



LILIANE BORDIGNON DE SOUZA

**REFORMA E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NOS ANOS 2000**

CAMPINAS/SP
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

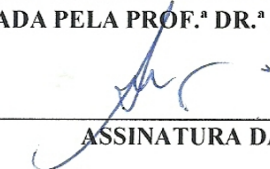
LILIANE BORDIGNON DE SOUZA

**REFORMA E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NOS ANOS 2000**

ORIENTADORA: PROF.^a. DR.^a. APARECIDA NERI DE SOUZA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração *Ciências Sociais na Educação*.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA LILIANE BORDIGNON DE SOUZA E
ORIENTADA PELA PROF.^a DR.^a APARECIDA NERI DE SOUZA.



ASSINATURA DA ORIENTADORA

CAMPINAS/SP

2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

So89r Bordignon, Liliane, 1984-
Reforma e expansão da educação profissional técnica de nível médio nos anos 2000 / Liliane Bordignon de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Aparecida Neri de Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação profissional. 2. Políticas educacionais. 3. Desenvolvimento nacional. 4. Trabalho. I. Souza, Aparecida Neri, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Réforme et expansion de l'enseignement technique et professionnel au lycée dans les années 2000

Palavras-chave em inglês:

Vocational education

Educational policies

National development

Work

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Aparecida Neri de Souza [Orientador]

Marise Nogueira Ramos

Celso João Ferretti

José dos Santos Souza

Data de defesa: 08-11-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

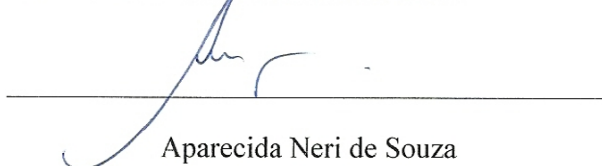
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**REFORMA E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NOS ANOS 2000**

AUTORA: LILIANE BORDIGNON DE SOUZA

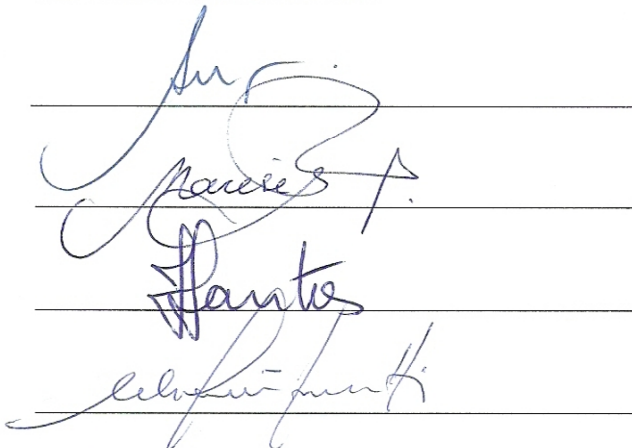
Este exemplar corresponde à versão final da dissertação de mestrado defendida por Liliane Bordignon de Souza e aprovada pela comissão julgadora. Data: 8 de novembro de 2013.

ASSINATURA DA ORIENTADORA:



Aparecida Neri de Souza

COMISSÃO JULGADORA:



CAMPINAS/SP
2013

RESUMO

Este trabalho analisa a expansão do ensino técnico de nível médio no *campus* central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no período 2003-2010; por meio do qual se procura uma aproximação do problema concreto que envolve as transformações nas políticas de educação profissional em face do projeto “neodesenvolvimentista” para o Brasil na última década. A educação profissional é analisada como parte do desenvolvimento particular do capitalismo no Brasil. Neste sentido, procurou-se compreender como, historicamente, a articulação entre dependência externa e superexploração do trabalho no país limitam a resolução dos problemas fundamentais da população, dentre eles a democratização do acesso à educação e à formação profissional. Procurou-se analisar como os limites da dependência orientaram o desenvolvimento da educação profissional entre as décadas de 1990 e 2000. O ponto de partida da análise são as mudanças decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/1996) no que tange à educação profissional, até o amplo processo de expansão de instituições e vagas nessa modalidade de ensino ocorrido no período 2003-2010. As mudanças na educação profissional são analisadas buscando demonstrar como se articula o processo de expansão de instituições, cursos e vagas e o projeto social e econômico de desenvolvimento do país. A pesquisa foi realizada por meio de análise documental e estatística com o objetivo de compreender as intencionalidades e o alcance do projeto de expansão em curso na última década; pela análise de estudos e pesquisas sobre as relações entre educação, trabalho e desenvolvimento nacional; e, por fim, mediante análise de depoimentos com quadros dirigentes do *campus* São Paulo do IFSP e da SETEC/MEC, professores e sindicalista. Procurou-se apreender como a educação profissional se modifica para estar em consonância (ou não) com as transformações no mundo do trabalho e com os projetos de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Palavras-chave: educação profissional, políticas educacionais, desenvolvimento nacional, trabalho.

ABSTRACT

REFORM AND EXPANSION OF SECONDARY TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION IN THE 2000s

This work analyzes the expansion of secondary technical education on the central campus of the *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo* (IFSP - São Paulo Federal Institute of Education, Science and Technology), between 2003 and 2010. It addresses a concrete problem involving the transformations in vocational education policies within the “neodevelopmentist” project for Brazil, this last decade. Vocational education is analyzed as a part of the peculiar capitalist development of Brazil to understand how, historically, the articulation between external dependence and overexploitation of labor has limited the solution of key problems for the population, among which the democratization of access to education and vocational training. Another aim is to see how the boundaries of dependence have guided the development of vocational education in the 1990s and 2000s. Analysis goes from the changes brought by the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Law of Directives and bases for Education - nº. 9.394/1996) concerning vocational education to the wide opening of institutions and vacancies in this category of education from 2003 to 2010. Such modifications are studied so as to expose the articulation between the process of expansion of institutions, courses and vacancies and the social and economic project intended to develop the country. Research included analyses of: documents and statistics, to understand the intentionalities and the reach of the last decade expansion project; studies and research on the relations between education, work and national development; and interviews with managerial staff of the IFSP *campus* in São Paulo and of the SETEC/MEC, with teachers, and with unionists. The purpose was to seize how vocational education has changed to keep (or not) in line with the transformations in the world of work and with the Brazilian projects of capitalist development.

Key words: vocational education, education policies, national development, work.

RÉSUMÉ

REFORME ET EXPANSION DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL AU LYCEE DANS LES ANNEES 2000

Ce travail analyse l'expansion de l'enseignement technique au lycée sur le campus central de l'*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo* (I.F.S.P. - Institut fédéral d'éducation, de science et de technologie de Sao Paulo), entre 2003 et 2010, pour la rapprocher du problème concret que représentent les transformations des politiques d'éducation professionnelle dans le cadre du projet « néo-développementiste », au Brésil, ces dix dernières années. Cette dernière y est donc analysée comme partie du développement particulier du capitalisme au Brésil. En ce sens, l'auteur cherche à comprendre comment, historiquement, l'articulation entre la dépendance externe et la surexploitation du travail a borné, dans ce pays, la résolution des problèmes fondamentaux de la population, dont la démocratisation de l'accès à l'enseignement et à la formation professionnelle. Elle examine comment les limites dues à la dépendance ont orienté le développement de l'éducation professionnelle entre les années 1990 et 2000. Elle part des changements engendrés dans l'enseignement professionnel par la nouvelle *Lei de Diretrizes e Bases* (n°. 9.394/1996 - Loi fondamentale sur l'enseignement) de l'Éducation brésilienne pour aborder l'ample processus d'expansion d'établissements et de places dans cette forme d'enseignement entre 2003 et 2010. Les transformations dans l'éducation professionnelle sont étudiées de sorte à démontrer comment s'imbriquent ce processus d'expansion d'établissements, de cours et de places et le projet social et économique de développement du pays. Ce travail se fonde sur des analyses non seulement de documents et de statistiques pour comprendre les intentionnalités et la portée du projet d'expansion en cours ces dix dernières années, mais encore d'études et de recherches sur les relations entre éducation, travail et développement national et de témoignages avec des cadres dirigeants, professeurs et syndicalistes, du *campus* Sao Paulo de l'I.F.S.P. et de la SETEC/MEC. Il tente de saisir comment l'éducation professionnelle s'est modifiée pour s'harmoniser (ou non) avec les évolutions du monde du travail et les projets de développement du capitalisme au Brésil.

Mots-clés : enseignement professionnel, politiques éducationnelles, développement national, travail.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – DEPENDÊNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL	13
Introdução	13
1.1 Revolução Burguesa e capitalismo dependente no Brasil	14
1.2. Estado e industrialização no capitalismo dependente	22
1.3. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo	29
1.4. Educação pública no capitalismo dependente	38
CAPÍTULO II - O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1990 E 2000.....	43
Introdução	43
2.1. O processo de redemocratização do Brasil na década de 1980	49
2.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996	53
2.3. A reforma da educação profissional na década de 1990.....	60
2.4. A introdução da noção de competências na educação profissional no Brasil.....	72
2.5. Considerações sobre as transformações na educação profissional entre as décadas de 1990 e 2000.....	78
CAPÍTULO III – O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO PERÍODO 2003-2010	81
Introdução	81
3.1. A reforma do ensino técnico de nível médio nos anos 2000	85
3.2. Fundamentos da expansão do ensino técnico de nível médio	93
3.3. A expansão do ensino técnico de nível médio no período 2007-2010	103
3.4. Estatísticas da expansão do ensino técnico de nível médio no Brasil	121
CAPÍTULO IV – RESISTÊNCIA E CONFORMAÇÃO NA REFORMA E NA EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO: O CAMPUS SÃO PAULO DO IFSP	132
Introdução	132
4.1 Breve histórico do Instituto Federal de São Paulo.....	137
4.2. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP	146
4.3. Caracterização dos entrevistados	150

4.4. Reforma e expansão do ensino técnico no período 2003-2010: a perspectiva dos professores do IFSP	153
4.5. A retomada do ensino médio integrado ao técnico.....	161
4.6. De Centro Federal de Educação Tecnológica a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	166
4.7. Condições do trabalho docente no IFSP	170
4.8. Relações entre o relatório do Tribunal de Contas da União e os depoimentos dos professores	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186
ANEXO 1 – ROTEIRO BASE DAS ENTREVISTAS	195
ANEXO 2 – CARTA ABERTA DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO À COMUNIDADE DO IFSP	199

*Meus olhos são pequenos para ver
a gente do Pará e do Quebec
sem notícias dos seus e perguntando
ao sonhos, aos passarinhos, às ciganas.*

*Meus olhos são pequenos para ver
países mutilados como troncos,
proibidos de viver, mas em que a vida
lateja subterrânea e vingadora.*

*Meus olhos são pequenos para ver
toda essa força aguda e martelante
a rebentar do chão e das vidraças,
ou do ar, das ruas cheias e dos becos.*

*Meus olhos são pequenos para ver
o mundo que se esvai em sujo e sangue,
outro mundo que brota, qual nelumbo
- mas vêem, pasmam, baixam deslumbrados.
(Carlos Drummond de Andrade, Visão 1944, 2006).*

*A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para
sempre. São os homens [e as mulheres], em grupos e confrontando-
se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da
história (Florestan Fernandes, 2010).*

*A pesquisa pela pesquisa é algo tão abominável como o pensamento
puramente especulativo. A ciência visa explicar a realidade, o que
confere um fim à pesquisa e dá pleno sentido às atividades
intelectuais dos cientistas (Florestan Fernandes, 1975).*

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são sempre uma parte incompleta do trabalho. A única certeza é que muitos daqueles que participaram da construção desta dissertação de mestrado, direta e indiretamente, não serão nomeados, o que não significa esquecimento. Por isso, registro desde já o meu sincero agradecimento a todas e todos que me colocaram questões, apresentaram sugestões e me apoiaram durante o percurso de realização da pesquisa.

Inicialmente, quero registrar a meu reconhecimento ao trabalho realizado pela professora Aparecida Neri de Souza, incansável pesquisadora e militante, por quem guardo profundo respeito e admiração. Sua coerência, leituras criteriosas e correções foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado e para a minha formação.

Agradeço aos professores que compuseram as bancas de qualificação e de defesa da dissertação de mestrado, Marise Ramos, Celso Ferretti, José dos Santos Souza e Maria Lúcia Büher Machado, estudiosos da educação profissional no Brasil, que com rigor e minudência colocaram questões e deram sugestões basilares para o desenvolvimento e conclusão do trabalho.

Agradeço igualmente aos professores e professoras do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), que gentilmente me concederam seus depoimentos sobre a reforma e expansão da instituição na década de 2000, fundamental para realização desta pesquisa. Certamente, sem esses depoimentos estaríamos frente a um trabalho inacabado.

Agradeço às trabalhadoras e aos trabalhadores da Faculdade de Educação da Unicamp, professoras/es e funcionárias/os técnico-administrativos, pela atenção e colaboração no atendimento às exigências do trabalho de pesquisa.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento da pesquisa, essencial para a realização do trabalho e para a minha sobrevivência.

Quero registrar o meu agradecimento aos colegas do grupo de pesquisa orientado pela professora Aparecida Neri de Souza, pelas importantes contribuições desde o projeto até a versão final da dissertação de mestrado. Várias pessoas passaram pelo grupo nesses anos de pesquisa e a solidariedade na execução do debate sempre foi a característica predominante, o que certamente faz avançar todos os trabalhos.

Agradeço aos camaradas da Associação de Pós-graduandos da FE-Unicamp (APG-FE). Os debates semanais, a construção coletiva de espaços de discussão no/sobre o Programa de Pós-graduação em Educação, foram fundamentais para avançarmos na compreensão da universidade pública no Brasil. Perseveramos juntos num contexto onde a competitividade e o produtivismo acadêmico é o imperativo e as bolsas de pesquisa são escassas e insuficientes para garantir a dedicação exclusiva dos estudantes.

Agradeço às companheiras e companheiros da graduação e pós-graduação, que contribuíram de diferentes maneiras com este trabalho, seja com indicações bibliográficas, ouvidos atentos, sugestões críticas ou nas necessárias “conversas de bar”. Bianca Briguglio, Caroline Florido, Erika Moreira, Fernando Protetti, Gabriela Vilhagra, Juçara Lobato, Júlio Corrêa, Luciana Santos, Marcela Pergolizzi, Potiguara Lima, Rodrigo Molina, Samantha Lodi, Sérgio Stoco, Susana Rizzato, Vanessa Crecci, Wislayne Oliveira, e tantas(os) outras(os), muita obrigada.

Quero registrar o meu especial agradecimento à Fabiana C. Rodrigues, Lalo W. Minto e Ricardo A. Andrade, companheiros e pesquisadores inestimáveis, que contribuíram significativamente com suas leituras atenciosas, colaborando na superação de deficiências deste trabalho.

Agradeço, muito especialmente, minha companheira, amiga e parceira de trabalho, Aimar Shimabukuro, que não poupou esforços em debater cada elemento desta pesquisa, com a segurança e coerência daquelas que lutam cotidianamente por uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada.

Por fim, agradeço aos meus pais e irmãos, pelo apoio e compreensão da importância deste trabalho, assim como pelos infindáveis debates nos almoços de domingo.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1. Entrevistas realizadas entre 2011 e 2012 – p. 03

QUADRO 2. Cursos e modalidades oferecidos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – 2013 – p. 140

QUADRO 3. Segunda fase da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2011-2014) – p. 120

TABELA 1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Dezembro/2013 – p. 118

TABELA 2. Número de matrículas na educação profissional por dependência administrativa – Brasil 2002-2010 – p. 124

TABELA 3. Cursos profissionalizantes com maior número de matrículas na rede pública – Brasil 2010 – p. 125

TABELA 4. Cursos profissionalizantes com maior número de matrículas na rede privada – Brasil 2010 – p. 126

TABELA 5. Cursos profissionalizantes com o maior número de matrículas na Rede Federal – Brasil 2010 – p. 127

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. Número de matrículas na educação profissional no Brasil 2001 – 2010 – p. 123

GRÁFICO 2. Distribuição do número de matrículas na educação profissional – Brasil 2007-2010 – p.128

GRÁFICO 3. Distribuição do número de matrículas de educação profissional na Rede Federal – Brasil 2007-2010 – p.129

GRÁFICO 4. Número de estabelecimentos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil 2001-2010 – p. 130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETEPS – Centro de Educação Tecnológica e Profissional Paula Souza
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONTEE – Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
Fasubra – Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas (Sindical)
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FMI – Fundo Monetário Internacional
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IIRSA – Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-americana
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MTb – Ministério do Trabalho e do Emprego
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OSCIP – Organização da Sociedade Civil com Interesse Público
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada
PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Sistema Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social de Transporte
SESU – Secretaria de Ensino Superior Universitário
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCU – Tribunal de Contas da União
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF – Organização das Nações Unidas para a Infância
USAID – Agência dos Estados Unidos de Apoio ao Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar a expansão da educação profissional como parte do desenvolvimento particular do capitalismo no Brasil. Trata-se de um estudo específico sobre a expansão do ensino técnico de nível médio no *campus* central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no período 2003-2010; por meio do qual procuramos nos aproximar do problema concreto que envolve as transformações nas políticas de educação profissional em face do projeto “neodesenvolvimentista” para o Brasil na última década.

Os estudos de Florestan Fernandes (1976; 2008; 2009), Octávio Ianni (1996; 1996b; 1998a/b; 2000) e Plínio de Arruda Sampaio Júnior (1999; 2012; 2013) – elaborados em diferentes contextos históricos, mas com a mesma preocupação em compreender e superar os dilemas da sociedade brasileira – são recuperados nesse trabalho pelos elementos que oferecem para a análise crítica do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Os autores demonstram a constituição e a permanência da *dupla articulação* que impede a resolução dos problemas fundamentais da sociedade brasileira: 1) a dependência econômica dos países centrais do capitalismo e 2) a superexploração do trabalho, que mantém as vantagens da acumulação do capital na periferia do sistema. Esses autores nos ajudam a estabelecer uma “porta de entrada” para a análise dos problemas do Brasil contemporâneo em uma perspectiva sócio-histórica.

O estudo dos nexos entre o chamado projeto “neodesenvolvimentista” e a rápida expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre 2003 e 2010, tem sido objeto de análise de um conjunto de pesquisadores brasileiros, que vem abordando diferentes facetas do mesmo problema. Essa afirmação pode ser confirmada, por exemplo, com a análise de trabalhos apresentados no âmbito do grupo Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) em seus congressos anuais¹.

Na realização de nossa análise, recorreremos a diferentes fontes, como a legislação, documentos oficiais e os trabalhos já produzidos sobre as transformações na educação

¹ Os trabalhos apresentados nos últimos dez anos no GT – Trabalho e Educação estão disponíveis no site da ANPEd, nos links dos congressos anuais: www.anped.org.br. Acesso em setembro de 2013.

profissional entre as décadas de 1990 e 2010. Os estudos de Gaudêncio Frigotto (1989; 2005), Marise Ramos (2005; 2010), Maria Ciavatta (2003; 2006), Celso Ferretti (2000), Acácia Kuenzer (2001; 2002; 2011), Luís Antônio Cunha (2005) e Maria Sílvia Manfredi (2002) constituem o grupo de interlocutores que foram privilegiados no interior da bibliografia sobre Trabalho e Educação no Brasil.

Nesta pesquisa, analisamos a rápida expansão do número de instituições e vagas do *campus* São Paulo do IFSP. Na expansão da Rede Federal de Educação, o Instituto Federal de São Paulo é a instituição que possui o maior número de *campi* do país, abrangendo trinta municípios do estado, portanto, é a instituição que mais se ampliou em número de unidades escolares. O *campus* São Paulo é uma instituição consolidada que passou por todas as reformas realizadas na educação profissional desde os seus primórdios. A unidade foi criada em 1909 como Escola de Aprendizes e Artífices. Uma instituição localizada em um estado que possui, historicamente, posição central na dinâmica da industrialização brasileira e governos que disputam projetos e concepções com os demais estados e com o governo federal.

Nesse sentido, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSP e depoimentos orais de professores, procurando demonstrar como está ocorrendo a expansão de instituições e vagas; a transformação na estrutura dos cursos técnicos de nível médio; a transformação da instituição em Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia; e as mudanças na carreira dos profissionais. Construímos uma análise dos processos de resistência e acomodação dos professores às políticas públicas instituídas pelo governo federal no período 2003-2010.

Entre 2011 e 2012, realizamos seis entrevistas semiestruturadas com professores que vivenciaram este processo e uma entrevista com o ex-secretário da educação profissional e tecnológica do Ministério da Educação, orientadas por um roteiro base (ANEXO 1). Coletamos depoimentos orais sobre três pontos fundamentais: 1) as reformas na educação profissional no período 2003-2010; 2) a expansão do ensino técnico de nível médio no estado de São Paulo; e 3) as compreensões sobre as relações entre a expansão da educação profissional e o desenvolvimento social e econômico do país.

Apresentamos a seguir o quadro com os dados das entrevistas:

QUADRO 1. ENTREVISTAS REALIZADAS ENTRE 2011 E 2012 NO IFSP

DATA DA ENTREVISTA	ENTREVISTADO/A	FUNÇÃO NO IFSP	CARGO/ÁREA
24/02/2011	PROFESSOR A (Entrevista Exploratória)	PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO	PROFESSOR MECÂNICA
27/05/2011	PROFESSOR A	PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO	PROFESSOR MECÂNICA
5/08/2011	PROFESSOR B	DIRETOR DE ENSINO	PROFESSOR FÍSICA
7/10/2011	PROFESSORA C	PRÓ-REITORA DE ENSINO	PROFESSORA GEOGRAFIA
26/10/2011	PROFESSORA D	PROFESSORA DE HISTÓRIA	PROFESSORA HISTÓRIA
26/10/2011	PROFESSOR F	PROFESSOR ELETRÔNICA	PROFESSOR ELETRÔNICA
16/11/2011	PROFESSOR G	COORDENADOR GERAL DO SINASEFE-SP	PROFESSOR ADMINISTRAÇÃO
27/03/2012	ELIEZER PACHECO	-	EX-SECRETÁRIO SETEC/MEC

A entrevista é uma técnica de coleta de dados bastante utilizada nas pesquisas educacionais e nas ciências sociais em geral. A entrevista permite estabelecer um momento de interação entre o pesquisador e o entrevistado, especialmente nas entrevistas semiestruturadas, em que “não há uma ordem rígida das questões” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.33). A entrevista permite uma captação direta dos dados, ao mesmo tempo em que possibilita o aprofundamento de interrogações que surgiram na análise de dados coletados por outras técnicas. “E pode também atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

A liberdade de percurso está associada especialmente à entrevista não estruturada ou não padronizada. Quando o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem, tem-se uma situação muito próxima de aplicação de um questionário, com a vantagem óbvia de se ter o entrevistado presente para algum esclarecimento. Essa é a chamada entrevista padronizada ou estruturada, que é usada quando se visa à obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata, em geral mediante tratamentos estatísticos. Entre esses dois extremos se situa a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

Concordamos com Menga Lüdke e Marli André (1986) quando afirmam que a entrevista estruturada está muito próxima ao questionário e ao tratamento que se dá a dados coletados a partir desta técnica. Não era nossa intenção obter “resultados uniformes para a comparação imediata”. Entendemos que a entrevista semiestruturada colabora na compreensão do movimento de adaptação, consentimento e resistência dos professores e demais profissionais envolvidos no processo de expansão da educação profissional, pela liberdade que proporciona na interlocução com os entrevistados.

Após as entrevistas, realizamos a transcrição do áudio, procurando sempre traduzir a construção do diálogo. Trata-se de um exercício complexo, pois sempre conservará certa parcialidade. Após a transcrição, partimos para a análise dos dados coletados.

Nas entrevistas, os professores trataram de todas as mudanças que ocorreram entre 2003 e 2010 no que se refere ao ensino técnico de nível médio. A maior parte deles apontou como principais elementos desse processo: o retorno do ensino médio integrado ao técnico; as disputas em torno da concepção de ensino integrado; a transformação da instituição em Instituto Federal; a possibilidade de lecionar em todos os níveis de ensino; e as consequências que isso trouxe para a carreira docente no IFSP. Embora possamos traçar essa linha comum nos depoimentos, a análise demonstra que os movimentos de adaptação, consentimento e resistência aparecem de diferentes formas nos depoimentos, muitas vezes compondo um mesmo movimento ambíguo.

Na reflexão sobre o sentido dessas categorias na história e nas ciências sociais, remetemos-nos às análises realizadas por Marilena Chauí (2003) sobre a cultura popular, por meio da qual apresenta uma reflexão sobre as categorias de resistência e conformação, que trataremos com mais atenção no capítulo IV. Procuramos estabelecer relações entre o movimento contraditório de implantação da política de educação profissional no IFSP e as determinações mais gerais da organização do Estado e do desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

A organização do sistema educacional e o atendimento das demais necessidades culturais e profissionais da sociedade estão substancialmente ligados às determinações da dupla articulação, a dependência externa dos países capitalistas centrais e a superexploração

do trabalhador. Não é fortuito que a democratização do acesso à educação básica, há muito alcançada por outros países, parece um problema de difícil solução no Brasil.

A educação profissional, em especial do ensino técnico de nível médio – o acesso, permanência e conclusão – compõe essa configuração mais geral do problema da democratização da educação. A formação técnica é uma exigência para muitos postos de trabalho, em diferentes áreas. Nas últimas décadas no Brasil, as transformações na organização do trabalho tornaram a qualificação e a formação profissional uma necessidade cada vez mais exigida pelo setor produtivo aos trabalhadores.

A educação profissional, como um todo, e a educação profissional técnica de nível médio, em específico, se modifica e expande para atender às transformações no processo produtivo, do mercado e das relações de trabalho no país. Partimos do pressuposto de que “a escola atua diretamente na produção das qualificações necessárias para o exercício do trabalho” (BRUNO, 2011, p. 545). Na escola de educação profissional esta “produção de qualificações” se torna mais complexa, uma vez que o tipo de formação que procura desenvolver está ainda mais vinculado com as necessidades especializadas do setor produtivo. Portanto, as mudanças na educação profissional são mais aceleradas quando se trata de atender as exigências mais imediatas do mercado de trabalho.

Embora não nos vinculemos à Escola de Regulação Francesa², as reflexões que David Harvey (1989) apresenta em seu livro *Condição pós-moderna* trazem elementos importantes para a análise que realizamos das necessidades da formação profissional no desenvolvimento contemporâneo do capitalismo no Brasil:

A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado que tem de ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho. A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital é uma questão muito complicada. Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local e nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias

² Uma crítica à Escola de Regulação Francesa pode ser encontrada em: BRAGA, Ruy. *A nostalgia do fordismo: modernização e crise na teoria da sociedade salarial*. São Paulo: Xamã, 2003.

dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 1993, p.119).

Nessa mesma direção, tomando como referência as transformações na organização do trabalho no caso brasileiro, Ricardo Antunes (2013) caracteriza da seguinte forma as exigências mais recentes à força de trabalho no contexto do capitalismo flexível:

Paralelamente à ampliação de grandes contingentes que se precarizam ou perdem emprego, presenciamos também a expansão de novos modos de extração do sobretrabalho, capazes de articular um maquinário altamente avançado (como as tecnologias de comunicação e informação) que invadiu o mundo das mercadorias. As atividades são dotadas de maiores “qualificações” e “competências” e fornecem mais potencialidade *intelectual* (aqui entendida em seu restrito sentido dado pelo mercado), integrando-se ao *trabalho social, complexo, combinado* que efetivamente agrega valor.

Essa *nova morfologia do trabalho*, ao mesmo tempo que abrange os mais distintos *modos de ser* da informalidade, vem ampliando o universo do *trabalho inviabilizado* e potencializando novos mecanismos geradores de *valor* – ainda que com *aparência* de *não valor* – a partir de novos e velhos mecanismos de intensificação (quando não de *autoexploração*) do trabalho (ANTUNES, 2012, p.14, grifos do autor).

A educação profissional foi alterada por essas transformações na configuração do que Ricardo Antunes (2013) denominou de *nova morfologia do trabalho*. O que não significa um processo de mudanças continuadas. Podemos separar essas mudanças por períodos, governos, características específicas, etc., certamente as políticas para a educação profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) são diferentes das políticas no governo Lula da Silva (2003-2010). Entretanto, o fato de se processarem num mesmo país da região periférica na divisão internacional do trabalho, profundamente marcado pela colonização e pela escravidão, com problemas sociais jamais solucionados, confere-lhes um sentido comum e singular.

No decorrer do governo Lula da Silva, observamos a construção e a execução declarada de um projeto de desenvolvimento nacional, que procura se diferenciar daquele estabelecido no governo Fernando Henrique Cardoso, caracterizado pelo viés neoliberal. O projeto de desenvolvimento do governo do Partido dos Trabalhadores parece aderir ao “mito do desenvolvimento”, característica que analisamos no capítulo I, que traz em seu

bojo um projeto educacional com ênfase na formação profissional e no aumento da escolarização da sociedade, como uma estratégia de combate ao desemprego.

Nas últimas décadas, as mudanças econômicas, políticas e sociais no desenvolvimento do capitalismo, em pleno processo de reestruturação produtiva³, têm gerado outros conflitos sociais e profundas transformações nas relações de trabalho.

A educação profissional é campo de disputas entre o setor produtivo – que se transforma constantemente em torno de superação das quedas da taxa de lucro, e os trabalhadores – que organizados ou não, precisam de emprego e anseiam por melhores condições de trabalho e/ou por autonomia e controle dos processos de trabalho. No caso brasileiro, o Estado vem ocupando um lugar central nesta disputa, ora incentivando o setor privado com repasse de recursos, ora fomentando e criando instituições públicas de educação profissional.

Essa característica mais geral do campo de disputas na educação profissional assumiu diferentes aspectos em cada período histórico do desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Na década de 1990, as políticas desencadeadas pela LDB nº. 9.394/1996 e pela reforma da educação profissional com o Decreto nº. 2.208/1997 direcionaram essa modalidade de ensino para uma busca de autonomia diante da educação básica, com a separação do ensino médio do ensino técnico e voltado para a “pedagogia das competências”.

Na década seguinte, entre 2003 e 2010, menos de dez anos do início das reformas da década de 1990, uma nova legislação foi promulgada para a regulamentação da educação profissional. O Decreto nº. 5.154/2004 retoma a possibilidade da vinculação entre educação básica e educação profissional, com o ensino médio integrado ao técnico e com a educação de jovens e adultos integrada à qualificação e a formação profissional. Com isso, outra configuração se estabeleceu na concepção e na organização dessa modalidade de ensino, em especial para o ensino técnico de nível médio. Entretanto, as mudanças não significaram uma completa ruptura com a configuração anterior, devido à correlação de forças nas disputas das definições das políticas de educação profissional do governo Lula da Silva, desfavorável aos setores mais progressistas.

³ Cf. HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

A reforma e a expansão do ensino técnico têm relações substanciais com o projeto “neodesenvolvimentista” do governo do Partido dos Trabalhadores. A partir do segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), esse projeto foi impulsionado pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em janeiro de 2007⁴. No bojo do PAC, estava o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que anunciou a maior expansão já ocorrida na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dando continuidade ao plano de expansão iniciado em 2003, o número de instituições federais de educação profissional saltou de 140 para 354, entre 2003 e 2010.

O ensino médio tem sido foco privilegiado destas políticas públicas, uma vez que parte dos jovens entre 15 e 17 anos não frequenta a escola⁵. Neste contexto, o ensino técnico de nível médio tem sido tratado como uma espécie de “atrativo” para o aumento da escolarização. O aumento dos anos de estudo dos brasileiros tem forte significado político na dinâmica das relações entre os países; colabora com a alteração da posição do Brasil nos indicadores internacionais educacionais e de desenvolvimento social e econômico. Geralmente os indicadores são elaborados em comparação aos países capitalistas centrais, o que evidencia um dos elementos da dinâmica da dependência externa.

É comum encontrarmos nos discursos governamentais e análises sobre a educação profissional uma relação direta entre a realização de curso técnico profissional e o alcance imediato de um emprego. Os meios de comunicação mais difundidos têm abordado com frequência⁶ questões como a ausência de técnicos de nível médio no mercado de trabalho, a quantidade de cursos técnicos no país, os programas públicos de oferecimento de cursos nessa modalidade, dentre outros temas. A maior parte dos questionamentos e das expectativas presentes nas discussões sobre o ensino técnico profissional traz implícito, ou mesmo explícito, que a formação profissional significa emprego e mobilidade social⁷.

⁴ Discurso de Lula da Silva, na íntegra, no jornal O Estado de São Paulo do dia 23 de janeiro de 2007. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20070123-41370-nac-17-eco-b4-not>.

⁵ Os dados do Censo demográfico do IBGE, realizado em 2010, indicam que 16% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentam a escola.

⁶ Cf. CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. IN: BERTUSSI, Guadalupe T. e OURIQUES, Nilo (coordenadores). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2011b.

⁷ Podemos citar como exemplo um recente artigo publicado por Marcelo Neri, na *Folha de São Paulo*, em 22 de abril de 2012, no caderno Mercado, cujo título é *Demanda por cursos técnicos*. Marcelo Neri analisa uma pesquisa realizada pela CPS/FGV para o Senai sobre a demanda por cursos profissionalizantes. No final do

No portal eletrônico do governo federal⁸, um vídeo⁹ que apresenta o ensino técnico de nível médio veicula a seguinte mensagem sobre a formação profissional: “a educação técnica e tecnológica dura, em média, dois anos e abre as portas para quem procura emprego”. Na sequência, um professor do Instituto Federal do Paraná, atesta: “pelo fato de ter essa especificidade, ele [o estudante do ensino técnico] tem uma vantagem em detrimento daquele que não faz o ensino técnico (...) porque ele tem uma formação específica”, ressaltando a competitividade do egresso. E, por fim, a narradora do vídeo acrescenta: “os alunos [do IFPR] sabem muito bem que o curso é o início de uma vida melhor”.

O vídeo coloca em evidência os “efeitos esperados” da formação profissional na vida do estudante. São eles: a conquista de emprego, a competitividade, a vantagem em relação aos estudantes do ensino médio regular e – resalta-se – uma “vida melhor”. Portanto, a ausência de empregos e oportunidades sociais é remetida diretamente ao “esforço individual” e à formação profissional adquirida, reafirmando a premissa do senso comum de que “há postos de trabalho, o que falta são trabalhadores adequadamente preparados”. Geralmente acrescenta-se a estas constatações o fato de que a formação profissional, além de emprego, significa o desenvolvimento social e econômico do país, igualmente individualizando seus determinantes.

Esta argumentação sobre as “garantias” do ensino técnico de nível médio parece não se sustentar quando confrontadas às condições de vida dos jovens brasileiros. Principalmente se considerarmos que grande parte dos jovens com quinze anos ou mais não tem acesso à educação básica¹⁰ e estão submetidos aos altos índices de desemprego¹¹, ao aumento dos empregos precários com as terceirizações e ao processo crescente de desregulamentação do trabalho formal. Assim, observamos que os estudantes que passam

artigo afirma que “o técnico médio alavanca o salário em 14% para cima do que se obtém com o médio regular”.

⁸ www.brasil.gov.br. Acesso em: março de 2013.

⁹ http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=L03hC7sbl6U#!. Acesso em: março de 2013.

¹⁰ Consultar o Censo Escolar do INEP de 2010.

¹¹ “Nos últimos dez anos da pesquisa [mensal de empregos, 2003-2012], a população não economicamente ativa com 50 anos ou mais foi a que mais cresceu, 46,4%, seguida da de 15 a 17 anos, que cresceu 6,1%” (BRASIL/IBGE, 2012, p.247). Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/retrospectiva2003_2012.pdf. Acesso em: abril de 2013.

por processos seletivos concorridos e rigorosos nos Institutos Federais, constituem uma parte do grupo de estudantes do ensino técnico de nível médio, no Brasil. Num universo desigual de condições de acesso e permanência.

Os professores entrevistados enfatizaram em seus depoimentos que o ensino médio integrado ao técnico é a modalidade mais concorrida da instituição e possui os menores índices de evasão. A maior parte deles acredita que a formação dos estudantes realizada no IFSP oferece condições para que os jovens ingressem em postos especializados de trabalho, assim como para a continuidade do ensino. Os profissionais entrevistados avaliam o trabalho realizado no interior da instituição como qualificado. Eles argumentam que a expansão deste “modelo” de ensino pode ser muito importante para outras cidades e regiões do país, assim como para a cidade de São Paulo.

Ao mesmo tempo, quando os professores trataram especificamente da forma aligeirada como vem ocorrendo as transformações nessa modalidade de ensino, bem como a expansão das unidades do IFSP, argumentaram que há muito o que fazer. Muitos *campi* foram inaugurados sem as condições mínimas para a realização do trabalho docente e a formação adequada dos jovens. Os entrevistados salientaram que a modalidade priorizada na expansão do IFSP é o ensino técnico concomitante ou subsequente ao médio, que possui as maiores taxas de evasão no *campus* São Paulo. Além disso apontaram que a obrigatoriedade de lecionar em todos os níveis de ensino, com as atividades de pesquisa e extensão, sobrecarregou o trabalho dos docentes. Os professores concordaram com o retorno do ensino médio integrado ao técnico, com a transformação da instituição em Instituto Federal e com a expansão de unidades e vagas. No entanto, foram enfáticos ao pontuar a falta de condições mínimas para que as mudanças sejam realizadas com qualidade, atendendo as camadas mais pobres e menos escolarizadas da sociedade brasileira.

Esta relação estabelecida entre educação profissional e emprego nos leva a retomar uma questão já levantada por Liliana R. P. Segnini (2000, p.14 e 15) quando analisa as relações entre educação, trabalho e desenvolvimento. A autora indaga se a relação direta que se tem estabelecido entre: a formação dos trabalhadores, a aquisição de emprego e o consequente desenvolvimento social e econômico do país, constitui-se mais em um

processo social de legitimação ideológica das mudanças no mercado de trabalho, via desemprego e precariedade social, que em uma real e concreta exigência dos processos de produção de bens e serviços, em tempos de economia mundializada e acumulação flexível¹².

A pesquisa aponta que nas reformas e na expansão do ensino técnico de nível médio nos anos 2000, na correlação de forças no interior do Estado, prevaleceu a perspectiva de legitimação e sustentação das mudanças no mundo do trabalho – a parte os esforços de intelectuais críticos, professores e demais profissionais que trabalharam na formulação e implantação das políticas de educação profissional. Procurou-se, ao mesmo tempo, atender as “necessidades técnicas” do setor produtivo e diminuir as tensões sociais decorrentes do desemprego estrutural no interior do processo crescente de desindustrialização, aceleração dos processos de “informalização” e precarização do trabalho e a superexploração dos trabalhadores, que garantem as altas taxas de lucro na dinâmica do capitalismo dependente.

A organização da apresentação da pesquisa tem como objetivo expor o problema – as relações entre a expansão da educação profissional no *campus* São Paulo do IFSP e o projeto “neodesenvolvimentista” do governo Lula da Silva – partindo do mais geral, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, ao mais específico, à materialização das políticas de expansão e transformação do ensino técnico de nível médio no *campus* São Paulo do IFSP, nos anos 2000. Dessa forma, procuramos evidenciar como os limites da ‘dependência’ e da ‘superexploração do trabalho’ conduzem o desenvolvimento social e econômico, no Brasil, e que a organização do ensino técnico é um campo de disputas no interior dessa dinâmica.

¹² “A *acumulação flexível* (...) é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privadas e públicas se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado” (HARVEY, 1993, p.140).

No primeiro capítulo, analisamos o desenvolvimento do capitalismo brasileiro em grossas pinceladas, concentrando-nos em evidenciar as características que adquiriu a Revolução Burguesa no Brasil; a constituição do Estado brasileiro e a sua relação com o processo de industrialização; e, por fim, as relações entre desenvolvimentismo latino-americano e o chamado “neodesenvolvimentismo”. Com isso, procuramos constituir a base da análise que realizamos posteriormente sobre a educação profissional pública no Brasil.

No segundo capítulo, tratamos das principais mudanças nas políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no decorrer das décadas de 1980 e 1990, com ênfase na década de 1990. Procuramos demonstrar, por meio de análise documental e bibliográfica, os principais problemas desta modalidade de ensino no período.

No terceiro capítulo, analisamos as principais políticas públicas desenvolvidas no âmbito da educação profissional no período 2003-2010, que compreende os dois primeiros governos do Partido dos Trabalhadores na presidência da República. Neste item, tratamos especificamente do desenvolvimento da expansão do ensino técnico de nível médio no país como um todo, analisando os principais dados oficiais, documentos e estatísticas.

No quarto capítulo, apresentamos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e analisamos as entrevistas realizadas com professores. Procuramos compreender, por meio da análise de depoimentos orais em relação aos aportes teórico-metodológicos, os processos de resistência, conformação e acomodação às mudanças na educação profissional; quais as suas interpretações e concepções de ensino técnico; e quais as discussões que tem feito sobre as transformações no ensino técnico de nível médio nas últimas décadas.

Por fim, apresentamos as considerações finais desse trabalho, expondo as questões que foram levantadas no decorrer da pesquisa.

CAPÍTULO I – DEPENDÊNCIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Introdução

No plano estrutural, não há mudanças no projeto societário entre o governo Fernando Henrique Cardoso e os governos subsequentes, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Isto se reflete, tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p.625).

Neste capítulo apresentamos uma análise fundamental para a compreensão do tipo de capitalismo que se desenvolveu no Brasil, para posteriormente, nos capítulos subsequentes, analisarmos as formas que adquiriu a educação profissional técnica de nível médio, entre as décadas de 1990 e 2010, no interior deste desenvolvimento capitalista particular. Partimos do pressuposto que para compreender a trama histórica do ensino técnico no Brasil, que conforma sua configuração mais contemporânea, é preciso considerá-la no interior da formação social do país no contexto do modo de produção capitalista. Com isso, evitamos o risco de interpretações essencialistas da educação profissional.

Para tanto, abordaremos, em linhas gerais, três pontos que consideramos fundamentais. São eles: 1) as características da Revolução Burguesa no Brasil e a consolidação do capitalismo dependente; 2) a constituição do Estado brasileiro e a sua relação com a industrialização; e, por fim, 3) as relações entre o desenvolvimentismo latino-americano e o chamado “novo desenvolvimentismo” na década de 2000.

Os pontos levantados nesse capítulo são amplamente discutidos no campo das ciências sociais, não procuramos originalidade na análise. O objetivo é traçar as linhas gerais da formação da sociedade brasileira para passar à análise das funções que a educação profissional assume em seu interior, principalmente nas duas últimas décadas. Com isso, recorreremos aos autores que se dedicaram ao debate da formação do Brasil no campo da crítica, dentre eles Florestan Fernandes (1976; 2008; 2009), Octávio Ianni (1996; 1996b; 1998a/b; 2000) e Plínio de Arruda Sampaio Júnior (1999; 2012; 2013).

1.1 Revolução Burguesa e capitalismo dependente no Brasil

Procuramos desenvolver neste tópico a seguinte questão: por que o Brasil, um país colonial, se converteu em uma nação de capitalismo dependente? A resposta à questão nos faz perpassar, assim, os processos que orientaram a Revolução Burguesa no Brasil e que culminaram na organização de um tipo de capitalismo ancorado na dupla articulação: a dependência do imperialismo ou a dependência do capital internacional e a desigualdade extrema decorrente da superexploração da força de trabalho no país.

Com isso, abordamos neste item, em grossas pinceladas, um período histórico que se estende, aproximadamente, da decadência da Colônia à ditadura militar iniciada em 1964. Pretendemos chegar a um breve panorama do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que contribuirá, posteriormente, com o entendimento do por que a educação profissional é historicamente “convocada”, como um baluarte, a contribuir com as soluções do desenvolvimento social e econômico do país.

A sociedade brasileira se constituiu como parte da “expansão do mundo ocidental e do papel que nela tiveram os portugueses” (FERNANDES, 2008, p.24). A colonização se materializou na simbiose entre regime estamental, grande plantação, trabalho escravo e expropriação colonial. O tipo de colonização que se desenvolveu no Brasil, marcada pela exportação desmedida de gêneros tropicais, e o trabalho escravo, marcaram profundamente a história do país.

O processo de colonização dos países que hoje integram o conjunto de sociedades de capitalismo dependente garantiu as condições para prosperidade do desenvolvimento do capitalismo nos países centrais. A aceleração da acumulação no “centro” do capital remete ao amplo processo de espoliação dos países colonizados, que, alteradas suas formas, se mantém até o tempo presente.

Florestan Fernandes (1976) atribuiu ao capitalismo brasileiro a característica de dependente a partir da análise que realizou sobre o processo de desencadeamento e consolidação da Revolução Burguesa no Brasil, a qual define como *Revolução Burguesa atrasada*. Para o autor, a Revolução Burguesa “denota um conjunto de transformações

econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (FERNANDES, 1976, p.201), que é conduzida pela burguesia como classe social organizada.

As transformações a que se refere o autor adquiriram características particulares de acordo com as condições históricas nas quais ocorreram. Portanto, não teria bastado uma transformação eminentemente política, como a transição que ocorreu do Império para a República no Brasil (1888-1889), para desencadear um processo de Revolução Burguesa.

O autor aponta que o Brasil passou por dois ciclos revolucionários. O primeiro – da chegada da Corte em 1808 até a abolição da escravidão em 1888 – foi o da emancipação política e desenvolvimento do Estado nacional. O segundo – da Abolição até a ditadura militar – da desagregação da ordem escravista e da expansão da ordem social competitiva (FERNANDES, 2008, p.151). O autor pondera que foram movimentos mais de transformação da ordem política do que movimentos sociais conscientes e estruturados das elites tradicionais e emergentes, dispostas a promover rupturas profundas no sistema social e econômico.

No contexto do primeiro ciclo revolucionário (1808-1888), a independência deslocou o controle externo da Metrópole para o controle econômico do imperialismo inglês, reestabelecendo os nexos da dependência por meio de negócios de importação/exportação, o que gerou a criação e a absorção de instituições não existentes anteriormente. Entrou em processo um novo tipo de incorporação da economia nacional ao mercado mundial, da espoliação pura e simples nos moldes coloniais para a negociação, o que dificultava a construção de uma economia capitalista em bases relativamente autônomas.

“O Estado nacional e a nação moderna no Brasil (...) surgiram como entidades presas a uma teia invisível de dependências econômicas, criada pelo próprio capitalismo no nível da organização internacional da economia” (Ibid., p.152), uma vez que a história nos diz que não é possível capitalismo em um só país. Este processo de transformação se impôs “como produto da existência de uma ordem econômica mundial, na qual as nações dependentes se especializavam em funções econômicas vinculadas à dinâmica das economias nacionais dominantes” (Ibid., p.153), gerando assim um padrão econômico de

desenvolvimento que subordinava as nações periféricas aos interesses das nações dominantes.

O segundo ciclo, que compreende a abolição da escravidão à ditadura militar, coincide com a expansão interna do capitalismo comercial e financeiro vinculado à dominação externa imperialista, como afirma Florestan Fernandes (2008):

A simbiose entre a produção agrária exportadora e os negócios de exportação e de importação, fortalecida politicamente pela ação de um Estado nacional e economicamente pela expansão do mercado interno, culmina na primeira grande transformação realmente significativa que se operou na economia brasileira: a integração do capitalismo comercial e financeiro como um processo histórico, lastreado na organização da sociedade brasileira. Esse processo suscitou uma ilusão de autonomia econômica e política que não encontrava razão de ser (FERNANDES, 2008, p.153).

Um volume de capitais de origem nacional foi mobilizado neste período, entretanto, intrinsecamente vinculado aos dinamismos do mercado externo. “Mesmo a política de proteção do café e o conjunto de operações financeiras em que ela repousava não escapavam a essa determinação” (FERNANDES, 2008, p.154). É no âmago desta integração interna entre capitalismo comercial e financeiro que o ciclo do café encontrou o seu ápice e seu declínio no contexto da crise do capitalismo mundial, que culminou na quebra da bolsa de Nova Iorque em 1929. Assim como o ciclo do café foi criando as bases para o processo de industrialização, “que aparece e se afirma como um processo de modernização típico, fomentado e graduado de fora, embora alimentado e sustentado a partir de dentro” (FERNANDES, 2008, p.154).

Ao mesmo tempo em que o capitalismo alcança sua maior complexidade e maturidade, como capitalismo industrial, exprimindo uma economia de mercado especificamente *moderna* e afirmando-se como algo irreversível nas atividades humanas ou nas aspirações sociais, também revela, ao máximo, que o crescimento econômico de uma economia nacional dependente completa-se dentro de um círculo vicioso. Na era do capitalismo industrial a Nação atinge seu maior nível de riqueza e de desenvolvimento mas configura, igualmente, a plenitude do capitalismo dependente (FERNANDES, 2008, p.154).

A antiga colônia foi se configurando em uma Nação dependente, economicamente controlada de fora. “A Revolução Burguesa desenrolou-se em um quadro imprevisto na transição do século XIX para o século XX” (Ibid., p.155). Ao mesmo tempo em que há o rompimento com o sistema colonial, as elites senhoriais aproveitaram a oportunidade histórica e assumiram o controle da Nação, entretanto não dispunham de “meios

(principalmente econômicos) e imaginação (principalmente política)” para a constituição de uma Nação autônoma, gerando, com isso, relações de tipo neocoloniais.

A transição para o século XX e todo o processo de industrialização que se desenrola até a década de 30 fazem parte da evolução interna do capitalismo competitivo. O eixo dessa evolução, como se sabe, estava no esquema da exportação e de importação, montado sob a égide da economia neocolonial. A influência modernizadora externa se ampliara e se aprofundara; mas ela morria dentro das fronteiras de difusão de valores, técnicas e instituições instrumentais para a criação de uma economia capitalista competitiva satélite. Ir além representaria um risco: o de acordar o homem nativo para sonhos de independência e de revolução nacional, que entrariam em conflito com a dominação externa (FERNANDES, 1976, p.206).

Como afirma Florestan Fernandes (1976), alimentar os “sonhos de independência” poderia representar um risco para a aristocracia em transmutação e conflitos tanto internos como externos, na contramão das necessidades do capitalismo mundial.

O poder da burguesia brasileira nasce da sua debilidade organizativa e da sua incapacidade em estabelecer profundas transformações estruturais. “Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a burguesia brasileira converge para o Estado e faz a [sua] unificação no plano político” (FERNANDES, 1976, p.204). Em consequência, a oligarquia encontrou as condições para sua manutenção e para sua transição, “modernizando-se, onde isso fosse necessário, e irradiando-se pelo desdobramento das oportunidades novas, onde isso fosse possível” (FERNANDES, 1976, p.204).

As nações politicamente “livres”, mas economicamente “dependentes”, que surgiram como produtos históricos da “expansão do mundo ocidental moderno”, não evoluíram para o capitalismo por causa das estruturas econômicas e sociais vinculadas às economias exportadoras das plantações. (...) Entretanto, é a estrutura agrária dessas Nações que fornece, ao mesmo tempo, a base política e os fundamentos econômicos ou sociais para a absorção inicial do capitalismo (organizada em torno dos negócios de exportação e importação) e sua implantação definitiva, como uma realidade histórica interna (graças àquele desenvolvimento e às suas repercussões posteriores sobre a diferenciação do sistema econômico) (FERNANDES, 2008, p.25-26).

No Brasil, em alguns momentos da história, a modernização adquiriu o sentido de transplantação de gente, de técnicas ou instituições sociais e ideias irradiadas da Europa,

em especial no final do século XIX e início do XX, nos quais a modernização adquiriu mais um sentido de *europeização*, segundo Florestan Fernandes (2008).

A burguesia não assumiu o papel de “instrumento da modernidade” e tirou proveito das desigualdades e heterogeneidade da sociedade brasileira.

A própria burguesia como um todo (incluindo-se nela a oligarquia), se ajustou à situação, segundo uma linha de múltiplos interesses e de adaptações ambíguas, preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora (FERNANDES, 1976, p.205).

Florestan Fernandes (1976) destaca que a burguesia brasileira compartilhava com a oligarquia do mesmo horizonte cultural, “polarizado em torno de preocupações particularistas e de um estranhado conservantismo sociocultural e político” (p.205). Os conflitos entre oligarquia e burguesia estavam circunscritos a “estritos interesses materiais”, que permitiam acomodação e limitavam as mudanças. Portanto, conclui Florestan Fernandes (1976), “estamos diante de uma burguesia dotada de moderado espírito modernizador e que, além do mais, tendia a circunscrever a modernização ao âmbito empresarial e às condições imediatas da atividade econômica ou do crescimento econômico” (p.206).

Para o autor, o processo de industrialização que se desenvolveu até a década de 1930 está relacionado à organização do capitalismo competitivo, cujo eixo era importação/exportação, “montado sob a égide da economia neocolonial” (FERNANDES, 1976, p.206).

[Neste período] a influência modernizadora externa se ampliara e se aprofundara; mas ela morria dentro das fronteiras de difusão de valores, técnicas e instituições instrumentais para a criação de uma economia capitalista competitiva satélite (FERNANDES, 1976, p.206).

A convergência dos interesses da burguesia brasileira e da burguesia internacional garantia a estabilidade econômica e política do país, além de garantir o crescimento econômico e o estilo de vida desejado por ambas, custeado pela superexploração do trabalho.

A oligarquia – e não as classes médias e os industriais – conduziu e determinou o que deveria ser a dominação burguesa praticamente, levando consigo os setores da classe dominante, “selecionando a luta de classes e a repressão do proletariado como o eixo da Revolução Burguesa no Brasil” (FERNANDES, 1976, p.209).

A oligarquia se viu durante um longo período entre a necessidade de manter as formas de acumulação herdadas da Colônia e do período neocolonial e a necessidade que se impunha de estabelecer condições propriamente modernas da acumulação do capital. Deste dilema decorre a fusão entre o ‘velho’ e o ‘novo’, “a antiga aristocracia comercial com seus desdobramentos no ‘mundo dos negócios’ e as elites de emigrantes com seus descendentes, prevalecendo, no conjunto, a lógica da dominação burguesa dos grupos oligárquicos” (FERNANDES, 1976, p.210).

É preciso que fique bem claro que não havia nenhum risco em abrir, na aparência, um espaço político demasiado amplo para as possibilidades de atuação histórica da burguesia nativa. Tal espaço político nascia congelado e morto. Ele não podia ser saturado através de grupo que fizesse “oposição dentro da ordem”, em nome dos interesses sagrados da burguesia; e tampouco poderia ser solicitado por grupos revolucionários (as rebeliões operárias, nas décadas de 10 e 20, foram silenciadas pelo poder de dissuasão da burguesia e pela repressão policial). Não obstante, o regime de classes também tem a sua lógica, a qual a burguesia não pode escapar (FERNANDES, 1976, p.211).

Para Florestan Fernandes (2008), o conflito e o planejamento são duas formas básicas capazes de impor alterações estruturais no sistema social e econômico. O conflito decorre do regime de classes e o planejamento da esfera em que os interesses de classe são controlados ou absorvidos por agências que se identificam com os interesses da coletividade como um todo, como o Estado (FERNANDES, 2008, p.147). Essa dinâmica adquire características particulares nas diferentes sociedades de capitalismo dependente.

As formas de organização da vida econômica, social e política destas sociedades são extraídas da “civilização ocidental moderna”, conduzida pelos países capitalistas centrais, assim como a tradição cultural possui identificação com elas. Entretanto, as bases reais da vida econômica, social e política destas sociedades dependentes não são suficientemente diferenciadas e dinamicamente consistentes para impulsionar mudanças profundas em suas estruturas.

As nações dependentes encontram sérias dificuldades para engendrar culturas nacionais, dotadas de relativa autonomia de crescimento interno e de certa autossuficiência na reprodução dos dinamismos socioculturais, em que repousa o padrão de equilíbrio da mencionada civilização (FERNANDES, 2008, p.148).

Podemos exemplificar esta “incorporação cultural” com a história de instituições organizadas e desenvolvidas por estas sociedades, como a universidade ou mesmo o

sistema de ensino como um todo, ampliados por meio de transmutação de modelos dos países capitalistas centrais.

O regime de classes se objetiva nestas nações de forma insuficiente e incompleta. Há uma concentração da riqueza, do prestígio social e do poder, que solapam e neutralizam as demais forças sociais, principalmente na utilização do conflito e do planejamento.

Ao atingir um objetivo puramente particular e egoístico, esses círculos sociais (burguesia brasileira) assumem, de fato, o controle político da mudança sociocultural e se convertem nos verdadeiros fatores humanos da perpetuação do estado crônico da dependência cultural em relação ao exterior (FERNANDES, 2008, p.149).

Não há tolerância ao conflito, assim não há o aparecimento de controles democráticos.

Se a tolerância não existe ou se revela insuficiente, torna-se impossível forjar os alicerces para modalidades mais ou menos complexas de utilização dos recursos materiais e humanos da nação, em termos de critérios racionais e dos interesses coletivos (FERNANDES, 2008, p.149).

Essa intolerância gera um grande número de problemas que se tornam “crônicos”. Esses problemas marcam também o ritmo da história do Brasil como “nação moderna”, mas de tipo “colonial” e “dependente”. As elites cumprem a sua função invertendo seu papel na sociedade moderna, “operam como agentes e principais responsáveis de uma especialização que converte aquelas sociedades em consumidoras retardatárias e frustradas do progresso sociocultural alheio” (Ibid., p.150).

A “história oficial” tende a ocultar essa dinâmica e análise realista do Brasil, o significado do passado colonial e o presente “periférico e dependente”, gera uma “falsa consciência do funcionamento da ‘ordem econômica’, do ‘progresso’ e da ‘independência’” (FERNANDES, 2008, p.150).

As tendências de modernização, pelas quais o Brasil não se converteu noutra coisa senão numa nação subdesenvolvida (e, portanto, satélite e dependente), permitem uma terrível falsificação: a de identificar-se a nossa história com a “façanha da liberdade” e com o “destino de grande potência” que não se herdaram com transplantação pura e simples de complexos culturais (FERNANDES, 2008, p.150).

Segundo Florestan Fernandes (2008), não se deve subestimar a natureza das dificuldades que enfrentamos em escala nacional. Os problemas do Brasil não são problemas de crescimento econômico. Crescimento tem ocorrido historicamente, afirma o autor, assim como a acumulação interna de capital. Devemos tentar entender o modo de participar do “padrão de civilização” e a posição no capitalismo mundial. Para alterar a situação do Brasil e com ela o seu destino histórico, seria preciso introduzir mudanças em dois níveis diferentes, o interno e o externo. “Todavia, a organização e a orientação das forças que operam no nível externo escapam ao controle de uma sociedade nacional determinada” (FERNANDES, 2008, p.156), especialmente quando se trata de uma sociedade satélite e dependente. Ao mesmo tempo, afirma o autor, o processo de mudança só pode ser desencadeado de dentro.

O desenvolvimento nacional não é um problema isolado ou de um momento histórico particular, ele deve ser entendido como processo histórico comum de um grupo de sociedades que partilham um padrão de civilização, bem como as possibilidades que este padrão oferece às sociedades para realizar seu destino histórico. Assim são as sociedades latino-americanas. A civilização industrial compartilhada pelos diferentes países deste grupo, embora conservasse o mesmo padrão de desenvolvimento, fez com que cada uma destas sociedades atingisse um ritmo diferenciado, variáveis de acordo com os mecanismos socioculturais mobilizados.

Neste sentido, considerando as transformações nos países pós-ditadura militar (1964), entendemos que a “independência da nação” ou o desenvolvimento social e econômico em bases nacionais não seriam impossíveis. Entretanto, uma mudança desencadeada de dentro do país teria que enfrentar um forte aparato econômico e político composto pelas grandes corporações que orientam o capital financeiro e a divisão internacional do trabalho.

A dependência não é uma característica transitória da sociedade brasileira no contexto do modo de produção capitalista. Trata-se de um elemento estrutural desta sociedade, um “produto histórico da internalização de complexas relações, processos e estruturas entre sociedades centrais e periféricas” (BERGER, 1990, p.15).

1.2. Estado e industrialização no capitalismo dependente

A partir da análise apresentada anteriormente, passamos a considerar neste item a constituição articulada do Estado Nação e do desenvolvimento da industrialização no Brasil, ainda no contexto do segundo ciclo revolucionário da história do país, que se estende da abolição da escravidão à ditadura militar. Com isso, procuramos expor neste ponto as características que o Estado e a exploração da força de trabalho adquiriram no desenvolvimento da industrialização do país, aproximando-nos do período pós-ditadura militar (1980 e 1990).

O Estado é considerado um elemento fundamental na condução e na dinamização das políticas econômicas e sociais. Estas características advêm das crises que alteraram a configuração do capitalismo ancorado no liberalismo, que culminaram na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e que, posteriormente, se desenvolveram associadas ao temor da possibilidade de ampliação do socialismo irradiado da União Soviética, no contexto da Guerra Fria (1945-1991). Diante das crises cíclicas de acumulação do capital, os Estados nacionais foram ampliando as suas funções na condução das políticas econômicas e sociais, transitando de concepções advindas do liberalismo econômico ao keynesianismo.

Como vimos no item anterior, a análise do desenvolvimento do capitalismo no Brasil nos remete às problemáticas da constituição do país como Estado Nação. No caso brasileiro, esse processo tem suas raízes na colonização portuguesa e em seu percurso, a presença determinante de duas ditaduras – Estado Novo e a Ditadura Militar – com forte repressão, principalmente às ideologias de emancipação nacional, dentre elas a tendência socialista.

O desenvolvimento econômico capitalista é caracterizado por Octavio Ianni (1996, p.18) como um processo de acumulação privada de capital, o que envolve força de trabalho, tecnologia e divisão social do trabalho como forças produtivas principais. O autor chama a atenção que, no caso brasileiro, essas “forças” não se desenvolvem autonomamente, conduzidas fundamentalmente pela ação empresarial. Pelo contrário, elas estão vinculadas à ação governamental, na qual se organizam as condições “não econômicas”, ou seja, políticas e sociais, para a coordenação e reprodução das forças produtivas.

“Na prática, o desenvolvimento econômico se realiza quando uma parte do excedente econômico produzido pelos trabalhadores (isto é, pelo trabalho social produtivo) é investida produtivamente” (IANNI, 1996, p.18). Para tanto, é preciso que estejam articuladas as relações e estruturas políticas que estabelecem e preservam as condições “não econômicas”. Assim, o Estado aparece como elemento essencial das relações e estruturas econômicas (IANNI, 1996, p.18).

No Brasil, o Estado está composto por três poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário, no qual há prevalência do poder Executivo, mesmo nos períodos não ditatoriais. Assim, é evidente sua capacidade de ação na modificação e na proposição de objetivos, diretrizes, técnicas, relativos à estrutura econômica do país. Para exercer essas funções, o Executivo dispôs de organizações, técnicas e pessoal. Pouco a pouco, com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, constituiu-se uma complexa estrutura governamental para atender aos problemas econômicos do país, ou seja, houve uma incorporação do pensamento tecnocrático e científico para o desenvolvimento de suas funções econômicas. No Brasil, conforme se concretiza o poder do Executivo surge a *tecnoestrutura estatal* como componente essencial do Estado (IANNI, 1996, p.20).

Segundo Octavio Ianni (1996, p.20), a *tecnoestrutura estatal* pode ser entendida como uma espécie de evolução do Estado capitalista. É no âmbito da *tecnoestrutura estatal*, embora não exclusivamente, que se realiza o encadeamento entre as relações e as decisões econômicas e políticas, assim como seu contrário.

A evolução do sistema político-econômico brasileiro, conforme ocorreu desde 1930, revela duas tendências: 1) o Estado passou a desempenhar funções cada vez mais complexas no conjunto da economia; 2) a política econômica governamental se tornou cada vez mais complexa e ambiciosa, chegando a configurar-se como política econômica planificada (IANNI, 1996, p.301). Para Octavio Ianni (1996), a política econômica, embora tenha se caracterizado em alguns momentos históricos como deliberadamente de desenvolvimento, na maior parte do tempo assumiu a função de estabilização. Portanto, nem sempre o crescimento da renda nacional foi resultado da política econômica governamental, planificada ou não. Ao contrário, em diferentes momentos, foi resultado de ações sem qualquer direção governamental.

[As] duas tendências (crescente participação estatal na economia e política econômica planificada) e a singularidade da convergência entre ambas devem ser consideradas manifestações básicas do sistema político-econômico brasileiro. Em nível mais geral, elas correspondem à progressiva “racionalização” do referido sistema, provocada pela crescente diferenciação das relações e estruturas de poder político e econômico do país. Em outro nível, no entanto, essas tendências convergentes estão associadas à formação do Estado propriamente burguês, em substituição ao Estado de tipo oligárquico vigente até 1930 (IANNI, 1996, p.302).

Octavio Ianni (1996, p. 302) identifica nas crises econômicas os momentos nos quais o Estado é levado a desempenhar papéis mais ativos na economia dos países capitalistas, dominantes ou dependentes. Quando essas crises se tornam, ao mesmo tempo, crises econômicas e políticas, ganham outra dimensão. No Brasil, o autor exemplifica essa constatação com a crise do café (1929-1933) e com o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). No caso brasileiro, essas crises significaram modificações e formulação de novos órgãos e técnicas de atuação governamental, com relação aos diferentes setores produtivos, às finanças e aos salários. Poderíamos também estender esta característica à crise da década de 1970.

O autor afirma que nos países dependentes, como o Brasil, as crises internacionais, que irrompem de fora para dentro, adquirem caráter catastrófico, uma vez que causam surpresa até mesmo nos governantes, empresários, banqueiros, etc. “Quanto mais dependente do setor externo, mais extensas tendem a ser as consequências internas da crise” (IANNI, 1996, p.303).

O autor relaciona a forte presença do Estado nas atividades econômicas dos países dependentes com a profundidade dos processos de crise, uma vez que nesses momentos se tornam evidentes as limitações e as perspectivas da economia, que em geral, exigem um suporte do Estado. As contradições se mostram e se acirram, seja pela aceleração de certos processos econômicos internos e externos, seja pela intensificação dos conflitos sociais e das lutas pelo controle do poder político.

Nesse contexto [de crise], entre outras consequências, os governantes são levados a tomar medidas para proteger e incentivar os diferentes setores produtivos, bem como preservar as condições sociais e políticas do funcionamento do regime. Tanto para socializar perdas sofridas pelo setor privado em crise (inclusive com encampação de empresas privadas deficitárias), como para dar-lhes defesa e estímulos, o poder público reformula órgãos e técnicas de ação, ou cria outros especiais. Em consequência, o Estado se insere cada vez mais no centro do

sistema econômico. Isto é, desenvolve-se mais e mais um dos seus conteúdos essenciais, como expressão e síntese do regime político-econômico (IANNI, 1996, p.303).

Esse tipo de ação oriunda do Estado, no entanto, não significa necessariamente o estabelecimento de políticas de desenvolvimento econômico e social.

No Brasil, não foi a livre iniciativa que orientou o desenvolvimento econômico e a industrialização, esse processos não foram resultado somente do jogo espontâneo das forças produtivas. No decorrer do período 1930 a 1970, a livre iniciativa desempenhou papel dinâmico em alguns momentos. Entretanto, foram esparsas e enfrentaram insuficiências e obstáculos de diferentes tipos, institucional, financeiro, cambial, tecnológico, trabalhista, educacional, etc.

Algumas dentre as principais manifestações do desenvolvimento econômico brasileiro resultaram da ação direta ou indireta do Estado. Em geral, o poder público teve um papel decisivo na criação de condições mais favoráveis para o funcionamento e a expansão da empresa privada, nacional e multinacional. Para isso, organizou e aperfeiçoou os mercados de capital e de força de trabalho, segundo as conveniências do setor privado (IANNI, 1996, p.304).

Uma vez estabelecidas as condições exigidas pelo setor privado, novas necessidades surgiam e aumentavam a demanda de disponibilidade de capital, tecnologia e força de trabalho para que crescesse o excedente econômico. “A ação estatal favoreceu a “racionalização” do sistema produtivo, segundo as exigências de reprodução e acumulação estabelecidas pelo setor privado” (IANNI, 1996, p.305).

Segundo Octavio Ianni (1996), algumas fases do desenvolvimento dependeram de saltos qualitativos no processo econômico. No Brasil, a criação do setor industrial é um exemplo de mudança qualitativa, pois foram criadas condições para que se aumentasse o excedente econômico. A transição para a fase de produção de bens de produção esteve associada a transformações qualitativas, isto é, estruturais. No Brasil, as mudanças qualitativas sempre estiveram vinculadas à participação do setor público nas decisões, estímulos e investimentos relacionados com o conjunto do sistema econômico do país.

A maneira pela qual o Estado foi inserido nas transformações do sistema econômico estava relacionada às transformações ou desenvolvimentos das estruturas de poder. *E aqui reside a essência da questão. Para que haja aceleração do desenvolvimento econômico, é necessário que ocorram também modificações nas estruturas e relações políticas.* Note-se que o desenvolvimento

econômico, conforme ocorrem concretamente no Brasil nessa época [1930-1970], é um elemento importante das relações entre as classes sociais; bem como das relações entre os diferentes grupos sociais dentro de cada classe (IANNI, 1996, p.305-306, grifos nossos).

Há com isso uma forte presença do nacionalismo, já bastante marcante na história do país. Não há dúvida de que tem havido relação entre política econômica planificada, política de desenvolvimento econômico e intervencionismo estatal na economia, por um lado, e nacionalismo, por outro. Mas não é certo que essa relação tenha sido constante e necessária. Inclusive, em muitas ocasiões, o intervencionismo governamental destinava-se a reduzir ou controlar os investimentos privados, de origem nacional ou multinacional (IANNI, 1996, p.306).

A história da política econômica governamental brasileira, desde 1930, indica que esta oscilou entre duas tendências principais. Uma dessas tendências, que pode ser denominada de *estratégia de desenvolvimento nacionalista*, predominou nos anos 1930-45, 1951-54, 1961-64. Ela continha como pressuposto implícito o projeto de um *capitalismo nacional*, como uma única alternativa para o progresso econômico e social. A outra pode ser chamada de *estratégia de desenvolvimento associado*, predominou nos anos 1946-50, 1955-60, 1964 em diante. Ela continha como projeto de um *capitalismo associado*, como única alternativa para o projeto econômico e social. Note-se que esse projeto de capitalismo implicava no reconhecimento das conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos (IANNI, 1996, p.307-308).

As estratégias oscilaram em movimento pendular, entre uma e outra, em todos os períodos, obedecendo às conveniências e à correlação de forças. A despeito do movimento pendular, entre capitalismo nacional e capitalismo associado ou dependente (bem como entre democracia e ditadura), a ideia de planejamento foi adotada por todos os governantes, como uma retórica política (IANNI, 1996, p.312).

Esse movimento pendular foi algumas vezes perturbado pela manifestação de uma terceira tendência, a estratégia de desenvolvimento socialista, que se desenvolveu paralelamente às outras. Entretanto, essa estratégia nunca alçou representantes ao controle dos centros de decisão da política econômica do país.

No conjunto, sob o populismo e o militarismo, predominou a estratégia de desenvolvimento dependente, disfarçada de associada. Nem o projeto de capitalismo nacional, nem o projeto de desenvolvimento socialista chegaram a impor-se. Ao contrário, eles existiram muito mais em nível ideológico. E somente o projeto capitalismo nacional foi ensaiado em algumas ocasiões (IANNI, 1996, p.309).

“Ocorre que as crises políticas e econômicas brasileiras, ao longo das décadas, não foram bastante profundas para provocar uma ruptura radical nas relações e estruturas de dependência” (IANNI, 1996, p.309).

A transição de uma economia estritamente agrária para uma economia em que o setor industrial passou a predominar correspondeu a uma verdadeira revolução no subsistema econômico brasileiro, na visão de Octavio Ianni (1996). Uma revolução na esfera do poder político, assim como na estrutura econômica. Com isso, o Estado foi levado a desempenhar outros papéis na reorientação, funcionamento, diversificação e expansão da economia do país. Essa foi a razão por que ocorreu a progressiva adoção de técnicas de planejamento, como instrumentos da política econômica governamental (IANNI, 1996, p.309).

As duas faces conexas do planejamento são a estrutura econômica e estrutura de poder. Mas os planejadores não tratam, em geral, senão das relações e processos relativos à estrutura econômica. Todavia, as relações e processos políticos também estão sempre envolvidos na mesma configuração. Aliás, pode-se dizer que, em última instância, o planejamento é um processo que começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder (IANNI, 1996, p.309).

O planejamento econômico governamental, inexoravelmente, envolve as relações entre o Poder Executivo e o Legislativo no interior do Estado. Em geral, quando se trata do desenvolvimento do planejamento econômico, observa-se um crescimento relativo, ou mesmo na hegemonia absoluta do Poder Executivo, o que atinge as instituições específicas da “democracia representativa”. O processo de planejamento acaba gerando estruturas político-administrativas especiais que podem ser levadas a desempenhar funções excepcionais nas relações e nas funções dos Poderes Executivo e Legislativo. Assim como o processo de planejamento implica a formação de grupos sociais novos, como os tecnocratas, por exemplo, que assumem posições especiais, favorecendo mais ou menos diretamente os interesses econômicos e políticos de certas classes sociais, consideradas em nível nacional ou internacional (IANNI, 1996, p.310-311).

Progressivamente os funcionários, conselheiros, assessores, engenheiros, estatísticos, técnicos, economistas foram constituindo uma categoria especial, no âmbito do sistema político administrativo. Devido ao estilo de pensamento peculiar desse grupo (um tipo de pensamento técnico-científico), em contraposição ao pensamento político, que tendia a predominar em outras esferas

de poder, as pessoas que compunham essa *tecnoestrutura estatal* passaram a representar uma dimensão nova e importante do Poder Executivo. Assim, a hipertrofia crescente do Executivo (em detrimento do legislativo) caminha de par em par com a crescente importância do grupo que compõe essa nova estrutura burocrática. A crescente hegemonia do Executivo (em condições ditatoriais ou não) não se reduz a um processo político. Somente se explica quando examinada a luz da confluência das relações de dominação (políticas) com as relações de apropriação (econômicas) (IANNI, 1996, p.311-312).

No Brasil, a necessidade do planejamento econômico oriundo do Estado aos poucos foi se estabelecendo, incorporando-se as práticas e a ideologia dos grupos políticos do país. A participação do Estado na economia não se fez sem a socialização dos custos deste investimento com a população, como o aumento dos impostos, a política do salário mínimo, etc.

Segundo Octavio Ianni (1996, p.312), as diferentes políticas econômicas governamentais provocaram a expansão e a reformulação de estruturas político-administrativas do país. Em certo sentido, também na esfera do sistema político-administrativo estava em curso a divisão social do trabalho, devido à crescente diferenciação interna da sociedade brasileira (IANNI, 1996, p.313).

Esse foi o contexto em que se verificou a *transição do princípio do clientelismo*, que definia o Estado Oligárquico, *para o princípio do mérito*, que passou a caracterizar o Estado Burguês. Assim, pouco a pouco, renovou-se qualitativamente a composição de boa parte dos auxiliares diretos daqueles que exerciam o Poder Executivo (IANNI, 1996, p.313, grifos do autor).

O autor destaca, entretanto, que isso não significou que as práticas clientelistas tenham sido abandonadas, pelo contrário, elas se transformaram e passaram a coexistir com o “princípio do mérito”.

Devido à convicção de que era possível e necessário reduzir a relação investimento/produto, adotaram-se técnicas de política econômica mais “racionais”. Tratava-se de transformar uma parte cada vez maior do excedente econômico potencial em excedente econômico efetivo, com base no princípio de que o desenvolvimento econômico é igual à acumulação capitalista. De par em par com a diferenciação e expansão do sistema econômico e político-administrativo, reformularam-se e criaram-se órgãos e técnicas de informação, análise, formulação e execução de política econômica. Nesse sentido, o Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico (BNDE) e a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), por exemplo, desenvolveram programas especiais de esclarecimento, orientação e assistência ao empresário privado interessado em capital, tecnologia, favores fiscais, know-how empresarial, etc. Também universidades e fundações entraram nesses programas.

Criaram-se e reformularam-se instituições de ensino com esse fim (IANNI, 1996, p.314).

Octavio Ianni (1996) aponta que a noção de *tecnoestrutura estatal* envolve os seguintes elementos: 1) o encadeamento entre a tecnocracia e os órgãos do planejamento; 2) a utilização crescente de certas modalidades do pensamento técnico-científico; 3) o fortalecimento do Poder Executivo, em detrimento do Poder Legislativo e dos princípios da “democracia representativa”; e 4) o sistemático encadeamento recíproco de dominação (políticas) e apropriação (econômicas) (IANNI, 1996, p.315-316). Entretanto, saliente o autor, os elementos apontados não possuem a mesma importância quando os examinamos no contexto do Estado. O que é evidente como particularidade essencial da *tecnoestrutura estatal* é o sistemático encadeamento recíproco das relações políticas e econômicas no nível das decisões.

Mais do que qualquer outra esfera do Estado brasileiro, a tecnoestrutura é a esfera do poder na qual se verifica (de modo mais direto e sistemático) o intercâmbio e a metamorfose do político em econômico, e vice-versa. Essa posição privilegiada da *tecnoestrutura estatal* (relativamente às várias esferas do Estado, em particular ao Legislativo) decorre do fato de que é em âmbito que se tomam, em última instância, as decisões sobre a política econômica governamental, planificada ou não. *Na medida em que os membros da tecnoestrutura analisam os problemas econômicos (financeiros, cambiais, fiscais, salariais, educacionais, de transporte e comunicações, etc.), propõem alvo e diretrizes, e colaboram em sua aplicação, estão atuando no sentido de preservar, aperfeiçoar ou modificar as relações estruturas de apropriação e dominação.* Deliberadamente ou não, os membros da *tecnoestrutura estatal* põem em prática objetivos econômicos e técnicas de controle das relações de produção e apropriação por meio das quais se reserva ou modifica o modo pelo qual as diferentes classes sociais (e certo grupos sociais, dentro de cada classe) participam da renda nacional (IANNI, 1996, p.316. grifos nossos).

1.3. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo

Neste item, analisamos o que se convencionou chamar de desenvolvimentismo latino-americano, após a década de 1930, e suas relações com o chamado “neodesenvolvimentismo”. Aproximamo-nos, assim, das análises sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil no período pós-ditadura militar, chegando aos anos 2000. Nesse sentido, partimos da análise de Estado e da organização da *tecnoestrutura* estatal no país,

realizadas no item anterior, para compreender as configurações que adquiriram o planejamento social e econômico nas últimas décadas.

Após o último período ditatorial (1964-1984), ocorreu um abandono sistemático por parte dos governos de um projeto de desenvolvimento capitalista em bases nacionais, consolidando a implantação de um projeto de capitalismo que Octavio Ianni (2000) denominou de transnacional.

É possível demonstrar que *o modelo de capitalismo transnacional* instalou-se por etapas. Nos anos 1964-85 a ditadura militar, consciente ou inconscientemente, destróçou lideranças e organizações políticas comprometidas com o modelo de capitalismo nacional. Nos anos 1985-94 os diversos governos adotaram medidas econômico-financeiras de cunho neoliberal. E desde 1994 o governo emprenha-se totalmente na concretização das instituições e diretrizes econômico-financeira destinadas a completar a instalação do projeto de capitalismo transnacionalizado, segundo as diretrizes teóricas, práticas e ideológicas do neoliberalismo (IANNI, 2000, p.52).

Nesta direção, a chamada “Reforma do Estado”, ocorrida, posteriormente, na década de 1990 e fundamentada numa concepção de “Estado mínimo” decorrente das diretrizes do Consenso de Washington (1989)¹³, representa o processo de consolidação deste projeto de capitalismo transnacional. Todo o aparato estatal construído em torno da política de industrialização substitutiva de importações, que, grosso modo, se estendeu da década de 1930 à ditadura militar de 1964, é reorientado à intensificação da transnacionalização da produção.

Os governantes em conformidade com as diretrizes e injunções das estruturas mundiais de poder, isto é, corporações transnacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD) e Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outras, empenham-se em “reformular” o Estado e o conjunto das instituições nacionais, com o objetivo de acentuar a acomodação do “mercado emergente” com o mercado mundial (IANNI, 2000, p.53).

Na década de 1990, mesmo as formas de sociabilidade da população entram em crise na sociedade brasileira. Modos mundialmente consolidados de organização social, como o sindicato e os partidos políticos, que vinham ganhando espaço na década de 1980, no processo de redemocratização do país, começaram a perder terreno na década seguinte.

¹³ Cf. PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: FRANÇA, Júlio César e NEVES, Lúcia M. V. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

Analisando este processo, Octavio Ianni (2000) destaca a ação das mídias populares, como a televisão, que ganharam espaço em detrimento da participação da população em organizações sociais, mesmo em relação à igreja. “Em lugar do espaço público, enquanto lugar privilegiado da política, colocam-se os programas de auditórios, os eventos da cultura mundial de massa, as competições, os shows, tudo isso crescentemente transnacional” (IANNI, 2000, p.54).

A soberania nacional, núcleo para o desenvolvimento do Estado Nação e de projetos de desenvolvimento capitalista nacional são solapados pela implantação progressiva de um projeto de capitalismo transnacional. Com isso, a soberania torna-se apenas retórica política. “A sociedade nacional se vê impossibilitada de pôr em prática qualquer projeto nacional que dependa da vigência efetiva do princípio jurídico-político da soberania nacional” (IANNI, 2000, p.56).

Este processo afasta das preocupações das classes dominantes o agravamento e a resolução das desigualdades sociais internas, do desemprego estrutural, da precarização do trabalho, da intensa privatização dos serviços estatais, em suma, daquilo que envolve a chamada “questão social”, provocando um aprofundamento da cisão entre Estado e sociedade civil.

Parecem utilizar a generalização da violência e do medo como técnicas de criminalização da Sociedade civil, o que ajuda a manter e fortalecer os aparelhos de repressão e de intimidação generalizada de amplos setores sociais; precisamente dos setores empenhados em construir formas alternativas de hegemonia (IANNI, 200, p.57, grifos do autor).

Tratando da mesma problemática, Plínio A. Sampaio Júnior (2007) acrescenta que aderir ou não ao que ele denomina de globalização, é um falso dilema no Brasil.

O impacto da globalização depende das características específicas do desenvolvimento desigual do capitalismo e da natureza de seus efeitos sobre as estruturas de cada formação social. (...) Porque o reconhecimento da transnacionalização do capitalismo como realidade histórica, cuja existência extrapola o controle de nações individuais, não significa que as sociedades da periferia estejam condenadas a ajustar-se passivamente às suas exigências. O Estado nacional pode selecionar as tendências que pretende absorver e bloquear aquelas que considera nocivas para seu desenvolvimento (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p.145).

O autor também chega à conclusão de que há uma tendência de perda da soberania nacional e agravamento das desigualdades sociais desde a década de 1990. Na mesma direção de Octavio Ianni (2000), o autor aponta que o aprofundamento da

transnacionalização do capitalismo, a partir da década de 1970, seus conflitos políticos e econômicos, levou a desestabilização das bases do Estado nacional (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p.145).

O problema central é que o novo contexto histórico reduz dramaticamente os graus de liberdade das burguesias das economias periféricas diante do capital internacional. Como as empresas transnacionais passaram a operar com tecnologias concebidas para mercados supranacionais, com renda média muito elevada, a natureza de seus vínculos com as economias dependentes tornou-se mais fluida (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p.146).

O autor acrescenta que também o impacto do colapso da União Soviética acabou com uma espécie de “poder de barganha” que possuíam os países periféricos, com isso, os países centrais sentiram-se livres para ultrapassar os limites e princípios mais elementares da autodeterminação dos povos.

Na ordem internacional emergente, o *desenvolvimento nacional* não está no horizonte de possibilidades dos países periféricos. A comunidade internacional reduziu tudo o que estiver fora dos megabloques regionais a cobiçados *mercados emergentes* ou reles *zonas de pobreza*. Na nova divisão internacional do trabalho, cabem às economias periféricas fundamentalmente três papéis: franquear seu espaço econômico à penetração das grandes empresas transnacionais; coibir as correntes migratórias que possam causar instabilidade nos países centrais; e aceitar a triste e paradoxal função de pulmão e lixo da civilização ocidental (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p.147, grifos do autor).

Desta forma, os países latino-americanos estariam sujeitos a um processo de neocolonização, que configura uma “nova dependência” dos países periféricos em relação aos países centrais, decorrente da transnacionalização da produção. Plínio A. Sampaio Júnior (2007) caracteriza esta tese a partir de três pontos: 1) a difusão desigual do progresso técnico, que aumentou a defasagem tecnológica das economias periféricas¹⁴; 2) a ampliação da dependência financeira dos países periféricos em decorrência da transnacionalização do capitalismo; 3) a intensificação da dependência cultural em razão das transformações no padrão do desenvolvimento do capitalismo.

À mercê das vicissitudes das finanças internacionais, as economias da região veem-se forçadas ora a gerar megaestruturas comerciais, destinadas a pagar o serviço da dívida externa, ora a produzir megadéficits comerciais, a fim de viabilizar a compra maciça de produtos estrangeiros e a absorção indiscriminada de empréstimos internacionais. Nessas circunstâncias, o mercado interno deixa de ser o centro dinâmico da economia e a instabilidade econômica torna-se uma fonte permanente de crise social e política (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p. 148).

¹⁴ “A incapacidade estrutural de suportar a concorrência internacional deixou a periferia extremamente vulnerável a processos catastróficos de desestruturação produtiva” (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p.147).

O processo de transnacionalização, ocorrido sob os auspícios ideológicos do neoliberalismo, aumentou ainda mais o hiato existente entre os países centrais e os países dependentes, portanto, aumentou as desigualdades em âmbito mundial.

No Brasil, a exaustão do processo de substituição de importações iniciou um período de estagnação da renda per capita, obsolescência das forças produtivas, enfraquecimento da estrutura de capital das empresas nacionais e desmantelamento do Estado desenvolvimentista (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p.149).

Com isso, interrompeu-se um processo de expansão das forças produtivas no Brasil, que cristalizou as bases do Estado nacional burguês. Vinculado a este fato estava o esgotamento do financiamento externo principalmente a partir dos anos 1980, que evidenciava a crise do padrão de financiamento externo e interno para a sustentação do desenvolvimento econômico e social.

O Brasil ficou vulnerável e foi engolfado pelo neoliberalismo que crescia mundialmente, e passou a aceitar paulatinamente as pressões da comunidade financeira internacional por medidas de liberalização econômica e social. Desta forma, as recomendações do Consenso de Washington (1989) foram incorporadas rapidamente, voltando o país ao atendimento das necessidades da mundialização do capital.

A crise no padrão de industrialização pesada desarticulou um dos principais mecanismos de legitimação ideológica do *status quo* junto às classes operárias e às camadas mais desfavorecidas da população: a ilusão de classificação social provocada pela elevada mobilidade social verificada ao longo do ciclo de substituição de importações. A falta de dinamismo do novo modelo econômico e sua elevada instabilidade diminuíram significativamente o multiplicador de emprego dos setores mais produtivos da economia. A liberalização da economia e os efeitos destrutivos da nova onda tecnológica sobre as estruturas da Segunda Revolução Industrial elevaram dramaticamente a heterogeneidade estrutural da base produtiva, bem como a importância relativa do desemprego tecnológico provocado pela modernização das forças produtivas e pela concorrência de produtos importados. A década de noventa marcou, assim, uma inflexão no lento e tortuoso processo de formação de um mercado de trabalho relativamente homogêneo (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p.152)¹⁵.

Na década de 2000, o governo do Partido dos Trabalhadores (2003-2010) recoloca no centro do debate a necessidade de construção de um projeto de desenvolvimento social e econômico do país, que se pretende “pós-neoliberal” e que seja emanado do Estado. Trata-

¹⁵ Para o autor a incapacidade de resistir à crise da industrialização pesada e da desagregação das bases materiais, sociais e políticas do Estado nacional, ocorrida entre as décadas de 1970 e 1980, irrompeu no país a ameaça de crise de reversão neocolonial (SAMPAIO JÚNIOR, 2007, p.153). Na visão do autor, essa crise só seria evitada pela superação de três principais mazelas da sociedade brasileira: 1) o caráter dependente do seu sistema econômico; 2) a natureza assimétrica do seu regime de classes; e 3) o pesado fardo de uma cultura colonialista.

se de uma tática de superação da crise social e econômica decorrente da década de 1990. O governo do Partido dos Trabalhadores apresentou como resposta a esta necessidade a criação do denominado projeto “neodesenvolvimentista”.

Para pensar o neodesenvolvimentismo – um fenômeno brasileiro – é preciso pensar o que significou o desenvolvimentismo na América Latina. Plínio A. Sampaio Júnior (2012, p.673) define o desenvolvimentismo latino-americano como um projeto das economias da região enredadas pela dependência e pelo subdesenvolvimento, que procuraram estabelecer planos de ação voltados ao desenvolvimento das forças produtivas associadas à resolução dos problemas fundamentais da população.

Nessa perspectiva, acumulação de capital, avanço das forças produtivas e integração nacional constituem aspectos insolúveis de um mesmo problema: criar as bases materiais, sociais e culturais de uma sociedade nacional capaz de controlar o sentido, o ritmo e a intensidade do desenvolvimento capitalista (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 673-674).

A principal preocupação no desenvolvimentismo era associar industrialização e formação da economia nacional, o que acabou redundando num aprofundamento da dependência externa em favor da industrialização. Entretanto, é neste processo que foi se reforçando a dupla articulação, a qual se refere Florestan Fernandes nas análises sobre a Revolução Burguesa no Brasil (1976; 2008), que impedem as sociedades latino-americanas de controlar o desenvolvimento nacional, qual seja: 1) a situação de dependência externa; 2) a extrema desigualdade entre as classes sociais decorrente da superexploração do trabalho.

O desenvolvimentismo foi, portanto, uma arma ideológica das forças econômicas e sociais, que no momento decisivo de cristalização das estruturas da economia e da sociedade burguesa, se batiam pela utopia de um capitalismo domesticado, subordinado aos desígnios da sociedade nacional (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 674).

A concretização do chamado projeto desenvolvimentista implicaria na superação de laços com o imperialismo que determinavam o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo no Brasil. Assim como implicaria a superação da extrema desigualdade, da produção baseada no latifúndio, etc. O desenvolvimentismo pressupunha que a superação dos elementos que impediam o desenvolvimento econômico nacional, na direção dos países centrais, seria uma questão de vontade política nacional e que seria possível a conciliação entre capitalismo, democracia e soberania nacional nos países de capitalismo dependente.

A expressão máxima dessa corrente de pensamento (...) está associada aos trabalhos de Raul Prebisch que estabeleceu as bases da Economia Política da CEPAL. No Brasil, a crítica ao subdesenvolvimento alcançou sua forma mais elaborada nos trabalhos teóricos e nas análises históricas de Celso Furtado (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p.676).

As ditaduras latino-americanas representaram o fechamento do ciclo desenvolvimentista da região. Como observamos anteriormente nas análises de Florestan Fernandes (1976; 2008), com as ditaduras ocorreu o desfecho do processo de Revolução Burguesa (atrasada) no Brasil como contrarrevolução permanente, que consolidou o capitalismo dependente. O desenvolvimentismo cedeu espaço à conciliação (e não à superação) entre desenvolvimento capitalista, dependência do imperialismo, e superexploração do trabalho. “Acabava a ilusão de um capitalismo civilizado. O brutal desequilíbrio na correlação de forças entre capital e trabalho tornou-se premissa fundamental do capitalismo no continente” (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 676-677).

Não se tratava mais de superar as mazelas da “questão social”, pelo contrário, as contradições foram diluídas e passou-se a buscar uma espécie de harmonização entre imperialismo, extrema pobreza, e desenvolvimento autodeterminado. Os trabalhos de Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto (*Dependência e Desenvolvimento*), Maria da Conceição Tavares e José Serra (*Além da estagnação*) são referências dessa “nova concepção” que oculta essas contradições (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 677).

Ao reduzir desenvolvimento ao simples processo de industrialização e modernização, deixando de lado a questão da autonomia nacional e o problema da integração social, lançavam-se as bases para uma profunda resignificação do próprio conceito de desenvolvimento (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 677).

Nas décadas de 1980 e 1990, a transformação do desenvolvimentismo foi impulsionada pela onda neoliberal em âmbito mundial, como apontamos anteriormente. No Brasil, o transformismo dessa concepção significou o abandono da perspectiva de desenvolvimento autodeterminado do capitalismo.

O processo de transformação do desenvolvimentismo e a sua incorporação pelo neoliberalismo, tal como estava acontecendo, arrastou-se no Brasil até o início dos anos 2000, com o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores. No segundo governo de Lula da Silva (2007-2010), em especial, a partir de um aumento do crescimento econômico, outra perspectiva de desenvolvimento social e econômico começa a se esboçar no país, o chamado neodesenvolvimentismo.

Plínio A. Sampaio Júnior (2012) aponta que o neodesenvolvimentismo se trata de um fenômeno recente, circunscrito ao Brasil e que, em termos econômicos, estaria relacionado às consequências das disputas entre “os monetaristas – braço direito do neoliberalismo – e os auto proclamados desenvolvimentistas – braço esquerdo da ordem” (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p.678).

O chamado neodesenvolvimentismo seria, assim, uma expressão teórica desse novo tempo [representado pelo governo Lula da Silva]. Para alguns de seus adeptos mais ingênuos que acreditam fervorosamente no poder criador das fórmulas abstratas, as novas ideias seriam, na verdade, a própria causa determinante da guinada qualitativa na trajetória da economia brasileira (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 679).

O neodesenvolvimentismo parece querer conciliar os pressupostos neoliberais, com a garantia de um vantajoso processo de acumulação de capital nos países dependentes, com pressupostos desenvolvimentistas progressistas, que querem desenvolvimento capitalista e resolução dos problemas mais fundamentais da população. Com isso, seria preciso produzir, acima de tudo, crescimento econômico. “Nessa perspectiva, desenvolvimento e crescimento confundem-se como fenômenos indiferenciados” (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 679) e a dupla articulação não constitui um problema a ser resolvido. O objetivo fundamental é conciliar o inconciliável: crescimento econômico com igualdade social na periferia do capitalismo.

Toda reflexão neodesenvolvimentista enquadra-se perfeitamente na pauta neoliberal. Na prática, a terceira via torna-se uma espécie de versão *ultra-light* da estratégia de ajuste da economia brasileira aos imperativos do capital financeiro. O diferencial do neodesenvolvimentismo se resume ao esforço de atenuar os efeitos mais deletérios da ordem global sobre o crescimento, o parque industrial nacional e a desigualdade social (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 680).

A concepção neodesenvolvimentista condiciona as possibilidades de mudança ao crescimento econômico sem mudanças estruturais. “Sem colocar em evidência os poderosos interesses burgueses externos e internos que devem ser enfrentados para que se possam abrir novos horizontes para o desenvolvimento, os neodesenvolvimentistas ficam presos ao fim da história” (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p. 682).

A expectativa delirante de que o Brasil venha a patrocinar o milagre do desenvolvimento capitalista em um só país, em meio a mais grave crise econômica da história do capitalismo monopolista, somente é possível porque o neodesenvolvimentismo desconsidera completamente os efeitos perversos de uma conjuntura econômica marcada pela necessidade de gerir um monumental excedente absoluto de capital, pelo caráter ultra-regressivo da solução americana para a crise (que implica numa aposta dobrada no liberalismo), pelo impacto devastador do movimento de desdobramento da crise pelo mundo (que combina

especulação e ajuste estrutural com formas perversas de transferência de ônus da crise para o elo fraco do sistema capitalista mundial) (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, p.684).

Enquanto o desenvolvimentismo propunha um caminho de reformas estruturais que apontavam para a resolução da dupla articulação, o neodesenvolvimentismo a naturaliza, fortalecendo com isso a presença do capital internacional no país e o crescimento econômico apoiado no agronegócio.

Como afirma Plínio A. Sampaio Júnior (2012), na nova concepção o desenvolvimentismo e o fim da história caminham juntos, cumprindo um papel ideológico importante no atual contexto histórico do país, diferenciar o governo Lula da Silva do governo Fernando Henrique Cardoso, ou seja, neoliberalismo *versus* neodesenvolvimentismo. Segundo o autor é falsa a ideia de que se está recuperando o projeto desenvolvimentista do capitalismo latino-americano. “O resgate do pensamento crítico latino-americano passa pela superação de toda ilusão em relação à existência de uma solução burguesa para a tragédia do subdesenvolvimento e da dependência” (SAMPAIO JÚNIOR, 2012, 686).

As discussões sobre o sucesso do “neodesenvolvimentismo” no Brasil giram em torno, principalmente, das políticas sociais engendradas no governo Lula da Silva (2003-2010)¹⁶. O fato do Partido dos Trabalhadores, construído no campo da esquerda, ter sido eleito para a presidência da República conduziu aos debates as expectativas da “nação autônoma”, confrontadas com as condições objetivas das transformações políticas e econômicas de um governo recém-eleito. O projeto neodesenvolvimentista expressa essa contradição. O fato do PT ter chegado à presidência em coligação com seus adversários históricos já anunciava os limites de uma ruptura com o neoliberalismo

Plínio A. Sampaio Júnior (2004) aponta que o início do governo Lula da Silva foi marcado por uma impermeabilidade às críticas dos movimentos sociais, da intelectualidade e de segmentos mais críticos, que naquele momento, ainda pertenciam ao Partido dos Trabalhadores. O que demonstrou a característica do autoritarismo do Estado brasileiro.

¹⁶ Cf: SADER, Emir. *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

O governo do PT parece ter aderido ao “mito do desenvolvimento”, fundamentando os seus projetos na ilusão do crescimento econômico vinculado a criação de políticas sociais, como distribuição de renda, aumento do salário mínimo, aumento dos empregos. É inegável que mudanças ocorrem, em especial para aqueles atingidos por políticas sociais, entretanto, são pequenas, intersubjetivas, e ancoradas num projeto que não pretende superar a dependência externa e a superexploração do trabalho, portanto, limitadas. O projeto neodesenvolvimentista é visto como a solução para os problemas sociais e econômicos do país, com mudanças acanhadas, mas que se pretendem continuadas, mas não alteraram as estruturas da economia e da sociedade brasileira. O maior exemplo é a manutenção do pagamento da dívida externa – nem mesmo uma auditoria da dívida foi realizada no governo do PT – assim como a obediência incontestada aos ditames do capital financeiro internacional representado pelas agências mundiais.

1.4. Educação pública no capitalismo dependente

Ao traçarmos, nas páginas anteriores, um panorama geral das determinações históricas que orientam a organização econômica, social e cultural do capitalismo no Brasil, procuramos evidenciar o que subjazem os dilemas da educação brasileira. A organização do sistema educacional, seus problemas e possibilidades, estão articulados ao projeto da classe dominante para o desenvolvimento do país, portanto, às suas limitações. Assim como responde a correlação de força entre as classes sociais no acesso e garantia do sistema educacional.

A universalização da escolarização organizada por meio do Estado é utilizada como forte instrumento ideológico e de reprodução no desenvolvimento do capitalismo. Grosso modo, por engendrar processos de sistematização de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, foi se tornando uma necessidade reivindicada por todas as classes sociais, ao mesmo tempo em que se tornou cada vez mais necessária ao processo produtivo. Países centrais do capitalismo mundial, como França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, organizaram sistemas educacionais para atender a maioria de suas populações. Cada qual com suas especificidades, eles universalizaram a escolarização básica e a formação profissional, perfazendo, em média, doze anos de estudos, e atualmente

possuem índices muito baixos de analfabetismo, assim como altos índices de formação em nível superior.

Os países subdesenvolvidos, com suas particularidades, também têm realizado diferentes projetos de universalização da escolarização e da formação profissional. Os dados levantados pela Organização das Nações Unidas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento Humano¹⁷ apontam que países como Uruguai, Chile, México e Coréia do Sul, alcançaram nos últimos anos índices muito baixos de analfabetismo. Para verificar a validade dos dados e entendermos como foram os processos de universalização, os projetos governamentais e as pressões das agências multilaterais, de movimentos sociais e partidos políticos nestes países, teríamos que analisar caso a caso, o que foge aos objetivos deste trabalho. Entretanto, estes dados indicam um movimento em direção à universalização da escolarização da população dos referidos países. Mas é preciso questionar as características que a educação assume em cada contexto particular e se o que se chama de universalização trata-se da massificação da educação básica.

No Brasil, a universalização da educação sempre esteve presente nas pautas dos movimentos sociais e de partidos políticos de esquerda. Também é objetivo de projetos de frações da burguesia brasileira. No entanto, a universalização da escolarização e da formação profissional ainda é um “problema nacional”. O Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, indica que há no Brasil 16.986.788 milhões de jovens com idade entre 15 e 19 anos¹⁸. Enquanto o Censo Escolar, realizado pelo INEP/MEC, em 2011, aponta que 8.400.689 milhões de jovens estão matriculados no ensino médio¹⁹. O Censo Demográfico de 2010 também indica que 16,7% dos jovens, entre 15 e 17 anos, não frequentam a escola. Assim como aponta que o percentual de pessoas sem instrução ou com o fundamental incompleto é de 50,2%, enquanto apenas 7,9% possuem o ensino superior completo²⁰. Cabe a questão: a universalização é de fato uma necessidade para o

¹⁷ Relatório de Desenvolvimento Humano 2010, elaborado pela Organização das Nações Unidas. Disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Complete_reprint.pdf. Acesso em agosto de 2012.

¹⁸ Para maiores informações consultar: www.sidra.ibge.gov.br. Acesso em agosto de 2012.

¹⁹ A comparação entre número de jovens por idade e por nível de ensino é arbitrário, há muitas variáveis, como relação idade-ano escolar, no entanto, ela pode nos servir de base para o levantamento de questões sobre a universalização da educação no país e a efetividade de projetos cujo objetivo é aumentar o índice de escolarização da população brasileira.

²⁰ Sistematização realizada no artigo: *Censo 2010: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil*, no site do IBGE. Disponível em:

desenvolvimento do capitalismo no Brasil? Poderíamos estender a mesma questão à formação profissional.

Os dados acima podem ser lidos como expressão da correlação de forças entre a classe dominante brasileira e a classe trabalhadora organizada, pois a formação básica e profissional significam possibilidades no mercado de trabalho. Como vimos, a dinâmica da acumulação do capital no país redundava na superexploração dos trabalhadores assalariados, em especial, aqueles localizados em determinados eixos da cadeia produtiva, como o setor agrário. O que conduz a negação de direitos sociais dentro da própria lógica do capitalismo, como a escolarização.

Se analisarmos a educação profissional pública ou mesmo os esparsos programas de formação profissional, a situação é ainda mais complexa. As estatísticas governamentais demonstram a dimensão das desigualdades educacionais. Em 2010, o Censo Escolar do INEP apontou que apenas 993.187²¹ estudantes estavam matriculados em cursos técnicos de nível médio para a realização da formação profissional, num universo de 8.357.675 de estudantes matriculados no ensino médio. Embora a formação profissional apareça como objetivo fundamental nos projetos dos governos na década de 2000. Assim como o foi durante a Ditadura Militar.

Atualmente, diferentes programas educacionais implantados pelos governos federal, estadual e municipal, têm como objetivo aumentar o nível de escolarização da população, assim como o nível de formação profissional, em especial da população mais pobre. Entretanto, como pudemos observar nos dados do Censo Demográfico e Censo Escolar, a universalização da escolarização e da formação profissional parece exigir do Estado brasileiro mudanças mais radicais em direção à democratização do acesso ao ensino, o que não está previsto nos planos de governo. Afinal, o que significa universalizar ou o que significa ampliar o acesso à escolarização e à formação profissional? Criar vagas sem garantir as condições de permanência dos estudantes e as condições de trabalho dos profissionais da educação é universalizar?

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1. Acesso em agosto de 2012.

²¹ Estão excluídos deste número os estudantes matriculados no ensino médio integrado ao técnico, que são incluídos no total de estudantes do ensino médio.

A negação da democratização da formação profissional é apenas um dos problemas que estão postos para a sociedade brasileira e que expressam a ausência de direitos sociais há muitos anos alcançados pelas classes trabalhadoras dos países capitalistas centrais. Por que no Brasil a democratização do ensino aparece como um problema de difícil resolução?

Não houve um processo de revolução democrática capaz de estender a toda população direitos sociais como educação, saúde e habitação. Estabeleceu-se no país uma democracia restrita, na qual direitos sociais são compreendidos como privilégios de alguns grupos sociais.

A organização e expansão do sistema educacional e da formação profissional estão mais vinculadas às necessidades imediatas da acumulação do capital e da manutenção da ordem política do que propriamente às necessidades educacionais da classe trabalhadora e da formação humana do país como um todo. Portanto, universalizar a educação básica e a formação profissional pública parece ser mais uma questão de estratégia de contenção das pressões sociais pelo direito a educação básica e a formação profissional, que um projeto de democratização da escolarização e da formação profissional.

No Brasil, não se criou uma estrutura democrática que garanta à classe trabalhadora o espaço para a proposição e implantação de projetos educacionais (ou outros projetos) que atendam a maioria da população, mesmo com altos índices de crescimento econômico, pois este crescimento não significa distribuição da riqueza. A democracia é restrita e direcionada a solução dos problemas mais imediatos da classe dominante, que controla a *tecnoestrutura estatal* e trata com intolerância e repressão as proposições da classe trabalhadora ou incorpora, esvaziando, as propostas das frações mais progressistas da classe dominante, mesmo aquelas mais condizentes com os imperativos capitalistas.

Entretanto, é preciso ressaltar que a educação escolar e a formação de trabalhadores é um espaço de contradições, não é determinado apenas pelos interesses das “elites conservadoras”, embora eles sejam preponderantes e mantidos pela ação ideológica e repressiva do Estado. Foi procurando compreender esse processo que nos debruçamos sobre a análise da expansão do ensino técnico em uma instituição específica localizada na cidade de São Paulo em relação à ampla expansão da educação profissional no Brasil.

Neste capítulo, traçamos, em linhas gerais, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, procurando, no último item, apresentar algumas questões e determinações históricas que envolvem a democratização da educação e da formação profissional. São apontamentos iniciais, que exigem aprofundamento das questões levantadas. Entretanto, deixam evidentes os limites estruturais decorrente da formação da sociedade brasileira e do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, impostos às reformas fundadas no “consenso da maioria”, na expressão de Florestan Fernandes, como a democratização da escolarização.

As análises realizadas neste capítulo nos servem de base e nos conduzem à apreciação do objeto específico deste trabalho, que é a expansão do ensino técnico no *campus* São Paulo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A compreensão de como o capitalismo se desenvolveu no Brasil nos permite, então, fundamentar a análise sobre o desenvolvimento da educação profissional; como e por que essa modalidade de ensino assumiu as características que possui e por que tem sido expandida em proporções que nem mesmo a educação básica alcançou durante toda a história da formação da sociedade brasileira.

Nos próximos capítulos, procuramos desenvolver essa análise, abordando especificamente o período 2003-2010, o que nos levou a percorrer um longo caminho que se estende da década de 1990 a 2010. Portanto, muitas outras questões foram levantadas, mas não respondidas, demonstrando que a pesquisa sobre os nexos entre a expansão do ensino técnico e o desenvolvimento de um projeto neodesenvolvimentista no Brasil está apenas em seu início.

CAPÍTULO II - O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL ENTRE AS DÉCADAS DE 1990 E 2000

Introdução

Neste capítulo, apresentamos o histórico das políticas para o ensino técnico de nível médio entre as décadas de 1990 e 2000. Procuramos traçar uma reconstrução analítica dos principais problemas desta modalidade de ensino, no Brasil, durante o período. São duas décadas com configurações históricas diferenciadas, que exigem um esforço de compreensão das mudanças não apenas no campo da educação, mas também da organização social e econômica do país. Tomamos como ponto de partida da análise os anos finais da década de 1980, perpassando o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) até chegar ao governo Lula da Silva (2003-2010).

Partimos do pressuposto de que as mudanças na organização social e econômica são dinâmicas, não se delimitam a governos. Entretanto, as disputas no âmbito do Estado são alteradas, em alguma medida, pelas concepções que orientam o desenvolvimento das políticas públicas no período que compreende os governos, por isso, enfatizamos em alguns momentos a ação de determinados grupos políticos no âmbito do Estado.

A educação profissional e o ensino médio são campos de enfrentamento de concepções. No processo de escolarização, esta modalidade de ensino (profissional) e este nível (médio) são historicamente definidos na legislação educacional como etapa de preparação para o trabalho. A educação profissional, embora frequentemente analisada separada das demais etapas da educação básica, se constitui em relação com esta, principalmente quando interrogamos o ensino técnico de nível médio. Muito embora os jovens das classes populares conciliem emprego e estudo, é nesta etapa da escolarização que os jovens podem encontrar mais definidamente as oportunidades de formação profissional e adquirirem a qualificação necessária a determinados postos de trabalho, o que pode orientar sua trajetória profissional.

Poderíamos iniciar este panorama histórico sobre o ensino técnico a partir da criação das escolas de Aprendizes e Artífices, instituídas no governo de Nilo Peçanha, em

1909. Um governo de curta duração nos primeiros anos da Primeira República (1889-1930), representante, no âmbito da história da educação profissional (MANFREDI, 2002; CUNHA, 2005), do marco inicial do processo de organização desta modalidade de ensino no país, que naquele momento estava voltado aos “órfãos e desvalidos” e era oferecido de forma incipiente. Poderíamos também percorrer as reformas educacionais do governo Getúlio Vargas (1930-1945), com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930); a Reforma Francisco Campos (1932); as leis orgânicas da educação elaboradas na administração do ministro Gustavo Capanema (1942). Assim como poderíamos iniciar com as transformações entre as duas ditaduras, a do Estado Novo e a Ditadura Militar, já no bojo do processo de industrialização do país.

Esta importante reconstrução histórica foge aos objetivos desta pesquisa, portanto, tomaremos como referência os trabalhos realizados com esta finalidade, dentre eles o de Luís Antônio Cunha (2005), de Sílvia Manfredi (2002), de Celso S. Fonseca (1986), dentre outros. Diante do problema analisado neste trabalho, a expansão do ensino técnico de nível médio nos anos 2000, delimitamos como central o período 1990-2000, sem deixar de indicar as marcas históricas das principais mudanças ocorridas nos anos anteriores.

Para evitar maiores lacunas na análise, cabe-nos destacar alguns elementos históricos fundamentais que concernem a esse longo período que se estende de 1909-1980. Na década de 1950, o Estado brasileiro se tornou mais definidamente o gerenciador dos fundos públicos e abriu-se à entrada de capital estrangeiro, paralelamente ao desenvolvimento da política de substituição de importações. As modificações decorrentes destas opções tornaram a qualificação profissional necessidade mais premente naquele contexto de intensificação do processo de industrialização, que trazia consigo a importação de diferentes técnicas de organização racional da produção.

Naquele período, o ensino técnico²², influenciado pela concepção funcionalista de educação, configura-se como fornecedor de mão de obra qualificada para atender às demandas da instalação industrial e aos interesses ideológicos do capitalismo. O objetivo era controlar as tensões decorrentes dos problemas da urbanização crescente e da

²² Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 4.024), acontece a articulação completa entre o secundário de 2º ciclo (dividido em clássico e científico) com o ensino profissional, possibilitando o acesso ao nível superior para os estudantes egressos dos cursos de educação profissional (KUENZER, 2007, p.15).

manutenção da ordem social e política, num contexto mundial marcado pelas disputas entre capitalistas e socialistas. A organização do ensino técnico foi bastante influenciada pelos interesses estrangeiros, parte dos investimentos para a sua efetiva estruturação é oriundo de parcerias com os Estados Unidos (RAMOS, 1995, p. 187-188).

Durante a ditadura militar, as políticas públicas para o ensino técnico tomaram novos contornos²³, vinculadas às metas desenvolvimentistas, que procuraram garantir o acesso à escola conservando seu elemento ideológico essencial de instrumento de mobilidade e ascensão social. Essa modalidade de ensino passou por significativas mudanças, como a profissionalização compulsória (Lei nº. 5.692/71). A educação profissional passou a ter como objetivo principal o controle e a correção das disfunções sociais. “A qualificação profissional se constituiu em fator econômico, capaz de justificar as desigualdades” (RAMOS, 1995, p.188). Neste contexto, a escola tornou-se um processo de seleção justo e aceito socialmente, porque passou a atender um maior número de trabalhadores.

Nesta direção, foram instituídas a reforma universitária e a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, em 1971²⁴. A organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) data deste período, um dos seus objetivos era diminuir as pressões por cursos universitários, causa de muitas manifestações estudantis antes da ditadura militar. Entretanto, “essas políticas aparecem revestidas de caráter social, até porque foram implementadas em resposta às pressões da sociedade civil organizada que reivindicava escolarização para a população” (RAMOS, 1995, p.188).

Um longo período ditatorial se desdobrou após 1964, interrompendo, pela violência, um processo de luta por uma revolução democrática, que vinha se desdobrando desde o fim do Estado Novo e que, em geral, procurava reivindicar os direitos políticos e sociais dos brasileiros no interior do desenvolvimento capitalista. Os processos de luta pela democracia, bem como pelo aumento da escolarização da população e a qualidade do

²³ A profissão de técnico de nível médio foi regulamentada no ano de 1968, Lei n. 5.524, de 5 de novembro de 1968.

²⁴ “A educação voltada para o trabalho passa a fazer parte integrante do currículo de 1º e 2º graus, na parte de formação especial, que terá por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho no 1º grau e a habilitação profissional no 2º grau, em ‘consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados’” (KUENZER, 2007, p.17).

processo, foram retomados mais amplamente a partir do início da década de 1980, com o declínio da ditadura militar, entretanto, com outras características.

Partimos do pressuposto de que as mudanças ocorridas nas décadas de 1990 e 2000 possuem relações profundas com o processo de redemocratização do país e com a assunção ativa dos pressupostos neoliberais pelo governo Fernando Collor de Mello (1990-1992)/Itamar Franco (1992-1995) e a sua consolidação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

A Nova República²⁵ se constituiu em meio à crise do capitalismo mundial, assim como ao lado da desestruturação do socialismo soviético. As propostas de reorganização do Estado brasileiro estiveram sob a égide de um rígido controle comercial e financeiro irrompido dos países centrais. As políticas públicas para a educação profissional foram marcadas por estas características, estavam no bojo das políticas de desenvolvimento tecnológico e de correção das distorções sociais, estas últimas mesmo que apenas enquanto “intenção ideológica”, como a atribuição do motivo do desemprego à ausência de mão de obra qualificada²⁶.

O Plano de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROMED) é um exemplo de política que procurava aumentar a matrícula nesta modalidade de ensino, financiado pelos organismos internacionais.

[O planejamento educacional] por mais que estivesse formalmente vinculado aos planejamentos econômico-políticos do país, manteve-se fragmentado e desarticulado da realidade e da estrutura concreta da sociedade, de acordo com o imediatismo das conjunturas econômicas nacional e internacional. Disto se percebe que a questão da formação profissional no Brasil tem uma face distinta do discurso da necessidade de mão de obra, de garantia de bem-estar social e de melhoria da qualidade de vida da população (RAMOS, 1995, p.189-190).

A educação profissional é responsável pelo atendimento das necessidades do setor produtivo em longo e curto prazo. O “Sistema S”²⁷ é a expressão da organização dos empresários para a formação dos trabalhadores. Criado em 1942, atualmente é composto

²⁵ Convencionou-se denominar Nova República o período posterior a Ditadura Militar, tendo sido iniciado com a eleição direta para presidente da República em 1985.

²⁶ Cf. DEITOS, Roberto. *Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional*. Cascavel/PR: UNIOESTE, 2000.

²⁷ Cf. CUNHA, L. 2005. Capítulo II – A montagem do Senai.

por onze instituições²⁸ e vem exercendo função preponderante nesta modalidade de ensino. É organizado pela Confederação Nacional das Indústrias, Comércio, Serviços e Turismo.

O Senai é financiado por recursos públicos: contribuição parafiscal de 1% sobre o total da folha de pagamento mensal das empresas, vinculadas por lei à instituição. Empresas com mais de 500 empregados recolhem um adicional de 0,2% sobre a folha de pagamentos diretamente ao Departamento Nacional do Senai (MORAES, 2000, p.83).

Além do “Sistema S”, há uma forte presença de escolas estritamente privadas (recursos e gestão privada), que abrangem da qualificação profissional básica ao mestrado profissional e que são, com o “Sistema S”, as responsáveis históricos pelo oferecimento da maior quantidade de cursos e vagas no país.

No Brasil, há também uma espécie de duplicidade de políticas de educação profissional desenvolvida pelo Estado, parte delas é emanada do Ministério do Trabalho e Emprego, que estão mais diretamente vinculadas ao setor produtivo, como as políticas de aprendizagem²⁹; e aquelas oriundas do Ministério da Educação, direcionadas a qualificação e formação técnica dos profissionais, mais relacionados à escolarização. Essa “via dupla” pode assumir, em determinados momentos históricos, a característica de disputas entre grupos políticos diferentes que ocupam os ministérios³⁰ em torno da direção da educação profissional ou podem estar em consonância.

Entretanto, o oferecimento do ensino técnico de nível médio tem característica bastante diferenciada do oferecimento de cursos de qualificação profissional e aprendizagem, predominantes no “Sistema S”, por exemplo. Destaca-se por ser ofertado, principalmente, por instituições públicas, em especial, pelas redes estaduais de ensino. Com isso, a Rede Federal de Escolas Técnicas tornou-se com o tempo um ramo do ensino técnico mais voltado a determinado grupo social, a classe média dos grandes centros, e as

²⁸ O chamado “Sistema S” é composto pelas seguintes instituições: SENAI, Sesi, IEL, SENAC, SESC, SENAR, SENAT, SEST, SESCOOP e SEBRAE. Além de outras instituições como o Fundo Aeroviário, a Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

²⁹ Decreto nº. 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências.

³⁰ Atualmente o MTE é dirigido por Manuel Dias (PDT) e o MEC por Aloízio Mercadante (PT). Embora os partidos sejam aliados no governo federal, possuem projetos educacionais diferenciados.

demais redes de ensino, como a privada (incluindo o “Sistema S”) e as escolas sindicais, atendem os grupos mais pobres da população.

Considerado custoso e pouco vinculado às demandas do mercado de trabalho, o ensino técnico federal passou por mudanças e tornou-se foco de amplos debates na última década. A criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, reconfigurou a organização da educação profissional federal no país. Reuniu todas as instituições públicas federais que oferecem educação profissional, atribuindo diretrizes comuns às autarquias. Além de transformar os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com estrutura multicampi e pluricurricular, equiparando-os às universidades federais.

A literatura educacional, desde a década de 1980, vem abordando com maior atenção os problemas da organização da educação profissional. Autores como Luís Antônio Cunha (2005), Gaudêncio Frigotto (1989, 2010), Maria Ciavatta (2010), Marise Ramos (1995; 2010), Celso Ferretti (2000, 2011), Acácia Kuenzer (2002; 2007; 2011) e Sílvia Manfredi (2002), apontam que o ensino técnico de nível médio está marcado pela *dualidade educacional*³¹. Há uma educação média voltada à preparação para a continuidade dos estudos em nível superior e uma educação profissional, com característica terminal, voltada ao setor produtivo.

Embora o curso técnico não impeça a continuidade dos estudos em nível superior, é entendido como preparador da força de trabalho e comumente criticado por não “oferecer”, em número satisfatório, empregados devidamente qualificados para ocupar postos de trabalho com exigência de formação técnica.

Nos últimos anos, concomitante ao processo de expansão desta modalidade de ensino, pesquisas estão sendo produzidas sobre as mudanças em curso. Assim como

³¹ “Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua hegemonia, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe apenas ao campo produtivo em si, mas abrange todas as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, o que exige, portanto, da escola em todos os níveis a elaboração de suas propostas a partir dessas exigências” (KUENZER, 2007, p.10).

seminários, colóquios, congressos são propostos em torno da temática. A educação profissional passou a ser tratada como uma necessidade na formação dos jovens brasileiros, muitas vezes abordada como garantia do emprego. A questão que se coloca é como em um momento de alto desemprego estrutural, resultante da reestruturação do setor produtivo desde a década de 1970, com um aumento vertiginoso da precarização do trabalho e da propagação de postos de trabalho informais, terceirizados, o ensino técnico pode salvaguardar o emprego da juventude brasileira?

O fio condutor do capítulo é a problematização das transformações engendradas pelas políticas para o ensino técnico de nível médio entre 1980 e 1990, procurando compreender as disputas no campo da educação profissional pública, suas relações com as mudanças no mundo do trabalho e com os projetos dos grupos políticos que ocuparam o governo do país durante este período.

2.1. O processo de redemocratização do Brasil na década de 1980

A década de 1980 caracteriza-se pela marcante organização dos movimentos sociais com o objetivo de alavancar mudanças estruturais no Estado brasileiro, depois de um longo período ditatorial. Assim como pelo acirramento de um novo período de crise mundial do capitalismo, que conduziu diferentes países a transformações que atendessem aos novos padrões de organização da produção, em busca da manutenção das taxas de lucro. Nesse período, o jogo político estava aberto no Brasil. A transição para a democracia, embora consensual entre os grupos políticos presentes no Estado, abriu espaço às pressões dos movimentos sociais.

A ditadura militar promoveu um “abalo sísmico no sistema político”, além de uma aceleração das transformações das forças produtivas, que deslocou as forças que operavam nos marcos de um desenvolvimento do capitalismo comandado por forças internas, com a burguesia nacional à frente, e subsidiado pelas forças subordinadas – o proletariado urbano recém-ocupado na indústria – promovendo sua extroversão. O espaço nacional no período anterior era o centro do conflito e das decisões, a partir da ditadura militar passou a ser

conduzido definidamente pelo tripé: empresas estatais – empresas privadas nacionais – empresas multinacionais (OLIVEIRA, 2007, p.16-20).

Uma parte notável do excedente tomava rumo do exterior para o pagamento da dívida externa que marcou todo o período e tornou quase sem eficácia econômica a redemocratização política operada após o encerramento da ditadura, afinal afastada em 1984. O que a literatura veio a chamar depois de “financeirização” da economia já se insinuava, subordinando a acumulação interna do capital ao movimento internacional do capital, e retirando centralidade das decisões internas (OLIVEIRA, 2007, p.20).

A transição para a democracia foi feita “por cima”, segundo Francisco de Oliveira (2007), e institucionalizou a redemocratização, mas não sem intensa correlação de forças com os movimentos sociais. A Central Única dos Trabalhadores (CUT), O Partido dos Trabalhadores e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) são exemplos de organizações que se constituíram nesse período de redemocratização e que tiveram importante participação na luta pela democracia e na luta pela retomada de um projeto de desenvolvimento em bases nacionais. No caso específico destas três organizações, CUT, PT e MST, alguns grupos internos a elas tinham como projeto a transição para o socialismo, embora isto não fosse consensual.

As mudanças decorrentes da redemocratização vincularam-se às transformações no mundo do trabalho, a que estavam mais diretamente submetidos os países de capitalismo avançado desde o final da década de 1970. A flexibilização da produção, a mundialização do capital e a financeirização da economia são características essenciais deste processo, que, no caso brasileiro, foram determinantes para a reorganização do Estado após a ditadura militar, assim como para as reformas implantadas com a Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988.

O processo de redemocratização e a constituinte originaram uma Constituição distante da realidade brasileira e pouco útil na resolução dos dilemas do país, na concepção de Florestan Fernandes (2006). A Constituição, como ideologia, cumpriu uma função essencial: “ela oculta o real e, ao mesmo tempo, não impede que a ordenação legal consagre a propriedade privada e a livre iniciativa como os fundamentos da ordem (...). Nenhuma sociedade capitalista escapa do dilema de postular normas ideais inconciliáveis com a realidade” (FERNANDES, 2006, p.55 e 56).

A constituinte carregava a possibilidade de alcançar três objetivos simultâneos: “desmontar a ordem ilegal instaurada pela ditadura; intensificar os ritmos da transição democrática e liquidá-la; submeter à dívida externa à investigação e não pagá-la, ou impor outros processos de pagamento rejeitados pelos banqueiros e pelos interesses financeiros externos” (FERNANDES, 2006, p.60). No entanto, a Assembleia Nacional Constituinte foi engolida pelos setores conservadores e pelos partidos burgueses e não construiu sua independência, foi composta a partir de uma intensa propaganda eleitoral dos setores conservadores, representativos da “transição democrática, lenta, gradual e segura”. Resultando numa Constituição que sancionou as desigualdades e impossibilitou a construção de um Estado democrático (FERNANDES, 2006, p.60).

Nesse período, em âmbito mundial, os países capitalistas centrais, como Estados Unidos, Japão, Inglaterra, etc., estavam imersos em um processo de crise de acumulação do capital que tinha origem na década de 1970. Procuravam construir estratégias para a retomada do crescimento econômico e a diminuição da tensão decorrente dos problemas sociais, como as altas taxas de desemprego e a diminuição dos direitos.

No âmbito da educação, sob os auspícios da UNESCO e do Banco Mundial, realizou-se em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência *Educação Para Todos*³², que apresentou um projeto mundial para a educação na década que se iniciava. O Brasil é signatário das propostas apresentadas na conferência, com outros cento e cinquenta e quatro países, agências internacionais, organizações não governamentais; este projeto orientou as políticas públicas para a educação desenvolvidas nos anos posteriores.

Entre os anos de 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, pertencente a UNESCO, elaborou o Relatório Delors, que levou o nome de seu coordenador, Jacques Delors, cujo objetivo era a realização de um diagnóstico sobre a situação educacional mundial e apontar propostas de reorganização da educação frente às mudanças no mundo do trabalho. No relatório sugere-se, dentre muitos elementos, a certificação de conhecimentos adquiridos na experiência do trabalho.

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estratégias para la*

³² Financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

educación, em 1995. Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.99-100).

O governo brasileiro, a partir das orientações dos organismos internacionais, organizou o *Fórum Permanente de Educação para a Competitividade*, promovido pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), que organizou um conjunto de reuniões para discutir a educação do trabalhador, assim como instituiu uma linha de crédito para as empresas desenvolverem cursos para a educação dos trabalhadores. Foi também organizado o *Plano Decenal de Educação Para Todos*, no ano de 1993³³, que trouxe a três dos seus simpósios a questão da educação do trabalhador³⁴. Neste período, o país passava por intensos debates no plano político devido ao processo de *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, tendo assumido a presidência da República, em 29 de dezembro de 1992, o vice-presidente Itamar Franco.

No âmbito do ensino técnico federal, dentro da perspectiva de adequar a formação dos trabalhadores às novas exigências do mundo do trabalho, sob o ideário neoliberal, foi instituído o *Núcleo de Qualidade Total do Ministério da Educação*, que exigiu que todas as escolas organizassem seus próprios núcleos, implantando a gestão da qualidade total (RAMOS, 1995, p. 166).

A nova carta constitucional de 1988 preservou a competência da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV), estabelecida pela primeira vez na Constituição de 1946. Logo após a conturbada promulgação da Constituição,

³³ “Em 1990, a CEPAL publicou *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas, demandadas pela reestruturação produtiva. Em 1992, a CEPAL volta a publicar outro documento sobre o tema, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. A urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos “cidadania e competitividade”, critérios inspiradores de políticas de “equidade e eficiência” e diretrizes de reforma educacional de “integração nacional e descentralização”” (SHIROMA et al., p. 62-63, citado por FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.99).

³⁴ O Plano Decenal e os Sindicatos; o Plano Decenal e o SESI; As Escolas Técnicas e a Educação do Trabalhador. Cf. RAMOS (1995, p.166).

estabeleceu-se uma comissão para a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O processo iniciou em 1989 e terminou somente em 1996.

2.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996

A construção da LDB foi fundamental para a sociabilidade que se buscava estabelecer após vinte anos de ditadura, em um contexto de mudanças na educação e no mundo do trabalho. Foi um processo permeado por disputas políticas e ideológicas entre os movimentos organizados que participaram de sua construção. O primeiro projeto da lei foi construído por meio de debates entre os educadores e suas associações representativas, em especial, o Fórum em Defesa da Escola Pública. Foi organizado por Dermeval Saviani e apresentado ao Congresso Nacional pelo deputado Otávio Elísio, do PSDB-MG. O projeto inicial da lei foi concluído na V Conferência Brasileira da Educação (SAVIANI, 2008a).

Após um longo período de debates em torno da primeira proposta, o processo culminou na apresentação do projeto “substitutivo Jorge Hage”, que sintetizou os debates e as disputas do processo e passou a tramitar na Câmara dos Deputados. Entretanto, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou, em uma primeira tentativa de dismantlar o projeto substitutivo, um novo projeto de LDB no Senado, com características diversas daquele em tramitação na Câmara (SAVIANI, 2008a).

Diferente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e a comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senado tem por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão legitimados para tomar decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la (SAVIANI, 2008a, p. 129).

O novo projeto estava em consonância com a construção de uma democracia restrita no Brasil, que descosidera os movimentos sociais, assim como a efetiva participação da sociedade civil organizada, como garantia do controle social. Para Dermeval Saviani (2008a), o projeto de Darcy Ribeiro foi elaborado em acordo com os pressupostos do governo Collor de Melo e teve sua aprovação acelerada por uma articulação capciosa,

entretanto, não foi aprovado sumariamente como pretendia Darcy Ribeiro e seus apoiadores. O projeto “substitutivo Jorge Hage” passou ainda por uma “batalha” durante sua tramitação na Câmara dos Deputados, até ser aprovado em 1993, e com muitas modificações, seguiu para o Senado onde permaneceu até 1995 (SAVIANI, 2008).

Em 1995, assumiu a presidência da República Fernando Henrique Cardoso, assim como um novo grupo de deputados e senadores. O novo governo estava disposto a fortalecer o projeto neoliberal, com a redução do Estado ao mínimo, a diminuição da proteção ao trabalho, abertura da economia e liberdade para o funcionamento do mercado. O Estado passa a ser tratado como um “negócio” (PAULANI, 2006, p.78). No novo governo, o economista Paulo Renato de Souza³⁵ assumiu o Ministério da Educação.

Nesse contexto, o projeto de LDB em tramitação é posto em questão e uma nova tentativa empunhada por Darcy Ribeiro, agora exitosa, declarou alguns aspectos do projeto inconstitucional e, por meio de uma manobra regimental no Senado, foi substituído por outro projeto de sua própria autoria, sancionado pela Presidência da República, em 1996, com pequenas alterações e sem vetos.

Darcy Ribeiro e o MEC, entendendo que numa democracia representativa a participação dos cidadãos nas decisões se limita à escolha dos governantes aos quais é delegada a prerrogativa de tomar e implementar as decisões, viram [na criação do] Conselho Nacional de Educação, [em substituição ao Conselho Federal de Educação], nos termos definidos pelo projeto [em tramitação], um cerceamento à liberdade de ação do Executivo; ato contínuo, flagraram a sua inconstitucionalidade (SAVIANI, 2008a, p.160).

A Constituinte e o longo processo de promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciam o conturbado contexto político e social brasileiro entre os anos de 1984 e 1996. Assim como as disputas em torno de um projeto educacional para o país. Está claro que se procurava estabelecer diretrizes e bases para a educação a partir de um projeto político desvinculado de uma educação pública, gratuita e de qualidade, na expressão e sentido dos movimentos sociais progressistas. O final do processo cumpre aquele objetivo. Estabeleceu-se uma legislação educacional em consonância com os pressupostos políticos do governo Fernando Henrique Cardoso, com os empresários da

³⁵ Paulo Renato de Souza foi professor e reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1987-1991); foi diretor do Banco Interamericano de Desenvolvimento; e Ministro da Educação durante todo o governo de Fernando Henrique Cardoso.

educação e nos limites de uma democracia restrita. “Aos olhos do interesse privado, a lei resultou perfeita” (SAVIANI, 2008a, p.162).

Enquanto transcorria o processo de formulação e aprovação da nova LDB, em seu período final, paralelamente, tramitava na Câmara dos Deputados um Projeto de Lei (PL nº. 1.603/96) de autoria do ministro Paulo Renato de Souza que reformulava a educação profissional no Brasil. Entretanto, diante da aprovação da LDB nº. 9.394/96, o projeto foi retirado por ser considerado desnecessário diante da nova regulamentação.

Com a retirada estratégica do projeto de lei do então ministro Paulo Renato de Souza, percebemos que o governo estava realmente disposto a realizar seu plano para o transformação da educação profissional. Os debates sobre essa modalidade de ensino vinham da promulgação da Lei nº. 5.692/71, com a profissionalização universal e compulsória e com sua flexibilização, em 1982. O projeto educacional do governo que se estabelecia visava reconfigurar essa modalidade de ensino a partir dos pressupostos de reorganização da ação do Estado, em uma perspectiva neoliberal.

Dermeval Saviani (2008a, p.216) define o Capítulo III da nova LDB, referente à educação profissional, como uma *carta de intenções*. A lei não estabelece “instâncias, competências e responsabilidades”, deixando abertas às iniciativas do governo. Com efeito, tem como uma das consequências o descompromisso do MEC com as escolas técnicas federais. Na análise do autor, as escolas técnicas federais configuravam a “experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país” (SAVIANI, 2008a, p.216).

Luís Antônio Cunha (2005) aponta que na apresentação das finalidades do ensino médio pela LDB, a indicação “preparação para o trabalho” aparece antes do que “preparação para a cidadania”, além disso, está expresso na lei que o ensino médio seja apropriado a preparação do estudante “de modo que ele seja capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores” (CUNHA, 2005, p.254). Há, portanto, uma ambiguidade e indefinições na LDB quando trata do ensino médio e da educação profissional, assim como apontou Dermeval Saviani (2008a).

As proposições em torno da transformação da educação profissional são parte dos projetos político-ideológicos em disputa no âmbito da sociedade brasileira. Estava em debate (e em curso) um projeto neoliberal de sociedade, o que subjaz ao projeto de educação. O neoliberalismo foi o fundamento das reformas no Estado brasileiro na década de 1990. A doutrina neoliberal, cujo principal intelectual é Friedrich Hayek, combatia os pressupostos do Estado de Bem Estar Social e o intervencionismo estatal, argumentando que ambos “destruíam a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência” (PAULANI, 2006, p.71).

Entre as décadas de 1980 e 1990, a Teoria do Capital Humano, um dos fundamentos do desenvolvimento neoliberal, toma novo impulso, com a “radicalização das premissas individualistas e meritocráticas”, revalorizando a função econômica da educação, enfatizando a importância produtiva dos conhecimentos e sua importância para a “competitividade das economias na era da globalização”. A empregabilidade tornou-se central neste período, fundamento do desenvolvimento das políticas públicas que, contraditoriamente, procuravam dirimir os efeitos do desemprego estrutural (GENTILI, 2002, p.48-52).

Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração do caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: *a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaços para todos* (GENTILI, 2002, p.52, grifos do autor)

O lugar a ser ocupado pelo indivíduo no mercado de trabalho, no escopo das transformações neoliberais, está relacionado ao “investimento” feito por ele na aquisição de competências e habilidades profissionais. Tornando, com isso, mais aceitável o fato de que um grande número de indivíduos está desempregado, pois não soube adquirir as condições para a “empregabilidade”. Trata-se, portanto, do fundamento da acirrada competitividade pelos escassos postos de trabalho existentes, depois de um longo período de crise social e econômica decorrente das transformações no setor produtivo durante as décadas de 1970 e 1980, mundialmente e também no Brasil mais tardiamente, embora com aspectos diferenciados.

A educação deixa de ser entendida como um direito coletivo e sua “democratização” vem acompanhada pelo seguinte ideário: privatizar para garantir a qualidade. Na concepção neoliberal, contraditoriamente, a privatização dos serviços públicos é justificada como forma de ampliação do acesso da população e eficiência na sua execução. O que subjaz ideologicamente essa concepção é que o Estado seria incapaz de executá-los da mesma maneira, sendo mais eficaz como financiador.

As políticas educacionais consolidadas na década de 1990 foram construídas como parte integrante das políticas públicas de Estado Mínimo, cuja compreensão de equidade está vinculada ao atendimento das diferenças, porém, sem a superação das desigualdades. Por que desperdiçar recursos públicos com educação científico-tecnológica e sócio-histórica de qualidade para todos – condição necessária para o exercício da cidadania que compreende direito universal de participar da produção e do consumo de bens materiais, culturais e políticas – sendo que é dimensão estrutural do capitalismo o fato de a cidadania estar reservada apenas para alguns (KUENZER, 2001, p.94)?

Nesse período, a necessidade de uma reforma na educação profissional foi justificada a partir de dois principais argumentos. Primeiro, afirmava-se que as escolas técnicas, especialmente as pertencentes à Rede Federal, eram muito custosas e não possuíam contrapartida adequada aos recursos dispensados. Segundo, afirmava-se que as escolas possuíam característica prioritariamente propedêutica ³⁶ ao invés de profissionalizante, correspondendo a uma espécie de desvio de função, argumentando que as escolas formavam para o ensino superior e não para o mercado de trabalho.

As críticas à organização da educação profissional estão vinculadas ao projeto de modernização do Estado brasileiro, às novas exigências do capital e à qualificação dos trabalhadores. A educação do trabalhador tornou-se aspecto fundamental da produtividade, em especial, a industrial.

³⁶ Propedêutica: *s.f.* 1. Corpo de ensinamentos introdutórios ou básicos de uma disciplina; ciência preliminar, introdução. 2. Conjunto de estudos nas áreas humanas e científica que precede especialização profissional ou intelectual 3. *Semiologia* ETIM. Fr. *Propedeutique* (1843) ‘ciência cujo estudo é uma preparação ao estudo de outra ciência’, do al. *Propädeutik* ‘id’, substv. do fem. do adj. gr. *Propaideúo* ‘ensinar antes’, do *pro*-‘antes’ e *paideúo* ‘ensinar, educar, instruir’, de *país*, *paidós* ‘menino, filho, criança’; f. hist. 1881 *propedeutica*. HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

O segundo argumento foi levantado para justificar a reforma da educação profissional. Neste sentido, Luís Antônio Cunha (2005) apresenta a seguinte observação:

Infelizmente, não foi localizada nenhuma pesquisa recente que mostrasse a proporção de egressos do ensino técnico que se dirigem para o ensino superior. Poucas escolas técnicas possuem dados a respeito, mesmo assim obtidos com os alunos atualmente matriculados, a respeito, portanto, de sua motivação para o prosseguimento dos estudos (CUNHA, 2005, p.244).

Celso Ferretti (2000, p.94), em estudo sobre as reformas na educação profissional nas últimas décadas, nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, assim como Luís Antônio Cunha (2005), reforça que esse processo foi justificado pelo “desvio de funções” da educação profissional, uma vez que os egressos ao invés de se dirigirem para o mercado de trabalho, como seria “natural”, teimam em disputar uma vaga no ensino superior.

O relatório do Banco Mundial de novembro de 1989 sugeriu ao Brasil que melhorasse a equidade na escolarização dos estudantes, uma vez que o banco identificava que havia um investimento muito alto em escolas que atendiam poucos alunos em boa situação financeira. Considerava que esses alunos poderiam custear seus estudos em escolas privadas ou mesmo pagar mensalidades nas escolas técnicas. Observa-se que as mudanças nessa modalidade de ensino foram produzidas em consonância com as orientações do Banco Mundial e com um projeto de desenvolvimento a partir dos pressupostos neoliberais (CUNHA, 2005).

No período, as discussões sobre o ensino médio e a educação profissional ocuparam lugar de destaque nos conflitos do campo educacional. Estavam em disputa duas teses principais sobre os rumos do ensino médio e educação profissional. A primeira sugeria que o Brasil fosse o primeiro país capitalista a adotar a politecnia como princípio educativo, tal como defendia Dermeval Saviani; e a segunda defendia os sistemas de aprendizagem controlados pelo patronato, distanciando-se do controle estatal e dos movimentos sociais organizados tal como os sindicatos, como orientava o Banco Mundial (CUNHA, 2005, p. 244).

A proposta de mudança da educação profissional desenvolvida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, observando as orientações do Banco Mundial para a educação

brasileira, enviada para as escolas técnicas federais em agosto de 1995, anunciava a construção de um modelo de educação média desvinculada da educação profissional e introduzia uma vertente modulada no ensino técnico profissionalizante que articulasse qualificação profissional de curta duração e formação técnica, principalmente para o setor terciário da economia (CUNHA, 2005, p.253).

Antes do estabelecimento da nova legislação para a educação profissional, os cursos técnicos estavam organizados a partir da Lei nº. 5.692/71, que determinou a profissionalização compulsória no 2º grau; pelos Pareceres nº. 45 de 1972, que instituiu o mínimo a ser exigido para cada habilitação profissional, e Parecer nº. 76 de 1975, que abordava o sentido da formação em 2º grau na Lei nº. 5.692, ambos emitidos pelo Conselho Federal de Educação. Assim como pela Lei nº. 7.044/82 que alterou os dispositivos da Lei nº. 5.692/71, referentes à profissionalização compulsória, reconhecendo a ineficácia da lei diante da falta de investimentos e estrutura das escolas e do sistema educacional, em geral, tornando opcional a profissionalização nesse nível de ensino.

As escolas técnicas federais ofereciam cursos que integravam as formações básica e técnica. Os estudantes, após quatro anos de curso, estavam habilitados para o exercício de uma profissão, assim como para prosseguir com os estudos em nível superior. As escolas estaduais técnicas, igualmente, ofereciam cursos profissionalizantes que, em alguns casos, se caracterizavam pela integração entre formação geral e específica.

Destaca-se, como afirmam Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2011), que

A lei [nº. 5.692/71] respondia a duas exigências do modelo político-econômico imposto pela ditadura: preparar abundante mão de obra para a produção e desviar, para a opção técnica e profissional, a massa de estudantes que, impulsionados pela oferta educativa dos anos de 1950 e 1960, buscavam o ensino superior (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p.626).

Vê-se, portanto, que o mesmo argumento – o direcionamento dos estudantes para o ensino superior ao invés do mercado de trabalho – foi utilizado para justificar o estabelecimento da Lei nº. 5.692/71, ou seja, a profissionalização compulsória em nível médio. Assim como a reforma da educação profissional após a promulgação da LDB nº. 9.394/96, que separou em dois sistemas o ensino técnico e o nível médio. Ambas as leis procuravam estabelecer a característica de terminalidade no ensino técnico de nível médio,

entretanto, cada qual com suas especificidades. Destacaremos abaixo aquelas decorrentes do Decreto nº. 2.208/97.

2.3. A reforma da educação profissional na década de 1990

Na década de 1990, o Brasil tornou-se o “país das reformas”. No bojo de profundas transformações econômicas, políticas e sociais, está a reforma da educação profissional, iniciada, com vimos anteriormente, pela LDB nº. 9.394/96.

Segundo Sílvia Manfredi (2002, p.114), na primeira metade da década de 1990, no âmbito dos debates em torno da elaboração da nova LDB, três principais projetos estavam colocados para a educação profissional: 1) o primeiro representado pela Secretaria do Ensino Médio e Técnico do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC); 2) o segundo pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR/MTb) e 3) o terceiro pela sociedade civil organizada por meio do Fórum em Defesa da Escola Pública.

A SEMTEC/MEC elaborou uma proposta de Sistema Nacional de Educação Tecnológica a partir de referências oriundas dos países centrais, cujo objetivo era impulsionar o desenvolvimento nacional com o investimento na formação de “recursos humanos”. O Sistema de Educação Profissional englobaria todas as escolas técnicas públicas federais, estaduais e municipais e o “Sistema S”. O sistema ofereceria cursos nas seguintes modalidades: qualificação ocupacional; educação prática em nível de primeiro grau; formação técnica de nível médio; formação técnica de nível superior (tecnólogo) e formação profissional superior. Os Centros Federais de Educação Superior seria o elemento central da rede (MANFREDI, 2002, p.118-119).

Já o Plano Nacional de Educação Profissional elaborado pela SEFOR/MTb foi organizado a partir de reuniões diagnósticas sobre a educação nacional, “com o objetivo de orientar as políticas de formação e intervenção desse órgãos ministeriais em duas gestões”. Direcionado aos trabalhadores em exercício e desempregados, o objetivo era qualificação/requalificação e a formação continuada a partir da perspectiva de que “a formação profissional deve enfatizar habilidades e conhecimentos básicos e o

reconhecimento e a valorização de saberes adquiridos por meio das experiências no trabalho”. Assim como o credenciamento dessas experiências “garantindo a possibilidade de reingresso no sistema educacional”, ou seja, a certificação de competências adquiridas no trabalho. O oferecimento da formação, concepção e execução, seria garantido pela articulação entre o setor público e privado, envolvendo diferentes entidades, dentre elas o “Sistema S” (MANFREDI, 2002, p.115-117).

Quanto ao projeto elaborado pela sociedade civil organizada, Sílvia Manfredi (2002, p.120) apresenta duas tendências, a primeira representada pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, indicado anteriormente, e a segunda pelos empresários, que não integravam o fórum, mas estavam organizados na apresentação de um projeto para a educação profissional. O Fórum em Defesa da Escola Pública defendia a construção da escola básica unitária e a criação de um “sistema nacional integrado, [não específico para a educação profissional], que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência e tecnologia” (MANFREDI, 2002, p.120).

Os empresários, articulados principalmente por meio da CNI e da FIESP, posicionaram-se favoravelmente ao aumento da escolaridade básica, do aumento da qualidade do ensino e da reformulação e ampliação do sistema de ensino profissional. Incentivou o desenvolvimento de parcerias entre as instituições públicas e privadas e o desenvolvimento de ações no âmbito das empresas. Este projeto “aproxima-se mais da concepção do sistema de educação tecnológica do MEC, resguardados seus níveis de autonomia na gestão do ‘Sistema S’” (MANFREDI, 2002, p.128).

Neste contexto, o estado do Paraná se constituiu em uma espécie de laboratório das novas políticas implantadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso a partir das orientações do Banco Mundial. O governo do Paraná realizou estudos que culminaram na elaboração do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná (PROEM). Em 1996, o ensino técnico tal como estava estabelecido deixou de ser oferecido pelas escolas técnicas, desencadeando uma reformulação dessa modalidade de ensino no estado. O PROEM foi considerado modelo para a América Latina e teve financiamento do BID (FERRETTI, 2000, p.81-82).

Resumidamente, a proposta consiste em separar a educação geral da formação profissional, o que coincide com as propostas do banco, adotadas pelo governo

federal no Decreto 2.208/97, cuja aprovação, aliás, constituiu condição imposta pelo BID para liberação de recursos da ordem de R\$500 milhões, tendo em vista a reformulação do Ensino Técnico (FERRETTI, 2000, p.82).

O projeto do estado do Paraná, assim como o projeto nacional, voltava-se a uma aproximação da educação profissional com as exigências do setor produtivo das regiões onde está localizada, assim como da gestão privada das propostas para essa modalidade de ensino. A administração do PROEM foi realizada por uma organização social, PARANATEC, “criada por meio de uma parceria entre SEED, CEFET-PR, o SENAI, SENAC, o SENAR e o SEBRAE, para coordenar as diversas ações na educação técnico-profissional no Paraná”, possibilitando a utilização de recursos públicos sem o controle do Estado, “a gestão privada de recursos públicos” (FERRETTI, 2000, p.84).

O estado de Minas Gerais também organizou estudos e mudanças que anteviram a legislação estabelecida posteriormente, procurando estruturar o oferecimento do ensino técnico em consonância com as exigências do setor produtivo.

Celso Ferretti (2000) afirma que, ao contrário de Paraná e Minas Gerais, no estado de São Paulo, as mudanças ocorreram após a promulgação do Decreto nº. 2.208/97, que promoveu na rede estadual de ensino, em 1996, o bloqueio das matrículas no ensino técnico, ao mesmo tempo, determinou a separação do ensino médio do ensino técnico, representando “mero esforço adaptativo para conformar as estruturas existentes nos Cursos Técnicos Industriais às exigências da nova legislação” (FERRETTI, 2000, p. 91). Cabe ressaltar que o autor está tratando especificamente do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia responsável pelo oferecimento dessa modalidade de ensino em São Paulo.

Os três estados são tratados por Celso Ferretti (2000) como exemplos expressivos das diferentes formas de adequação à nova legislação que se estabelecia, por este motivo foram destacados no âmbito da pesquisa por ele realizada, uma vez que indicavam um processo que, naquele período, era representativo do caminho das mudanças legais no campo da educação profissional.

Logo após o estabelecimento do Decreto nº. 2.208, em 17 de abril de 1997, o Ministério da Educação apresentou a Portaria nº. 648/97, específica para as escolas técnicas

federais, na qual orientava as instituições para que suprimissem as matrículas no ensino técnico vinculado ao médio e oferecessem o ensino técnico nas modalidades concomitante e subsequente, observando as normativas do decreto. As mudanças deveriam ser conduzidas, orientava a Portaria, por um Plano de Implantação e avaliado por um Grupo de Trabalho composto por colegiados representativos das escolas técnicas federais e pelo MEC³⁷.

O objetivo do MEC, explícito na referida Portaria, era transformar as escolas técnicas federais em referência desta modalidade de ensino, assim como incentivar a expansão do ensino técnico de nível médio por meio da realização de parcerias com os governos municipais, estaduais e com a iniciativa privada. Esta última seria responsável pela manutenção e pela gestão dos novos estabelecimentos de ensino, tal como ocorreu com o PROEM, no estado do Paraná.

Em 1994, as escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)³⁸, processo denominado por Carmen Sylvia Vidigal de Moraes (1994) de *cefetização* das escolas técnicas federais. Os CEFETs tinham a prerrogativa do oferecimento do nível superior, além dos tradicionais cursos técnicos de nível médio. Até 1994 existiam cinco CEFETs, nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Maranhão e Bahia³⁹, criados no bojo dos debates sobre a organização de cursos de engenharia da produção, entre as décadas de 1960 e 1970, que foram extintos dando lugar aos cursos de tecnologia, aliando formação mais curta e relação mais estreita com as demandas do setor produtivo.

Antes da transformação de todas as escolas técnicas federais em CEFETs, já em 1989 algumas escolas técnicas federais como Pelotas, Campos, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, São Paulo, Maranhão e Bahia reivindicavam sua transformação em CEFET. Apenas as escolas técnicas federais do Maranhão e Bahia⁴⁰ alcançaram esse estatuto antes da mudança em bloco (RAMOS, 1995, p.166-167).

³⁷ Conselhos das Escolas Técnicas Federais - CONDITEC, das Escolas Agrotécnicas Federais - CONDAF, das Escolas Técnicas das Universidades Federais - CONDETUF e dos Centros de Educação Federais de Educação Tecnológica - CONCEFET e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC.

³⁸ Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

³⁹ Lei n. 6.545, de 1978, Lei n. 7863, de 31 de outubro de 1989, e Lei n. 8711, de 28 de setembro de 1993.

⁴⁰ Lei n. 7863, de 31 de outubro de 1989 e Lei n. 8711, de 28 de setembro de 1993.

A mesma Lei (nº. 8948/94) que transformou todas as escolas técnicas federais em CEFETs também estabeleceu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica⁴¹, possuidora, inclusive, de um conselho próprio, o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. Entretanto, a lei criada pelo governo Itamar Franco não se consolidou, além de ter sido desprezada pela política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (CUNHA, 2005, p.210).

Luís Antônio Cunha (2005) resume assim o processo de *cefetização* das escolas técnicas federais:

A cefetização das escolas técnicas da rede federal constituiu, então, uma versão anacrônica e anônima das *universidades do trabalho* que foram criadas na Europa e na Hispano-América, mas não vingaram no Brasil (citando Telles, 1979; Ponko, 1999). Vista por uns como valorização das escolas técnicas que ganharam o *status* de instituições de ensino superior, a cefetização representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade, que dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira (p.211).

A transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em CEFET modificou a situação dos primeiros Centros Federais, que passaram a ter o seu orçamento organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Os CEFETs criados pelo Decreto nº. 2.046/97 podiam oferecer apenas cursos superiores tecnológicos (tecnólogos) e licenciaturas, configurando assim dois grupos distintos da mesma instituição, estabelecendo, com isso, um conflito no interior da mesma, uma vez que o grupo dos cinco CEFETs criados até 1994 podiam oferecer cursos de graduação e pós-graduação.

Neste contexto, o grupo de professores vinculados aos CEFETs passou a defender a transformação da instituição em universidade⁴². Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2010), quando analisam estas transformações levantam o seguinte questionamento: a transformação dos CEFETs em instituições de ensino superior manterá o ensino técnico como parte da função social destas instituições?

⁴¹ A criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi apresentado oficialmente e publicamente no III Congresso de Educação Tecnológica, em 1993 (RAMOS, 1995, p. 167).

⁴² “Em texto apreciado pelo 19º Congresso do ANDES-SN, os Sindicatos de Docentes dos CEFETs de Minas Gerais e Paraná defenderam a transformação dessas instituições em Universidades Politécnicas, adequando a Educação Técnica e Tecnológica aos princípios historicamente defendidos pelo ANDES-SN” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.49).

A aprovação da *cefetização* das Escolas Técnicas Federais, assim como a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, foi objeto de muitos debates entre as escolas e o governo, sua aprovação decorreu de longa articulação entre a Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), os dirigentes e demais profissionais das escolas técnicas e outros grupos políticos envolvidos. A criação do Sistema Nacional também envolveu o debate em torno da inclusão ou não dos Sistemas de Aprendizagem (o “Sistema S”), o que gerou disputas. O grupo representativo das escolas técnicas federais argumentava que a entrada do “Sistema S” significava a introdução de entidades privadas na esfera pública, representando a possibilidade da interferência mais direta dos interesses empresariais nas políticas para a educação profissional. Já os representantes dos Sistemas de Aprendizagem argumentavam que estariam sujeitos a interferências do Estado na gestão de suas políticas (RAMOS, 1995, p. 169).

A criação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica deve ser problematizada, indo além da constatação de que “não pegou” enquanto política pública. “Orientado pelo binômio qualidade e produtividade”⁴³, a organização sistemática do conjunto de instituições federais em um Sistema com orientações comuns, tinha como objetivo atender as demandas do setor produtivo, em especial, as demandas regionais, procurando estreitar as relações entre educação profissional e mercado de trabalho. Dessa forma, responderia às críticas de que, nas últimas décadas, a formação profissional dos trabalhadores estava apartada das necessidades produtivas e formava para a continuidade dos estudos. Nesta concepção, as escolas deveriam se constituir como *locus* da busca da qualidade e competitividade já na formação dos trabalhadores, assim como nas suas formas de gestão enquanto instituição formadora.

Os pressupostos que orientam a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica foram assim sintetizados por Marise Ramos (1995):

(...) o ensino tecnológico deve ser considerado como um sistema alternativo e inovador, gerido por política pública própria; deve haver forte interação com o sistema produtivo e o apoio das políticas públicas de desenvolvimento para os setores, valendo-se de parcerias – empresas, instituições de ensino e governo; o Sistema de Educação Tecnológico deve ser integrado às políticas e diretrizes do governo para a ciência e tecnologia, identificando metas e meios de cooperação, de modo que a capacitação tecnológica se dê em consonância com os Programas

⁴³ A expressão é utilizada por Marise Ramos (1995).

Nacionais de Desenvolvimento; as Instituições de Educação Tecnológica devem ser fortalecidas como agentes de desenvolvimento regional e o ensino tecnológico expandido de acordo com as normas e critérios; deve-se fomentar a participação do setor produtivo nos conselhos e colegiados das instituições de educação tecnológica visando o desenvolvimento de ações de interesse comum, tais como: atualização de currículos, capacitação tecnológica, prestação de serviços, a partir de estudos prospectivos das tendências tecnológicas setoriais e das potencialidades regionais (RAMOS, 1995, p.174).

Na concepção de Marise Ramos (1995), o Sistema Nacional de Educação tecnológica lança as bases para as mudanças que ocorreram posteriormente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto nº. 2.208/97. Assim como a transformação de todas as escolas técnicas federais em CEFETs, ao estender a todas as escolas da Rede Federal de educação profissional a possibilidade de oferecer cursos superiores de educação tecnológica, estendeu também a dualidade educacional presente no ensino técnico de nível médio ao superior.

A formação de professores para o ensino técnico também foi foco de mudanças. A SEMTEC implantou neste período um “Modelo de Formação Pedagógica” em consonância com as novas diretrizes que se estabeleciam para o ensino técnico de nível médio.

O Decreto nº. 2.208/97 estabeleceu a separação do ensino técnico do nível médio, configurando duas redes separadas de ensino. O ensino médio passou a vincular-se exclusivamente à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino técnico passou a compor a rede de educação profissional. Instituíram-se três níveis de ensino na educação profissional: básico, técnico e tecnológico. O *básico* se refere aos cursos de qualificação profissional sem exigência de escolaridade mínima, geralmente oferecida pelo “Sistema S” ou sob a demanda do setor produtivo. O *técnico* foi dividido em concomitante e subsequente. O primeiro é cursado paralelamente ao ensino médio e o certificado final condicionado à conclusão do ensino médio; e o segundo é cursado após a conclusão do ensino médio. O *tecnológico* trata-se dos cursos superiores de curta duração de tecnologia.

O decreto também instituiu a desarticulação do ensino propedêutico e do ensino técnico, restabelecendo a dualidade no ensino médio que havia sido desarticulada, em alguma medida, pela Lei nº. 5.692/71. Já a educação profissional assumiu a característica

de terminalidade, cujo objetivo era “promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho”, nos termos do decreto.

A separação repõe a dualidade, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa do desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governo (KUENZER, 2002; FERRETTI, 2002).

Sugere-se com o decreto que o currículo do ensino técnico seja organizado por módulos conclusivos que confirmem certificado específico de qualificação profissional, que poderão ser aproveitados para certificação parcial. Entretanto, a modularização parece não ter se efetivado como enunciado pelo decreto, visto que a certificação a partir dos módulos não tem se configurado como prática nas escolas técnicas federais, assim como nas escolas técnicas da rede estadual de São Paulo (CEETEPS).

Subjaz ao processo da reforma a perspectiva de redução de custos, visto que o ensino técnico é mais custoso ao Estado do que a educação básica. Assim como o objetivo de entregar a expansão e desenvolvimento da educação profissional ao setor privado. A década de 1990 caracterizou-se pela gestação de uma nova institucionalidade no campo da educação profissional no Brasil. O MEC disponibilizou um montante de quinhentos milhões de dólares⁴⁴ por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para que fosse incentivada a criação de escolas em parceria com instituições privadas (CUNHA, 2005).

Luís Antônio Cunha (2005) apresenta os seguintes apontamentos sobre as transformações desencadeadas pelo Decreto nº. 2.208/1997:

É incrível como os propagandistas dos mecanismos de mercado como solução para os mais variados problemas sociais só conseguem imaginar medidas contenedoras dos fluxos de estudantes. Por que não levar em conta, na formulação das políticas educacionais, as explicações, já disponíveis, que mostram a estreiteza dos mecanismos de mercado, determinados pelo controle monopolista dos profissionais de nível superior, via organismos do tipo CFEA/Creas? Não é difícil ver que os engenheiros frequentemente ocupam o lugar dos técnicos, não por causa da raridade desses profissionais, mas porque faltam postos de trabalho para engenheiros, e este vencem aqueles na competição

⁴⁴ Sendo metade obtida por empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento, um quarto do Fundo de Amparo ao Trabalhador e um quarto do Tesouro Nacional (CUNHA, 2005, p.257).

pelos postos de nível intermediário. E não é por outra razão que grande parte dos concluintes dos cursos técnicos industriais acabam se candidatando a uma escola de engenharia atrás de um diploma que os habilite a disputar em melhores condições os cargos formalmente destinados aos técnicos. Em outras áreas, como na saúde, a situação é ainda mais dramática (CUNHA, 2005, p.259).

O autor problematiza o argumento central da reforma da educação profissional, o direcionamento da trajetória dos estudantes após a conclusão do ensino técnico para o mercado de trabalho e chama a atenção para o fator desemprego e a procura por melhores condições de trabalho. Afirmava-se que havia uma ausência de técnicos no mercado de trabalho, uma vez que os estudantes prosseguiam para o ensino superior; assim como se apontava uma desvinculação da educação profissional das exigências do setor produtivo, portanto, as mudanças eram tidas como inexoráveis. Os próprios trabalhadores foram responsabilizados pelo desemprego, uma vez que não estavam suficientemente qualificados para ocupar os postos de trabalho existentes. No entanto, o que não se afirmava era que país passava por um período de retração dos empregos e por uma reestruturação do setor produtivo, que precarizou ainda mais os postos de trabalho e tornou muitos deles postos informais.

A legislação que reorganizou a educação profissional no final da década de 1990 operou em concordância com as demandas do mercado de trabalho brasileiro. Procurava-se atender à reestruturação da produção, que deixou de exigir a formação do trabalhador para um determinado posto de trabalho e passou a privilegiar o trabalhador polivalente, flexível, que, em sua concepção, poderia responder com mais eficiência às exigências da produção que se organiza em escala mundial.

Luís Antônio Cunha (2005), quando analisou as transformações na educação profissional acreditava estar em curso um processo de privatização da educação profissional pública, assim como uma *senaiização* das escolas técnicas federais e dos CEFETs. Embora a educação profissional, em especial o nível básico dessa modalidade de ensino, seja majoritariamente privada, as escolas técnicas federais – atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os CEFETs – não foram completamente privatizados como supunha o autor, bem como o objetivo central das instituições não é a qualificação profissional.

As mudanças operadas pelo Decreto nº. 2.208/97 resultaram numa organização e num currículo do ensino técnico de nível médio que permanecem e hoje se questiona na área de trabalho e educação se o nível técnico não será absorvido pelo tecnológico, visto que o tempo de conclusão e os currículos se assemelham. Ao mesmo tempo em que se questiona o porquê o tecnólogo não foi absorvido amplamente pelo mercado de trabalho, existindo resistência inclusive de setores do serviço público.

Em meio às mudanças no mundo do trabalho, com as transformações na base técnica da produção e nos novos modelos de gestão do trabalho, o nível técnico passou a formar o operário com títulos de técnicos e técnicos com títulos de tecnólogos para o trabalho complexo, enquanto ao nível básico foi atribuída a formação para o trabalho simples. “Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.47-48).

Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países dependentes e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva (RAMOS, 1996, citada por FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.48).

Em 1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, atendendo à nova legislação da educação profissional. O documento tem como “pedra de toque as transformações produtivas, com ênfase na evolução da ciência e da tecnologia, em detrimento de uma análise mais complexa do trânsito do fordismo para a acumulação flexível” (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 2000, p.44).

As diretrizes curriculares tratam de maneira binária as relações entre “tecnologia, processos de produção e organização do trabalho nas empresas de cunho fordista e taylorista e, de outro, nas de natureza integrada e flexível” (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 2000, p. 46 e 47), tratando-as como uma ruptura na organização do setor produtivo, ignorando que as pesquisas realizadas no âmbito da sociologia do trabalho evidenciam a permanência de características da organização taylorista/fordista na organização de tipo flexível. “Tanto as análises como diagnósticos partem da estaca inicial, como se, até então,

nada tivesse sido produzido sobre o tema, e os povos se encontrassem em seu estágio inicial de desenvolvimento” (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 2000, p. 46 e 47).

O documento atribui as mudanças no mundo do trabalho ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, desviando a atenção das necessidades decorrentes do enfrentamento das crises do capitalismo, em especial, as consequências dessas crises para os países de capitalismo associado. Assim como entende por qualificação profissional os atributos individuais decorrentes da escolarização básica e/ou profissional e das experiências decorrentes do trabalho, circunscrevendo essa categoria analítica às características individuais, recaindo no “determinismo tecnológico” e na “psicologização do conceito e da prática que dele decorre” (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 2000).

Atendendo as novas exigências da legislação, as Diretrizes Curriculares afirmam que a educação profissional é complementar à educação básica, devendo ser oferecida por diferentes redes.

Por considerar que a “na nova ordem mundial, a educação profissional é, decisivamente, um fator estratégico de competitividade e desenvolvimento”, se apoiada em sólida educação básica, o documento elege como prioridade nacional o investimento em ambas, assim como a diversificação e a ampliação da primeira (sem especificação), “em consonância com as metas estratégicas de desenvolvimento econômico e social da Nação” (p.17). No que respeita ao nível técnico, “para responder aos constantes desafios do mundo produtivo, de modo original e criativo” (p.18), a educação profissional deverá formar o trabalhador polivalente, por meio de habilitações profissionais que se caracterizem como grandes blocos ou áreas profissionais (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 2000, p.48).

Para tanto, o documento sugere a organização dos currículos por módulos, proporcionando flexibilidade às instituições de educação profissional para atender às demandas do setor produtivo, e preparando os profissionais para “aprender a aprender” de forma que incorporem mais rapidamente as mudanças científicas e tecnológicas aplicadas à produção. As Diretrizes Curriculares parecem conservar certa “ingenuidade” quanto às expectativas referentes à educação profissional, uma vez que não consideram as condições objetivas da organização dessa modalidade de ensino no país.

Quais as condições objetivas para se ofertar uma educação profissional (em geral) e técnica (em particular) em condições de responder ao conjunto de responsabilidades que o documento lhe atribui, especialmente no que se refere à produção e à atualização de conhecimento tecnológico e ao atendimento das demandas emergentes e cambiantes do mercado? Aliás, cabe perguntar como o

ensino técnico conseguirá dar conta de responder a esses dois tipos de demanda uma vez que não são tão orgânicos como o documento implicitamente sugere (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 2000, p.49).

As diretrizes curriculares colocam em debate a adoção do modelo de competências como fundamento das mudanças decorrentes da reforma na educação profissional e como orientador da “empregabilidade” dos indivíduos. O modelo de competências está associado à organização do currículo por módulos, um dos objetivos enunciados pelo Decreto nº. 2.208/97. Entretanto, a noção de competências não apenas cumpre o objetivo de fundamentar a nova organização da educação profissional que se quer construir na década de 1990. Substitutiva da noção de qualificação profissional para o trabalho, reorienta o sentido social da qualificação, exacerbando os atributos individuais em detrimento da construção coletiva da profissão.

Celso Ferretti e João dos Reis Silva Júnior (2000) argumentam que as mudanças socioeconômicas decorrentes da mundialização da economia e da crise do fordismo exigiram a produção de novas relações sociais, o que parece ser uma forte razão para as reformas desencadeadas não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Assim, é exigida da educação a formação de um sujeito que atenda as atuais exigências da ordem social vigente.

Marise Ramos (2011, p.773) resume os fundamentos das Diretrizes Curriculares destacando os seguintes elementos: a) reiteração das finalidades previstas pela Lei de Diretrizes e Bases para o ensino médio; b) organização do currículo com base em áreas do conhecimento; c) destaque às competências de caráter geral – especialmente a capacidade de aprender – no lugar do estabelecimento de disciplinas e conteúdos específicos; d) definição de princípios axiológicos; e) definição de princípios pedagógicos; f) regulamentação da parte diversificada do currículo.

Destaca-se que em 2000, a OMC sinalizou que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis naquele período era o campo educacional. Os organismos internacionais adquiriram nova força com estudos e eventos sobre a educação e, em especial, sobre a educação profissional.

2.4. A introdução da noção de competências na educação profissional no Brasil

A política de educação profissional articulada no governo Fernando Henrique Cardoso não modificou apenas a estrutura e a concepção do ensino técnico, como observamos anteriormente, mas alterou, concomitantemente, os projetos de qualificação profissional e requalificação. Estas ações foram conduzidas pela transferência da responsabilidade das causas do desemprego das condições estruturais da sociedade brasileira para os trabalhadores. Este processo “teve nas noções de empregabilidade e competências um aporte ideológico, o que justificou projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.38).

A noção de competências aparece na legislação com a LDB nº. 9.394/96 e incide em todos os níveis e modalidades da educação, não apenas na educação profissional. As reformas curriculares decorrentes da nova regulamentação procuraram “reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada à construção de competências” (RAMOS, 2001, p.126).

A reforma educacional desencadeada com a nova LDB foi construída em consonância com as orientações da UNESCO, apresentadas no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI, voltada a atender os quatro princípios básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. O deslocamento da noção de qualificação para a noção de competências foi se constituindo em consonância com aqueles princípios, objetivando a construção de valores apropriados a um contexto de instabilidade e individualização no mundo do trabalho.

Celso Ferretti (2004, p.402) aponta que a noção de qualificação situa-se no âmbito das pesquisas da sociologia do trabalho e a noção de competências, no campo econômico, embora também seja abordada pela sociologia do trabalho. Muitas vezes, a noção de qualificação é entendida equivocadamente como sinônimo da noção de competência. O autor quando analisa as pesquisas na área da educação e trabalho aponta que há uma interlocução com as pesquisas nas ciências sociais, em geral, procurando estabelecer

relações entre as noções de qualificação e competências e as práticas de formação geral e específica que se desenvolve.

A qualificação como categoria teórica passou a ser mais profundamente analisada pelo campo da educação na década de 1990, quando se discutia os rumos da educação profissional. De acordo com Celso Ferretti (2000, p. 407), “é nessa década que a área da educação produz uma inflexão significativa em sua discussão sobre as relações entre qualificação, formação geral e formação profissional em virtude das mudanças que ocorreram no campo do trabalho”. Entretanto, destaca o autor, o “Sistema S”, já havia detectado as mudanças em curso no campo do trabalho e já enfrentava pressões para a elas se adequar na década de 1980, o que identifica como consequência da aproximação das instituições com o setor produtivo.

No campo educacional, a década de 1990 foi marcada pelos debates em torno da educação diante da reestruturação produtiva, o que estreitou a interlocução com a sociologia do trabalho, a economia, a psicologia do trabalho, a administração, dentre outros campos que estavam a desenvolver pesquisas sobre as transformações no capitalismo. Segundo Celso Ferretti (2000, p.410), dentre os diferentes fatores que impulsionaram o desenvolvimento das pesquisas, está o surgimento da noção de competências que levou os educadores a pesquisar a noção de qualificação na sua dimensão sociológica e a relação entre os dois conceitos. Assim como o desenvolvimento das políticas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso.

Celso Ferretti (2000, p.415) afirma que o modelo de competências surge em virtude do que denomina “novo paradigma produtivo”, que promove uma crise nos postos de trabalho e leva a repensar a qualificação.

As regulamentações decorrentes da nova LDB, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴⁵, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico⁴⁶, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), são expressões do movimento de introdução da noção de competências no campo curricular. Cada uma das ações possui suas especificidades,

⁴⁵ Parecer CNE/CBE nº. 15/98 e Resolução CNE/CBE nº. 3 de 26 de junho de 1998.

⁴⁶ Resolução CNE/CBE nº. 4 de 8 de dezembro de 1999.

entretanto, todas elas estão orientadas para a organização curricular a partir do desenvolvimento de competências.

“O ensino médio é a base a partir da qual se pensa a educação profissional de nível técnico” (RAMOS, 2001, p.143). As orientações prescritas por meio de pareceres e de diretrizes curriculares para o ensino médio e educação profissional são semelhantes, embora possuam conotações distintas dependendo do que se trata.

Essas diretrizes baseiam-se no princípio de que a educação profissional de nível técnico seja articulada curricularmente com o ensino médio, ainda que independentes entre si, por meio da preparação básica para o trabalho, como região comum de ambos os cursos. A preparação básica para o trabalho do ensino médio contemplaria competências que [dão] suporte para a educação profissional específica (RAMOS, 2001, p.143-144).

Segundo Marise RAMOS (2001, p.144), o princípio que passa a orientar a educação profissional de nível técnico é o desenvolvimento de competências profissionais para a *laboralidade*, termo que substitui *empregabilidade*, o que possivelmente está relacionado à diminuição dos empregos no contexto da década de 1990. As Diretrizes Curriculares definem as competências como “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho (artigo 6º)”. Segundo a autora, “essa definição, associada à ideia de polivalência, caracteriza a educação profissional como formação realizada por áreas profissionais e centrada na noção de competências” (RAMOS, 2001, p.144).

O Parecer (CNE/CBE nº. 16/99, p.19) que orienta as Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Técnico aponta que o objetivo da nova regulamentação é o desenvolvimento de uma escolaridade sólida, assim como uma educação profissional mais ampla, articuladas com as novas exigências do mundo do trabalho, que estavam demandando uma revisão dos currículos desta modalidade de ensino.

No caso específico da educação profissional, o Decreto nº. 2.208/97 lança as bases para organização curricular por competências. No caso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a Portaria Ministerial nº. 646, de 14 de maio de 1997 apresenta orientações mais específicas, como a limitação imediata em 50% do oferecimento do ensino técnico integrado ao ensino médio, o que gerou um movimento de resistência interna

nas instituições federais, tradicionalmente focadas no oferecimento desta modalidade de ensino. A educação profissional passa a ser entendida como articuladora entre escola e mundo do trabalho, “com a função de qualificar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores em geral” (RAMOS, 2001, p.145), independente do nível de escolaridade que possuam.

O Decreto nº. 2.208/97, como observamos no item anterior, propõe a modularização dos cursos técnicos. Marise Ramos (2001, p.146) analisando a exposição de motivos que acompanhou o projeto de Lei nº. 1.603/96 – enviado a Câmara pelo Ministro Paulo Renato – aponta que a modularização foi proposta como “forma de dar corpo às propostas de flexibilidade e de educação permanente”, de acordo com as exigências do mundo do trabalho e as transformações na organização do Estado brasileiro. Neste sentido, o Decreto nº. 2.208/97 introduziu a “ideia de itinerários autônomos”, na expressão da autora, a ser constituídos pelos estudantes. Assim, a educação profissional passou a ser organizada por módulos e cada módulo adquiriu um caráter terminal, conferindo certificado de qualificação profissional, que, posteriormente, poderiam ser aproveitados na obtenção de outras habilitações.

O Decreto nº. 2.208/97 refere-se à noção de competências no âmbito da formulação dos currículos plenos dos cursos técnicos, quando determina que as diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC, ouvido o CNE, deverão constar, dentre outros parâmetros, de ‘habilidades e competências básicas por área profissional’, a serem complementados pelos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino. Essas competências seriam identificadas em forma de perfil, mediante estudos das atividades profissionais, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores, a serem permanentemente atualizados por meio de mecanismos institucionalizados pelo Ministério da Educação, com a participação de professores, empresários e trabalhadores (RAMOS, 2001, p.148).

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) realizou por meio de comissões técnicas estudos que redefiniram as áreas de profissionais e estabeleceram o perfil de competências do técnico de nível médio equivalentes a vinte áreas⁴⁷ profissionais classificadas em três grandes setores: produção de bens, serviços e conhecimentos. As competências definidas caracterizam-se pela abrangência e generalidade, pois foram organizadas por setores. “As habilitações profissionais são recortes específicos dessas áreas

⁴⁷ As áreas definidas foram: agropecuária, artes, comércio, comunicação, construção civil, design, geomática, gestão, imagem pessoal, indústria, informática, lazer e desenvolvimento social, meio ambiente, mineração, química, recursos pesqueiros, saúde, telecomunicações, transportes, turismo e hospitalidade.

e constituem profissões regulamentadas às quais relacionam títulos profissionais definidos pelo diploma de técnico de nível médio” (RAMOS, 2001, p.149).

O enfoque da reforma da educação profissional sob a ótica do sistema de competência nos fornece alguns indicativos. Primeiro, a constatação de que a análise funcional⁴⁸ é a metodologia apropriada pelo MEC para proceder à investigação dos processos de trabalho. Em segundo lugar, as normas são estabelecidas em relação às áreas profissionais e assumem o formato de documentos curriculares desenvolvidos em três níveis. Num primeiro nível estão as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional de Nível Técnico que conferem caráter mandatório aos perfis de competências, acompanhados das respectivas cargas horárias mínimas a serem obedecidas pelas instituições quando da implementação de cursos. Num segundo nível estão os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN); estes incluem as matrizes referenciais de competências, descrevendo as funções, as subfunções, as competências e as habilidades e as bases tecnológicas para cada área profissional, com o objetivo de subsidiar as escolas na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e na organização e no planejamento dos cursos. Num terceiro nível estão as instituições formadoras, incumbidas da elaboração dos planos de curso, dos quais devem constar: justificativa e objetivos; requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão; organização curricular; critérios de aproveitamento de competências; critérios de avaliação; recursos físicos e humanos; certificados e diplomas (RAMOS, 2001, p.151).

Segundo Marise Ramos (2001, p.154), neste processo de organização dos currículos por competência, não há referência à seleção de conteúdos para o ensino. Há que se considerar que, historicamente, a escola tende a organizar os conteúdos na forma disciplinar e por meio dela organizar o conjunto dos elementos que compõem os cursos. “A ausência de um marco curricular teoricamente consistente traz o risco de se estruturarem itinerários de formação ecléticos e desagregados, que, nem bem transmitem conteúdos, nem bem desenvolvem competências” (RAMOS, 2001, p.154).

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis (RAMOS, 2001, p.154).

⁴⁸ Matriz de investigação de competência predominante mundialmente, embora haja a utilização recorrente das matrizes condutivista (desenvolvida principalmente nos Estados Unidos) e construtivista (desenvolvida principalmente na França). A matriz funcionalista caracteriza-se por tomar a ocupação como “agrupamento de atividades profissionais pertencentes a diferentes postos de trabalho com características comuns – normas, técnicas e instrumentos semelhantes – correspondendo a um mesmo nível de qualificação” (RAMOS, 2001, p.89). Para essa matriz o mais importante são os resultados do trabalho e não o processo.

O que pode ser uma hipótese para explicar a resistência da maioria dos professores “em conhecer, compreender e praticar a pedagogia das competências” (RAMOS, 2001, p.154), bem como a formação desses profissionais, marcadamente disciplinar.

A autora argumenta que há um deslocamento do conceito de qualificação para competências. A qualificação é uma construção social dinâmica e complexa, “síntese das dimensões conceitual, social e experimental” (RAMOS, 2001), consideradas em relação. A qualificação profissional está vinculada à hierarquia social, ao prestígio das profissões, ao nível de organização do coletivo dos trabalhadores. Na reforma educacional brasileira o descolamento conceitual está associado ao enfraquecimento da dimensão social da qualificação, o que é coerente com as especificidades das relações de trabalho e de educação no país. No Brasil, historicamente, há uma valorização dos títulos educacionais e um desprezo ao trabalho produtivo.

Essa característica, em parte, explica o fato de a educação profissional técnica ter tomado caráter principalmente escolar, acompanhada da profissionalização das respectivas atividades, ao ponto de serem regulamentadas por instâncias equivalentes àquelas que regulamentam as profissões de nível superior (RAMOS, 2001, p.156-157).

Com isso, a autora não considera que o deslocamento da noção de qualificação para competência desvalorizará os títulos profissionais, considera como tendência a normatização das qualificações não técnicas, acompanhadas da exigência de certificação para o exercício profissional. Assim como considera que a noção de competência vem acompanhada do reconhecimento do saber prático para fins de prosseguimento dos estudos. Ambos os elementos evidenciam que a noção de qualificação tende a se sustentar a despeito da consolidação da noção de competências.

As condições do mercado de trabalho brasileiro impõem certas exigências aos trabalhadores, como a alta rotatividade, informalização, precarização dos postos de trabalho, gerando instabilidade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, os trabalhadores formados pela lógica da competência estariam bem preparados para enfrentar e se adaptar a estas condições. A hipótese levantada por Marise Ramos (2001, p.158), que vem se confirmando, é que a necessidade de títulos e diplomas permanece como exigência

para o ingresso no mercado de trabalho, entretanto, a permanência do trabalhador passaria a ser vinculada à aquisição de competências.

A noção de competências é apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. As relações coletivas não se esgotam, posto que o trabalho continua sendo uma relação social e o homem continua vivendo em sociedade, mas elas se pautam cada vez menos por parâmetros corporativos e/ou políticos para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos (RAMOS, 2001,p.159-160).

No Brasil, a organização do trabalho está também marcada pela posição que o país ocupa na divisão internacional do trabalho, portanto, como não poderia deixar de ser, as tramas organizacionais do ensino estão marcadas por essa característica. As novas demandas em relação à formação dos trabalhadores neste contexto, no caso brasileiro, agregam-se às necessidades decorrentes do capitalismo dependente. Com isso, exige-se a formação de um novo tipo de trabalhador, mais escolarizado, certificado, polivalente, entretanto, mais disposto a se adequar a um trabalho com menos direitos, instável e precário, que coexiste ao trabalho qualificado em nível superior, melhor remunerado. A organização curricular por competências procurar atingir esses objetivos, embora, não seja possível apagar com esta “pedagogia” as contradições inerentes às transformações do capitalismo.

2.5. Considerações sobre as transformações na educação profissional entre as décadas de 1990 e 2000

Observamos que o governo Fernando Henrique Cardoso redefiniu a estrutura normativa da educação brasileira, alcançando todos os seus níveis. Definiu e regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Plano Nacional de Educação; reorganizou a educação profissional; estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais; os sistemas centralizados de avaliação; modificou a composição e natureza do Conselho Nacional de Educação, etc. No âmbito do financiamento educacional, organizou o Fundo

Nacional da Educação Fundamental (FUNDEF)⁴⁹ e implantou a desvinculação das Receitas da União⁵⁰. Além de definir o novo desenho institucional do Estado, com o Plano Diretor da Reforma do Estado (LEHER, 2010, p.374).

O governo Fernando Henrique Cardoso disputou com os educadores organizados no Fórum em Defesa da Escola Pública a definição das políticas educacionais no período. Sobrepueram as aceções do governo, como pudemos observar analisando, por exemplo, as disputas em torno da LDB.

As propostas apresentadas pelo Fórum em Defesa da Escola Pública não eram compatíveis com o projeto do governo Fernando Henrique Cardoso para a educação nacional. Não era estratégico para a implantação das políticas do governo um Sistema Nacional de Educação que garantisse o desenvolvimento da educação pública em todos os níveis e controlasse a ação do setor educacional privado. Interessava ao governo o fortalecimento do setor privado garantindo o campo para sua expansão. Assim como o fortalecimento do desenvolvimento de estruturas educacionais descentralizadas e fragmentadas, com diferentes tipos de instituições para atender aos trabalhadores, “tendo como pressuposto que essa força de trabalho desempenharia atividades características do trabalho simples ou de reduzido caráter abstrato, corroborando, *grosso modo*, as proposições educacionais feitas pelo Banco Mundial desde os anos 1980” (LEHER, 2010, p.375, grifo do autor).

Em 2002, a eleição do governo Lula da Silva ocorreu em meio a diferentes expectativas de vários setores da sociedade brasileira, incluindo os educadores e as associações sindicais dos profissionais da educação⁵¹. O Partido dos Trabalhadores, por meio de seus representantes, integrava o Fórum em Defesa da Escola Pública e, embora, a *Carta aos Brasileiros* tenha representado a assunção de um compromisso do governo que

⁴⁹ Emenda Constitucional nº. 14/1996 e Lei nº. 9.424 de 1996. A Criação do FUNDEF também está relacionada ao processo de descentralização da educação fundamental, transpondo aos municípios a responsabilidade da organização e manutenção da educação infantil e do ensino fundamental I.

⁵⁰ Fundo Social de Emergência criado e mantido pelas Emendas Constitucionais nº. 1 (1994), nº. 10(1996), nº. 17(1997) e nº. 27 (2000).

⁵¹ “Alguns sindicatos destoaram dessas expectativas, como o [Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)], que assinalava que as opções macroeconômicas contidas na *Carta aos brasileiros* e o arco de forças que sustentou a sua eleição indicavam um porvir difícil para a educação pública” (LEHER, 2010, p.376).

iniciava com a continuidade da agenda macroeconômica do governo Fernando Henrique Cardoso, constituía um novo momento de disputas no âmbito do Estado brasileiro.

Nesta direção passamos a analisar, no capítulo seguinte, a complexa trama que se arma com o primeiro governo de um partido que se constituiu no campo da esquerda, embora tenha sido eleito em aliança com grupos conservadores do empresariado nacional.

CAPÍTULO III – O ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO PERÍODO 2003-2010

Introdução

O governo Lula da Silva (2003-2010) iniciou com uma grande expectativa dos trabalhadores, movimentos sociais e dos grupos da esquerda brasileira, por mudanças socioeconômicas. Após a derrota nas eleições de 1989, o Partido dos Trabalhadores efetuou um conjunto de transformações estratégicas, a cada período eleitoral, procurando construir a eleição para a Presidência da República. Em 2003, este projeto se efetivou, assim como se consolidou uma aliança partidária entre o PT e o Partido da Frente Liberal (PFL), que indicou o vice-presidente da chapa que concorreu às eleições, José Alencar Gomes da Silva⁵². Para alcançar o governo federal, o PT deixou de elaborar suas estratégias no âmbito da conformação das classes, partindo para o jogo das siglas partidárias, que permitiram o acesso às bases dos partidos do centro, o que possibilitou a sua eleição (IASI, 2004, p.406).

A *Carta ao povo brasileiro* é frequentemente mencionada por aqueles que analisam as políticas públicas desenvolvidas pelo governo Lula da Silva, como marco representativo dos compromissos com a continuidade das políticas macroeconômicas desenvolvidas no governo Fernando Henrique Cardoso. O documento expressa críticas ao projeto de desenvolvimento social e econômico levado a frente pelo governo anterior, entretanto, caracteriza-se pelo compromisso com os setores produtivos na realização de uma transição que “respeitasse os contratos e as obrigações do país” e que objetivasse o “crescimento econômico” com “desenvolvimento sustentável”.

Na mesma direção, a reforma da previdência⁵³ dos trabalhadores do setor público, realizada em 2003, representou o início de um conflito aberto entre as expectativas dos

⁵² José Alencar (1931-2011), empresário do ramo têxtil, foi senador por Minas Gerais (1999-2002) e posteriormente vice-presidente.

⁵³ “Este foi um dos momentos de grande tensão entre governo e servidores, já que aprofundou reformas do período Collor e FHC: a instituição da contribuição para a previdência dos aposentados e pensionistas; a redução da pensão em 30% na parcela que excede ao teto do INSS; a quebra da paridade para a aposentadoria por invalidez; a ampliação da idade mínima requerida para aposentadoria integral e com paridade, entre outras medidas” (VAZ e QUEIROZ, 2010, 332).

trabalhadores da educação e as ações do governo, ocasionando uma importante greve contra a reforma (LEHER, 2010, p.377)⁵⁴.

Roberto Leher (2010) aponta como consequência do esmorecimento das expectativas dos trabalhadores da educação, o esfacelamento da unidade de ação dos sindicatos do setor público. As associações vinculadas à base governista, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), a Confederação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) e parte da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas (Fasubra Sindical), assim como as associações estudantis, dentre elas a União Nacional dos Estudantes (UNE), romperam com o Fórum em Defesa da Escola Pública, em 2005, durante o Fórum Social Mundial. “Alegando que não tinham mais acordo com determinados eixos e princípios do *PNE: proposta da Sociedade Brasileira*” (LEHER, 2010, p. 377, grifos do autor).

O Programa Universidade para Todos, o ProUni, cuja proposta pode ser resumida, grosso modo, no financiamento público de instituições privadas por meio de isenção fiscal, foi um dos elementos das tensões que ocorrem no interior do Fórum naquele ano.

O ProUni foi articulado durante a gestão do segundo ministro da educação do governo Lula da Silva, Tarso Genro (2004-2005), cujo secretário executivo era Fernando Haddad (2005-2012)⁵⁵, seu sucessor. Fernando Haddad ocupou o cargo de ministro durante o final do primeiro mandato de Lula da Silva e todo o segundo mandato. Permanecendo no início do governo de Dilma Rousseff até ser sucedido por Aloízio Mercadante⁵⁶.

O autor (2010, p.378) aponta que a maior inflexão do governo Lula em direção ao setor privado foi quando, no segundo mandato, o empresariado articulado no movimento “Compromisso Todos Pela Educação” foi definido como principal interlocutor do governo

⁵⁴ Cf. CHRISPINIANO, José; NEVES, Lúcia e VALENTE, Rodrigo. A esquerda rejeita a privatização e reafirma o caráter social da previdência. *Revista ADUSP*, junho de 2003. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/30/r30a09.pdf>. Acesso em 6 de março de 2013.

⁵⁵ Fernando Haddad é professor na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Foi Secretário de Finanças e Desenvolvimento Econômico na prefeitura de São Paulo durante a gestão de Marta Suplicy (PT). Quando deixou o cargo de ministro da educação, Fernando Haddad candidatou-se a prefeito da cidade de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores.

⁵⁶ Aloizio Mercadante foi senador pelo estado de São Paulo durante todo o governo Lula da Silva (2003-2010). No início do governo Dilma Rousseff foi ministro da Ciência e Tecnologia.

no setor educacional, tornando secundária a interlocução com os setores organizados dos trabalhadores da educação e com as universidades públicas.

Em 2007, o então ministro Fernando Haddad apresentou um programa de ações e metas para a educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, que ficou conhecido como “PAC da Educação”⁵⁷, por meio do qual estabeleceu projetos para os diferentes níveis da educação, dentre eles a educação profissional e o ensino superior. O PDE foi criado no bojo do Programa de Aceleração do Crescimento voltado aos investimentos em áreas estratégicas da economia nacional. A educação profissional passou por um processo de reorganização articulado às metas do governo de aumento da formação profissional em nível técnico e em nível superior e a redução do desemprego.

Segundo Roberto Leher (2011), o governo brasileiro solicitou à USAID e à embaixada americana o estabelecimento de uma comissão de especialistas para que realizassem estudos comparativos entre os *community colleges* estadunidenses e as escolas profissionais. O autor aponta que, possivelmente, esses estudos repercutiram no modelo do Reuni e, seguramente, no modelo institucional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados em 2008, em substituição aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (LEHER, 2011, p.396). No entanto, não encontramos registros oficiais sobre o referido estudo encomendado pelo MEC.

Ao recuperarmos as políticas públicas para educação profissional, no capítulo anterior, procuramos apresentar o contexto histórico a partir do qual se estabeleceram as políticas desenvolvidas no governo Lula da Silva. Não se trata de apenas compará-las procurando apontar avanços e retrocessos, mas de procurar compreender as complexas determinações e sentidos que orientaram concretamente o desenvolvimento destas políticas educacionais.

A partir da consolidação da hegemonia neoliberal, nos anos 1990, a educação foi paulatinamente compatibilizada com o padrão de acumulação em andamento. A convergência dos organismos internacionais, da escola de Chicago e do governo

⁵⁷ Em 28 de janeiro de 2007, o governo Lula da Silva, no início do seu segundo mandato, anunciou um Plano de Aceleração do Crescimento, cujo objetivo foi estabelecer metas e ações para que o Estado passasse a orientar mais definidamente o crescimento econômico, por meio do aumento nas taxas de investimento público e privado em áreas consideradas estratégicas pelo governo. Cf. DIEESE. *Principais aspectos do Programa de Aceleração do Crescimento*. Nota Técnica, nº. 41, janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2007/notatec41PAC.pdf>. Acesso em setembro de 2013.

foi de tal ordem que é possível afirmar que os setores dominantes lograram um consenso: a oferta educativa teria que ser ampliada no nível fundamental e na formação profissional de natureza instrumental, e as parcerias de ensino, legitimando iniciativas empresarias específicas, como o Movimento Brasil Competitivo, auspiciado pelo Banco Mundial e pela USAID, entre outras (LEHER, 2010, p.373).

Analizamos a complexa trama na qual se engendram as políticas públicas nacionais para a educação e os objetivos dos organismos internacionais para os países periféricos, uma vez que se constituem em irrefragáveis representantes dos países capitalistas centrais.

A hegemonia neoliberal a que se refere Roberto Leher (2010) foi construída durante um largo processo de transformação do Estado brasileiro e das concepções que orientaram as políticas educacionais. A entrada de um novo governo, principalmente nas condições nas quais se deram os pactos eleitorais que garantiram a eleição, como as alianças partidárias entre os considerados progressistas (PT) e os conservadores tradicionais (PFL), não garantiu as mudanças (nem poderiam ter garantido), que pretendiam, em determinados momentos históricos, os planos de governo elaborados pelos intelectuais *petistas* e que, de alguma forma, ainda estavam presentes nas expectativas de parte dos eleitores. Assim, não podemos pensar o desenvolvimento das políticas educacionais, em especial, aquelas direcionadas à educação profissional, sem entender a transição do governo Fernando Henrique Cardoso para o governo Lula da Silva considerando as tensões políticas e econômicas em âmbito nacional e, também, mundial.

Neste sentido, analisamos a seguir um conjunto de políticas públicas para a educação profissional implantado no decorrer dos primeiros oito anos do governo do Partido dos Trabalhadores. Procuramos evidenciar as concepções que as orientam e seus objetivos, relacionadas ao contexto político e econômico do país. Trata-se de um desafio analisar acontecimentos historicamente recentes, um projeto ainda em execução, visto que o governo do Partido dos Trabalhadores continua na Presidência da República com Dilma Rousseff (2011-2014). Foram mantidos os projetos fundamentais para esta modalidade de ensino.

O ponto de partida das mudanças na educação profissional no governo Lula da Silva (2003-2010) é a revogação do Decreto nº. 2.208/1997, que regulamentava os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referentes à organização da educação

profissional. Substituído em 2004, pelo Decreto nº. 5.154, a nova regulamentação modificou a organização da educação profissional. O retorno do oferecimento do ensino técnico integrado ao médio é a principal característica do novo decreto. As transformações desencadeadas pelo Decreto nº. 5.154/2004 resultaram na Lei nº. 11.741/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96. Assim como a Lei nº. 11.892/2008, que criou a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.1. A reforma do ensino técnico de nível médio nos anos 2000

Os educadores organizados em suas associações sindicais e fóruns educacionais, desde a promulgação do Decreto nº. 2.208/97 realizaram críticas e proposições em torno das consequências que a nova regulamentação impôs à educação profissional no contexto da década de 1990. Argumentavam, principalmente, em torno do problema da reconfiguração da *dualidade educacional* entre ensino médio e educação profissional. Assim como propunham, reiteradamente, a retomada do ensino médio integrado ao ensino técnico, como uma das formas de iniciar um processo de rompimento com as concepções que orientaram as políticas neoliberais para a educação profissional. A proposta de revogação do Decreto nº. 2.208/97 estava presente no Plano de Governo da chapa do Partido dos Trabalhadores, no processo eleitoral do ano de 2002.

Os educadores envolvidos nestes debates sabiam a dimensão do desafio e os esforços que demandariam as proposições que rompiam com a separação da educação profissional do ensino médio, caso o Partido dos Trabalhadores fosse eleito. Já nas análises da década de 1990, afirmavam que o rompimento da dualidade educacional só seria possível se articulado a mudanças profundas na ordem social, econômica e cultural da sociedade brasileira⁵⁸. Entretanto, a parte os esforços dos grupos políticos em direção ao rompimento com a dualidade educacional, este objetivo apenas se esboçou nos primeiros anos do governo Lula da Silva. O que sobressaiu foi a opção por uma estratégia de

⁵⁸ “A dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam” (CIAVATTA e RAMOS, 2011a, p.27).

conciliação entre as forças políticas, articulada ao projeto de manutenção da ordem neoliberal no Brasil.

A substituição do Decreto nº. 2.208/1997 pelo Decreto nº. 5.154/2004 retomou a possibilidade de oferecimento do ensino médio integrado ao ensino técnico. Entretanto, o novo decreto manteve todas as características do anterior, permaneceu o ensino técnico nas modalidades concomitantes e subsequentes, assim como não ocorreu uma reorganização curricular imediata por meio da substituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico⁵⁹, elaboradas na década de 1990.

Na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a substituição do decreto exigiu a revogação da Portaria nº. 646/1997 que limitava o oferecimento do ensino médio nas escolas técnicas federais⁶⁰ e da Medida Provisória nº. 1.549, de 15 de abril de 1997, que impedia a expansão da Rede Federal, exceto em parceria com os estados e municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais. Ao mesmo tempo, foram criados programas de educação profissional com demanda específica, como o Projeto Escola da Fábrica e PROEJA, cujo objetivo era promover a articulação da educação de jovens e adultos à educação profissional, corroborando com as políticas que estabeleciam o retorno do ensino técnico integrado ao ensino médio.

O secretário da educação técnica e tecnológica do Ministério da Educação, no período 2004-2012, Eliezer Pacheco, em entrevista⁶¹ afirmou categoricamente que, em sua concepção, “o dualismo ocorre [apenas] quando se prioriza a questão técnica”. Observa-se que o secretário não reconhece a permanência da dualidade educacional com a nova regulamentação, que, fundamentalmente, manteve a separação entre ensino técnico e educação básica. Para o ex-secretário esta questão estaria superada após as mudanças desencadeadas pelo governo do PT.

As discussões públicas sobre a substituição do Decreto nº. 2.208/97 iniciaram mais sistematicamente com os Seminários Nacionais “*Ensino Médio: construção política*” e

⁵⁹ Parecer CNE/CNB n.16/99. Trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.

⁶⁰ Revogada pela Portaria nº. 2.736/2003.

⁶¹ Entrevista realizada por Luiz Fernandes Dourado. Cf. DOURADO, Fernando. Ensino médio e educação profissional: entrevista com Benno Sander, Eliezer Pacheco e Gaudêncio Frigotto. *Retratos da Escola*, v.5, n.8, jan. a jun., 2011.

*“Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”*⁶², realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003. Posteriormente, realizou-se uma série de audiências públicas que discutiram a nova legislação. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2010) afirmam que os debates foram polêmicos, com disputas teóricas acirradas, que progressivamente levaram ao estabelecimento do Decreto nº. 5.154/2004.

Os autores apontam que três propostas se evidenciaram no processo: 1) a primeira tese (apresentada em três documentos) defendia pautar-se pela LDB e não estabelecer um novo decreto, considerando também que o decreto “significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior” de legislar; 2) a segunda tese apontava a proposta de manutenção do Decreto nº. 2.208/1997; 3) a terceira, defendia por meio de um número mais significativo de documentos, o estabelecimento de um novo decreto. Todos os documentos apresentados sugeriram outras mudanças que foram levantadas durante os debates, apropriadas ou não ao novo decreto. Segundo os autores

O terceiro posicionamento possivelmente deriva-se da compreensão, construída pela discussão, de que a simples revogação do Decreto nº. 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Nesta avaliação, não há divergência de princípios e de concepções com a primeira posição, mas de avaliação política da forma de encaminhamento (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.23-24).

As ideias que se confrontaram durante os debates representavam posicionamentos de grupos políticos organizados que, em certa medida, foram originados nos debates do final da década de 1980, quando o país transitava para o final da ditadura militar. “Trata-se de pontos de vista que se defrontaram sobre o tema ao longo do processo da Constituinte e da definição da nova LDB, tendo sido definidos no Decreto nº. 2.208/97 e outros instrumentos legais” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.24).

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2010, p.29) reconhecem que a manutenção de um decreto como instrumento da mudança da educação profissional mantinha uma contradição, já que não se trata de uma lei, mas sim de instrumento jurídico

⁶² “Temos registrado na história o embate que se travou nesse seminário entre as forças políticas presentes, hegemônicas pelo interesse pela manutenção do Decreto nº. 2.208/97. Dentre outros argumentos, este grupo proclamava que a LDB/1996 era insuficiente para garantir aos sistemas e às instituições de ensino a pluralidade de projetos desenvolvidos a partir do Decreto nº. 2.208/97” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.28).

do Poder Executivo. Entretanto, apontam que a elaboração de um projeto de lei, neste primeiro momento de embates em torno dos rumos da educação profissional, não era estratégica por dois motivos: 1º) havia urgência em empreender mudanças nesta modalidade de ensino, assim como a construção de um projeto progressista demandaria conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras do Congresso Nacional, o que exigiria um tempo maior de elaboração; 2º) A tramitação de um projeto de lei deste teor certamente seria longa, devido ao embate entre as forças políticas e a agenda de votações no Congresso Nacional.

A revogação do Decreto nº. 2.208/97, sem o estabelecimento imediato de um substituto, também acarretaria disputas desfavoráveis aos setores progressistas diante de um Conselho Nacional de Educação e um Congresso Nacional conservadores. Com isso, as regulamentações necessárias, como novas Diretrizes Curriculares Nacionais, não encontrariam respaldo nestes setores. “O embate no CNE poderia levar ao imobilismo, enquanto, no Congresso Nacional, a uma derrota legitimada pela ‘democracia representativa’” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.30).

No primeiro capítulo do livro *Ensino médio integrado* (2010, p.22), Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, analisando a transição entre as legislações, afirmam que legislar por decreto se trata de um instrumento jurídico do governo com duração provisória, que regulamenta a lei e não pode inovar em relação a ela. Assim, por seu caráter transitório, foi razoável a substituição do antigo decreto por outro, quando assumiu o governo o Partido dos Trabalhadores. Além do fato do Decreto nº. 2.208/97 ser considerado ilegal, afirmam os autores, uma vez que determinava a separação entre ensino médio e a educação profissional, contrariando a LDB nº. 9.394/96, que legislava que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas (Art. 36, § 2º).

Para os autores, a decisão por um decreto relacionava-se a uma perspectiva de garantia da pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino e a mobilização da sociedade civil sobre a questão que se apresentava. O objetivo da revogação do Decreto nº. 2.208/97, retomando a integração entre o ensino técnico e o ensino médio pretendeu restabelecer parte do conteúdo do projeto original da Lei de Diretrizes e Bases apresentado

em 1988, pelo deputado Otávio Elísio. “Em termos ainda somente formais, o Decreto nº. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.37).

O Decreto nº. 5.154 foi promulgado em 23 de julho de 2004 e estabeleceu que a educação profissional técnica de nível médio se articula à educação profissional de três formas: 1) integrada, oferecida àqueles que concluíram o ensino fundamental, cujo curso é planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição, com matrícula única, cuja formação é realizada em quatro anos; 2) concomitante, oferecido aos concluintes do ensino fundamental que já estejam cursando o ensino médio, com matrículas distintas, podendo ser oferecida na mesma instituição, em instituições distintas com ou em convênios de intercomplementaridade. A conclusão do curso técnico está vinculada à conclusão do ensino médio; e 3) subsequente, oferecida àqueles que já concluíram o ensino médio⁶³.

O novo decreto manteve a organização modular dos cursos técnicos, embora não tenha preservado a mesma nomenclatura – *módulos* – para defini-la, como estava no decreto anterior. Os cursos técnicos, assim como os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, permaneceram estruturados em “etapas de terminalidade”, que conferem uma certificação específica para o trabalho, a partir da conclusão de determinada fase do curso, perfazendo “saídas intermediárias” (Art. 6º).

Embora o novo decreto tenha mantido as principais características do decreto anterior, observamos que a retomada do ensino técnico integrado representa uma conquista para os movimentos sociais cuja pauta envolve a educação profissional. Retoma a possibilidade de construção de um projeto educacional que busca integrar educação profissional e educação básica. É resultado da correlação de forças entre o governo, os movimentos sociais, os empresários e demais setores organizados da sociedade.

A retomada do ensino técnico integrado ao ensino médio foi apenas o início de um longo processo de reformulação da educação profissional na última década. Três dias após a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004 iniciou-se uma reestruturação interna no

⁶³ Decreto nº. 5.154/2004, artigo 4º, §1º.

Ministério da Educação, na qual a Secretaria de Educação Média e Tecnológica foi desmembrada. O ensino médio passou para a Secretaria de Educação Básica e constituiu-se a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que se tornou a responsável pelos programas relacionados à educação profissional. A articulação entre a educação profissional e o ensino médio ficou a cargo de oito Câmaras Temáticas de Integração⁶⁴.

Os grupos de educadores representados por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que trabalharam no desenvolvimento de parte das propostas iniciais do governo Lula da Silva para a educação profissional, realizaram-nas em torno do objetivo de colaborar com a construção de um “novo ponto de partida para a travessia em direção à formação básica unitária e politécnica” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010). Por isso, defenderam a retomada do ensino técnico integrado ao médio, entendido como condição necessária para a construção futura do ensino médio unitário e politécnico.

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2010, p.44).

Os autores reconhecem que este objetivo não se expressou nos encaminhamentos posteriores feitos pelo Ministério da Educação (MEC), haja vista a separação entre as Secretarias de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Assim como o Projeto Escola da Fábrica e o ProUni, que expressam elementos de continuidade de um projeto que não reconhece como estratégica a política de integração do ensino médio a educação profissional.

Em 2005, no âmbito dos debates sobre a transformação dos CEFETs em instituições de nível superior, citados no capítulo anterior, foi criada a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR)⁶⁵, configurando a única universidade tecnológica do país e fomentando, em certa medida, os debates que ocorriam no interior de algumas unidades dos Centros

⁶⁴ Portaria nº. 695, de 10 de setembro de 2004. Instituíram-se as seguintes câmaras temáticas: Educação de Jovens e Adultos; Extensão Universitária; Atividades Complementares na Educação Básica; Diversidade na Educação; Ensino Tecnológico; Ensino Médio e Técnico; Formação de Professores; Educação Especial; e Educação à Distância.

⁶⁵ Lei nº. 11.184, de 7 de outubro de 2005.

Federais de Tecnologia que organizaram propostas para a sua transformação em universidades tecnológicas, como Rio de Janeiro e Minas Gerais.

O Decreto nº. 5.154/2004 foi transformado em lei em julho de 2008, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996⁶⁶. Nessa ocasião o Ministério da Educação poderia ter retomado os debates sobre a configuração da educação profissional e sua integração à educação básica. No entanto, essa possibilidade não foi sequer aventada pelo governo. Alteraram-se os dispositivos relacionados à educação profissional, que passou a ser denominada pela lei *educação profissional e tecnológica*. Foi criada na LDB uma Seção (IV) específica para a educação profissional técnica de nível médio, na qual está prevista as suas modalidades. A legislação incorporou as determinações do Decreto nº. 5.154/2004, incluindo a modalidade ensino médio integrado ao técnico. A alteração também estabelece que a educação de jovens e adultos deva articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, legitimando os programas em desenvolvimento para esta modalidade de ensino.

No mesmo ano, foi sancionada a Lei nº. 11.892, no mês de dezembro, que ratificou e ampliou a Lei nº. 11.741/2008. Instituiu-se a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG)⁶⁷ e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Em 2008, ocorreu uma ampla transformação da organização da educação profissional no Brasil, cujo objetivo central era a sua expansão e consolidação enquanto rede específica de ensino.

Os Institutos Federais, que substituíram, mediante adesão, a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica e todas as Escolas Agrotécnicas Federais, foram criados por esta mesma lei. No artigo 2º são definidos como instituições de educação superior, básica e profissional (nesta ordem) e multicampi, especializados no oferecimento de educação profissional e tecnológica. Cada unidade passou a ser denominada de *campus*, tal como nas universidades.

⁶⁶ Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008.

⁶⁷ Ambos os CEFETs não aderiram a transformação em Instituto Federal.

O ensino médio integrado ao técnico aparece como prioridade nos objetivos dos Institutos Federais. Assim como a realização de pesquisas aplicadas visando a soluções técnicas e tecnológicas; o desenvolvimento de atividades de extensão articuladas ao mercado de trabalho e aos segmentos sociais; o estímulo às atividades que conduzam a geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e, por fim, o desenvolvimento do nível superior. No último item destaca-se o oferecimento de cursos de licenciatura, prioritariamente para a formação de professores da educação básica nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional.

A lei estabelece, no artigo 8º, que os Institutos Federais deverão oferecer 50% das vagas para atender o ensino médio integrado ao técnico e 20% ao oferecimento de licenciaturas à educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática e à educação profissional. No referido artigo, fica estabelecido que os Institutos Federais que identificarem demandas sociais pela formação em nível superior poderão ampliá-la, porém, sem o prejuízo do índice estabelecido.

Os Institutos Federais estão organizados de forma semelhante às universidades públicas, as instituições podem determinar as suas propostas orçamentárias, exceto em relação a pessoal, encargos sociais e benefícios dos funcionários docentes e técnico-administrativos, elemento este que os diferencia das universidades. A instância final de deliberação de cada instituição é o Conselho Superior, órgão deliberativo e consultivo, composto paritariamente por representantes dos docentes, discentes, dos funcionários técnico-administrativos, dos egressos das instituições, da sociedade civil, do Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes⁶⁸.

Analisamos até aqui as mudanças no âmbito da legislação que regula a educação profissional e tecnológica no Brasil, considerando sua importância para compreendermos o processo de expansão que como ela se desencadeia. No primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2006), como vimos, ocorreu um amplo processo de debate e disputa na construção do projeto de transformação desta modalidade de ensino. No segundo mandato (2007-2010), a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e

⁶⁸ O Colégio dos Dirigentes é uma instância consultiva e composto pelo Reitor, Pró-reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que compõem o Instituto Federal.

da mudança dos Centros Federais de Educação Tecnológica para Institutos Federais, deu-se início a um forte processo de expansão de escolas (*campi*) e matrículas, assim como a contratação de professores e técnicos administrativos. A seguir, passamos a analisar este processo de expansão no contexto das transformações no governo e no país.

3.2. Fundamentos da expansão do ensino técnico de nível médio

O projeto de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica também estava presente no Plano de Governo apresentado pela chapa do Partido dos Trabalhadores. Propunha um aumento de matrículas no ensino técnico de nível médio e superior, assim como em cursos de qualificação profissional público e privado. No projeto, *Uma escola do tamanho do Brasil*, apresentado pela chapa, estava contida a proposta de fortalecimento da Rede Federal “dispondo-lhes recursos humanos e materiais adequados”; a articulação entre as redes privadas e públicas, incluindo o “Sistema S”; a criação de “Centro de Formação Profissional”, configurando a possibilidade de construção de uma “trajetória opcional de educação profissional”⁶⁹; a articulação da educação profissional com a política de emprego e renda, “com ênfase na econômica solidária e de micro e pequenas empresas” e também o estabelecimento de um “consórcio de financiamento para a implantação da política nacional de educação profissional com recursos públicos”.

Os projetos desenvolvidos no governo Lula da Silva se constituíram a partir destas indicações iniciais contidas no programa. Em 2004, o Governo Federal apresentou uma proposta para educação profissional sintetizada no documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004)*, durante a gestão do ministro da Educação Cristovam Buarque, cujo Secretário de Educação Profissional e Tecnológica era Antônio Ibañez Ruiz⁷⁰ e o Diretor da Educação Profissional e Tecnológica era Getúlio Marques Ferreira⁷¹. Neste documento foram apresentadas as principais propostas do governo para a transformação da educação profissional, tratando-a como “intencionalidade estratégica do desenvolvimento” (BRASIL, 2004, p.5).

⁶⁹ Referindo-se ao ensino superior.

⁷⁰ Professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), na área de Física.

⁷¹ Professor do CEFET do Rio Grande do Norte.

O documento se autodefine como um resgate de “concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade” (BRASIL, 2004, p.6).

[O documento] almeja destacar os compromissos deste governo com a educação básica, a redução das desigualdades sociais, o respeito e o fortalecimento da cidadania, reconhecendo em todos os momentos que a educação profissional e tecnológica cabe uma posição estratégica importante como elemento criativo de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil (BRASIL, 2004, p.6).

Neste documento, assim como no programa de governo, propõem-se planejar os programas para a educação profissional articulados a um projeto de desenvolvimento nacional, considerando que esta modalidade de ensino é um elemento estratégico do desenvolvimento do país. O projeto de articulação entre educação profissional e combate à extrema pobreza, por exemplo, aparece no documento relacionado à condução da população desempregada ao mercado de trabalho, mas não debate as condições deste ingresso e a permanência. Embora esteja explícito que a intenção não é “formar para o mercado de trabalho” ou “treinar para a empregabilidade”, não são apresentadas quais são as possíveis alternativas ao mercado de trabalho.

Afirma-se que estamos diante de tensas relações entre trabalho, emprego, escola e profissão e que “tais relações resultam de intrincada rede de determinações, mediações e conflitos entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural” (BRASIL, 2004, p. 7). Reconhece que todos “desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais” (BRASIL, 2004, p.8). A partir deste pressuposto, afirma-se: “impõem-se [a este projeto], portanto, um novo princípio educativo que busque progressivamente afastar-se da separação entre as funções intelectuais e as técnicas com vistas a estruturar uma formação que contemple ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais” (BRASIL, 2004, p.8). Conclui, com isso, que somente a educação profissional não é suficiente para os trabalhadores, devendo contar com uma sólida educação básica.

Neste sentido, torna-se imperioso explorar os espaços possíveis oferecidos pela LDB, tentando progressivamente incorporar a formação profissional e tecnológica à educação básica para atender as demandas não apenas do trabalho, mas da própria sociedade contemporânea (BRASIL, 2004, p.9).

O documento orienta que os debates não devem ignorar as contribuições de pesquisadores, grupos, instituições e dos movimentos sociais, que abordaram a realidade educacional do país nas décadas de 1980 e 1990. Assim como aqueles grupos que apontaram alternativas e desenvolveram importantes contribuições acadêmicas sobre as relações entre trabalho e a educação numa perspectiva histórico-crítica.

O documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (2004) se autodenomina como uma tentativa de sintetizar os debates e as proposições enunciados no Documento-Base (2003) e no Relatório Final (2003) do *Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, experiências, problemas e propostas*, promovido pela SETEC/MEC, procurando estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.

Constitui-se a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, trazendo em si uma análise substancial e concisa sobre a organização da educação profissional no Brasil. Tecendo críticas e realizando uma série de sugestões que rompem com as concepções das políticas para a educação profissional do governo anterior. Procura superar a vinculação estreita entre formação profissional e emprego; a formação modular por competências⁷²; problematizar a desintegração do ensino médio e técnico; o conceito de tecnologia,⁷³ etc. Afirma-se que “novos rumos devem ser traçados com relação à educação profissional e tecnológica, que exigirão, oportunamente, opção de conceitos básicos, correção de rumos e o reordenamento de prática”, pois “sem a estreita ligação à educação básica, a educação

⁷² “O horizonte que deve nortear a organização da educação profissional e tecnológica, vinculada ao ensino médio, é propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas. Nessa perspectiva, não se poderá perder de vista que a educação profissional e tecnológica deverá se concentrar em modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas existentes na produção. Esta concepção é radicalmente diferente da que propõe uma educação profissional modular, dissociada da educação básica” (BRASIL/MEC, 2004, p.12).

⁷³ “Numa concepção mais global, para utilizar uma expressão do Prof. Ruy Gama (1986), a tecnologia busca a categoria geral, evitando o erro de considerá-la como “agregado de técnicas”, como adição, puramente e simplesmente, de técnicas. Trata-se, portanto, de deixar de lado a visão empirista que a entende exclusivamente no plural – as tecnologias. Assim, a tecnologia mantém uma relação profunda com o trabalho, podendo ser considerada como a “ciência do trabalho produtivo” (BRASIL, 2004, p. 15).

profissional correrá sempre o risco de se tornar mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos” (BRASIL, 2004, p.12-13).

No documento, destaca-se no final do item que trata das concepções, que a “educação tecnológica, retomada em sua compreensão básica e práticas pedagógicas, poderá, nos devidos termos, dinamizar elementos que contribuirão para a renovação da educação profissional não modular nem fragmentada, mas profundamente vinculada à educação básica” (BRASIL, 2004, p. 17).

O segundo item do documento trata dos princípios gerais, fundamentais para a construção da educação profissional como estratégia para o desenvolvimento tecnológico do país. São eles: 1) comprometer-se com a redução das desigualdades sociais; 2) assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental, principalmente para o combate às desigualdades e para a soberania do país⁷⁴; 3) incorporar a educação básica (fundamental e média) como um direito garantido; e 4) comprometer-se com uma escola pública de qualidade.

Apontados os princípios gerais, o documento apresenta os pressupostos específicos da educação profissional e tecnológica, são eles: 1) articular a educação profissional e tecnológica com a educação básica, procurando construir a formação integral do ser humano; 2) integrar a educação profissional e tecnológica ao mundo do trabalho⁷⁵; 3) promover a interação da educação profissional e tecnológica com outras políticas públicas, representando a superação do assistencialismo em direção à inclusão social; 4) recuperar o poder normativo da LDB nº. 9.394/96 (Art. n. 22, 35, 36, 39 e 42)⁷⁶; 5) proceder a reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional e

⁷⁴ “O modelo de desenvolvimento proposto, alternativo ao modelo vigente até o momento, apoia-se, ainda, na ampliação dos espaços de inclusão e participação popular para a definição das políticas públicas e no estímulo à dimensão coletiva como valor radical da convivência social. Isto implica uma política deliberada de desenvolvimento econômico por parte do Estado” (BRASIL, 2004, p.20).

⁷⁵ “Trata-se de um universo complexo que, às custas de enorme simplificação, pode ser reduzido a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, a educação profissional e tecnológica, o produto do trabalho e as atividades laborais fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações” (BRASIL, 2004, p.22).

⁷⁶ Afirma-se no documento que “é preciso promover uma avaliação criteriosa dos instrumentos legais subsequentes [a LDB], tendo em vista o estudo de alternativas coerentes com um projeto de expansão da educação básica e da educação profissional e tecnológica pública, predominantemente federal e estadual, por ser estratégica às políticas de desenvolvimento, gratuita e de qualidade social requerida pela população de jovens e adultos do país” (BRASIL, 2004, p.24).

tecnológica; e 6) comprometer-se com a valorização dos profissionais da educação profissional e tecnológica⁷⁷.

O documento apresenta uma análise da conjuntura da educação profissional e tecnológica a partir de um resgate histórico das políticas públicas desenvolvidas na década de 1990. Tece uma crítica às regulamentações oriundas do Decreto nº. 2.208/97, em especial, a separação entre ensino médio e ensino técnico, que configurou duas redes de ensino distintas, uma voltada exclusivamente para a educação básica e outra para a educação profissional; a organização curricular em módulos e a partir do modelo de competências; a administração dos recursos por meio do PROEP; e a falta de apoio à formação de professores da área técnica. Assim como aborda as transformações na organização do Estado brasileiro e o “consentimento ativo aos princípios dos organismos internacionais” (BRASIL, 2004, p.33).

Na segunda parte do documento, feito o diagnóstico da educação profissional, definem-se as linhas estratégicas para o desenvolvimento de ações no âmbito da educação profissional e tecnológica. Inicialmente, destaca-se que a educação profissional deve ser objeto de uma política pública, contrariando a política desenvolvida no governo anterior, que se movimentava no sentido de desobrigar o Estado da execução da educação profissional. Posteriormente, são levantados diversos pontos para a condução das ações do Ministério da Educação, como a articulação com os movimentos sociais, outros ministérios⁷⁸, secretarias estaduais de educação, etc.; a revisão da legislação; fortalecimento e ampliação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, com vistas a se tornar um catalisador e difusor da educação profissional e suas regiões.

Ainda nos pontos de ação na educação profissional, destaca-se a reorganização do Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, vinculado ao Sistema Nacional de Educação, que deve se constituir como referência no desenvolvimento e na articulação desta modalidade de ensino, considerando sua experiência secular. Destaca-se também a criação do Comitê Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, cujo

⁷⁷ “Há urgência na formulação de uma política global de formação dos profissionais da educação que articule formação inicial e continuada, plano de carreira e salários condignos, ouvidas as entidades destes profissionais” (BRASIL, 2004, p.25).

⁷⁸ Destaca-se a importância da articulação com o Ministério do Trabalho e Emprego, principalmente no desenvolvimento do Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

objetivo é a articulação com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, propor e deliberar ações no âmbito da educação profissional e tecnológica.

O documento propõe também a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP), cujo objetivo central é suprir as deficiências do financiamento público da educação profissional e a transparência do financiamento da educação profissional no Brasil, que envolveria o Fundo de Amparo ao Trabalhador e o “Sistema S”. Trata também da elaboração de um sistema de reconhecimento de competências profissionais público e da construção da gestão democrática na educação profissional e tecnológica voltado ao reconhecimento e combate às desigualdades sociais e à herança autoritária das ditaduras. Pontua a necessidade da avaliação profissional e tecnológica e a divulgação das informações relativas a esta modalidade de ensino e do desenvolvimento da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional e tecnológica. E, por fim, indica como fundamental o desenvolvimento do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, visando socializar as experiências realizadas no âmbito da educação profissional e debater as temáticas prementes, envolvendo todo o Subsistema de Educação Profissional e Tecnológica e as diversas redes públicas e privadas.

O levantamento detalhado do documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004)*, elaborado para ser a base da expansão e demais projetos e programas desenvolvidos pelo governo federal para esta modalidade de ensino, justifica-se por representar uma ruptura em relação às concepções político-ideológicas do governo anterior. Ao mesmo tempo em que representa um movimento crítico pontual no governo Lula da Silva (2003-2010).

As duras críticas ao projeto de educação profissional e tecnológica expressas no documento analisado anteriormente, assim como as suas proposições, não foram levadas a frente no referido governo. Mesmo que alguns conceitos e concepções ainda permaneçam nos documentos de referência no desenvolvimento das políticas para a educação profissional e tecnológica, elas passaram por uma espécie de “esvaziamento” teórico-metodológico, o que ficará mais evidente quando, a seguir, analisamos as diretrizes e as

ações posteriores do Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Cristovam Buarque⁷⁹ permaneceu no cargo de ministro da educação no decorrer de 2003. Durante o ano de 2004, até a metade de 2005, o cargo de ministro da educação foi ocupado por Tarso Genro⁸⁰, substituído por Fernando Haddad (2005-2012). Quando Tarso Genro ingressou no MEC, substituiu as equipes que ocupavam as secretarias internas do ministério. Na gestão de Cristovam Buarque, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica foi dirigida por Alberto Ibañez Ruiz e, no final de 2005⁸¹, quem passou a coordenar a SETEC foi Eliezer Pacheco⁸², na qual permaneceu todo o restante do mandato de Lula da Silva e início do governo Dilma Rousseff. Cabe destacar que Eliezer Pacheco foi também o responsável pela maior parte de publicações realizadas pela SETEC/MEC, no período, sobre a educação profissional e tecnológica e sobre a criação e a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em especial.

Em 2004, constituídas e tornadas públicas as concepções e estratégias para a educação profissional e tecnológica, o Ministério da Educação assinou convênios com os secretários de educação dos estados do Paraná, Espírito Santo e Santa Catarina, prevendo o repasse de recursos para a retomada e implantação do ensino médio integrado ao técnico. Os convênios eram decorrentes de um assessoramento realizado para as secretarias de educação do Paraná e Espírito Santo, que se originou em um acordo para o desenvolvimento do ensino médio integrado. Entretanto, o repasse não foi efetivado e, paradoxalmente, o MEC anunciou meses depois o interesse de outras secretarias estaduais no mesmo projeto.

Com isso, após a separação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a Secretaria da Educação Básica passou a realizar seminários de orientação nos estados para

⁷⁹ Cristovam Buarque foi governador do Distrito Federal por um mandato (1995-1999) pelo Partido dos Trabalhadores. Deixou o Partido dos Trabalhadores em 2004 e passou a integrar o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Atualmente Cristovam Buarque é senador pelo PDT (mandato 2010-2017).

⁸⁰ Tarso Genro foi deslocado, posteriormente, para o Ministério das Relações Institucionais (2006-2007) e para o Ministério da Justiça (2007-2010). Atualmente é governador do Rio Grande do Sul pelo Partido dos Trabalhadores. Foi prefeito da cidade de Porto Alegre por dois mandatos (1993-1997/2001-2002).

⁸¹ 5 de outubro de 2005.

⁸² Eliezer Moreira Pacheco foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) (2004-2005) e professor da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

a organização do ensino médio integrado ao técnico. Em síntese, “o que ocorreu foram discussões aligeiradas e, por vezes, encaminhamentos para a organização do ensino médio em três séries anuais, seguida por mais um ano de estudos profissionalizantes” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1092).

Estava anunciado o rompimento com o projeto inicial esboçado pelo Ministério da Educação. As diretrizes e as concepções presentes no documento *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004)* não foram mantidas no desenvolvimento de programas e projetos já nas primeiras ações do governo. O marco deste rompimento pode ser localizado na manutenção das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica⁸³ decorrentes das mudanças na educação profissional na década de 1990. A partir do Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, que trata da aplicação do Decreto nº. 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica emitiram a Resolução nº. 1/2005, que apenas atualizou as Diretrizes Curriculares estabelecidas na década de 1990.

Segundo Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005), embora o Parecer nº. 39/2004 reconheça o ensino médio integrado ao técnico, com matrícula única, “considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de ‘natureza distintas’” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1095). Para os autores, deu-se continuidade à política curricular do governo anterior, “marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade”, adequadas aos princípios neoliberais (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1095). O que se processou foi uma acomodação do Decreto nº. 5.154/2004. Para os autores:

Tal postura contradiz não só o documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do presidente Lula, mas, sobretudo, as diretrizes e propostas formuladas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1094).

No ano de 2005, foi lançado o Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica do governo Lula da Silva, com o objetivo de construção de sessenta e cinco novas unidades dos Centros Federais de Educação Tecnológica. O Plano de expansão teve

⁸³ Resolução CEB N.º 4, de 8 de dezembro de 1999.

sua primeira fase iniciada no primeiro mandato do governo Lula da Silva, foram recuperadas escolas técnicas construídas no governo anterior em parceria com os municípios, decorrentes do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)⁸⁴ e construídas novas unidades, totalizando 81 unidades criadas até 2010.

Ainda no ano de 2005, foi lançado o Projeto Escola da Fábrica, cujo objetivo central era oferecer formação profissional inicial a jovens entre dezesseis e vinte quatro anos, cuja renda familiar não ultrapassasse um salário mínimo e meio *per capita*, matriculados na educação básica regular pública ou na educação de jovens e adultos. O programa oferecia aos jovens uma bolsa de estudos no valor de cento e cinquenta reais e era executado pelo Ministério da Educação e a Secretaria Nacional de Juventude em parceria com os municípios, autarquias, fundações e entidades privadas sem fins lucrativos⁸⁵. O Projeto Escola da Fábrica, uma das primeiras ações do MEC para a ampliação da educação profissional rompe com o princípio anunciado pelos documentos iniciais do governo Lula da Silva sobre o oferecimento da educação profissional e tecnológica pública em efetiva articulação com a educação básica.

A ideia [do Escola da Fábrica] é baseada no projeto Formare, da Fundação Iochpe, iniciado com recursos do PROEP, e se apoia nas parcerias firmadas com empresas e indústrias de todo o país para que elas façam a qualificação profissional de jovens (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1101).

Em 2008, o Projeto Escola da Fábrica foi revogado e foi incorporado pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)⁸⁶. O Projovem também é um programa com características compensatórias, foi promulgado em 2005, paralelamente ao Projeto Escola da Fábrica. Seu objetivo central é a reinserção e manutenção de jovens na escola. Os estudantes recebem uma bolsa no valor de cem reais, vinculada à frequência nos cursos oferecidos. Procura-se com o Projovem oferecer qualificação profissional, incentivar o desenvolvimento de ações comunitárias e a inclusão digital.

Em 2006, outro projeto foi criado no campo da educação profissional. Trata-se do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

⁸⁴ Portaria MEC nº. 1.005/97.

⁸⁵ Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005.

⁸⁶ Lei nº. 11.692, de 10 de junho de 2008.

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)⁸⁷, estabelecendo a possibilidade de desenvolvimento da formação integrada, articulando elevação da escolaridade e qualificação profissional ou formação profissional. O decreto de criação do PROEJA estabelece que as instituições federais de educação profissional e tecnológica devem oferecer esta modalidade. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) observam que

Tal como ocorreu no Parecer n. 39/2004 e na Resolução CNE n. 01/2005, na modalidade EJA o princípio que (des)articula formação geral e específica também não é a integração mas sim a independência entre elas. Em síntese, lamentavelmente, essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de “uma ou outra alteração”, mantêm tudo como estava antes (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1099).

Sobre o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos pelas Escolas Técnicas federais e pelos CEFETs, os autores observam ainda que a relação destas instituições com esta modalidade de ensino inicia-se com o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)⁸⁸. Para certificar os trabalhadores oriundos de cursos financiados pelo PLANFOR e oferecidos por organizações não governamentais, empresas, sindicatos, foi preciso que estivessem vinculadas a instituições públicas, foram as Escolas Técnicas e CEFETs que assumiram esta função. Desta forma, as instituições federais de educação profissional e tecnológica aproximaram-se desta modalidade de ensino, que marcou sua trajetória no oferecimento da EJA.

Os três projetos criados entre os anos de 2005 e 2006 rompem com as diretrizes iniciais apresentadas pelo governo Lula da Silva, por se tratarem de programas focais, desarticulados entre si e voltados a demandas específicas. Projetos como o Escola da Fábrica e o Projovem recuperam a modalidade de parceria público-privado no oferecimento da educação profissional, financiado pelos recursos do PROEP, seguindo o mesmo “modelo” do governo anterior. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005) destacam que os programas Escola da Fábrica e Projovem, “com diferenças na sua finalidade e organização, resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a

⁸⁷ Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006.

⁸⁸ Resolução do Ministério do Trabalho e Emprego nº. 194, de 23 de setembro de 1998. Revogada pelas Resoluções nº. 333/2003 (Institui o Plano Nacional de Qualificação – PNQ); nº. 478/2006; nº. 560/2007;

revogação da Lei nº. 5.692/71, qual seja tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1.104).

No caso específico do Escola de Fábrica, ao depender da parceria empresarial para sua realização, além do uso do fundo público pelas organizações privadas, tende a predominar o viés assistencialista. No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão de obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.1.104).

É preciso considerar que o governo Lula da Silva rompeu, em certa medida, com o *tipo* de expansão da educação profissional que ocorreu no governo Fernando Henrique Cardoso⁸⁹, que esteve voltada à criação de novas unidades escolares a partir de parcerias com o setor privado ou Organizações Não Governamentais (ONGs). Entretanto, a expansão se processou de modo contraditório e, em alguns casos, ela tomou a forma de projetos focalizados para formação profissional, como o PROEJA e o Projovem.

O projeto de expansão do governo do Partido dos Trabalhadores também expressou, em tese, que as políticas públicas empreendidas para a educação profissional deveriam ter como objetivo central o “desenvolvimento nacional soberano” com vistas à inovação tecnológica. Ao mesmo tempo, anunciou o apoio ao setor produtivo das mesorregiões brasileiras. O projeto de expansão oscila entre a emancipação dos trabalhadores, por meio de organização cooperativa e empreendedorismo; e o atendimento às demandas do mercado de trabalho por trabalhadores qualificados, que mantém os ritmos crescentes de acumulação do capital.

3.3. A expansão do ensino técnico de nível médio no período 2007-2010

No Programa de Governo das eleições de 2006, o Partido dos Trabalhadores apresentou a seguinte proposta: “*será dada ênfase ao acesso à escola pública democrática e de qualidade, (...) ao acesso mais amplo à educação profissional, técnica e tecnológica*”

⁸⁹ Uma das primeiras iniciativas do governo Lula da Silva na área da educação profissional foi revogar a Medida Provisória nº. 1.549, de 15 de abril de 1997, que impedia a expansão da rede federal.

(...)” (p.12). Portanto, mesmo de maneira superficial e ampla, anunciou nas eleições a continuidade do processo de ampliação da educação profissional e tecnológica, que teve início no mandato anterior.

Ao analisar as políticas e os programas para esta modalidade de ensino, observamos que foi no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010) que ocorreram as principais mudanças, com destaque à ampliação de escolas e vagas, o que representa a maior parte da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nos diferentes níveis de ensino.

No primeiro mês do segundo mandato, o governo Lula da Silva apresentou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), contendo um conjunto de propostas cujo objetivo enunciado era estimular o investimento privado, ampliar os investimentos públicos em infraestrutura, melhorar a qualidade dos gastos públicos e o controle e expansão dos gastos no âmbito da Administração Pública Federal (Art. 1º)⁹⁰. As propostas do PAC estão organizadas em cinco blocos, são eles: 1) investimento em infraestrutura; 2) estímulo ao crédito e financiamento; 3) melhoria do ambiente de investimentos; 4) desoneração e aperfeiçoamento do sistema tributário; e 5) medidas fiscais de longo prazo. Para cada bloco são levantadas ações prioritárias e estabelecidos os recursos necessários⁹¹.

Roberto Leher (2007), analisando o anúncio e primeiras ações do PAC, aponta que o programa é uma versão nacional da Iniciativa para a Integração da Infraestrutura Regional Sul-americana (IIRSA). Trata-se de um programa de infraestrutura que foi previsto e incentivado nos projetos da constituição da Aliança de Livre Comércio das Américas (ALCA), que diante de protestos não chegou a ser concretizada. O IIRSA é um acordo firmado entre países da América Latina para “avançar na modernização da infraestrutura regional e na adoção de ações específicas para promover sua integração e desenvolvimento econômico e social”⁹².

⁹⁰ Decreto nº. 6.025, de 22 de janeiro de 2007. Alterado pelo Decreto nº.7470, de 4 de maio de 2011.

⁹¹ Cf. www.brasil.gov.br/pac. Acesso em junho de 2012; e DIEESE. *Principais aspectos do Programa de Aceleração do Crescimento*. Nota Técnica, nº. 41, janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2007/notatec41PAC.pdf>. Acesso em setembro de 2013.

⁹² Cf. www.iirsa.org. Acesso em julho de 2012. O IIRSA foi firmado em 1 de setembro de 2000, na cidade de Brasília e segue um plano de ações para a integração da infraestrutura regional da América do Sul.

Para o autor, a promessa de arranque do crescimento econômico como condição *sene qua non* para a elevação da qualidade de vida da população, presente no PAC e no IIRSA, “é uma tese que está no âmago das ideologias da modernização, do desenvolvimento e da globalização” (LEHER, 2007, p.4), que contribuem para a instauração de políticas econômicas que permitem a hiperexploração do trabalho e a apropriação do excedente econômico pelo grande capital. O que constitui uma contradição, pois não é possível a elevação da qualidade de vida da população, em geral, sem uma transformação na estrutura da distribuição do crescimento econômico. Conclui Roberto Leher (2007):

No contexto do neoliberalismo, como pareceu a alguns, esse programa tem a aparência de uma inflexão estrutural, pois o Estado seria novamente reconhecido com agente econômico e de planificação; contudo, um exame mais detido atesta que não há nada de novo no *front*: o Estado nunca abandonou seu papel de operador da economia e, ademais, o fator propulsor do crescimento econômico, conforme o PAC, requer o chamado “déficit nominal zero”, o aprofundamento da reprimarização e o agravamento da condição capitalista dependente do país, uma tendência forte que vem se adensando desde a crise estrutural da dívida de 1982 (LEHER, 2007, p.4).

O PAC se assemelha mais a um programa de governo, posto que sua mensagem é eminentemente política e não apresenta uma análise conjuntural a partir da qual se propõe alternativas. Inclusive, não apresenta uma avaliação do primeiro mandato e as possibilidades de avanço perante as ações realizadas.

Nesta direção, Leda Paulani e Rodrigo Teixeira, em artigo publicado em fevereiro de 2007, na Folha de São Paulo, defendem que o modelo macroeconômico adotado pelo governo Lula da Silva reflete a ratificação de uma acumulação de capital que se processa sob a dominância da valorização financeira, o que monta, portanto, uma armadilha para o desenvolvimento do país. Segundo os autores

A dominância se instalou na articulação entre classes e grupos sociais domésticos e estrangeiros e nas câmaras e antecâmaras do poder, o que está na raiz da servidão financeira do Estado, traduzida na hiperortodoxia da política monetária. O PAC não muda em nada esse entrave estrutural. Seu lançamento só explicita o quão político é o conflito entre gerar renda e capturar renda, particularmente num modelo em que a captura tem primazia sobre a geração.

Neste contexto, em fevereiro de 2007, o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi denominado como o “PAC da educação”,

estabelecendo um conjunto de ações para todos os níveis e modalidades de ensino. A estratégia de sobrepor o PDE ao Plano Nacional de Educação (2001-2010) confirma o PAC/PDE como uma espécie de programa de governo, e não como parte de um estruturado projeto de desenvolvimento, como propalado à época.

O PDE foi lançado oficialmente em abril de 2007, com a promulgação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação⁹³, estabelecendo trinta metas para o período 2007-2010⁹⁴. O PDE abrigou a maior parte dos programas que já estavam em desenvolvimento, confirmando ou alterando suas diretrizes. De acordo com Dermeval Saviani (2007),

Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. O MEC aproveitou, então, o ensejo e lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura (SAVIANI, 2007, p.1233).

No mesmo dia 24 de abril, em que foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi sancionado o Decreto nº. 6.095/2007, que anunciou a reorganização das instituições de educação profissional e tecnológica federais. O Ministério da Educação apresentou, por meio do decreto, a proposta de transformação voluntária dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições de nível superior, profissional e básico, pluricurriculares e multicampi. O decreto também apresentou os condicionantes deste processo.

⁹³ Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007.

⁹⁴ As metas do PDE colocaram em debate na sociedade brasileira os seguintes projetos e ações: o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, promulgado em 2006, em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); o Piso do Magistério; o incentivo a formação por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Transporte Escolar; Programa Luz para Todos; Programa Saúde na Escola; a ação Guia de tecnologias na Escola; a coleta de dados pelo Educacenso; o programa Mais Educação, para permanência na escola; a ação Coleção Educadores, para o aumento dos acervos nas bibliotecas escolares; o programa Inclusão Digital para a distribuição de computadores e aumento do acesso a internet; Proinfância para o aumento do número de creches; a Província Brasil; Programa Dinheiro Direto na Escola; o programa Gosto de Ler, articulado as Olimpíadas de Língua portuguesa; Biblioteca na Escola com obras voltadas ao ensino médio; o FIES-PROUNI; Pós-doutorado para evitar a “fuga de cérebros”; programa Professor Equivalente cujo objetivo é facilitar a contratação de docentes nas IFES; Educação Superior, para aumentar o número de vagas nas IFES; Programa Incluir: acessibilidade na educação superior; a reformulação do Brasil Alfabetizado, na educação de jovens e adultos; diferentes programas para a Educação Especial; os programas para a Educação Profissional explicitados neste capítulo, dentre outros.

A transformação dos CEFETs também aparece dentre as metas do PDE, introduzidas da seguinte forma: “talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação mais notáveis” (BRASIL, 2007, p.18). Observamos que a relação mecânica entre educação profissional e tecnológica e desenvolvimento social e econômico do país é evidenciada na maior parte dos documentos que tratam desta modalidade de ensino durante o segundo mandato do governo do PT, a começar pelo PDE. Após a referida introdução, o PDE apresenta um histórico que enfatiza as transformações ocorridas no primeiro mandato do governo Lula da Silva em comparação aos seus antecessores. Destaca a criação de 214 novas unidades das instituições federais para a educação profissional e tecnológica e a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos entre os anos de 2003 e 2006.

No próprio PDE, a organização dos Institutos Federais em substituição ao CEFETs é apresentada como uma proposta “que evidencia com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade” (BRASIL, 2007, p.19). Nos termos do PDE, a seguinte missão é atribuída às instituições federais:

- Ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio;
- Orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais;
- Estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão;
- Quanto a relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica;
- Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas;
- Oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, a partir da avaliação de que o ensino médio está em “crise aguda”, sugere que a educação profissional pode representar a “abertura de perspectivas” para este nível de ensino. Destaca que:

A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – que deve contemplar os estudos das formas de organização da produção – pode repor em novas bases, o debate da politecnia, no horizonte da superação da oposição entre propedêutico e profissionalizante (BRASIL, 2007, p.19).

O PDE propõe a transformação do Decreto nº. 5.514/2004 em alteração na Lei de Diretrizes e Bases por meio de uma sessão especial para a articulação entre educação profissional e ensino médio. “A educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares, inclusive na modalidade à distância” (BRASIL, 2007, p.20).

Ao mesmo tempo, o PDE valoriza a nova regulamentação da aprendizagem⁹⁵ e a lei do estágio como forma de “educação no ambiente de trabalho” e como forma de integração entre “arranjos produtivos e educativos locais”. Assim como valoriza a criação do catálogo nacional de cursos tecnológicos, o que possibilitou sua avaliação pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); e anuncia a criação do catálogo nacional do ensino técnico⁹⁶.

Em um item específico – EJA Profissionalizante – o Plano trata do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), bem como do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), voltado para a qualificação profissional no ensino fundamental. Neste item, é apresentada a proposta de incluir na LDB que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional” (BRASIL, 2007, p.20).

Em junho de 2008, três meses antes da promulgação da lei de criação dos Institutos Federais, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) publicou a *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, como parte da execução das metas do PDE. Neste documento, o Ministério da Educação

⁹⁵ As leis da “Aprendizagem” regulam o emprego de jovens entre 14 e 24 anos em condição de formação técnico-profissional metódica. Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o projeto Escola da Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do ProUni, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências.

⁹⁶ O catálogo dos cursos técnicos foi lançado em 2008 e está disponível em <http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>. Acesso em setembro de 2013.

apresenta o que denomina “novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008, p.5), assim como afirma a expectativa de que as novas instituições “permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico” (BRASIL, 2008, p.5). Afirma o documento:

Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis da educação profissional com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador, e articularão, em experiência institucional inovadora, todos os princípios formuladores do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008, p. 5).

O objetivo das orientações apresentadas pela SETEC/MEC era subsidiar a implantação dos Institutos Federais e orientar a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado das instituições que seriam criadas posteriormente. O documento coloca as transformações na Educação Profissional e Tecnológica como o estabelecimento de uma política pública custeada por recursos públicos federais, definida da seguinte forma:

A concepção de Educação Profissional e Tecnológica orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da *laboralidade*, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, tendo em vista que a Educação Profissional e Tecnológica contribui para o progresso socioeconômico, as atuais políticas dialogam efetivamente com as políticas sociais e econômicas, dentre outras, com destaque para aquelas com enfoques locais e regionais (BRASIL, 2008, p.9, grifo nosso).

Observamos que o documento substitui o conceito de trabalho por laboralidade. Assim como define como “natural” o diálogo entre as políticas sociais e econômicas estabelecida pelo governo, cujo objetivo final sugerido é o “progresso socioeconômico”. Neste ponto, a perspectiva de modernização do país, no caminho dos países capitalistas centrais, é evidente.

O documento apresenta um histórico das políticas públicas para a educação profissional no país, que estabelece relações diretas entre o contexto socioeconômico nacional e mundial e as políticas. A promulgação da Lei nº. 5.692/1971, por exemplo, que institui a profissionalização compulsória, é apresentada como consequência da urgência da formação de técnicos para a indústria em expansão. Assim como a relativização desta

mesma lei na década de 1980, que retira sua obrigatoriedade, é apresentada como consequência da retração econômica nesta década. Cabe destacar que durante toda a ditadura militar (1964-1984) foram criadas dezoito escolas técnicas federais e quase nada se investiu na infraestrutura das escolas regulares de 2º grau (na época) para que oferecessem cursos técnicos, como secretariado e contabilidade. Enquanto no governo José Sarney (1985-1990) foram criadas onze escolas técnicas, mesmo em período de flagrante desemprego.

Ainda no histórico da educação profissional e tecnológica, o documento aborda a expansão desta modalidade de ensino. Aponta que a primeira fase da expansão, iniciada em 2006, teve como objetivo central implantar escolas federais em estados que não as possuíam, em periferias de metrópoles e em “municípios interioranos distantes dos centros urbanos”, inaugurando cursos articulados às “potencialidades locais de geração de trabalho” (BRASIL, 2008, p.17). E que a segunda fase da expansão, iniciada em 2007, lançada sob o slogan “uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”, prevê a construção de 150 novas unidades de ensino, totalizando 180 mil vagas, projetando 500 mil matrículas até 2010, “quando a expansão estiver concluída e na plenitude de seu funcionamento” (BRASIL, 2008, p.17).

Segundo o Censo Escolar de 2010, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica ofereceu o total de 165.555 matrículas no ensino técnico de nível médio, incluindo o ensino médio integrado ao técnico. Os dados fornecidos pelo site⁹⁷ da Rede Federal indicam que em 2010 estavam em funcionamento 366 escolas perfazendo um total de 400 mil matrículas. Possivelmente os dados se referem ao conjunto das vagas oferecidas pela Rede Federal, do nível básico (da qualificação profissional) à pós-graduação, e não somente ao ensino técnico de nível médio. Posteriormente analisamos os dados referentes à expansão da educação profissional de nível técnico.

O documento *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (2008)* atribui ao processo de expansão de unidades e vagas o surgimento de novas possibilidades de atuação; novas propostas político-pedagógicas; e “a necessidade de

⁹⁷ www.redefederal.mec.gov.br. Acesso em junho de 2012.

uma nova institucionalidade”. Assim como reforça a função estratégica da educação profissional e tecnológica, afirmando que:

Essa modalidade da educação vem sendo considerada como fator estratégico não apenas na compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional, mas também como fator para fortalecer o processo de inserção cidadã para milhões de brasileiros (BRASIL, 2008, p.21).

Os Institutos Federais são definidos como “incubadoras de políticas sociais” (MEC, 2008, p.22), com a função de articulador das políticas de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e educacional. O documento estabelece que cada Instituto Federal deve dispor de um observatório de políticas públicas, objetivando a articulação entre as políticas (BRASIL, 2008, p.22).

Cada Instituto Federal deve ter a agilidade para conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade, com a temperança necessária quando da definição de suas políticas para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda. É essa concepção que dá suporte à delimitação da área de abrangência dos Institutos Federais, qual seja, as mesorregiões. A razão de ser dos Institutos Federais, enquanto instituições voltadas para a educação profissional e tecnológica, comprometidas com o desenvolvimento local e regional, está associada à conduta articulada ao contexto em que está instalada; ao relacionamento do trabalho desenvolvido; à vocação produtiva de seu *lôcus*; à busca de maior inserção da mão de obra qualificada neste mesmo espaço; à elevação do padrão do fazer de matriz local com o incremento de novos saberes, aspectos que deverão estar consubstanciadas no monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência (BRASIL, 2008, p.25).

Para cumprir estes objetivos, os Institutos Federais são apresentados como Redes Sociais⁹⁸ com uma proposta curricular verticalizada – que oferece todos os níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, e transversal, que procura romper com a “disciplinaridade” escolar. O documento ressalta que os professores que trabalham nos Institutos Federais tem a possibilidade de lecionar em todos os níveis de ensino e atribui a esta característica parte da responsabilidade da relação entre os níveis da educação

⁹⁸ “A rede é tecida a partir de relações sociais existentes que oportunizam, por um lado, o compartilhamento de ideias, visando a formação de uma cultura de participação e, de outro, a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento de atuação regional com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal” (BRASIL, 2008, p.26).

profissional e da verticalização curricular. Portanto, já nos objetivos a integração não é compreendida como estrutural.

Neste sentido, o documento enfatiza a contribuição que terá para este processo o desenvolvimento do ensino médio integrado ao técnico e as licenciaturas. Assim como ressalta a importância da construção de um projeto de formação de professores para a educação profissional dentro do programa das licenciaturas e de pós-graduação, ressaltando as dificuldades históricas que a licenciatura para a educação profissional possui para se consolidar.

Apresenta também a importância da “valorização dos profissionais das instituições federais”, elencando como essencial um plano de carreira para os profissionais técnico-administrativos e para os professores. Ao mesmo tempo, enfatiza a necessidade de “capacitação continuada dos profissionais”, carga horária que considere o “novo perfil de professor-pesquisador” e a infraestrutura das instituições para o trabalho do professor.

Ao analisar as mudanças no mundo do trabalho no último século, o documento destaca que é necessário estar atento ao “novo paradigma” que se instala no âmbito da produção, decorrente das mudanças na base técnica, “com ênfase na microeletrônica, que provocou novas demandas para a formação dos trabalhadores” (BRASIL, 2008, p.32). O documento atribui a essas novas demandas a falta de trabalhadores qualificados no país. Citando Márcio Pochmann *et al* (2007), afirma que há uma desconexão entre a realidade do mundo do trabalho e a realidade do sistema de formação. Após esta conclusão, o documento reconhece que a maioria dos jovens brasileiros não chegou ao ensino médio, destacando a partir de dados do IBGE que apenas 50% da juventude (quinta maior do mundo) está no ensino médio e, deste percentual, 56% apresenta defasagem idade/série.

Por fim, o documento problematiza a autonomia das instituições, comparando o termo com soberania. Enfatiza que os Institutos Federais devem estar “visceralmente” articulados com a “demanda social plena (...), desde as oriundas da chamada produção elaborada até os médio e pequenos empreendimentos e os movimentos sociais” (BRASIL, 2008, p.37). Conclui, afirmando que “a realidade que se vislumbra com esses Institutos Federais é a de que eles constituam um marco nas políticas para a educação no Brasil, pois

revelam uma dimensão da educação profissional alinhada com as políticas de inclusão e com um projeto de Nação” (BRASIL, 2008, p.38).

As *concepções e diretrizes* dos Institutos Federais se caracterizam pela contradição em suas análises e proposições, além de não partir de uma avaliação das condições concretas das escolas técnicas federais, ou seja, de um diagnóstico mais expressivo, como base das justificativas para a criação dos Institutos Federais. Trata de temas como pesquisa aplicada, transferência de tecnologia, empreendedorismo e cooperativismo apenas de forma marginal, não aprofundando as relações destes com o projeto de educação profissional e tecnológica apresentado pelo documento. Constitui-se como junção de diferentes conceitos, alguns deles antagônicos, como é o caso do conceito de *trabalho como princípio educativo*. O ensino médio integrado, que na lei de criação dos Institutos Federais aparece como prioridade, também não é apresentado de forma aprofundada no documento.

Observamos que as *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (2008) não recuperam outros documentos produzidos pela SETEC/MEC tais como *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica* (2004) e o documento base *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (2007). Caracterizando-se como uma espécie de rompimento em relação àquelas orientações iniciais, ao mesmo tempo em que utiliza conceitos por elas enunciados com sentido distinto.

Em 2008, foi promulgada a lei⁹⁹ que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O texto da lei incorpora o prenunciado nas *Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*, acrescentando elementos não tratados diretamente no texto, como a certificação de competências e o detalhamento da estrutura organizacional dos Institutos Federais, que passaram a ser semelhantes às universidades federais.

Foi no centenário da criação das primeiras instituições escolares voltadas ao oferecimento da educação profissional que estas mudanças se processaram. Os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas e as demais escolas técnicas federais, portanto, os recém-criados

⁹⁹ Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Institutos Federais, são herdeiros das antigas escolas de Aprendizes e Artífices inauguradas no início do século XX.

O projeto de organização dos Institutos Federais foi capitaneado por Elizer Pacheco. Segundo o ex-secretário *et al* (2009, p.2), os Institutos Federais possuem dupla missão: “qualificar e elevar a escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras e contribuir para o desenvolvimento científico-tecnológico do país”. Eliezer Pacheco, reafirmando as concepções presentes na apresentação dos programas relacionados à expansão da educação profissional e tecnológica, denomina as mudanças em curso como “nova institucionalidade” com vistas ao fortalecimento de um projeto político proposto à sociedade como alternativa de desenvolvimento e construção republicana (PACHECO *et al*, 2010, p.74).

Eliezer Pacheco (2010) aponta que os projetos para a educação profissional devem atender a indissociabilidade entre formação geral e profissional, na perspectiva da educação integral, assim como manter uma vinculação estreita com o setor produtivo, sociais e culturais locais, com o objetivo de inserir os estudantes oriundos dos diferentes níveis da educação profissional no mundo do trabalho.

Um dos grandes desafios dessa nova perspectiva para a EPT é construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação às restritas necessidades do mercado, contribua para o fortalecimento da cidadania dos trabalhadores e democratização do conhecimento em todos os campos e formas. Por essa razão, considera-se fundamental a articulação das políticas de EPT com os programas de trabalho, emprego, renda, inclusão e desenvolvimento social, devendo as primeiras agir como indutoras de emancipação, enquanto as últimas devem ter caráter provisório (PACHECO *et al*, 2010, p. 75).

O objetivo declarado da criação dos Institutos Federais é constituir um modelo original de organização da educação profissional, que poderá “ser seguido por países com realidades e problemas de desenvolvimento semelhantes aos do Brasil, [constituindo] um marco não só nacional, mas também regional, no âmbito do MERCOSUL” (PACHECO *et al*, 2010, p.72 e 78). Com isso, além de reorganizar a educação profissional brasileira, pretende-se construir uma referência mundial na educação profissional para os países de capitalismo dependente.

Eliezer Pacheco *et al* (2010), quando analisam os debates sobre a criação de universidades tecnológicas ao invés de Institutos Federais, apontam que muitos dos argumentos levantados para justificar que a criação de universidades tecnológicas ao invés de Institutos Federais pautavam-se mais no “estranhamento” a uma instituição nova do que propriamente nas desvantagens desse projeto em relação à possibilidade de criação de universidades tecnológicas. Assim como afirma que o esclarecimento do projeto foi feito, inclusive, pela disposição do Ministro da Educação Fernando Haddad na construção de uma proposta inédita.

O ex-secretário *et all* (2010, p.84), a partir de análise produzido pelo Fórum Nacional de Dirigentes de Pesquisa e Pós-graduação (FORPOG)¹⁰⁰, apontam que as práticas científicas desenvolvidas no mundo acadêmico estão deslocadas das demandas tecnológicas da sociedade, com isso, a proposta inovadora dos Institutos Federais atuaria nesta lacuna, estabelecendo nova relação entre ensino, ciência e tecnologia, que pode se constituir como “forte diferencial para a nova institucionalidade”

Denomina-se verticalização do ensino a proposta de contemplar na mesma instituição todos os níveis da educação básica articulados com a educação profissional, com o objetivo de integrá-los. Assim como o estabelecimento da possibilidade dos estudantes construírem uma trajetória completa de formação na educação profissional, do ensino médio integrado ou articulado com o ensino técnico a pós-graduação no mestrado profissional. Ao mesmo tempo, a SETEC expressa por meio do documento *Concepções e diretrizes Institutos Federais de Educação, Ciência e tecnologia*, que o projeto se constrói contra uma concepção disciplinar e fragmentada de ciência.

Como pudemos observar no decorrer do segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), a partir do PDE, muitos programas foram criados e desenvolvidos na educação profissional e tecnológica. Além da criação dos Institutos Federais e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, destacamos: o Programa Brasil Profissionalizado¹⁰¹; a E-Tec Brasil¹⁰², para o desenvolvimento da educação profissional à

¹⁰⁰ Fórum ligado especificamente aos dirigentes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

¹⁰¹ Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. O Programa Brasil Profissionalizado incentiva a organização do ensino médio integrado a educação profissional por meio de convênios para a “assistência financeira” com os Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham aderido ao Plano de Metas

distância; o Acordo de gratuidade com o “Sistema S”¹⁰³; a Rede CERTIFIC¹⁰⁴, para a certificação de saberes e competências adquiridos no trabalho; o Programa Mulheres Mil¹⁰⁵; e a criação do Sistema de Informações da Educação Profissional (SISTEC)¹⁰⁶. Outros programas e ações foram e continuam sendo desenvolvidos, muitos deles recém iniciaram suas atividades, embora tenham sido anunciadas no governo anterior.

Todos estes programas e ações fazem parte, em certa medida, do projeto de expansão da educação profissional de nível médio, considerando que encontramos presente nas propostas o objetivo geral de aumento da escolarização articulada à profissionalização.

As novas instituições de educação profissional da Rede Federal, inauguradas na primeira fase da expansão, atingiram todos os estados brasileiros¹⁰⁷. Antes do início do projeto de expansão existiam 140 escolas técnicas e agrotécnicas federais. Na primeira fase do plano de expansão foram criadas ou federalizadas 214 escolas técnicas. A expansão da Rede Federal foi iniciada com a substituição da lei que limitava a expansão da Rede Federal e a atribuição de um recurso¹⁰⁸ adicional às instituições para a execução do projeto de expansão. Entre 2005 e 2006, foram definidos os CEFETs e as unidades

Compromisso Todos Pela Educação. Os convênios estão condicionados a disponibilidade orçamentária do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

¹⁰² Decreto nº. 6.301, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil. Revogado pelo Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011, que institui a Rede e-Tec Brasil. O ingresso na Rede se dá por meio de adesão de instituições públicas estaduais e do Distrito Federal, instituições públicas de educação profissional e tecnológica e unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem, que deverão possuir pólos de apoio presenciais.

¹⁰³ Decretos nº. 6.632, n. 6.633, n. 6.635, n.6.637 de 5 de novembro de 2008. Os Decretos alteram os percentuais da receita investidos em cursos e vagas gratuitos do SESC, SENAC, SENAI e SESI, respectivamente. Fica instituído que o SESC investirá 1/3 da sua receita líquida, o SENAC 2/3, SENAI 2/3 e o SESI 1/3, priorizando as suas demandas específicas.

¹⁰⁴ Portaria Interministerial nº. 1.082, de 20 de novembro de 2009. Cria a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Art 1º - Parágrafo Único: A Rede CERTIFIC constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação inicial e Continuada – Programas CERTIFIC.

¹⁰⁵ Foi implantado como Projeto Piloto em 13 estados da região norte e nordeste do país, em parceria com *colleges* canadenses, em 2007. Tornou-se programa oficial com a Portaria n.1.015, de 21 de julho de 2011.

¹⁰⁶ Resolução CNE/CEB nº. 3, de 30 de setembro de 2009. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) em substituição ao Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT), definido pela Resolução CNE/CNB n.4/99.

¹⁰⁷ Antes do início do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os estados do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal não possuíam Centros Federais de Educação Tecnológica ou Escolas Federais Agrotécnicas.

¹⁰⁸ Aprovação da Lei nº. 11.249 de 23 de dezembro de 2005.

descentralizadas que seriam foco prioritário do Plano de Expansão. Posteriormente, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a expansão ocorreu por meio do aumento da quantidade de *campi*.

Em levantamento realizado em 2012, por meio dos dados disponibilizados pela Secretaria da Educação Tecnológica¹⁰⁹, estavam em funcionamento, segundo o Ministério da Educação, 332 campi dos 36 Institutos Federais existentes.

Na tabela a seguir é possível obter um panorama da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2012. O estado de Minas Gerais possui a maior quantidade de Institutos Federais do país, perfazendo um total de 5 instituições, e o estado de São Paulo possui o Instituto Federal que contém a maior quantidade de *campi*, num total de 26 campi.

¹⁰⁹ www.redefederal.mec.gov.br. Consulta em 20 de janeiro de 2012.

TABELA 1. INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – DEZEMBRO/2013

ESTADO	INSTITUTO FEDERAL	CAMPI	CAMPI EM IMPLANTAÇÃO ¹¹⁰	CAMPUS AVANÇADO ¹¹¹	CEFETs
Acre	1	4			0
Alagoas	1	8	3		0
Amapá	1	3	1		0
Amazonas	1	10			0
Bahia	2				0
	Bahia	16	6		
	Baiano	9			
Ceará	1	12		5	0
Distrito Federal	1	5			0
Espírito Santo	1	18			0
Goiás	2				0
	Goiás	8			
	Goiano	5			
Maranhão	1	18	4		0
Mato Grosso	1	14	3		0
Mato Grosso do Sul	1	7			0
Minas Gerais	5				1 CEFET 10 unidades
	Minas Gerais	10	4		
	Norte de Minas Gerais	7			
	Sudeste de Minas Gerais	6			
	Sul de Minas Gerais	3			
	Triângulo Mineiro	6			
Pará	1	11			0
Paraíba	1	10			0
Paraná	1	16	1		0
Pernambuco	2				0
	Pernambuco	9			
	Sertão Pernambucano	5			
Piauí	1	11			0
Rio de Janeiro	3				1 CEFET 8 unidades
	Rio de Janeiro	9			
	Fluminense	8			
	Colégio Pedro II	14			
Rio Grande do Norte	1	15			0
Rio Grande do Sul	3				0
	Rio Grande do Sul	12			
	Sul Riograndense	7		1	
	Farroupilha	7	1		
Rondônia	1	6			0
Roraima	1	3			0
Santa Catarina	2				0
	Santa Catarina	18	1		
	Catarinense	8			
São Paulo	1	26	5		0
Sergipe	1	6	3		0
Tocantins	1	6			0
BRASIL: 26 estados e DF	39 Institutos Federais	376 campi	32 em implantação	6 campi avançados	2 CEFETs/ 18 unidades

Fonte: Elaboração Própria

¹¹⁰ Consta no total de campi.

¹¹¹ Não consta no total de campi.

A segunda fase do plano de expansão da Rede Federal iniciou com o governo Dilma Rousseff, prevendo a construção de 81 novos *campi*, que podem ser visualizados, por região, no Quadro 3. A previsão do governo Dilma Rousseff é inaugurar 201 novas escolas até o final do mandato em 2014.

É possível, portanto, observar que estamos em meio a um intenso processo de criação de escolas técnicas que atendem todos os níveis da educação profissional. Os investimentos nesta modalidade de ensino são altos e envolvem a construção de prédios e a contratação de profissionais. Entretanto, é necessário questionar o que subjaz a continuidade da expansão e se ela vem, de fato, acompanhada pela infraestrutura declarada nos projetos anunciados.

A seguir, passamos a análise de dados estatísticos selecionados, que nos ajudam a levantar hipóteses sobre o ritmo e a amplitude da expansão do ensino técnico de nível médio, para, posteriormente, analisarmos esse movimento no interior do Instituto Federal de São Paulo.

**QUADRO 3. SEGUNDA FASE DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (2011-2014)**

REGIÃO NORDESTE		REGIÃO SUL		REGIÃO CENTRO OESTE		REGIÃO SUDESTE		REGIÃO NORTE	
UF	CAMPUS	UF	CAMPUS	UF	CAMPUS	UF	CAMPUS	UF	CAMPUS
AL	PENEDO	PR	IVAIPORÃ	DF	TAGUATINGA	ES	CENTRAL SERRANO	AC	CRUZEIRO DO SUL
AL	PIRANHAS (XINDÓ)	PR	ASSIS CHATEAUBRIAND	DF	TAGATINGA CENTRO	MG	OURO BRANCO	AC	RIO BRANCO
AL	MURICI	RS	BAGÉ	DF	BRASÍLIA	MG	MONTES CLAROS	AC	SENA MADUREIRA
AL	ARAPIRACA	RS	VENÂNCIO AIRES	DF	RIACHO FUNDO	MG	PASSOS	AP	LARANJAL DO JARI
AL	SANTANA DE IPANEMA	RS	OSÓRIO	DF	SÃO SEBASTIÃO	MG	CONTAGEM	AP	MACAPÁ
AL	SÃO MIGUEL DOS CAMPOS	RS	SÃO BORJA	DF	SAMAMBAIA	MG	BETIM	PA	AGRÍCOLA DO MARABÁ
AL	MARAGOGI	RS	CAXIAS DO SUL	GO	APARECIDA DE GOIÁS	MG	RIBEIRÃO DAS NEVES	RO	PORTO VELHO
BA	BOM JESUS DA LAPA	RS	SANTANA DO LIVRAMENTO	GO	ÁGUAS LINDAS	MG	POUSO ALEGRE	RR	AMAJARI
BA	GOVERNADOR MANGABEIRA	RS	PORTO ALEGRE (RESTINGA)	GO	GOIÂNIA OESTE	SP	AVARÉ		
MA	SÃO RAIMUNDO DAS MANGABEIRAS	RS	ROLANTE	GO	GOIÁS VELHO	SP	HORTOLÂNDIA		
MA	BARRA DA CORDA	SC	ITAJAÍ	MS	CAMPO GRANDE	SP	SÃO JOSÉ DOS CAMPOS		
MA	BARREIRINHAS	SC	BLUMENAU	MS	AQUIDAUANA	SP	REGISTRO		
MA	SÃO JOÃO DOS PATOS	SC	FRAIBURGO	MS	COXIM	SP	CAMPINAS		
PB	PATOS	SC	SÃO FRANCISCO DO SUL	MS	PONTA PORÃ	SP	SÃO CARLOS		
PB	PRINCESA ISABEL	SC	GAROPABA	MS	TRÊS LAGOAS	SP	JACAREÍ		
PB	CABEDELO	SC	PALHOÇA	MS	CORUMBÁ	SP	MATÃO		
PE	GARANHUNS			MT	SORRISO				
PI	OEIRAS								

PI	PEDRO II
PI	SÃO JOSÉ DO PIAUÍ
RN	SÃO GONÇALO DO AMARANTE
SE	ESTÂNCIA
SE	ITABAIANA
SE	NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA¹¹².

3.4. Estatísticas da expansão do ensino técnico de nível médio no Brasil

Analizamos neste item um conjunto de estatísticas elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a partir dos dados do Censo Escolar. As estatísticas desenvolvidas pelo INEP possibilitam o levantamento de questões pertinentes à análise sobre a expansão da educação profissional. A utilização de tais dados justifica-se por se tratar de pesquisas organizadas e realizadas por um instituto governamental (INEP/MEC), que são usados como base para os projetos e ações dos governos federal, estadual e municipal, bem como para a avaliação dos mesmos.

O Censo Escolar é realizado anualmente em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação. Trata-se de uma pesquisa declaratória e obrigatória aos estabelecimentos privados e públicos de ensino¹¹³. Atualmente a coleta dos dados é realizada pelo sistema Educacenso¹¹⁴. Cabe resaltar que a cada ano podem ocorrer modificações na metodologia do Censo Escolar, portanto, ao elaborarmos séries históricas simplesmente reunindo dados de diferentes anos, como procedemos neste trabalho, as

¹¹² Documento apresentado por Aléssio Barros, da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado em maio de 2012.

¹¹³ Decreto nº. 6.425, de 4 de abril de 2008.

¹¹⁴ Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br>. Acesso em setembro de 2013.

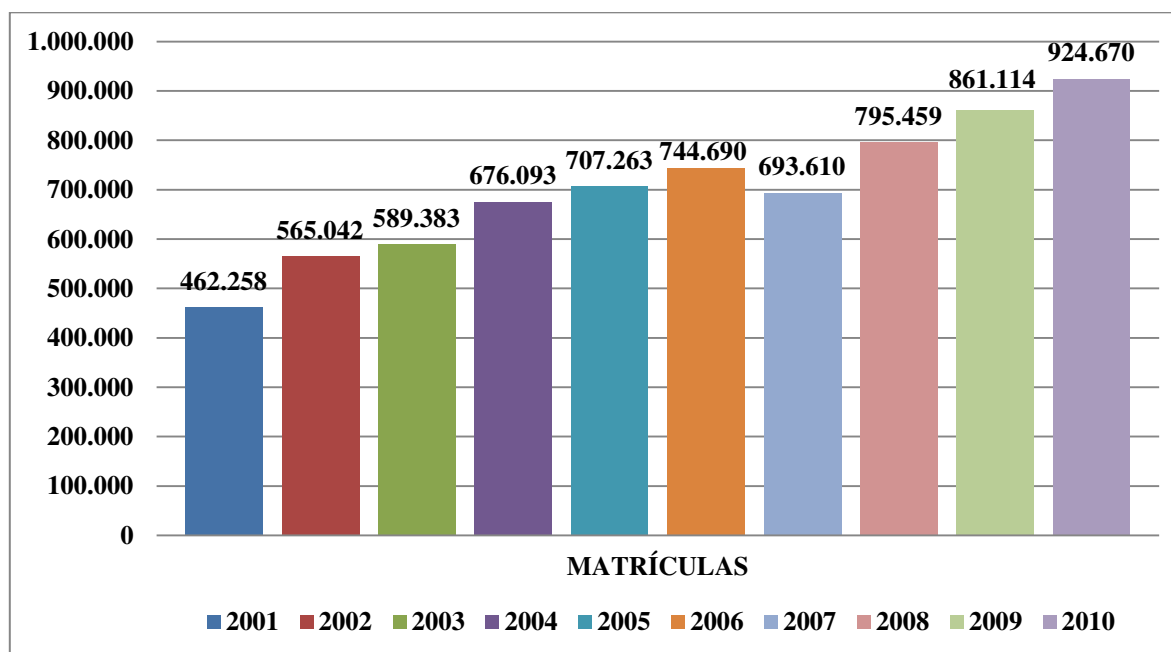
variações podem resultar de efeitos da mudança da metodologia. O que exige que tenhamos cuidado ao elaborar conclusões a partir destes dados.

Assim como devemos considerar que estamos tratando de dados estatísticos elaborados por uma autarquia vinculada ao governo federal. Portanto, as metodologias adotadas não estão desvinculadas das expectativas em relação ao desenvolvimento educacional do país. Entretanto, ao reuni-los e ao analisá-los podemos levantar importantes hipóteses sobre as mudanças em curso no âmbito da educação profissional e tecnológica, principalmente por tratarmos de um movimento de expansão de escolas e matrículas.

Apresentamos a seguir dados relativos ao período 2001-2010, procurando construir um panorama da última década. Os dados abrangem a educação profissional técnica de nível médio e tem como foco o período 2007-2010. Apresentamos, inicialmente, as variações no número de matrículas, comparando público e privado. Num segundo momento, analisamos os dados relativos à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A reunião de dados referentes ao número de matrículas na educação profissional, apresentados nos Censos Escolares de 2001 a 2010, excluindo o número de matrículas no ensino técnico integrado ao médio, apresenta-nos o seguinte panorama:

GRÁFICO 1. NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL – 2001-2010



Fonte: Censo Escolar INEP/MEC

Entre os anos de 2003 e 2006, verificamos um crescimento de aproximadamente 21% no número de matrícula, seguida por queda no ano de 2007. Já no período 2007-2010, temos um aumento de 25% nas matrículas. Se tomarmos como referência o ano de 2001, o crescimento no número de matrículas na educação profissional foi de, aproximadamente, 50%, o que significa um expressivo crescimento.

Comparando os dados levantados diretamente nos Censos Escolares e os dados apresentados pelo INEP/MEC no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2010, observamos que os números diferem. Embora não tenhamos identificado, exatamente, o porquê, levantamos a hipótese de que o Resumo agrega outros dados não contemplados no número de matrículas apresentado pelo Censo Escolar, como o número de matriculados no ensino médio integrado ao técnico nos anos posteriores a 2004.

Os dados apresentados no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2010 apontam que o número de matrículas na educação profissional chegou a 1,14 milhão. Assim como destaca que se trata de uma modalidade de ensino predominantemente urbana

e voltada ao oferecimento de cursos na área da indústria, saúde, agroindústria e setor de serviços. O ensino técnico de nível médio destaca-se no âmbito da educação profissional por ser oferecido predominantemente pelo setor público, diferente dos cursos de qualificação profissional, oferecidos pelo setor privado, incluindo o “Sistema S”.

Observando a Tabela 2, apresentada no Resumo Técnico 2010, temos que a educação profissional atingiu 1 milhão de matrículas já no ano de 2009. Assim como verificamos a diminuição de matrículas no ano de 2007.

TABELA 2. NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL 2002-2010

Ano	Matrículas na Educação Profissional				
	Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	652.073	77.190	220.853	26.464	327.566
2003	629.722	82.943	181.485	22.312	342.982
2004	676.093	82.293	179.456	21.642	392.702
2005	747.892	89.114	206.317	25.028	427.433
2006	806.498	93.424	261.432	27.057	424.585
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
Δ% 2002-2010	74,9	114,2	80,3	21,8	66,2

Fonte: MEC/Inep

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao Ensino Médio.

Ao analisar os dados sistematizados pelo Resumo Técnico de 2010 sobre as matrículas desagregadas por curso técnico, observamos que na rede pública de ensino o curso mais procurado é informática (Tabela 3), com 12,4% do total de estudantes da rede. Na rede privada (Tabela 4), destaca-se o curso de enfermagem, com 23% dos estudantes e na Rede Federal (Tabela 5), agropecuária e informática são os mais procurados, com 12,6% e 11,7% dos estudantes, respectivamente.

Analisando os dez cursos com o maior número de matrículas na rede pública de educação profissional e tecnológica, verificamos que quatro deles (informática, administração, comércio e contabilidade) vinculam-se mais diretamente ao setor de serviços; dois deles (enfermagem e análises clínicas) à área da saúde; três deles (mecânica, eletrotécnica e edificações) à área da indústria; e um deles (agropecuária) à agroindústria.

TABELA 3. CURSOS PROFISSIONALIZANTES COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA – BRASIL 2010

Curso	Matrícula	%
Total Geral	595.818	100,0
Total	338.470	56,8
Informática	74.155	12,4
Administração	44.392	7,5
Agropecuária	41.057	6,9
Análises clínicas	33.453	5,6
Enfermagem	27.629	4,6
Comércio	26.960	4,5
Contabilidade	24.115	4,0
Mecânica	23.112	3,9
Eletrotécnica	22.298	3,7
Edificações	21.299	3,6

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Na Rede Privada há uma pequena diferença, pois dois dos cursos com o maior número de matrículas (enfermagem e radiologia) são na área da saúde; outros dois (informática e administração) são do setor de serviços; e seis deles (segurança do trabalho, mecânica, eletrotécnica, eletrônica, química e mecatrônica) pertencem mais diretamente à produção industrial.

TABELA 4. CURSOS PROFISSIONALIZANTES COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE PRIVADA – BRASIL 2010

Curso	Matrícula	%
Total Geral	544.570	100,0
Total	356.258	65,4
Enfermagem	125.475	23,0
Segurança do Trabalho	54.001	9,9
Informática	40.145	7,4
Radiologia	27.157	5,0
Mecânica	27.101	5,0
Administração	23.191	4,3
Eletrotécnica	16.778	3,1
Eletrônica	14.875	2,7
Química	14.572	2,7
Mecatrônica	12.963	2,4

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Ao observar especificamente os cursos mais procurados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Tabela 5), a quantidade de matrículas no curso de agropecuária, ainda que se destaque, distancia-se do curso de informática em mil quinhentas e setenta e seis matrículas, portanto, comparativamente, a distância entre eles é pequena. Dentre os dez cursos mais ofertados na Rede Federal sete deles (edificações, eletrotécnica, mecânica, eletrônica, química, segurança do trabalho e eletromecânica) estão relacionados ao setor industrial, o que evidencia a permanência do vínculo entre as instituições federais de educação profissional e tecnológica e a formação para a indústria.

TABELA 5. CURSOS PROFISSIONALIZANTES COM O MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE FEDERAL – BRASIL 2010

Curso	Matrícula	%
Total Geral	165.355	100,0
Total	99.486	60,2
Agropecuária	20.862	12,6
Informática	19.286	11,7
Edificações	12.628	7,6
Eletrotécnica	11.951	7,2
Mecânica	9.509	5,8
Eletrônica	5.992	3,6
Química	5.449	3,3
Segurança do Trabalho	5.121	3,1
Administração	4.483	2,7
Eletromecânica	4.205	2,5

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

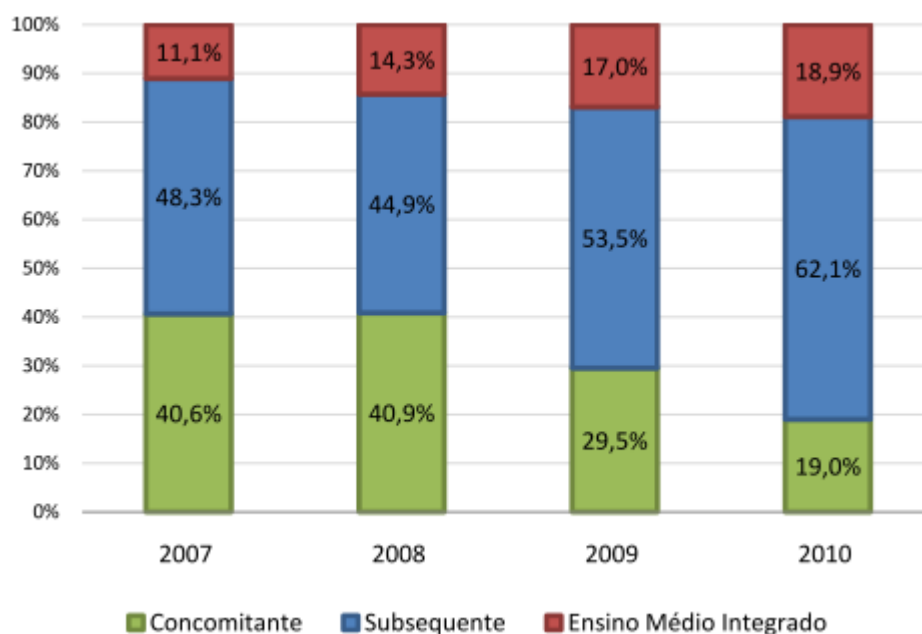
A separação dos cursos em “áreas” é um exercício arbitrário, considerando que um curso como, por exemplo, a administração e a agricultura podem levar o trabalhador a diferentes empregos, não somente no setor de serviços e à agroindústria. Optamos por esta separação procurando evidenciar os cursos relacionados à indústria, para verificarmos a vinculação entre a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a formação para o setor industrial, característica que tem se preservado na história destas instituições.

Entre os anos de 2002 e 2010, a Rede Federal apresentou um crescimento de 114,2% no número de matrículas, percentual mais elevado em comparação às redes estaduais, municipais e privada, assim como em comparação ao total de matrículas oferecido no período. O maior número de matrículas é oferecido na modalidade subsequente ao ensino médio, perfazendo em 2010, um percentual de 62,1% das matrículas nesta modalidade, enquanto 19% das matrículas foram no ensino técnico concomitante ao médio e 18,9% no ensino técnico integrado ao médio.

Comparando o período 2007-2010, o ensino técnico integrado teve um aumento significativo de 11,1% para 18,9%, assim como o subsequente que aumentou de 48,3%

para 62,1%. Entretanto, o ensino técnico concomitante ao médio reduziu de 40,6% para 19%. Cabe destacar que o ensino técnico subsequente ao ensino médio é responsável pelas maiores taxas de evasão na educação profissional em comparação com as demais modalidades, entretanto, na contramão desta verificação, apresentou um crescimento maior no número de matrículas em relação ao ensino técnico concomitante, como mostra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 2. DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – BRASIL 2007-2010

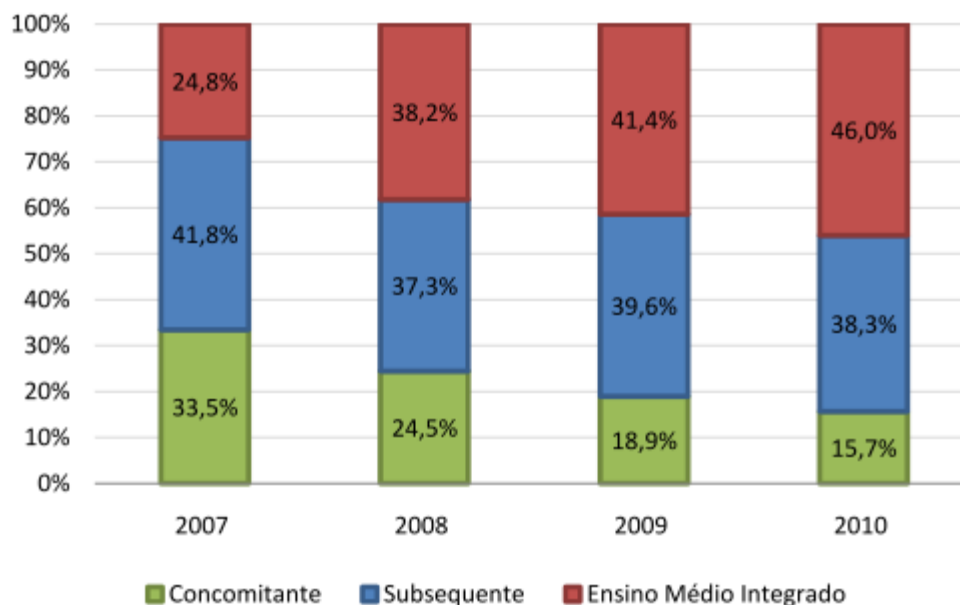


Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2010 INEP/MEC

Os dados da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica apresentam outro panorama, como podemos observar no Gráfico 3. Em 2010, o ensino técnico integrado ao médio apresentou o maior número de matrículas no conjunto da rede, totalizando 46% das matrículas oferecidas, seguido pelo ensino técnico subsequente ao médio, com 38,3%, e o ensino técnico concomitante ao médio, com 15,7% das matrículas oferecidas. Se analisarmos os dados referentes ao ano de 2007, verificamos outro contexto, o ensino técnico subsequente ao médio totalizava 41,8% das matrículas oferecidas, seguido do

ensino técnico concomitante ao médio com 33,5% das matrículas e, por fim, o ensino técnico integrado ao médio, com 24,8% do total de matrículas, como indica o gráfico abaixo.

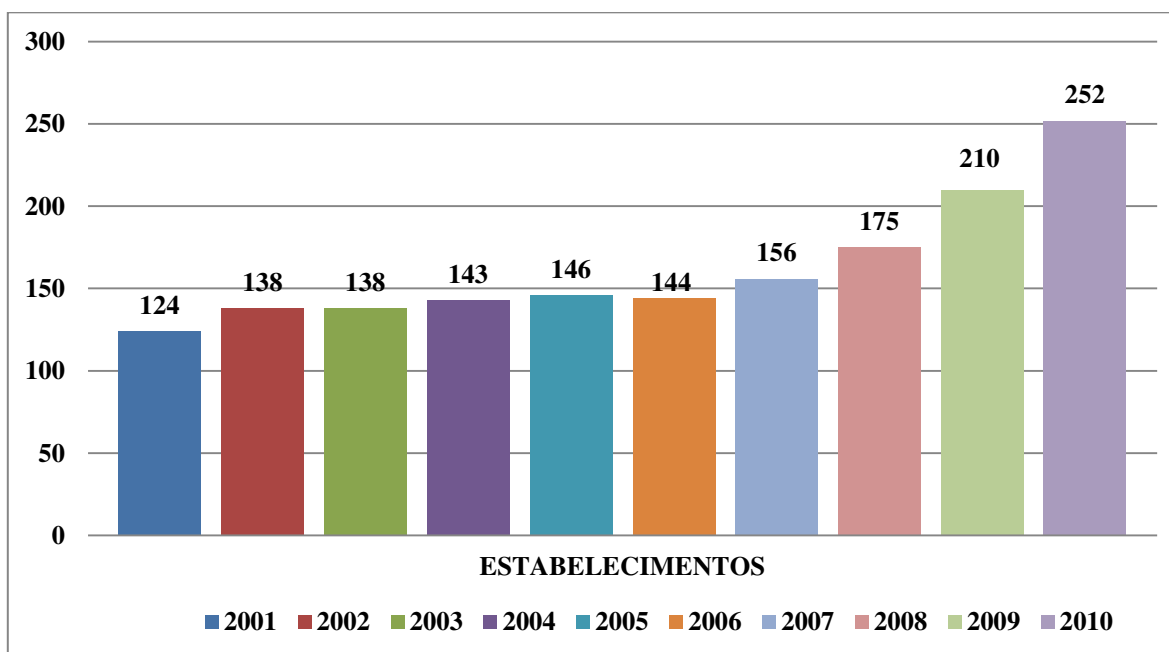
GRÁFICO 3. DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL – BRASIL 2007-2010



Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2010 INEP/MEC

O número de estabelecimentos de ensino da Rede Federal aumentou consideravelmente no período, como aponta o Gráfico 4, assim como grande parte dos documentos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC/MEC. Entretanto, os números apresentados pelo Censo Escolar não equivalem àqueles apresentados nos documentos da SETEC/MEC. O Censo indica um número menor de estabelecimentos. Parece-nos que os dados apresentados pela SETEC/MEC se referem às instituições criadas no período, o que não significa que estavam em funcionamento total.

GRÁFICO 4. NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL – 2001-2010



Fonte: Censo Escolar INEP/MEC

Os dados do Censo Escolas demonstram que o aumento no número de estabelecimentos da Rede Federal ocorreu, principalmente, no segundo mandato do governo Lula da Silva, no qual foram criadas noventa e seis estabelecimentos.

Observamos que o Censo Escolar indica que ocorreu um aumento exponencial no número de matrículas, assim como no número de instituições, em especial na Rede Federal. A questão que se coloca é em quais condições essa expansão do número de matrículas e estabelecimento ocorreu? Como se justifica a diminuição no número de matrículas no ano de 2007? Por fim, por que os cursos mais oferecidos pela Rede Federal estão concentrados na área industrial, enquanto as instituições privadas oferecem prioritariamente cursos na área da saúde?

Passamos a seguir à análise das mudanças decorrentes das reformas na educação profissional nos anos 2000 e a expansão de matrículas e instituições do ensino técnico de nível médio, no caso específico no Instituto Federal de São Paulo. A partir do qual

procuramos compreender a situação de uma instituição inserida no conjunto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

CAPÍTULO IV – RESISTÊNCIA E CONFORMAÇÃO NA REFORMA E NA EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO: O *CAMPUS* SÃO PAULO DO IFSP

Introdução

Nos dois capítulos anteriores analisamos as reformas na educação profissional no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, em especial aquelas que concernem à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. No capítulo III, tratamos especificamente do processo que envolve as reformas circunscritas ao período 2003-2010 e a que estão relacionadas à expansão do ensino técnico de nível médio. Neste quarto capítulo analisamos o desenvolvimento das reformas na última década no contexto específico de uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o *campus* São Paulo do IFSP, a partir da análise dos depoimentos de seis professores.

O *campus* São Paulo do IFSP não é tomado neste trabalho como parâmetro para uma análise do conjunto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, uma vez em que não há pesquisas comparativas sobre as instituições que permitam apresentar esta afirmação. Assim como não pode ser considerado representativo do conjunto de *campi* do IFSP, pois é a instituição mais antiga, criada em 1909, e passou por todas as transformações que alcançaram o ensino técnico nos últimos cem anos. Além de ser reconhecida pela população da cidade de São Paulo como uma instituição consolidada de educação profissional, cujo ingresso está condicionado ao sucesso em um processo seletivo concorrido¹¹⁵.

A opção por pesquisar o *campus* São Paulo deve-se ao fato de a instituição ser parte do Instituto Federal que possui a maior quantidade de *campi* no país, além de se constituir numa referência para a expansão das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado. Durante o processo de expansão do IFSP, professores do *campus* São Paulo foram convidados a compor o quadro administrativo das novas instituições, muitas vezes, levando consigo a experiência administrativa adquirida no *campus* da capital.

¹¹⁵ Os dados com a relação candidato-vaga dos cursos do *campus* São Paulo do IFSP estão disponíveis nos Relatórios de Gestão da instituição, em www.ifsp.edu.br, link documentos institucionais.

A rápida expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, associada às reformas que alteraram as características das instituições que a compõem, transformaram profundamente a configuração da educação profissional no país, envolvendo professores, funcionários técnico-administrativos e estudantes. Neste sentido, consideramos que os depoimentos de profissionais que vivenciaram o processo, alguns deles trabalhando diretamente na administração central do IFSP, contribuem para compreendermos mais profundamente as mudanças ainda em curso e suas consequências para o trabalho desses profissionais e para as instituições, ainda que sejam reflexões parciais.

Em 2011, realizamos seis¹¹⁶ entrevistas com professores do *campus* São Paulo do Instituto Federal. Procuramos interrogar os profissionais sobre três pontos fundamentais: 1) as reformas na educação profissional no período 2003-2010; 2) a expansão do ensino técnico de nível médio no estado de São Paulo; e 3) as compreensões sobre as relações entre a expansão da educação profissional e o desenvolvimento social e econômico do país.

Dentre os entrevistados, dois professores ocupavam cargos administrativos no momento da entrevista e um era coordenador geral da seção São Paulo do SINASEFE. Os outros três professores exerciam a docência no ensino técnico, tecnológico ou nas licenciaturas, sendo que uma das professoras havia solicitado a exoneração do cargo administrativo que ocupava na semana anterior à entrevista. Consideramos, no quadro geral dos depoimentos, que aqueles professores que estavam envolvidos com a gestão da instituição evidentemente possuíam pontos de concordância com o projeto de educação profissional e tecnológica desenvolvido no IFSP. Os cargos que ocupavam eram indicados pela reitoria, portanto, as análises que os professores apresentam sobre a expansão e sobre as reformas na educação profissional também estão informadas pelas elaborações construídas por eles no interior dos cargos administrativos.

A última entrevista realizada no desenvolvimento da pesquisa foi com o ex-secretário da educação profissional e tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, que no momento da entrevista trabalhava como secretário para a inclusão social do Ministério da Ciência e Tecnologia. Avaliamos que uma entrevista com aquele que esteve à frente da SETEC/MEC durante a maior parte do governo Lula da Silva e início do governo Dilma

¹¹⁶ O *campus* São Paulo do IFSP possui 320 docentes, segundo o Relatório de Gestão apresentado em 2012.

Rousseff contribuiria com a coleta de informações sobre o processo de construção da política. De fato pudemos colocar questões que não estão explicitadas nos documentos oficiais analisados.

Na realização das entrevistas, utilizamos a técnica de entrevista semi-estruturada, por meio da qual a entrevista é realizada apoiada por um roteiro (ANEXO 1), mas, ao mesmo tempo, deixa espaço e valoriza as questões e relatos que surgem no processo. Construímos um roteiro e uma metodologia de entrevista baseados em estudos de Maria Isaura P. Queiroz (1993; 2008) sobre as técnicas e as metodologias de coleta e análise de relatos orais, como explicitado na introdução deste trabalho.

Em meio à realização das entrevistas, participamos, em setembro de 2011, de um seminário interno do IFSP, denominado *Seminário de Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Novas Diretrizes*¹¹⁷, no qual foi possível observar os debates no interior da instituição sobre o retorno ao oferecimento do ensino médio integrado ao técnico. Além de discussões sobre a evasão escolar no ensino técnico subsequente ao ensino médio e sobre a greve dos profissionais da Rede Federal, que estava em curso naquele momento.

A participação no seminário nos permitiu ampliar o contato com os professores, assim como realizar algumas entrevistas que avaliamos importantes para esta pesquisa. Ao final do evento, ocorreu um fato político que também nos apresentou problemas e disputas que ocorrem no interior do IFSP. O grupo que compunha a Pró-reitoria de Pesquisa pediu demissão dos cargos, apresentando uma carta aberta (ANEXO 2) que expunha as discordâncias com a política adotada pela instituição para o desenvolvimento do ensino médio integrado ao técnico em parceria com a Secretaria do Estado da Educação. Argumentavam que o curso deveria ser nomeado concomitante ao ensino médio, pois nomear integrado está em desacordo com o artigo nº. 36-C, inciso I, da Lei nº. 11.892/2008, que estabelece que o ensino médio integrado é aquele oferecido na mesma instituição, com matrícula única.

¹¹⁷ Durante o seminário apresentamos a pesquisa de iniciação científica, *Docência em escola técnica: relações e condições de trabalho*, realizada por nós, entre 2008 e 2010. Alguns professores do IFSP, interessados pela temática, participaram da apresentação e ao final entraram em contato conosco, procurando precisão de dados ou relatando os processos de precarização do trabalho pelos quais passam na instituição desde as reformas na educação profissional da década de 1990.

Desta forma, construímos uma pequena amostra de depoimentos de professores do *campus* São Paulo do IFSP sobre as transformações decorrentes da expansão e das reformas na educação profissional na década de 2000. As entrevistas extrapolaram o período, e os professores apresentaram análises interessantes sobre as relações entre as mudanças nas décadas de 1990 e 2000, assim como sobre os conflitos de perspectivas que há no interior da instituição. Com isso, procuramos compreender por meio dos depoimentos como (e se) esses professores resistiram às propostas oriundas do MEC; como se acomodaram às mudanças, resistindo onde fosse possível e se adaptando àquilo que foi colocado como determinação; e/ou se consentiram aos projetos e se os fortaleceram de alguma forma no interior da instituição.

Entendemos que as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, no caso específico deste trabalho as políticas para o ensino técnico de nível médio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, quando chegam às instituições, passam por processos que definimos como de acomodação, resistência e/ou consentimento. Os profissionais que colocam as políticas em execução o fazem a partir de um lugar ocupado no interior da instituição, que por sua vez é informado pela experiência do profissional, formação, classe social, gênero, etnia, etc. Sabemos que não será possível analisar todas essas complexas dimensões nesse trabalho, mas é importante sempre tê-las em consideração na realização da análise.

Nesse sentido, procuramos compreender como essas mudanças foram aceitas, reproduzidas ou mesmo transformadas no interior da instituição, como um movimento que compõe a atual organização do conjunto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Da mesma forma, sabemos que resistência e conformismo se mesclam, muitas vezes tornando ambíguo o sentido da ação dos indivíduos.

Referimos-nos aqui ao termo resistência não enquanto ações coletivas organizadas, como no caso da greve dos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em 2011, que paralisou parte das atividades do IFSP, cuja principal reivindicação local era específica à instituição, que demandava a revogação da Portaria nº. 270, que aumentava o número de aulas dos professores. O termo resistência, no escopo dessa análise, refere-se “a práticas dotadas de uma lógica que as transforma em atos de

resistência” (CHAUI, 1993, p.63). Atos que envolvem diferentes dimensões do trabalho dos professores entrevistados nas instituições.

Ao mesmo tempo consideramos que resistência e conformação podem fazer parte de uma mesma ação. Ao passo que conformação pode ser compreendida como uma aceitação da mudança que leva à acomodação e a resistência como uma ação de enfrentamento, entendemos que ambas podem constituir um único movimento caracterizado fundamentalmente pela ambiguidade. Sendo que “ambiguidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco” (CHAUI, 1993, p.123), mas ao contrário, é uma definição que permite enfatizar que uma mesma mudança pode ser aceita ou rejeitada em suas partes.

Já quando nos referimos ao consentimento à mudança, entendemos que há um movimento de engajamento às políticas ou mesmo o compartilhar dos mesmos princípios com aqueles que propõem essas políticas, podendo ter passado por um processo de conformação.

Com isso, procuramos analisar esse complexo movimento de acomodação, resistência e consentimento no depoimento dos professores em relação à expansão do ensino técnico de nível médio no *campus* central do IFSP. Expansão esta que esteve relacionada à transformação estrutural da instituição, que passou de Centro Federal de Educação Tecnológica para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como envolveu a retomada da modalidade ensino médio integrado ao ensino técnico impedida no final da década de 1990.

Certamente, o número de depoimentos de professores precisa ser expandido, principalmente se o objetivo for extrair uma expressão mais geral dos professores do IFSP. Sabemos que as entrevistas realizadas nos apresentam determinada concepção das mudanças, muito relacionada às funções e experiências dos profissionais. Com a exceção de um professor, os demais trabalham na instituição desde a década de 1980, portanto, vivenciaram um período pleno de mudanças estruturais na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Organizamos a análise em três principais pontos: 1) apresentação do histórico do *campus* São Paulo do IFSP; 2) a caracterização dos professores entrevistados; 3) e, por fim,

a análise geral dos depoimentos dos professores a partir da abordagem de três grandes temáticas: a reforma e a expansão da educação profissional na última década; a retomada do ensino técnico integrado ao médio; a transformação do CEFET-SP em *campus* São Paulo do IFSP e as condições do trabalho docente na instituição.

4.1 Breve histórico do Instituto Federal de São Paulo

Até chegar a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, a instituição passou pelas diferentes mudanças na educação profissional desde as primeiras políticas federais para o desenvolvimento do ensino técnico. Originou-se nas escolas de Aprendizizes e Artífices, criadas no início do século XX¹¹⁸, primeira iniciativa de organização do ensino profissional oficial no Brasil (CUNHA, 2005). Segundo Celso S. Fonseca (1986), a Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo começou a funcionar, mais precisamente, em 24 de fevereiro de 1910, na Avenida Tiradentes, na capital do estado de São Paulo (FONSECA, 1986).

No final da década de 1930, em meio às mudanças que originaram o Ministério da Educação e Saúde, o chamado ensino industrial foi reformado e transformado em Liceu Industrial¹¹⁹. A instituição permaneceu com esta nomenclatura e projeto organizacional até a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial¹²⁰, em 1942, passando a se chamar Escola Industrial Federal de São Paulo. Posteriormente, com as reorganizações do ensino industrial decorrente de mudanças nas concepções da educação profissional, nas décadas de 1950 e início da década de 1960¹²¹, passou a se chamar Escola Técnica Federal de São Paulo¹²².

A escola permaneceu com esta nomenclatura até 1999, quando chegou à condição de Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo¹²³, no governo de Fernando Henrique

¹¹⁸ Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.

¹¹⁹ Lei n. 378 de 1937.

¹²⁰ Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

¹²¹ Foi neste contexto, a partir do final dos anos 1960, que a instituição passou a oferecer o chamado ensino técnico de nível médio.

¹²² Lei n.4.759, de 20 de agosto de 1965.

¹²³ Decreto s/n, de 18 de janeiro de 1999.

Cardoso. Nesse contexto, deu-se início ao oferecimento de cursos técnicos em nível superior, graduação em engenharia e licenciaturas.

As mudanças na nomenclatura da instituição não ocorreram descoladas das transformações mais profundas na estrutura e na concepção da educação profissional. Na maioria das vezes foi acompanhada por reformas que procuraram conduzir ou consolidar as relações que se estabeleciam e modificavam entre educação profissional, setor produtivo e Estado.

Em 1986, foi criada a primeira unidade descentralizada (UNED) da instituição, em Cubatão, a primeira do país. Em 1995, aproximadamente dez anos após a primeira iniciativa, foi criada a unidade descentralizada de Sertãozinho¹²⁴, perfazendo duas UNEDs até o início dos planos de expansão da educação profissional nos anos 2000.

Em Guarulhos, uma unidade descentralizada foi criada no início de 1991, entretanto, diferentes problemas interromperam a integração desta unidade ao Instituto Federal de São Paulo. Inicialmente, uma parceria foi firmada com a prefeitura de Guarulhos e posteriormente com a Agência de Desenvolvimento e Inovação de Guarulhos (AGENDE)¹²⁵. Entre 2004 e 2005, ocorreu um processo de incorporação da unidade à Rede Federal, que significou maiores repasses de recursos e a efetiva estruturação da instituição¹²⁶. Em 2006, já em meio ao plano de expansão da educação profissional no governo Lula da Silva, a unidade de Guarulhos começou a funcionar.

Ainda no ano de 2006, como primeira medida do plano de expansão do governo Lula da Silva, iniciou-se um processo de federalização de antigas escolas profissionalizantes, que foram construídas com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), pela parceria Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego (MTb) e

¹²⁴ A Unidade Descentralizada de Sertãozinho foi criada em convênio com a prefeitura municipal, entre o período de sua criação até o ano de 2004, a instituição passou por diversas crises, diante da falta de estrutura e recursos para o oferecimento de cursos técnicos. Em 2004, com o início da expansão da Rede Federal houve contratação de docentes e funcionários técnico-administrativos, iniciando um processo de consolidação da unidade como parte integrante da Rede Federal, distanciando-se, portanto, da realização de cursos em convênios com outras instituições (Cf. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP 2009-2013).

¹²⁵ Organização da sociedade civil com interesse público (OSCIP).

¹²⁶ Portaria Ministerial n.2.113, de 16 de junho de 2005.

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)¹²⁷, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Trata-se da primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O PROEP havia criado instituições de educação profissional em parceria com fundações, organizações não governamentais, prefeituras, etc., que foram absorvidas pela Rede Federal nessa primeira fase. No caso de São Paulo, além da unidade de Guarulhos, as unidades de Bragança Paulista, Salto e São Roque foram construídas a partir do PROEP. No caso de São Roque, por exemplo, havia apenas um esqueleto deteriorado de um prédio que seria construído para abrigar uma instituição de educação profissional (Entrevista com Professor A).

Entre 2006 e 2010, vinte e três novas unidades do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo foram criadas. Em 2008, em meio à expansão de cursos e vagas, os Centros Federais de Educação Tecnológica foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, tornando-se o *locus* da implantação das novas diretrizes e concepções para a educação profissional federal. Dentre as quais se destacava a retomada do ensino médio integrado ao ensino técnico e o oferecimento de cursos de licenciatura em várias áreas, incluindo as ciências humanas. Com isso, as unidades adquiriram a nomenclatura *campus*, uma vez que a estrutura organizacional dos Institutos passou a se assemelhar à das universidades. O CEFET-SP da capital se tornou o *campus* São Paulo do IFSP.

Atualmente, a distribuição dos *campi* e cursos do Instituto Federal de São Paulo está assim organizada:

¹²⁷ Os recursos do PROEP estavam assim organizados: 25% do Ministério da Educação; 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% do BID.

QUADRO 2. CURSOS E MODALIDADES OFERECIDOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - 2013¹²⁸

CAMPUS/CIDADE	INÍCIO DAS ATIVIDADES	NÍVEIS E MODALIDADES CURSOS	CURSOS
1 - São Paulo	01/02/1910		
		Técnico Integrado	Eletrônica
			Eletrotécnica
			Informática
			Mecânica
		Concomitante/Subsequente	Edificações
			Eletrotécnica
			Telecomunicações
		PROEJA	Qualidade
		Engenharia	Civil
			Controle e Automação
			Produção
		Licenciatura	Ciências Biológicas
			Física
			Geografia
			Matemática
			Química
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
			Automação Industrial
			Gestão de Produção Industrial
			Gestão de Turismo
			Processos Gerenciais
			Sistemas Elétricos
			Sistemas Eletrônicos
		Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Educação Profissional Integrada EJA
			Formação Professores Magistério Superior
			Formação continuada de professores Educação Básica
			Planejamento e gestão de empreendimentos na construção civil
			Projeto e tecnologia do ambiente construído
			Aeroporto: Projeto e construção
			Tecnologia e operações em infraestrutura da construção civil
			Mestrado Profissional Automação e Controle de Processos
2 – Cubatão	01/04/1987		
		Técnico Integrado	Informática
		Concomitante/Subsequente	Automação Industrial
			Eletrônica
			Informática
		PROEJA	Qualificação Informática
		Tecnólogo	Automação Industrial

¹²⁸ Nesta tabela não constam os cursos PROEJA-FIC e os cursos “técnicos integrados” desenvolvidos em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por meio do programa Vence.

			Gestão de Turismo
3 – Sertãozinho	01/01/1996		
		Técnico Integrado	Automação Industrial
			Química
		PROEJA	Mecânica
		Licenciatura	Administração
			Química
		Tecnólogo	Automação Industrial
			Fabricação Mecânica
			Gestão de Recursos Humanos
4 - Guarulhos	13/02/2006		
		Concomitante/Subsequente	Automação Industrial
		Licenciatura	Manutenção Suporte Informática
			Matemática
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
			Automação Industrial
		Pós-graduação lato sensu	Desenvolvimento de Sistemas de Software
5 - São João da Boa Vista	02/01/2007		
		Técnico Integrado	Eletrônica
			Informática
			Automação Industrial
		Concomitante/Subsequente	Informática
			Química
		Engenharia	Controle e Automação
		Tecnólogo	Eletrônica Industrial
			Sistemas para Internet
6 - Caraguatatuba	12/02/2007		
		Concomitante/Subsequente	Administração
			Comércio
			Edificações
			Informática
			Informática para internet
		Licenciatura	Matemática
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
			Processos Gerenciais
7 - Bragança Paulista	30/07/2007		
		Técnico Integrado	Eletroeletrônica
			Mecânica
		Concomitante/Subsequente	Automação Industrial
			Manutenção Suporte Informática
			Mecatrônica
		Licenciatura	Matemática
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
			Eletroeletrônica Industrial
8 - Salto	02/08/2007		
		Técnico Integrado	Automação Industrial
			Informática
		Concomitante/Subsequente	Automação Industrial
			Informática
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
			Gestão de Produção Industrial

9 - São Carlos	01/08/2008		
		Concomitante/Subsequente	Comércio
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
			Manutenção de Aeronaves
10 - São Roque	11/08/2008		
		Concomitante/Subsequente	Agroindústria
		Licenciatura	Agronegócio
			Ciências Biológicas
		Tecnólogo	Gestão Ambiental
			Viticultura e enologia
11 - Campos do Jordão	02/02/2009		
		Concomitante/Subsequente	Edificações
		Licenciatura	Informática
		Tecnólogo	Matemática
			Análise Desenvolvimento Sistemas
12 - Boituva (avançado)	01/08/2009		
		Concomitante/Subsequente	Automação Industrial
			Manutenção Suporte Informática
13 - Capivari (avançado)	09/08/2010		
		Concomitante/Subsequente	Manutenção Suporte Informática
		Tecnólogo	Química
			Análise Desenvolvimento Sistemas
14 - Matão (avançado)	12/08/2010		
		Tecnólogo	Alimentos
		Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Biocombustíveis
			Alcool e Açúcar
15 - Barretos	16/08/2010		
		Técnico Integrado	Agropecuária
			Informática
		Concomitante/Subsequente	Agronegócio
		Licenciatura	Alimentos
			Eventos
		Tecnólogo	Manutenção Suporte Informática
			Ciências Biológicas
			Gestão de Turismo
			Análise Desenvolvimento Sistemas
16 - Suzano	16/08/2010		
		Concomitante/Subsequente	Automação Industrial
			Comércio
			Eletroeletrônica
17 - Catanduva	16/08/2010		
		Concomitante/Subsequente	Fabricação Mecânica
		Licenciatura	Manutenção Suporte Informática
			Química
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
			Mecatrônica Industrial

18 - Araraquara	16/08/2010		
			Informática
			Mecânica
		Concomitante/Subsequente	Mecatrônica
		Licenciatura	Matemática
19 - Itapetininga	16/08/2010		Análise Desenvolvimento Sistemas
		Tecnólogo	Mecatrônica Industrial
20 - Birigui	16/08/2010		Edificações
			Manutenção Suporte Informática
		Concomitante/Subsequente	Mecânica
		Licenciatura	Física
21 - Piracicaba	16/08/2010		
22 - Avaré	01/01/2011		Administração
			Automação Industrial
		Concomitante/Subsequente	Manutenção Suporte Informática
		Licenciatura	Matemática
		Tecnólogo	Mecatrônica Industrial
23 - Votuporanga	01/01/2011		Sistemas para Internet
24 - Presidente Epitácio	01/01/2011		Automação Industrial
			Manutenção Suporte Informática
		Concomitante/Subsequente	Mecânica
		Licenciatura	Física
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
25 - Hortolândia	01/01/2011		Automação Industrial
			Manutenção Suporte Informática
		Concomitante/Subsequente	Mecânica
		Licenciatura	Física
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
26 - Registro	01/01/2011		Automação Industrial
			Manutenção Suporte Informática
		Concomitante/Subsequente	Mecânica
		Licenciatura	Física
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
27 - Assis	s/d		Automação Industrial
			Manutenção Suporte Informática
		Concomitante/Subsequente	Mecânica
		Licenciatura	Física
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas
28 - Campinas	01/01/2012		Automação Industrial
			Manutenção Suporte Informática
		Concomitante/Subsequente	Mecânica
		Licenciatura	Física
		Tecnólogo	Análise Desenvolvimento Sistemas

29 - São José dos Campos	s/d		Em implantação
30 - Jacareí	s/d		Em implantação

Fonte: www.redefederal.mec.gov.br/www.ifsp.edu.br. Atualizada em 18 de março de 2013.

Ao analisar o quadro acima, extraímos os seguintes dados sobre os cursos e as modalidades oferecidos pelo IFSP como um todo:

- **Sete *campi*** do IFSP oferecem **o ensino médio integrado ao técnico**, perfazendo um total de **quinze cursos** integrados. O *campus* São Paulo se destaca com o oferecimento de quatro cursos.
- **Doze *campi*** do IFSP oferecem cursos de **licenciatura**, perfazendo um total de **dezesesseis cursos**. O *campus* São Paulo se destaca com o oferecimento de cinco cursos, os demais *campi* oferecem apenas um curso cada.
- **Vinte e dois *campi*** do IFSP oferecem **cursos técnicos concomitantes ou subsequentes** ao ensino médio, perfazendo o total de **cinquenta e oito cursos**. Destacam-se os *campi* de Caraguatatuba (cinco cursos), Barretos (quatro cursos), Avaré (quatro cursos) e Votuporanga (quatro cursos).
- **Três *campi*** do IFSP oferecem cursos do **PROEJA**, perfazendo o total de **quatro cursos**. O *campus* de Sertãozinho se destaca com o oferecimento de dois cursos.
- **Dezoito *campi*** do IFSP oferecem **cursos tecnológicos**, perfazendo o total de **trinta e oito cursos** tecnológicos de nível superior. O *campus* São Paulo se destaca com o oferecimento de sete cursos.
- **Dois *campi*** do IFSP oferecem cursos de **graduação** em engenharia, perfazendo o total de **quatro cursos**. O *campus* São Paulo se destaca com o oferecimento de três cursos, o outro é oferecido pelo *campus* de São João da Boa Vista.
- Somente o *campus* São Paulo oferece um curso de **pós-graduação** (mestrado) *stricto sensu*.

Os dados informam que a maioria dos cursos oferecidos pelo Instituto Federal de São Paulo é concomitante ou subsequente ao ensino médio (cinquenta e oito), seguida pelos cursos tecnológicos de nível superior (trinta e oito). É preciso investigar o porquê o IFSP

não oferece prioritariamente o ensino médio integrado ao técnico e as licenciaturas, uma vez que o artigo 8º da Lei nº. 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estabelece que as instituições devam *priorizar* o oferecimento de 50% das vagas para os cursos médio integrado ao técnico e ao PROEJA e 20% das vagas para cursos de licenciatura, “bem como programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

Esta prioridade já se anunciava nas concepções e nas diretrizes dos Institutos Federais, referendada pela lei, o que pressupunha que os *campi* criados no processo de expansão da Rede Federal devessem elaborar os seus planos de implantação tendo em vista estes objetivos. No entanto, observamos que dentre os *campi* do IFSP criados no processo de expansão desencadeado entre 2003 e 2010, somente quatro possuem o ensino médio integrado ao técnico. Isolando os dados do PROEJA, temos que nenhum *campus* criado no plano de expansão oferece educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

O *campus* São Paulo do Instituto Federal oferece todas as modalidades e níveis de ensino da educação profissional – do ensino médio integrado à pós-graduação. No total, são trinta e um cursos oferecidos, além das atividades de extensão e pesquisa, como PIBIC¹²⁹ e PIBID¹³⁰.

A instituição possui uma infraestrutura grande, com diferentes equipamentos e espaços para a organização das atividades docentes e discentes. A maioria dos professores entrevistados afirmou que durante o processo de expansão da Rede Federal pouco se investiu naqueles *campi* que já existiam, direcionando a maior parte dos recursos para a construção de novas unidades. Os professores também ponderaram que não há manutenção sistemática dos espaços e equipamentos existentes, o que ocasionou a deterioração progressiva. Algumas máquinas utilizadas na instituição ainda são aquelas importadas do Leste Europeu no período da ditadura militar e estão defasadas diante da tecnologia utilizada atualmente em algumas áreas, como a mecânica e a mecatrônica.

A instituição se consolidou na capital como Escola Técnica Federal. Os professores entrevistados muitas vezes se referiram a ela como a “Escola Federal”, diferente do que

¹²⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq.

¹³⁰ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES.

ocorre nos municípios do interior do estado, nos quais é uma novidade e ainda inicia seu processo de consolidação como Instituto Federal. O mesmo acontece em relação à procura por cursos. Na capital, o processo seletivo, chamado de vestibulinho, possui altos índices de concorrência, como consta nos Relatórios de Gestão da instituição.

Cada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia elaboram a cada ano Relatórios de Gestão e a cada quatro anos um Plano de Desenvolvimento Institucional. Nos relatórios e planos podemos localizar dados importantes sobre a configuração da instituição e seu projeto de desenvolvimento. Com isso, procurando recolher dados sobre a expansão do IFSP no geral e do *campus* São Paulo; a transformação do CEFET-SP em IFSP; e a retomada do ensino médio integrado ao ensino técnico, analisamos no próximo item o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP.

4.2. Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP

As orientações do Ministério da Educação por meio do documento que estabelece as concepções e as diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, propõem a construção de uma instituição voltada à intervenção social e caracterizada como pluricurricular e multicampi, oferecendo e articulando educação básica, superior e profissional. Coloca-se como central para as instituições atuar por meio da educação profissional no desenvolvimento local e regional na perspectiva da “inclusão” e da construção da cidadania, como podemos observar no trecho abaixo extraído do documento:

Os Institutos Federais revelam-se valiosos instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros quando reconhecem que o desenvolvimento local, regional ou nacional não pode prescindir do domínio e da produção do conhecimento; revelam-se, portanto, espaços privilegiados para a construção e democratização do conhecimento (BRASIL, 2008, p.13).

Desta forma, os Institutos foram “convocados” a pensar os seus projetos de organização a partir da articulação: educação profissional, desenvolvimento regional e emprego. Muitas destas instituições sistematizaram suas estratégias por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Trata-se de um documento elaborado por cada Instituto Federal com o objetivo de definir seus projetos durante o período de cinco anos.

Faz parte do PDI o projeto político pedagógico da instituição, assim como o projeto de organização didático-pedagógica. O PDI é uma exigência decorrente do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)¹³¹ e da lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica¹³².

A elaboração do PDI previa a participação de toda a comunidade escolar e tinha como prazo para sua conclusão cento e oitenta dias a partir do estabelecimento da Lei nº. 11.892/2008. Claudino Ortigara (2012), em análise de vinte e oito PDIs dos Institutos Federais, afirma que o tempo para a elaboração do documento foi pouco e que a sua elaboração aconteceu de forma apressada (p.201). O autor demonstra que somente dezessete planos possuíam todos os itens demandados pelo Decreto nº. 5.773/2006, que estabeleceu as condições para que as antigas instituições, dentre elas os CEFETs, as Escolas Agrotécnicas e as escolas vinculadas às universidades federais, se transformassem em Instituto Federal. Assim como afirma que dos PDIs analisados onze não fizeram referência a qualquer tipo de participação coletiva.

No IFSP, o PDI (2009-2013) foi realizado a partir de comissões e subcomissões que envolveram todos os *campi* e todos os segmentos da instituição, professores, funcionários e estudantes. Claudino Ortigara (2012), analisando doze entrevistas com dirigentes e professores do IFSP, também constatou que a construção do PDI foi “democrática e participativa”, mas ressalta que isso não se deu sem disputas internas (p.263).

Nas primeiras páginas do documento, é apresentada como “missão” da instituição a perspectiva de acompanhamento dos “processos de transformação no mundo do ensino, do trabalho e com a perspectiva de diminuição das desigualdades sociais no Brasil, [buscando] construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, a formação integradora e a produção do conhecimento” (PDI-IFSP, 2009-2013, p.23). A “missão do IFSP” enquadra os objetivos da instituição às perspectivas de um projeto nacional de reforma na educação profissional.

A análise apresentada no Plano de Desenvolvimento Institucional tem como ponto de partida os problemas enfrentados pelo Brasil na década de 1990, considerando o

¹³¹ Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004.

¹³² Lei nº. 11. 892, de 29 de dezembro de 2008.

processo de reestruturação produtiva e as políticas de caráter neoliberal que foram implantadas no Brasil durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Os formuladores do PDI concordam que naquele contexto ocorreu uma forte desconcentração industrial no estado de São Paulo, cuja criação de unidades descentralizadas das instituições de educação profissional estava articulada.

Os formuladores do PDI tem claro que as leis não são neutras, afirmam que “são deliberações governamentais que dão legalidade aos princípios e aos conceitos ideológicos hegemônicos, implicando decisões no plano das políticas sociais e educacionais” (DE BLASI, 2003, citado por PDI – IFSP 2009-2013, p.76). Partindo desta constatação, elaboram uma análise crítica sobre os “*princípios filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam a prática da instituição*”, fundamentando-a em Lev Vygotsky (1998), Gaudêncio Frigotto (2003), Ricardo Antunes (2004), e outros autores.

As análises sobre a educação profissional presentes no PDI demonstram as disputas de concepções no interior do Instituto Federal de São Paulo. Revelando contradições que também estão presentes no desenvolvimento das políticas federais, como no caso da retomada do ensino médio integrado, que inicia com um projeto relacionado a uma perspectiva transformadora e, posteriormente, envereda para um projeto de expansão vinculado ao setor privado e circunscrito às necessidades do projeto neodesenvolvimentista, que entende o desenvolvimento nacional como crescimento econômico. O PRONATEC é sua expressão.

Observamos que enquanto a “missão” do IFSP expressa concordância plena com as diretrizes iniciais do governo federal para a educação profissional, quando a colocamos em face do *projeto pedagógico institucional*, encontramos elementos que nos indicam resistência a determinadas concepções e diretrizes da política federal.

No projeto pedagógico institucional, quando se trata da inserção regional dos *campi*, parte-se de uma análise histórica das relações de produção e da territorialização da produção e do capital, fazendo emergir na análise os problemas do “processo de desconcentração territorial da produção da capital para o interior e a centralização do capital na capital [do estado]” (PDI 2009-2013, p.70), indicando que o movimento de “descentralização” do IFSP é parte das estratégias de suporte às indústrias que se deslocam

da capital para o interior ou para atender às necessidades daquelas empresas que se instalaram diretamente no interior do estado.

Certamente é uma preocupação dos profissionais IFSP inserir os estudantes no mercado de trabalho, atendendo, assim, a necessidade das indústrias e demais setores. Na dinâmica do sistema escolar, o ensino técnico é responsável pela formação da força de trabalho para determinados postos ou para atender áreas do setor produtivo. No entanto, percebemos que outros objetivos apresentados pelas políticas da última década, dentre eles fomentar a emancipação do trabalhador por meio do cooperativismo e/ou da organização de pequenas empresas, é secundário no projeto pedagógico institucional, revelando aspectos contraditórios que emanam da própria política de educação profissional. Não é possível atender num mesmo movimento o crescimento do setor produtivo e o projeto de emancipação dos trabalhadores com trabalho independente e autogestionado.

Claudino Ortigara (2012) aponta em sua análise que há predominância da concepção de formação integral em todos os pontos comuns analisados nos PDIs de vinte e oito IFs. Ao mesmo tempo, quando os PDIs expõem o projeto de novos cursos para as instituições em expansão, predomina o que o autor denomina de “formação funcionalista”, por meio de cursos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, voltados, principalmente, ao atendimento das demandas mais imediatas do mercado de trabalho, o que demonstra uma contradição interna comum no interior dos planos. O autor pondera que um dos fatores que explica o predomínio da “formação funcionalista” foi a permanência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB nº.16/1999) (p.217).

Com isso, fica a questão, em uma instituição como *campus* São Paulo do IFSP, cujos estudantes possuem alta probabilidade de adquirirem um emprego após a formação, qual é o lugar do projeto de emancipação e cooperação dos trabalhadores?

Observamos que há divergências entre as concepções e as diretrizes dos Institutos Federais, estabelecidas pelo Ministério da Educação, em especial aquelas oriundas do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores e as concepções expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP. O PDI é um importante instrumento de definição dos objetivos e propostas da escola, portanto, alvo de disputas políticas e ideológicas que

podem alterar a organização da instituição. Outra questão que emerge da análise do PDI é como o projeto está sendo sustentado e como ele será avaliado pela comunidade ao final de 2013.

4.3. Caracterização dos entrevistados

Inicialmente, realizamos uma entrevista exploratória com o pró-reitor de extensão do IFSP naquele momento, visto que o professor foi diretor-geral do CEFET-SP no final da década de 1990 e início de 2000, e possui longa trajetória profissional vinculada à instituição. Partimos do pressuposto de que a entrevista exploratória nos forneceria um conjunto importante de informações sobre a instituição e poderia ser uma porta de entrada no IFSP e de fato correspondeu ao esperado.

O Professor A¹³³ foi estudante do ensino médio integrado ao técnico na década de 1970, posteriormente fez um curso de licenciatura na instituição e em seguida ingressou como professor da área de mecânica. Portanto, toda sua trajetória profissional foi construída no interior da instituição. O Professor A possui graduação, mestrado e doutorado em física pela Universidade de São Paulo.

O segundo professor entrevistado na época da realização da entrevista era diretor da educação básica do IFSP, integrante da pró-reitoria de ensino. O Professor B era responsável pelo desenvolvimento dos cursos técnicos de nível médio, incluindo o ensino médio integrado ao técnico. Em 2006, ingressou no Instituto como professor efetivo da área de física, embora já tivesse trabalhado na escola como substituto.

O Professor B ingressou na instituição no início dos debates sobre o retorno do ensino médio integrado ao técnico. Como membro da pró-reitoria de ensino, participou da construção de projetos e comissões que procuraram planejar a retomada do curso integrado em consonância com as primeiras diretrizes lançadas pelo Ministério da Educação. Com a equipe da pró-reitoria de ensino, contribuiu na construção da ideia de “espaço

¹³³ Todos aqueles que ocupam funções administrativas são professores na instituição, por isso chamaremos todos os entrevistados de professores. Entretanto, somente dois professores lecionavam no momento da entrevista.

integrador”¹³⁴ no currículo do ensino médio integrado, cuja proposta era a construção de um tipo de integração entre formação básica e formação profissional no contexto do ensino médio integrado ao técnico por meio de projetos¹³⁵.

A terceira professora entrevistada entrou no IFSP na área de geografia em janeiro de 1998, chegou a lecionar no último ano em que vigorava o ensino médio integrado ao técnico até 1996. A professora trabalhou dois anos como pró-reitora de ensino do IFSP. No momento da entrevista, e em meio à greve nacional dos Institutos Federais ocorrida em 2011, a equipe da qual ela fazia parte havia pedido demissão do cargo há duas semanas devido a discordâncias em torno de um projeto de ensino médio integrado junto à secretaria estadual de educação de São Paulo¹³⁶ e a nova regulamentação do trabalho docente que se estabelecia na instituição¹³⁷. Antes de ser convidada a integrar a pró-reitoria, a professora havia participado da equipe de elaboração do Projeto de Desenvolvimento Institucional.

A quarta entrevistada foi a Professora D, que trabalha na escola desde 1986, quando iniciou sua carreira docente. A professora fez pós-graduação pela Universidade de São Paulo, pesquisando as mudanças na educação profissional desde a política que criou as escolas de Aprendizes e Artífices até os anos 2000. No momento da entrevista já havia solicitado a aposentadoria, mas ainda trabalhava na instituição. A professora ministrava aulas no ensino médio integrado ao técnico e no PROEJA.

O quinto professor entrevistado trabalha na área de mecânica. O professor fez o curso técnico na escola no início da década de 1960. Em 1970, ingressou na instituição como professor por meio de processo seletivo, ocupando a vaga de professor de desenho. Foi diretor da primeira unidade descentralizada da instituição, em Cubatão, entre os anos de

¹³⁴ O espaço integrador é um curso em cada ano do médio integrado ao técnico, no qual os estudantes apresentam um trabalho de conclusão de curso a partir de um tema geral proposto por uma equipe mista de professores da educação básica e da formação profissional. Segundo o Professor B, houve um projeto piloto no *campus* de Salto.

¹³⁵ A ideia de espaço integrador foi realizada no *campus* de Salto do IFSP.

¹³⁶ Trata-se um projeto de ensino médio integrado ao técnico realizado junto a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), por meio do qual o estudante cursa a parte equivalente ao ensino médio na rede estadual e a parte equivalente ao ensino técnico no IFSP, Centro Paula Souza ou na rede privada. Portanto, o projeto fere o princípio legal de ensino médio integrado ao técnico com matrícula única, em uma única instituição. Inicialmente o projeto era denominado Rede de Ensino Técnico (RETEC), atualmente chama-se Vence (<http://www.vence.sp.gov.br>).

¹³⁷ Resolução n. 270 do IFSP, que regulamenta a carga horária de trabalho do professor do Instituto Federal de São Paulo.

1987 e 1992. A trajetória profissional do Professor D também se desenvolveu no interior da instituição.

O sexto professor entrevistado, no momento da realização da entrevista, era presidente do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica, seção São Paulo. É professor da área de eletrônica, ingressou na escola para dar aulas no curso de telecomunicações, em 1989. O Professor F iniciou um curso técnico na instituição quando era estudante. No momento da entrevista cursava o doutorado.

No decorrer do trabalho de campo, avaliamos como fundamental a realização de uma entrevista com o professor Eliezer Pacheco, ex-secretário da educação profissional e tecnológica do MEC durante os anos de 2004 e 2012. Consideramos também que com a entrevista poderíamos precisar algumas informações e discutir as orientações da expansão da educação profissional com aquele que foi o principal representante deste processo no Ministério da Educação. No momento da realização da entrevista, o professor estava ocupando o cargo de secretário da ciência e tecnologia para a inclusão social, no Ministério de Ciência e Tecnologia. Havia acabado de deixar o seu posto no MEC¹³⁸.

O professor Eliezer Pacheco é responsável pela maior parte das publicações, vinculadas ao governo federal sobre a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sobre a expansão da educação profissional no período 2003-2010 até o momento. Cabe destacar que o professor Eliezer Pacheco assumiu a SETEC/MEC durante a gestão do ministro Tarso Genro.

Neste trabalho, as entrevistas se configuraram como um importante instrumento de análise do período 2003-2010. Poderíamos até estender para 1990-2010, uma vez que os professores abordaram as mudanças que ocorreram durante a década de 1990. Em muitos momentos os professores fizeram um importante exercício de análise sobre as concepções de organização da educação profissional na transição entre o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT).

Adiantamos que muitas das interrogações levantadas no decorrer das entrevistas não foram abordadas neste trabalho, uma vez que fugiam aos seus objetivos específicos. Os

¹³⁸ Atualmente o professor Eliezer Pacheco é secretário municipal de educação de Canoas, no Rio Grande do Sul, na gestão do Partido dos Trabalhadores.

professores entrevistados possuem muitas informações e análises que contribuíram para compreendermos o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no estado de São Paulo. Como pudemos observar anteriormente, trata-se do maior Instituto Federal em quantidade de *campi*, que se estabelece no estado mais industrializado e com os maiores índices de concentração de renda do país.

4.4. Reforma e expansão do ensino técnico no período 2003-2010: a perspectiva dos professores do IFSP

Neste item, analisamos os depoimentos dos professores entrevistados, procurando evidenciar como esses profissionais vivenciaram o processo de reforma e expansão do ensino técnico de nível médio no período 2003-2010. Paralelamente, analisamos o relatório da auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU)¹³⁹, entre os anos de 2011 e 2012, que também envolveu a realização de visitas ao Instituto Federal de São Paulo. O relatório contém informações importantes sobre o processo de expansão da Rede Federal, inclusive dados de entrevistas com professores e estudantes do IFSP. O TCU acessou também os dados não públicos do SISTEC. Desta forma, reunimos um conjunto de informações que nos permitem compreender os depoimentos dos profissionais do *campus* São Paulo em face dos dados mais gerais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica organizados no relatório da auditoria do TCU.

A avaliação elaborada pelo TCU contemplou dados de todos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e envolveu visitas em sete Institutos localizados em diferentes regiões do país, dentre eles o IFSP¹⁴⁰. O relatório da auditoria do TCU foi realizado a partir dos seguintes dados: a) entrevistas com reitores e pró-reitores dos

¹³⁹ Auditoria realizada na modalidade de Fiscalização de Orientação Centralizada (FCO). Disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf. Consulta em: junho de 2013.

¹⁴⁰ Foram visitados os Institutos Federais do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, de São Paulo, de Minas Gerais, de Pernambuco e do Sertão Pernambucano. Além dos Institutos Federais de Goiás, na fase de planejamento da auditoria e do Rio Grande do Norte, na fase da execução.

Institutos e com diretores gerais dos *campi* selecionados¹⁴¹; b) grupos focais com professores dos *campi* selecionados; c) aplicação de questionário a 2.790 alunos dos ensinos médios e superior dos *campi* selecionados; c) pesquisa via internet com 39 pró-reitores de ensino, com participação de 27 deles (69%); e) pesquisa via Internet com 34 pró-reitores de pesquisa e 32 pró-reitores de extensão, com participação de 46 deles (70%); f) pesquisa via Internet com 3.719 professores; g) requisição de documentos e de informações dirigidas às reitorias dos Institutos; h) consultas a sistemas informatizados do MEC e dos Institutos, bem como a base de dados do INEP e IBGE (BRASIL, 2012, p.3).

A auditoria do TCU analisou os dados coletados procurando verificar como (e se) as instituições estão contemplando as metas estabelecidas para os Institutos Federais no Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no congresso e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – 2007). Foram analisados cinco pontos principais: 1) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; 3) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; 4) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais (BRASIL, 2012, p.1).

Não abordaremos todos os itens discriminados no relatório da auditoria do TCU, somente aqueles que possuem relações com o que foi relatado pelos professores entrevistados no escopo dessa pesquisa. O objetivo é procurar compreender o processo de acomodação, resistência e consentimento dos professores em relação às mudanças na educação profissional na última década. Com isso, localizamos os principais pontos levantados pelos professores e comparamos com os resultados apresentados pela avaliação do TCU, procurando estabelecer possíveis conexões entre as características gerais dos Institutos Federais e aquelas específicas do *campus* São Paulo do IFSP.

A educação profissional passou por uma rápida expansão de unidades no período 2003-2010, como analisamos no Capítulo III. No início de 2003, havia 140 escolas técnicas federais no país, ao final do governo Lula da Silva totalizavam 354 unidades¹⁴² criadas. A previsão é que no ano de 2014 a Rede Federal possua 562 escolas. As instituições federais

¹⁴¹ Além das reitorias e pró-reitorias dos Institutos Federais, a auditoria do TCU visitou de quatro a seis *campi*, buscando contemplar os *campi* criados durante a expansão; aqueles que possuem problemas apontados pelos dados do Censo Escolar; unidades localizadas em zonas rurais, etc.

¹⁴² Dado disponível em: www.redefederal.mec.gov.br. Consulta em setembro de 2013.

de educação profissional que se estabeleceram no estado de São Paulo são parte deste processo, em menos de cinco anos foram criadas *vinte e seis* novas instituições que compuseram a rede de escolas do IFSP. O que significa que vinte e seis cidades do estado receberam uma instituição federal de educação profissional e tecnológica.

A auditoria do TCU ressalta as proporções da expansão da educação profissional, justificando que o investimento realizado nessa modalidade de ensino¹⁴³ atende às exigências do mercado de trabalho, que carece de força de trabalho qualificada. O relatório da auditoria demonstra por meio de dados da Fundação Dom Cabral (2010)¹⁴⁴, que há uma carência de 45,4% de técnicos (produção, operações, manutenção). Assim como indica que um investimento desta monta contribui para melhorar a produtividade do mercado de trabalho e o crescimento “sustentável” da economia. Entretanto, não apresenta uma análise circunstanciada da relação criação de vagas e atendimento ao setor produtivo, apresentando dados de criação de postos de trabalho, número de profissionais formados para ocupar os postos disponíveis, etc.

A auditoria do TCU constatou que 85% dos *campi* estão localizados fora das capitais dos estados. Em 2014, a região Nordeste possuirá a maior quantidade de instituições, com 35% do total, o que na avaliação do TCU responde à preocupação em combater as desigualdades regionais do país, principalmente em relação ao oferecimento de cursos profissionalizantes. O TCU não apresenta os dados do setor produtivo da região, para compararmos a criação dos postos de trabalho com a criação dos cursos nos IFs.

Na primeira fase da expansão foram criados sete *campi* do IFSP em cidades do interior do estado.

Nós recebemos sete escolas, três das quais eram bem construídas, completas, bonitinhas, mas outras quatro esqueletos. E a gente teve que receber, concluir o prédio e por para funcionar. Hoje, todas estão funcionando, daquelas sete. E é Guarulhos, Caraguatatuba, São Roque, Salto, Bragança Paulista, se você pegar no relatório é a primeira fase da expansão; Bragança Paulista e Campos do Jordão. Faltou uma. São João da Boa Vista. Essas sete, três delas eram escola prontinhas, bonitinhas, mas não tinham vida e outras quatro eram resquício de obra. Teve uma que só tinha alguma parte do concreto, do esqueleto do prédio, da estrutura e já em deterioração avançada, em São Roque, e a gente teve que assumir aquela

¹⁴³ Segundo o relatório da auditoria do TCU, entre 2008 e 2011, o Programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, do Orçamento da União, teve R\$11,5 bilhões de recursos empenhados.

¹⁴⁴ Fundação autônoma sem fins lucrativos, “comprometida com a excelência da educação executiva”. Para mais informações consultar o site: <http://www.fdc.org.br>.

obra, retificar, administrar a construção e agora está funcionando. E a segunda fase já foi diferente, foi um projeto de expansão mesmo, foi um projeto planejado de expansão. Então, a escolha das cidades levou em conta questões regionais, interiorização da educação profissional. Uma escola localizada em cidades mesorregião, cidades polo de mesorregião (Entrevista com Professor A).

Na concepção do professor entrevistado, a expansão “foi o método de o governo Lula perceber que [a educação profissional] é uma modalidade de ensino importante para o país e que estava deixada em segundo plano”. Para o professor, a necessidade da formação de técnicos no país é decorrente do crescimento econômico nas últimas décadas. Segundo ele o crescimento é um argumento relevante para a rápida expansão. A opinião do professor é consonante com aquela da auditoria do TCU, que indica que a expansão está baseada em critérios de qualificação da força de trabalho e ao combate as desigualdades regionais.

Em geral, os professores consideram positiva a expansão, entretanto, ressaltaram que a proposta veio diretamente do MEC, sem discussões prévias, “foi comunicada pela administração”, que procurou informar a comunidade escolar por meio dos canais existentes, como boletins e outros comunicados¹⁴⁵. Para o Professor A, duas discussões importantes ocorreram paralelamente: a expansão e a transformação do CEFET-SP em IFSP, o que gerou certa confusão no debate. Segundo o professor, a grande preocupação dos docentes em relação à expansão era com a possível diminuição da qualidade e do reconhecimento da escola, os demais embates vinculavam-se à transformação da escola em Instituto Federal.

A expansão de cursos e vagas da educação profissional e tecnológica modificou a configuração das instituições que compõem a Rede Federal. Aumentou significativamente o número de unidades, principalmente durante a segunda fase. A transformação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais estão vinculados a esse processo. No caso do *campus* São Paulo do IFSP, a antiga diretoria administrativa do CEFET-SP foi transformada em reitoria e uma diretoria específica para aquele *campus* foi criada. A organização administrativa tomou uma forma semelhante às universidades, modificando a estrutura burocrática e hierárquica. As três

¹⁴⁵ O IFSP possui três publicações com periodicidades diferentes, são elas: Você na federal – boletim bimestral voltado a divulgação das atividades do IFSP; SINERGIA – revista semestral para a divulgação de artigos científicos; e Iluminart – revista do *campus* Sertãozinho para divulgação de artigos científicos. Estão disponíveis em www.ifsp.edu.br, link: comunicação/publicações.

unidades descentralizadas do CEFET-SP, Cubatão, Sertãozinho e Guarulhos¹⁴⁶, além da unidade central em São Paulo, tornaram-se *campi* do IFSP.

O *campus* São Paulo é instituição de referência para a expansão do ensino técnico federal no estado. Muitos professores foram convidados para organizarem os novos *campi*. Observamos que houve uma mudança na definição da instituição. Os professores ponderam que a instituição vivenciou um duplo movimento: a consolidação da instituição como espaço de formação de técnicos de nível médio e superior e a criação de um espaço institucional maior para os cursos de graduação, pós-graduação, educação de jovens e adultos e extensão. Segundo os entrevistados, as mudanças mobilizaram a escola a iniciar um debate, mesmo que desorganizado, sobre o projeto institucional, que também refletiu na carreira dos professores.

Os professores entrevistados, sem exceção, avaliam a expansão como um passo importante em direção à democratização do acesso à educação profissional. O Professor F ressalta que a expansão do modelo de ensino técnico oferecido é boa. Entretanto, com a exceção de um professor, os demais avaliaram que o processo foi muito rápido, as escolas entraram em funcionamento antes da conclusão da estrutura física, em locais emprestados ou iniciaram as atividades sem biblioteca, laboratórios necessários, etc. Afirmaram que no primeiro ano de funcionamento dos *campi* da expansão faltou um melhor planejamento. O Professor A defendeu que o MEC realizou pressão para que as instituições expandissem, com isso, a administração do IFSP optou por colocar as novas escolas em funcionamento e posteriormente completar a infraestrutura e o quadro de funcionários técnico-administrativos e docentes.

Tem situações complicadas e isso tem que ver entre a pressão para abrir e ou então, a falta de logística local... Precisaria saber por onde caminhar para entender. Mas há recursos para a expansão, há recursos financeiros (Entrevista com Professora C).

A professora também ressaltou que no *campus* São Paulo não ocorreu nenhuma reforma infraestrutural ou de renovação dos equipamentos, portanto, há problemas nas escolas que decorrem da ausência sistemática de manutenção. Segundo a professora;

¹⁴⁶ A unidade descentralizada de Guarulhos foi incorporada na primeira fase do Plano de Expansão.

No *campus* São Paulo não é uma falta de infraestrutura ou de recursos do governo federal. O *campus* São Paulo é uma falta de visão política, de visão administrativa, que [tem] muitas vezes a seguinte visão: tem sala de aula, giz e aluno e basta isso (Entrevista com Professora C).

A auditoria do TCU constatou que a infraestrutura física é um problema na Rede Federal. Dentre os professores que responderam à pesquisa realizada no escopo da auditoria sobre as condições de trabalho, mais da metade afirma que está insatisfeita com a infraestrutura. A análise desagregada das respostas indicou que 75% dos professores que trabalham em *campi* criados em 2011 estão insatisfeitos, demonstrando inclusive os problemas existentes nas novas instituições. As principais deficiências constatadas na auditoria foram as bibliotecas, sala de computadores, salas de aula e laboratórios.

O relatório da auditoria do TCU indica que os problemas de infraestrutura acometem principalmente os *campi* criados na segunda fase da expansão. A auditoria pondera que segundo os gestores entrevistados, esses problemas são gerados pela morosidade dos processos licitatórios e ao despreparo dos funcionários técnico-administrativos para o exercício das suas funções, uma vez que há recursos disponíveis.

A Professora D reiterou que foram feitas muitas críticas em relação à expansão, pois não há o que ela denominou de pré-condições mínimas para a instalação das novas unidades. Muitas vezes esse processo resume-se a acordos com as prefeituras e/ou com o estado.

Somente um professor defendeu que era necessário realizar a expansão mesmo sem a estrutura necessária, visto que as contingências exigiam.

A crítica, quando vem, vem por conta desse medo de perder qualidade. Não, vamos expandir, vai faltar dinheiro e o nosso salário vai ficar menor, coisas do tipo. Mas, por fim, as críticas nunca se sustentam, porque aí vem aquele sentimento que a expansão do nosso modelo é boa. Quer dizer, a gente não pode deixar de atender outras cidades, não pode ser egoísta. Depois da expansão implementada, vem críticas do tipo que ela foi rápida demais ou que foi mal planejada. Mas aí é, assim, crítica de oposição mesmo, que tem que achar algum ponto para criticar. Coisas do tipo, a gente começou a escola sem a biblioteca, com a biblioteca sem livros, mas depois de seis meses a gente comprou livros para a biblioteca e pronto. Tinha a opção de esperar seis meses para comprar livro e depois botar a escola para funcionar ou botar para funcionar sem livro e depois comprava os livros. (...) A estratégia da gestão foi: vamos dar vida para a escola e ao longo do tempo a gente vai completando as necessidades da escola. Isso foi uma opção dessa gestão e claro que quem é oposição critica essa visão (Entrevista com Professor A).

Outro ponto abordado pelos professores em relação à expansão é o fato dos novos *campi* começarem a funcionar somente com o curso técnico concomitante e/ou subsequente ao ensino médio, cujos índices de evasão são muito altos. Observamos nos dados dos cursos do IFSP que as novas instituições além do ensino técnico concomitante e subsequente, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Verificamos que somente sete *campi* do IFSP dentre os vinte e sete em funcionamento oferecem o ensino médio integrado ao técnico.

O relatório da auditoria do TCU aponta que os estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica apresentam desempenho satisfatório no ENEM comparado às demais redes, inclusive a privada. Para 75% dos docentes que participaram da pesquisa, os cursos oferecidos preparam bem os estudantes para o mercado de trabalho. Entretanto, quando se trata especificamente do ensino técnico de nível médio subsequente e concomitante, os índices de evasão são muito altos. O relatório demonstra por meio de dados do SISTEC que a taxa de evasão dessa modalidade de ensino é de 19%, superada somente pela do PROEJA, que chega a 24%. Nenhum dos Institutos Federais visitados pelo TCU possuíam programas de prevenção à evasão.

Há um argumento histórico apresentado pelos governos em relação à expansão do ensino técnico integrado: o curso é custoso ao Estado e atrai estudantes que desejam seguir os estudos no ensino superior. Entretanto, dados sistematizados pelo próprio estado, como no caso do relatório do TCU, indicam que o ensino médio integrado tem baixa evasão, reconhecimento pelas avaliações nacionais, como o ENEM, e alta procura pelos jovens. Há uma disputa no interior do Estado entre aqueles grupos que pensam o ensino médio integrado como possibilidade para o desenvolvimento de um projeto educacional diferenciado, devido à infraestrutura, recursos, quantidade de profissionais, etc.; e aquele grupo que entende o ensino técnico como instrumental para o atendimento das necessidades mais prementes do setor produtivo das regiões nas quais estão inseridos.

O documento que estabelece as concepções e diretrizes dos Institutos Federais assim como a Lei de criação dessas instituições indica que o ensino médio integrado ao técnico deve ser priorizado. Observamos que essa modalidade de ensino não representa o curso técnico mais ofertado no IFSP como um todo. No caso do *campus* São Paulo, é uma

modalidade que possui quatro cursos e é valorizado na instituição, como vimos anteriormente.

Ao contrário do que constatamos no IFSP, a auditoria do TCU aponta que a maioria dos estudantes da Rede Federal ingressou em cursos médios integrados ao técnico, totalizando 63%. Dessa forma, observa-se que a Rede Federal vem cumprindo o que determina a Lei nº. 11.892/2008, ou seja, a priorização do oferecimento do ensino médio integrado ao técnico no âmbito da Rede Federal.

Os depoimentos dos professores nos indicam que a expansão ocorreu sem grandes debates no interior do *campus* São Paulo. A maioria dos professores afirmou que não é uma tradição na instituição realizar debates que envolvam a comunidade sobre as transformações decorrentes das mudanças na legislação e nos projetos educacionais emanados do governo federal. A expansão não foi discutida, mas foi bem recebida pelos professores entrevistados¹⁴⁷. No *campus* São Paulo, as maiores mudanças decorrentes da expansão ocorreram em relação ao retorno do ensino médio integrado ao técnico, o aumento de cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, bem como a entrada do PROEJA.

Três professores relacionaram a expansão do ensino técnico com as necessidades decorrentes do que denominam “período de desenvolvimento econômico”. Afirmaram que as transformações no setor produtivo, com o aumento da produção e consumo, estão abrindo mais postos de trabalho para técnicos e o país não estava preparado para atender a demanda que se formou. O que reafirma o apontado pela avaliação feita pelo TCU. Os professores refletem a concepção de que “há empregos, mas faltam técnicos”. Nos relatos afirmaram que possuem uma experiência de trabalho com grupos de estudantes que ao concluírem os cursos técnicos ingressam imediatamente no mercado de trabalho.

Consideramos que é preciso aprofundar a análise da relação entre demanda do mercado de trabalho e emprego dos egressos, por exemplo, com a realização de pesquisas sobre os estudantes formados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no

¹⁴⁷ O Professor G, diretor geral do sindicato, ponderou que a expansão do IFSP também trouxe novas inquietações ao sindicalismo dos professores federais, uma vez que não é possível a formação de uma diretoria sindical, que atualmente possui nove representantes, sem a representação sindical nos diferentes *campi*. O professor ressalta que a expansão trouxe inclusive a necessidade do sindicato rever seu regimento.

contexto específico da cidade de São Paulo, e a inserção no mercado de trabalho após a formação, para ampliarmos as análises sobre a necessidade de expansão da educação profissional.

4.5. A retomada do ensino médio integrado ao técnico

A maioria dos professores entrevistados reconhece em seus depoimentos que, historicamente, o Brasil possui uma posição subalterna na divisão internacional do trabalho. Para eles a quantidade de mudanças na educação profissional entre 1997 e 2010 está muito vinculada às mudanças na organização do trabalho e às transformações no setor produtivo no país como parte do conjunto dos países “subdesenvolvidos”.

Os professores tratam dessas questões, em especial, quando analisam as transformações que envolvem a retomada do ensino médio integrado ao ensino técnico. Afirmam que o tipo de ensino médio desenvolvido oferece condições para os estudantes continuarem os estudos no ensino superior em instituições públicas, mesmo naquelas que possuem processos seletivos disputados. Nessa direção, argumentam que o ensino médio elitiza a escola, atendendo àqueles jovens que não seguirão a carreira de técnico, pelo contrário, continuarão os estudos em nível superior. Uma das professoras entrevistadas frisou em seu depoimento que parte considerável das famílias dos estudantes do ensino médio integrado ao técnico poderia custear os estudos em escolas privadas. Os professores afirmam que há sim uma divisão de classe entre os cursos oferecidos pela instituição, o integrado e o concomitante/subsequente atendem públicos diferentes.

O relatório da auditoria do TCU quando faz observações em torno das possibilidades de combate à evasão no ensino técnico, afirma que “nem sempre os Institutos Federais são utilizados para obter formação profissional”, concluindo que os estudantes cursam o ensino médio integrado ao técnico como “trampolim” para a universidade. Na opinião do Tribunal, essa situação deveria ser evitada. Entretanto, o relatório não discorre sobre como fazê-lo, assim como não reconhece que essa seria uma forma de cercear o direito à continuidade dos estudos daqueles que cursam o ensino técnico.

O início da expansão de cursos e vagas do ensino técnico de nível médio veio acompanhado pela possibilidade de retomada do ensino médio integrado ao ensino técnico, que havia sido impedida no final de década de 1990. O Instituto Federal de São Paulo voltou a oferecer o curso integrado apenas em 2008, embora o Decreto nº. 5.154 tenha possibilitado esta retomada já em 2004. O Professor A argumentou que houve uma postergação da retomada pela reitoria por dois motivos centrais: 1) o retorno do curso integrado só seria possível com a diminuição dos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio; e 2) o curso integrado “drena muita força de trabalho”, o que não se apresentava como a estratégia mais interessante para a instituição, na visão do grupo que ocupava a administração do IFSP.

No geral, os professores entrevistados apontam que o retorno do ensino médio integrado ao técnico retoma uma questão que sempre esteve em debate na instituição, mesmo quando essa modalidade de ensino foi extinta na década de 1990. Na mesma direção do relatório da auditoria do TCU, os professores afirmam que a instituição oferece condições para os estudantes continuarem os seus estudos no ensino superior, com isso, há uma procura muito grande pelos cursos integrados ao ensino técnico por determinadas camadas da população. O processo seletivo contribui com esse corte de classe.

No nosso modelo de escola aqui, o integrado elitiza a escola. O pior é que a intenção do governo ao voltar o integrado é exatamente oposta. Isso, talvez, para o interior de um estado do Nordeste¹⁴⁸ e tal, seria a única oportunidade de profissionalização com qualidade daquela população. Mas aqui em São Paulo, onde você tem dez milhões de habitantes e com regras meritocráticas no ingresso, serão os melhores que vão vir para cá, a classe média prefere que o filho faça um curso que tenha um ano a mais. De um lado, é de graça e de, outro lado, é muito bom (Entrevista com Professor A).

Na direção oposta, o Professor B apresenta outra análise sobre as características socioeconômicas dos estudantes.

Hoje, infelizmente, nós temos um processo seletivo que ele pode até ser algumas vezes elitista, escolher alguns alunos de uma classe que não vai precisar trabalhar. Mas nós temos muitos alunos da classe trabalhadora que precisam trabalhar, que esse trabalho vai ser aquele utilizado para eles depois poderem se manter num curso universitário (Entrevista com o Professor B).

¹⁴⁸ O relatório da auditoria do TCU indica que na região Nordeste do país ocorre o mesmo problema. “(...) Foi apontado como causa da evasão, comum entre as regiões do Nordeste afastadas dos grandes centros e desprovidas de escolas públicas de qualidade, o interesse de muitos alunos pela qualidade do ensino de nível médio ofertado pelos Institutos, não priorizando a formação profissionalizante (BRASIL, 2012, p.15).

A Professora C observa que, como membro da equipe da pró-reitoria, realizou visitas aos diferentes *campi* e pode concluir que “a forma como o integrado está sendo encaminhado [no IFSP] e como os *campi* foram construídos dá a impressão que não há essa preocupação em construir um integrado interno” (Entrevista com Professora C). A professora exemplifica com o fato de os novos *campi* não possuírem quadras de educação física, pois se trata de uma exigência legal para o funcionamento da educação básica.

Quando questionamos o ex-secretário da educação profissional e tecnológica se a constituição de Institutos Federais representaria uma cisão entre ensino superior acadêmico e ensino superior profissional, ele respondeu que não, argumentando com o exemplo do ensino médio integrado ao técnico.

Nós utilizamos, prioritariamente, o ensino médio integrado. Digo prioritariamente porque às vezes não é possível, o próprio aluno não está interessado, mas prioritariamente é o ensino médio integrado, é aquele que ele recebe a formação profissional, mas ele recebe uma formação geral também sólida. O papel do Estado não é formar trabalhador para o mercado, o papel do Estado é formar cidadão, esse cidadão pode ser um técnico, pode ser um poeta, um filósofo. O Estado formou o cidadão que eventualmente vai ser técnico (Entrevista com prof. Eliezer Pacheco).

As afirmações do professor Eliezer Pacheco podem ser contrapostas a constatação da Professora C de que justamente os *campi* criados pelos planos de expansão da Rede Federal, em São Paulo, não possuem condições infraestruturais para alocarem os cursos integrados. Entretanto, o relatório do TCU aponta que a Rede Federal em conjunto está priorizando o oferecimento do ensino médio integrado ao técnico, como ressaltamos anteriormente.

A retomada do ensino médio integrado ao técnico também coloca em questão o projeto de integração. Como pudemos perceber na análise do PDI (2009-2013), as contradições presentes no processo de elaboração da política de integração do ensino médio com a educação profissional também se refletem nas opções feitas pela escola. A questão que se colocou foi: quando o ensino médio integrado foi retomado, os currículos e estratégias adotadas se assemelharam a configuração que esta modalidade de ensino possuía antes do Decreto nº. 2.208/1997, que separou educação básica e profissional? Todos os professores afirmaram que sim, há semelhanças. Com a exceção do professor que

não trabalhava na instituição quando vigia a configuração anterior do ensino técnico integrado ao médio, todos os outros também ressaltaram a qualidade do ensino integrado oferecido anteriormente.

A Professora C ressalta que durante a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSP foram colocadas algumas diretrizes para a organização do ensino médio integrado ao técnico, mas não foram definidas as estruturas dos cursos. As possíveis estruturas do curso integrado foi tema de disputas na instituição, visto que muitos professores entendiam que se tratava de recuperar a estrutura dos cursos integrados oferecidos durante a vigência da Lei nº. 5.692/71.

Ao analisar os documentos que orientaram as transformações na educação profissional na década de 2000, durante o governo Lula da Silva, observamos que a proposta inicial não é retomar aquele projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico. Como vimos no capítulo anterior, em especial nos primeiros documentos elaborados pelo MEC, no contexto dos anos iniciais daquele governo, a proposta apontava para outra direção. Projetava-se a construção do que se denominava de formação integral do trabalhador, que envolvesse uma formação básica completa, possibilitando a continuidade dos estudos e uma formação profissional que oferecesse condições para o ingresso no mercado de trabalho e/ou possibilidades de organização em cooperativas ou em pequenas empresas.

Os professores afirmaram em seus depoimentos que conheciam os documentos oficiais e o referencial teórico-metodológico que embasaram as primeiras ações no governo Lula da Silva, citaram autores, como Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta e Antônio Gramsci. Ao ponderarem a retomada do ensino integrado desde o projeto inicial do MEC, suas transformações no percurso, até o oferecimento em si da modalidade de ensino naquela instituição, entre 2008 e 2011, afirmaram que as contingências levaram a instituição a retomar o modelo de integração anterior a década de 1990, que já era valorizado pela comunidade devido ao histórico de formação de técnicos na cidade de São Paulo.

Observamos nos depoimentos dos professores que a retomada do médio integrado não foi consensual, alguns grupos não acreditavam na viabilidade desta modalidade de

ensino. A área de edificações do *campus* São Paulo, por exemplo, não aceitou a proposta de oferecimento do ensino técnico integrado. Optou por continuar oferecendo cursos somente nas modalidades concomitante ou subsequente ao médio.

Observamos que os professores entrevistados acompanham as mudanças na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e demonstraram conhecer a legislação, os documentos oficiais e referenciais. Para eles é claro que o projeto de ensino médio integrado sofreu modificações de concepção no decorrer do governo Lula da Silva e que a estrutura adotada se assemelha ao modelo anterior. Ao mesmo tempo entendem que a retomada dessa modalidade de ensino é importante para a escola enquanto projeto de formação de técnicos de nível médio. Ressaltam que a evasão é muito pequena e que há certo contentamento dos professores em trabalhar no ensino médio integrado.

A retomada do ensino técnico ocorreu concomitante à elaboração da primeira fase da expansão da educação profissional e tecnológica no governo Lula da Silva. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional foram impelidas a pensar uma reestruturação curricular paralelamente a um projeto de expansão. Logo após o término da fase um do plano de expansão, no segundo governo do Partido dos Trabalhadores, a fase dois ocorreu ao mesmo tempo em que os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e as Escolas Agrotécnicas foram transformados por adesão em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A adesão significava também a possibilidade do aumento de recursos para a expansão das unidades.

Observamos que as marcas das diferentes orientações para a retomada do ensino médio integrado entre 2003 e 2010 e as consequências da rápida expansão do ensino técnico que atingiu todo o país estão presentes nos depoimentos dos professores. Há muitas contradições, os professores demonstraram que concordam com a mudança para IF, a expansão e a retomada do integrado, mas resistiram, principalmente, a forma que elas adquiriram quando chegaram às instituições. Na visão dos professores, as mudanças possuíam uma dimensão política importante, relacionada aos objetivos do projeto neodesenvolvimentista do governo Lula da Silva, mas a rápida execução e o abandono dos objetivos iniciais tem gerado resistência por parte dos profissionais que trabalham no *campus* São Paulo.

4.6. De Centro Federal de Educação Tecnológica a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Os professores relataram que vivenciaram duas discussões ao mesmo tempo, a expansão e a transformação em Instituto Federal, no entanto, nenhuma delas foi tema de debates coletivos e organizados oficialmente pela direção da instituição. Os professores colocaram que o ponto mais discutido em relação à transformação em Instituto Federal foi o atendimento a todos os níveis de ensino e modalidades da educação profissional. Embora a instituição já oferecesse cursos superiores de tecnologia antes da mudança, os professores ressaltaram que a ampliação do nível superior, com graduação, pós-graduação, aumento das licenciaturas, diversificou ainda mais a instituição e aumentou as possibilidades de trabalho dos profissionais.

O Professor B afirmou que não houve discussão “oficial”, foi feita somente uma espécie de comunicação pela administração. Nem mesmo a possibilidade de transformar a instituição em universidade tecnológica foi aventada publicamente pela gestão do período, embora existissem grupos que defendessem essa ideia.

Para a Professora C também não houve discussões internas sobre a transformação do CEFET-SP em IFSP, entretanto, a professora reconhece que havia grupos que discutiam a possibilidade de transformar o CEFET-SP em universidade tecnológica, como ocorreu no Paraná. Para ela, as discussões em torno da transformação em Instituto Federal estavam integradas às discussões sobre as possibilidades de expansão da instituição.

No mesmo sentido, o Professor G afirmou que no Instituto Federal de São Paulo, mesmo enquanto Escola Técnica Federal e CEFET-SP, não é procedimento das sucessivas direções da instituição discutir as mudanças e acolher propostas da comunidade escolar que se distanciem das propostas do governo federal.

Essa é a maior das grandes críticas que nós temos aqui em São Paulo. Quando há alguns projetos governamentais importantes em outros estados, a gente sabe que a comunidade é chamada, que há uma discussão muito grande desses projetos. Aqui em São Paulo não é costume (...) nos vinte anos em que eu estou aqui se discutir projeto (Entrevista com Professor G).

Para o Professor G, a transição de CEFET-SP para IFSP significou maior autonomia e mais espaço para a expansão do ensino técnico. Na visão do professor, o MEC está procurando se basear no sistema canadense de educação profissional, citou como exemplo a ida do reitor do IFSP para o Canadá. Entretanto, o professor pondera que não é possível “copiar” modelos como o canadense e o alemão se a diferença salarial entre um técnico de nível médio e um graduado continuar exorbitante, pois naqueles países o percentual entre o salário de uma profissão e outra é pequeno, com isso, o ensino técnico possui outras características.

Agora, num país como o Brasil, que a diferença [de salário entre o técnico e o engenheiro] é duas, três vezes, e o Estado não te dá quase nada, se você quiser educação de qualidade, pague; se quiser saúde de qualidade, pague (...). Não dá para refrear essas pessoas de quererem o melhor para si (...). Então, é por isso que quando você começa a discutir esse ensino técnico, o que você quer do ensino técnico, aí começam a aparecer as divergências (Entrevista com Professor G).

O professor ressaltou ainda que há problemas com a regulamentação e a aceitação pelo mercado do tecnólogo, que a disponibilidade de postos de trabalho e concursos públicos está muito aquém do que “prometem as propagandas governamentais”. O tecnólogo constitui uma força de trabalho “mais cara” ao mercado do que o técnico e menos reconhecida socialmente que o engenheiro.

Dois professores se mostraram contrários à ampliação de cursos fora da área de tecnologia, como na área das humanas, por exemplo. Os professores apontam que isso pode descaracterizar a instituição.

A meu ver, eu acho que a expansão é uma coisa muito boa, mas eu acho que existem contradições nesta escola (...). Então, existem aqui, na minha avaliação, contradições assim estruturais, estruturantes. (...) A escola é historicamente técnica e tecnologia e tem áreas que não querem que a escola seja mais isso, tem áreas que acham que devem dar prioridade para as disciplinas de humanas. Eu acho que as disciplinas de humanas são muito importantes, elas nunca devem deixar de existir aqui. Então, existe assim, necessidade estrutural de modernizar os instrumentos, as máquinas, para poder efetivamente produzir tecnologia aqui dentro, que é o investimento neste sentido, não aparece, eu não sei porquê. Pode ser até que ele exista, mas ele não aparece. E por outro lado, o *campus* de São Paulo se expande também em várias licenciaturas, que eu não sei se seria condizente com esta proposta, da instituição ser um referencial tecnológico (Entrevista com Professora D).

Segundo a Professora C, a transformação em Instituto Federal e a sua concomitante expansão também trouxe consigo um debate importante sobre as licenciaturas. Ela aponta que há um problema nacional em relação à formação de professores, pois as universidades públicas formam poucos professores em comparação a necessidade das escolas e o grande responsável pela formação acaba sendo o sistema privado de ensino superior. Portanto, a professora acredita que a possibilidade dos atuais Institutos Federais oferecerem a licenciatura vem nesta direção. Observamos que o tema ocasionou um debate interno sobre a “identidade” da instituição historicamente vinculada à formação de técnicos e tecnólogos.

O Professor F ponderou que as mudanças institucionais decorrentes da transformação em Instituto Federal, principalmente com a possibilidade de oferecimento do ensino superior causaram temor nos professores em relação às regras da aposentadoria. Como os professores do ensino superior trabalham cinco anos a mais que os do ensino básico antes de se aposentarem, muitos deles não aceitaram lecionar no ensino superior devido ao temor de aumento do tempo de contribuição. Ao mesmo tempo, ressaltou o professor, houve grupos que argumentaram não estar preparados para assumir as aulas no ensino superior repentinamente.

O relatório do TCU, quando aborda a criação dos Institutos Federais, o faz principalmente em relação ao cumprimento da meta de “atendimento ao desenvolvimento regional” apresentada nas *Concepções e diretrizes* dos IFs. De fato, a inserção e atendimento ao setor produtivo regional é um dos objetivos das novas instituições. Procurando analisar como essa relação se estabelece ou pode se estabelecer, a auditoria analisou o oferecimento de cursos de extensão, as pesquisas realizadas e os currículos dos cursos oferecidos em face das demandas regionais dos Institutos Federais. O relatório conclui que a interação é muito pequena, principalmente em relação ao financiamento das atividades, pondera que um dos pontos fracos é que as atividades são completamente financiadas pelas instituições federais.

Dentre as instituições que foram criadas na segunda fase do plano de expansão da Rede Federal, 32% estão em Territórios da Cidadania. A auditoria também constatou que a expansão seguiu a meta de interiorização dos *campi*. O relatório do TCU aponta que essas são duas ações importantes em direção à superação das desigualdades regionais, que

deveria ser fortalecida pelo estreitamento da relação das escolas com a economia regional. Entretanto, o TCU aponta que há muitos entraves burocráticos e falta de conhecimento dos funcionários técnico-administrativos e da administração geral para o estabelecimento dessas parcerias.

Observamos que o TCU não considera como prioridade parcerias com o setor público ou com cooperativas de trabalhadores. Pelo contrário, a ideia de empreendedorismo está vinculada à interação das instituições com empresas privadas. Cita como exemplo uma parceria que foi tentada entre o IFSP¹⁴⁹ e a empresa Rohr S/A Estruturas Metálicas, voltada para a prática educativa e atualização dos professores, mas não foi concluída devido à “morosidade na tramitação do processo”, o que redundou na desistência do acordo por parte da empresa. Mesmo acordos com o CNPq para a concessão de bolsas de iniciação científica encontrou dificuldades para a sua aprovação.

No relatório, a auditoria do TCU constata que mesmo em relação ao desenvolvimento dos estágios a interação que se estabelece entre escolas e empresas é restrita. Indica-se que as instituições carecem de incentivo ao empreendedorismo como a criação de incubadoras de empresas, empresas juniores voltadas à inovação tecnológica. Mesmo quando trata da criação de incubadoras, o relatório não menciona a possibilidade de criação de incubadoras de cooperativas populares, como acontece nas universidades públicas. Como exemplo, o relatório cita o IFSP, ressaltando que não foi constatada nenhuma incubadora de empresas, somente duas iniciativas, em andamento, para a criação do Hotel de Projetos Tecnológicos e de uma empresa júnior no *campus* de Guarulhos/SP¹⁵⁰.

¹⁴⁹ O relatório afirma que somente no IFSP estava em elaboração um Manual de Procedimentos para Elaboração de Acordos de Cooperação Técnica, objetivando superar esse problema.

¹⁵⁰ Atualmente existe uma empresa júnior no IFSP, chamada TechJr, criada em 2013 no *campus* de Salto.

4.7. Condições do trabalho docente no IFSP

Durante as entrevistas os professores apresentaram as suas considerações sobre as condições de trabalho no IFSP, por meio das quais enfatizaram a docência em todas as modalidades de ensino da educação profissional. Encontramos a mesma preocupação no relatório da auditoria do TCU, que tem um item específico para a análise do que denomina “infraestrutura e suporte à prestação de serviços educacionais”, no qual podemos verificar uma apreciação do Tribunal sobre as condições de trabalho dos profissionais dos Institutos Federais.

Os principais problemas apontados pelos professores em relação às condições de trabalho se referem à diversidade de modalidades e níveis de ensino, que obriga um professor a trabalhar em vários níveis e modalidades ao mesmo tempo; a infraestrutura da instituição, que está inadequada às necessidades do ensino oferecido; e a ausência de debates amplos e abertos. Diferente do que constata o relatório da auditoria do TCU, os professores entrevistados não apontaram a defasagem salarial como o principal problema dos docentes nesse momento histórico. O que certamente não significa um desprezo pela questão, mas pode significar que não se trata de um problema candente no atual momento histórico.

O Professor B apontou que a escolha das modalidades de ensino pelos professores é definida pelas contingências, pois um professor pode dar aulas em várias “frentes”, ou seja, várias disciplinas diferentes e em várias modalidades de ensino durante o ano. O professor relatou que um profissional pode chegar a ministrar vinte e duas aulas por semana em diferentes níveis, além das demais atividades de pesquisa e extensão.

E hoje como nós somos uma instituição de ensino, pesquisa e extensão, o que é um grande complicador, principalmente, porque esse professor tem que fazer a pesquisa também, orientar alunos. Igual, nós que trabalhamos com a licenciatura, a gente tem os projetos tanto da iniciação científica, como iniciação a docência, que são os PIBIDs. Temos orientações. Tem orientações de estágio, supervisão de estágio, outras atribuições além de estar na sala da aula. Infelizmente, isso não está sendo olhado (Entrevista com Professor B).

O Professor G levantou uma questão fundamental para os professores que lecionam nas escolas técnicas e tecnológicas. Os professores das áreas técnicas estão sempre diante

de um dilema: optar por trabalhar no setor produtivo ou no ensino profissional. As diferenças salariais são as maiores responsáveis pelo afastamento ou mesmo a ausência de professores, pois os impedem de optar pela dedicação exclusiva à instituição de ensino. Aqui, observamos que embora o Professor G não tenha enfatizado os problemas de defasagem salarial, apontou que a possibilidade de trabalho no setor produtivo é sempre uma alternativa presente principalmente para os professores da área técnica.

A falta de professores nas instituições federais é um dos principais problemas constatados pela auditoria do TCU, que apontou uma carência de 7.966 professores na Rede Federal, o que representa 19% do total de cargos. O Instituto Federal de São Paulo é uma das cinco instituições¹⁵¹ que possuem os maiores índices de ausência de professores, totalizando 32%. Segundo os professores entrevistados pelo TCU, esse é um dos fatores da interrupção de alguns cursos, o que influencia na evasão dos estudantes. O relatório considera que os índices decorrem da baixa atratividade da carreira, que possui salários defasados, principalmente em relação ao mercado de trabalho nas áreas de formação dos professores do ensino técnico e tecnológico, como as engenharias.

Os gestores do IFSP entrevistados pela auditoria do TCU afirmaram que a morosidade no processo de contratação dos docentes, relacionado ao que determina a legislação, pode ser um dos fatores do índice elevado de falta de professores na instituição. Os pró-reitores dos IFs consultados indicaram que a liberação de vagas para pelo MEC também é um dos elementos que retardam a contratação, pois não supre a demanda.

A localização das novas instituições criadas com a expansão da Rede Federal, bem como ausência de incentivos para o deslocamento de profissionais das regiões centrais para o interior, dificulta o preenchimento do quadro, segundo aponta a auditoria do TCU. O que também se relaciona com a necessidade do professor contratado atender todos os níveis e modalidade de ensino, uma vez que a formação necessária para tal possibilita ao profissional um emprego semelhante nos grandes centros urbanos. A questão da locomoção dos professores não foi indicada pelos entrevistados, talvez por se tratar de *campus* localizado na capital do estado de São Paulo.

¹⁵¹ As demais instituições são: Acre (40,1%), Brasília (40,1%), Mato Grosso do Sul (38,2%) e Amapá (35,3%).

Os professores entrevistados também ressaltaram que há certa indefinição do que é a pesquisa no interior dos Institutos Federais. O Professor G afirmou que este é um dilema, pois não é possível restringir quais os professores poderão fazer pesquisas, portanto, é necessário abrir espaços para as áreas da educação básica, como a filosofia. Ao mesmo tempo, alguns grupos defendem que não é a função dos Institutos desenvolver pesquisas fora das áreas técnicas. Criou-se um problema em torno do que é a pesquisa no IFSP. De fato, observamos que não há nem mesmo incentivos como bolsas de estudos e financiamento de pesquisa para os professores. Além da carga horária destinada às aulas ser muito grande. Essa indefinição pode impedir que os profissionais sustentem o triângulo “ensino, pesquisa e extensão”, como previsto na legislação que criou os Institutos Federais.

Os professores avaliam a transformação em Instituto Federal como positiva e interessante, principalmente quando relacionam à expansão de vagas e cursos, entretanto, ressaltam que é preciso oferecer condições para que os professores trabalhem em todos os níveis. Relatam que a mudança no objetivo da instituição, que era oferecer educação profissional, se amplia para ensino, pesquisa e extensão em educação profissional e tecnológica, além das licenciaturas. Essas mudanças não vieram acompanhadas de condições para os professores realizarem pesquisa e extensão, pelo contrário, o número de aulas aumentou.

O relatório da auditoria do TCU aponta que a participação de professores dos Institutos Federais em atividades de pesquisa aumentou. O Censo da Educação Superior de 2010 indica que o número de diretórios de pesquisa registrados no CNPq aumentou de 862 para 1.058. Entretanto, comparado às demais instituições de nível superior, a participação em atividades de pesquisa ainda é muito pequena. A SETEC/MEC não possui nenhum instrumento para registrar as atividades de pesquisa. O relatório levanta duas hipóteses que justificariam a baixa participação dos docentes em pesquisas: 1) a forma como a pesquisa é financiada no Brasil nas instituições públicas, por meio de agências públicas de fomento, sem muitas experiências de pesquisa aplicada em parceria com o setor privado; e 2) a falta de experiência dos profissionais da Rede Federal na realização de pesquisas.

O relatório também indica que as atividades de extensão junto ao setor produtivo poderiam inspirar linhas de pesquisa voltadas à inovação. Para o TCU, a extensão e a

pesquisa deveriam estar vinculadas ao financiamento privado e ao atendimento das necessidades do setor privado. A proposta do TCU está na contramão do desenvolvimento público da pesquisa, indicando a sua privatização.

No processo de transformação em Instituto Federal, a carreira dos professores também foi modificada¹⁵², regulamentando o trabalho do professor em todos os níveis e modificando a remuneração dos cargos. Os professores relatam que houve um aumento salarial condicionado à titulação. Aqueles professores que não possuíam pós-graduação *stricto sensu* foram incentivados a continuar a formação pela remuneração e para que pudessem trabalhar no nível superior. Tradicionalmente, a instituição atrai profissionais com formação superior, com a mudança nas suas características e no plano de carreira e cargos, essa característica foi reforçada. Atualmente a pós-graduação aparece como exigência no edital de algumas áreas.

Os professores afirmam que há sim uma hierarquização no interior das áreas, os professores mais titulados e mais antigos na carreira são mais bem colocados na classificação para atribuição de aulas, nessa situação a diferença gera disputas. Entretanto, os professores ressaltaram que há grupos que preferem oferecer cursos no ensino técnico de nível médio em relação ao superior. O perfil dos estudantes e os horários também influem nessas escolhas. Os professores ressaltam que na configuração geral das escolhas dos docentes, o PROEJA e outros projetos da instituição se tornam secundários.

A diferença na preparação das aulas entre os níveis e a modalidade de ensino associada ao volume de trabalho dos docentes é tido como um problema sério que os professores enfrentam no contexto da instituição. Para eles, o objetivo de atender um maior contingente de estudantes em diferentes níveis e modalidades de ensino tem se sobreposto às condições objetivas para a realização do trabalho docente.

¹⁵² Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, Lei n. 11.784 de 22 de setembro de 2008.

4.8. Relações entre o relatório do Tribunal de Contas da União e os depoimentos dos professores

As entrevistas realizadas nos ajudam a compreender as relações que unem duas partes de uma mesma trama, as transformações nas políticas para a educação profissional e tecnológica e sua recepção e execução pelos profissionais que trabalham no *campus* São Paulo do IFSP. A análise dos depoimentos de professores e do relatório da auditoria do TCU (2012) sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos permite compreender os principais problemas que estão enfrentando os profissionais, em específico, e as instituições, em geral.

As mudanças na legislação que fizeram retornar o oferecimento do ensino médio integrado ao técnico; criaram os Institutos Federais; tornaram as instituições em pluricurriculares e multicampi, e alteraram a carreira docente, não foram incorporadas pelos professores do *campus* São Paulo sem resistência. Os professores demonstraram em seus depoimentos serem críticos à forma acelerada em que ocorreu o processo e a ausência de debate com a comunidade.

Observamos que uma insatisfação semelhante foi apontada pelo relatório da auditoria do TCU, que demonstra que 50% dos professores consultados pela pesquisa se declararam insatisfeitos com a gestão da instituição e as principais queixas são a falta de transparência e de diálogo entre a administração e o corpo docente. Observamos que a SETEC/MEC não possui nenhum programa voltado ao diálogo e ao esclarecimento da comunidade. Há somente o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, financiado pelo governo federal, que reúne pequena parte de profissionais e estudante da Rede Federal num mesmo espaço e tempo. No entanto, trata-se de um evento com duração determinada (uma semana a cada dois anos) e com mais espaços de formação dos profissionais e estudantes do que propriamente de discussão dos problemas comuns enfrentados pela Rede.

Os professores observaram que o aumento de vagas e cursos no *campus* São Paulo não veio acompanhado do mesmo investimento realizado nas novas instituições que foram criadas no interior do estado. Cabe destacar que o CEFET-SP era uma autarquia que se

transformou em um *campus* do IFSP. Esse problema também foi constatado pela auditoria do TCU, que detectou nas escolas construídas na segunda fase da expansão a falta de bibliotecas, laboratórios e demais equipamentos. Trata-se de um problema básico, que contraria o projeto dos Institutos Federais, que tem a infraestrutura como condição *sine qua non* do desenvolvimento de uma “nova institucionalidade”, e cuja resolução ofereceria melhores condições aos profissionais e aos estudantes.

Como afirmamos na introdução do capítulo, realizamos a análise dos depoimentos dos professores procurando explorar as ambiguidades na experiência constituída no período de reformas da educação profissional, entre 2003 e 2010. Embora os professores tenham declarado resistir à expansão da instituição sem as condições de trabalho que consideram básicas, as mudanças na carreira, etc. Demonstraram concordar e referendar outros elementos da reforma. O principal foi o retorno do ensino médio integrado ao técnico e a transformação da instituição em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com o estatuto de instituição de ensino superior.

Os professores entrevistados acreditam que o ensino médio integrado ao técnico é aquele que oferece as melhores condições para a formação dos estudantes, devido a sua configuração curricular e a possibilidade de utilização da infraestrutura da escola. Apontam que a qualidade do curso é atrativa aos jovens, gerando processos seletivos concorridos, com índices baixos de evasão. Os professores concordam com a retomada e o aperfeiçoamento do técnico integrado, bem como consideram necessária a criação de políticas de assistência estudantil para evitar os altos índices de evasão que ocorrem no ensino técnico subsequente ou concomitante ao ensino médio.

Os professores veem a transformação do CEFET-SP em Instituto Federal como a abertura de possibilidade para a educação profissional, uma vez que relacionam a mudança a uma equiparação com as universidades públicas federais e o aumento de recursos. Alguns deles citaram que durante o início do governo Lula da Silva aventou-se a possibilidade de transformar o CEFET-SP em Universidade Tecnológica, como ocorreu no Paraná. No entanto, a ideia não ganhou força e a instituição foi transformada em Instituto Federal. Percebemos nos depoimentos dos professores entrevistados que a discussão da

Universidade Tecnológica teria ressonância caso fosse levantada pela administração da instituição.

No caso do *campus* São Paulo do IFSP, a transformação em Instituto Federal afetou principalmente a carreira dos docentes e a estrutura burocrática da administração. Todos os professores entrevistados trabalham há mais de dez anos na instituição, nesse período a escola teve modificado seu estatuto jurídico, passou de Escola Técnica Federal de São Paulo para CEFET-SP em 1999 e em 2008 de CEFET-SP para Instituto Federal de São Paulo. Com isso, observamos que os professores têm reservas em aderir ao “projeto de Instituto Federal” antes que algumas garantias sejam estabelecidas, como as regras da aposentadoria, salários compatíveis ao do ensino superior federal público, a infraestrutura, a gestão democrática, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que o processo de expansão do oferecimento do ensino técnico de nível médio, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, alcançou um lugar e um ritmo acelerado de desenvolvimento no âmbito das políticas educacionais, no período 2003-2010. Ao mesmo tempo demonstra que os projetos iniciais que inauguraram a reforma e a expansão do ensino técnico de nível médio – que tinham como objetivo a democratização do acesso à formação profissional e a superação da dualidade educacional – foram profundamente alterados no decorrer do governo Lula da Silva. As barreiras estruturais que estão na base da organização do Estado brasileiro parecem impedir um maior avanço desta modalidade de ensino, tanto em relação ao aumento de instituições e oferecimento de matrículas no ensino técnico presencial, quanto no âmbito dos projetos de formação que envolve o ensino médio integrado ao técnico.

Oferecer à população cada vez mais e melhores condições de formação técnica e a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior esbarra nos limites da “democracia restrita” que se construiu no país. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil possui a tendência de perda da soberania nacional e de agravamento constante das desigualdades sociais, pois está apoiado sobre uma dupla articulação: a dependência do capital internacional e a superexploração do trabalho. Mesmo nos períodos de crescimento econômico, como pudemos observar nos anos 2000, não seria possível uma mudança radical nas condições de vida dos trabalhadores – inclusive no âmbito educacional – sem a execução de um projeto transformador de desenvolvimento nacional. O projeto “neodesenvolvimentista” procura aliar processos vantajosos de acumulação capitalista com pressupostos desenvolvimentistas progressistas, mas não apresenta uma solução radical para a questão social.

Nas décadas de 1990 e 2010, os debates sobre a educação profissional e tecnológica assumiram uma posição importante no campo das políticas educacionais. No segundo mandato de Lula da Silva (2007-2010), num contexto de crescimento interno da economia e do desencadeamento de uma crise financeira mundial, a educação profissional federal, no

geral, e o ensino técnico de nível médio, em particular, viram-se diante de um amplo projeto de expansão e transformação, criado no bojo do projeto “neodesenvolvimentista”.

Nos trechos a seguir, extraídos do discurso do ex-ministro da educação Fernando Haddad, no lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, percebemos a dimensão que assumiu a educação profissional no projeto educacional do governo do Partido dos Trabalhadores:

O senhor presidente [Luís Inácio Lula da Silva] assume a Presidência da República em 1º de janeiro de 2003, com 140 escolas técnicas instaladas. (...) De 1909 a 2002, o governo federal instalou 140 escolas técnicas no país. O senhor deixará como legado do seu segundo mandato, contando com o plano de expansão do primeiro, 354 escolas técnicas federais. (...)

Ainda no que diz respeito à educação profissional, nós estamos relançando o PROEP, o PROEP 2, que mantém o nome, mas muda o caráter do PROEP 1. Que é o fato de estarmos apoiando as redes estaduais de educação profissional, sobretudo no que diz respeito à integração da educação de ensino médio com a educação profissional.

Nós estamos remetendo para o Congresso Nacional o aperfeiçoamento da LDB. Nós queremos fortalecer o ensino médio propedêutico, mas por outro lado, o ensino médio integrado à educação profissional (...).

E nós vamos (...) verificar que os índices de desemprego dessa faixa etária vão cair drasticamente, porque tudo o que o jovem quer é trabalhar e para isso ele precisa de uma profissão.

As transformações anunciadas pelo PDE (2007) foram levadas à frente nos últimos anos e continuam em desenvolvimento no governo Dilma Rousseff (2011-2014). A expansão de matrículas e instituições, o ensino médio integrado ao técnico, o apoio às redes estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, etc., já se tornaram concretos. Observamos que o PDE representou uma modificação nas intencionalidades do projeto anunciado para a educação profissional em 2003, e reiterado em 2006. A partir de 2007, os programas passaram mais diretamente por modificações na concepção e na forma de sua implantação.

Na década de 2000, ocorreram reformas na educação profissional que mantiveram alguns elementos das mudanças realizadas na década de 1990, ao mesmo tempo em que romperam em outros aspectos. A manutenção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio¹⁵³ durante todo o período 2003-2010 e a continuidade do oferecimento do ensino técnico concomitante e subsequente ao ensino

¹⁵³ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foram alteradas em 2012, Resolução nº. 6, de 20 de setembro de 2012.

médio são exemplos das permanências. Já a retomada do ensino médio integrado ao técnico e a expansão de unidades e matrículas na rede federal de educação profissional demonstram as rupturas. A dimensão concreta que alcançou as duas reformas (1990 e 2000) foi diferente.

No período 2003-2010, a educação profissional foi foco de alterações importantes no âmbito da educação federal. A retomada do ensino médio integrado ao técnico; a expansão de instituições e vagas na educação profissional; a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Escolas Agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a criação de programas específicos de formação para jovens e adultos (PROEJA e PROJOVEM); etc.; são expressões desse movimento de transformação na forma e na concepção da rede federal de educação profissional.

Percebemos que nos dois primeiros anos do governo Lula da Silva (2003-2010), a participação de intelectuais que pesquisam a história e a organização da educação profissional no Brasil, como Marise Ramos, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, dentre outros, conduziu o debate em direção ao que podemos denominar de superação da dualidade educacional. Os grupos políticos que trabalharam na organização das primeiras transformações procuraram construir instrumentos de aproximação entre formação básica e formação profissional, como a retomada do ensino médio integrado ao técnico por meio do Decreto nº. 5.154/2004, chamando-os de travessia para a superação da dualidade educacional.

Entretanto, as mudanças no Ministério da Educação, com a entrada de Tarso Genro (2004-2005) e Fernando Haddad (2005-2012), alteraram a configuração no interior do ministério. Novos projetos em continuidade ou não àqueles iniciados nos primeiros anos do governo Lula da Silva foram implantados, e o objetivo de superação da dualidade educacional foi relativizado. A responsabilização dos Institutos Federais pela tarefa de atender, ao mesmo tempo, as demandas dos “arranjos produtivos locais” por formação e qualificação profissional e as necessidades técnicas e tecnológicas dos trabalhadores organizados em cooperativas, por exemplo, é expressão dessa relativização. Nesse

contexto, o projeto passou a ter como foco principal o atendimento às demandas mais imediatas dos “arranjos produtivos locais”.

Percebemos que os programas em desenvolvimento no âmbito da Rede Federal, como a expansão do ensino técnico de nível médio, ficaram marcados por essa ambiguidade na definição das políticas para a educação profissional que se constituíram no período 2003-2010. Esse movimento levou, no âmbito dos documentos oficiais e das políticas educacionais, ao esvaziamento de propostas importantes em direção à superação da dualidade educacional. Ainda que possamos discutir a viabilidade de um projeto com essas características na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no contexto do capitalismo dependente, é preciso ressaltar que os seus objetivos tornaram-se secundários ou desapareceram dos documentos oficiais, em especial, a partir de 2007. Com isso, deixou de figurar entre as estratégias oficiais para a reforma da educação profissional.

No caso do Instituto Federal de São Paulo, observamos nos depoimentos de professores e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que o projeto institucional e educacional elaborado a partir das orientações da reforma na educação profissional, grosso modo, apresenta três principais concepções: 1) a defesa de um projeto diferenciado de integração entre o ensino médio e o técnico, dialogando com as perspectivas e as diretrizes das primeiras orientações para a organização do ensino médio integrado ao técnico da SEMTEC/MEC; 2) a defesa do retorno do ensino médio integrado ao técnico como retomada do projeto de integração que existia durante a vigência da lei nº 5.692/1971 e que garantiu à instituição o reconhecimento da sociedade paulistana; 3) e, por fim, a defesa de um projeto que quer ampliar a noção de ensino médio integrado, contemplando, por exemplo, o projeto VENCE¹⁵⁴ realizado em parceria com a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, no qual o estudante pode cursar o ensino médio nas escolas públicas estaduais e a formação profissional no IFSP, ora denominado VENCE integrado¹⁵⁵. As três concepções representam projetos em disputa no âmbito da organização da educação profissional, que possuem ambiguidades em suas definições.

¹⁵⁴ www.vence.sp.gov.br. Acesso em setembro de 2013.

¹⁵⁵ O projeto contraria a Lei nº. 11.892/2008, que determina que o ensino médio integrado ao técnico deve ter matrícula única e ser realizado numa mesma instituição. O que subjaz esse projeto é uma perspectiva de mudança na compreensão do que significa ensino médio integrado no estado de São Paulo, incorporando o ensino técnico concomitante ao ensino médio.

No âmbito da expansão de vagas e instituições, também observamos a expressão dessas ambiguidades. No IFSP, algumas das instituições criadas com a expansão iniciaram suas atividades sem as condições mínimas exigidas para o funcionamento da escola, como a ausência de laboratórios, bibliotecas, docentes e técnicos administrativos. Além desses problemas que já foram solucionados ou podem ser resolvidos rapidamente, os professores entrevistados relataram que muitos dos novos *campi* não possuem as condições necessárias para a realização do ensino médio integrado ao técnico. O levantamento dos cursos oferecidos nas novas instituições demonstra que no caso do IFSP o ensino técnico concomitante ou subsequente ao médio é priorizado, mesmo sendo responsável pelos maiores índices de evasão na instituição, como pudemos observar em discussões realizadas no *Seminário de Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Novas Diretrizes*, ocorrido na instituição, em 2011, bem como no relatório da auditoria do Tribunal de Contas da União, realizado entre 2011 e 2012.

O crescimento da Rede Federal foi exponencial, o número de matrículas aumentou em 143% e, em 2012, já respondia por 15,5% do universo de matrículas da educação profissional, segundo o Censo Escolar. Atualmente, são mais de 376 unidades na Rede Federal, entre Institutos Federais, CEFETs, escolas vinculadas à universidade, o Colégio Pedro II e UTFPR, com aproximadamente 210 mil matrículas no ensino técnico de nível médio. Segundo o Censo Escolar 2012, a maioria das matrículas na Rede Federal é no ensino médio integrado ao técnico. A partir da análise desses dados, consideramos que é preciso investigar se as instituições criadas estão priorizando o oferecimento do ensino médio integrado ao técnico e, caso estejam, quais são as concepções e os projetos de ensino integrado desenvolvido no interior dessas instituições.

Os dados do Censo Escolar (2003-2012) também demonstram as diferenças no oferecimento do ensino técnico de nível médio entre as redes federal, estadual e privada. Percebemos que o aumento da Rede Federal foi bastante significativo em termos numéricos, indicando um movimento de mudanças em relação ao oferecimento do ensino técnico no país. Entretanto, observamos que as diferenças entre a rede privada e a federal permanecem enormes, principalmente quando se trata do oferecimento da qualificação profissional. Seria preciso analisar se os projetos de expansão tem procurado superar essa

diferença e quais são as suas relações com o “Sistema S”, um dos responsáveis pelo oferecimento de matrículas na rede privada.

A pesquisa demonstra que a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, separada da educação básica federal, não foi uma ideia originada no governo Lula da Silva, ela teve início com a *cefetização* das Escolas Técnicas Federais, na década de 1990. No entanto, somente no governo Lula da Silva, a maioria dos CEFETs, Escolas Agrotécnicas, e escolas técnicas vinculadas às universidades federais foram transformadas em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica. As instituições passaram a oferecer todos os níveis da formação profissional: da qualificação à pós-graduação, com isso, o estudante pode construir sua trajetória de formação profissional no interior de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Na década de 1990, a proposta do empresariado brasileiro era construir um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que englobaria todas as redes e níveis, inclusive, o “Sistema S”, não se restringindo, assim, a rede federal. Nos anos 2000, esse objetivo aparece no projeto mais recente do governo federal para o desenvolvimento da educação profissional, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)¹⁵⁶, criado em 2011. Um dos objetivos do programa é “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional” (Art. 1º, § I). Para tanto, o PRONATEC pretende reunir e congrega as iniciativas das redes federal, estadual, municipal e privada, incluindo o “Sistema S”, abarcando todos os programas existentes em torno da expansão e da transformação da educação profissional.

A lei que criou o PRONATEC, criou a bolsa-formação e a bolsa-trabalhador, direcionadas ao financiamento de vagas em instituições privadas de ensino técnico. Já no primeiro pronunciamento oficial como presidenta da República, Dilma Rousseff afirmou que a intenção do PRONATEC é levar às escolas técnicas a “bem sucedida” experiência do

¹⁵⁶ Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Decreto nº. 7.855, de 5 de dezembro de 2012. Lei nº. 12. 816, de 5 de junho de 2013. Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013.

PROUNI¹⁵⁷. Ao contrário da expansão de matrículas e instituições da Rede Federal, ocorrida no período 2003-2010, que estabeleceu a construção de prédios e a contratação de docentes e técnicos administrativos, os programas irão “financiar” instituições privadas, incluindo o “Sistema S”. Consideramos que é preciso observar e analisar as formas que estão adquirindo a expansão e o desenvolvimento da educação profissional com o PRONATEC, procurando compreender se estamos frente a uma mudança no projeto do governo federal para a educação profissional.

Durante o *II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: educação, emancipação e sustentabilidade*, em 2012, o PRONATEC foi o tema central. Professores, gestores, estudantes, pesquisadores e demais participantes demandaram esclarecimentos e apresentaram um conjunto importante de questões que foram debatidas durante uma semana em Florianópolis – SC. Uma sessão especial sobre o PRONATEC foi realizada durante o Fórum, na qual o atual secretário da educação profissional e tecnológica, Marco Oliveira, apresentou as propostas e justificativas do programa. O secretário explicou, em linhas gerais, o funcionamento do Bolsa-formação e do Bolsa-trabalhador, entretanto, procurou enfatizar que o PRONATEC não era apenas o financiamento de matrículas em instituições privadas, tal como o PROUNI, e sim a reunião de todos os programas que envolvem a expansão e o desenvolvimento da educação profissional nos últimos anos.

Outro elemento perpassou todas as mudanças na educação profissional, entre as décadas de 1990 e 2010. Considera-se que o aumento de matrículas para a formação e a qualificação profissional dos trabalhadores serviria como estratégia de combate ao desemprego, uma vez que, no Brasil, “há postos de trabalho disponíveis, o que falta são técnicos devidamente formados para ocupá-los”.

Nesse sentido, na década de 1990, o ensino médio integrado foi combatido e responsabilizado por um processo de “elitização” do ensino técnico. Sugeriu-se que a formação profissional deveria conservar independência em relação à educação básica, assim como voltar seus esforços para suprir a demanda do mercado de trabalho, que se reestruturava. Argumentava-se que os técnicos formados não se dirigiam ao mercado de

¹⁵⁷ O pronunciamento da Presidência da República está disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=_hNZMTO-3z8. Acesso em setembro de 2013.

trabalho e continuavam seus estudos em nível superior, portanto, os postos de trabalho que exigiam qualificação técnica não eram ocupados, o que causava certo déficit de trabalhadores, mesmo existindo altas taxas de desemprego. O contexto era de crise da dívida externa, que solapou as economias nacionais endividadas e aumentou ainda mais o desemprego nos países dependentes.

Na década de 2000, o mesmo argumento foi levantado para justificar a reforma na educação profissional. Neste contexto, a retomada do ensino médio integrado ao técnico, a criação de programas específicos para a formação profissional, como o PROEJA, e, principalmente, a expansão de vagas e unidades escolares, foram realizadas a partir da justificativa de atendimento às demandas do mercado de trabalho por técnicos qualificados, bem como o atendimento às demandas por formação e emprego dos jovens brasileiros. Podemos relembrar aqui o discurso de Fernando Haddad, citado anteriormente, no lançamento do PDE/2007: “E nós vamos (...) verificar [após a expansão] que os índices de desemprego dessa faixa etária vão cair drasticamente, porque tudo o que o jovem quer é trabalhar e para isso ele precisa de uma profissão”.

Outras pesquisas seriam necessárias para compreendermos se existem de fato vagas disponíveis no mercado de trabalho para técnicos de nível médio em quantidade não suficientemente atendida pelas redes federal, estadual, municipal e privada de educação profissional ou se esta argumentação apresentada pelo ex-ministro é retórica. Assim como seriam importantes pesquisas sobre os concorridos processos seletivos para o ensino técnico de nível médio em alguns Institutos Federais, como no *campus* São Paulo, considerando que este estado possui uma das maiores redes estaduais de educação profissional do país. Com isso, poderíamos analisar a necessidade de expansão de matrículas, inclusive, em cidades onde já existem Institutos Federais, mas a concorrência por vagas é muito desigual. Ao mesmo tempo, é preciso interrogar qual o projeto nacional para a formação dos trabalhadores. Seria uma formação rápida e instrumental para o atendimento das demandas mais imediatas do setor produtivo?

É importante ressaltar que numa conjuntura na qual os conhecimentos técnico-científicos tem importância crucial para a competitividade e lucratividade da produção, a “reserva” da formação técnica ou superior em centros de excelência a determinadas

parcelas da população é parte da luta entre as classes no interior do Estado. Mesmo que esta formação, ao modo das mercadorias, seja transitória e facilmente “superável” pelas constantes inovações da produção (e dos produtos) científica. Na acumulação flexível, “o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem paga mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1993, p.151).

Nesta dissertação, procuramos analisar as complexas relações entre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, as transformações do ensino técnico nas décadas de 1990 e 2000 e as consequências dessas mudanças no Instituto Federal de São Paulo. Consideramos que a pesquisa está em andamento, pois as transformações analisadas estão em pleno desenvolvimento. No entanto, os dados sistematizados podem contribuir significativamente na continuidade da análise e no levantamento de questões sobre o sentido da mudança. A educação profissional é um campo em disputa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marilis Lemos. *Da formulação a implementação: análise das políticas governamentais da educação profissional no Brasil*. Campinas/SP: [s.n.] 2003. Tese de doutorado.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. *A desertificação neoliberal (Collor, FHC e Lula)*. 1ª edição. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? *Estudos do trabalho*. Ano II, nº 2, 2008.

_____. As configurações do trabalho na sociedade capitalista. *Revista Katályses*, Florianópolis, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009.

_____. *O continente do labor*. 1ª edição. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2013.

BERGER FILHO, Ruy Leite. A educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Ibero Americana*, nº 20. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie20a03.htm>. Acesso em julho de 2011.

BRAGA, Ruy. *A nostalgia do fordismo: modernização e crise na teoria da sociedade salarial*. 1ª edição. São Paulo: Xamã, 2003.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista brasileira de educação*, v. 16, n.48, set.-dez. 2011.

CHRISPINIANO, José; NEVES, Lídia e VALENTE, Rodrigo. A esquerda rejeita a privatização e reafirma caráter social da previdência. *Revista ADUSP*, junho de 2003. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/30/r30a09.pdf>. Acesso em 6 de março de 2013.

CIAVATTA, Maria. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 911-934, out. 2006.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce)*. Brasília: CNTE, v.5, n.8, jan.- jun./2011a.

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. IN: BERTUSSI, GUADALUPE T. e OURIQUES, Nilo (coordenadores). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2011b.

CUNHA, Luiz A. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

D'ÂNGELO, Márcia. *Caminhos para o advento da escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo: um projeto das elites para uma sociedade assalariada*. São Paulo, 2000. Dissertação de Mestrado/USP.

_____. *Escola técnica federal de São Paulo: integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio*. São Paulo, 2007. Tese de doutorado/USP.

DEITOS, Roberto. *Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional*. 1ª edição. Cascavel/PR: UNIOESTE, 2000.

DIEESE. *Principais aspectos do Programa de Aceleração do Crescimento*. Nota Técnica, nº. 41, janeiro de 2007. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/2007/notatec41PAC.pdf>. Acesso em setembro de 2013.

DOURADO, Fernando. Ensino médio e educação profissional: entrevista com Benno Sander, Eliezer Pacheco e Gaudêncio Frigotto. *Retratos da Escola*, v.5, n.8, jan. a jun., 2011.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* 1ª edição. São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

_____. *A condição do sociólogo*. 1ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1978.

_____. *A natureza sociológica da sociologia*. 1ª edição. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *Pensamento e ação: o PT e os rumos do socialismo*. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2006.

_____. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 5ª edição rev. São Paulo: Global, 2008. 1ª edição 1968.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 4ª edição. São Paulo: Global, 2009.

_____. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. 1ª edição. São Paulo, SP: Globo, 2010.

FERRETTI, Celso J. e SILVA JÚNIOR., João R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. *Cadernos de Pesquisa*, nº 109, p. 43- 66, março, 2000.

FERRETTI, Celso J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, abril. 2000.

_____. Empresário, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI,

Dermeval; e SANFELICE, José L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 116, jul.-set. 2011, p.789 – 806.

FIORI, José Luís. *Brasil no espaço*. 2ª. edição ampliada. Petrópolis: Vozes, 2001.

FONSECA, Celso Suckow. *A história do ensino industrial no Brasil*. 1ª edição. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 3ª edição. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Os jovens e o ensino técnico. Observatório jovem do Rio de Janeiro. In: *Pedagogia, cotidiano, ressignificado. Educação profissional*. São Luís: Editora Central dos Livros, 2008.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempo neoliberais. LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 1ª edição. Campinas/SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GUIMARÃES, Nádyá; HIRATA, Helena; MONTAGNER, Paula e SUGITA. Kurumi Desemprego – mercados, instituições e percepções: Brasil e Japão em uma perspectiva comparada. *Tempo Social*, São Paulo, vol. 16, n. 2, p. 257-287, 2004.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 1ª edição. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, Helena. Tecnologia, formação profissional e relações de gênero no trabalho. *Educação e Tecnologia*, São Paulo, vol. 6, p. p. 144-156, 2003.

HOLZMANN, Lorena. Toyotismo. In: CATTANI, Antônio D. e HOLZMANN, Lorena (orgs). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1996.

_____. A sociologia de Florestan Fernandes. *Estudos avançados*, v. 10, nº 26, São Paulo, 1996b.

_____. A política mudou de lugar. *São Paulo em perspectiva*, vol. 11, nº 3, 1997.

_____. Raízes da anti-democracia na América Latina. *Lua Nova*, nº 14, São Paulo, jun., 1998a.

_____. Globalização e neoliberalismo. *São Paulo em perspectiva*. vol. 12, nº 2, São Paulo, 1998b

_____. O declínio do Brasil-nação. *Estudos avançados*, vol. 14, nº 40, São Paulo, 2000.

IASI, Mauro. *A mediação particular e genérica da consciência de classe: o Partido dos Trabalhadores entre a negação e o consentimento*. São Paulo, 2004. Tese de doutorado/USP.

KUENZER, Acácia Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C., SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José L. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 1ª edição. Campinas/SP: Autores Associados, 2002.

_____. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce)*. Brasília: CNTE, v.5, n.8, jan.- jun./2011.

LEHER, Roberto. Programa de Aceleração do Crescimento, Educação e Heteronomia Cultural. Anais. V Colóquio Marx e Engels do CEMARX, 2007.

_____. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: *Os Anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LINHART, Danièle. e SOUZA, Aparecida .N. *Organização e Condições do Trabalho Moderno: emprego, desemprego e precarização*. Acordo de Cooperação Internacional CAPES/COFECUB, UNICAMP/GTM/CNRS, 2009 (impresso).

- MACHADO, Lucília R. S. *Educação e divisão social do trabalho*: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Cortez, 1998.
- MANFREDI, Sílvia. *Educação profissional no Brasil*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência*: aspectos da cultura popular no Brasil. 5ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MENGA, Lüdke e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MINTO, Lalo W. *A educação da “miséria”*: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Campinas/SP: [s.n.], 2011. Tese de doutorado.
- MORAES, Carmen S. V. O sistema nacional de educação tecnológica e a cefetização: questões a serem consideradas pelos educadores. *Educação e Sociedade*, n.49, ano XV, dez., 1994.
- MORAES, Carmen S. V. Ações empresariais e formação profissional: serviço nacional de aprendizagem industrial. *São Paulo em perspectiva*, n.14 (2), 2000.
- OLIVEIRA, Francisco. *A crítica da razão dualista* o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.
- OLIVEIRA, Francisco. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. IN: OLIVEIRA, Francisco e RIZEK, Cibele (org.). *A era da indeterminação*. 1ª edição. São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, Ramon. *Jovens, ensino médio e educação profissional*: políticas públicas em debate. 1ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ORTIGARA, Claudino. *Reformas educacionais no período Lula (2003-2010)*: implementação nas instituições federais de ensino profissional. 2012. 324 f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas/SP, 2012.
- PACHECO, Eliezer M.; PEREIRA, Luís A. C. e DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Educação profissional e tecnológica: das escolas de aprendizes e artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *T&C Amazônia*, Amazonas, ano VII, n. 16, Fevereiro de 2009.
- PACHECO, Eliezer M. *Uma educação pública de qualidade é possível*. [s.n.], 2009. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em setembro de 2013.
- PACHECO, Eliezer M.; PEREIRA, Luís A. C. e DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.
- PACHECO, Eliezer M. A escola como mobilizadora nacional. *Jornal Rondônia Dinâmica*, janeiro de 2011. Disponível em: <http://rondoniadinamica.com/ler.php?id=22526&edi=1&sub>. Acesso em setembro de 2013.
- _____. *Enfrentando a falta de mão de obra*. [s.n.], 2011.
- PACHECO, Eliezer M. (org). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio*: propostas de diretrizes curriculares. 1ª edição. Brasília: SETEC/MEC; São Paulo: Fundação Santillana e Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer M. e MORIGI, Valter. *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. 1ª edição. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: FRANÇA, Júlio César e NEVES, Lúcia M. V. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

PAULANI, Leda; TEIXEIRA, Rodrigo Alves. O mais político dos temas econômicos. *Folha de São Paulo*, Dinheiro, São Paulo, 10 fev. 2007.

PEREIRA, Luiz. *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*. São Paulo: Pioneira, 1970.

_____. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. 2ª. edição. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974.

PIRES, Luciene L. A. Ensino médio e educação profissional: a consolidação dos institutos federais. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce)*. Brasília: CNTE v.4, n.7, jul.-dez./2010.

POCHMANN, Márcio (coord.), CAMPOS, André; AMORIM, Ricardo. *Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília: nov. 2007. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/destaque/mapadoemprego.pdf>>. Acesso

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1993 (coleção Textos, 4).

_____. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: LUCENA, Célia Toledo *et al* (Orgs.). *Pesquisa em ciências sociais – olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz*. São Paulo: CERU e Humanitas, 2008.

RAMOS, Marise. *Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)historicidades das políticas públicas dos anos 90*. Dissertação de mestrado. UFF/Niterói, 1995.

_____. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

RUIZ, Ibañez Antonio. Ensino médio, educação profissional: outros caminhos para a mudança. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce)*. Brasília: CNTE v.4, n.7, jul.-dez./2010.

SADER, Emir. *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio de Arruda. *Entre a nação e barbárie: os dilemas do capitalismo dependente em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado*. 1ª edição. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

_____. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, nº. 112, p.672-688, out/dez, 2012.

_____. Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro. In: VÁSQUES, Guillermo Hoyos. *Filosofia y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hoyos/11Sampaio.pdf>. Acesso em setembro de 2013.

_____. Notas sobre o PAC. *Seminário sobre o PAC*, s/d; CORECON - Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.corecon-rj.org.br/ced/artigo_plinio_seminario_pac.pdf. Acesso em setembro de 2013.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; e FRIGOTTO, Gaudêncio. A ruptura com o dualismo. In: *Retratos da Escola*/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores (Esforce). Brasília: CNTE, v.5, n.8, jan.- jun./2011.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 11ª edição. Campinas/SP: Autores Associados, 2008b.

SECCO, Lincoln. *História do PT*. 3ª edição. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

SEGNINI, Liliana R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n.2, 2000.

SGUISSARDI, Waldemar. Produtivismo Acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila S.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte/MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-apresentacao>.

SOUZA, Aparecida Neri. *Sou professor, sim senhor!* 1ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. *As políticas educacionais para o desenvolvimento do trabalho docente*. Campinas, SP: 1999. Tese de doutorado/Unicamp.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego: formação um bem universal? *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 67, agosto 1999.

_____. Um movimento social para a formação permanente na França, 1945-1970. *Proposições*, vol.13, nº. 1, p.18-33, jan. abr. 2002.

VAZ, Flávio T. e QUEIROZ, Antônio A.. Trabalho e sindicalismo no governo Lula. In: *Os Anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 329-350.

VISCAÍNO JÚNIOR, Manuel M. *Repensando o desenvolvimento diante da globalização capitalista e das novas demandas para a educação profissional*. São Paulo/SP, 2008. Dissertação de Mestrado.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução* n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em julho de 2011.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 e 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abril 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jul. 2004.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário oficial da União*, 25 de abril 2007.

BRASIL. Decreto nº. 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe Sobre a Formação em Nível Superior de Professores para Atuar na Educação Básica, e da Outras Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 07 julho 1999.

BRASIL. Decreto nº. 47.038, de 16 de novembro de 1959. Complementa a regulamentação da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, dispondo sobre a organização e funcionamento de ginásio industrial. *Diário Oficial da União*, Brasília 25 abril 1961.

BRASIL. Decreto nº. 52.826, de 14 de novembro 1963. Altera o Regulamento do Ensino Industrial, Aprovado Pelo Decreto 47.038, de 16 de Outubro de 1959, e Modificado Pelos de 47.258, de 17 de Novembro de 1959, 49.304, de 21 de Novembro de 1960, 615, de 20 de Fevereiro de 1962 e 52.212, de 2 de Julho de 1963. *Diário Oficial da União*, Brasília 18 novembro 1963.

BRASIL. Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf

BRASIL. Decreto nº. 75.079, de 12 de dezembro de 1974. Dispõe Sobre a Organização das Escolas Técnicas Federais e da Outras Providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 dez. 1974.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores IBGE: principais destaques da evolução do mercado de trabalho nas regiões metropolitanas abrangidas pela pesquisa (2003-2012)*. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 jul 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, junho 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, abril, 2004.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Secretaria de fiscalização e avaliação de programas de governo. *Relatório de Auditoria. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, junho de 2012. Disponível em: http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Relatorio%20de%20Auditoria%20-%20Educacao%20Profissional.pdf.

SITES CONSULTADOS

<http://www.pronatec.mec.gov.br>. Acesso em março de 2013.

<http://www.brasil.gov.br>. Acesso em março de 2013.

<http://www.folha.uol.com.br>. Acesso em março de 2013.

<http://www.ifsp.edu.br>. Acesso em agosto de 2012.

<http://www.inep.gov.br>. Acesso em agosto de 2012.

<http://www.mec.gov.br>. Acesso em agosto de 2012.

<http://www.redefederal.mec.gov.br>. Acesso em agosto de 2012.

<http://www.scielo.org>. Acesso em agosto de 2012.

<http://www.vence.sp.gov.br>. Acesso em março de 2013.

<http://www.youtube.com>. Acesso em março de 2013.



ANEXO 1 – ROTEIRO BASE DAS ENTREVISTAS



MESTRADO EM EDUCAÇÃO – FE/UNICAMP

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO: EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO GOVERNO LULA DA SILVA (2003-2010)

LILIANE BORDIGNON - (lilianebordignon@yahoo.com.br)

ROTEIRO BASE DE ENTREVISTA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO

- Data, local e horário.
- Concorda com a gravação?
- Como gostaria de ser tratado na pesquisa?

1) Trajetória profissional do entrevistado.

2) História da instituição:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSP) completou 101 anos de existência, passou por diversas mudanças na estrutura e concepção de oferecimento da educação profissional. Inicialmente, gostaria que a senhor(a) falasse um pouco dessa trajetória do Instituto Federal, quais os elementos mais importantes/interessantes que a senhor(a) localiza na história desta instituição.

a) Mudanças nas concepções de formação do técnico de nível médio – estudantes.

Que trabalhador/estudante deve ser formado? Qual o significado concreto de trabalhador flexível? O que mudou no currículo para formar este trabalhador? Foram criados novos

curso? Curta-duração? Semipresenciais? EAD? Sistema modular? Há certificação por módulos? O que mudou na seleção dos estudantes? E na relação com o mercado de trabalho? Quais as diferenças entre o governo Lula da Silva em relação ao governo anterior?

b) Mudanças no trabalho dos professores para atender as novas concepções de formação do técnico de nível médio.

3) Atualidade do Instituto Federal de São Paulo:

a) O IFSP tem como objetivo formar que técnico de nível médio?

Como está organizado o ensino técnico integrado ao ensino médio? Quais as mudanças em relação ao técnico integrado que era oferecido antes da reforma da década de 1990? A expansão da educação profissional em nível técnico e tecnológico responde a quais preocupações na sociedade contemporânea e na concepção do entrevistado? Formam-se técnicos e tecnólogos para quê?

b) E que tecnólogo?

4) Relações entre expansão da educação profissional e desenvolvimento nacional?

a) Como os professores entendem este processo?

b) A educação profissional é promotora de crescimento econômico?

c) Há empregos e faltam técnicos formados?

HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO

- Quais são as diferenças mais evidentes quando se compara o CEFET-SP na gestão de Fernando Henrique Cardoso e o IFSP na gestão do governo Lula da Silva?

- Como foi o processo de retomada do ensino técnico integrado ao médio no IFSP?

- Como está ocorrendo o atual processo de expansão da Rede Federal de educação profissional, científica e tecnológica? Quais cursos estão sendo priorizados?

- Existe um projeto de expansão e desenvolvimento do IFSP que está sendo discutido junto aos professores, funcionários e estudantes?

- Como os estudantes, professores e funcionários reagiram frente a expansão do IFSP?

- Sobre o processo de transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica em Institutos Federais, qual o significado da transformação no sentido do oferecimento do ensino superior, da pós-graduação? É o caminho para a constituição de Universidades Tecnológicas?

- O MEC convidou diretores e outros profissionais para participarem da elaboração do plano de expansão? Como esse plano foi viabilizado? Houve aumento de recursos para a implantação do plano?

- A criação da Rede Federal de Educação profissional, científica e tecnológica representa o que para organização das escolas técnicas e tecnológicas federais?

- Até 2005, o CEFET-SP possuía três unidades: São Paulo (central), Cubatão e Sertãozinho, de 2005 a 2010 ocorreu uma grande expansão, com a criação de vinte e duas novas unidades. Como aconteceu este processo?

- Para todas as novas unidades construíram-se novos prédios? O Instituto Federal realizou parcerias com outras instituições para a construção das novas unidades?

- A infraestrutura do campus atende aos estudantes, professores e funcionários?

- Como está acontecendo a expansão do quadro de funcionários administrativos e de docentes frente ao aumento de cursos e estudantes do IFSP?

- A implantação de cursos a distância se configura como uma prioridade para o IFSP? Como você vê a disseminação desta modalidade?

- Neste momento o IFSP está voltado mais especificamente ao oferecimento de qual nível e modalidade do ensino técnico?

FINANCIAMENTO

- Qual a origem dos recursos para o custeio do Instituto Federal? Como ele é organizado?

- O Instituto Federal representa uma estratégia de desenvolvimento econômico?

PARCERIAS

- O IFSP faz parceria com empresas da região? Como os estudantes são encaminhados para os estágios?

PROFESSORES

- Quantos professores lecionam no IFSP neste momento?

- Como eles ingressam na docência no Instituto Federal? Qual o regime de trabalho: estatutário, CLT? Qual é o salário inicial dos professores? Por quantas horas trabalhadas?
- Eles lecionam em todos os níveis em que são oferecidos cursos técnicos?
- Os professores que atuam no IFSP são em sua maioria licenciados? Existe algum incentivo para que eles façam a licenciatura?
- No geral, qual o nível de formação dos professores?
- Como se dá a formação continuada dos professores?
- Há contratação temporária de professores? Qual o regime de trabalho? Salário inicial? Quantidade de horas?
- Faltam professores em quais áreas? E quais são as áreas mais disputadas?

FUNCIONÁRIOS

- Quantos funcionários trabalham atualmente no IFSP?
- Qual o regime de trabalho?
- Algum setor é terceirizado?
- O IFSP oferece formação continuada para os funcionários?
- No geral, qual o nível de formação dos funcionários?

SINDICATOS

- Qual o sindicato dos professores e funcionários? Há representação sindical na escola? (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE?).

SÃO PAULO, 2011.

ANEXO 2 – CARTA ABERTA DA PRÓ-REITORIA DE ENSINO À COMUNIDADE DO IFSP

Vimos comunicar a decisão da Pró-Reitora e Diretores da Pró-Reitoria de Ensino de não mais participar da atual gestão da Reitoria do IFSP. As discordâncias vêm sendo estabelecidas ao longo do tempo, alimentadas pela discordância com as ações desta Reitoria que mantém, em sua essência, a política do mesmo grupo que permanece no comando da Instituição desde a sua configuração como CEFETSP. A decisão de se retirar está fundamentada nos diversos impasses, desrespeitos e truculências cujas divergências atingiram seu ápice a partir de três questões que julgamos inegociáveis, quanto ao seu mérito:

A primeira está relacionada ao tratamento dado aos professores que culmina na edição da Resolução 270 — e Portarias a ela relacionadas — que definem uma jornada de trabalho em sala de aula incompatível com as atribuições de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, inviabilizando sua necessária articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A Administração central da Reitoria passou por cima da proposta de atribuição de aulas entregue por uma comissão eleita por seus pares nos campi desconsiderando todo trabalho realizado por mais de um ano junto à PRE.

A segunda se vincula à imposição a 21 campi do IFSP para oferecerem cursos técnicos concomitantes ao ensino médio dentro do Acordo de Cooperação entre IFSP e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP, chamando-os perniciosamente de integrado. Essa perspectiva de curso burla o Decreto 5.154/2004, que reintroduziu o integrado na rede, tendo sido ratificado pela Lei 11.741/2008, segundo a qual, os cursos técnicos integrados ao médio têm que ser realizados numa mesma instituição, com uma única matrícula. Apesar da importante oportunidade de cooperar com outra rede de ensino pública, a execução desse projeto em parceria acaba com uma das principais missões dos Institutos Federais que é a de ofertar 50% das vagas, prioritariamente, cursos técnicos integrados ao médio estruturados no interior dos *campi* do Instituto. Com esse acordo, tanto o Governo do Estado de São Paulo, como o Instituto Federal oferecerão um curso e, concretamente, darão outro. Os Institutos Federais devem ser indutores, sim, em seus estados, das políticas educacionais, mas a Reitoria entendeu que deve induzir ao erro uma população de jovens e pais que, acreditando que seus filhos farão um curso técnico integrado ao médio na verdade farão um curso concomitante. Não somos contra um acordo que aumente a oferta de vagas de cursos técnicos, nossa inquietação é com o fato de ludibriar servidores das duas redes e a população como um todo.

A terceira diz respeito ao desprezo pelas discussões sobre o aprimoramento dos cursos da educação básica e superior. Isso fica demonstrado na postura da Reitoria em

manter a Resolução 283/2007 que limita a, no máximo, 5% a ampliação da carga horária mínima determinada pela legislação vigente, ignorando os trabalhos da PRE e coordenadores de cursos do IFSP, há mais de um ano, sobre planos de cursos, núcleos comuns e projetos integradores, numa clara determinação financeira de custo mínimo em detrimento de uma dimensão pedagógica de qualidade.

Tais questões somam-se a outras, de cunho acadêmico e pedagógico, totalmente desprezadas pela Reitoria no cotidiano do trabalho, demonstrando uma gestão que pensa o IFSP como a antiga escola isolada de ensino técnico, e pior, privilegiando economia de recursos em detrimento da qualidade de ensino e desconsiderando uma expansão complexa que envolve 25 campi e outros que virão. Expansão sem planejamento acadêmico, impactada pela falta de estrutura e de compromisso com a dimensão pedagógica.

É importante destacar que esta PRE se manifestou reiteradamente sobre esses temas, mas foi desconsiderada pelos membros do staff da Reitoria, estruturando uma situação de oposição que, neste momento, se expressa politicamente como efetiva divergência.

Essa equipe se constituiu a partir do envolvimento de servidores na construção de um novo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI para o recém criado IFSP (2008). As políticas apresentadas nesse documento deram a segurança necessária para o enfrentamento dos desafios de uma Pró-Reitoria de Ensino. Nesse contexto, não era possível vislumbrar condutas autoritárias que poderiam facilitar a resolução de problemas imediatos, mas ouvir, dialogar e representar toda a comunidade escolar. Não foi por acaso que a PRE instituiu, por portaria, uma série de comissões visando repensar a dinâmica cotidiana da Instituição. O que estava implícito nessa postura era a necessidade de participação de todos os interessados nos rumos do recém criado IFSP.

Para a PRE, estava evidenciada a necessidade de alinhar documentos e projetos do IFSP às demandas da comunidade e às conquistas daqueles que trabalham pela educação profissional, entendendo que nossa Instituição faz parte de um projeto nacional na busca da formação integral do estudante, tendo o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, foi importante integrar-se com a comissão que preparou uma Organização Didática para o IFSP, cujo conteúdo modifica os pressupostos do antigo CEFETSP e aponta para uma instituição acadêmica de educação e ensino superior; adequaram-se cursos anteriormente implementados de forma caótica, além de estruturar roteiro para os novos; organizaram-se documentos e procedimentos necessários à expedição de diploma no IFSP; participou-se da expansão do Proeja FIC em vários campi, constituiu os Núcleos de Atendimentos às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, um Programa de Assistência Estudantil, Conselhos de Classes e o Serviço Sociopedagógico.

Em nosso percurso, foram se cristalizando as divergências e determinando as dissonâncias entre a concepção de educação da Reitoria e os pressupostos inegociáveis da PRE. Nesse processo, as dificuldades foram se explicitando, principalmente, porque o trajeto democrático é longo, complexo e desconsidera os pequenos poderes assentados em cargos e funções para definir o que é o IFSP, a partir de si próprios, não reconhecendo que toda a comunidade é que define esta identidade.

Agora a situação está acirrada, o que justifica nosso desligamento da PRE. Entendemos que dessa forma, podemos participar na continuidade das discussões/reivindicações na condição de servidores, contribuindo para alargar as possibilidades de debate com vistas a buscar no IFSP a democratização da gestão e o aprimoramento do projeto educacional da Instituição.

Aguardamos este momento a fim de garantir com o Seminário “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no IFSP” a abertura do Fórum Permanente da Educação Básica, assegurando mais um espaço democrático e aberto para discussão, debate de idéias e proposições para o IFSP.

Agradecemos àqueles que têm sido colaboradores não desta equipe da Pró-Reitora de Ensino, mas do IFSP: equipes de todos os campi, pessoal técnico-administrativo, professores e a todos que trabalham para a construção de uma instituição pública com ensino de qualidade.

SETEMBRO, 2011