

EDUCAÇÃO, POLÍTICA PÚBLICA E DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE ESCALAR DOS PROJETOS EM DISPUTA NA REDE FEDERAL DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO BRASIL (DESENVOLVIMENTO REGIONAL: POLÍTICAS, ESCALAS E AÇÕES)

Carla Hirt

IFRJ e PPGDT/UFRRJ | carla.hirt@ifrj.edu.br

Sessão Temática XX: Desenvolvimento regional: políticas, escalas e ações

Resumo: Entre as políticas setoriais, a política educacional é uma das que mais reverberaram positivamente na desconcentração espacial do desenvolvimento. Este artigo realiza uma análise escalar do surgimento e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), discutindo seus potenciais desdobramentos no território brasileiro. O recorte analítico se dará sobretudo a partir do caso dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – que podem ser entendidos como uma mudança de paradigma a respeito do que tradicionalmente foi a oferta do Ensino Básico no Brasil, pois sustentam-se no tripé ensino-pesquisa-extensão. A conformação desta rede pública de ensino, aprovada pela Lei nº 11.892/2008, ocorreu de forma relativamente articulada com outras políticas setoriais, e seus desdobramentos territoriais serão entendidos no bojo de um processo de reescalonamento espacial do Estado.

Palavras-chave: Política Pública; Desenvolvimento; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EDUCATION, PUBLIC POLICY AND DEVELOPMENT: A SCALAR ANALYSIS OF PROJECTS UNDER DISPUTE IN THE FEDERAL NETWORK OF BRAZILIAN PUBLIC EDUCATION SYSTEM

Abstract: Among sectoral policies, educational policy is one of those that has had the most positive impact on the spatial deconcentration of development. This article carries out a scalar analysis of the emergence and expansion of the Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), discussing its potential developments in Brazilian territory. The analytical focus will be mainly based on the case of the Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – which can be understood as a paradigm shift regarding what has traditionally been the provision of Basic Education in Brazil, as they support themselves in the teaching-research-extension tripod. The formation of this public education network, approved by Law No. 11,892/2008, occurred in a relatively coordinated way with other sectoral policies, and its territorial developments will be understood within a process of spatial rescheduling of the State.

Keywords: Public Policy; Development; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

EDUCACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS Y DESARROLLO: UN ANÁLISIS ESCALAR DE LOS PROYECTOS EN DISPUTA EN LA RED FEDERAL DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN BRASIL

Resumen: Entre las políticas sectoriales, la política educativa es una de las que más impacto positivo ha tenido en la desconcentración espacial del desarrollo. Este artículo realiza un análisis escalar del surgimiento y expansión de la Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), discutiendo sus potenciales desarrollos en territorio brasileño. El enfoque analítico se basará principalmente en el caso de los Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – que puede entenderse como un cambio de paradigma respecto de lo que tradicionalmente ha sido la provisión de Educación Básica en Brasil, ya que se sustentan en el trípode docencia-investigación-extensión. La formación de esta red de educación pública, aprobada por la Ley nº 11.892/2008, se produjo de forma relativamente coordinada con otras políticas sectoriales, y su desarrollo territorial será entendido dentro de un proceso de reordenación espacial del Estado.

Palabras clave: Política Pública; Desarrollo; Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

INTRODUÇÃO

Em uma sociedade forjada sob os cânones da desigualdade de acesso à propriedade e à renda, a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos setores menos abastados - que não detêm capital econômico nem social - para ascender de *status*, no sentido de buscar uma mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis através do acesso a um "capital cultural" (BOURDIEU e PASSERON, 1975).

Cabe apontar que a educação brasileira historicamente caracterizada pela dualidade. Por haver uma vasta produção no campo educacional a este respeito, entende-se neste artigo que apenas se faz necessário apontar que entendido como essa diferença na qualidade da educação oferecida aos filhos dos ricos e dos pobres (CIAVATTA; RAMOS, 2011), sendo escola do conhecimento para os ricos e como uma escola de convivência e acolhimento social para os pobres (LIBÂNEO, 2012, p. 16). Ou seja: a dualidade de um modelo de educação que nega para a maior parte da população a integração da educação propedêutica com a formação profissional - uma formação omnilateral.

O sistema de ensino não é uma estrutura ahistórica e esvaziada de agentes. Ao contrário, ele é fruto de geometrias de poder multidimensionais (econômica, política, cultural etc) que historicamente se reconfiguram em função das disputas e das articulações nas distintas esferas e nos distintos poderes do Estado, bem como nas distintas arenas da sociedade: no cotidiano das instituições de ensino, nos sindicatos, nos movimentos sociais etc.

Qualquer política pública é em grande parte um esforço de coordenação de forças centrífugas que operam no interior da própria máquina estatal e na sociedade. A formulação de políticas é com muita frequência marcada pelo fato de que os decisores não sabem exatamente o que eles querem, nem o resultado possível das políticas formuladas, bem como pelo fato de que as políticas adotadas são o resultado de um processo de negociação no qual o desenho original de um programa é substancialmente modificado (Jobert & Muller, 1987 apud Arretche, 2013, p. 127)

Compreendendo o Estado (e a educação pública) como sendo o local de estratégias, o gerador de estratégias e o produto de estratégias (Jessop, 2014), entende-se que há uma relação dinâmica e de interesalaridade entre a produção social do espaço e o Estado. Isto posto, este artigo se propõe a realizar uma análise escalar ações resultantes de tensionamentos políticos de uma diversidade de agentes e movimentos sociais que, ao se tornarem políticas públicas promovidas via Estado, mesmo passando por diferentes configurações governamentais e cenários mais ou menos favoráveis a políticas emancipatórias, tornam mais consistentes as possibilidades construções contra-hegemônicas e mudanças de paradigmas da educação básica no Brasil. Será apresentado o surgimento e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

(RFEPECT), discutindo seus relativamente recentes potenciais desdobramentos no território brasileiro.

O recorte analítico se dará sobretudo a partir do caso dos *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (IFs) – que podem ser entendidos como uma mudança de paradigma a respeito do que tradicionalmente foi a oferta do Ensino Básico no Brasil, pois sustentam-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, possibilitando que docentes realizem pesquisa e extensão com mais consistência (e fomento) como um princípio institucional, e também que estudantes sejam protagonistas na construção, e não somente na reprodução do conhecimento. Esta mudança de paradigma da educação básica se manifesta de forma significativamente capilarizada no território nacional através de mais de 661 unidades vinculadas à RFEPECT. A conformação desta rede pública de ensino aprovada por lei no ano de 2008 ocorreu de forma relativamente articulada com outras políticas setoriais com impactos territoriais e devem ser entendidas no bojo de um processo de reescalonamento espacial do Estado. Este processo foi fruto não só de um projeto de governo heterodoxo que foi eleito para o poder executivo federal em 2003, mas também fruto de tensionamentos políticos de segmentos sociais que atuam nem sempre de forma articulada e, por vezes, até contraditória, em diversas frentes.

Algumas utopias e distopias da educação serão discutidas na costura destes elementos. Cabe destacar que a autora deste artigo é docente, pesquisadora e extensionista vinculada desde 2018 a uma das instituições de ensino desta rede nacional: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

2. ESTADO, SOCIEDADE E MERCADO: ESTRATÉGIAS E REESCALONAMENTO DAS DISPUTAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Para iniciar esta seção, optou-se por apresentar algumas considerações a respeito da perspectiva sob a qual as discussões sobre Estado são abordadas, bem como considerações necessárias para evitar a confusão entre as dinâmicas da cena política – circunscritas ao campo dos partidos – e as dinâmicas no plano das práticas políticas de classe – que apesar de poderem interpenetrar-se, não formam uma unidade indissociável. Nesse sentido, recorreu-se a Poulantzas (1977) que, apoiando-se em Marx, distingue as *classes ou frações politicamente dominantes* – aquelas que detêm a hegemonia do bloco no poder e pode não ser representada organicamente por um partido político específico; as *classes e frações reinantes* (que Marx, por vezes, também chamou de “governante”) – aquelas “cujos partidos políticos se encontram presentes nos lugares dominantes na cena política” e; as *classe ou fração detentora do aparelho de Estado* – aquela que “recruta o pessoal político, burocrático, militar, etc., e que ocupa as “cúpulas” do Estado” (Poulantzas, 1977, p. 243- 244). Em algumas situações, este recrutamento também pode ocorrer nos segmentos dominados para ocupar

os órgãos de Estado, assim como o seu “núcleo” de poder do aparelho de Estado (Teixeira e Pinto, 2012).

É possível que a classe ou a fração hegemônica, por exemplo, seja reinante e detentora do Estado, assim como é possível que a classe reinante seja detentora do Estado sem, contudo, ser hegemônica, como podem ocorrer situações de defasagem entre o “lugar de uma classe ou fração no campo das práticas políticas e o seu lugar na cena política” (Poulantzas, 1977, p. 243), assim como um deslocamento do índice de hegemonia de uma classe ou fração para uma outra no bloco no poder, não coincide necessariamente com os deslocamentos de representação partidária na cena política, e não corresponde, por exemplo, necessariamente a passagens do fundo para a boca da cena” (Poulantzas, 1977, p. 243 - 244). As transformações na correlação de forças na cena política do Brasil do século XXI nos dá inúmeros exemplos destas relações, mas elas não serão abordadas por não se tratar do objetivo deste artigo. Mas estes são apontamentos importantes no sentido de explicitar a necessidade de não reificar nem o Estado, nem processos (como a globalização ou a neoliberalização), tampouco a Educação. Reificá-los seria promover um esvaziamento político de questões que são iminentemente políticas, seria tornar-se cúmplice das exigências das forças hegemônicas atuais subjacentes ao movimento neoliberal (Jessop, 2002), e negar os conflitos, as disputas e até mesmo as contradições dos agentes individuais ou coletivos envolvidos.

Como sugere Poulantzas (1977), o Estado capitalista é aqui entendido como uma arena do conflito de classes, sendo produto da luta de classes que o atravessa. São múltiplas esferas que se interdeterminam, o que o leva a problematizar também a visão weberiana - que supõe uma autonomia entre as múltiplas esferas. As esferas política, econômica e social mantêm, portanto, relações entrelaçadas. O domínio no capitalismo se daria também através de elementos materiais que produzem a adesão ao sistema capitalista por parte da classe trabalhadora, e não só pela contenção física ou pela difusão de ideologias.

Para Jessop (2014), o poder do Estado é uma relação social entre forças políticas mediadas através da instrumentalidade das instituições jurídicopolíticas, das capacidades do Estado e das organizações políticas (Jessop, 2014, p. 31). A neoliberalização do Estado orientou processos de reescalonamento, mesmo diante da retomada na ascensão de iniciativas desenvolvimentistas em meados da década de 2000 – contexto de criação dos Institutos Federais de Educação - o que resultou em novos regimes de regulação espacial. Os projetos espaciais estatais também podem desdobrar-se em programas para reconfigurar seus papéis operacionais ou modificar a estrutura geográfica dos arranjos intergovernamentais. Tais projetos são postos em prática por meio das estratégias espaciais de Estado (Brenner, 2004). As estratégias dotam o crescimento capitalista de uma coerência estruturada nas economias nacionais, regionais e locais (Harvey, 1989 apud Brenner, 2004, p. 93) e podem fazer emergir, por meio de mobilizações bem sucedidas, estratégias espaciais de Estado, como, por exemplo, políticas urbanas, habitacionais, programas de investimentos

em infraestrutura, políticas industriais, programas de planejamento espacial, políticas regionais, entre outros, que passam necessariamente por critérios de seletividade espacial (Hirt, 2018).. Para isso, a arena das instituições estatais desenvolvem um importante papel na articulação de estratégias de acumulação e de projetos de poder – seja abrindo possibilidades de iniciativas com potencial contra-hegemônico, sento aprofundando projetos de hegemonia. Além disso, tais estratégias espaciais de Estado possibilitam intervir de forma extensiva para (re)modelar as geografias da acumulação do capital e dos poderes políticos.

Tratando especificamente do campo da educação pública, diversos são os pontos em que essa “arena” se revelou um tremendo campo de disputas, com avanços significativos, mas, ao mesmo tempo, repleto de contradições para segmentos sociais historicamente subalternizados no nosso país. A próxima seção trará uma discussão mais aprofundada acerca da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) foi criada a partir da Lei nº 11.892/2008. Mas, antes disso, cabe realizar alguns apontamentos sobre as disputas no campo discursivo e ideológico em contexto de promoção de hegemonia da ortodoxia neoliberal.

Neoliberalismo, cabe destacar, trata-se “fundamentalmente de uma racionalidade política que se tornou mundial e que consiste em impor por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências” (Dardot e Laval, 2019). Ou seja, ele não pode ser compreendido somente pelo viés monetaristas de políticas econômicas, de austeridade, de ditadura dos mercados financeiros e de mercantilização das relações sociais. Ainda segundo os autores,

para alcançar seus objetivos, este poder emprega todos os meios que lhe são necessários: a propaganda dos meios de comunicação, a legitimação pela ciência econômica, a chantagem e a mentira, o descumprimento das promessas, a corrupção sistêmica das elites, etc. Contudo, uma de suas alavancas preferidas é o recurso às vias da legalidade, leia-se da Constituição, de modo que cada vez mais o marco no qual todos os atores devem se mover se torne irreversível. Uma legalidade que evidentemente é de geometria variável, sempre mais favorável aos interesses das classes ricas que aos do restante (Dardot e Laval, 2019).

E, como nos indica Paulo Freire, (1996), o fatalismo imobilizante que é engendrado a partir da ideologia neoliberal se traduz na negação do sonho e da utopia, “insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”” (Freire, 1996, p. 10).

A esse respeito, é importante entendermos as pressões e disputas que são exercidas via reformas regulatórias e ranqueamentos da educação e seus consequentes desdobramentos nos currículos das instituições formais de ensino.

Currículos escolares, sabemos, são resultado de uma seleção, e uma seleção de conhecimentos que vão modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo. Selecionar, priorizar, ou invisibilizar, por sua vez, é uma operação de poder. Por isso, como indica Silva (1999), “as teorias de currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia” (Silva, 1999, p. 16)

Os principais meios de difusão de visões de mundo, de garantir consensos e obter hegemonia são o autoritarismo e criminalização de debates (exemplo: Movimento Escola Sem Partido¹), a invisibilização do que não se quer mostrar (exemplo: conflitos, dominação) e; a hierarquização (exemplo: sistemas de classificações sociais, currículos eurocentrados).

A rede pública de ensino é uma importante arena em disputa para a difusão da ideologia fatalista neoliberal, que se diz pragmática, gestora, técnica, e se apresenta como neutra. Nesse sentido, cabe indagar como se dão os processos de reestruturação, reescalonamento e re-regulamentação impressas pelas reformas neoliberalizantes (Brenner, 2010) na educação? Como Isso acontece em escala global?

Neste ponto cabe trazer para o debate as contribuições de Gert Biesta (2012) acerca da necessidade de pensar na questão da finalidade na educação diante da tendência recente atual de quase pautar políticas educacionais (e reformas curriculares) exclusivamente pela mensuração e comparação de resultados educacionais estipulados por metodologia que e hierarquizações forâneas, hierarquizadoras, que nos mostram portanto o quanto somos inadequados e a que modelos devemos nos adequar.

Nos últimos 30 anos houve um aumento notável de iniciativas de mensuração de “resultados” educacionais². Esses estudos e propostas geram tabelas classificatórias ou

1 Para quem desejar se aprofundar este debate: COLOMBO, Luiza Rabelo. Reflexões sobre o movimento Escola sem Partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras. Entropia, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 52-68, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/73>.

2 No Brasil temos o Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (graduações) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – este último Saeb avalia os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes brasileiros dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. A nível internacional temos o talvez a manifestação mais proeminente sejam os estudos comparados internacionais tais como as Tendências nos Estudo Internacional de Matemática e Ciências (TIMSS), o Progresso no Estudo Internacional de Compreensão da Leitura (PIRLS) e o Programa de Avaliação Internacional de Alunos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (– PISA – DECD). O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), que por compararem os desempenhos dos países (segundo os seus critérios) influenciam globalmente políticas de educação.

rankings que dizem fornecer informações e comparações sobre como distintos sistemas nacionais de educação funcionam sendo geralmente competitivos em sua visão geral, e indicando qual seria o melhor modelo a seguir segundo esse sistema classificatório supostamente técnico e neutro. É pertinente problematizar também se o que é mensurado de fato é o que “valorizamos” ou se só é mensurado o que se deseja e é possível mensurar com certa facilidade, resultando assim na valorização do que é medido. Essas conclusões são utilizadas por governos nacionais para fundamentar políticas educacionais, quase sempre sob o argumento do “aumento dos padrões”.

Cabe questionar como essas propostas de adequação da educação com esses modelos de mensuração que pautam currículos e mantêm as instituições funcionando de forma a sustentar a hegemonia do bloco no poder naturalizando ou novas estratégias de acumulação que aprofundam subalternizações e geometrias de poder geradoras de desigualdades. Além disso, a padronização resultante dessa adequação de políticas educacionais ao “modelo de sucesso” possibilita a *commoditização* da educação: por ser padronizada, ela pode ser vendida e consumida em pacotes transacionados por grandes grupos econômicos que atuam em diversos territórios, que passam vislumbrar na educação uma nova fronteira estendida de acumulação. Essas mensurações, ao mostrar como vários sistemas de ensino mundo a fora são inadequados, criam uma demanda global por essa que se apresenta como a “boa educação”, que tem a promessa de levar a “bons” resultados aos que seguem estes modelos.

Assim, dialogando novamente com Jessop (2002) ao refletir sobre globalização, cabe destacar, portanto, que a globalização está associada a novas estratégias de acumulação, a projetos hegemônicos, à transformação de blocos de poder, à construção de novos blocos históricos. Portanto, a globalização econômica por si só não provoca nada. Contestar esta posição seria “reificar a globalização, tornar-se cúmplice das exigências das forças hegemônicas atuais subjacentes ao movimento neoliberal e não conseguir ver as contradições e os limites em todas as formas de globalização” (Jessop, 2002, p. 9). Neste contexto de economia, cultura, política e modelos educacionais globalizados, há uma mudança de posição da escala do Estado. Em um contexto em que as regulamentações e padronizações abrangem escalas espaciais cada vez maiores, a circulação do capital “espiralou”. Simultaneamente, houve um esforço – e não um movimento natural e incontestável – para tornar o “imperativo do mercado” a legitimação politicamente e ideologicamente hegemônica de reformas institucionais (Swyngedouw, 2004, p. 40). Assim, não é o Estado como tal que se adapta à globalização. Existem forças específicas que operam no Estado e/ou distanciadas do Estado que são os agentes da reorganização, existindo esforços para alterar as políticas, os aparelhos de Estado, a arquitetura institucional, as escalas de intervenção e as inter-relações do sistema Estatal e outros espaços de poder social, político e econômico (Jessop, 2002).

É assim, por exemplo, que as chamadas empresas, fundações e institutos “gigantes da Educação”, que geralmente atuam inteiramente ou com braços dados com empresas de capital aberto, tensionam por novos arranjos regulatórios e institucionais e reformas educacionais, reescalando e ampliando suas fronteiras de acumulação, conseguindo se expandir via aquisições e retrações de políticas públicas de gratuidade e oferta pública de educação, ou até mesmo atuando por dentro dos governos e se apropriando do orçamento público da educação via projetos em “parceria” com o poder público.

Pegando o recorte do Ensino Superior, analisando o período de 1995 até 2010 – mas um processo que se acentuou ainda mais nos últimos anos, observa-se que

o fortalecimento da iniciativa privada envolve a organização de grandes conglomerados, o que significa que o setor tem se consolidado em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade sofrível, uso ampliado de EaD etc. Esses grandes grupos, muito bons na área de gestão, compram instituições que estão baratas, endividadas, que possuem baixo nível de governança gerencial e muitos passivos. Via administração inteligente, a organização compradora diminui as dívidas e os riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a apresentar resultados positivos e lucro (Mancebo; Vale; Martins, 2015, p. 37)

Além disso, a ausência de atenção aos objetivos e aos fins da educação frente a esta criação de uma espécie de “senso comum” sobre o que seria a “boa educação” evidenciada pela mensuração não pode ser meramente entendida como uma distração. Trata-se de estratégia, uma vez que o senso comum quase sempre serve aos interesses de alguns grupos (muito) mais do que aos de outros.

Como aponta Biesta (2012), é difícil defender uma educação que não seja eficaz. Mas é preciso antes, entender que eficácia é um valor instrumental que diz algo sobre a qualidade de processos, e é por isso que uma educação eficaz não é suficiente, uma vez que há que se perguntar “eficaz para quê?”. É preciso entender que “o que pode ser eficaz em uma situação específica ou para um grupo de alunos, pode não ser em outra situação ou para outros grupos de alunos. Também sempre precisamos perguntar ‘eficaz para quem?’” (Bogotch, Mirón, Biesta, 2007, apud Biesta, 2012). Ou, aumentando a precisão do questionamento e traçando um diálogo entre as análises de Tomaz Tadeu da Silva (1999) sobre teorias do currículo, em diálogo com os objetivos desta seção,

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos

sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? Cada um desses “modelos” corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (Silva, 1999, p. 15)

Isso nos mostra portanto que pensar currículo (ou se furta a pensá-lo) diz respeito a pensar na finalidade na educação, diante da tendência recente atual de quase exclusivamente na mensuração e na comparação de resultados educacionais estipulados por metodologias hierarquizantes segundo critérios que, sabemos, não são neutros. Nesse sentido, entender a Rede Pública de ensino enquanto política pública, implica necessariamente também haver a preocupação com o perfil do estudante egresso, e isso passa por discussão de currículo.

No livro *Chutando a escada: estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica*, Ha-Joon Chang mostra como, na economia, os estudos e propostas que são difundidas por países e instituições do capitalismo central geram receituários que deve ser seguido por países do capitalismo periférico, informando quais são as boas e as más instituições, reformas e modelos econômicos. É comum os diagnósticos serem ahistóricos e omitirem que no seu processo de desenvolvimento, os países do capitalismo central já fizeram uso de instituições que hoje não recomendam aos países periféricos. Buscam universalizar modelos, descontextualizando-os e partindo de fatos atuais (os instituições que utilizam hoje), e desconsideram questões históricas, estruturais e estruturantes peculiares de cada país.

No texto *Boa educação na era da mensuração*, Biesta (2012) nos mostra como determinados *think tanks* - centros de produção disseminação de conhecimento, por meio de estudos que promovem hierarquizações, adequações e sugerem inadequações, são produtores de ordem hegemônica ao tentar enquadrar todos os demais em modelos a serem seguidos como “produtos” educacionais, que inclusive podem ser comprados e reproduzidos (fundações de educação são grandes mecanismos disso). O argumento central do Biesta é que

Se não formos explícitos sobre nossas visões acerca dos objetivos e fins da educação – se a gente não atacar as perguntas sobre que constitui uma boa educação – corremos o risco de as estatísticas e os rankings tomarem essas decisões por nós. Precisamos, portanto, manter a questão da finalidade – a questão do que constitui uma boa educação – em posição central em nossas discussões educacionais e empreendimentos mais amplos (Biesta, 2012, P.823).

Além disso, o autor chama atenção para a necessidade de atenção às disputas semânticas, aos deslocamentos de sentido da educação para a aprendizagem:

as duas últimas décadas testemunharam uma ascensão notável do conceito de aprendizagem com um declínio subsequente do conceito de educação.

[...]

aprendizagem é basicamente um conceito “individualista”. Ele se refere ao que as pessoas, como indivíduos, fazem – mesmo que fundamentado em noções como aprendizagem colaborativa ou cooperativa. Contrapõe-se assim, nitidamente, ao conceito de “educação”, que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades. O segundo problema é que aprendizagem é basicamente um termo de processo. Ele denota processos e atividades, mas está aberto – se não vazio – em relação ao conteúdo e aos rumos. (Biesta, 2012, p. 815 4 816)

Aprendizagem é uma perspectiva muito mais individualista da educação, descomprometida com um modelo societário para a coletividade ou um modelo a ser transformado, e sim a ser instituído e legitimado. Há limitações de se pensar a educação pública quando se parte de valores e crenças individuais ou de grupos específicos sem que isso seja explicitado, naturalizando suas perspectivas e não evidenciando que esses valores e crenças se relacionam com projetos destes grupos. Como aponta o autor, a educação desempenha três funções que se inter-relacionam, quais sejam: a qualificação; a socialização e a subjetivação. A função da qualificação não deve se restringir somente à preparação para o mundo do trabalho (ou, mais restrito ainda – para o mercado de trabalho). Uma boa educação pública deveria proporcionar conhecimento e habilidades em relação a diversos aspectos como, por exemplo, o conhecimento e as habilidades necessárias para o pleno exercício da cidadania, bem como a instrução cultural na sociedade de modo mais geral – ou seja, uma formação omnilateral, integrada. “A função de socialização tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação” (Idem, p. 818). Já a subjetivação diz respeito a processos de individuação – de se tornar um sujeito.

Não se trata precisamente da inserção de “recém-chegados” às ordens existentes, mas das formas de ser que sugerem independência dessas ordens; formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente. Se toda educação realmente contribui para a subjetivação é um aspecto discutível. [...] precisamos mudar a discussão de questões sobre as funções reais da educação para questões sobre os objetivos, fins e propósitos da educação – é a qualidade da subjetivação, isto é, o tipo de subjetividade – ou os tipos de subjetividade que são tornados possíveis em razão de particulares arranjos e configurações educacionais (Biesta, 2012, p. 819).

Através dos exemplos da matemática e da cidadania o autor mostra o quanto a questão da necessidade de objetivos e fins da educação devem guiar as propostas de educação, pois assim como a matemática pode ser orientada para fins não individualistas e tecnicistas, a cidadania também pode ser guiada para finalidades não emancipadoras e para

manter o *status quo*. “Há também a questão de se a educação para a cidadania pode e deve contribuir para o que podemos chamar de subjetivação política, isto é, para a promoção de um tipo de cidadania que não trate meramente da reprodução de um modelo pré-definido, mas leve a ação política a sério” (ibidem, p. 821).

É isso que nos mostra a pesquisadora Evelina Dagnino nos seus estudos a respeito da disputa político-cultural entre “o projeto neoliberal que se instala em nossos países ao longo das últimas décadas [...] e um projeto democratizante, participatório, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático” (Dagnino, 2004, p. 195). Em sua análise, a autora discute apresenta os deslocamentos de sentido que operam em três noções interligadas: Sociedade Civil, Participação e Cidadania. O projeto neoliberal operaria, segundo a autora, com uma concepção de Estado mínimo (mínimo na alocação de recursos para as políticas sociais de redução da desigualdade – o projeto liberal, sabe-se, não é mínimo quando se trata de subsidiar agentes do grande capital e reforçar políticas de concentração de renda), “mas também com uma concepção minimalista tanto da política como da democracia. Minimalista porque restringe não apenas o espaço, a arena da política, mas seus participantes, processos, agenda e campo de ação” (ibidem, p. 212). Ou seja: a disputa discursiva do projeto neoliberal opera no sentido do esvaziamento do conteúdo político de categorias centrais para a consecução de um projeto de aprofundamento da democracia. Assim, o significado da expressão “sociedade civil” se confunde cada vez mais com Organizações Não Governamentais – quando não em mero sinônimo de “Terceiro Setor”, ao passo em que há uma crescente criminalização de Movimentos Sociais e não reconhecimento da legitimidade destes frente às instâncias da estatalidade. Com frequência ONGs, Fundações e Institutos são dotados de competência técnica e inserção social, sendo convenientemente destacados interlocutores “confiáveis” – sendo convenientes também para iniciativas de transferência de responsabilidades do Estado para o âmbito da “sociedade civil”. Cada vez mais se vê, por exemplo, projetos de lei que visam ampliar a atuação de entidades privadas via novos marcos regulatórios em campos onde supostamente o Estado não se faz suficiente.

É possível verificar também um tensionamento para a despolitização da participação social na medida em que essas novas definições adotam

uma perspectiva privatista e individualista, capaz de substituir e redefinir o significado coletivo da participação social. A própria ideia de “solidariedade”, a grande “bandeira” dessa participação redefinida, é despida de seu significado político e coletivo, passando a apoiar-se no terreno privado da moral. Além disso, este princípio tem demonstrado sua efetividade em redefinir um outro elemento crucial no projeto participativo, promovendo a **despolitização da participação: na medida em que essas novas definições dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar, o seu significado político e potencial democratizante é substituído por formas estritamente individualizadas**

de tratar questões tais como a desigualdade social e a pobreza (Telles, 2001) (Dagnino, 2004, p. 205). **Grifos meus.**

Assim além de esvaziar o sentido de haver “participação social” nos espaços de discussão e formulação de políticas públicas, o que se naturaliza é a participação no sentido de a “sociedade civil” assumir funções e responsabilidades relativas a serviços antes considerados como deveres do Estado.

Já nas redefinições neoliberais de cidadania há um conjunto de procedimentos, entre os quais está: i) “a redução do significado coletivo da redefinição de cidadania anteriormente empreendida pelos movimentos sociais a um entendimento estritamente individualista dessa noção”; ii) o estabelecimento de uma conexão entre cidadania e mercado. “Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor. [...] Num contexto onde o Estado se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, o mercado é oferecido como uma instância substituta para a cidadania.” Aqui tomo licença para escrever em primeira pessoa, relatando como professora da RFEPCT, que não é incomum, por exemplo, depararmos com questionamentos de estudantes que ingressam em instituições de excelência de ensino público sobre o porquê de o Estado, em vez de “gastar dinheiro público com educação”, não deixar as instituições privadas darem conta disso, dando dinheiro para os cidadãos escolherem onde querem estudar? Essa sensação sem fundamento de estarem sendo tolidos nos seus direitos de cidadãos de escolher, como consumidores, onde estudar, é resultado do raio de alcance desta apropriação discursiva de conceitos caros a projetos democráticos, por uma lógica de mercadejação de tudo – entendendo por mercadejação os processos sociais, ideológicos, econômicos, políticos, institucionais, regulatórios pelos quais os mercados são criados (Berndt, Rantisi, & Peck, 2020).

OS deslocamentos de sentido resultados da “confluência perversa” (Dagnino, 2004) de um projeto neoliberal que se apropria e joga discursivamente com os significados de termos caros a projetos democratizantes, como *cidadania, participação social, sociedade Civil, solidariedade* etc, desfocam e esvaziam a dimensão política e o interesse público e isentando o Estado da responsabilidade pública e social.

3 – REESCALONANDO A UTOPIA? A RFEPCT E OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) foi criada a partir da Lei nº 11.892/2008, reunindo e criando instituições públicas de ensino em uma rede que atualmente é constituída pelas seguintes instituições vinculadas ao Ministério da Educação: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e; V - Colégio Pedro II (Incluído pela Lei nº

12.677, de 2012). Esta expansão³ da Rede Federal foi também a implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica.

Foi com base nas diretrizes expressas no o Plano Plurianual do Governo Lula 2004 - 2007, que o Tarso Genro, então Ministro da Educação, propôs alterar a redação do § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948/1994, no intuito de proibir ações de expansão da educação profissional de forma isolada do poder executivo federal. A partir dessa proposta, expansões só poderiam ser realizadas mediante parcerias com governos municipais, estaduais e instituições vinculadas ao setor produtivo ou organizações não governamentais.

Assim surgiu a Lei nº 11.195/2005, definiu que a

expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (Brasil, 2005).

Como aponta Santos (2018), a inclusão da palavra *preferencialmente* ampliou o as possibilidades de ação e articulação do governo federal no setor, trazendo para si a “responsabilidade de criação de novas escolas públicas voltadas para a formação profissional em todo país, que nesta conjuntura deveriam contar com recursos provenientes do orçamento do MEC, para a construção de novas unidades de ensino” (Santos, 2018 p. 115), modificando de forma muito significativa a lógica que prevalecia até então. Junto a isso, somam-se iniciativas de expansão de recursos do orçamento público federal para a construção e/ou ampliação de infraestrutura física e compra de equipamentos e mobiliário das unidades de ensino. Assim, “O ano de 2005, portanto, pode ser considerado o ponto de inflexão, no que se refere às políticas voltadas para a ampliação da oferta de educação profissional à população do país” (Ididem, p. 116).

Inicialmente, o Plano de Expansão da RFEPCT propôs a criação de 42 unidades, distribuídas em 23 Unidades da Federação e implicava na criação de 74.136 novas vagas nos cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia, 5.513 novos postos de trabalho na RFEPCT, sendo 2.110 destinados à função de professor. Após um período de desgastes políticos no final do primeiro mandato do então presidente Luis Inácio Lula da Silva, o governo tomou a iniciativa de ampliar para 64 o número de novas instituições - 22 escolas técnicas a mais do que o inicialmente previsto. Esta segunda fase da expansão que mais proporcionou uma nova geografia da rede, pois deslocou para o interior a construção das novas unidades,

3 Entende-se como marco histórico de criação da Rede Federal de Ensino a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, pelo Decreto nº 7.566/1909, durante o governo do então Presidente Nilo Peçanha (14 de junho de 1909 a 15 de novembro de 1910).

refletindo as concepções de desenvolvimento do Governo Luiz Inácio Lula da Silva (Santos 2018).

O PPA 2004-2007, ao fazer referência à dimensão regional, deixava claro que o referido instrumento de planejamento intersetorial tinha como uma de suas teses centrais fundada no princípio de que "(...) as desigualdades sociais têm uma dimensão regional e de que o seu enfrentamento passa por uma política de desenvolvimento regional e pelo fortalecimento do planejamento territorial no setor público"(p.99) (Santos 2018, p. 119).

Cabe lembrar que em 2003, o Ministério da Integração Nacional lançou a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), que viria a ser aprovada somente em 2007, instituída pelo Decreto nº 6.047 daquele ano. Como aponta Hirt (2018) a PNDR trouxe uma abordagem multiescalar para a formulação de políticas multissetoriais, além da divisão de papéis institucionais:

a escala nacional fica responsável pela regulação geral das desigualdades e orientação dos grandes investimentos; a escala macrorregional se ocupa da articulação das ações e elaboração de planos estratégicos de desenvolvimento; a escala sub-regional se encarrega da organização e articulação das iniciativas em mesorregiões diferenciadas e, mesmo a escala intra-urbana, tem a competência de organizar e articular ações nas Regiões Metropolitanas e nas cidades (campo de responsabilidade direta do Ministério das Cidades) (Hirt, 2018, p. 314).

Esta política representou avanços, reconhecendo que a desigualdade regional no Brasil precisa ser tratada em múltiplas escalas, e não somente na escala macrorregional - o que resulta na priorização do Nordeste e Norte do Brasil) (Araújo, 2013).

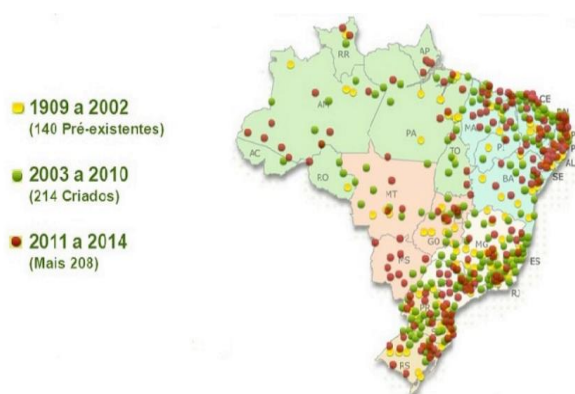
As transformações observadas na agência setorial da educação estão plenamente articuladas com um planejamento multissetorial com vistas a um projeto de desenvolvimento articulado na escala nacional. O próprio Ministério da Integração Nacional (MIN) apontou a redução das desigualdades regionais como um dos "mega-objetivos" do governo federal, e a PNDR responderia a esta finalidade enquanto política de governo, sob a argumentação de que "não compete apenas ao Ministério da Integração Nacional atuar sobre o problema, mas a todo o conjunto do Governo. Órgãos governamentais envolvidos mais de perto com outros objetivos e outras políticas devem buscar ainda assim respostas aos problemas regionais".

Entre as políticas setoriais que mais reverberaram positivamente na desconcentração espacial do desenvolvimento, Tânia Bacelar de Araújo (2013) aponta a importância da política educacional em todos os níveis de ensino, com destaque para a educação superior. Enquanto em 2002 o Brasil contava somente com 43 campi de universidades federais implantados, sobretudo no Sudeste, no Sul e no litoral, em 2010, esse o número saltou para 230. Além disso, a localização espacial destes novos campi mostra a tendência à interiorização e à desconcentração regional.

O PPA 2004-2007 do governo de Luiz Inácio Lula da Silva estava vinculado a um projeto heterodoxo de desenvolvimento capitalista de inspiração nacional desenvolvimentista e, não é demais lembrar, foi levado à cabo num contexto de hegemonia estratégias de acumulação de capital financeirizado com tensões macroeconômicas significativamente distintas às das origens do desenvolvimentismo brasileiro. Como um dos desdobramentos deste PPA, a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008: a lei de criação dos IFs, foi implementada a expansão em larga escala e de forma interiorizada da RFEPCT.

Com a expansão da RFEPCT, o Ensino Público Federal de Ensino passou a ter mais cariplaridade e aderência no território brasileiro (Imagens 1 e 2).

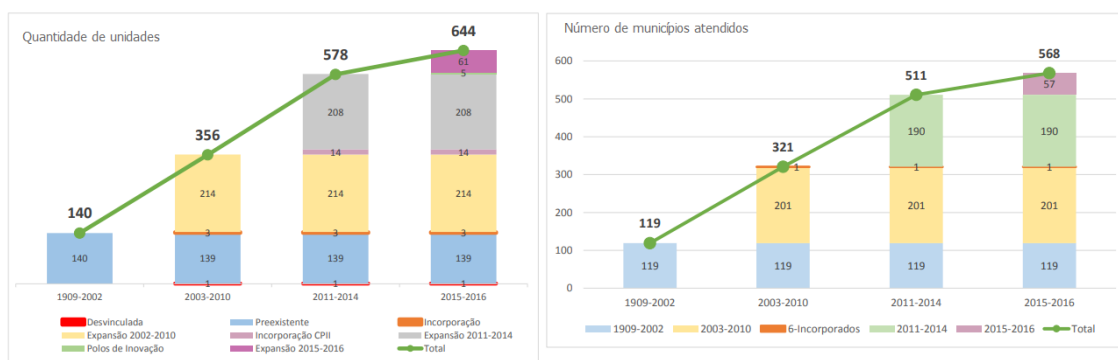
Figura 1. Mapa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: MEC.

Adaptado de: ROSA, Chaiane de Medeiros. A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: criação e expansão. Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v.18, n. 2, p. 181-199, 2017.

Figura 2. Quantidade de unidades e de municípios atendidos pela RFEPCT



Adaptado de: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação profissional e tecnológica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016. Brasília, DF: MEC, SETEC, 2016.

Cabe destacar que, em 2023, o Governo Federal anunciou a criação de 100 novos campi de Institutos Federais, que devem ser implementados até 2026, gerando 140 mil novas matrículas, majoritariamente de cursos técnicos integrados ao nível médio.

Especificamente, neste artigo, trataremos dos IFs, que são “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, Art. 2º), e que exercem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais e tecnológicas por meio da oferta de diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu – ou seja, a oferta de educação em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional (Ministério da Educação).

Conforme define a Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais têm por finalidades “ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, **com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional**”, **observando** as “demandas sociais e peculiaridades regionais” e orientando 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”; constituindo-se como “centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica” (Brasil, 2008, Art. 6º),.

A partir da aprovação da Lei nº 11.892/2008, a arquitetura acadêmica e administrativa dos IFs passou a se assemelhar ao modelo utilizado nas instituições federais de ensino superior “na medida em que passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e cinco pró-reitores, sendo que em cada um dos campi a administração acadêmica e pedagógica ficou a cargo de um diretor geral” (SANTOS, 2018 p. 120). Além disso, são instituições multicampi. Isso possibilita uma maior permeabilidade no território no que diz respeito a novas forças e arranjos políticos, à circulação de ideias. Por exemplo: O IFRJ possui 15 campi e o IFF (Instituto Federal Fluminense) possui 14 campi (ou seja: estas duas instituições estão presentes em 29 municípios do estado do Rio de Janeiro); o IFRS possui 17 campi, o IFAL possui 17 campi, e assim por diante. Além de os concursos atraírem candidatos de diversas partes do Brasil para atuarem profissionalmente em localidades muitas vezes distantes dos seus locais de formação, a adoção da *Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)* possibilita que profissionais sejam transferidos de uma unidade ou de uma instituição da RFEPT para qualquer outra com as mesmas competências – e isso não é incomum. Junto com pessoas, circulam ideias, iniciativas, experiências, conhecimentos e todas as demais possibilidades de manifestações da dimensão política e social dos indivíduos.

Por mais que instituições comumente sejam impregnadas por relações clientelistas locais, essa permeabilidade que a RFEPT permite aos territórios em que estão inseridas é

algo que por si só permite a inovação em diversas frentes e a desnaturalização de questões sociais (como, por exemplo, discursos de “vocações regionais” que invisibilizam relações de poder historicamente territorializadas). Esse potencial tensionador de relações sociais historicamente estabelecidas nos territórios foi ampliado com a adoção de sistemas de ações afirmativas, como as previstas pela Lei nº 12.711/2012, que garante 50% das vagas em universidades e instituições de ensino federais a alunos oriundos de escolas públicas, que se dividem em dois critérios econômicos: 50% (dentro desses 50%) são vagas destinadas a alunos de renda inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, e os outros 50% são destinados a pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, de acordo com a proporção populacional no respectivo estado. Em 2016 foi adicionada uma parcela de vagas destinadas a pessoas com deficiência.

Por terem como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada, pode-se dizer que se trata de um significativo impacto na oferta de Ensino Básico do Brasil. Cabe destacar que, de forma muito acertada, estipulou-se que destes 50% de vagas de nível médio, das vagas para o ensino médio, 10% devem ser para oferta de curso do PROEJA. Esta é uma medida crucial num país em que 51,2% da população acima de 25 anos de idade não concluíram o Ensino Básico, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Pode-se dizer também que os Institutos Federais de educação representam uma mudança de paradigmas no que diz respeito à consolidação de uma estrutura institucional voltada à criação, e não somente à reprodução de conhecimento – uma vez que os IFs caracterizam-se pela *EBTT* – que promove Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, é importante destacar sua atribuição no desenvolvimento de técnicas e tecnologias através do incentivo à pesquisas aplicadas e as ações de extensão junto à comunidade, visando a divulgação do conhecimento científico, o avanço econômico e social local e regional. Estas instituições de ensino ofertam bolsas para realização de projetos de ensino e de extensão, bem como bolsas para estudantes do ensino básico atuarem nos referidos projetos – possibilitando aos mesmos a participação em ações que promovem a construção de conhecimento e a divulgação científica. Trata-se, portanto, de uma significativa política de promoção da inovação no território brasileiro afinal, educar jovens e adultos mostrando que eles podem ser produtores de conhecimento, incentivando-os nesse caminho, tem potencial de subjetivação de sujeitos críticos e criativos.

Além disso, os IFs devem destinar o mínimo de 20% de suas vagas para a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica visando a formação de professores para a educação básica.

Ou seja, este é um movimento que pode ser entendido como um salto não só quantitativo, mas também qualitativo na educação básica, como a capilarização no território nacional de uma política educacional voltada à promoção da inovação, pois parte do tripé

Ensino-Pesquisa-Extensão, até então não significativamente presente no Ensino Básico brasileiro.

Os institutos federais podem ser entendidos como uma mudança de paradigma a respeito do que tradicionalmente foi a oferta do ensino básico no Brasil, pois sustentam-se no tripé ensino-pesquisa-extensão, viabilizam trocas de saberes para além dos muros das instituições além de possibilitarem que os alunos aprendam que podem ser protagonistas na construção, e não somente na reprodução do conhecimento,.

Trata-se da possibilidade também de participar democraticamente da definição de temas a serem estudados e debatidos nas instituições de ensino do Estado: é a diferença entre “estar sujeito aos” e de “ser sujeito nos” contextos em que se está inserido – exercício importante para a compreensão do lugar social e elaboração do lugar epistêmico (ligado aos compromissos ético-políticos) de cada um na sociedade (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016). Através da atuação na tríade ensino-pesquisa-extensão, ampliam-se também as possibilidades de consolidação de laços de cooperação extrainstitucionais com Núcleos de Estudos, Grupos de Trabalho e movimentos sociais que podem promover tensionamentos políticos, teóricos e analíticos intrainstitucionais por uma educação formal que seja socialmente referenciada, podendo acarretar na curricularização de abordagens temáticas que observem temas historicamente marginalizados nos currículos tradicionais.

As possibilidades abertas pela institucionalização da pesquisa e da extensão no Ensino Básico dialogam com princípios de uma educação democrática, crítica e libertadora, viabilizando “[...] formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida ‘mudas’, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias” (Freire, 1976, p. 60).

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS: É PRECISO ESTAR ATENTO E FORTE

Os desafios da utopia da educação brasileira como um meio de transformação social não se tratam somente da já difícil tarefa de defendê-la dos ataques que arriscam levá-la ao desmonte do sistema público e gratuito de ensino. Uma utopia transformadora desta realidade exige a desconstrução modalidades institucionais/didático/pedagógicas que condicionam a sociedade à reprodução do *status quo*. Exige, entre outras coisas, disputa de currículos. “Assim, máxima freireana de que toda educação é um ato político encontra eco no entendimento de que toda escolha curricular é também e, por princípio, uma escolha política” (Silva, 2015, p. 464). “Não podemos deixar que o aluno se torne um falso sujeito da formação, um sujeito passivo” (Freire, 1996, p. 47). Com a possibilidade de desenvolvimento de pesquisa e de extensão neste nível de ensino, abrem-se novas frentes de atuação e de disputa para a construção de instituições formais de ensino público que promovam a construção de conhecimento com o protagonismo de estudantes e, espera-se, comprometidas de fato com a transformação social através da construção de conhecimentos possibilitada por estas

frentes de atuação, que aumentam a capilaridade para novos (velhos) temas e olhares que por anos estiveram ausentes dos debates promovidos através de currículos tradicionais.

A instituição da RFEPECT foi uma iniciativa política que abriu portas, mas não nasceu pronta e tampouco é a solução de todos os problemas. Com os elementos discutidos neste artigo podemos ter uma dimensão do reescalonamento da territorialidade desta política pública – resultado de tensionamentos sociais no sentido da utopia. O surgimento de campi mais interiorizados levando um paradigma educacional com potencial transformador em diversas localidades do território nacional é um passo muito importante, mas não se pode esquecer que os arranjos locais e regionais que os recebem não estão apartados de relações de poder transescalares historicamente constituídas e que se manifestam em diversas dimensões e setores – incluindo a educação. Além disso, há a necessidade de resistir à iniciativas de corrosão do Estado advindas de frações políticas hegemônicas do bloco histórico neoliberal: uma superestrutura ancorada na acumulação flexível e na financeirização da economia (infraestrutura) (Colombo, 2018). É preciso atentar também para o que apontam Dardot e Laval (2019): o “novo” neoliberalismo já não precisa de sua imagem liberal ou democrática. No passado, em algumas ocasiões de interesse de projetos que disputavam “corações e mentes”, o neoliberalismo se associou com a abertura, com as liberdades individuais, com o Estado de direito, com o progresso. Atualmente, o neoliberalismo se impõe de uma forma política que combina autoritarismo antidemocrático, nacionalismos econômicos e racionalidade capitalista ampliada. Ao criar estratégias para converter a sociedade em uma ordem da concorrência seres econômicos ou capitais humanos em disputa uns contra outros, as bases da vida social e política foram sendo minadas. Com isso emergem discursos de meritocracia individualista, de protagonismos individuais, de *self* empreendedorismo entre outros, que comprometem um claro entendimento a respeito da importância de políticas públicas que atuem com equidade na promoção por uma sociedade mais justa e menos desigual.

Assim, diversos são os desafios da RFEPECT: evitar a evasão escolar; promover uma educação transformadora e que subjetive princípios e práticas democráticas e cidadãs; promover uma educação comprometida com a justiça social e atenta às diversas formas de manifestação da interseccionalidade das relações de poder na sociedade; a promoção de um ensino que de fato rompa com vícios educacionais maniqueístas e dicotômicos, ao estilo da que separa a formação profissionalizante e a formação humanista (ou seja, promover uma formação humana integral, omnilateral); continuar e se aperfeiçoar na promoção da inovação, em diversos sentidos, como uma política pública capilarizada no território etc. Além desses desafios frutos de motivações “positivas”, existem os desafios advindo de forças do retrocesso.

Cabe apontar que este artigo foi escrito num contexto em que não foi superado o recente aprofundamento de um projeto de societário funesto, inaugurado em 2016 por forças conservadoras de um Brasil forjado e quase imobilizado na desigualdade. Por mais que na cena política se tenha recobrado princípios de uma ordem democrática, as geometrias de

poder ainda se ajustam entre forças da ortodoxia econômica, da ditadura do capital financeiro e dos algoritmos, do obscurantismo, do conservadorismo e, as forças dos movimentos sociais, das diversas e conhecidas re-existências, das insurgências, das iniciativas por equidade nas políticas públicas etc.

Um exemplo recente destas forças do retrocesso foi a tentativa, em novembro de 2020, de inviabilizar pesquisa e extensão na RFEPCT por meio de aumento de carga horária em sala de aula para profissionais da carreira EBTT – dificultando que os mesmos tenham tempo para se dedicar a outras atividades institucionais – como pesquisa e extensão. Além disso, foi necessário lidar com as ameaças de colocar um fim o sistema Integrado de Ensino, entregando a entidades da “sociedade civil” (na perspectiva neoliberal) o ensino profissional. Houve também propostas estapafúrdias (mas ainda não plenamente derrotadas) como o projeto de Lei encaminhado por um deputado do Partido Liberal que propõe a distribuição de “vouchers” para estudantes frequentarem escolas privadas quando não houver vaga na pública – anunciando, obviamente, ofensivas de precarização do sistema público de ensino, ampliando - reescalando as fronteiras de acumulação capitalista às custas de um verdadeiro *apartheid* na educação brasileira. Mais um exemplo das forças do retrocesso são os frontais ataques à liberdade de cátedra dos docentes e a consolidação do *Escola Sem Partido* (ESP) - que vem aglutinando “frações de classe dominantes contrárias a pautas historicamente defendidas por movimentos sociais de trabalhadoras e trabalhadores da educação, como o direito a educação laica, plural e democrática, o direito a participação e organização política dos estudantes e profissionais da educação, entre outras” (Colombo, p.2, 2018) – e que refletem as atuais estratégias do grande capital privado no novo neoliberalismo, corroendo e abrindo fronteiras de acumulação no sistema público de ensino. Essas estratégias também passam pelos ataques às bases materiais e possibilidades profissionais – como cortes de recursos para a educação: quando se imaginou que a Emenda Constitucional n.º 95, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, seria o fundo do poço, veio o governo Bolsonaro e seus contingenciamentos que em muitas ocasiões impediram instituições públicas de darem conta até mesmo de gastos ordinários.

Para encerrar este artigo de forma esperançosa mas não ingênua, e homenageando uma das grandes artistas brasileiras das últimas décadas: “é preciso estar atento e forte” para que as estratégias da distopia não nos impeçam de construir a utopia de um sistema de ensino transformador, socialmente referenciado e que promova o desenvolvimento do país valorizando a sua diversidade regional.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Tendências do desenvolvimento regional recente no Brasil**. In: ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. Terceiro Milênio: **Revista Crítica**

de sociologia e Política, v.1, n.1, junho a dezembro, p126-133, 2013. Disponível em: <Vista do

Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas (uenf.br)>

ARRIGHI, Giovanni. **Globalização e macrosociologia histórica**. In: Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 20, p. 13-23, jun. 2003

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade e Estado, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BERNDT, C., RANTISI, N.M., & PECK, J. (2020). **M / market frontiers**. Meio Ambiente e Planejamento A: Economia e Espaço . SAGE Journals, 52 (1) 14-26. doi: 10.1177 / 0308518X19891833

BIESTA, Gert. **Boa Educação na Era da Mensuração**; tradução Teresa Dias Carneiro. Cadernos de Pesquisa. v. 42 n. 147 p. 808-825 set./dez. 2012.

----- **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução Rosaura Eichenberg. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b. – (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BIELCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto. 2000.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1975) **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRAGA, S. **Financeirização global: o padrão sistêmico de riqueza do capitalismo contemporâneo**. In: TAVARES, M. C; FIORI, J. L. (Org.). Poder e dinheiro. Editora Vozes, 6ª edição, p.195/242, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: série histórica e avanços institucionais 2003-2016**. Brasília, DF: MEC, SETEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133961-relatorio-memorial-setec-2003-2016-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.195/2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm. Acesso em 20 jan. 2023.

BRENNER, Neil. **New State Spaces: Urban Governance and the Rescaling of Statehood**. Oxford: Oxford University Press, 2004, 351p.

----- **A globalização como reterritorialização: o reescalamento da governança urbana na União Europeia**. Cadernos Metrópole, 12(24), 535-564, 2010.

CHANG, Ha-Joon. **Chutando a escada. A estratégia do desenvolvimento em perspectiva histórica**. São Paulo: Unesp, 2004,. 266 p

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun.

2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/45/42>. Acesso em: 17/05/2021.

COLOMBO, Luiza Rabelo. **Reflexões sobre o movimento Escola sem Partido e seu avanço no campo das políticas educacionais brasileiras**. Entropia, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 52-68, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://entropia.slg.br/index.php/entropia/article/view/73>.

COSTA, J. B., & GROSFOGUEL, R. (2016). **Decolonialidade e perspectiva negra**. Sociedade E Estado, 31(1), 15-24. Recuperado de <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>

DAGNINO, E. **Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva**. In: GRIMSON, A. (Comp.). La cultura en las crisis latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2004.

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **Anatomia do novo neoliberalismo**. Revista IHU on-line, São Leopoldo, 25 jul 2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigo-de-pierre-dardot-e-christian-laval>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

HIRT, C. **Estado, capital e território: o lugar e o papel do BNDES no desenvolvimento do capitalismo brasileiro. Uma análise até o ano de 2014**. Curitiba: CRV. 2018.

JESSOP, B. **El Estado y el poder**. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 19, núm. 66, julio-septiembre, 2014, pp. 19-35

_____. **Globalização, regionalização, Mercado e o Estado: entrevista com Bob Jessop**. In: Currículo sem fronteiras. v.2, n.2, 2002. Entrevista concedida a Ankara Mürekkep.

LIBANEJO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, abr. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=es&nrm=iso>. acessado em 28 abr. 2023.

MANCEBO, D; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100031&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 abr. 2023.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1977.

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: criação e expansão**. Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v.18, n. 2, p. 181-199, 2017.

SANTOS, Jailson Alves dos. **Política de expansão da RFEPT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade?** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto

societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Developolvimento.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu *da*. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SWYNGEDOUW, Erik. **Globalisation or "Glocalisation"?** Networks, Territories and Rescaling. Cambridge Review of International Affairs, 17, 1, 2004

TEIXEIRA, R. A. ; PINTO, E. C. . **A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico**. Economia e Sociedade (UNICAMP. Impresso), v. 21, p. 909-941, 2012.