação não raro aligeirada, desintegrada e desprovida das características daquele preparo desejado para qualquer professor;

14. O conhecimento dos movimentos recentes da sociedade política e da sociedade civil organizada no sentido de se proporem melhorias para a formação de professores, tal como a instituição pelo atual Ministério da Educação (MEC) de Grupo de Trabalho para tratar desse tema e da Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e implementação da Resolução CNE/CP 02/2015;

***Propõem-se, políticas e projetos de formação de professores que:***

1. Propiciem o preparo de professores comprometidos com uma educação de excelência acadêmica e socialmente referenciada, assumida como um direito inegociável e que considera as vivências de diferentes classes, grupos e culturas dos estudantes, tendo-se em vista a formação “omnilateral” de pessoas autônomas, críticas e propositivas, nos âmbitos individual e coletivo, na direção daquele projeto mencionado, tal como explicitado por Oliveira (2022);

2. Defendam para o professor: “Rigorous domínio teórico-prático na área da docência, envolvendo a área profissional específica em que trabalha, integrada com a área didático-pedagógica. Características de um profissional trabalhador, intelectual e cidadão crítico que domina os fundamentos científico e sócio-históricos do trabalho docente, e que é

solidário na construção de um projeto educativo mediador das relações entre trabalho e educação na perspectiva emancipatória [...] relacionado à educabilidade dos que vivem do trabalho [...] e que vai ao encontro do compromisso com a superação das desigualdades e da dominação econômica, e, assim, com a superação do par categorial inclusão-exclusão” (OLIVEIRA, 2014, p. 22). Finalmente, um professor que entende professores e alunos como construções sociais e que tem sensibilidade, para reconhecer as condições socioeconômicas e culturais do aluno, com os quais interage, e que precisa respeitar;

3. Sejam similares para os professores em geral e os professores da EPTNM.

Acrescentamos ainda, de forma pontual, em acordo com os movimentos sociais que visam produzir um mundo menos desigual:

1) Revogação do Novo Ensino Médio.

2) Revogação da Resolução nº 2, de 2019, por representar retrocesso a formação de professores, alicerçando a mesma em uma visão pragmatista e acrítica.

3) Revogação da Resolução nº 1, de 2021, uma vez que apresenta a formação profissional como um conjunto de saberes fragmentados, sem prévia organicidade. A resolução equivale a prática docente a habilitação docente, reduzindo o aspecto formativo a uma dimensão pragmática e contribuindo para o esvaziamento da profissão docente.

4) Revogação da Resolução nº 1, de 2022, uma vez que se fundamenta na Resolução nº 2, de 2019.

5) Aperfeiçoamento da Resolução nº 2, de 2015:

a) Incluir os conteúdos específicos relacionados ao trabalho e educação (Art. 1, parágrafo 2 e Art.14, parágrafo 2);

b) Retirar do caput os termos “emergencial e provisório”;

c) Excluir o inciso 7 que prevê a extinção dos cursos de formação pedagógica;

d) Evidenciar que os cursos de formação pedagógica irão atribuir o título de Licenciado em \_\_\_\_\_, de acordo com a área de formação do bacharelado ou do curso de tecnologia que o professor em formação tenha anteriormente e na qual deverá ser realizado o estágio curricular supervisionado;

e) Prever o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como pressuposto pedagógico como item que compõem os fundamentos da formação de professores.

De vários estados do Brasil, 5 de maio de 2023, assinam:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR – IFRN

Ana Sara Castaman – IFRS  
Cristhianny Bento Barreiro – IFSul (coordenadora do GT)  
Deuzilene Marques Salazar – IFAM  
Francisco das Chagas Silva Souza – IFRN  
Jair José Maldaner – IFSC  
Lucília Regina de Souza Machado – IFRS  
Maria Rita Neto Sales Oliveira – CEFET-MG  
Roberta Pasqualli – IFSC  
Sandra Terezinha Urbanetz – IFPR

## BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Rosilândia Ferreira de. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica:** influência da formação no processo ensino-aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ALMEIDA, Mariana de Moura Nunes. **Formação docente:** um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Câmpus Santana sobre a formação pedagógica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

BARREIRO, Cristhianny Bento; MOGARRO, Maria João. Docência e ensino profissional no Brasil e em Portugal. **Educar Em Revista**, v. 37, p. 1-20, 2021.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares de. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR. impresso)**, v. 21, p. 1510-1534, 2021.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN:** uma interface dialógica emancipatória. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

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. Casa Civil. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 05 ago. 2022.

BOTTON, Elis Angela; STÜRMER, Arthur Breno. Formação continuada de professores no Instituto Federal Farroupilha – Campus Frederico Westphalen – RS. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 18, 2020. Disponível em

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8981>. Acesso em 28 out. 2021.

BRITO, Celielson de Aguiar; MELO, Silvilene Brito de; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e tecnológica. **Revista Principia**, n. 56, 2021.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. Perspectivas para a formação pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 1, p. 162 – 173, jan./jun. 2016.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **A Escola como Mercado de Trabalho**: Os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. São Paulo: Iglu. 1989.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e Formação Profissional**: Trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. Tendências da relação trabalho/educação no contexto da globalização. In. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).

CONIF. **Reflexões sobre a formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**: caminhando para a construção de diretrizes (Versão preliminar para debate nas instituições da RFEPCT). 2022. Disponível em: [https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/redefederal-promove-i-seminario-nacional-de-formacao-de-professores1/reflexoes\\_sobre\\_a\\_formacao\\_de\\_professores\\_na\\_rede\\_federal\\_de\\_educacao\\_profissional\\_cientifica\\_e\\_tecnologica\\_\\_1\\_.pdf](https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/redefederal-promove-i-seminario-nacional-de-formacao-de-professores1/reflexoes_sobre_a_formacao_de_professores_na_rede_federal_de_educacao_profissional_cientifica_e_tecnologica__1_.pdf). Acesso em: 21 mar. 2023.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. **Tecendo histórias... entrelaçando narrativas**: tecituras que constroem a docência de professores bacharéis. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p. 57-69, jan./abr. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFO7gthybkH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 ago. 2022.

FARIA, Igor Guterres. **A construção da identidade docente na Educação Profissional Técnica de nível médio no Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Canoinhas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FERREIRA, Ilane Cavalcante; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A experiência da pesquisa na formação docente: unindo teoria à prática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 12, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5730>. Acesso em: 28 out. 2021.

FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira. **Representações sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do IFPB sobre formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação), 170 fls. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

FARTES, Vera; SANTOS, Adriana Paula Q. Oliveira. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 41, n. 143, Aug. 2011.

FRANCO, Maria Ciavatta. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador**: novos desafios. Coletânea da CNTE, 1996, Mimeo.

GARIGLIO, José Angelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, Mar. 2012 .

KUENZER, Acacia Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.**, v. 19, n. 63, Campinas, Aug. 1998.

KUENZER, Acacia Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, Sept. 2011.

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, Dec. 1999.

LAPA, Bárbara Castro. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico), 200 fls. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Câmpus Manaus Centro, AM, 2017.

MALDANER, Jair José. A formação docente para a educação profissional e tecnológica: breve caracterização do debate. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 182–195, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.5811. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5811>. Acesso em: 31 mar. 2023.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.

1, n. 1(jun.2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a. Anual. 12.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 8). 13.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 116, Sept. 2011 .

MOURA, Dante Enrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**/Ministério da Educação, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. V.1, nº 1(jun.2008).-Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual. 14.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. “Educar os educadores”: trabalho, educação e práxis no contexto dos Institutos Federais. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, dez. 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11251>. Acesso em: 28 out. 2021.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo**. In: Oliveira, M.R.N.S. (Org.). Professores, formação, saberes e problemas. Porto, Porto Ed., p. 17-32, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A constituição do campo da Didática em seus âmbitos curricular, investigativo-teórico e profissional. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, XXI, 2022, Uberlândia, 2022. (aguardando publicação em livro do evento).

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; GUIMARÃES, Ailton Vitor. Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n.71, p. 1486-1509, out./dez, 2021.

PINTO, Elisane Ortiz de Tunes. **Olhares sobre a Formação Continuada de Docentes não Licenciados na Educação Profissional e Tecnológica**: histórias narradas e caminhos a percorrer em um Câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. 2022. Exame de qualificação (Doutorando em Doutorado em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

PIRES, F T. A formação e atuação docente dos professores da Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam as pesquisas dos últimos dez anos? **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 17, p. 8573, 2019.

RODRIGUES, Marcela Rubim Schwab Leite; FREITAS, M. C. S. Formar-se para ensinar:

experiências de um Instituto Federal. **RBEPT**, v. 2, n. 11, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4679>. Acesso em: 28 out. 2021.

SILVA, Luís Carlos Cavalheiro da. **A formação continuada para a docência da Educação Profissional: por onde caminha o IFRS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021.

SILVA, Robson Freitas da. **A formação docente e sua importância para a Educação Profissional e Tecnológica no IFAM – Câmpus Coari**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SOUZA, F. das C. S. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, 2022. DOI: 10.7213/1981-416X.22.074.DS04. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/29209>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 2, p. 621–638, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i2.8644682. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em: 19 abr. 2023. SOUZA, L. A. A. de. Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná (2008-2018): Cadeias produtivas e politécnica. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2019.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, dez. 2012. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2012000300013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000300013&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 04 maio 2023.

URNAUER S. Trabalho e educação: uma proposta de formação docente. **Dissertação** (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba PR, 2019

### 3. Educação de Jovens e Adultos

#### D) A Educação de Jovens e Adultos no contexto da sociedade brasileira

Historicamente, a Educação de Adultos assumiu maior relevância com o processo de industrialização brasileira, a partir da década de 1930. Nesse sentido, a Constituição de 1934 já indicava que era dever do Estado o impulsionamento do ensino primário, integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos (Art. 150). Havia, nesse período, uma grande preocupação com o analfabetismo. Sobre esse fenômeno na história da educação brasileira, Ferraro (2002, p. 8) nos apresenta a seguinte “periodização da trajetória da taxa de analfabetismo a partir de 1872 para a população de 5 anos ou mais”:

- 1) taxas extremamente elevadas e estáveis (em torno de 82,5%) no período que vai do primeiro ao segundo censo (1872 a 1890);
- 2) queda em ritmo mais ou menos constante no período de 1890 a 1950, com redução da taxa de analfabetismo para 57,2% no Censo 1950;
- 3) intensificação da queda no curto período de 1950 a 1960, com redução da taxa para 46,7%;
- 4) desaceleração no ritmo de queda da taxa de analfabetismo a partir de 1970 até 2000, com taxas caindo sucessivamente para 38,7%, 31,9%, 24,2% e 16,7%, sempre para a população de 5 anos ou mais.

Com o fim do Estado Novo (1937-1945) e intensificação do capitalismo industrial, a educação de adultos é requerida para ampliar o eleitorado e qualificar trabalhadores para as indústrias. Entre o final dos anos de 1940 e o início dos anos de 1960, para os que não estavam no sistema escolar, foram empreendidas campanhas de alfabetização em massa. Há uma forte atenção para o desenvolvimento dessas ações no Nordeste, uma vez que o analfabetismo no Brasil foi assumindo caráter regional. Segundo Ventura (p. 05, 2017) “na prática, ocorria uma alfabetização em três meses e o curso primário em dois períodos de sete meses; no período seguinte as ações voltavam-se para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional”.

Com a atuação da recém criada Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1945, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), foram incentivadas em países como o Brasil, a adoção de programas para superar o analfabetismo e combater o comunismo. Observa-se que as políticas educacionais para esses estudantes já demonstram como essência o desenvolvimento de ações pontuais e de curta duração e que prevalecem até hoje.

Frigotto (1995) acrescenta, contudo, que no final da década de 1950 e início da década de 1960, contrapondo-se à concepção instrumental da Educação de Adultos, que se

vincula à formação estritamente voltada para as necessidades econômicas, ideológicas e políticas das elites, desenvolveu-se uma concepção e prática educativa de caráter emancipador, objetivando a promoção de processos de conscientização política dos setores populares e de organização das lutas a partir de um projeto de transformação social. Estas eram as bases da Educação Popular.

Os governos militares, instituídos a partir de 1964, instituiu outras funcionalidades à Educação de Adultos. A Lei n.º 5692/71, pautada pela perspectiva da ideologia de segurança nacional e do desenvolvimento nacional, por meio do estabelecimento do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e do Ensino Supletivo “trouxo pela primeira vez, uma legislação específica que organizou ensino de adultos em capítulo próprio, diferenciando-a do ensino regular básico e secundário, abordando, inclusive, a necessidade da formação de professores especificamente para ela, e trazendo avanços significativos para a EJA” (Ventura, p. 13, 2017). O reconhecimento legal e a prática da educação de adultos nesse período, contraditoriamente, abriram caminhos para questionamentos, retomada teórica e prática da educação popular do final da década de 1950 e meados da década de 1960 e afirmação das especificidades dos tempos e aprendizagens desses sujeitos.

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educativa, é um dos avanços na democratização da educação de qualidade para todos. Está expressa na Constituição da República Federativa de Brasil de 1988 que garante a Educação como direito de todos, independentemente da idade e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que no Título III, Da Educação que versa sobre o Direito à Educação e do Dever de Educar e na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos que regulamenta essa modalidade. Enquanto modalidade, é preciso, portanto, reconhecer as especificidades desses estudantes e conceber tempos e espaços educativos a partir das condições sociais desses sujeitos. Esse avanço, segundo Cury (2002), é resultado do desenvolvimento da cidadania em todo o país, processo assentado na contradição social e nas lutas protagonizadas pelas forças políticas que postulam a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade das condições sociais.

No período de 1990 a 2000 não foram instituídas ações governamentais substantivas para o enfrentamento da nenhuma ou baixa escolarização da população brasileira. A única ação mais contundente foi a implantação do Programa Alfabetização Solidária – principalmente no Norte e Nordeste - vinculado à Presidência da República com o objetivo de alfabetizar em cinco meses e tendo como recursos, parcerias com o empresariado. Importante destacar que parte do atendimento à EJA foi deslocada para o Ministério do Trabalho, acentuando a perspectiva de atrelamento da escolarização com a formação profissional. É

preciso destacar, ainda, que predominantemente as políticas educacionais se vincularam às novas exigências da globalização, da produção flexível, do Estado Mínimo, das parcerias público-privadas e das ideologias relacionadas ao individualismo, competição e meritocracia. A escolarização de jovens e adultos trabalhadores repõe a concepção tecnicista de forma acentuada em um momento em que a produção econômica, consumidora cada vez mais das tecnologias, exige um pouco mais de capacitação sem perder, contudo, sua natureza de classe e os fundamentos de uma educação dual (Ventura, 2017).

## **II) A Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal**

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade educativa, é um dos avanços na democratização da educação de qualidade para todos. Está expressa na Constituição da República Federativa de Brasil de 1988 que garante a Educação como direito de todos, independentemente da idade e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que no Título III, Da Educação que versa sobre o Direito à Educação e do Dever de Educar e na Seção V, da Educação de Jovens e Adultos que regulamenta essa modalidade. Enquanto modalidade, é preciso, portanto, reconhecer as especificidades desses estudantes e conceber tempos e espaços educativos a partir das condições sociais desses sujeitos. Esse avanço, segundo Cury (2002), é resultado do desenvolvimento da cidadania em todo o país, processo assentado na contradição social e nas lutas protagonizadas pelas forças políticas que postulam a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade das condições sociais.

A assunção da EJA pela Rede Federal, já consolidada como uma instituição pública de reconhecida qualidade, foi impulsionada, na contemporaneidade, por meio de ações articuladas a partir do Decreto n.º 5.840 de 13 de julho de 2006, em vigor, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA. O objetivo fundante desse Decreto é proporcionar a elevação da escolaridade por meio da integração entre EJA e Educação Profissional aos milhões de brasileiros que interromperam seus estudos na chamada “idade regular”. Por este Decreto, a adoção dos cursos do PROEJA podem ser feitas em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e em entidades nacionais de serviço social de aprendizagem e formação profissional, vinculadas aos sistemas sindicais e também em conjunto com as ofertas de EJA(Castro, 2016).

Foram produzidos ainda, três Documentos Base que explicitam concepções e orientações para esse Programa, são eles: Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio, Documento Base Ensino Fundamental (Proeja-Fic) e

Documento Base Educação Indígena. No processo de implementação várias ações foram desenvolvidas com o objetivo de formar docentes para os cursos e produzir conhecimentos sobre o Proeja. Foram incentivadas ofertas de vagas em cursos de especialização, mestrado e doutorado em diversas Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica. Segundo Castro (2016, p.163) o “Documento Base para o Nível Médio/Ensino Médio afirma que o desenvolvimento educacional, mesmo não sendo o fator fundante do desenvolvimento de uma nação, assume papel estratégico para a sua realização. Ressalta ainda que foi isso que aconteceu com todos os Estados que construíram um projeto de desenvolvimento autônomo”.

Sobre os princípios do PROEJA, o referido Documento ressalta:

- a) o compromisso das instituições públicas de inclusão da população nas suas ofertas educacionais, no caso, jovens e adultos que não estiveram ou tiveram que deixar a escola – tal inclusão deve ser substantiva, ou seja, não deve promover ou permitir outras formas de exclusão, que se expressam, por exemplo, quando não assegura a permanência ou êxito dos alunos;
- b) inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, reafirmando dessa maneira a educação como direito e apontando para a sua extensão em a todo nível básico;
- c) como desdobramento desse último, indicação da universalização do ensino médio;
- d) o trabalho como princípio educativo, ou seja, compreendendo que homens e mulheres vivenciam a sua condição humana pelo trabalho e é assim que institui a ação transformadora do mundo, de si e para outrem;
- e) a pesquisa como fundamento da formação vislumbrando, a partir daí, a criação de possibilidades para produzir conhecimentos, avançar na compreensão da realidade e contribuir para a construção da autonomia intelectual dos educandos;
- f) por fim, a consideração de aspectos geracionais, de gênero, de relações étnico raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (Castro, 2016, p. 163)

Para as Instituições Federais está previsto desde 2006 a oferta de no mínimo 10% das vagas para cursos vinculados ao PROEJA. Para o período, a indicação é que esta porcentagem teria como parâmetro o quantitativo de vagas do ano de 2005, devendo ampliar a oferta a partir de 2007.

Contudo, o que se observa hoje é um recuo ou não oferta acentuada da EJA de forma orgânica na Rede Federal (Plataforma Nilo Peçanha, 2023), dado que acompanha a diminuição da oferta dessa modalidade em outros sistemas públicos de educação. A situação em relação a essa modalidade se agravou ainda mais no último governo federal, que não desenvolveu nenhuma ação significativa e reduziu drasticamente os recursos para essa modalidade. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE,2023), a Comissão Externa de Acompanhamento dos Trabalhos do Ministério da Educação (MEC), os recursos destinados à EJA caíram 70% em 2020 e 67% em 2021. A

verba que ultrapassava a R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões.

Mais recentemente, para além de ser uma modalidade educativa, a EJA tem trazido à tona reflexões sobre a relação entre trabalho e educação e a histórica exclusão de milhões de pessoas da escola em um país dependente e subordinado como o Brasil. Tem sido evidenciado também seu vínculo essencial com a formação de trabalhadores pardos e negros e negras, que precisaram interromper os estudos para gerar ou ampliar a renda individual e/ou familiar. Há, portanto, um forte componente de classe social e étnico-racial na sua constituição. Segundo Arroyo (p. 29, 2005), “desde que a EJA é EJA, esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, étnicos, raciais e culturais”.

Esses estudantes são oriundos, por exemplo, dos mais de 69,5 milhões de adultos da população brasileira com 25 anos ou mais que não concluíram uma das etapas educacionais. Esses números revelam que 32,2% não terminaram o Ensino Fundamental, 4,5% tinham o Ensino Médio Completo e 6,4% eram sem instrução, segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. (Pnad/IBGE, 2019, apud Andes, 2020).

Dada a composição social dos estudantes da EJA e o descaso com que as elites brasileiras sempre trataram a educação da classe trabalhadora quando esta era/é implementada atendia/e as finalidades de coerção moral, inculcação ideológica e instrumentalização da formação para atender o mercado, notadamente destinada ao trabalho simples e funções poucos complexas, típicas de um país dependente e subordinado.

Posto isso, ressalta-se que a qualidade educativa na EJA e no PROEJA se vincula necessariamente à compreensão e superação das condicionantes que impedem o desenvolvimento integral desses estudantes. De imediato, destacar que a gênese da interrupção dos estudos está na constituição de uma sociedade desigual, assentada em uma democracia restrita e profundamente preconceituosa.

### **III) Desafios atuais para ampliação e consolidação da Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal**

Posto isso, ressalta-se que a qualidade educativa na EJA e no PROEJA se vincula necessariamente à compreensão e superação das condicionantes que impedem o desenvolvimento integral desses estudantes. De imediato, destacar que a gênese da

interrupção dos estudos está na constituição de uma sociedade desigual, assentada em uma democracia restrita e profundamente preconceituosa.

Diante da pouca oferta da EJA na Rede Federal, um Coletivo de servidores e estudantes tem organizado encontros nacionais, desde 2018, para refletir sobre a oferta dessa modalidade e reivindicar sua ampliação e consolidação. Contudo, que sejam cursos orgânicos, ou seja, que façam parte do leque de formação de cada instituição e que tenham continuidade acadêmica. Nesse sentido também, usa-se a denominação de cursos EJA-EPT como resistência às políticas educacionais que insistem em definir ações pontuais e aligeiradas para a EJA, por meio de Campanhas e Programas.

Os encontros foram realizados em Goiânia, 2018, em Londrina, 2019, em Maceió, 2020, em Manaus, 2021, em Porto Alegre, 2022 e agora, em 2023 no Rio de Janeiro. Denominamos de Encontro Nacional da EJA-EPT (Proeja) na Rede Federal, organizado pelo Coletivo e apoiado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal (FDE) e Institutos que sediam o Encontro. Destaca-se que os encontros se pautam por relatos de experiências, apresentação de trabalhos de pesquisa, mesas-redondas e conferências. Ao final, realiza-se uma assembleia para definir propostas que serão colocadas no documento final, que pode ser o formato de um plano de ação, memória ou de uma Carta (Fórum Goiano de EJA, 2023). É um evento de caráter político e formativo. Recupera-se aqui as contribuições desses encontros, que têm evidenciado os desafios e indicado propostas.

São eles:

1. Construção de uma Política Educacional de EJA-EPT pautada nos princípios políticos e pedagógicos contidos nos Documentos Base do PROEJA;
2. Cumprimento da meta legal que estabelece a oferta inicial de 10% de vagas para cursos EJA-EPT (Proeja) nas Instituições; - Revogação da Resolução n.º 01 de 28 de maio de 2021 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular e Educação de Jovens e Adultos à Distância;
3. Instituir arcabouço legal que considere as especificidades dos trabalhadores-estudantes da EJA, especificamente as relacionadas aos tempos disponíveis para a aprendizagem, no estabelecimento do ano e dias letivos;
4. Estabelecimento de Políticas externas e internas às instituições objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito dos estudantes da EJA.

5. Reativação dos cursos de formação continuada sobre a temática da EJA e da EJA-EPT (Proeja) para docentes.
6. Apoio e financiamento de eventos sobre a EJA-EPT (Proeja) nas instituições.
7. Fortalecimento dos setores e ações vinculadas à assistência estudantil para atender às demandas específicas dos estudantes da EJA-EPT (Proeja).
8. Universalização de auxílios financeiros para promover a permanência dos estudantes nas instituições.
9. Criação de um sistema em rede para registro de dados socioeconômicos e culturais e indicadores pedagógicos relacionados aos estudantes da EJA-EPT (Proeja) da Rede Federal para orientar as ações políticas destinadas a essa modalidade educativa.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTE, Maria Amélia G. de C; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

CASTRO. Mad Ana Desirée Ribeiro de. **O PROEJA no Instituto Federal de Goiás**-contradições, limites e perspectivas. Curitiba, Appris, 2016.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Sob Bolsonaro, EJA foi desvalorizada e teve perda de mais de 500 mil alunos**, 2023. Disponível em <https://www.cnte.org.br/> Acesso em abril de 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à Educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, 2002.

FERRARO, Alceu Ravello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil**: o que dizem os censos? Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/?lang=pt> Acesso em 09 de abril de 2023.

FÓRUM GOIANO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **PROEJA**, 2023. Disponível em <http://forumeja.org.br/go/node/1508> Acesso em 12 de abril de 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo, Cortez, 1995.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos, 2017. Disponível em <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em 08 de abril de 2023.

Plataforma Nilo Peçanha. **Indicadores de Gestão**: Percentuais Legais, 2023. Disponível em <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVILWJjNzYtZWQwYjI2OThhYWY1IiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em 12 de abril de 2023.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não concluíram a Educação Básica**, 2020. Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-concluíram-a-educacao-basica1> Acesso em 02 de abril de 2023.

## **4. Pesquisa e Pós-graduação para além da inovação**

**\*\*\*AINDA NÃO FOI PRODUZIDO TEXTO-BASE PARA ESTE EIXO\*\*\***

## **5. Extensão e Cultura**

### **I) Introdução**

A extensão tem uma história rica e diversa no Brasil quando comparada com outras experiências mundiais e, inclusive, na América Latina. Nesse texto, destacam-se um breve histórico da extensão nas universidades e, mais recentemente, na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Algumas legislações serão citadas para referenciar a extensão no campo das políticas públicas, porém três personagens estarão na centralidade das discussões apresentadas, por sua importância como referências dessa dimensão educativa: o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), o Fórum de Pró-reitores de Extensão da RFEPCT (FORPROEXT) e o educador Paulo Freire.

Neste texto, iremos explorar, na primeira parte, a história da extensão no Brasil tendo como referência a própria história das universidades e da RFEPCT e a importância para melhor compreensão do papel da extensão por conta das contribuições dos fóruns FORPROEX e FORPROEXT. Na segunda parte será apresentada um pouco da construção do Marco Regulatório da Extensão do Ensino Superior Brasileira, a Resolução nº 07 de 2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE). E, por último, o texto apresentará a necessidade de uma extensão verdadeiramente dialógica e popular para a garantia de uma educação emancipadora e os desafios que este modelo de extensão se impõe na RFEPCT.

### **II) A História da Extensão Universitária no Brasil**

A história da extensão universitária no Brasil remonta ao final do século XIX e início do século XX, quando as primeiras instituições de ensino superior começaram a surgir no país. Nessa época, a extensão era vista como uma forma de estreitar os laços entre a universidade e a sociedade, levando conhecimento e tecnologia para além dos muros das instituições de ensino. No entanto, foi somente na década de 1960 que a extensão universitária começou a ser valorizada como uma prática acadêmica legítima, principalmente por conta dos movimentos estudantis, em particular a União Nacional dos Estudantes (UNE), que juntamente com outros movimentos sociais do campo e da cidade, promoveram numa relação dialética com as universidades a evolução desta dimensão educativa.

No caso da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) a extensão está presente desde o início da rede, tanto como extensão rural, quanto

nas relações das escolas industriais ou comerciais com o setor empresarial, mas é somente com a lei 11.892/2008, que a extensão passa a ser definida como uma dimensão finalística desta Rede, assumindo um papel de destaque com a missão institucional juntamente com o Ensino e a Pesquisa.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da extensão universitária no Brasil é fundamental que possamos compreender a própria história da universidade brasileira e as disputas para definição de sua identidade, ou identidades.

Porém, este texto não tem a pretensão de fazer um aprofundamento sobre a gênese das universidades brasileiras, mas apenas apresentar elementos da história destas instituições para que se possa compreender melhor os movimentos e disputas que se fizeram presentes, pelo menos alguns deles, para definição dos princípios e concepções da extensão ao longo deste histórico.

#### *a) As origens da Extensão*

A extensão universitária surge, segundo PAULA (2013), nos países centrais ainda no século XIX, na Europa ela surge como uma forma de atender demandas de um capitalismo em crise (como tantas outras) que geravam disputas as quais passaram a questionar aquele modelo produtivo e que não era capaz de atender às demandas dos grupos subalternos geradas pelas próprias contradições do capitalismo.

Ou seja, as Universidades, assim como outras instituições do Estado, desenvolvem ações que procuram amortecer estes conflitos sem, com isto, dar respostas para a superação do modo de produção capitalista. Assim, a extensão surge, neste modelo europeu, principalmente como uma forma de “analgésico” às dores geradas pelas mazelas do capitalismo, neutralizando, portanto, os conflitos e exigências da classe trabalhadora, procurando evitar uma ruptura neste modo de produção.

Enquanto isto, nos EEUU, a extensão universitária surge num outro cenário, não de conflitos, mas de um relacionamento estreito entre Universidade e Capital, que passam a manter uma relação de mutualismo, ou pelo menos, com esta aparência. Onde as universidades passam a contar com recursos de empresas ou fundações, enquanto estas empresas usufruem dos resultados de pesquisas e inovações desenvolvidas nestas universidades.

É claro que estas relações não garantem a independência necessária no interior das universidades, pois as garantias dos recursos estão subordinadas às prioridades definidas

pelos financiadores. Assim, podemos dizer que esta relação está mais para o parasitismo do que para o mutualismo.

Apesar da grande influência que os modelos universitários dos países centrais têm sobre os modelos dos países periféricos, as universidades da América Latina, possuem uma formação de sua identidade muito distinta, quando comparadas com as universidades europeias e estadunidenses. A identidade, ou as identidades, das universidades latino-americanas provem de um processo de lutas e autoafirmação de seus povos em contraposição a hegemonia geopolítica norte-americana e europeia. Estas identidades irão moldar outras concepções de extensão nestes territórios, marcada pelas lutas de autodeterminação destes povos.

No Brasil as universidades foram criadas bem depois das primeiras universidades dos outros países da América Latina. Enquanto, no Brasil, a primeira universidade foi criada apenas em 1920<sup>3</sup>, desde o século XVI já tinham sido criadas diversas universidades no restante da América Latina<sup>4</sup>.

Mesmo assim, as lutas presentes nas definições das identidades das universidades brasileiras comungam com muitas das lutas presentes nas demais universidades latino-americanas. Movimentos como as Revoluções Mexicana (1910) e Cubana (1959) influenciaram muito nas concepções e identidades universitárias e a definição de seu papel na garantia da soberania nacional assim como, por outro lado, os regimes autoritários que influenciaram nas políticas internas destas universidades.

Um movimento importante na definição da identidade de nossas universidades latino-americanas, foi aquele iniciado pelos estudantes da Universidade de Córdoba na Argentina em 1918, a Reforma Universitária surgida deste movimento trouxe influências, não somente na organização das universidades, mas também nas definições de seu papel na relação com a sociedade da qual elas fazem parte.

FERNANDES (2020), relata que no Brasil estas influências se apresentam de maneira muito intensa na década de 1940 e 1950, por parte dos profissionais mais jovens das

---

<sup>3</sup> Apesar de desde a chegada da Família Real ao Brasil em 1808 terem sido criadas escolas de cursos superiores, como a Escola de Cirurgia da Bahia (18/02/1808), somente em 1920 foi criada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto 14.343/1920. Esta universidade foi criada às pressas aglutinando algumas escolas superiores já existentes (Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Escola de Medicina da Bahia e Faculdade de Direito do Recife), para que fosse possível atribuir o título de Doutor Honoris Causa ao Rei Alberto I da Bélgica que visitaria o Brasil em 1921 e tal título somente poderia ser outorgado por uma universidade.

<sup>4</sup> A Universidade de São Domingos (1538), foi a primeira universidade das Américas, mas outras universidades latino-americanas antecederam às brasileiras, tais como as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738).

universidades brasileiras e acabam por ganhar grande adesão dos movimentos estudantis. Ele ainda indica que a participação destas organizações estudantis provocam uma estratégia diferente para garantir as reivindicações necessárias para uma reforma universitária de cunho popular, já que aquilo que, segundo o autor, era um movimento endógeno da universidade, diante das resistências internas e da não compreensão política da sociedade sobre as necessidades destas reformas, levou o movimento à uma radicalização na perspectiva de buscar primeiro uma transformação da sociedade, caso contrário não seria possível as transformações nas universidades. Ou seja, enquanto nos outros países da América Latina a reforma universitária surge no início do século XX, como movimento social. No Brasil, tardiamente, surge de forma mais disruptiva desafiando as estruturas arcaicas da sociedade, isto é se contrapondo a ordem social existente.

Assim, o autor conclui que, mesmo sem a conquista destas transformações desta sociedade arcaica, as disputas com as forças conservadoras, “impôs, mesmo, uma reviravolta na estratégia conservadora, que acabou avançando até a absorção das críticas radicais e a concretização parcial de suas reivindicações reformistas” (FERNANDES, 2020, p. 257).

Deve-se ter clareza que estas disputas ocorriam concomitantemente com as disputas ocorridas em outro setores da sociedade, principalmente no campo político. Por exemplo, parte das reivindicações daqueles que buscavam as reformas nas universidades, são assumidas nas chamadas Reformas de Base, assim, como as demais demandas apresentadas pelos governos populistas/esquerda. E, por isso mesmo, passam a ser alvos das forças conservadoras, juntamente com os demais ataques desta contrarreforma.

É neste cenário de definição de identidade das universidades brasileiras que surge a discussão da identidade da própria extensão, como parte intrínseca da identidade deste novo modelo de universidade.

Não é por acaso que a experiência de Paulo Freire com a extensão universitária da então Universidade do Recife (atualmente UFPE), na década de 1960, dialoga profundamente com este novo ideal de universidade. Esta experiência de Paulo Freire, o levou mais tarde, durante seu exílio no Chile, à reflexões que expõe no seu livro “Extensão ou Comunicação?”. Seu entendimento do diálogo como base da educação, faz com que ele compreenda a extensão, não só como um princípio educativo, mas com uma forte base na interação dialógica, seja com os estudantes, seja com os grupos da sociedade onde se desenvolvem as ações extensionistas. Isto é, o diálogo é o elemento basilar de mediação entre os sujeitos que interagem neste processo educativo, como forma de superação e transformação da sociedade.

A extensão, durante muito tempo, se colocou como uma forma de integração da universidade com a sociedade, porém, na maior parte deste tempo ela era, como nos apresenta Freire (2017), uma forma de comunicação sem uma interação dialógica com a sociedade, a exemplo disto podemos citar os Cursos e Conferências que a Universidade de São Paulo promovia no início do século passado, ou mesmo as assistências técnicas agrícolas/veterinárias promovidas por diversas universidades, mas em especial pela Universidade de Viçosa/MG, na década de 20, também do século passado. Porém, ao longo das disputas relacionadas anteriormente, uma outra concepção de extensão vem se desenhando nas universidades e outras instituições de Ensino Superior. Muitas destas mudanças ocorreram a partir de lutas de organizações e movimentos sociais, como as realizadas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), nas décadas de 50 e 60, em destaque o Projeto UNE Volante, em 1962.

Mesmo durante o período da Ditadura Civil Militar (1964-1985), as universidades conseguiram garantir ações mais integrativas com a sociedade, mesmo que de forma muito tímida, mas garantida na Lei Básica da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) em seus artigos 20 e 40:

Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes. [...]  
Art. 40. As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento. (BRASIL, 1968)

*b) A Extensão das Universidade públicas (FORPROEX)*

Porém, é no processo de redemocratização, ao final da década de 70 e início da década de 80, que a luta por uma universidade pública numa nova concepção, passa a contribuir para uma nova visão de prática de Ensino, Pesquisa e Extensão (FORPROEX, 2012) e que a Extensão passa a ter uma concepção menos assistencialista e mais numa visão freiriana de uma relação dialógica com a sociedade. É neste momento que uma nova concepção de Extensão é traçada:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes

sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987. *Apud* FORPROEX, 2012)

É esta concepção de extensão que, principalmente as universidades públicas, a partir da década de 1980 defendem como modelo, uma extensão de base dialógica. Como principal defensor desta concepção de extensão está o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX), criado em 1987.

Porém, apesar das concepções de extensão apontarem para uma dimensão educativa que integrava a universidade com a sociedade de uma maneira que esta última assumia um papel com um protagonismo maior, havia e ainda há, um descompasso entre esta concepção e as ações efetivamente realizadas por estas instituições, ou seja, ainda temos uma prática que se enquadra mais no perfil assistencialista ou de comunicação da extensão que Freire (2017) já denunciava.

A partir das lutas e demandas impostas, principalmente pelas universidades públicas e por meio do FORPROEX que, em 2003, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Extensão Universitária (ProExt), no qual seus editais promoviam a execução de projetos e programas de extensão tendo como base as concepções de extensão preconizadas no Plano Nacional de Extensão Universitária.

O FORPROEX, no seu documento Política Nacional de Extensão Universitária, de 2012, define assim esta concepção:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FORPROEX, 2012)

Para assumir este papel, a Extensão deve ser compreendida como uma dimensão educativa baseada na dialogicidade que permita aos estudantes, por meio de sua prática extensionista, uma formação humanística que busque a transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que se transforma.

### *c) A Extensão na Rede Federal de EPCT (FORPROEXT)*

Com a criação dos Institutos Federais, pela lei 11.892/2008, para garantir uma Educação Integral estas instituições passam a ter uma nova missão: garantir a articulação com

o território por meio da Pesquisa e da Extensão, que passaram a ser atividades finalísticas destas instituições.

A Extensão é uma dimensão educativa sem muita tradição, não somente na RFEPCT, mas passa a ganhar força, por conta dos objetivos e finalidades impostos na lei de criação dos Institutos Federais, para que eles possam garantir esta formação profissional e que seja, de fato, integral, sua lei de criação define objetivos e finalidades que exigem destas instituições uma maior integração com o território, ofertando uma educação socialmente referenciada e, assim, a Extensão assume um papel fundamental.

Foi desta forma que o Fórum de Pró-reitores de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT)<sup>5</sup>, compreendeu o papel da extensão nestas novas atribuições da RFEPCT.

Apesar de desenvolver trajetórias diferentes do fórum de pró-reitores das Universidades Públicas, o fórum da RFEPCT avançou para uma concepção de extensão muito semelhante à do primeiro.

Foi ainda como FORDIREX, que em novembro de 2008, no então Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET-AL), na cidade de Maceió, o fórum se reuniu com o objetivo de discutir a política de extensão para a RFEPCT e garantias de equidade para as dimensões institucionais. Foi elaborada então a carta de Alagoas com defesa de preceitos que garantissem um tratamento equânime na definição das políticas educacionais dos futuros Institutos Federais, estabelecendo verdadeiramente a necessária indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (LOPES e ALMEIDA, 2021).

Porém, foi somente em maio de 2009, que este fórum passou a se constituir como Fórum de Pró-Reitores de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEXT) e, a partir de então, se reúne ordinariamente 2 (duas) vezes ao ano e extraordinariamente quando convocado<sup>6</sup>.

Com o objetivo de fortalecer a extensão na RFEPCT o FORPROEXT propôs, junto ao CONIF, a criação do Programa Integrado de Extensão Comunitária e Tecnológica da RFEPCT “Nilo Peçanha” – o PRONILO, construído em 2010 e executado apenas em 2011.

---

<sup>5</sup> O FORPROEXT, foi criado em 2009 após a lei 11.892/2008, quando os Institutos Federais passam a contar com pró-reitorias de extensão, anteriormente era denominado FORDIREX, criado em 2007 e composto pelos então diretores de extensão e de relações empresariais da rede federal que compunham o Conselho dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET).

<sup>6</sup> Diferentemente da autonomia do Fórum de pró-reitores das Universidades Públicas (FORPROEXT) em relação aos reitores das universidades, o FORPROEXT é um órgão de assessoramento do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

Com o mesmo objetivo, o FORPROEXT Também participou ativamente de diversas articulações junto ao Ministério da Educação (MEC) e de outros ministérios para acompanhamento e apoio de diversas políticas públicas e obtenção de recursos junto a diversos ministérios para financiamento de projetos de extensão e cultura.

Destacando-se, nesse sentido, sua participação efetiva, juntamente com o fórum das universidades, para a construção do programa “Mais Cultura nas Universidades”<sup>7</sup> de 2015, como também da organização, implementação e execução de diversos programas realizados pela RFEPCT, como o PRONATEC<sup>8</sup> e MULHERES MIL<sup>9</sup>.

Nos primeiros anos de FORPROEXT suas atividades consistiram na construção de normatização conceitual para a Extensão Tecnológica e de movimentos para implantação de Políticas de Extensão nos Institutos Federais visando, como já foi dito, garantir fomento para suas ações.

Em 2013 foi publicado pelo CONIF o documento “Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, que apresentou, por meio de artigos desenvolvidos pelos integrantes do FORPROEXT, as discussões e a definições do conjunto de ações desenvolvidas nas instituições, permeando as relações com a sociedade brasileira (CONIF, 2013).

Desta maneira o FORPROEXT passou a compreender a extensão na seguinte definição, no âmbito da RFEPCT:

A extensão é um processo educativo, cultural, político, social, científico e tecnológico que promove a interação dialógica e transformadora entre as instituições e a sociedade, levando em consideração a territorialidade. (CONIF, 2020)

Em 2021, o FORPROEXT, publicou o livro “10 anos da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional” onde são apresentados relatos sobre a construção da Extensão na

---

<sup>7</sup> O Programa Mais Cultura nas Universidades, instituído conjuntamente entre MinC e MEC, tinha como objetivo o fortalecimento do Ensino Superior de graduação, pós-graduação e cursos técnicos em Cultura e Arte, o incremento e circulação da pesquisa em cultura, em seus diferentes níveis, o fomento da extensão universitária em cultura, a melhoria de equipamentos culturais de universidades e institutos federais e o estímulo e promoção de eventos, mostras, festivais, grupos, redes, ações e circuitos culturais.

<sup>8</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

<sup>9</sup> O Programa Nacional Mulheres Mil foi instituído nacionalmente em 2011, por meio da Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do MEC, e é fruto dos resultados positivos gerados por uma iniciativa piloto de mesmo nome, criada em 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). Seu objetivo é promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

RFEPCT nos primeiros 10 anos que a extensão passa a ser uma atividade finalística desta Rede.

#### *d) Consolidação da Extensão*

Diante do que foi exposto anteriormente, a extensão, enquanto dimensão educativa, tem se desenvolvido nas universidades e, como vimos, mais recentemente na RFEPCT, como uma forma de garantir uma educação em que os envolvidos se entendam como sujeitos de direitos e, além disso, como responsáveis pelas conquistas destes direitos. E é neste sentido que a extensão tem um papel fundamental numa perspectiva de relações verdadeiramente humanizadas, um humanismo em que a dialogicidade seja imprescindível, já que a extensão verdadeira, não pode ser uma invasão ou manipulação do outro, a extensão não pode ser conquista, extensão tem a dialogicidade como princípio axial na sua forma de se organizar, diálogo este compreendido na perspectiva de Freire (2017):

Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 2017, p. 51)

A extensão tem a capacidade de articular, por meio de suas ações, diversos agentes da sociedade, mas em especial os movimentos sociais e outros grupos da sociedade organizada, principalmente grupos sociais em vulnerabilidade, como comunidades indígenas, ribeirinhos, atingidos por barragens, quilombolas, entre outros. A RFEPCT, desde sua criação em 2008, tem desenvolvido diversas ações com alguns destes grupos, mas também têm feito ações com outros recortes, como as relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade etc. Ações estas que têm contribuído para uma maior inserção da sociedade nas relações com a instituição.

### **III) O Marco Regulatório da Extensão Universitária**

Porém, apesar da Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) indicarem a Extensão como uma dimensão integrada e basilar na educação superior brasileira, ainda faltava uma base legal que indicasse estas concepções de extensão.

Foi somente com o estabelecimento das Diretrizes para a Extensão Superior Brasileira, por meio da Resolução nº 7/2018 do Conselho Nacional de Educação, que passamos a ter um Marco Legal que definiria qual extensão se espera nas instituições de Educação Superior Brasileiras.

A construção desta resolução foi um processo colaborativo entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e os fóruns de pró-reitores de extensão das Universidades Públicas, das Universidades Comunitárias, das Universidades Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, onde estão os Institutos Federais. E esta articulação ocorreu num momento em que havia uma grande mudança na composição dos membros do CNE, quando, após o Golpe de 2016, o Governo Temer interferiu na composição de seus conselheiros, “revogando o decreto da presidenta Dilma Rousseff, que nomeou os novos conselheiros do CNE, considerando a consulta às associações e instituições pertinentes (Decreto de 27 de junho de 2016).” (AGUIAR, 2019). Nesta nova configuração a maioria dos membros do CNE iria ao encontro da nova (ou velha) visão de projeto político da educação deste governo, assim esta nova composição de conselheiros se mostrava mais favorável às políticas que estavam se desenhando, principalmente àquelas relativas a concepção de educação presentes na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que se alinhavam com uma proposta de educação que atendia às demandas das políticas neoliberais que se aprofundavam neste governo.

Mesmo diante deste cenário as contradições estavam presentes. Assim, como justificativa para a garantia de regimentar a Meta 12.7 da Lei 13.005 (Plano Nacional de Educação – PNE) a Câmara de Educação Superior do CNE (CES/CNE), criou em fevereiro de 2017, uma comissão para regulamentar esta Meta, ao mesmo tempo que definiria as Diretrizes das Extensão da Educação Superior Brasileira. Esta comissão composta pelos Conselheiros Arthur Roquete de Macedo (Presidente), Gilberto Gonçalves Garcia (Relator), Luiz Roberto Liza Curi e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (Membros), tinha como objetivo estudar e conceber o marco regulatório para a extensão na educação superior brasileira, assim como regulamentar a Meta 12.7 do PNE.

Para auxiliar esta comissão na elaboração destes regulamentos foi criada uma subcomissão de apoio aos trabalhos da comissão, que seria, inicialmente, composta por representantes dos diferentes fóruns nacionais de extensão já existentes que representavam as instituições públicas, comunitárias e privadas<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Estes fóruns foram representados na subcomissão por Daniel Pansarelli, Presidente do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), Wilson de Andrade Matos, Coordenador Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão da RFEPCT (FORPROEXT), Sônia Regina Mendes dos Santos, Presidente do Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (FOREXP) e Josué Adam Lazier, Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária (ForExt). Também colaboraram nos trabalhos desta subcomissão, a Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE, Malvina Tania Tuttman, e a Pró-Reitora de Extensão da UFRJ, Professora Maria Mello de Malta.

Desta forma com o auxílio destes representantes a minuta desta resolução foi discutida num diálogo constante com os fóruns mencionados, ao longo dos anos de 2017 e 2018. Após as discussões nestes fóruns e dos consensos obtidos nas discussões na subcomissão por meio de seus representantes e com a comissão do CNE, este Conselho promoveu, em setembro de 2018, uma Audiência Pública em sua sede em Brasília/DF, onde outras representações ligadas a Educação Superior estiveram presentes, como Andifes<sup>11</sup>, Conif<sup>12</sup> entre outros. Depois desta audiência a comissão formada pelos conselheiros do CNE construíram uma versão da minuta que foi apresentada para o Pleno do CNE, onde foi aprovada a Resolução nº 07/2018 publicada em 19 de dezembro de 2018.

Assim, esta resolução, ao contrário do que alguns acreditam, não é apenas uma regulamentação para o processo de Creditação Curricular da Extensão, previsto na Meta 12.7 do PNE, mas, acima de tudo, é um Marco Regulatório da Extensão da Educação Superior Brasileira. Nela estão definidas as concepções de extensão universitária que foram construídas pelos diversos agentes que estão envolvidos com este tema. Mesmo que a resolução não tenha dado conta de explicitar todos as concepções e diretrizes da Extensão Universitária construídas a partir do processo de redemocratização e das discussões que antecederam a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996. Diante do cenário de recrudescimento das discussões políticas e educacionais, do aprofundamento das políticas neoliberais e seus reflexos no projeto de educação nacional, podemos dizer que houve vários avanços em sua proposição.

Avanços na própria estratégia de construção do documento, ao chamar representantes dos fóruns de extensão das diversas formas de administração da educação superior e o fato de levar em conta as concepções e diretrizes construídas historicamente pelos movimentos internos e externos da extensão universitária.

Durante a elaboração da minuta, a subcomissão teve que se preocupar com o cenário de mercantilização da educação superior e precarização das relações de trabalho dos docentes, principalmente no setor privado, sabia-se que era perigoso que as ações de extensão para a creditação curricular da extensão pudessem ser adotadas para a utilização de força de trabalho não vinculada às universidades ou aos cursos de educação superior. Por isso, era necessário deixar claro que estas ações não só deveriam fazer parte da formação dos estudantes, como também deveriam, também, estar relacionadas com o curso destes

---

<sup>11</sup> Andifes: A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

<sup>12</sup> Conif: O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

estudantes e, da mesma forma, os orientadores destas ações deveriam ser da equipe do curso. Temia-se que fossem contratados “tutores” desvinculados dos cursos de graduação, para orientar as ações utilizadas na creditação curricular, como forma de reduzir custos na contratação de docentes. Ou seja, as cargas horárias das orientações, não fossem de responsabilidade do corpo docente do curso. Desta forma, a redação dos incisos II e III do Art. 12 da Resolução 07/2018 do CNE, reflete esta preocupação da subcomissão e pode ser considerada uma conquista dentro do cenário adverso:

Art. 12. A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superiores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber: **I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior; III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.** (BRASIL, 2018, grifos nossos)

Indicar que a verificação dos docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão fosse ponto de análise do SINAES, para “efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superiores” é importante para que esta ação seja respeitada, dado que isto implica na autorização ou não dos cursos ofertados.

É claro que a maior conquista, foi a garantia das concepções e diretrizes de extensão preconizadas nos artigos 5º e 6º da Resolução CNE/CES 07/2018, foram garantidas nestes artigos uma concepção dialógica da extensão, enquanto dimensão educativa, dentro de uma perspectiva freireana de educação, baseada na dialogicidade e numa construção do conhecimento por meio de relações não hierarquizadas. É importante destacar que, durante discussões da subcomissão com os conselheiros membros da comissão, percebeu-se uma inquietação de alguns conselheiros com o uso de termos e conceitos que remontavam a proposta freiriana de educação, houve um momento, durante as discussões, que um dos conselheiros criticou a presença, na minuta, de termos, que segundo ele, traziam uma “ideologia” e não um conceito científico de educação. Porém, com o apoio de outros conselheiros, que não compartilhava desta visão, houve uma articulação para retirarmos

certos termos, como “construção de conhecimento”, mas mantendo a essência da concepção de um processo educacional por meio da dialogicidade.

Assim, foram garantidas a inclusão das diretrizes que foram pactuadas no FORPROEX e que devem orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, os chamados 5 (cinco) “is”: Interação Dialógica, Interdisciplinariedade e interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social. Estas diretrizes carregam e si uma concepção de educação que vai ao encontro da Teoria (e não ideologia) de Educação Freiriana.

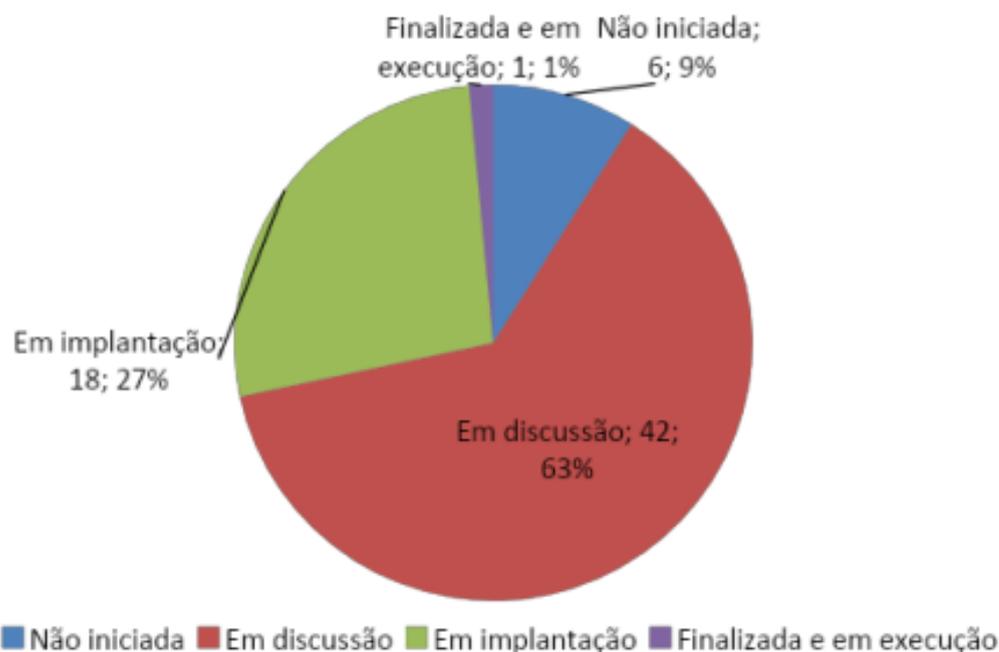
A construção das diretrizes de extensão da educação superior brasileira é um exemplo de como as contradições dentro da sociedade civil ocorrem por meio de disputas por hegemonia, Gramsci (2012). Isto é, sociedade civil e sociedade política disputam espaços de poder por meio de um nexos dialético de força e consenso contínuo. Estas disputas de espaços é precária, por isso, ao conquistá-los deve-se assegurá-los e defendê-los como a uma trincheira, no conceito de guerra de posição de Gramsci, nos ajuda a compreender a importância de que, mesmo quando uma conquista, parece insignificante diante dos objetivos finais, é fundamental que se possa compreender as correlações de forças daquele momento e marcar território em cada uma destas conquistas, sob o risco de retroceder ainda mais. Isto não significa se contentar com pouco, mas compreender o valor de cada um destes avanços e como, a partir desta nova trincheira, se possa avançar para novos territórios.

O momento de discussão das Diretrizes da Extensão da Educação Superior Brasileira era de um cenário adverso, porém foi possível, diante das contradições no próprio interior dos aparelhos de Estado, como o CNE e as Universidades, para que fossem obtidas as garantias de manutenção de uma concepção que já havia se estruturado num cenário de conquistas que antecedeu o recrudescimento político a partir do Golpe de 2016.

Ainda, há riscos para a consolidação destas concepções de Extensão na Educação Superior Brasileira, visto que as instituições ainda estão implementando suas Políticas de Extensão e regulamentações internas para a Creditação Curricular da Extensão. Segundo levantamento do FORPROEX (2019) apenas 1% das Instituições Públicas de Educação Superior havia concluído a implementação da Creditação Curricular da Extensão em seus cursos, enquanto 9% nem iniciou a discussão, conforme gráfico da figura 1. Isto quando se fala de instituições públicas, onde esta discussão está mais avançada e consolidada. Porém, é conhecido que a maior parte das vagas ofertadas na Educação Superior está no setor privado da educação. Assim, pode-se inferir que este ritmo está bem mais lento e as disputas

ocorrerão de outra forma dado o pouco espaço de manobras dos agentes no interior destas instituições, diante do poder de pressão das gestões das universidades privadas e o modelo de educação que estas gestões defendem.

### **Situação da inserção da Extensão nas práticas, currículos e projetos pedagógicos dos cursos de graduação das IES públicas brasileiras em maio de 2019**



Fonte: Levantamento realizado entre pró-reitores de extensão vinculados ao FORPROEX, maio de 2019

### **III) Por um modelo de Extensão Popular, Crítica e Emancipadora**

#### *a) Introdução*

As mudanças no ensino federal técnico e tecnológico, promovidas nos últimos anos pelo Governo Federal, que culminaram na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, proporcionaram um novo formato orgânico e pedagógico, que se propõe a mudar as relações entre as escolas federais e a sociedade. Segundo essa nova perspectiva, o ensino deve visar o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, por meio da articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, levando à geração de trabalho e renda e influenciando no desenvolvimento regional de modo a proporcionar alterações significativas na vida social das comunidades atendidas.

A partir de 2004 o Governo Federal promoveu um conjunto de intervenções institucionais junto ao ensino federal técnico profissionalizante, possibilitando alterações na

estrutura, nos currículos e na organização e implantação das atuais e futuras instituições de ensino técnico e tecnológico.

O resultado desse processo pode ser acompanhado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) e na implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Essa reestruturação da educação federal profissionalizante, onde os Institutos Federais possuem significativa importância, apresenta-se por meio de um novo formato orgânico e pedagógico para o ensino no país. Além da promoção de cursos técnicos e tecnológicos voltados para a formação qualificada em diversas áreas de ensino, propõe-se uma nova perspectiva de atuação e de relação das escolas federais de ensino profissional e técnico com a sociedade, compreendida em dimensões territoriais definidas através de perspectivas de políticas sociais integradas.

Esse novo sentido baseia-se em um ensino que, dentre outras finalidades e características, possa: 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 (BRASIL, 2008a, art. 6º, inc. IV).

Entre os objetivos dos Institutos Federais, destacam-se os de: 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; e 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, 2008a, art. 7º, inc. IV e V).

Assim, os Institutos Federais assumem uma nova perspectiva enquanto meios de promoção do ensino técnico e tecnológico associados à condição de política pública de desenvolvimento e de integração regional. Observa-se, em suas finalidades, o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, visando mapear as potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural das comunidades situadas no âmbito de sua atuação e promovendo a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologia social a essas comunidades locais, aliando, assim, saber popular, organização social e conhecimento técnico e científico.

A proposta da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), enfatiza um modelo de ensino enquanto política pública de integração regional, algo novo, até então, na história da educação profissional no Brasil, entrelaçando ações conjuntas com outros Ministérios, Secretarias e órgãos públicos, de modo a possibilitar um sentido social e pedagógico que vá além do ensino profissionalizante integrado ao ensino básico, enquanto dimensão pedagógica, e que supere a ideia da formação de cidadãos aptos apenas ao mercado de trabalho.

Com essa proposta, se enfatiza a importância estratégica das instituições de educação profissional e tecnológica como fomentadoras de ciência e tecnologia, a serviço da sociedade e que, por serem financiadas por recursos públicos, devem estar voltadas à resolução de problemas e contradições conjunturais ou regionais que impedem o desenvolvimento socioeconômico das localidades, perpetuando situações de desigualdade, atraso e dependência.

Segundo o Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, [...] ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também, na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas. (BRASIL, 2007b, p. 29).

Por sua vez, as Políticas Públicas para a educação profissional e tecnológica ao longo do século XX passaram por diversos sentidos e transformações, mas não deixaram de estar associadas a uma perspectiva instrumentalista que atendesse a determinados interesses e finalidades destacados pela conveniência política e os projetos educacionais determinados pela sua função produtiva e correlação com a dinâmica do mundo do trabalho em cada período.

Podemos, a partir dessa breve constatação, evidenciar que ao longo da história da educação profissional no Brasil, as Políticas Públicas para esse setor são perpassadas por projetos que evidenciam tendências que visam não apenas a interseção com a dinâmica produtiva do Capital em seus aspectos objetivos e subjetivos, mas representam sobretudo, aspectos de um poder político que determina e equaciona todo um conjunto sistêmico de relações que orientam, estruturam e dinamizam todo o complexo orgânico da Educação

Profissional e mais recentemente o desenvolvimento tecnológico nos Institutos Federais e CEFET's, efetivando tensões que se evidenciam no desdobramento das ações de pesquisa e extensão por exemplo em relação aos objetivos finais que podem não corresponder essencialmente aos preceitos estipulados na Lei 11892/08 que reorganiza a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais.

Entre os diversos aspectos que merecem destaques dessa relação sistêmica, além das questões pedagógicas e das políticas educacionais, deve estar direcionado ao próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a relação com os investimentos públicos, que sofrem influência direta do orçamento e mais recentemente por projetos de lei que procuram ampliar a interseção dos interesses do mercado via financiamento por convênios e ou parcerias, com as instituições de ensino, podendo dessa forma, estar representando um novo patamar dessa trajetória de interseção de interesses entre o Capital e seus agentes a partir e sobretudo pelo modelo de Políticas Públicas adotadas mais recentemente.

Essa é uma ameaça real e está muito em consonância com as necessidades de remodelação, ajustes e ou alterações no modelo de educação técnica e tecnológica pleiteadas pela burguesia e defendidas por organismos internacionais tais como o Banco Mundial.

Essa ameaça é algo presente na Rede e podemos listar entre outros exemplos a tentativa de implementação do famigerado projeto “Future-se” que entre outras coisas ampliava o grau de privatização ao acesso a ciência e à tecnologia desenvolvidas nas Instituições Federais de Ensino, comprometendo inclusive o perfil das propostas de extensão que essas instituições possam desenvolver.

É sempre importante enfatizar que são as instituições federais de ensino, ou seja: Universidades Públicas e Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, os grandes responsáveis por mais de noventa por cento da pesquisa de ponta e produção de conhecimento em diversas áreas desenvolvidas atualmente no Brasil. E levando-se em conta que vivemos em um país com grande disparidade na desigualdade social, esse conhecimento apropriado adequadamente deve ser compreendido como um meio para combater e superar determinadas situações de miserabilidade e subdesenvolvimento e dependência que ainda são constantes e determinam em muitas regiões do país um mecanismo de perpetuação da exploração e de subordinação.

E por estarmos em uma sociedade capitalista é também necessário enfatizar que não há neutralidade na ciência e por conseguinte, no desenvolvimento tecnológico, em relação a seu investimento e apropriação, principalmente quando se trata do histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, ainda mais em um cenário em que se intensifica as

pressões por aprofundamento das políticas ultraliberais em diversos aspectos, em especial na gestão do Estado com impactos e reflexos no conjunto das ações sociais enquanto políticas de Estado.

É sob esse contexto que a **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica** foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008a), enfatizando um modelo de ensino, que deve ser entendido sobretudo, enquanto política pública de integração regional e transferência de tecnologia social, algo novo, até então, na história da educação técnica e tecnológica no Brasil.

A reorganização da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, tendo como principal vetor a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabeleceu a importância estratégica que as instituições de educação profissional e tecnológica devem possuir como fomentadoras de ciência e tecnologia a serviço dos interesses públicos, em especial, devendo estar voltadas às resoluções dos problemas mais latentes e das contradições conjunturais ou regionais que impedem o desenvolvimento humano, e perpetuam situações de desigualdade, atraso e dependência.

Essa nova relação possui como parâmetros éticos e pedagógicos a construção de um domínio crítico e consciente do conhecimento científico e tecnológico desenvolvido pelas instituições públicas de ensino bem como a produção e apropriação desses conhecimentos pelas comunidades envolvidas através de programas de extensão.

Com isso se possibilita dialeticamente tanto a aproximação e efetiva relação entre as instituições de ensino públicas e a classe trabalhadora quanto garante a essas o protagonismo na busca de superação de suas atuais condições de opressão e exploração.

Dessa forma, a Extensão Popular aponta para o fortalecimento de uma educação pública, de qualidade e popular que, ao mesmo tempo em que constrói uma identidade entre o movimento popular e o ambiente escolar, fortalece os laços políticos e o sentimento de pertencimento e unidade entre ambos.

E são as ações extensionistas, em referência ao tripé: ensino, pesquisa e extensão, aquelas que mais imediatamente estabelecem uma relação entre conhecimento e sociedade, seja nas mais variadas formas de expressão do conhecimento científico e tecnológico, possibilitando a depender do projeto e da parceria desenvolvida, resultados de curto prazo e impactos consistentes na vida das pessoas.

As ações extensionistas são também portadoras de uma mediação mais precisa entre as instituições públicas e a sociedade, abrindo espaços para uma relação dialética através de práticas e reflexões que servem como parâmetros para avaliações e redefinições inclusive de

currículos, métodos de ensino e ênfase naquilo que se pesquisa e se desenvolve enquanto artefatos e processos, definindo assim a identidade e a função social de nossas instituições de ensino.

Não se pode, por sua vez, esquecer que o modo de produção capitalista estimula a instrumentalização do saber e de todo o conjunto orgânico que estrutura o funcionamento escolar de modo a favorecer os interesses privados do mercado, potencializando a acúmulo de capitais, a ampliação do poder econômico e Político e a disseminação de teorias que pretendem justificar e reproduzir, em nível da consciência, a manutenção da atual ordem societária.

Esse processo de disputa ou passa por despercebido pela naturalização que o senso comum estabelece em nossa concepção de escola/saber/sociedade ou muitas vezes é invisibilizado por ideologias conservadoras, transvestidas de modelos pedagógicos institucionais, que acriticamente reproduzem uma lógica de subordinação da escola e instrumentalização de todo o potencial acadêmico para a manutenção da reprodução da ordem social vigente.

A luta por uma sociedade emancipada e que supere as contradições que nos aproximam cada vez mais da barbárie passa pela disputa, consciente e consequente, de todas as potencialidades emergentes que o processo de desenvolvimento tecnológico e científico nos proporciona, em especial a Extensão Popular em suas articulações com o Ensino e a Pesquisa.

A articulação e promoção de projetos de extensão popular devem estar vinculadas a uma prática pedagógica que possibilite a essas comunidades uma análise crítica sobre o contexto conjuntural ao qual estão inseridos e bem como às determinações sócio-históricas que alimentam as principais contradições vivenciadas, dimensões essas que se desdobram na luta cotidiana para a superação das carências imediatas sem perder o horizonte emancipatório frente ao metabolismo do capital, produtor e reproduzidor das mais profundas carências humanas.

O diálogo e o respeito em relação aos saberes populares, a troca de experiências, a valorização da parceria com os movimentos sociais, o estudo teórico da realidade brasileira e sobre o sentido da Tecnologia Social, a avaliação crítica das expertises desenvolvidas, a construção de uma análise crítica que supere o assistencialismo ainda presente nas políticas públicas sobre extensão e o compromisso em potencializar os interesses históricos da classe trabalhadora efetivando uma consciência crítica e transformadora, devem ser parâmetros

constantes nas reuniões, nos projetos e nas ações extensionistas desenvolvidas pelos Institutos Federais.

*b) A organização de uma Rede Tecnológica de Extensão Popular*

Por que uma rede tecnológica de extensão popular?

A criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica garante um ambiente educacional diferenciado das universidades, em especial por sua verticalização do ensino, que a torna apta a ofertar desde cursos no ensino fundamental até as pós-graduações.

Apesar dessas e outras importantes diferenças, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a exemplo das universidades, deve fundamentar sua prática pedagógica no tripé que articula ensino, pesquisa e extensão. Certamente que cada um desses fundamentos será desenvolvido de uma forma diferenciada pela Rede Tecnológica. O diferencial estrutural, nesse caso, será justamente aquilo que se entende por educação tecnológica ou politécnica.

Somos uma Rede presente em todo o território nacional, distribuída em macro e micro regiões com disparidades sociais diversas e com interface e possibilidade de ações em diversos setores da economia e atores políticos locais importantes, em especial os movimentos sociais e populares.

Não se pode esquecer que diversas concepções e práticas sobre o que deve se constituir como educação tecnológica podem ser encontradas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essas concepções e práticas incluem desde aquelas focadas na “formação de mão de obra” para o mercado até outras que restringem os cursos integrados, por exemplo, a uma etapa preparatória para os exames de acesso à universidade. Por isso, é preciso ter bem claro o que entendemos por educação tecnológica para que ela esteja articulada a um modelo de extensão que possibilite as transformações sociais necessárias.

A educação tecnológica, tal como a entendemos, deve buscar suas bases em uma educação pelo trabalho, sendo este entendido como o fundamento ontológico do ser humano (Marx, 1996).

Por sua vez, devemos entender o trabalho como o permanente e necessário metabolismo entre humanidade e natureza responsável pela produção e reprodução dos meios de vida e que, no decorrer da história humana, assume diferentes configurações através da articulação de forças produtivas e relações sociais de produção.

Mais do que isso, a concepção de educação tecnológica deve ser capaz de reconhecer que, no processo histórico, tais configurações acabaram assumindo formas cada vez mais alienadas e alienantes de maneira que, no capitalismo, a educação deixa de se dar “pelo trabalho” e se torna cada vez mais “para o trabalho”, ou seja, como elemento de reprodução de mão de obra para a exploração pelo capital.

Se essa tem sido a concepção educacional hegemônica, ela, contudo, é permanentemente confrontada com processos educacionais que objetivam suplantar o caráter alienante da educação para o trabalho e para o capital. Esse confronto é desenvolvido através da educação tecnológica que

(...)ligada ao desenvolvimento das bases de conhecimentos que se vinculam ao processo de produção e reprodução da vida humana pelo trabalho, na perspectiva de abreviar o tempo gasto para responder às necessidades (essas sempre históricas) inerentes ao fato de o homem fazer parte da natureza e de ampliar o tempo livre (tempo de escolha, de fruição, de lúdico e de atividade humana criativa), no qual a omnilateralidade pode efetivamente se desenvolver. (Frigotto, 2012)

Dessa forma, a educação tecnológica parte do reconhecimento do caráter alienado das relações sociais sob a sociabilidade do capital e aponta para sua superação em uma sociedade emancipada. Reconhece ainda que, mesmo que os processos educacionais hegemônicos sejam aqueles que garantem a reprodução do modo de produção capitalista, é possível, através da educação tecnológica e da formação pelo trabalho, ir desenvolvendo uma práxis que contribua efetivamente – e junto com outras processualidades de luta emancipatórias - para a superação das relações sociais fundadas na exploração dos trabalhadores pelo capital e, conseqüentemente, potencialize o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade:

O terreno próprio do desenvolvimento humano omnilateral (em todas as suas dimensões) do caráter radicalmente educativo do trabalho, dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia somente terão a sua efetiva positividade e a capacidade de dilatar as qualidades e potencialidades humanas quando as relações sociais classistas sob o capitalismo forem superadas. (Frigotto, 2012)

Tendo em vista o já referido tripé do ensino, pesquisa e extensão e ao pensarmos a dimensão emancipatória da educação tecnológica somos levados a compreender que somente uma extensão popular pode ser coerente com tais processos emancipatórios.

Assim é nos propomos a estabelecer as bases de uma extensão que se articula com os processos sociais de forma a explicitar as contradições do capital e apontar para sua superação, pois esse processo possui também um sentido pedagógico e formativo para a conscientização e organização crítica das lutas sociais.

Ou seja, uma extensão popular deve ser capaz de tornar clara para seus participantes que as lutas por direitos desenvolvidas em suas realidades locais se articulam a uma realidade maior de produção de injustiças representada pelo metabolismo destrutivo do capital.

E, mais do que isso, que a efetiva garantia de justiça permanente só será possível com a superação do capitalismo. Ou seja, a extensão popular é aquela que se articula à dimensão emancipatória do processo educacional em sua totalidade para além do capital.

Por conta disso, as ações extensionistas dos Institutos Federais devem se articular de modo solidário e devem ser simultaneamente crítico a realidade social, possibilitando através dessas ações de extensão a possibilidade de fomentar junto aos movimentos sociais, uma consciência crítica no sentido de problematizar os efetivos alcances de suas lutas particulares em um contexto de contradições que a sociabilidade capitalista estabelece.

A permanente tensão entre lutas cotidianas e processos emancipatórios será um desafio para os educadores-extensionistas populares, que deverão ser capazes de articular as diferentes resistências ao capital com a dinâmica emancipatória.

Nesse sentido o fortalecimento dessa perspectiva deve ser uma das metas nacionais da ação das entidades que defendem a educação pública, socialmente referenciada e que possam ser vetor de articulação em rede, formação política e transformação social a nível nacional, tendo como objetivo a mudança da realidade brasileira a partir das ações extensionistas e a devida apropriação do conhecimento.

### *c) Desafios*

São grandes os desafios para quem pretende colocar em prática uma extensão emancipatória nos marcos da sociabilidade do capital. As contradições e a força hegemônica do metabolismo do capital exigem um esforço continuado que deve ser nosso fundamento praxiológico tendo por horizonte histórico possível a emancipação humana. Certamente é esse o diferencial e a contribuição a todos aqueles envolvidos em projetos de extensão com uma perspectiva crítica e emancipatória.

Reconhecemos a importância dos projetos de extensão que têm possibilitado a superação dos diferentes problemas nas comunidades em que são implementados, sejam através de ações cotidianas ou mesmo através do estabelecimento de políticas públicas. Esses projetos estão permeados pelas forças de luta das trabalhadoras e dos trabalhadores em busca de uma vida humanamente mais realizada, ainda que nos marcos da sociabilidade capitalista.

Porém, entendemos que as mais profundas carências humanas são decorrentes de um processo histórico do metabolismo do capital que, contraditoriamente, produz riqueza e pobreza enquanto dinâmica das relações sociais.

Ou seja, ainda que importantes, grande parte dos projetos de extensão desenvolvidos acabam por não se posicionar teórica e praticamente diante da permanente produção de desigualdade social decorrente do processo de valorização do capital, o que certamente limita seu potencial emancipatório à apenas a emancipação política.

Reconhecer e atuar em uma dinâmica em que as contradições presentes nas conquistas e derrotas na luta imediata não nos levem a perder o horizonte da emancipação humana é certamente desafiador. Mas é também nossa contribuição à extensão popular.

Ainda apontando os desafios, é preciso estarmos atentos à nossa institucionalidade. Primeiramente por atuarmos em um contexto de educação tecnológica que deve ser capaz de articular a extensão popular com o ensino e a pesquisa. E isso tendo em perspectiva a progressiva ameaça – e, em alguns casos já consolidada – de privatização dos espaços públicos e a mercantilização da educação.

É desafiador não se deixar cooptar pela lógica produtivista que caracteriza a apresentação de projetos para financiamento público, o que inclui desde entes estatais até as fundações. Em segundo lugar, mas não menos importante, é preciso destacar que aqueles(as) que atuam em um espaço institucional não deve, em hipótese alguma, confundir a dinâmica acadêmica com a dinâmica desenvolvida pelos movimentos sociais em geral.

A proximidade dos objetivos não deve nos levar a assumir o protagonismo político para a resolução de tarefas históricas que são próprios dos movimentos sociais e populares, o que nos leva a reconhecer a importância dos processos de formação popular de base por eles já vivenciados e desenvolvidos, respeitando as experiências acumuladas, os saberes e os métodos de organização e atuação de cada parceria desenvolvida.

Por fim, é preciso não temer as contradições e os desafios dos processos histórico-sociais, o que é ainda mais importante para aqueles que se colocam na luta pela emancipação humana e o fortalecimento de um modelo de instituição pública de ensino que esteja a serviço das necessárias transformações sociais que o Brasil precisa.

## **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base**. Brasília, dez. 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)> Acesso em: 30 jun. 2015.

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, 30 dez. 2008

CONIF. **Extensão Tecnológica** - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. --Cuiabá (MT): CONIF/IFMT, 2013.

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 [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em 05 maio 2021.

BRASIL. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rce-s007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rce-s007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**, Parecer CES/CNE 608/2018, homologação pela Portaria nº 1.315, publicada no DOU 17/12/2018, Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>. Acesso em 03 de fev. 2022.

BRASIL, **Lei 5.540/1968**, Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Artigos 20 e 40. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm). Acesso em 03 de mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 28 de maio 2022.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. **A Extensão Universitária no Brasil**, do assistencialismo à sustentabilidade. Revista de Educação da Anhanguera Educacional. v. 10, n. 10, 2007. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/207/205> Acesso em 15 jun. 2020.

CONIF. **Diretrizes para a Curricularização da Extensão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2020 – Disponível em <[https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext\\_aprovado\\_agosto\\_2020.pdf](https://portal.conif.org.br/images/Docs/estudos/diretrizes-para-curricularizacao-da-extensao---fde-e-forproext_aprovado_agosto_2020.pdf)>. Acesso em 18.jan.2023

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci, um estudo sobre o seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ENGELS, Friedrich e MARX, Karl. Manifesto do Partido Comunista. In: ENGELS, e MARX, Karl. – **Obras Escolhidas**. Vol. 1. São Paulo: Alfa-Omega, São Paulo, 1988.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Edunicamp, 1986.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira**: Reforma ou Revolução?. São Paulo: Expressão Popular, 1ª Edição, 2020.

FORPROEXT. **Política Nacional de Extensão Universitária**, 2012. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>, Acesso em 15.jan.2023.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 18ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação politécnica. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: EPSJV / Expressão Popular. 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 4. ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volumes 1 e 3. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2: Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo / Antonio Gramsci; tradução Carlos Nelson Coutinho - Ison Coutinho – 9ª Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2022.

LOPES, Regia Lúcia; ALMEIDA, Renato Tannure Rota (Org.). **10 anos de extensão de Rede Federal de Educação Profissional** — Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021. Disponível em <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/16130/13274>. Acesso 13.fev.2023.

MARX, K. **O capital** – crítica da economia política. Volume 1, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOVAES, H. T. **Reatando um fio Interrompido**: a relação universidade-movimentos sociais na América Latina. 2. ed. Marília: Lutas Anticapital, 2019. 355 p.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Natal: Editora do IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013> Acesso em: 14 jun. 2020.

PAULA, João Antonio de. **A extensão universitária**: história, conceito e propostas. Interfaces - Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 05-23, jul./nov. 2013. Disponível em < <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930/15904>>. Acesso em 18.jan.2023.

SANTOS, B. de S.; Mendes, J. M. M. (Org.) **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades democráticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

## 6. Gestão democrática

### D) Considerações Iniciais

O conceito de gestão democrática no Brasil historicamente pode ser considerado como prática inicial pois o período que antecede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/1996) o Brasil viveu cerca de onze (11) momentos de quebra de ordem institucional<sup>13</sup> desde 1823 (dissolução da Assembleia Constituinte Brasileira por D. Pedro I) até chegarmos em 1992 (*Impeachment* do Presidente da República Fernando Collor de Melo)<sup>14</sup> o que caracteriza as políticas públicas como instáveis e tendencialmente fragmentadas pelas instabilidades políticas que marcam os últimos duzentos (200) anos.

Já o período de 1996 (LDB) até 2023 (ano de produção deste texto) é marcado por tensos e intensos momentos para a classe trabalhadora. Regressando um pouco até 1994 temos a eleição de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e início da implementação ostensiva da agenda neoliberal no Brasil que se materializou na educação com a destruição da estrutura de Educação Profissionalizante e ampliação desregulada do Ensino Privado na Educação Superior.

O segundo momento trata do período dos mandatos Lula (2003-2011) e Dilma (2011-2016) onde a registramos uma alteração do modelo de gestão pública nas políticas educacionais, com uma perspectiva mais próxima dos interesses da classe trabalhadora porém muito disputada pela classe dominante, especialmente pelo setor empresarial.

O terceiro momento é marcado pelo golpe de 2016 que levou o então vice-presidente Michel Temer (MDB) a condição de Presidente da República. Saviani (2017, p. 197-198) faz uma importante síntese sobre aquele momento:

A situação é muito grave porque todas as instituições da República (Judiciário, Ministério Público, a própria Ordem dos Advogados do Brasil, as entidades empresariais tendo à frente a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo–FIESP, Parlamento, Partidos políticos, toda a grande mídia televisiva, escrita e falada) encontram-se conspiradas e obcecadas com o único objetivo de destruir o PT e impedir Lula de voltar a se

---

<sup>13</sup> Vamos considerar como “momentos de quebra de ordem institucional” ocorrências que se caracterizam por reconfigurar ou rearranjar parte da estrutura governamental nacional e que possuem impactos regionais e locais.

<sup>14</sup> Seguem todos os momentos de quebrada ordem institucional anteriores a LDB 9.394/96: 1823 - Dissolução da Assembleia Constituinte Brasileira por D. Pedro I; 1840 - Golpe da Maioridade. Antecipação da maioria de Pedro II; 1888 - Abolição da escravatura no Brasil; 1889 - Proclamação da República e fim do governo monárquico; 1891 - Dissolução do Congresso Nacional por Deodoro da Fonseca; 1930 - Revolução de 30. Golpe civil-militar pôs fim a República Velha; 1937 - Estado Novo de Getúlio Vargas; 1945 - Deposição de Getúlio Vargas; 1964 - Golpe Militar depõe João Goulart; 1985 - Fim da Ditadura Militar e início da Redemocratização; e 1992 - Impeachment do Presidente Fernando Collor de Melo.

candidatar. E, para isso, não têm pejo em violar as normas jurídicas relativas aos direitos mais elementares, inclusive dispositivos constitucionais. **Sim, o que ocorreu no Brasil é um golpe.** Claro que o impeachment está previsto na Constituição não podendo, pois, por si mesmo, ser caracterizado como golpe. Mas quando esse mecanismo é acionado como pretexto para derrubar um governo democraticamente eleito sem que seja preenchida a condição que a Constituição prescreve para que se acione esse mecanismo, ou seja, a ocorrência de crime de responsabilidade, então não cabe tergiversar. **O nome apropriado nesse caso não é outro. É, mesmo, Golpe de Estado, pois a Constituição não será respeitada, mas violada.** E nenhuma das alegações apresentadas para justificar o impeachment caracteriza crime de responsabilidade. Aliás, Dilma sequer está sendo investigada ao passo que a Comissão do impeachment tem mais da metade de seus membros em investigação e, no conjunto da Câmara, 302 deputados encontram-se na mesma situação. A farsa está, pois, escancarada: um bando de corruptos julgando e condenando uma presidenta que não cometeu crime algum (grifo nosso).

A burguesia local temendo perder seus privilégios e regalias impõe ao seu governo (Temer/MDB) serviçal uma agenda de supressão dos direitos da classe trabalhadora que podemos demonstrar através da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que, entre outras questões, limita durante vinte (20) anos os gastos em políticas sociais.

A Medida Provisória 746/2016 que desregulamenta o Ensino Médio brasileiro foi aprovada como lei (n. 13.415) no ano de 2017 sendo considerada uma das legislações educacionais que mais rápido tramitou no legislativo nacional. A agilidade parlamentar foi motivada para impedir o debate sobre tal proposta, aparência de eficiência com essência de autoritarismo.

O quarto e penúltimo momento é a eleição de Jair Bolsonaro (PSL/PL) para o mandato 2019-2023, em uma aliança religiosa-militar-empresarial com características autoritárias e práticas que variaram entre o conservadorismo e o reacionário.

A insistência nas pautas polêmicas para mídia e redes sociais serviu como cortina de fumaça para o retorno as práticas coronelistas tendo como princípio a prioridade dos interesses privados na gestão da “coisa” pública. A pauta moralista foi o mote para a destruição das políticas sociais, especialmente para os fóruns com participação sindical e popular. A pauta armamentista cria um ambiente de medo para reforçar todo e qualquer tipo de projeto antidemocrático e autoritário.

A união conservadora-reacionária entre a pauta moralista e armamentista tendem a formar o que podemos chamar de “núcleo duro” do pensamento e das práticas antidemocráticas dentro e fora da estrutura educacional brasileira.

Adicionamos ao acima exposto o sufocamento da educação brasileira através do corte de verbas das instituições, limitação e sabotagem dos concursos públicos e precarização dos serviços pelas terceirizações de toda ordem.

Como se não bastasse os recuos que a tivemos nos direitos dos trabalhadores brasileiros em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde – OMS caracteriza como “pandemia” a situação referente a COVID 19. Inicia-se a partir deste momento um rearranjo dos modos de viver e se relacionar socialmente. A educação foi imposta um ensino remoto improvisado e precário que acabou por aumentar a pressão sobre os trabalhadores da educação.

O saldo das tensões criadas na pandemia foi o óbito de milhões de pessoas no planeta inteiro e mais de 700 mil<sup>15</sup> brasileiros, adoecimento em massa dos trabalhadores da educação, seja por consequência da infecção por COVID 19, seja por outras doenças que emergiram do cenário caótico a que estes trabalhadores foram expostos.

O quinto e último momento a ser apresentado é a eleição e posse do terceiro mandato Lula (2022-2026) que rompe com o eixo central das práticas da gestão anterior (Bolsonaro) porém, está em disputa em outras pautas de interessa da classe trabalhadora como a limitação de gastos nas pautas sociais e a reforma do Ensino Médio.

Se entendemos que é a classe trabalhadora consciente e organizada que deve determinar os rumos das políticas públicas, pautando e pressionando (qualquer) executivo, legislativo, judiciário e sociedade em geral, é possível compreender que este atual momento do Governo Lula é de disputa de projetos, ações, teoria e prática.

Não compreender o momento de disputa social da sociedade e do governo poderá nos levar a um falso binarismo político onde “quem não está a favor está contra”, a uma leitura reduzida e deformada da realidade que não alcança as nuances da realidade concreta, servindo como prática que auxilia a reprodução do pensamento dominante, ou seja, atua contra a classe trabalhadora.

Neste contexto é necessário refletir, propor e pautar a gestão democrática na educação brasileira. Apresentamos a seguir uma perspectiva teórica para após retornarmos a um diagnóstico da estrutura educacional brasileira, em especial ao recorte de atuação do SINASEFE.

Para pensar as necessidades da classe trabalhadora no Brasil (geral), na educação (temático) e especificamente nas instituições federais (específico) dividiremos esta produção

---

<sup>15</sup> Fonte: Ministério da Saúde. Disponível em <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 22 de abril de 2023.

em parte teórica (geral), contexto brasileiro (conjuntura) e desafios da classe trabalhadora (geral e conjuntural).

## **II) A Gestão Democrática como necessidade política**

Assim como o direito à educação foi conquistado através das lutas históricas, a gestão democrática da educação emerge a partir dos movimentos que resultaram em conquistas democráticas para a sociedade brasileira durante a década de 1980. Tais manifestações tiveram como bandeira a luta em defesa da escola pública e por melhores condições de trabalho e remuneração para os professores, incluindo, também, reivindicações por mudanças na gestão e organização da educação e a valorização do magistério como profissão.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho (OLIVEIRA, 2004), possibilitando o debate sobre os objetivos educacionais e contrapondo “a organização burocrática e hierárquica da administração escolar.” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 15). Por sua vez, a gestão democrática implica participação, suscitando a ideia de que a política, como práxis social, está presente na escola.

Para Dourado (1998), a gestão democrática da educação pode ser entendida como processo de aprendizado e de luta política que vai além da prática educativa, ao possibilitar a criação de canais de participação e de aprendizado do jogo político democrático e, assim, o repensar das estruturas de poder autoritário presentes nas relações sociais e as práticas educativas nelas engendradas.

Segundo Cury (1997, 2000, 2002), a gestão democrática supõe gerir pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo, por meio da arte de interrogar, na busca de respostas que possam auxiliar no governo da educação. Essa gestão, afirma Cury (2002, p. 173), “[...] é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência.”

Para Spósito (1999), a gestão democrática da educação enfatiza a gestão educacional como essencialmente popular, que respeita as diversas visões de mundo e constrói o consenso das decisões coletivamente, por meio do diálogo. Diante disso, essa autora também enfatiza o fato de que a gestão democrática possibilita uma ambiência favorável à aprendizagem e estimuladora do querer aprender.

Freitas (2003) afirma que a gestão democrática da educação configura-se como processo de cunho político-pedagógico e administrativo que, necessariamente, persegue a emancipação dos envolvidos no próprio processo e tem a transformação da realidade como

seu imperativo. Ressalta, porém, que emancipação e transformação derivam da própria concepção de democracia em que se baseia a gestão democrática da educação.

Porém, a gestão democrática da educação se depara com contradições engendradas nos processos de formação históricos, econômicos, políticos e sociais. Essas contradições tem no gerencialismo a expressão em forma de práticas hierárquicas, burocráticas e patrimonialistas, inibidoras de relações pedagógicas baseadas na emancipação humana. O gerencialismo é “[...] a matriz teórico-ideológica que oferece o suporte operacional para o avanço do projeto neoliberal” (ABDALA; SOCARRAZ, 2019), ao adaptar a gestão pública para a era neoliberal. Essa adaptação ocorre através da utilização de ferramentas gerenciais provenientes da administração privada e tem como objetivo construir uma gestão empreendedora, para tornar o mercado como a referência para todas as instâncias da vida social, política e econômica. O resultado é a introdução e a difusão de uma nova lógica que privilegia a economia e a eficiência acima dos direitos democraticamente constituídos.

A outra face do gerencialismo educacional é a minimização dos seus custos consentidos pelos orçamentos públicos, bem como a transferência de vários de seus encargos para instituições não governamentais e setores do mercado.

Nesse novo século, é imprescindível retomar a educação para a democracia como parte da construção de um projeto de nação e colocar a gestão democrática no centro desse debate.

A democracia aqui é entendida como a materialização de direitos e igualdade social, e a não separação entre o econômico e o político (PERONI, 2016) está vinculada ao direito à educação materializado em políticas sociais e também ao processo de construção destas políticas. A democracia envolve coletivização das decisões e a participação é um processo de aprendizagem, que ocorre na prática social. O ambiente educativo, é um dos espaços de relações com capacidade de oferecer elementos para a compreensão crítica da realidade a partir de exercícios democráticos no seu interior. Por isso, a gestão democrática, deve constituir-se num eixo transversal das políticas e da educação pública. Ela deve ser a principal ferramenta para a formação da classe trabalhadora.

### **III) Gestão Democrática como Eixo de Luta dos Trabalhadores**

Nas considerações iniciais tratamos sinteticamente de uma contextualização que visou demonstrar que uma das nossas características no Brasil é a instabilidade e fragmentação das políticas públicas, que são produto dos reiterados momentos de quebra da ordem institucional

promovida pela classe dominante. No contexto mais próximo da atualidade apresentamos o desastroso cenário pós-golpe de 2016 criados por Temer (MDB) e Bolsonaro (PL).

No segundo momento desta produção apresentamos diversas perspectivas sobre o conceito de gestão democrática “na educação”, verificando a necessidade de defesa da democracia como possibilidade de superação do pensamento e prática autoritária.

Tendo em vista que ao evidenciarmos que a democracia foi seriamente atacada nos últimos anos, é preciso considerar que isso afeta (hoje ainda) a estrutura educacional brasileira.

Na perspectiva nacional sabemos que os trabalhadores da educação estão sendo a cada dia que passa expostos a mais burocracia desnecessária, cobranças exageradas por produtividade sem que lhes sejam oportunizadas as condições materiais, acúmulo de funções criados por uma situação de sufocamento dos recursos (humanos, financeiros e materiais) na educação pública, além do aumento da criminalização dos trabalhadores em educação patrocinado e financiado pela corrente conservadora-reacionária incentivada pela propaganda governamental da gestão Bolsonaro e pelos recursos de empresários que querem abocanhar o dinheiro da educação pública.

Soma-se a isso um cenário de não consolidação da proposta de gestão democrática nas escolas públicas brasileiras. Ainda hoje, em 2023, temos municípios que iniciam a implantação de gestão democrática nas escolas, ou seja, ainda temos resquícios de gestão educacional feita por cargos comissionados que em muitos casos são pessoas que não tem formação na área.

Mesmos em estados ou municípios onde a implantação da gestão democrática já está consolidada por mais de uma década é possível verificar que a cisão política manifesta na última eleição geral onde a proposta conservadora-reacionária intensificou sua ação também divide opiniões e projetos escolares.

No caso dos Institutos Federais a tendência é de uma intensificação da disputa política, seja pela característica descentralizada dos campi, seja pela recente formação destas instituições ou mesmo pela sua vinculação direta ao Ministério da Educação.

É necessário avaliar que a própria identidade dos Institutos Federais ainda está em disputa pois estes não são “universidades” e também não devem ser consideradas como “colégios” resumidos a uma formação antiquada limitada ao Ensino Médio. Os Institutos precisam se repensar e deliberar por uma identidade própria que pratique o tripe ensino/pesquisa/extensão como atividade diária e não somente retórica. Se analisarmos hoje os planos de trabalho dos professores dos Institutos por todo o Brasil, salvo raros casos,

teremos planos hegemonicamente de “ensino” com “pesquisa” e “extensão” como elementos figurativos das ações.

Quando tratamos de gestão dentro dos Institutos Federais ainda é necessário que a classe trabalhadora dispute, em cada reunião, em cada fórum ou mesmo com representante de classe que o “pedagógico submeta o administrativo” e não o contrário. Mesmo nos processos seletivos ainda não avançamos em um processo de matrícula humanizada onde os alunos(as) não sejam impedidos de se matricular por não terem um computador ou internet para o envio dos seus documentos. Até mesmo a incompatibilidade de uma plataforma ao ser acessada através de um smartphone é motivo de seleção e exclusão.

### **Como eixos da gestão democrática é necessário aprofundar as discussões:**

1. Democracia participativa como desafio das instituições educacionais;
2. Participação, autonomia e partilhamento do poder como princípios fundamentais;
3. Fortalecimento de comportamentos coletivos e espaços que viabilizem a formação participativa, contribuindo, assim, para a desfragmentação da educação;
4. Consolidação de mecanismos de intervenção e participação coletiva;
5. Instituir mecanismos de intervenção e participação coletiva, assumir a gestão colegiada, em que todos os segmentos da comunidade escolar tenham espaço, vez e voz de atuação;
6. Democratização do conhecimento entendida como garantia de acesso ao conhecimento historicamente construído e à formação integral do sujeito;
7. Democratização da gestão das instituições educacionais que se opõe de forma veementemente a gestão gerencial;
8. Foco nos processos de construção e participação coletiva e não apenas nos resultados;
9. Os problemas educacionais têm sido considerados como resultado de má gestão e do desperdício do Estado, como a falta de produtividade e falta de esforço por parte dos trabalhadores/docentes que ainda utilizam métodos e currículos antiquados. Por isso, justifica-se a adoção dos conceitos empresariais de produtividade, eficiência e competitividade para solucionar o problema enfrentado pela educação e que deve ser refutado veementemente pelos trabalhadores em educação;
10. A gestão democrática da educação ainda não se consolidou como um projeto que visa a emancipação social e evidencia que sua convivência com outras concepções de gestão põe a escola como campo de disputa de distintos projetos;
11. Resgatar a importância da escola/instituição enquanto processo de socialização é fundamental para desenvolver e fortalecer comportamentos coletivos e criar espaços que

viabilizem a formação participativa, contribuindo, assim, para a desfragmentação da educação escolar;

12. Se for válido dizer que a democratização da escola cumpre um papel na democratização da sociedade, também é fundamental que se afirme que não haverá gestão democrática na escola se não houver democratização na sociedade.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABDALA, P. R. Z.; SOCARRAS; J. F. P. Reflexiones sobre la Administración pública y el Neoliberalismo en Nuestramérica, Siglo XXI. **Revista Eletrônica da Administração**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, 2019.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: experiências e desafios. **Revista brasileira de política e gestão da educação**, ANPAE, São Bernardo do Campo, v.18, n. 2, p.163-174, jul./dez. 2002.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.p. 77-95.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. Gestão Democrática da e na Educação: concepções e vivências. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; Lucena Lurdes. **A crise da democracia brasileira – Volume I –**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, pp. 196-211.

PERONI, Vera M. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. **Reunião Científica Anual da ANPED**. UFPR: Curitiba,2016.

PERONI, Vera Maria; RODRIGUES FLORES, Maria Luiza. **Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

## **7. Financiamento**

\*\*\*AINDA NÃO FOI PRODUZIDO TEXTO-BASE PARA ESTE EIXO\*\*\*

## 8. Assistência Estudantil, Acesso e Permanência

### D) Contextualização e síntese da implementação do PNAES nos Institutos Federais

Este documento objetiva subsidiar as discussões do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) sobre a temática da Política de Assistência Estudantil na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica - EPCT. Buscamos apresentar uma breve síntese de como ocorreu o processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Rede, bem como, dos princípios e diretrizes para essa política. Ao longo do texto indicamos alguns dos principais desafios e demandas para a plena execução desta Política. A sistematização aqui apresentada se fundamenta em referências bibliográficas, análise documental de relatórios dos eventos da Rede EPCT e a partir de apontamentos realizados pelas servidoras por meio de suas trajetórias profissionais no cotidiano de trabalho na Assistência Estudantil e inclusive na participação nesses eventos e em outros espaços colegiados de discussões dos quais fazem parte. Também disponibilizamos uma pasta compartilhada com todos os arquivos utilizados para a construção deste texto.

Inicialmente, cabe enfatizar que a Assistência Estudantil é um direito social e se materializa por meio de um programa nacional que estabelece ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes. A assistência estudantil destina-se aos estudantes matriculados na Rede EPCT, independente do nível e modalidade de ensino, prioritariamente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social<sup>16</sup>. Sua finalidade é contribuir para ampliação das condições de permanência e apoio à formação acadêmica de seus estudantes.

O contexto histórico dessa política está principalmente relacionado às ações de oferta de alimentação e moradia (restaurante/refeitório e da casa do estudante) - tratados, pelas instituições de ensino, como política interna institucional. Suas demandas vinham da agendas de lutas do movimento estudantil referentes às instituições destinarem recursos para a garantia da permanência dos estudantes por meio de bolsas e de serviços. Há muitos estudos e uma ampla literatura publicada sobre o tema - artigos, dissertações e teses (ANDRÉS, 2011; KOWALSKI 2012, SILVEIRA, 2012) e mais especificamente sobre sua implantação nos IFs

---

<sup>16</sup> Vulnerabilidade social: processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social e territorial (CONIF/FDE, 2010).

(CAVALHEIRO, 2013; CORREA, 2020) também há vasta publicação<sup>17</sup>. Por isso, devido à necessidade de síntese neste documento, o recorte aqui priorizado será a partir da publicação do **Decreto 7.234/2010** que dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)**, quando os Institutos Federais são inseridos nesse programa por meio da reivindicação de estudantes e servidores como forma de garantir a permanência desses, não somente nas universidades, mas na Rede EPCT, também:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, **abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010)

Foi por responder por parte da oferta da educação superior que os IFs foram incluídos no Decreto e, devido ao programa de expansão de vagas nas instituições e, também, devido à expansão de campi no interior do país. Dessa forma, o PNAES adotou formato de política de governo estratégica para a democratização das condições de permanência dos estudantes, conforme consta nos seus objetivos (artigo 2º):

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010)

O PNAES possui dez áreas de abrangência: alimentação, moradia, transporte, creche, inclusão digital, esporte, saúde, cultura, apoio pedagógico e inclusão de estudantes com deficiência física e déficit de aprendizagem; e constitui-se em um importante mecanismo para que os estudantes tenham condições qualificadas de permanência. A distribuição do recurso entre as instituições ocorre conforme o índice de desenvolvimento humano do município de localização, número de alunos e vagas oferecidas por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do MEC em cada uma delas. Os critérios de seleção dos estudantes são definidos pelas instituições, que devem levar em consideração o perfil socioeconômico dos alunos, além de diretrizes estabelecidas de acordo com a realidade de cada instituição<sup>18</sup>.

A partir da implantação do PNAES, aconteceu o “**Seminário Nacional de Assistência Estudantil: Construção de Princípios e Diretrizes**”<sup>19</sup>, na cidade de

---

<sup>17</sup> A partir do ano de 2010 intensificaram-se as publicações de dissertações, teses e artigos científicos sobre a Assistência Estudantil nas Instituições Federais de Ensino, Universidades e Instituto Federais.

<sup>18</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/18107-recursos-quadruplicam-e-passam-de-r-1-bilhao-em-cinco-anos>

<sup>19</sup> Grupo de Trabalho responsável pela organização do evento: Coordenadora Nilva Schroeder (IFSC); Ana Lucia Nunes (IFG); Caetana Juracy Rezende Silva (SETEC/MEC); Érica Bragança

Fortaleza/CE, em dezembro de 2010, realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Ensino (FDE), do Conselho Nacional de Reitores dos Institutos Federais (CONIF) e do Instituto Federal do Ceará (IFCE) como os seguintes objetivos:

- a) discutir e apresentar o marco legal e conceitual essencial à construção de políticas de Assistência Estudantil;
- b) conhecer o papel dos profissionais diretamente envolvidos com a Assistência Estudantil e as possibilidades do trabalho integrado;
- c) munir os representantes dos IFs de informações relacionadas ao financiamento da Assistência Estudantil (fonte de recursos, matriz orçamentária, critérios de distribuição dos recursos na matriz orçamentária, aplicação dos recursos, possibilidades, rubricas e categorias de despesas);
- d) discutir acerca dos elementos essenciais à construção de uma Política de Assistência Estudantil e, por fim, elaborar proposta de diretrizes para a construção de políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal (EPCT).

Os encaminhamentos do evento resultaram em um Relatório onde constam: a sugestão de criação de decreto específico para a Rede EPCT; a criação das diretrizes operacionais; e a institucionalização de um GT Nacional de Assistência Estudantil (GT-AE), com a finalidade de construir as **diretrizes** nacionais dos Institutos Federais para Assistência Estudantil (FDE/ CONIF, 2010).

Em 2011 a SETEC formalizou algumas orientações sobre a AE por meio do “**Ofício Circular nº 21/2011/DPEPT/SETEC/MEC**” que em síntese dispõe sobre:

- a) a não exigência da contrapartida laboral do estudante para o recebimento de bolsas;
- b) no que se refere ao acesso, o estabelecimento de critérios adequados, claros e justos que estimulassem a permanência do estudante que considerassem a realidade econômica social da instituição e o perfil do público a ser atendido;
- c) definição de regras e critérios para a suspensão e/ou cancelamento de benefícios em casos de infrequência habitual injustificada;
- d) o repasse de bolsas direto ao estudante, periodicamente, em datas pré definidas, não excluindo a possibilidade de atender aos estudantes através de restaurantes universitários, moradia estudantil, material em espécie ou qualquer outra iniciativa típica da assistência; e
- e) a ampla divulgação do programa e de seus benefícios.

---

(IFES); Giselli Dandolini Bonassa (IFSC); Líbia Rocha dos Santos (IFBA); Lourdes Carril (IFSP); Silvana Francescon Wandroski (IFRO); Valdeluce Nascimento (IFBA); Willian de Paula (IFMT).

Na sequência, nos meses de janeiro e fevereiro de 2011, o **GT Nacional de Assistência Estudantil**<sup>20</sup> (GT-AE/2011) dedicou-se à elaboração de um decreto específico com diretrizes nacionais para a Assistência Estudantil na Rede EPCT, considerando também os demais encaminhamentos do referido Seminário. Em março daquele ano, foi realizada a apresentação de uma minuta de um decreto específico para a Rede EPCT contendo também diretrizes que posteriormente foram encaminhadas ao CONIF e à SETEC.

O documento construído pelo GT-AE/2011, além da concepção da política, dispôs sobre sua finalidade, gestão e recursos orçamentários (FDE, 2011), conforme segue:

- a) a Assistência Estudantil é entendida numa perspectiva da educação como direito, em compromisso com a formação integral do sujeito. Configura-se como uma política que estabelece um conjunto de ações que buscam reduzir as desigualdades socioeconômicas e promover a justiça social no percurso formativo dos estudantes.
- b) Público: estudantes matriculados na Rede EPCT, independente da modalidade de ensino, prioritariamente aos que se encontram em situação de vulnerabilidade social.
- c) Finalidade: a finalidade da assistência estudantil é ampliar as condições de permanência e apoio à formação acadêmica de estudantes da Rede EPCT. Quanto ao aspecto político, foi identificada a necessidade de criar uma Coordenação de Assistência Estudantil na estrutura da SETEC. A partir de então, essa demanda se mantém em todos os eventos.
- d) No que se refere à gestão, operacionalização e recursos:
  - acesso a dados: necessidade de a Rede EPCT construir mecanismos ou eleger indicadores comuns de acompanhamento e avaliação, para uso das instituições;
  - equipe multiprofissional: constituição de equipe básica em cada campus, com a presença de assistente social, pedagogo/a e psicólogo/a na perspectiva de trabalho integrado, não excluindo a participação e inclusão de outros profissionais como enfermeiros, médicos, odontólogos, professores, entre outros, considerando as atribuições regulamentadas pelas categorias;
  - divisão dos recursos: na distribuição interna dos recursos a instituição deverá estabelecer como critério a divisão por número de matrículas juntamente com indicadores de vulnerabilidade territorial do campus e seu entorno, tais como:

---

<sup>20</sup> O Grupo de Trabalho foi formado por 10 membros com dois representantes de cada região do Brasil, sendo um representante gestor e outro profissional que atua na área de assistência estudantil. Fonte: CONIF/FDE 2011.

IDH, Coeficiente de GINI, PIB per capita, Renda da Vasta Maioria, IDEB, entre outros; – normativas institucionais: cada instituição da Rede EPCT deverá regulamentar as ações de Assistência Estudantil, conforme decreto proposto: PNAES-EPCT;

– ampliação e democratização das discussões: tornar sistemática a discussão sobre a Assistência Estudantil na rede EPCT, sugerindo a criação de um fórum de Assistência Estudantil, em articulação com outros fóruns afins dessa rede;

– focalização: o recurso financeiro deverá ser utilizado prioritariamente para o atendimento aos estudantes que se encontram em vulnerabilidade social. A rubrica de Assistência Estudantil deverá ser destinada para custeio, prioritariamente, para repasse financeiro direto ao estudante. Podem ser previstas ações que contribuam, como restaurantes, alojamentos, transporte, material didático, entre outras de caráter socioeconômico.

– implementação e consolidação da Política Nacional de Assistência Estudantil da rede EPCT, garantindo os investimentos presentes e futuros, conforme estabelecido no Termo de Acordo de Metas e Compromissos, podendo cada instituição incrementar os recursos investidos em Assistência Estudantil; – apresentação de novos indicadores para a distribuição da matriz orçamentária;

– contrapartida: há uma orientação nacional sobre a extinção da contrapartida de trabalho do estudante como requisito para o repasse financeiro de auxílios. Ao longo dos eventos, essa pauta foi retomada e foram incluídos aspectos de frequência e aproveitamento acadêmico;

– prioridade no atendimento aos estudantes oriundos de outros estados por adesão ao SISU, que, pelas condições socioeconômicas, apresentarem necessidades para o recebimento de auxílios.

Sendo assim, essa iniciativa possibilitou que os Institutos Federais construíssem suas normas institucionais e fortaleceu o trabalho de alguns que já vinham realizando ações neste sentido.

A partir do **Seminário de Fortaleza**, os IFs começaram a se organizar para executar as ações previstas no PNAES, cada um à sua maneira, de acordo com sua realidade institucional e regional. As demandas desse processo, bem como, a promulgação da Lei Nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; do DECRETO Nº 7.824/2012, que regulamenta a

Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; e a publicação do acórdão nº 506/2013 do TCU, que recomenda à SETEC/MEC que realize planos, em conjunto com os Institutos Federais, para melhorar a estrutura e a expansão da Rede EPCT, baseado no relatório de auditoria realizada pelo TCU e que apontou problemas de evasão e retenção de estudantes, carência de docentes, falta de infraestrutura e de apoio ao desenvolvimento de pesquisa e extensão, começaram a ser organizados eventos nacionais pelos gestores de AE dos IFs.

Em fevereiro de 2013, aconteceu uma reunião de gestores de Assistência estudantil da região Sul e IFMG com a presidência do CONIF solicitando uma discussão sobre a Assistência estudantil na Rede de EPCT que resultou na realização do “**Seminário dos Gestores de Assistência estudantil da Rede Federal de EPCT**”, realizado em Goiânia-GO, em março de 2013. Em abril, foi realizada a **31º Reunião ordinária do CONIF** que deliberou sobre o trabalho desenvolvido em Goiânia e formação de um novo do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil (GT-AE/2013) com participação das Câmaras técnicas (Ensino, Pesquisa e Extensão), dos Fóruns (FED, FORPOG, FORPROEXT) do CONIF e dos gestores de assistências estudantil e assistentes sociais do IFSul e IFMG. Em junho, ocorreu uma Reunião do GT-AE/2013 para elaborar um documento<sup>21</sup> unificando as propostas e discussões sobre assistência estudantil.

Neste documento a Assistência Estudantil é entendida numa perspectiva universalizada da educação como direito em compromisso com a formação integral. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão. Destina-se aos estudantes regularmente matriculados em qualquer dos cursos ministrados pela instituição, independente de nível e modalidade de ensino. No que refere aos auxílios de caráter socioeconômico serão atendidos, prioritariamente, estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e que estejam em vulnerabilidade social. Em seguida estabelece os princípios e diretrizes para a AE:

*a) Princípios da assistência Estudantil*

---

<sup>21</sup> Fonte: Memória de Reunião - Reunião do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil do CONIF, 11 e 12 de junho de 2013 em Goiânia/GO.

- I. A prioridade do atendimento às necessidades socioeconômicas e pedagógicas do estudante, visando sua formação integral, sua permanência e êxito.
- II. A universalização da assistência ao estudante;
- III. O respeito à dignidade do estudante, à sua autonomia, ao direito a benefícios e serviços de qualidade e à permanência e convivência escolar e comunitária;
- IV. A equidade na atenção ao estudante, visando à redução das desigualdades sociais;
- V. A igualdade de direitos de acesso aos benefícios da assistência estudantil;
- VI. O incentivo à participação dos estudantes nos assuntos relativos à assistência estudantil.
- VII. A ampla divulgação dos benefícios, serviços, programas e projetos, bem como dos recursos oferecidos pela instituição e critérios dos seus acessos.

*b) Diretrizes da Assistência Estudantil*

- I. Estabelecer um indicador para composição da matriz orçamentária dos recursos da Assistência estudantil que considere a renda familiar per capita dos estudantes de cada campus;
- II. Unificar o valor per-capita orçamentário da Rede Federal de EPCT com os destinados às Universidades Federais de Ensino.
- III. Elaborar plano decenal em parceria com a SETEC, que indique os investimentos da assistência estudantil na rede, no qual sejam levadas em consideração as perspectivas de crescimento.
- IV. Preservar os recursos já alocados na rubrica de custeio e elaborar um plano de investimento com recursos específicos para criação e ampliação de infraestrutura da assistência estudantil;
- V. Proibir a exigência de contrapartida laboral para os auxílios cujo critério de seleção seja a vulnerabilidade social.
- VI. Manter os benefícios da AE condicionada à frequência mínima nas atividades acadêmicas.
- VII. Desenvolver uma proposta de instrumento unificado para pesquisa do perfil dos estudantes da Rede Federal EPCT, contemplando os diferentes níveis e modalidades.

Foi enfatizado ainda no documento do GT-AE/2013:

a) **Assistência estudantil na perspectiva multidisciplinar**: de acordo com as diretrizes sugeridas pelo GT-AE/2011, constituído durante o Seminário de Fortaleza, 2010, existia a necessidade de se estabelecer uma equipe multiprofissional básica para a execução e operacionalização da política de AE em cada campus e na Reitoria, formada por assistente social, pedagogo/a e psicólogo/a, admitida, sempre que necessário, a participação e inclusão de outros profissionais. O documento do GT-AE/2013 também volta a enfatizar a composição de equipe multiprofissional básica e reforça para a necessidade de uma equipe na reitoria de cada instituição para gestão institucional sistêmica, no campus para participação na gestão e operacionalização da assistência estudantil, bem como na SETEC/MEC com foco nas diretrizes e política para Rede Federal de EPCT. Sobre este tópico há bons exemplos de normativas institucionais que delimitam o trabalho profissional na AE de acordo com as competências e atribuições profissionais de cada área, neste caso, citamos os documentos do IF de Pernambuco e do IF Goiás, como bons exemplos<sup>22</sup>.

b) Proposta de criação de um Comitê técnico específico com representantes de cada região do Brasil. Ao longo dos anos, na SETEC, a AE foi tratada de forma compartilhada entre a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal e a Diretoria de Políticas de Educação Profissional. No âmbito do CONIF, as discussões sobre a Assistência Estudantil estão sob a responsabilidade do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Ensino (FDE), na Comissão de Políticas de Inclusão e Diversidade. Cabe destacar que não havia técnicos de referência para dialogar sobre as questões de AE na rede, o que foi apontado como necessidade pelos dois GTs bem como um Fórum pi Câmara específico de AE no CONIF, para essa política.

Recentemente, foi encaminhado **Ofício nº 27.2022/CONIF**, com o assunto “Minuta de Decreto PNAES-FDE/CONIF” que encaminha uma proposta de minuta de decreto elaborado pelo Grupo de Trabalho de Dirigentes de Assistência Estudantil e Fórum de Ensino CONIF/FDE, que consta seus detalhes na pasta compartilhada.

## **II) Limites, desafios e demandas das equipes de Assistência Estudantil dos IFs**

---

<sup>22</sup> IFPE (2012, p. 13-16).; IF Goiás (2016).

A seguir apresentaremos algumas solicitações das equipes que atuam nas Políticas de Atendimento ao Estudante dos Institutos Federais, bem como, nossa percepção de quais às demandas necessárias a fim, de buscar a garantia da permanência e êxito dos estudantes:

ORÇAMENTO AE: o PNAES carece de um financiamento que seja condizente com a realidade da comunidade discente das IFES, uma vez que as instituições têm conseguido destinar poucos recursos do seu orçamento próprio para apoiar políticas de permanência. É necessário o fortalecimento do Estado por meio do investimento nas instituições públicas e nas políticas públicas e sociais para o cumprimento de sua função social frente aos impactos da crise estrutural. As instituições de ensino não podem continuar desprovidas de um financiamento público ampliado, pois isso as impedem de elaborar respostas sustentáveis para mitigar os impactos da desigualdade social e desde 2015 as IFEs têm sofrido contingenciamento do seu orçamento geral. Cabe destacar que a fragilidade de um sistema de proteção social por meio das demais políticas sociais, que atenda a classe trabalhadora, que seja integrado ao seu processo de formação profissional, demonstra o grau de vulnerabilidade no qual a comunidade discente se encontra. A universidade, enquanto reflexo da sociedade, reproduz internamente os processos excludentes existentes fora dela. A Pesquisa de Perfil Discente das IFES de 2018[iii], organizada pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE), aponta que 70,02% dos estudantes têm renda per capita de até um salário mínimo, público prioritário das ações do Programa Nacional da Assistência Estudantil (PNAES).

Atualmente a Política de Assistência Estudantil passa a ser executada com recursos advindos do Governo Federal. **Inserida no Programa 2.031 do orçamento, destinado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT)** e executado por meio da **ação 2.994** (que se destina à Assistência ao Estudante da EPT), o valor nominal apresentou tendência de crescimento. Porém, a partir do segundo mandato do governo Dilma, em 2015, a educação começa a sofrer cortes e os IF's perderam consideravelmente seus recursos. A situação exacerbou com os congelamentos de recursos no governo Temer e Bolsonaro, fazendo com que a assistência estudantil também sofresse impactos significativos. Essa situação não tem contemplado o atendimento a todos os estudantes com renda per capita de um salário mínimo e meio e/ou advindos de escola pública, fato que obriga a instituição a executar o programa de forma focalizada nos mais pobres e nos que mais necessitam de sua inserção e não atende a todos que tem direito colocando em risco de evasão os estudantes filhos da classe trabalhadora.

A orientação do Seminário de Fortaleza foi de que não existe divisão da assistência em atendimento universal e atendimento focalizado. Os gestores devem estar atentos ao perigo de restrição da vulnerabilidade ao aspecto financeiro: o conceito de vulnerabilidade é amplo e não se restringe à questão econômica, mas também aos aspectos psicológicos, pedagógicos e sociais. O programa está fragmentado no plano financeiro, visto que os recursos são insuficientes para desenvolver a totalidade das ações de maneira universalizada, pois não há como negar seu impacto nas condições objetivas de permanência dos seus estudantes usuários, filhos da classe trabalhadora, principalmente os que se encontram em condições de pobreza e de vulnerabilidade social. Defendemos que para a eleição de critérios de ações focalizadas ou universais, sejam compostas comissões com profissionais especializados em políticas públicas e sociais e direitos humanos, principalmente.

Uma pesquisa com o objetivo analisar a contribuição dos auxílios financeiros oriundos do PNAES para estudantes socioeconomicamente vulneráveis de uma instituição federal do interior da Região Sul do Brasil, revelou que estudantes beneficiários do Pnaes obtiveram melhor desempenho acadêmico, comparativamente, que os estudantes não beneficiários de auxílios, indicando evidências do efeito positivo desta política para esse perfil de universidade federal (KROTH; BARTH, 2021). Nesse sentido, é preciso que a política de assistência estudantil tenha, fundamentalmente, aporte orçamentário suficiente para se voltar para além das questões econômicas e de pobreza, incluindo ações e projetos de apoio acadêmico e psicológico aos estudantes (COSTA, 2010), no entanto, para que seja possível ampliar o atendimento para outras ações, é necessário que após serem atendidos os todos os estudantes em vulnerabilidade social - nas ações de alimentação, transporte e moradia - se aumentem os recursos para as ações de caráter universal.

**EQUIPE MULTIPROFISSIONAL BÁSICA/MÍNIMA:** Diante do crescimento no número de campi e de estudantes, as equipes de atendimento ao estudante encontram-se reduzidas e sobrecarregadas devido às demandas referentes a operacionalização de editais, bem como, aos atendimentos realizados por esses profissionais que vão além das solicitações de benefícios sociais, resultado das manifestações da questão social na vida dos estudantes que buscam atendimento, ocasionando a intensificação do trabalho profissional. Cabe destacar que durante a Pandemia do COVID-19 os profissionais que atuam na AE foram essenciais no acompanhamento dos estudantes para que estes não evadissem, bem como, na defesa da garantia da manutenção dos auxílios recebidos pelos estudantes, em ações de cestas básicas, operacionalização de editais de AE, bem como editais de Inclusão Digital e Projeto Alunos Conectados, o que exauriu os profissionais devido a sobrecarga de trabalho que essas

fontes demandaram diante da realidade de poucos profissionais nos campi. Essa realidade de sobrecarga dos servidores da AE já existia antes da Pandemia e se agravou terrivelmente com seu advento<sup>23</sup>. Lembramos que servidores Técnicos Administrativos em Educação (TAES) não geram a contratação de profissionais substitutos nos períodos de afastamento por saúde, licença à capacitação entre outras. Além disso, os IFs se diferenciam das universidades, pois, são pluricurriculares e multicampi especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu, o que requer competências profissionais para atendimento a um público diversificado. Por isso reforçamos o que a necessidade de estrutura de equipes multiprofissionais podendo ser compostas pelos seguintes profissionais: assistente de aluno, assistente social, docente, enfermeiro, tradutor/intérprete de Libras, médico, nutricionista, odontólogo, pedagogo, psicólogo, técnico em assuntos educacionais e outros profissionais de áreas afins; na reitoria e nos campi dos Institutos.

Ingresso e permanência nos editais de acesso à Política de Assistência Estudantil validados até conclusão do curso, sem reavaliação socioeconômica anual ou a cada dois anos, admissível somente mediante denúncia fundamentada ou se o estudante solicitar. Salientamos, que o estudante não pode se sentir inseguro com sua permanência na Política e deve ter o princípio constitucional do direito à permanência garantido. A reavaliação regular fere esse princípio. Quando identificada a necessidade, o usuário poderá ser submetido aos órgãos de controle da Instituição.

Na mesma esteira, recomendamos o pagamento ininterrupto do Auxílio Moradia durante 12 meses - e não somente durante os meses letivos -, pois isso acarreta insegurança e aumenta o risco de evasão dos estudantes devido ao endividamento com atrasos e multas de aluguel. É inaceitável que essa prática continue em algumas instituições e isso fere seu direito à permanência, garantido pela Constituição.

Permitir ao estudante receber, concomitantemente, bolsas de assistência estudantil, de pesquisa e de extensão ou de outros programas institucionais. A assistência estudantil, como parte do processo educativo, deverá articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, o que significa viabilizar seu caráter transformador pois inseri-la na práxis acadêmica e entendê-la

---

<sup>23</sup> Sugerimos a leitura do Relatório Força de Trabalho das Equipes de Assistência Estudantil do IFSul-rio-grandese (2022) que detalha esse processo de sobrecarga profissional dos trabalhadores em Assistência Estudantil dos campi e suas consequências para a saúde dos servidores e para a qualidade dos serviços prestados (IFSUL, 2022).

como direito social é romper com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões do Estado, o que requer maior aporte de recursos orçamentários.

É necessária uma verba específica para o auxílio creche, como acontece nas universidades federais, para estudantes pais, principalmente para as mulheres chefes de família com filhos pequenos. Muitos estudantes estudam a noite e sabemos que são raros os serviços de educação infantil à noite, e inexistentes serviços públicos de creche noturna. Então, uma estudante que não possui vínculos familiares e/ou uma rede de apoio para essa demanda, possivelmente desistirá de permanecer estudando. As pesquisas sobre evasão mostram que mulheres jovens com filhos tendem a evadir e abandonar seus estudos para se dedicarem aos cuidados com filhos.

Construção de novos ou melhorias dos refeitórios e ampliação do recurso do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) que atenda a oferta de alimentação escolar para todos os estudantes, principalmente para estudante do ensino médio, pois é fato que muitos tem suas principais refeições realizadas na escola, na realidade do nosso país.

Construção de novas ou melhorias das Moradias Estudantis nos campi, principalmente, distantes dos espaços urbanos.

Incentivar e fomentar atividades esportivas e culturais como elementos essenciais à promoção da saúde e da qualidade de vida.

Que às instituições de ensino desenvolvam políticas de diversidade visando a garantia de permanência de estudantes com deficiência, o fomento a estudos das questões relativas à temática de gênero, identidade de gênero e sexualidades e a promoção de estudos sobre questões étnico-raciais e o desenvolvimento de ações que valorizem as identidades afrodescendentes e indígenas.

Estruturar uma equipe técnica na SETEC que possa subsidiar as equipes nos campi e Reitorias dos Institutos Federais, formada por servidores especialistas na temática.

Criação de um Fórum de Assistência Estudantil no âmbito do Conif (a exemplo do FONAPRACE, órgão assessor da ANDIFES, nas universidades federais), ou um espaço de discussão ampliado onde participem trabalhadores, estudantes, usuários e gestores.

Estruturar o trabalho da Assistência Estudantil nas Instituições pelo menos, por meio de Diretorias e/ou Departamento nas reitorias - CD4 ou 3, enquanto nos campi estruturar por meio de coordenações com FGs 1, a fim de valorizar o trabalho realizado com intensa demanda de forma sistêmica nos campi.

**Gestão democrática, Participação e controle social na Assistência Estudantil:**  
Incentivar a gestão democrática sobre a Política de Assistência Estudantil e construir

mecanismos de controle social -espelhados nas Política de Saúde e de Assistência Social -, por meio dos segmentos: trabalhadores em AE, estudantes, usuários e/ou outros segmentos da comunidade acadêmica, priorizando os trabalhadores da AE, membros das equipes nesses espaço e os usuários da política. A política de Assistência Estudantil tem se caracterizado pela quase inexistência de mecanismos de controle social e participação política sobre a mesma, por parte de seus trabalhadores e usuários. É importante que trabalhadores e estudantes participem desses processos, de debates sobre o orçamento, por exemplo. É necessário e imprescindível a participação de usuários/as, trabalhadores/as e demais estudantes em conselhos de discussão específicos da AE, para além dos Conselhos Superiores, na formulação, na implementação, monitoramento e na gestão das ações e dos recursos orçamentários. Encontramos algumas estratégias que as instituições têm desenvolvido para de certa forma propiciar práticas de controle social: Câmara de AE, formadas por dois representantes de cada câmpus (IFSUL), Comitês de Assistência Estudantil (IFSC) e Fóruns (IFSP). No Grupo de Trabalho a AE é componente decisivo para garantir a universalização do direito à educação e deve ter compromisso com ações que garantam cidadania e requer protagonismo estudantil pois quem tem a força transformadora é a juventude, por isso é preciso haver protagonismo dos jovens nas definições desse Programa é um dos grandes desafios atuais é a participação estudantil nas suas decisões em âmbito institucional e nacional por meio de espaços colegiados, fóruns, comitês, para além do CONSUP, que os estudantes incluam suas pautas para a assistência estudantil e possam exercer o controle social dessa política pública juntamente com os seus trabalhadores. Também, a cada reformulação, essa política precisa passar por consulta pública e abranger a participação da comunidade de toda a instituição, principalmente dos estudantes e dos seus trabalhadores. Temos alguns exemplos de boas experiências que se aproximam dessa sugestão: o Fórum de Assistência Estudantil da UFFS, a Câmara de Assistência Estudantil do IFSul-rio-grandense, o Comitê de Assistência Estudantil do IFSC.

Ampla divulgação das informações entre gestores e trabalhadores de AE, principalmente no que se refere aos recursos orçamentários, devendo haver critérios e metodologias quanto à divisão de recursos entre os campi. Os trabalhadores precisam ter conhecimento sobre como ocorre a construção da matriz orçamentária da AE na sua instituição, bem como receberem atualizações constantes sobre a execução orçamentária para que possam propor melhores formas de uso dos recursos públicos, sob a ótica da transparência pública: ou seja, o trabalhador que está nos campi, “na ponta” precisam estar informados sobre tudo o que se refere a essa política.

Informatização dos processos (utilização de sistemas para publicação dos editais, inscrições dos estudantes e análises socioeconômicas). Durante a Pandemia essa necessidade começou a ser atendida mas na maioria das Instituições ainda não está consolidada. Além disso, orienta-se para que as instituições tenham a criação e organização de um acervo digital para que não sejam perdidos/descartados os processos de anos anteriores.

Incentivar que as instituições desenvolvam planos estratégicos para monitoramento dos Índices de Permanência e Êxito e que apontem e desenvolvam ações para intervenções preventivas de combate à retenção e à evasão e abandono.

Que seminários de Assistência Estudantil sejam realizados de maneira rotineira, tanto local, regional e nacional, que isso seja uma política dentro do CONIF, aos moldes do Seminário de Fortaleza. Os eventos poderiam acontecer com periodicidade de pelo menos a cada dois anos para as etapas nacional e regional e o incentivo de seminários de AE locais, com rotina anual, nas instituições. Estes eventos devem ser constituídos com a base de trabalhadores e seus usuários as questões de AE. Também deve ser priorizada a participação das equipes de AE dos campi nesses seminários bem como a representação estudantil e os usuários dessa política.

Todos os documentos institucionais e acadêmicos utilizados para este texto constam na pasta compartilhada para acesso de todas as pessoas que desejarem consultar<sup>24</sup>.

Por fim, esses foram alguns dos elementos que entendemos como importantes para esse debate e esse documento fica aberto para outros profissionais contribuírem para a melhoria da Política

## **BIBLIOGRAFIA**

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 02/03/2023.

CONIF/FDE. **Relatório de Fortaleza**. Seminário: Construção de Diretrizes para as Políticas de Assistência Estudantil da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica Fortaleza, 06 e 07 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Nacionais de Assistência Estudantil**. GT Nacional de Assistência. 2011

\_\_\_\_\_. **Memória do Grupo de Trabalho de Assistência Estudantil do CONIF - Goiânia/GO** 11 e 12 de junho de 2013

---

<sup>24</sup> [https://drive.google.com/drive/folders/1e-Z\\_VpL10Dg6w6x5j6hYX0\\_1rxz05yBv?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1e-Z_VpL10Dg6w6x5j6hYX0_1rxz05yBv?usp=share_link)

CAVALHEIRO, J. S. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais gaúchos e o trabalho do assistente social: alcances, perspectivas e desafios.** 2013. 257 fls. Dissertação de Mestrado em Política Social. Pelotas-RS: UCPel. 2013.

CORREA. R. **O processo de implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que atuam no estado do Rio Grande do Sul: atores, contextos e quadros normativos.** Tese de Doutorado em Políticas Públicas. UFRGS. 2020

IFG. **Proposta de trabalho do serviço social no Instituto Federal de Goiás.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Maio - 2016.

IFPE. **Proposta da Política de Assistência Estudantil.** Recife. 2012

IFSC. **Resolução Consup 07/2019.** Regimento do Comitê Gestor de Assistência Estudantil

IFSUL. **Regimento da Câmara de Assistência Estudantil do IFSUL.** 2012

**RELATÓRIO DA FORÇA DE TRABALHO DAS EQUIPES DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE.** Josiela Cavalheiro e Roberta Crizel, Orgs. Disponível na Instituição.

KOWALSKI, A.V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Serviço Social. 2012.

KROT D. BARTH; **Do Acesso ao Êxito Acadêmico: a importância da Política de Assistência Estudantil no Ensino Superior.** Revista Desenvolvimento em Questão. UNIJUÍ, 2021. í

PRADA, T. SURDINE, M.C.C. **A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** SER SOCIAL, EDUCAÇÃO E LUTAS SOCIAIS NO BRASIL. Brasília, v. 20, n. 43, julho a dezembro de 2018.

SILVEIRA, M. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras.** Dissertação. PPG em Política Social, – UCPEL, 2012.

UFFS. **Resolução nº 27 Consuni CGAE 2020 CAAPAE.**

## 9. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância

### D) Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil

Desde sua concepção na Revolução Industrial, a Educação Profissional assume um papel de difusão de técnicas, preparando trabalhadores que até então reproduziam autonomamente produtos artesanais, em prol de manufaturas industriais sob a égide da eficiência e escala produtiva, considerando custos, rapidez e esforço humano (VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016).

Dessa forma se disseminaram as escolas de artes e ofícios, mesmo no período colonial do Brasil, para elementos da classe sociais mais baixas (FONSECA, 1961), em detrimento da educação propedêutica e acadêmica da elite burguesa.

Apenas no século XIX com a chegada da família real, artistas e aprendizes portugueses, foi instalado o ‘Colégio das Fábricas’, e que após quatro décadas se irradiou nas províncias como ‘Casas de Educandos Artífices’, para crianças pobres e órfãs (VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016).

O aspecto assistencialista e beneficente na formação da classe trabalhadora se estendeu também nos Liceus de Artes e Ofícios, iniciando-se de fato a Educação Profissional e Tecnológica com o Decreto nº 7.566 de 1909 sancionado pelo então Presidente Nilo Peçanha (BRASIL, 1909), como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho para os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas (KUENZER, 2007 apud VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016, p. 5). Esta política também foi aplicada nos patronatos e escolas agrícolas e nas escolas de magistério de economia rural doméstica. Estas instituições federais de ensino foram responsáveis pelo fortalecimento do agronegócio brasileiro e do desenvolvimento de uma visão de rural como algo atrasado que deveria ser mudado com a adoção de técnicas do capital, estes educandários deram origem a maior parte dos campi agrícolas dos Institutos Federais.

A intenção de formar para o mercado de trabalho se refletiu desde a Reforma Capanema em 1942, pelo Decreto-Lei nº 4422, à margem da formação científica e clássica. O ensino secundário se constituía na formação para cursos normal, técnico e agrotécnico, parte deles absorvido pelo Sistema S4.

Sua superação se deu pela LDB N° 4.024/61, que reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular, estabelecendo equivalência dos cursos profissionais e propedêuticos (KUENZER, 2007, p. 29).

O chamado milagre brasileiro possibilitou a formação técnica e profissionalizante garantindo a inserção no mercado de trabalho numa perspectiva de industrialização subalternas e intensificação da internacionalização do capital (VIEIRA & SOUZA JUNIOR, 2016, p. 7).

Desde a LDB nº 9.394/96 a educação profissional se apresentou sobre diferentes tipologias e expressões, com objetivos de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, esse movimento se constituiu em um novo pensar na formação omnilateral, considerando as dimensões do Trabalho, da Ciência, da Tecnologia e da Cultura, pensando a realidade concreta dos sujeitos e seus arranjos produtivos locais.

Esse movimento culmina na lei nº 11.892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tendo essas instituições a natureza jurídica de autarquia e detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

O Art. 6º dessa lei trata das finalidades e características dos Institutos Federais, onde podemos focar: na formação nos mais diferentes níveis e modalidades, atendendo os diversos setores da economia; adaptando soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; na integração e na verticalização da formação continuada; no fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais locais identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento sócio-econômico e cultural no âmbito de atuação do instituto federal; estimulando a investigação empírica com atualização pedagógica dos docentes e programas de extensão e de divulgação Científica e Tecnológica; e por fim estimulando a pesquisa aplicada à produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico, promovendo a produção e transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (idem).

Após a criação de “661 unidades, sendo estas vinculadas a 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II” (BRASIL, 2019), na expansão da Rede Federal a Lei Nº 11.195 excluiu entraves e anunciou a criação de 64 unidades de ensino, privilegiando as instituições em periferias de grandes centros urbanos, além de municípios interioranos. Sempre articulados com as

potencialidades locais do mercado de trabalho (PEREIRA, 2009 apud SOUZA, & MEDEIROS NETA, 2021, p. 6).

Não obstante a expansão da Rede Federal, e seu caráter transformador ou mesmo revolucionário de política pública, autores como Luiz Edmundo Vargas de Aguiar e Eliezer Moreira Pacheco citados por Souza & Medeiros Neta (2021), e que participaram efetivamente da criação e expansão dessa Rede, reconhecem ainda limites a superar.

## **II) Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Desafios, Limites e Possibilidades Institucionais**

Apoiados em Gattermann & Possa (2018), apontamos um dos principais desafios nessa fase de expansão da Rede, o ideário neoliberal em disputa nos governos de esquerda. Inseridos em um movimento Tático como imperativo de governabilidade num contexto neoliberal globalizado, que buscou inserir jovens, de forma massificada, em uma política, como constituição e prevenção de risco, e no combate a desigualdade social.

Sem intencionar superar as polêmicas e contradições, é inegável que essa política pública inseriu de forma eficiente um grande contingente de jovens de baixo poder aquisitivo, com o uso de políticas de cotas, e a princípio com a proposição de uma educação libertária e omnilateral, voltada para autonomia dos sujeitos inseridos em seus arranjos produtivos locais, buscando transformar a realidade local e social ao qual estão inseridos.

Souza & Medeiros Neta (2021, p. 8-9) apontam como limites e desafios do cumprimento dos objetivos da Rede Federal a contemporaneidade do trabalho, a pluralidade da necessidade de ofertas em detrimento da representação histórica e tradicional das instituições de educação profissional e tecnológica, o desafio da oferta de formação vertical e os cortes orçamentários impostos pelos últimos governos brasileiros.

Todos esses desafios passam pela formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino. Ainda mais quando considerado que as áreas de formações técnicas em geral têm formações básicas em bacharelados, e em estudos da arte das diversas ciências puras acadêmicas, sem complementações de licenciatura. Acrescentam-se aqui os limites do tecnicismo e conteudismo, sem integrações a um contexto social, o que contribui com a descaracterização da educação integral e, em especial, o ensino médio integrado.

O ensino médio integrado como Carro-chefe da Rede Federal ainda é prejudicado pelo caráter burguês e neoliberal da formação continuada tecnicista e desvinculada do desenvolvimento de tecnologias apropriadas na formação profissional inserida num contexto social e econômico, bem como aos mundos do trabalho.

Nesse sentido e concordando com Souza & Medeiros Neta (2021, p. 12) devemos superar a “finalidade que as instituições de Educação Profissional e Tecnológica tiveram ao longo do século XX: formar sujeitos para servir às demandas do capital. Urge que, nesse “tempo presente”, lutemos no sentido da contra-hegemonia”.

Focando nas Agrotécnicas Federais, hoje os Campi Agrícolas dos Institutos Federais. Como em toda formação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como nas demais políticas públicas instituídas pelo PT, baseada em círculos de debates, com Conselhos e representações diversas da Sociedade Civil, houve um amplo debate na ‘Ressignificação do Ensino Agrícola no Brasil’ (SETEC, 2009). É interessante observar o percurso contraditório entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder dos governos de frente popular que implementaram esta política (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Já na Introdução desse Documento, em consonância com os princípios da Rede Federal, se descreveu que

A educação agrícola requerida pela sociedade caracteriza-se pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente e, então, representada por uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Tudo isto estabelece como marco fundamental: formar profissionais técnica e politicamente preparados para atender as demandas da sociedade. (SETEC, 2009, p. 6-7)

O contexto do atual ‘Ensino Agrícola’ que serviu a consolidação de questões agrárias e agrícolas baseadas por um lado pelo crescimento hegemônico do agronegócio e suas consequências políticas, fundiárias, sociais, ambientais e econômicas, e por outro, se atesta a maior concentração de terras e a ampliação da pobreza no campo, combinada com a dilapidação dos recursos naturais e o comprometimento da qualidade de vida.

Esse processo invisibiliza os sujeitos coletivos de direitos do campo, suas realidades históricas e demandas, como no caso da ‘Educação do Campo’, categoria pedagógica do campo da educação popular e libertária, que se percebe ainda incipiente nos Planejamentos de Desenvolvimentos Institucionais dos Institutos Federais, e que propõe outra matriz de desenvolvimento no campo baseado na agroecologia e suas diversas tecnologias participativas, sociais e adaptadas aos arranjos produtivos locais dos sujeitos de direitos do campo.

A Setec (2009) declara o êxodo rural a partir da ‘Revolução Verde’ e seu pacote tecnológico tecnicista baseado nos agrotóxicos, na biotecnologia e mecanização, provocando

“mudanças significativas nos arranjos do trabalho e emprego no campo” e “contribuindo para diminuir o número de trabalhadores permanentes com a mecanização da lavoura”. Apoiadas pelas instituições de ensino, pesquisa e extensão dos governos desenvolvimentistas e hegemônicos da elite agrária, e que, em grande medida, ainda dominam as políticas públicas, e entre elas as propostas pedagógicas dos Institutos Federais, não obstante as disputas e conquistas dos Movimentos Sociais e Organizados do Campo.

Dessa forma

A Agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável ... Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população (SETEC, 2009, p. 13-14).

O Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que aconteceu entre 21 e 23 de outubro de 2008 constituiu-se de três momentos distintos: Plenária de Abertura; Grupos de Trabalhos Temáticos (Eixo Temático I - Democratização do ensino; Eixo Temático II - Currículo e Eixo Temático III - Desenvolvimento Local e Financiamento); e Plenária Final.

Considerando os 52 (cinquenta e dois) tópicos de deliberações da Plenária Final do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, selecionamos 13 (treze) tópicos que entendemos ainda necessários para ampliar a discussão e ampliação no atendimento das demandas dos sujeitos do campo (em negrito uma breve síntese de cada deliberação, seguidos de comentários dos autores, atualizando o cenário da realidade das escolas agrotécnicas da Rede Federal).

1. Repensar o modelo de seleção, onde vemos a dificuldade de acesso, não obstante a universalização do Enem e Sisu, dos sujeitos do campo, pela negação de acesso às tecnologias de informação e comunicação, dificultando seu acesso ao processo seletivo, além de não proporcionar uma educação No e Do Campo, com o protagonismo de seus sujeitos, como contemplados na Pedagogia da Alternância e na Educação do Campo, como conquistas históricas, mas ainda não consideradas na maioria das ofertas do Ensino Agrícola.

2. Encontrar formas que priorizem a seleção de estudantes filhos de agricultores familiares, onde entendemos que potencializaria se construindo uma via de mão dupla, de um lado as instituições se inserindo nos territórios e realidades locais, como também a gestão

participativa com representações sociais atuando ativamente nos encaminhamentos das demandas pedagógicas, e não apenas deliberando decisões das gestões em conselhos superiores e gestores. Entre essas decisões, uma proeminente passa pela seleção dos ingressos e inserção dos egressos no mundo do trabalho nos arranjos produtivos locais, potencializando o desenvolvimento territorial.

3. Estabelecer cotas para os povos do campo, ainda pouco perceptível visto a maioria das propostas pedagógicas atuarem na desterritorialização dos sujeitos do campo.

4. Possibilitar editais específicos para atender as demandas de comunidades isoladas, potencializando a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, ainda incipientes na Rede Federal.

5. Garantir uma estrutura de suporte ao estudante, contemplando o transporte, a alimentação e a residência estudantil, gratuita e de qualidade, mesmo percebendo avanço no acesso, permanência e êxito, não se garante, por questões puramente burocráticas, a autogestão dos estudantes nas ocupações dos espaços da escola com reprodução de vida e até, e por que não, renda como resultantes do trabalho pedagógico.

6. Celebrar convênios com outras instituições ou organizações sociais, que ainda se dão em nível de participação representativa em Conselhos Gestores e Superiores, em grande medida para validar decisões da gestão, visto esses representantes serem convidados pelos gestores, principalmente àqueles de não convívio permanente no cotidiano escolar.

7. Ofertar cursos de extensão em comunidades que apresentem demandas, tendo as metodologias participativas de extensão e pesquisa também ainda pouco observadas, como se denota na Alternância Integrativa, onde se partindo de inventários de realidades se subsidia processos de ensino aprendizagem.

8. Definir linhas de pesquisa voltadas para o conhecimento local das comunidades, a partir de inventários e demandas dos territórios e arranjos produtivos locais.

9. Capacitar o corpo docente e técnico administrativo com cursos de aperfeiçoamento nas diversas áreas de atuação e cursos de relações humanas, no sentido de interagir com os povos do campo, que percebemos representar o maior gargalo atual de nosso instituto, colocando em risco sua identidade, e privilegiando academicismos a partir da ciência pura e profissionais bacharéis com linhas de pesquisas reproduzidas a partir de sua formação acadêmica doutoral.

10. Utilizar a pedagogia da alternância, quando a comunidade assim desejar, como realmente necessário para inserir a escola no seu contexto local e social, respeitando a realidade histórica e cultural de seus sujeitos em formação.

11. Consolidar o ensino integrado e a formação integral, fazendo avançar em sua compreensão e privilegiando o mundo do trabalho, em detrimento e contraposição estratégica a possibilidade de verticalidade acadêmica de formação.

12. Reestruturar o sistema escola–fazenda com objetivo de transformar os setores de produção em unidades de experimentação participativa, e reprodução de vida partindo das necessidades dos estudantes e suas práxis formativa.

13. Efetivar convênios de cooperação técnica com organizações que trabalham com inclusão social, visando oportunizar o ingresso na escola e no mundo do trabalho, através de estágios, emprego, cursos e treinamentos, potencializando nossas relações interinstitucionais, que se apresentam ainda muito aquém do necessário para viabilizar espaços e tempos educativos diferenciados. Percebemos nossas escolas com muros ainda muito altos e de difícil transposição, sob pretextos burocráticos.

Apesar da distância temporal do Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consideramos aqui ainda atuais suas deliberações, visto que não se construiu uma avaliação das práticas da Rede Federal até o momento, de forma ampla e participativa, mesmo reconhecendo os movimentos do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e sua câmara instituída hoje como Fórum de Educação do Campo (FORCAMPO), que de fato não se fez irradiar em ações de promoção da Educação do Campo na Rede Federal.

### **III) Considerações Finais**

Consideramos que o compromisso com o território é a chave de construção de sua identidade na medida em que rompe com a hierarquização dos conhecimentos, conforme ideários freirianos de base popular, privilegiando processos dialógicos com a comunidade, reconhecendo e sistematizando seus conhecimentos populares, segundo seu contexto histórico e local. Esse tipo de instituição é inédito na história da educação brasileira, pesando sobre seus gestores uma imensa responsabilidade, quando se coloca em riscos processos de ruptura com a cultura hegemônica, e que sedimentou o modelo de sociedade de nossos dias, com suas exclusões, hierarquizações, estruturas burocráticas, abismos sociais, impactos ambientais e insustentabilidade do modelo que privilegia o capital. Pensar construir e executar essa nova proposta identitária original e institucionalizada, se torna então nosso principal desafio.

Os desafios e contradições dos percursos institucionais e formativos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, e em especial os Campi que se caracterizam com a identificação de atender demandas dos sujeitos coletivos de direitos do campo, águas e florestas, passam necessariamente pelo reconhecimento intransigente de seus direito e conquistas históricas, como no caso do reconhecimento da ‘Educação do Campo’, rompendo com os pressupostos do então Ensino Agrícola ou Rural.

Nesse sentido é relevante a atualização e revisão dos Projetos Políticos e Pedagógicos, assim como estruturas burocráticas que possam atender as novas demandas. Para tanto, torna-se urgente e necessário à avaliação coletiva e participativa da atuação dos Campi Agrícolas da Rede Federal, nos moldes do ‘Seminário Nacional do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica’, com o protagonismo dos sujeitos do campo, subsidiada pelas organizações e movimentos sociais do campo, bem como das universidades que avançaram na formação de professores para atuarem em escolas do campo (Licenciaturas em Educação do Campo).

Não menos importantes, e que podem impulsionar as atualizações pedagógicas da Rede Federal, a nova matriz produtiva baseada na agroecologia, já se apresentam em disputas contra hegemônicas nas unidades de ensino, bem como suas necessárias proposições pedagógicas alinhadas à Educação do Campo.

## **10. Educação inclusiva**

\*\*\*AINDA NÃO FOI FINALIZADO O TEXTO-BASE PARA ESTE EIXO\*\*\*