

A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: HISTORICIDADE E DIAGNÓSTICO

THE EXPANSION OF THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL, SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: HISTORICITY AND DIAGNOSIS

¹Rozana Quintanilha

²Gerson Tavares do Carmo

¹Instituto Federal Fluminense. E-mail: rozanaquintanilhags@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7984-1640>.

²Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: gtavares33@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2142-0229>.

Artigo submetido em 27/07/2021, aceito em 01/06/2022 e publicado em 19/05/2023

Resumo: Este artigo trata do processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi conduzido no âmbito das políticas públicas e educacionais e sob a expectativa de que tal expansão contribuiria para reduzir as iniquidades sociais e territoriais do Brasil. O objetivo pretendido aqui é apresentar, com base no método da revisão bibliográfica, uma análise sobre tal expansão da Rede Federal, tensionando a relação entre a historicidade e a configuração dos Institutos Federais. Como resultado, apontou-se que apesar do grande potencial da Rede Federal, é de fundamental importância abrir espaço para um diálogo mais amplo sobre a expansão dos institutos federais, de modo a construirmos um caminho que não reproduza mais versões de uma mesma exclusão social.

Palavras-chave: Plano de Expansão; Educação Profissional; Institutos Federais.

Abstract: This article deals with the expansion process of the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education, which was carried out within the scope of public and educational policies and under the expectation that such expansion would contribute to reducing social and territorial inequalities in Brazil. The purpose here is to present, based on the bibliographic review method, an analysis of such expansion of the Federal Network, stressing the relationship between historicity and the configuration of Federal Institutes. As a result, it was pointed out that despite the great potential of the Federal Network, it is of fundamental importance to make room for a broader dialogue on the expansion of federal institutes, in order to build a path that does not reproduce more versions of the same social exclusion.

Keywords: Expansion Plan; Professional Education; Federal Institutes.

1 INTRODUÇÃO

Sobre o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, faz-se necessário relembrar a função social e educacional das instituições enquanto possibilidade de transformação e superação das desigualdades socioeducacionais. Por conseguinte, compreende-se que, para tratar da redução das desigualdades do país, devemos concebê-las sem desconsiderar sua historicidade e seus aspectos multidimensionais e relacionais.

Portanto, traduzir o Plano de Expansão da Rede Federal, simplesmente, como oportunidade de oferta da Educação Profissional em todos os níveis de ensino, sem evidenciar “a sua autonomia em se posicionar como agente político que segue na direção de mudanças significativas no sentido do pertencimento e da dignidade humana, seria uma definição míope” (IFF, 2018, p. 17).

A partir dessas considerações, o presente trabalho tem o objetivo de analisar o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tensionando a relação entre a historicidade e a configuração dos Institutos Federais.

Com a pretensão de captar detalhadamente a materialidade do objeto, a pesquisa, metodologicamente, segue os seguintes passos: a) Análise da gênese da Educação Profissional no Brasil; b) Reconstrução do percurso histórico-formativo da Educação Profissional no Brasil; c) Revisão da literatura tratando dos aspectos normativos bem como das análises críticas sobre o processo de expansão dos Institutos Federais.

O método de análise utilizado neste estudo é a Revisão Bibliográfica, pois, entende-se que a pesquisa deve apoderar-se da literatura existente em seus pormenores, de modo a considerar os estudos observacionais e retrospectivos e a análise crítica da literatura.

2 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Para adentrar no campo da Educação Profissional, faz-se pertinente investigar sua gênese, a fim de compreender em que bases ela foi forjada. Para tanto, deve-se levar em conta o contexto histórico-social, bem como a influência deste sobre as políticas públicas e educacionais que pautaram a configuração das primeiras escolas profissionalizantes.

Desde o período colonial do Brasil, cabia aos índios e escravos negros o ofício do trabalho manual, e esse legado escravista marcou, com estigma de servidão, a educação profissionalizante brasileira. Sobre isso, Santos (2011, p. 205) comenta:

A inserção da mão-de-obra escrava como um dos pressupostos básicos da dinâmica do modelo econômico brasileiro implantado no período colonial influenciou decisivamente a formação da nossa força de trabalho, determinada pela própria sociedade, a partir do momento em que esta passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamentava na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres.

Assim, o desprestígio social associado ao trabalho manual decorre não apenas da natureza da atividade em si, mas, sobretudo, por estar associado ao estigma de servidão. É a partir dessa origem histórica, que se funda a dualidade na educação brasileira, em cuja estrutura pode-se identificar a diferença entre a educação para a instrumentalidade do trabalho, destinada às classes populares; e a educação para as atividades intelectuais, destinada às classes elitizadas. Aos primeiros, uma educação para os dirigidos e a estes, uma educação para os dirigentes.

De acordo com Cunha (2005, p. 3), “a vigência de relações escravistas de produção no Brasil, desde os tempos da Colônia, funcionou sempre como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura”. Em decorrência disso, a educação profissionalizante absteve-se do princípio educativo, no qual se afirma o caráter formativo capaz de desenvolver todas as potencialidades do ser humano, para tornar-se parte do processo de produção econômica, que atende aos interesses da elite e, com efeito, reflete a desigualdade social.

No início do século XX, os primeiros modelos de escolas profissionalizantes que se ofertavam tinham por objetivo, além de “formar operários e contramestres, ministrando-se ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um ofício” (BRASIL, 1909, p. 1), livrar as camadas populares da delinquência e da marginalidade, “como um dispositivo de controle social em relação ao segmento da sociedade que acolhia, oriundo das classes proletárias, pessoas consideradas como potenciais adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação” (IFF, 2018, p. 29).

Com o propósito de reduzir a criminalidade e ocupar os “desvalidos da sorte”, a gênese da Educação Profissional teve suas bases no assistencialismo. Não se tratava de oferta de uma formação profissional integrada à formação humana, mas de uma formação excludente e atrelada à regeneração pelo trabalho e o trabalho para atender aos interesses da indústria (CIAVATTA, 2009).

3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional teve um marco no ano de 1909 com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, que foram as primeiras versões dos atuais Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no país, que, por sua vez, resultaram da política pública de expansão da Rede Federal.

Cada reformulação na Educação Profissional da Rede Federal trazia consigo também uma nova denominação para as escolas desse segmento educacional, cujos percursos variaram, conforme as especificidades de cada uma delas, como em relação à localização geográfica e à vocação regional.

As Escolas de Aprendizes Artífices passaram a ser denominadas, em 1942, de Escolas Técnicas Industriais sob o Decreto N.º 4.073 (BRASIL, 1942), atrelando-se às políticas de desenvolvimento da indústria. A promulgação da Lei N.º 3.552 conferiu a essas escolas “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (BRASIL, 1959, *on-line*), e elas passaram a ser reconhecidas como Escolas Técnicas Federais. Em 1999, essas escolas passaram ao *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), resultando em um “crescimento de possibilidades para a Instituição no sentido de atuar com maior autonomia e nos mais diferentes níveis de formação” (IFF, 2018, p. 34).

Em 2007, o Decreto N.º 6.095 (BRASIL, 2007) estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Com essa configuração, os IFETs “caracterizaram-se como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (IFF, 2018, p. 38).

No ano seguinte, a Lei N.º 11.892 (BRASIL, 2008) instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Colégio Pedro II. Sob essa composição, o plano de expansão da Rede Federal notabilizou estratégias administrativas e pedagógicas, as quais buscavam “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008, p. 4).

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve como objetivo ampliar a área de atuação destas instituições em todo o território nacional e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população a uma educação profissional e tecnológica (IFF, 2021). Tal Plano foi dividido em três fases: a Fase I, com início em 2005, teve como prioridade a construção de escolas nos estados federativos que ainda não tinham essas instituições instaladas, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da implantação de novas unidades nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior; a Fase II, em 2007, estabeleceu como meta a instalação de mais de 150 novas unidades no período de quatro anos; e a Fase III, em 2011, estabeleceu como meta a criação de 208 novas unidades até 2014, “permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população” (IFF, 2021, *on-line*).

Partindo de um total de 144 unidades, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica superou as expectativas quanto ao número de novas instalações previstas em seu planejamento. Em 2021, a Rede Federal conta com 661 unidades distribuídas nos estados federativos, sendo 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II.

4 REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

O Plano de Expansão da Rede Federal fundamentou-se em três eixos: integração, interiorização e verticalização. Em se tratando da integração, é preciso destacar o significado de uma formação voltada para a integração das dimensões ciência, trabalho e cultura como partes indissociáveis da formação humana. Tal concepção de formação integrada visava a equacionar o ingresso digno no mundo do trabalho com a possibilidade de prosseguimento dos estudos no nível superior e com a contribuição para uma melhor participação social, econômica, cultural e política desse indivíduo na sociedade.

No entanto, a natureza da relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional não conseguiu superar a histórica lógica do mercado para centrar-se nos sujeitos, pois permanece ainda o modelo de educação pautado na dualidade estrutural. Sobre essa perspectiva, Ciavatta e Ramos (2011, p. 29) asseveram que “o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana, assim como a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, omnilateral”. Para essas autoras, o plano de expansão dos IFs está “permeado de contradições, está comprometido com a lógica do Estado educador neoliberal e com a ilusão da inclusão e integração social” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 12).

Aparentemente democrática e inclusiva, a formação integrada que a Rede Federal pretendeu oferecer não conseguiu a inclusão de todos nem mesmo dos mais qualificados, pois, “sob a vigência de um mercado de trabalho de dinâmica financeirizada”, é difícil “equilibrar bem-estar, direitos e mundo financeirizado” (GOUVEIA, 2016, p. 12). Nesse sentido, a escola “consegue a façanha de reunir as aparências da democratização e a realidade da reprodução, que se realiza em um grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 485).

Seguindo nessa mesma direção, Alves (2013), quando trata do conceito de precariado como uma nova camada social do proletariado precarizado, que é constituída por um “proletariado jovem, altamente escolarizado, frustrado em suas expectativas de ascensão profissional e sonhos, anseios e expectativas de consumo”, diz que as instituições públicas têm formado um número cada vez maior de estudantes altamente qualificados que se inserem no mercado de trabalho e na vida social de modo precário.

No que tange à interiorização, é inegável reconhecer que o deslocamento dos institutos federais para o interior do país ampliou as oportunidades e o acesso às experiências mais modernas, mesmo que ainda tenha sido de forma diminuta e precária para alavancar o setor público local em conformidade com o setor produtivo, uma vez que a lógica de que é necessário desenvolver o local para desenvolver o nacional não é suficiente o bastante para superar as tensões nas relações territoriais (SANTOS, 2015).

Brandão (2007), ao tratar das políticas públicas sob o enfoque das dimensões local e global no processo de desenvolvimento, destaca que é um engano acreditar que, para superar o centralismo financeiro e decisório do governo federal, os problemas estruturais de um país possam ser resolvidos com medidas apenas de ordem local. Para ele, é preciso transcender as abordagens excessivamente localistas e globalistas para que as escalas intermediárias entre o local e o global sejam consideradas e articuladas em prol do desenvolvimento do país. Destarte, o processo de interiorização, tal como se deu, requer um diálogo mais amplo com essas questões estruturais sem menosprezar o talento local e sem negligenciar os fatores de âmbito nacional e geral, mas buscando “discutir a espacialidade dos problemas e implementar políticas levando em consideração a escala específica desses problemas, mas em um contexto em que esteja presente um projeto nacional de desenvolvimento” (BRANDÃO, 2007, p. 36).

Um dos grandes desafios do processo de interiorização dos IFs é conseguir se relacionar com o setor produtivo local a partir do tripé do ensino, pesquisa e extensão. Sobre isso, o Relatório do Tribunal de Contas da União-TCU (BRASIL, 2013) evidenciou que esse tripé dificilmente consolida-se de forma equivalente, visto que a pesquisa e a extensão são realizadas eventualmente em virtude de a sobrecarga das atividades docentes dificultar a dedicação às demais atividades essenciais.

Em se tratando da verticalização, que foi apresentada como vantajosa, seja pela otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão, seja pela possibilidade de estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado, seja pela expansão do número de cursos/vagas em uma instituição pública reconhecida nacionalmente pela qualidade do ensino, pôde-se observar um grande interesse do MEC, em vista dos investimentos de verbas oriundas do governo nacional, e da sociedade, pela credibilidade depositada nestas instituições.

Entretanto, quando se evidencia programas nitidamente dirigidos à formação de estudantes da classe popular, que parecem levá-los a determinadas posições sociais e profissionais que já lhes eram reservadas, faz-se reconhecer, sob a égide da verticalização, que a dualidade educacional assume um novo formato, no qual se democratiza o acesso à escola a

todos os níveis de certificação, mantendo desigual a qualidade dos percursos itinerários entre os estudantes da classe trabalhadora e os da classe dominante.

Nesse sentido, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) ao abordarem a tese do desenvolvimento desigual e combinado na educação escolar, reconhecem que o fato de a classe menos favorecida ter acesso à certificação, a modalidades de ensino e aos espaços de formação que, historicamente, eram destinados à classe dominante, camufla-se uma nova forma de segregação, que mantém a ilusão de uma educação igualitária em sua totalidade.

Apesar de acreditarem no potencial dessa Rede Federal, muitos autores destacam questões sobre o processo de expansão em um tom de advertência. Frigotto (2015), por exemplo, adverte que o atendimento em vários níveis da educação pode dificultar a formação de um perfil identitário da instituição. Além disso, o aumento na demanda de atendimento de programas como Pronatec, Mulheres Mil e EJA/FIC provoca uma sobrecarga nos setores pedagógicos e administrativos, que não contam com recursos suficientes que permitam tal atendimento.

Moura (2005), ao advertir que o aumento da oferta dos cursos superiores em detrimento da oferta dos cursos técnicos pode possibilitar uma distorção técnico-tecnológica, diz que “qualquer política voltada para a educação tecnológica tem que garantir a continuidade da oferta dos cursos técnicos como prioritária e, além disso, apontar para a sua ampliação” (MOURA, 2005, p. 9), pois, afinal, os postos de trabalho de nível médio geram muito mais oportunidades do que os de nível superior.

Para Moura (2005) e Frigotto (2015), a verticalização pode ser o início do desmantelamento dos cursos técnicos, visto que, apesar da Lei 11.892 (BRASIL, 2008) garantir a oferta deste nível de ensino como prioritária, muitos *campi* vêm demonstrando certa tendência para isso. Nesse sentido, é necessário construir um caminho que não ameace a oferta para “o público que historicamente é atendido pela rede federal de educação e, que através da formação proporcionada por essas instituições, consiga inserir-se na sociedade e no mundo do trabalho, passando a serem sujeitos de suas próprias vidas” (MOURA, 2005, p. 12).

De acordo com Floro (2015), a verticalização do ensino pressupõe a concepção de uniformidade de conteúdos dos eixos tecnológicos e que, a partir dessa visão, a atuação do docente possa se dar em qualquer modalidade, sem que se leve em conta o perfil pedagógico. Sobre isso, ela diz que

Há uma crença de que os conteúdos dos eixos tecnológicos são neutros e universais, o que justifica a lotação dos docentes em qualquer nível de ensino, mesmo que ele não se identifique ou que não tenha formação pedagógica adequada para trabalhar com o público de alunos com o qual convive. Em geral, isto contribui para que um docente ensine a todos do mesmo modo, induzindo-o a atribuir apenas aos alunos problemas como a desistência, a reprovação, o desinteresse etc (FLORO, 2015, p. 03077).

Portanto, no processo de expansão da Rede Federal, ainda que reconheçamos sua potencialidade, há uma latente necessidade de discutir, criticamente, a configuração dos Institutos Federais de modo a oferecer à comunidade um espaço, efetivamente, democrático, participativo e inclusivo. Nessa direção, torna-se indispensável a construção de políticas que possibilite a constituição de uma identidade institucional sólida e que considere as especificidades da oferta da educação profissional técnica e tecnológica com o compromisso de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise aqui empreendida, identificou-se que o processo de expansão da Rede Federal está permeado de contradições, cujas consequências tensionam o desenvolvimento local e global; a formação profissional e humana; a expectativa de ascensão profissional e a inserção precarizada no mercado de trabalho, dentre outras mencionadas ao longo do artigo ou não, e que nos fazem constatar que é de fundamental importância abrir espaço para um diálogo mais amplo sobre a busca pela qual essas instituições têm se empenhado para elevar seu *status* para universidade tecnológica, de modo a construirmos um caminho que não reproduza mais versões de uma mesma exclusão social.

Assim sendo, torna-se indispensável também reconhecer os limites e as condições reais de intervenção, buscando relativizar as políticas públicas com o objetivo maior da educação, em um contexto que deve ser entendido como adverso, ainda que reconheçamos os avanços da sociedade.

Em suma, este trabalho buscou trazer a análise do processo de Expansão da Rede Federal, em que se evidenciou que as iniciativas no âmbito da educação ainda concorrem, de forma bastante concreta, para que a reprodução das lutas de classes se mantenha ilesa, apesar de suas novas versões, que cai de modo bem conveniente para a ordem do capital.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **O que é o precariado?** 22/07/2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/22/o-que-e-o-precariado/>. Acesso em: 27 jul 2021.
- BRASIL. **Decreto no 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 27 jul 2021.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Brasília, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 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, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, 1959. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13552.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Tribunal de Contas da União - TCU. **Acórdão nº 506/2013**, Plenário, de 13 de março de 2013. Disponível em: <https://tcu.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/315889946/2606220119/inteiro-teor-315890121>. Acesso em: 27 jul 2021.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In.*: BOURDIEU, Pierre *et.al.* **A miséria do mundo**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
BRANDÃO, Carlos. **Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. São Paulo, Campinas: Editora Unicamp, 2007.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, p. 27-41, 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 27 jul 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

FLORO, Elizângela Ferreira. O trabalho docente e verticalização do ensino nos institutos federais. *In.*: Sales, José Albio Moreira de; et.al (org.). **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas). ISBN: 978-85-7826-294-5.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas. *In.*: FRIGOTTO, G. (coord.geral). **Ofertas formativas e características regionais**: a Educação Básica de nível médio no Estado do Rio de Janeiro. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015, p. 85-99.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia**, v. 9, p. 1-17, 2016.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE (IFF). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2018-2022**. Campos dos Goytacazes-RJ: IFF, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Expansão da Rede Federal**. Campos dos Goytacazes-RJ: IFF, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco-es/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 27 jul. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Algumas implicações da reforma da educação superior sobre a educação profissional e tecnológica: **II. Holos**, Ano 21, dezembro 2005.

RUMMERT, Sônia. Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora brasileira**: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 18, p. 717-738, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/7mWLQpZwNVfML7wyt6zjQ6R/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 jul 2021.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. *In.*: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 205-224.