

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
NOS ANOS 2000: DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO  
TECNOLÓGICA À CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

Ana Cristina Lourenço Varga

---

**RESUMO**

O presente artigo buscou apresentar o debate sobre o grande processo de mudança pelo qual passou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos anos 2000, com a discussão da legislação que levou à transformação dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

**Palavras-Chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Educação de trabalhadores.

## **POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS ANOS 2000: DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA À CONSTITUIÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

### **1 INTRODUÇÃO**

Desde o primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso, no contexto das *contrarreformas* neoliberais do Estado brasileiro, virou discurso corrente no Ministério da Educação a avaliação do que podemos intitular como “ineficiência” do modelo de ensino técnico-profissional vigente no país. O diagnóstico de então apontava, entre outras questões, para os altos custos de uma rede de ensino com baixa oferta de vagas – num momento em que se propunha exatamente o “enxugamento” e a diminuição do “tamanho do Estado” através das privatizações de empresas públicas e a terceirização de serviços –; a oferta de cursos muito longos e desconectados das “demandas do mercado” – numa conjuntura de estagnação econômica e ausência de investimentos, mas que apontava a necessidade de mão-de-obra técnica qualificada em setores de ponta da economia –; e o perfil dos estudantes matriculados na rede, que não correspondia exatamente aos filhos de trabalhadores brasileiros de baixa renda – em um quadro em que as políticas sociais em geral foram marcadas pela chamada “focalização”, que na contramão das políticas universalizantes, propunha o atendimento exclusivo da população mais desfavorecida, para a qual deveriam ser redirecionadas verbas e políticas públicas específicas, inclusive relacionadas à formação e qualificação para o trabalho.

Os elementos enumerados acima, apontados pelo Governo Federal como “distorções e problemas” presentes na rede de ensino técnico-profissionalizante, estiveram presentes na origem, nos discursos que defendiam e nas decisões políticas que implementaram a reforma que transformou as Escolas Técnicas Federais nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), em 1994 (cf. Lima Filho, 2002, p.270ss). Pretendemos agora, neste artigo, entender e apresentar o debate sobre as motivações que ensejaram mais uma reforma, pelo MEC, nas escolas de educação profissional, no segundo Governo Lula, em 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

### **2 DA CRÍTICA ÀS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS À CRÍTICA AOS CEFETS: “INEFICIÊNCIA” X TECNICISMO**

Os CEFETs foram criados pelo Governo Fernando Henrique Cardoso a partir de uma lógica neoliberal, pois as críticas à rede de educação profissional existente até 1994 diziam respeito, principalmente, à sua ineficiência na gestão e no uso dos recursos públicos, no perfil da “clientela” atingida, e na obtenção de resultados concretos em termos de formação e qualificação dos trabalhadores. Daí a aprovação da Lei n. 8.948/94, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a rede de CEFETs, regulamentada posteriormente pelo Decreto n. 2.406/97.

A tentativa do Governo Cardoso em formatar uma nova rede de educação profissional tinha como parâmetro ideológico uma concepção político-pedagógica claramente tecnicista. Isto ficou claro por ocasião dos debates no Congresso para a aprovação da nova LDB, em 1996, quando o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, apresentou na Exposição de Motivos do Projeto de Lei n. 1.603/96, que discorria sobre a educação profissional e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, a ideia de que “a formação profissional (que) deve acompanhar o

avanço tecnológico de modo a atender a demanda do setor produtivo” (Brasil. Exposição de Motivos n. 37, 1996). Segue o comentário a respeito, bastante esclarecedor, de Marise Ramos:

*A espinha dorsal* da reforma era a separação da educação profissional da educação regular, organizando o ensino técnico independentemente do Ensino Médio, sendo oferecido de forma concomitante ou sequencial a este. A estrutura proposta para o ensino era modular, com terminalidade em cada módulo, sendo esses capazes de conferir certificado de qualificação e, no seu conjunto, equivale à habilitação técnica de nível médio (Ramos, s/d, p. 52, grifos presentes no original).

Ramos identifica esse tipo de proposta, enquanto projeto do Governo Fernando Henrique, com as orientações emanadas do Banco Mundial para a reforma da educação profissional em nosso país, sistematizadas por Cláudio de Moura Castro e por João Batista Araújo e Oliveira (cf. Castro, 1995; Oliveira, 1995):

A posição descolada (...) da educação profissional, em relação ao sistema educacional, assim como a orientação das políticas de formação de mão de obra para os programas de capacitação de massa, uma vez que as escolas técnicas deixariam de oferecer ensino de nível médio para atuarem simplesmente na formação específica. Através dessa formulação, procurava-se resolver o problema do alto custo e do reduzido atendimento das escolas técnicas, tornando-se um alibi perfeito para seu desmonte, até porque a pretensão parece ser a de destruir o que existe – *tudo o que se fez não resultou em nada de bom* – para reconstruir nos moldes da nova ordem mundial (Ramos, s/d, p. 54, grifos no original).

Podemos afirmar, em linhas gerais, que os interesses apontados por Ramos e que nortearam o projeto que propugnava a proposta de instituição dessa nova rede de educação profissional e a criação dos CEFETs. Como esse projeto acompanhava e se inseria nos debates que envolviam a nova LDB, aprovada em 1996, o Decreto que regulamentou a rede instituída no final de 1994 foi sacramentado somente em 1997, às vésperas do ano eleitoral que garantiria o segundo mandato de Fernando Henrique. O que deve ser ressaltado, no entanto, foi o grande movimento de resistência impetrado pelos servidores dos CEFETs, tanto docentes quanto técnicos-administrativos, que se mobilizaram e articularam-se, via sindicatos e associações da categoria, no sentido de não permitir a implantação do projeto do Banco Mundial, defendido pelo Governo. Dentro das escolas, o conflito se reproduziu a partir das discussões em torno das reformas das matrizes curriculares, com o objetivo de se buscar um currículo comum da educação tecnológica. Dessa forma, ocorreu o enfrentamento aberto entre os defensores de cursos centrados na formação tecnicista e aqueles que procuravam reafirmar o projeto político-pedagógico baseado na formação humana.

Podemos dizer que a vitória da chapa encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores nas eleições de 2002, de certa forma, em função do significado histórico das bandeiras do PT e sua origem e articulação nos sindicatos de trabalhadores e diversos movimentos sociais, representou, num primeiro momento, a interrupção da hegemonia do projeto tecnicista e economicista baseado na ideologia neoliberal que se pretendia implementar no processo de formação e qualificação de trabalhadores, através da educação federal. Pelo menos, era esta a expectativa dos servidores dos CEFETs que defendiam uma concepção de educação referenciada na perspectiva da formação humana.

### 3 O SIGNIFICADO DO PROJETO DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

A reconfiguração da rede de escolas que reunia os CEFETs não sofreu qualquer intervenção de ordem organizacional durante o primeiro Governo Lula (2003-2006). Os debates internos que se sucederam no MEC, porém, apresentaram o seu primeiro documento público logo no início do segundo mandato, em abril de 2007. De fato, o primeiro documento do Governo Federal que apontou para uma nova formatação, daquela que era conhecida até então como a Rede Federal de Educação Profissional, foi o Decreto n. 6.095, de 24 de abril de

2007. Como consta no próprio documento, o objetivo do Decreto era o de estabelecer “diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”. Trata-se, portanto, de um documento legal que reconfigurava a rede, que de “profissional” passava, naquele momento, para “tecnológica”, mas apresentando uma série de elementos que estão presentes na organização dos Institutos Federais. Vejamos algumas características dessa nova rede, que sintetizamos abaixo, tendo como referência esse documento pioneiro:

- cada IFET (novo nome, naquele momento, para os CEFETs) passaria a oferecer educação em vários níveis (superior, básica e profissional), assim como de forma pluricurricular e multicampus, com a oferta de educação profissional e tecnológica em modalidades de ensino distintas;

- o processo de integração que objetivava a formação dos IFETs envolveria a “agregação voluntária” de instituições como os CEFETs, as Escolas Técnicas Federais – ETFs e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizadas em um mesmo Estado;

- as instituições comprometidas com essa nova rede elaborariam um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) orientado por elementos tais como sua identificação com os arranjos produtivos locais; a sua constituição como centro de excelência e de referência no ensino de ciências; a oferta de cursos de extensão, com priorização da divulgação científica; o estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico; – no plano acadêmico, o projeto dessas instituições, através de seu PDI, além da oferta tradicional da educação profissional técnica de nível médio, deveria se encarregar também da oferta de cursos vinculados ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; realizar pesquisas aplicadas de interesse da comunidade: desenvolver atividades de extensão; estimular e apoiar o desenvolvimento de processos educativos de geração de trabalho e renda, em regime de autogestão, e relacionados ao desenvolvimento local e regional; ministrar cursos de educação superior, sendo bacharelados de natureza tecnológica, pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização nas diferentes áreas da educação profissional e tecnológica, pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado – preferencialmente de natureza profissional, e licenciaturas voltadas para a formação pedagógica, em especial nas áreas de ciências e matemática;

- em termos do modelo jurídico e organizacional, os IFETs teriam autonomia acadêmica para a criação e extinção de cursos, com suas estruturas *multicampi* apresentando gestão orçamentária e financeira descentralizada. A administração do IFET seria uma atribuição do Reitor, do Colégio de Diretores e do Conselho Superior, com competências e normas de funcionamento a serem definidas pelo estatuto da instituição.

Quando os Institutos Federais – que deixam de ser chamados de IFETs – são finalmente criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, todos os elementos relacionados acima continuaram presentes. Além da incorporação voluntária das ETFs e das

Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (novo nome para a rede) empreendida pelo Governo fez com que, em 2010 – portanto, em muito pouco tempo desde a lei de criação dos IFs –, fossem contabilizados 38 institutos, com 314 campi e várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos integrados ao ensino médio, ocupando 50% das vagas disponíveis; licenciaturas, com 20% do total de vagas; e mais graduações tecnológicas e cursos de pós-graduação (cf. Pacheco, 2010, p. 13).

Já em 2007, em 23 de agosto, quatro meses depois da assinatura do Decreto n. 6.095/97, em 24 de abril, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), ao mesmo tempo em que elogiava a proposta do Governo Federal de criação dos IFET, questionava o fim dos CEFETs, pelo fato destes últimos representarem

“um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional” (CONCEFET, 2007, p.2).

Uma pesquisadora que comenta essa reação do CONCEFET e concorda com a afirmação que fizemos logo acima é a professora da UFRRJ Celia Regina Otranto. Analisando a Lei 11.892/08, ela destaca a proposta dos Institutos Federais no sentido de, por exemplo, “estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais” (Otranto, 2010, p. 10), além da sua articulação com os arranjos produtivos locais. Assim, Celia Otranto observa:

A análise da lei já aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de “pesquisa aplicada” à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas na lei, no seu artigo 6º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à “universidade de pesquisa”, que vem sendo implementado na América Latina, nos últimos anos, a partir do incentivo explícito do Banco Mundial (Otranto, 2010, p. 10).

Portanto, no sentido oposto à defesa da nova Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como se constituindo em um projeto antineoliberal, percebemos que a reconfiguração da rede, na verdade, pode ser interpretada seguindo uma linha de continuidade, com uma nova roupagem, das políticas públicas para a educação voltada para a formação profissional em países dependentes e periféricos, conforme o receituário neoliberal apresentado pelo Banco Mundial.

#### **4 BREVES ANOTAÇÕES SOBRE OS INSTITUTOS FEDERAIS E A NOVA CONFIGURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Antes de mais nada, é importante dimensionarmos a expansão quantitativa da rede federal, em termos históricos. Tomando como referência o próprio site do MEC e sua propaganda política sobre o tema, constatamos que, em quase um século – desde as primeiras escolas de Aprendizes e Artífices, criadas pelo Governo do Presidente Nilo Peçanha, em 1909, até o final da Era FHC, em 2002 – o número de escolas técnicas construídas no país não foi superior a 140. Porém, somente entre 2003 e 2010, a expansão da rede significou a construção de mais 214 escolas, sem contabilizar as que foram federalizadas. Em 2013, a contabilização da rede, levando-se em conta também a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e os CEFETs e outras escolas que não optaram por se transformar em Institutos Federais, girava em torno de 405 unidades implantadas, sendo 38 IFs, 02 CEFETs, a UTFPR e o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

A dimensão quantitativa é um fator que deve ser reconhecido como muito importante enquanto política de expansão e massificação da formação profissional e tecnológica, voltada para a capacitação e a qualificação dos filhos dos trabalhadores do país. A grande questão que deve ser acrescentada nesse debate, todavia, diz respeito às condições de infraestrutura oferecidas por essa rede de escolas, associada a um projeto político-pedagógico que represente a oferta de uma educação de qualidade e de acordo com uma perspectiva crítica e emancipatória, como a que se encontra presente no debate em torno da construção da concepção de politecnia.<sup>1</sup>

Deve-se imaginar, portanto, que uma expansão física na quantidade de escolas, na dimensão que é anunciada de forma propagandística pelo Governo Federal, como destacamos acima, implica, necessariamente, em um grande volume no aporte de recursos financeiros, que viabilizem a infraestrutura básica para o funcionamento da rede, mas, além disso, por se tratar de uma rede de formação profissional e tecnológica, signifique também a montagem de laboratórios técnicos especializados, com a aquisição de máquinas e equipamentos necessários a uma adequada formação e a melhor qualificação dos estudantes, fazendo jus a uma definição de oferta de “ensino de qualidade”, que sempre acompanhou e serviu de reconhecimento, segundo uma certa visão do senso comum, para os cursos da rede federal no período anterior ao Governo Lula. Assim, por se imaginar o significado em se continuar oferecendo educação pública de qualidade, mas em um patamar de expansão física acelerada da rede, a grande questão que se coloca em debate – que, com certeza, ainda deverá ser objeto de inúmeras pesquisas – diz respeito às condições de trabalho e de infraestrutura oferecidas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

## 5 UMA ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA DOS INSTITUTOS FEDERAIS SEGUNDO O TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO

O Tribunal de Contas da União – TCU é uma instituição independente dos poderes da República brasileira, organizado com autonomia administrativa, financeira e orçamentária, e que tem como objetivo principal exercer a fiscalização contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial da União e das entidades da administração direta e administração indireta. Entre agosto de 2011 e abril de 2012, o TCU realizou “uma auditoria operacional” nas ações da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como parâmetro de análise o ano de exercício de 2011. Foi efetuado um recorte de cinco temas que foram auditados pelo Tribunal em relação à educação profissional, com foco na nova rede representada pelos Institutos Federais – deixando de fora, portanto, os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Os temas, selecionados dentre as finalidades da rede segundo a Lei 11.892/08, foram os seguintes:

- a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la;
- b) interação com os arranjos produtivos locais;
- c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão;
- d) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho;
- e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais (TCU, Relatório de Auditoria Operacional, 2013, p. 2).

O resultado da análise do TCU acaba por focalizar principalmente os cursos pré-existentes à expansão da rede, antes da transformação dos CEFETs em IFs. Um dos itens, particularmente,

---

<sup>1</sup> Como se sabe, a discussão desta temática, apesar das questões teóricas apontadas até o momento, não cabe exatamente nos objetivos deste artigo. Ver, a respeito, Neves & Pronko (2008) e Saviani (2002).

foge ao escopo mais diretamente ligado aos nossos interesses de investigação: estou me referindo ao item “b”, relacionado aos “arranjos produtivos locais”. Então, tendo em vista nossos apontamentos, nesta seção, a respeito da precarização da Rede Federal, optamos por apresentar alguns comentários a respeito dos resultados da auditoria do TCU em relação ao item “e”, *Infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais*.

Não vamos nos preocupar em discorrer sobre os métodos e os procedimentos adotados pelo TCU em sua análise. Para esse fim, para conhecimento, pode-se recorrer ao próprio documento elaborado pelo Tribunal (cf. TCU, Relatório, 2013, p. 3-4). Com relação ao item “e”, o relatório de auditoria apresentou, sinteticamente, os seguintes resultados (Idem, p. 4453):

– Há déficit de professores e técnicos, e oferta insuficiente de cursos de formação pedagógica.

Existem “carências estruturais quanto à disponibilidade de bibliotecas, computadores, salas de aula e laboratórios de ciências, com maior predominância em escolas inauguradas na 2ª fase da expansão” (p. 44).

– Constatou-se “considerável insatisfação, por boa parcela dos docentes que responderam à pesquisa do TCU, com as condições de trabalho oferecidas” (p. 45).

– Há enorme déficit de docentes e técnicos de laboratório. Segundo os auditores, este seria, em sua análise, “o principal fator que põe em risco a qualidade dos serviços educacionais prestados pelos Institutos Federais” (p. 45). De acordo com o relatório, a análise das planilhas apresentadas pelo MEC indica a carência de 7.966 docentes (dados de abril de 2012), ou 19,7% do total. Acre, Brasília, Mato Grosso do Sul, Amapá e São Paulo são os IFs que apresentam os maiores percentuais de vagas ociosas, variando entre 40,1% (Acre) a 32,7% (São Paulo). Dentre os 2.970 alunos entrevistados de forma direta pela equipe do TCU, 22% revelaram “que já deixaram de cursar ou concluir alguma disciplina por falta de professor” (p. 46).

– Dentre os professores entrevistados, entre 71 e 78%, de acordo com a região, avaliaram que há uma quantidade insuficiente de técnicos trabalhando em laboratórios. Em relação aos que trabalham, 55% dos professores avaliam que são despreparados para o exercício de suas funções (p. 46).

– Há também a percepção, entre os docentes entrevistados, de uma grande carência de técnicos administrativos que trabalhem como suporte às atividades dos Institutos. A carência percebida como de maior gravidade ocorre nas regiões Norte e Centro-Oeste, da ordem de 62% (p. 46).

– Uma das principais causas do déficit de professores, segundo 68% dos entrevistados (que incluem a taxa de 64% dos pró-reitores de ensino consultados a respeito) é “a baixa atratividade da carreira docente” nos Institutos Federais, em função dos salários. Estes dificultam principalmente a atração de profissionais vinculados às áreas técnicas, em razão da comparação com os salários oferecidos pelo mercado (p. 46).

– O grau de insatisfação dos professores com o processo interno de tomada de decisões no campus em que trabalham, geralmente de forma pouco transparente e antidemocrática, é da ordem de 50% (p. 48).

– Consequências da carência de docentes:

a) sobrecarga dos professores, que são chamados a ministrar disciplinas em áreas diversas daquela para a qual foram contratados;

b) postergação da oferta de uma disciplina até que se consiga um professor qualificado para a tarefa;

c) turmas grandes a ponto de por em risco a aprendizagem dos alunos, fato frequente segundo 26% dos docentes ouvidos (p. 48).

– Consequências da carência de técnicos:

- a) sobrecarga de técnicos de laboratório, que têm de cuidar de mais laboratórios do que seria razoável de se esperar;
- b) atrasos em processos administrativos, a exemplo de processos de licitação e contratação;
- c) sobrecarga dos professores, que têm de suprir a falta de técnicos para que atividades importantes sejam realizadas (p. 48).

– Insatisfação com a infraestrutura física dos campi: segundo a auditoria, “nos campi instalados em 2011, o descontentamento com a infraestrutura alcançou 75% dos respondentes” Principais deficiências: bibliotecas, sala de computadores, salas de aula e laboratórios (p. 49). A respeito das salas de aula, “somente 57% dos professores entrevistados concordam que elas contam com mobiliário e equipamentos adequados”. Levando-se em conta os campi criados em 2011, o percentual diminui para 38% (p.50). Outro exemplo gritante de problema de infraestrutura é a falta de laboratórios em 10 dos 16 *campi* do IF do Espírito Santo (Idem).

Como conclusão da equipe de auditoria do TCU, transcrevemos a seguir as suas recomendações, baseadas nos níveis de insatisfação percebidos nas entrevistas efetuadas *in loco*, em todo o país:

Diante das conclusões apresentadas neste capítulo, faz-se oportuno recomendar à Setec/ MEC que adote, em conjunto com os Institutos Federais, medidas voltadas a promover a redução do déficit de docentes e técnicos de laboratório, que contemplem: a) formulação de proposta a ser encaminhada ao Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão no sentido de instituir programa de incentivos à fixação de docentes em campi localizados em cidades com infraestrutura precária e distantes de grandes centros urbanos ou municípios polo; b) proposição de ato regulatório visando disciplinar os processos de remoção interna nos Institutos Federais; c) mapeamento que permita identificar e controlar a atual distribuição de códigos de vagas por Instituto/campus, a identificação da falta de códigos de vagas em determinadas funções, bem como a previsão de criação e/ou (re)distribuição de códigos de vaga virtude da programação de instalação de novos campus contemplada no Plano de Expansão da Rede Federal (TCU, Relatório, 2013, p. 52).

Portanto, podemos afirmar que o processo de constituição e expansão da nova Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica apresenta problemas estruturais de grande monta, envolvendo desde a insatisfação geral dos servidores com seus baixos salários, passando pela ausência de transparência e de democracia internas (incluindo também as rotinas envolvendo os processos de remoção, por exemplo), até chegar ao ponto em que o TCU apontou para a possibilidade de comprometimento dos resultados e da qualidade do ensino que é oferecido pela Rede Federal: a carência de docentes, de técnicos administrativos, de técnicos de laboratório, e de infraestrutura física básica necessária ao processo de ensinoaprendizagem, representada pela carência na oferta de laboratórios técnicos e bibliotecas equipadas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos o processo de mudanças pelo qual passou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos anos 2000, com a discussão da legislação que levou à transformação dos CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. As mudanças se caracterizaram pela constituição de um novo formato institucional para as escolas da rede, mas principalmente pela implementação de um programa de expansão. Entendemos que esse processo de expansão, empreendido pela chegada ao poder do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, deve ser considerado como apresentando um caráter *progressista*, no sentido de

que quadruplicou a quantidade de escolas públicas federais, permitindo a formação e a qualificação profissional de um número cada vez maior de filhos da classe trabalhadora. Por outro lado, como observamos nesse artigo, o processo de expansão apresenta problemas de ordem estrutural, pois a rapidez na construção de escolas não é acompanhada por uma infraestrutura adequada à melhor formação profissional desses estudantes, em função da ausência de laboratórios equipados, bibliotecas e da quantidade necessária de docentes e técnicos administrativos. Esta constatação pode significar que, ao contrário do que vem sendo apregoado e defendido ideologicamente pelo Governo Federal em relação à *ruptura* com os parâmetros neoliberais, que estiveram presentes na Rede Federal durante a Era Fernando Henrique Cardoso, a nova rede, apesar da expansão quantitativa e geográfica, pode ser entendida como apresentando uma linha clara de *continuidade* com o processo anterior em termos de concepção de formação e qualificação dos trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

BEHRING, E. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Concepções e diretrizes**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília-DF: MEC. Junho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 2.406**, de 27 de novembro de 1997. Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica). Brasília – DF: 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.095**, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília-DF: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 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-DF: MEC, 2008.

CAMPELLO, A. M. **“Cefetização” das escolas técnicas federais**. Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. [Editorial]. Educação & Tecnologia, v.12, n.1, p. 26-35, jan./abr. 2007.

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Mimeo., Brasília-DF, 23 de agosto de 2007.

LIMA FILHO, D. L. **Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETs e a origem do modelo alternativo de ensino superior técnico nãouniversitário**. Mimeo., 2004.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OTRANTO, C. R. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN, Ano XVI, nº 38, jun. 2006, p. 18-29.

\_\_\_\_\_. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Revista **RETTA** (PPGEA/UFRRJ), Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110. Versão utilizada disponível em: <[www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm](http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm)> Mimeo., 15 p. Acesso em: junho/2013.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

RAMOS, M. N. Educação profissional: história e legislação. Educação à distância. Curitiba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, s/d.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 1, n. 1. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz / Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2003.

TCU – TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de Auditoria Operacional**. Fiscalização de Orientação Centralizada. Rede Federal de Educação Profissional. TC 026.062/2011-9, 62 p. 13 de março de 2013.