

# Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Relação com o ensino médio integrado  
e o projeto societário de desenvolvimento

Gaudêncio Frigotto (Org.)



LABORATÓRIO DE  
Políticas Públicas

# **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Relação com o ensino médio integrado  
e o projeto societário de desenvolvimento

**Gaudêncio Frigotto**  
Organizador

Copyright © 2018 Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

## **LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS (LPP/UERJ)**

Coordenador: *Emir Sader*

Comitê Gestor: *André Lázaro, Gaudêncio Frigotto e Zacarias Gama*

Coordenador Executivo: *Felipe B. Campanuci Queiroz*

Bolsista Técnica Proatec/SR-2: *Carla Navarro*

Bolsistas de Extensão: *Fernando Ribeiro, Pedro Gesteira e Viviane Marques*

Pesquisadores Associados: *Rafael Bastos Costa de Oliveira e Roberto Arruda*

Pesquisadores Assistentes: *Carolina Castro e Luciano Cerqueira*

### CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

I59                    Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:  
relação com o ensino médio integrado e o projeto  
societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto,  
organizador. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.  
320 p.

e-ISBN 978-85-92826-14-7

1. Educação. 2. Ensino profissional. I. Frigotto, Gaudêncio,  
1947-

CDU 373

Bibliotecária: Leila Andrade CRB7/4016

Editora Executiva e Preparação de Originais: *Carmen da Matta*

Projeto Gráfico e Diagramação: *Pedro Biz*

Assistentes de Edição: *Fernando Ribeiro e Viviane Marques*

### **Laboratório de Políticas Públicas (LPP-UERJ)**

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111-Bloco-F/sala 08

Maracanã - CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil

Tel.: 55 21 2334-0969/E-mail: [uerj.lpp@gmail.com](mailto:uerj.lpp@gmail.com)

<<http://www.lpp.uerj.br/>>

# **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**

Relação com o ensino médio integrado  
e o projeto societário de desenvolvimento

**Gaudêncio Frigotto**  
Organizador

Rio de Janeiro  
LPP/UERJ  
2018

## **CONSELHO EDITORIAL**

André Lázaro (LPP/UERJ e FLACSO-Brasil)  
Antonio Carlos Ritto (IME/UERJ)  
Carmen da Matta (LPP/UERJ)  
Emir Sader (LPP/UERJ)  
Felipe Campanuci Queiroz (LPP/UERJ)  
Floriano José Godinho de Oliveira (PPFH/UERJ)  
Gaudêncio Frigotto (PPFH/UERJ)  
Hindenburgo Francisco Pires (IGEOP/UERJ)  
Maria Ciavatta (UFF)  
Theotonio dos Santos (UERJ/UFF) (*in memoriam*)  
Zacarias Gama (PPFH/UERJ)

## **CONSELHO CIENTÍFICO**

Ana María Larrea (FLACSO/Equador)  
Cláudio Suasnabar (UNLP/Argentina)  
Dalila Andrade (UFMG)  
Giovanni Alves (UNESP)  
José Luís Fiori (UFRJ)  
Laura Tavares (UFRJ)  
Luisa Cerdeira (IE/Universidade de Lisboa)  
Marise Nogueira Ramos (FIOCRUZ)  
Roberto Agustín Follari (UNCuyo/Argentina)  
Rolf Malungo (UFF)  
Roseli Salette Caldart (ITerra/MST)  
Rui Canário (IE/Universidade de Lisboa)  
Valdemar Sguissardi (UNIMEP)  
Vânia Motta (UFRJ)

# SUMÁRIO

Apresentação ..... 7  
*Gaudêncio Frigotto*

## **PARTE I**

**Análises diretamente relacionadas ao objeto da pesquisa ..... 15**

1. Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos,  
categorias de análise e procedimentos metodológicos ..... 17  
*Gaudêncio Frigotto*

2. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional:  
o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados ..... 41  
*Gaudêncio Frigotto*

3. Educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada:  
uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs ..... 63  
*Pedro Luiz de Araujo Costa e Ricardo José de Azevedo Marinho*

4. O "estado da arte" das pesquisas sobre os IFs no Brasil:  
a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014 ..... 83  
*Gaudêncio Frigotto, Bruno Miranda Neves, Eliude Gonçalves Batista e  
Jordan Rodrigues dos Santos*

5. Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas  
para a nova territorialidade e institucionalidade? ..... 113  
*Jailson Alves dos Santos*

6. Indeterminação de identidade e reflexos nas  
políticas institucionais formativas dos IFs ..... 125  
*Gaudêncio Frigotto*

7. A educação do campo no contexto da implementação  
dos IFs no Estado do Rio de Janeiro ..... 151  
*Pedro Luiz de Araujo Costa*

8. Cenários do PROEJA no Rio de Janeiro: algumas aproximações ..... 205  
*Bruno Miranda Neves, Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior,  
Fernanda Paixão de Souza Gouveia, Jordan Rodrigues dos Santos e  
Marcela Cristina Moraes Reis*

## **PARTE II**

### **Análises derivadas ou mediatamente relacionadas**

**ao objeto da pesquisa** ..... 223

9. Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios ..... 225  
*Margarete de Quevedo*

10. Entrada dos trabalhadores nos IFs pelos cursos de FIC:  
uma análise sobre a educação dos mais pobres ..... 239  
*Lucilia Carvalho da Silva*

11. Práticas pedagógicas e ensino integrado ..... 249  
*Gaudêncio Frigotto e Ronaldo Marcos de Lima Araujo*

12. Caracterização da oferta dos IFs do Estado do Rio de Janeiro  
pelos Relatórios de Gestão: primeiras aproximações ..... 267  
*Pedro Luiz de Araujo Costa e Ricardo José de Azevedo Marinho*

13. Educação profissional na Rede FAETEC ..... 279  
*Rosane de Abreu Farias*

14. IFs: educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada.  
Novos e velhos desafios ..... 295  
*Pedro Luiz de Araujo Costa e Ricardo José de Azevedo Marinho*

15. Qualificação profissional, emprego e renda:  
relacionando pesquisa e extensão ..... 307  
*Gaudêncio Frigotto, Bruno Miranda Neves, Jonas Emanuel Pinto Magalhães,  
Livaldo Teixeira da Silva, Marcela Cristina Moraes Reis,  
Terezinha Regina Nogueira Nazar e Thiago Luiz Alves dos Santos*

# Apresentação

Gaudêncio Frigotto\*

Os diferentes textos deste livro resultam da pesquisa sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que, desde sua criação em 2009, expressam a mais ampla e significativa política no campo da educação pública.<sup>1</sup> A pesquisa buscou, inicialmente, apreender as motivações de ordem política, econômica e institucional que conduziram a elevação generalizada dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para IFs com *status* de universidade e em que medida seu caráter vertical, abrangendo diferentes níveis e modalidade de ensino, reiteraria ou tensionaria a dualidade estrutural da educação ampliada para nível superior.

O eixo central desta pesquisa, todavia, analisou de que forma o foco dos IFs se direcionou para a afirmação do ensino médio integrado, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou se tenderia mais para o ensino superior e pós-graduação, reforçando a cultura bacharelesca de nossa sociedade. Outro aspecto, vinculado aos primeiros, analisou a perspectiva de desenvolvimento dos IFs, em seu sentido mais amplo, diverso da visão de mero crescimento econômico, e na particularidade do desenvolvimento regional e local. Essas três dimensões estão contempladas, talvez umas com mais ênfase do que outras. Como o período da pesquisa foi de cinco anos, no decorrer do processo, ao revisar teses e dissertações, com as alterações na política dos IFs e o interesse dos estudantes de pós-graduação e de graduação, outros pontos foram incorporados.

\* Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

<sup>1</sup> A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Um exemplo de aspectos que chamaram a atenção e que incidem diretamente no objeto desta pesquisa é a inflexão do Governo Federal e do Ministério da Educação, a partir de 2012, em relação aos IFs. Esta inflexão emerge ao se definir como prioridade central o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). O foco desloca-se para cursos de curta ou curtíssima duração e desenvolvidos mormente pelo Sistema S.<sup>2</sup> Isto fica bastante evidenciado mediante o que observamos no trabalho de campo nos institutos e, mais amplamente, é indicado no relatório da pesquisa coordenada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), em que se evidencia o déficit de professores e de funcionários e a falta de infraestrutura, em particular nos novos *campi*. Outro aspecto que reforça esta inflexão é a perda de protagonismo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), tanto junto ao governo e ao MEC quanto junto à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Os diferentes capítulos que compõem este livro tiveram como fontes de pesquisa os planos de desenvolvimento institucional (PDIs), os projetos político-pedagógicos (PPPs) e relatórios de gestão dos IFs. Valemo-nos, também, do relatório da pesquisa do TCU sobre todos os estados da Federação, menos o de São Paulo. Uma estratégia que se mostrou rica foi a visita a alguns IFs, obedecendo a critérios regionais, para discutir, a partir de um formulário-base aos dirigentes, coordenadores de curso e professores, aspectos dessas fontes. As reuniões pautaram-se pela estratégia próxima ao grupo focal e se mostraram ricas para se apreenderem pontos que os relatórios de gestão ou os PDIs e PPPs não enfatizavam. Questões concernentes à verticalidade e suas implicações funcionais e pedagógicas e à relação entre as antigas instituições e os novos *campi*.

Os debates também refletem variações de postura nos diferentes *campi* sobre como cada IF organiza-se internamente para atender aos novos sujeitos, especialmente os que vêm de setores populares pelas cotas e os alunos do EJA. Da mesma forma, os IFs poderão avaliar em que medida atende à sua função no desenvolvimento local e nacional e seus reflexos na educação básica, nas novas oportunidades de emprego, trabalho e renda e na cultura. Ao longo dos cinco anos da pesquisa, foi empreendido um conjunto de ações e atividades diferenciadas relacionadas à formação de profissionais nos níveis de graduação, extensão, mestrado, doutorado e pós-doutorado, produção de artigos em periódicos, coletâneas, capítulos de livros, texto completos em anais de eventos científicos, conferências, assessorias, pareceres técnicos etc..

Aqui, o impacto é amplo e se dá em escala. Isto demarca uma característica central do processo de pesquisa nos programas de pós-graduação, pois uma função central é a de formar novos pesquisadores. Por esta razão, embora cada um dos capítulos tenha sido

<sup>2</sup> O Sistema S inicia na década de 1940 com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Ao longo das décadas posteriores, surgiram mais sete, a saber: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); Serviço Social do Transporte (Sest); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae).

coletivamente trabalhado e discutido, houve atribuições mais específicas, individuais ou de subgrupos, e, por isso, mantivemos a estrutura do relatório em que cada capítulo indica a autoria daqueles que se dedicaram mais a um dado aspecto. Vale ressaltar que as análises apresentadas neste relatório são indicativas e não visam generalizações.

O relatório divide-se em duas partes. A Parte I é composta por oito capítulos, que apresentam diferentes ângulos do objeto da pesquisa no seu desenho inicial. A Parte II é composta por sete capítulos: alguns reúnem pesquisas com enfoques específicos, como é o caso da verticalização e dos novos sujeitos alunos dos IFs; e outros, voltados para aspectos diversos dos IFs.

\* \* \*

Os dois primeiros capítulos da Parte I analisam o contexto em que se situa o objeto da pesquisa.

O capítulo 1 destaca as características essenciais da nossa herança colonizadora e escravocrata e seu reflexo na reiteração do desprezo da classe dominante brasileira ao direito social e subjetivo da educação básica; situam-se também as bases teóricas e metodológicas da pesquisa.

O capítulo 2 destaca, com base nas reflexões do pensamento social brasileiro crítico, que o projeto societário que se constituiu e que se afirmou historicamente foi o de capitalismo dependente, o qual se expressa por um desenvolvimento que concentra cada vez mais propriedade, riqueza e renda na mão de poucas famílias e grupos e que produz a ampliação da pobreza e miséria. Em todos os momentos em que se buscou romper com este projeto, a classe dominante brasileira deflagrou golpes ditatoriais ou institucionais, como o de agosto de 2016. Neste caso, foi um golpe contra as políticas públicas como a dos IFs que, mesmo dentro de grandes limites pelas opções tomadas pelos governos “populares”, incomodam aos detentores do capital nacional e mundial associados. A PEC 241, que congela por vinte anos os investimentos na esfera pública, único âmbito em que se pode atender a direitos universais, mostra o caráter violento e criminoso do golpe. Por outro lado, a natureza da contrarreforma do ensino médio, feita por medida provisória, pelo esvaziamento e liquidação da educação básica, expressa a dupla interdição aos filhos da classe trabalhadora à universidade e ao trabalho complexo. Disto resulta o paradoxo em que, nos ciclos de crescimento (não necessariamente de desenvolvimento), observa-se a falta e, ao mesmo tempo, a sobra de mão de obra. Falta de qualificados para o trabalho complexo e sobra dos que têm baixa formação escolar e técnica e que se destinam ao trabalho simples.

Os capítulos de 3 a 8 da Parte I tratam de aspectos diretamente relacionados ao objeto da pesquisa. O capítulo 3 explicita o trâmite que deu origem à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT): a PL nº 3.775/2008, na Câmara dos Deputados; e o PLC nº 177/2008, no Senado Federal. Foram analisados os trabalhos nas comissões responsáveis por apreciar a matéria e os debates

em plenário, bem como a participação dos atores envolvidos, intelectuais, entidades representativas e parlamentares. Um processo que, pela magnitude, foi rápido, o que denota que o que mais pesou foram os critérios de pressão política. Por ser a criação dos IFs a política pública de educação de maior investimento e a grande prioridade ao longo dos oito anos do Governo Lula da Silva, tornou-se imediatamente objeto de estudos nos programas de pós-graduação em educação.

O capítulo 4 apresenta resumidamente o “estado da arte” no recorte do objeto da pesquisa com um conjunto de dissertações e algumas teses. As teses são em número menor, pois o tempo de sua produção é de no mínimo quatro anos e o período que delimitamos foi de 2008 a 2014. A partir de 2015, o número de teses será certamente significativo sobre os temas que aqui contemplamos. As dissertações e teses selecionadas tratam dos seguintes temas: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), formação de professores, desenvolvimento local, currículo e evasão. Destaca-se a síntese de três dissertações com os temas da verticalização, novos sujeitos que entram nos IFs e a questão do currículo integrado e ensino médio integrado. O leitor poderá perceber que cada um dos temas que as dissertações e teses abordam incidem, direta ou mediamente, sobre os aspectos analisados nos demais capítulos da pesquisa e os amplia tanto em aspectos analisados como na abrangência geográfica.

O capítulo 5, a partir de um trabalho sobre documentos oficiais, analisa as perspectivas e implicações da nova territorialidade e da nova institucionalidade dos IFs. Uma tarefa que se tem evidenciado complexa, diversa e com muitos desafios.

Com efeito, o capítulo 6 centra, a partir do que se explicita no anterior, na indefinição da identidade dos IFs e os reflexos nas políticas formativas institucionais. Apresenta uma visão geral de diferentes aspectos contemplados no roteiro das reuniões com grupos de dirigentes e coordenadores em diferentes regiões do Brasil e a resposta deste mesmo roteiro, individual ou em grupos, em diferentes *campi*. Com base nisso, colheram-se, no primeiro bloco, depoimentos sobre o PDI, o PPI e a questão de como se desenha a nova identidade institucional. No segundo bloco, buscou-se apreender como a verticalidade estava sendo tratada na organização e na oferta de cursos e demais programas e, sobretudo, como estava sendo cumprida a obrigatoriedade de 50% das vagas para o ensino médio, sendo 10% do PROEJA. Também se buscou ver como os IFs tratavam a questão dos arranjos produtivos locais. O último bloco de questões buscou auscultar o tema do financiamento, de como os professores reagem ao trabalharem em vários níveis e modalidades e, considerando que os concursos são nacionais, como se apresenta a questão de pedidos de transferências. Um estudo, pois, que não pretende trazer generalizações, mas que indica os principais temas que afetam e desafiam gestões e trabalhadores dos IFs.

No capítulo 7, o foco direciona-se para a realidade dos *campi* que atuam no âmbito das agrotécnicas dos IFs do Rio de Janeiro. Trata-se de uma análise documental

complementada com trabalho de observação e entrevistas de campo. Um texto que dialoga também com a pesquisa feita pelo TCU.

E, no capítulo 8, a análise contempla a questão do PROEJA. O foco são o IFRJ, Colégio Pedro II (atualmente instituto) e Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Certamente, o PROEJA é um dos desafios ainda não enfrentados pelos IFs no seu conjunto, embora haja em todos os IFs grupos que se dedicam a essa causa. O que se revela, no caso das instituições analisadas no Rio de Janeiro, em todos os aspectos, e que se aproxima de uma regra geral, pelas dissertações e teses examinadas no “estado da arte” sobre o PROEJA, que confirmam essa apreensão. Alguns *campi*, todavia, são exceção por terem a questão do PROEJA como um tema a ser assumido na sua particularidade, entre os quais, destacam-se os *campi* de Goiânia e de Vitória.

\* \* \*

A Parte II do relatório reúne sete capítulos que, de forma direta ou mediata, relacionam-se com o objeto desta pesquisa, destacando alguns aspectos em relação à Parte I.

Assim, o capítulo 9 é síntese de uma dissertação de mestrado que acompanhamos e dialogamos no percurso da pesquisa a partir da visita de campo. Trata-se de uma análise da concepção limitada da verticalização em contraponto com a forma mediante a qual os dirigentes e professores de dois *campi* do IFRS a concebem. Um tema que internamente nesses IFs e nos demais visitados é controverso. Trata-se de uma problemática central, uma vez que a verticalização implica tanto em uma nova institucionalidade e identidade da rede de IFs, ou de cada IF, quanto na organização do processo pedagógico e as prioridades dos mesmos.

O capítulo 10 resulta de uma tese de doutorado que acompanhamos ao longo da pesquisa e que trata dos novos sujeitos, jovens e adultos que passam a fazer parte das atividades formativas dos IFs. Trata-se não só dos trabalhadores que frequentam o PROEJA regular, mas, especialmente, os programas PROEJA FIC, Mulheres Mil, Rede CERTIFIC e PRONATEC. Uma diversidade de programas que reiteram, ainda que com especificidade, as políticas de formação aligeirada e, não raro, apenas assistenciais, que os sociólogos André Singer e Rui Braga denominam, respectivamente em seus estudos, de *subproletariado* e *precariado* brasileiros. Esses novos sujeitos constituem para os IFs, ao mesmo tempo, um enorme desafio e uma oportunidade de romper com a perspectiva aligeirada e assistencialista desses programas e de tomá-los como direito social e subjetivo. Os desafios, neste tema, são de natureza diversa. Talvez um dos mais agudos seja o de superar o preconceito em relação a esses sujeitos.

Mas, superar o preconceito implica implementar uma política institucional diferenciada, já que dar o mesmo tratamento a grupos sociais que a sociedade os produziu desiguais redundaria em mantê-los desiguais. Embora haja grupos nos IFs que se esforcem neste sentido, a profusão de modalidades e níveis de ensino, a pesquisa e outras atividades de extensão já consomem o tempo dos profissionais.

Permanecem assim, no geral, uma formação precária e altas taxas de evasão, tais como demonstram os relatórios de gestão e a pesquisa do TCU. Um dos aspectos desta pesquisa incide sobre a dualidade estrutural da educação e a tendência da diferenciação dentro da dualidade. A verticalização do ensino nos IFs e as diferentes modalidades de ensino médio têm essa sinalização na sua forma estrutural. Os capítulos 11, 12 e 13 tratam desses aspectos.

No capítulo 11, explicita-se o esforço de, ao longo da pesquisa, aprofundar o sentido polissêmico de integração e, como consequência, as diferentes formas que isso pode assumir na prática. Trata-se de um conceito que envolve o embate de ordem ontológica, epistemológica e política. De imediato, integrar não é justapor e nem a soma de concepções. Todavia, só se pode avançar na ação prática. Daí que se sublinha que o processo de integração implica uma atitude política, institucional ou de grupos, que pode começar de diferentes formas. Sem possuir, portanto, um modelo fixo.

O capítulo 12 aborda a relação dos IFs do Estado do Rio de Janeiro com o ensino médio integrado e apresenta uma análise de dados referentes ao IFRJ, com sede na capital, e ao IFF, com sede em Campos dos Goytacazes, cidade do Norte Fluminense. Oferece um histórico da relação candidato/vaga e dos cursos ofertados no nível médio, destacando os cursos integrados e da educação de jovens e adultos. Tomando dados de relatório de auditoria do TCU, evidencia as fragilidades, principalmente dos *campi*, em relação à infraestrutura e ao pessoal técnico. De outro lado, reportando-se a relatórios de gestão dos IFs pesquisados, evidencia as limitações dessas fontes devido a problemas com incompletude, incoerência e/ou inconsistência de dados. O trabalho de campo indica iniciativas que assinalam avanços tanto na concepção do ensino médio integrado quanto no exercício prático. Esta possibilidade surge de forma exemplar, no caso do Rio de Janeiro, no *campus* recém-iniciado na cidade de Pádua. O que diferencia é a opção do *campus* em seu corpo diretivo de assumir o ensino integrado como filosofia da instituição.

O capítulo 13 articula uma visão geral das ofertas educativas da Rede FAETEC, que envolve todas as regiões do Estado do Rio de Janeiro. A dissertação de mestrado efetiva um trabalho teórico e de campo sobre como os docentes percebem a proposta do currículo integrado. São indicações importantes para a pesquisa dos IFs, já que se trata de uma rede estadual que, embora não tenha a mesma verticalidade, atua em várias modalidades de ensino e extensão sobre o foco da formação profissional.

Um dos aspectos mais permanentes da política educacional brasileira é, de tempos em tempos, iniciar programas ambiciosos de caráter nacional ou estadual e depois abandoná-los ao seu destino. Normalmente, o apoio se dá na fase de construção, mas a dificuldade é a manutenção do que define a base material da possibilidade de uma educação de qualidade. Esta base material supõe: formação dos docentes, tempo de sala de aula e de estudo, apoio aos discentes, pessoal técnico-administrativo, laboratórios, bibliotecas, espaços de lazer e cultura etc.. Exemplos não faltam do que acabamos

de sinalizar. No início da década de 1970, em plena ditadura civil militar, criou-se o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). Na década de 1990, criaram-se os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) com uma arquitetura vistosa. Muitos dos prédios construídos foram sendo incorporados por universidades ou prefeituras ou, em alguns casos, abandonados. No Rio de Janeiro, na década de 1980, no Governo Leonel de Moura Brizola, criaram-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que tiveram grande impacto político nacionalmente.

A criação dos IFs, por diferentes aspectos, diferencia-se das iniciativas citadas. O mais importante é que a matriz dos *campi* tem uma longa tradição na educação profissional e tecnológica. Todavia, a expansão interiorizada por pressões políticas locais forçou a criação de *campi* avançados com estrutura de prédios primários e instituições de diferentes origens com uma cultura histórica diversa. Os capítulos 14 e 15 assinalam esta questão.

O capítulo 14 expõe implicações advindas da mudança de institucionalidade no sistema educacional profissional, científico e tecnológico, ao se instituir a RFEPCT, bem como a criação dos IFs, no que diz respeito à gestão desse novo arranjo institucional. Tomando como referência as análises de auditoria feita pelo TCU, esses primeiros dados apontam para uma indeterminação da identidade institucional e problemas relativos à expansão, em particular no interior. Em alguns casos, observa-se uma expansão que emerge de diferentes demandas: influências políticas, locais e regionais, ou estratégias de expansão dos dirigentes dos IFs. Isso vai redundar numa expansão, nesse caso, “desleixada”.<sup>3</sup>

Por fim, o capítulo 15 expressa uma consequência prática que deriva do que a pesquisa em sua produção revelou em relação a diferentes aspectos da formação dos docentes que atuam na formação profissional e técnica, em particular, mas não só, de jovens e adultos trabalhadores também. Com efeito, no caso dos IFs, os antigos quadros, em particular os ligados às áreas técnicas, têm imensa dificuldade, quando não preconceito como já assinalamos, em trabalhar com jovens e adultos trabalhadores, quer no PROEJA quer nos demais programas. Isto se estende aos novos docentes, a maioria sem experiência prévia de sala de aula por se tratar de uma geração nova.

Desta constatação, em conexão com a Sub-Reitoria de Extensão e Cultura (SR3), o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp) e o Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), organizamos um curso de aperfeiçoamento para

<sup>3</sup> Tomamos esta expressão de Sérgio Buarque de HOLANDA, em uma passagem de *Raízes do Brasil*: “A cidade que os portugueses construíram na América não é produto mental, não chega a contradizer o quadro da natureza, e sua silhueta se enlaça na linha da paisagem. Nenhum rigor, nenhum método, nenhuma previdência, sempre esse significativo abandono que exprime a palavra “desleixo” – palavra que o escritor Aubrey Bell considerou tão tipicamente portuguesa como ‘saudade’ e que, no seu entender, implica menos falta de energia do que uma íntima convicção de que ‘não vale a pena’...”. (Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995, p.110)

professores que atuam com este público de jovens e adultos trabalhadores. Uma experiência que se demonstrou fecunda e que pode ser indicativa para os IFs e para aquelas instituições, como a FAETEC, que lidam com a formação profissional e técnica de trabalhadores.

Finalmente, tomando o conjunto dos capítulos deste livro, podemos perceber lacunas e desafios, tanto no plano da dificuldade de se definir uma nova institucionalidade e identidade, quanto, e por consequência, nas definições e opções políticas no plano pedagógico. As pesquisas e as análises críticas têm o sentido de ajudar na superação das lacunas e dos problemas.

O problema maior que vislumbramos é a mudança de rumos da formação profissional e tecnológica, priorizando, a partir de 2011, com a criação do PRONATEC, uma tendência regressiva para formação do trabalho simples. Tendência que era fortemente seguida pelo bloco de poder que governou o país na década de 1990 sob o ideário ferrenho das concepções e políticas neoliberais. Bloco que, se se consumir o golpe jurídico-parlamentar-midiático em curso, terá apenas o papel de radicalizar essa regressão.

Cabe registrar, todavia, os pontos positivos desta macropolítica educacional pública, cujas lacunas e desafios superam, de longe, os negativos. A interiorização é, sem dúvida, um marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil. A oportunidade de milhares de jovens terem acesso aos IFs, nas diferentes modalidades e níveis de ensino, num país que sempre se negou à maioria, aos filhos dos trabalhadores, o direito à educação básica de nível médio, é em si um ganho extraordinário.

Igualmente, criaram-se milhares de empregos qualificados para professores e técnicos com salários muito acima da média da maioria da classe trabalhadora no Brasil. Uma política que pode ser qualificada pela ação concreta dos quadros que atuam nos IFs; que, por sua qualificação e possibilidade de organização, podem alterar aquilo que é lacunoso e resistir às pressões políticas e à descaracterização de uma educação de qualidade. Uma tarefa que é de natureza ética e política.

Desgraçadamente, o golpe de Estado consumado em agosto de 2016 e as primeiras medidas aprovadas, em particular a PEC 241, que congelou por vinte anos os investimentos no setor público, e a contrarreforma do ensino médio, por diferentes aspectos, colocam-se contra a expansão e manutenção da política dos IFs e a concepção de ensino médio integrado. Os efeitos já estão sendo sentidos. Isso se complementa pela contrarreforma do ensino médio, tomada de forma imperativa e autoritária por medida provisória. Uma contrarreforma que determina uma dupla interdição aos jovens filhos da classe trabalhadora: o efetivo preparo para o exercício da cidadania e o ingresso no ensino superior e ao trabalho completo no mercado.

Um cenário que interpela a todos os que lutam para que haja um futuro suportável a se contrapor no todo e no detalhe ao golpe. Uma tarefa que só findará quando a soberania popular do voto retomar o Estado de direito que o golpe sequestrou e, com ele, a frágil democracia.

PARTE I

**ANÁLISES DIRETAMENTE  
RELACIONADAS AO OBJETO  
DA PESQUISA**



# Contexto da problemática do objeto da pesquisa, objetivos, categorias de análise e procedimentos metodológicos

Gaudêncio Frigotto\*

*A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.*

Florestan Fernandes

Os temas de pesquisa, especialmente no campo das ciências sociais e humanas, para se justificarem no plano teórico e em seu sentido social e político, não resultam de um capricho arbitrário do pesquisador, mas de um acúmulo ou de um processo de construção individual e coletiva, que os apresenta como desafios necessários.

O estudo sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), no seu plano mediato, resulta de um esforço formativo e de produção acadêmica de aproximadamente quatro décadas, tendo como eixo a compreensão da educação como uma prática social que se produz dentro das relações sociais de classe e que, por sua vez, é parte constituinte dessas relações.<sup>1</sup> Ainda no plano mediato e dentro da mesma temporalidade, resulta de uma produção individual e coletiva na compreensão das relações entre trabalho, ciência, cultura, tecnologia e educação dentro do processo de sociabilidade do sistema capitalista enquanto sistema mundo e, em sua particularidade, na formação histórica do capitalismo no Brasil.<sup>2</sup>

\* Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

<sup>1</sup> Refiro-me, neste âmbito, especialmente, aos seguintes trabalhos: *A produtividade da escola improdutiva* (FRIGOTTO, 1984), atualmente na 9ª ed.; *Educação e crise do capitalismo real* (FRIGOTTO, 1995), atualmente na 6ª ed.; e a coletânea intitulada *Teoria e educação no labirinto do capital* (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2002), atualmente na 2ª ed..

<sup>2</sup> Neste âmbito, a produção em coletâneas de artigos e capítulo de livros é ampla ao longo dessas décadas. Destaco: *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (FRIGOTTO, 1997), atualmente na 9ª ed.; e *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005), atualmente na 4ª ed.; e *A formação do cidadão produtivo. A cultura do mercado no ensino médio técnico* (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

No plano imediato, o tema resulta do fato de que a criação e a expansão dos IFs constituem-se na política prioritária do governo e do Ministério da Educação na primeira década do século XXI. Política esta que se insere nas tensões e questões da confluência de duas pesquisas anteriores desenvolvidas com o apoio do CNPq.

No primeiro caso, trata-se do projeto “Educação Tecnológica e o Ensino Médio: Concepções, Sujeitos e a Relação Quantidade/Qualidade (2004-2007)”. O que fica evidente nesta pesquisa é que a burguesia brasileira, como analisa Florestan FERNANDES (1974), não concluiu a revolução burguesa e optou por um processo de modernização e de capitalismo dependente, associando-se de forma subordinada às classes burguesas dos centros hegemônicos do capitalismo, abrindo o país à expansão do capital.

Na pesquisa “Sociabilidade do Capitalismo Dependente no Brasil e as Políticas Públicas de Formação, Emprego e Renda: a Juventude com Vida Provisória em Suspenso (2008-2011)”, o foco é a apreensão da natureza da estrutura e relações de classe da sociedade brasileira na sua particularidade e especificidade de capitalismo dependente com desenvolvimento desigual e combinado<sup>3</sup> e a natureza e o alcance das políticas públicas de emprego, renda e formação técnico-profissional para jovens da classe trabalhadora, mormente a partir da década de 1990.

O que estamos apontando e que se define na década de 1990, de forma mais estrutural, é o que FIORI (2000) preconiza como disputa de projetos de desenvolvimento ao longo do século XX e, por isso, a tendência de as políticas públicas para jovens da classe trabalhadora (ainda que não só para eles) se inscreverem predominantemente em uma linha de alívio à pobreza e manutenção da ordem social ou governança (leia-se, ambiente que não atrapalha a reprodução ampliada do capital). Por isso, trata-se de políticas que ficam na amenização dos efeitos, sem alterar as determinações estruturais que os produzem.

A problemática que buscamos desvelar nesta pesquisa não apenas se origina dentro deste percurso, mas, no período de realização, em especial no último ano, manifestou-se de forma aguda. Com efeito, a política dos IFs insere-se na disputa do projeto societário e das concepções educativas como mediação dessa disputa. Uma problemática que ganha maior embate nas últimas cinco décadas do século XX.

No âmbito do projeto societário, para FIORI (2000), conviveram e lutaram entre si durante todo o século XX no Brasil: o liberalismo econômico centrado na política monetarista ortodoxa e na defesa intransigente do equilíbrio fiscal; o nacional desenvolvimentismo ou desenvolvimentismo conservador, presente na Constituinte de 1891 e nos anos de 1930; e o projeto de *desenvolvimento econômico nacional e popular*.

Neste particular, o golpe civil-militar de 1964 interrompeu um processo de lutas no âmbito da classe trabalhadora que buscava romper com o projeto histórico da classe

<sup>3</sup> Retomaremos mais à frente este conceito central que buscamos analisar neste projeto.

burguesa brasileira de associação subordinada à expansão do capital assentada na ideologia da modernização e do desenvolvimento.<sup>4</sup> Com efeito, mediante o recurso da força física e, concomitantemente ao arbítrio da lei, o golpe civil-militar interrompeu um processo social e educacional que buscava reformas de base e um desenvolvimento que rompesse com o vínculo subalterno aos centros hegemônicos do capital e permitisse uma ampla participação popular, não só na produção, mas na democratização dos bens produzidos e ampliação dos direitos sociais.

No campo cultural, a interrupção foi do processo de constituição de pensamento próprio que buscava superar, especialmente a partir do movimento que colimou com a Semana da Arte Moderna de 1922, e que é retomado fortemente após a ditadura Vargas, a postura do mimetismo, da cópia (PRADO JÚNIOR, 1966), da subserviência aos centros hegemônicos. Traços estes que, como veremos a seguir, permanecem fortes e que na década de 1990 ressurgiram nos marcos da adesão às políticas neoliberais.

### 1. A herança colonizadora

Do mesmo modo, no campo educacional, expressão e mediação desse processo, a busca é de entender nossa especificidade histórica e com a afirmação da universidade pública como *locus* de produção do conhecimento histórico no campo da ciência, cultura, arte e sociedade. Como sublinha Francisco de OLIVEIRA (2005, p.70), a construção do “consenso de que somos uma nação e não um conjunto de consumidores”. Nesse processo, destaca que “os clássicos das ciências sociais deram uma importantíssima contribuição para ‘descobrir’ o Brasil e ‘inventar’ a nação”.

No campo educacional mais amplo, talvez a obra *A pedagogia do oprimido*, de Paulo FREIRE (2006), expresse, mais que um trabalho individual, uma síntese de um tempo de busca de ruptura com os processos colonizadores e a busca de acesso à alfabetização e à educação básica da grande massa do povo brasileiro na perspectiva de seus interesses.

O golpe que consubstancia uma ditadura civil-militar não só vem com sustentação das forças hegemônicas do capital mundial e, agora, do imperialismo norte-americano, mas se subordina a essas forças e desencadeia um dos processos mais violentos de arrocho salarial sobre a classe trabalhadora e uma monumental concentração de renda e endividamento externo, em nome do milagre econômico. No campo da educação, como evidenciam diferentes análises, ao longo de vinte anos e sob os auspícios do economicismo da “teoria do capital humano”,<sup>5</sup> protagonizou reformas da pré-escola à pós-graduação. Uma sinalização clara do sentido do economicismo foi que a Lei

<sup>4</sup> Uma análise original e rigorosa da ideologia da modernização e do desenvolvimento no Brasil foi feita por Miriam Limoeiro CARDOSO (1978). Ideologia porque de fato não se tratava de construir a nação brasileira em benefício de sua população, mas, ao contrário, abrir o país à expansão do capital.

<sup>5</sup> Ver: análise detalhada da concepção da “teoria do capital humano” em: FRIGOTTO (1984).

nº 5.692/1971 implantou a profissionalização compulsória, de cunho tecnicista e fragmentário, e de formação de mão de obra no primeiro e segundo grau de ensino, o que consubstanciava o que hoje denominamos de educação básica.

Todavia, os golpes e as ditaduras expressam falta de hegemonia e, portanto, não têm vida eterna. Por contradições e disputas internas e pelas lutas de intelectuais, forças políticas, organizações dos trabalhadores e movimentos sociais, o ciclo da ditadura foi rompido. O processo de construção da nova Constituição, ao longo de quase toda a década de 1980, retomou-se, tanto no plano amplo das reformas de base na sociedade e no projeto societário e de desenvolvimento, quanto no plano da educação, o que o golpe civil-militar havia interrompido por duas décadas.

Uma retomada, por certo, em outro contexto internacional, tanto econômico e político quanto científico e técnico do processo produtivo diverso. No plano político, a “derrota” ou o colapso do socialismo real e, no plano econômico, uma nova base científica e técnica que associa microeletrônica e informação, apropriada privadamente, permitem a vingança do capital contra a classe trabalhadora e a tese de FUKUYAMA (1992) sobre o fim da história.

Não obstante essa realidade no plano mundial, os embates na Constituinte colimaram com uma Constituição, em 1988, cujo capítulo sobre ordem social e econômica expressava a natureza das disputas em jogo e a síntese das mesmas, tanto no plano do desenvolvimento quanto da educação, e demarcava avanços significativos em relação ao passado.

No âmbito da educação, ao longo da Constituinte e, em seguida, na discussão do projeto de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, deflagrou-se um intenso debate e disputa em torno da educação, buscando, na expressão dessa década, *uma inversão de sinal*. O Fórum em Defesa da Escola Pública reunia mais de trinta instituições científicas, sindicais e dos movimentos sociais empenhadas na superação das reformas, da pré-escola à pós-graduação. O eixo desta discussão contrapôs a educação unitária, omnilateral ou politécnica, à perspectiva da polivalência, noção que redefine o adiestramento, para o contexto de novas bases científicas e técnicas do processo produtivo, da perspectiva educativa dos anos da ditadura.

Das eleições diretas, promulgação da Constituição de 1988 e *impeachment* de Fernando Collor de Mello até a eleição de Fernando Henrique Cardoso, foram tempos de intensas disputas para fazer valer, ampliar ou retroceder o que a Constituição demarcava. A morte inesperada de Tancredo Neves, um político conservador, daria o comando da nação a José Sarney, a figura que teve o papel de dirigir o partido que deu a aparência legal à ditadura civil-militar. Seu governo (1985-1990) demarca um período de instabilidade e desajuste econômico explicitado pela hiperinflação, de um lado, e mudanças de moeda e sucessivos planos econômicos, de outro.

No âmbito educacional, os embates travados ao longo da Constituinte ganhavam agora uma disputa por sua efetivação. No contexto de mudanças da base técnico-

científica da produção, dentro da histórica dualidade do ensino, ganhou ênfase o ensino médio técnico. Isso explica o ambicioso Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que previa a construção rápida de duzentas novas escolas técnicas. Meta que ficou mais no papel, mas que de todo modo expandiu a rede. Foi no Governo Sarney que deslanchou o processo de transformação da rede de escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), agregando, não por acaso, aos três existentes: CEFET do Rio de Janeiro, CEFET de Minas Gerais e CEFET do Paraná; criando o CEFET do seu estado, do Maranhão, e da Bahia, este sob o governo de seu aliado e avalista da ditadura civil-militar, Antônio Carlos Magalhães.

A disputa nessa expansão delineava-se entre a perspectiva da formação polivalente, da dualidade e do tecnicismo, e da escola politécnica, omnilateral e unitária, e da educação como prática social e do trabalho na sua dimensão ontológica e princípio educativo. O GT Trabalho e Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), teve papel central na produção teórica base para a formação de novos quadros no interior dos cursos e na pós-graduação.

O processo de disputa das eleições presidenciais de 1989 delineava de forma explícita aquilo que assinalamos da análise de Luiz FIORI (2002) sobre as disputas de projetos societários ao longo do século XX. Por um lado, estavam as forças, certamente muito heterogêneas ideologicamente, mas que se reuniam em torno de reformas de base, superação do latifúndio com a reforma agrária, ruptura com o endividamento e a dependência externa, reação de um mercado interno forte e democrático, democratização da renda e ruptura com a abismal assimetria entre ganhos do capital e do trabalho e, portanto, de um projeto nacional popular de desenvolvimento. A figura do ex-metalúrgico e líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, retirante do Nordeste, anunciava simbólica e concretamente a natureza dessa ruptura. De outro lado, estavam as forças do capital, avalizadoras e protagonistas de golpes e ditaduras, que saíam dos vinte anos sob a tutela militar, sem quadros com projeção, que necessitaram fabricar uma candidatura midiática em torno de um filho de usineiros, Fernando Collor de Mello, filiado ao inexpressivo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), que anteriormente tinha o nome de Partido da Juventude (PJ).

Com o poder do capital e da mídia, Collor é eleito em 1990 e de imediato desaponta seus criadores mediante um plano econômico fruto de uma personalidade marcada por alucinações e, portanto, sem base real, conhecido como Plano Collor, mas cujo nome oficial é Plano Brasil Novo. Um conjunto de reformas econômicas para conter a inflação, que tem como medida de maior impacto e de contestação na sociedade o confisco da poupança. Entretanto, o fulcro de seu *impeachment* se deu por sua incapacidade de conduzir as reformas sob o ideário do Consenso de Washington, mormente o processo de privatização, e de colocar o Estado brasileiro como guardião do capital. Paradoxalmente, seu impedimento se deu pela conjugação do abandono dos seus promotores, sobretudo o grande capital, e pela luta das forças contra as privatizações.

O Vice-presidente Itamar Franco ocupou o lugar do presidente, deposto em dezembro de 1992, e foi até o fim do mandato, em 1994. É no Governo Itamar Franco que se gestou mais um plano econômico – Plano Real –, assim batizado porque se efetivou a mudança de moeda do cruzeiro para o real, até hoje vigente. Plano este desenvolvido no seio do Ministério da Fazenda, cujo ministro era Fernando Henrique Cardoso.

No âmbito da educação, especificamente no que concerne ao caráter dual de nosso sistema educacional, no último mês de mandato, mediante a Lei nº 8.948/1994, consolidou a política de transformação da Rede de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica e criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. O sociólogo Luiz Antônio CUNHA (2005), em vários trabalhos, sublinha e analisa a dualidade estrutural do sistema de ensino no Brasil, neste caso indicando a extensão desta dualidade no ensino superior. RAMOS (1995), por outra parte, faz uma análise crítica sistemática, explicitando os meandros do denominado processo de *cefetização* das escolas técnicas federais.

A década de 1990 foi um período cujo peso difere estruturalmente dos rumos da sociedade brasileira e da educação até o presente. Foi ao longo dessa década, sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que se definiu, recorrendo à metáfora de Octavio IANNI (1986), o pêndulo de projeto societário, aprofundando e consolidando o que fora dominante ao longo do século XX, o projeto monetarista e financista.

Consolida-se o que Florestan FERNANDES (1968 e 1973) explicitava como sendo a marca de nossa especificidade, como uma sociedade de *capitalismo dependente* de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, que concentra capital e renda de forma descomunal e alarga a miséria. Na mesma linha de análise, Francisco de OLIVEIRA (2003) utiliza-se da figura do *ornitorrinco* para definir a constituição atual de nossa sociedade – um monstrengo social que produz a miséria e se alimenta dela. A metáfora do ornitorrinco nos traz, então, uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política, educacional e cultural, que nos transforma num monstrengo em que a “exceção” constitui-se em regra como forma de manter o privilégio de minorias.

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. (...) O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (2003, p. 150)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Celso FURTADO, autor que mais produziu sobre a natureza e os desafios do desenvolvimento no

Fernando Henrique Cardoso montou um ministério cujo foco, ao longo dos oito anos, foi o ajuste fiscal, a reforma do Estado e a reestruturação produtiva. Tratava-se de não só aderir claramente às políticas neoliberais, mas ainda de implantá-las mediante a financeirização da economia, a privatização do patrimônio público e a reforma do Estado no seu âmbito social (Estado mínimo), sua ampliação na sua face de garantias ao capital mundial e, sob o ideário da reestruturação produtiva, o desmonte dos direitos e das organizações dos trabalhadores.

Este novo golpe é de outra natureza, pois, não mais sob a tutela militar, mas sim pela intensa doutrinação ideológica e de busca de hegemonia mediante o ideário da liberdade e supremacia do mercado. Transitamos da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. (FRIGOTTO, 2002) Nesse contexto, era necessário assumir o lema de Margaret Thatcher, de que não via a sociedade, mas sim os indivíduos, e se pautar por uma concepção de educar o indivíduo isolado que luta por seu lugar a qualquer preço, seguindo os ditames do mercado. Um *cidadão produtivo* que é preparado dentro da cultura e das demandas daquilo que serve ao mercado. (FRIGOTTO e CIVATTA, 2006)

Com efeito, a partir da década de 1990, sob este ideário, os grandes formuladores das reformas educativas são os organismos internacionais vinculados ao mercado e ao capital. São eles que infestam o campo educativo com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, polivalência, formação flexível, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo social, redefinindo a “teoria do capital humano”, tirando-lhe qualquer traço de perspectiva de uma sociedade integradora que a mesma mantinha. Daí as noções de empregabilidade, trabalhabilidade ou laborabilidade, do vocabulário dos intelectuais que protagonizaram as mudanças educacionais ao longo do Governo Cardoso. O Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, um intelectual vinculado e dirigente de organismos internacionais, e sua equipe efetivaram, sob a ditadura do mercado, as reformas educativas que articulam os interesses das classes dos centros hegemônicos do sistema capital e, de forma associada e subordinada, da classe burguesa brasileira.

Diante da resistência às reformas, a estratégia foi a de ir fazendo, por medidas provisórias e outros instrumentos legais, todas as mudanças necessárias no campo educativo, coerentes com o ideário da desregulamentação. Era necessário protelar e impedir a aprovação da proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) discutida e negociada entre a Câmara dos Deputados e a sociedade civil, assim como abortar, mais adiante, o Plano Nacional de Educação (PNE). O resultado do plano organizativo é a ênfase da educação como serviço, regulado pelo mercado, e não mais como direito social.

Brasil, sublinha em sua análise que o subdesenvolvimento não é uma etapa para o desenvolvimento, mas uma forma específica do mesmo. Uma das condições centrais para superar o subdesenvolvimento é alargar a capacidade de produção de ciência e tecnologia desde nossa realidade histórica. (1966, 1982 e 1992)

A reforma da educação tecnológica e profissional elucida de forma emblemática o que acabamos de assinalar. O governo estava buscando efetivar mudanças profundas, criando um sistema paralelo e dual de educação tecnológica e profissional mediante o PL nº 2.603/1996. Face à resistência ativa das instituições que compunham o Fórum em Defesa da Escola Pública e ao avanço do debate crítico interno, de parte da agora rede de CEFETs, o Ministério da Educação teve de se abrir ao debate e à negociação com a sociedade.

Ao longo desse embate, todavia, o Senador Darcy Ribeiro, utilizando a prerrogativa do Senado de precedência sobre a Câmara de Deputados, apresentou um substitutivo ao projeto em tramitação no Congresso mediante um texto, na análise de Dermeval SAVIANI, minimalista, ou, como o definira Florestan FERNANDES, uma síncrize de uma síntese possível e negociada. O caráter minimalista e desregulamentador da nova LDB (Lei nº 9.394/1996) coadunava-se tanto com a estratégia de impor pelo alto um projeto preconcebido, quanto com a tese do “Estado mínimo”, com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização. Ou seja, como observa SAVIANI (1997, p.200), isso deixa “o caminho livre para a apresentação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado ‘Fundo de Valorização do Magistério’, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a lei de reforma do ensino profissional e técnico”.

Com a aprovação da nova LDB em 1997, o governo entendeu que poderia, por um ato do executivo mediante um decreto, livrar-se das resistências e, finalmente, levar adiante seu projeto. Isto ocorreu com a publicação do Decreto nº 2.208/1997 e outras medidas “legais” complementares, tais como a Portaria SEMTEC/MEC nº 646/1997. O decreto restabelece e acentua a dualidade estrutural da educação básica, como explicitam as análises de Acácia KUENZER (1997) e CUNHA (2000 e 2005).

As reformas e as políticas educacionais da década de 1990 caracterizam-se, no seu conjunto, por uma regressão da regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo das reformas da ditadura militar sob o ideário do capital humano, como já assinalamos.<sup>7</sup>

O período em que se circunscreve o tema objeto desta investigação tem como recorte os anos de 2003 a 2012, que cobrem os dois mandatos do Governo Luiz Inácio Lula da Silva e parte do primeiro mandato do Governo Dilma Rousseff. A particularidade situa-se no fato de que a eleição de 2002 dá-se num contexto interno bem diverso do de 1989. Isso, tanto pela coesão de forças que apoiavam o projeto do então candidato e depois presidente, e pelo fato de que os oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso fecharam o século XX fazendo o pêndulo dos embates referidos pender pela consolidação de uma sociedade de capitalismo dependente.

<sup>7</sup> Para uma apreensão ampla desta regressão da regressão em termos das concepções e políticas, ver: FRIGOTTO (2009).

Agora, para se afirmar como candidato e viabilizar a eleição, Lula não só deveria entrar na vala comum de aceitar, com os demais candidatos, seguir os acordos pactuados nos (des)ajustes da década de 1990 com o sistema do capital. O resultado também foi a composição de um governo que configurou uma aliança de classes e não um confronto de classes na disputa de um projeto societário e de desenvolvimento com reformas estruturais. Mesmo nesse contexto, um dos compromissos assumidos na proposta de governo quando candidato era o de revogar o Decreto nº 2.208/1997, reclamo unânime das instituições e dos movimentos sociais que constituíram o Fórum em Defesa da Escola Pública e da afirmação da educação unitária, na perspectiva da formação humana omnilateral e/ou politécnica.<sup>8</sup>

O peso do aparelho de Estado, mas também do governo, das forças que protagonizaram as reformas da década de 1990 e sua extensão nos aparelhos de hegemonia na sociedade civil, não só protelou a revogação do decreto como também conseguiu alterar profundamente sua concepção original, a ponto de substituí-lo pelo Decreto nº 5.154/2004. Neste, o foco básico era o ensino médio integrado, não na perspectiva restrita e de justaposição da formação geral e técnica, mas no sentido de uma educação integral, omnilateral no horizonte da politécnica, tendo como eixo a articulação entre ciência, trabalho e cultura.<sup>9</sup> Vale ressaltar que essas alterações, logo após a sanção do Decreto nº 5.154/2004, decorreram e cada vez mais foram se evidenciando pela ausência efetiva de disputa da concepção de projeto societário, como veremos adiante e, portanto, de assumir as concepções do ensino médio integrado na perspectiva da educação unitária e omnilateral. É emblemático o fato de que na mesma data em que foi promulgado, o Ministério da Educação instituiu a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em que se alocava o ensino médio integrado.<sup>10</sup>

É nesse contexto mais amplo que o objeto desta pesquisa se evidenciou como um tema relevante teórica, política e socialmente, sendo necessário ser amplamente analisado, contribuindo com outros trabalhos de investigação que vêm sendo realizados, relativos a teses e dissertações, que fazem parte desta coletânea.

<sup>8</sup> O peso deste debate foi tão intenso, que o primeiro projeto de LDB, proposto pelo Deputado Octávio Elísio, incorporou literalmente essas concepções, confrontando, portanto, o ideário das reformas neo-conservadoras da década de 1990.

<sup>9</sup> Para apreender as ideias básicas da concepção de ensino médio integrado na perspectiva da educação omnilateral, ver: FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005).

<sup>10</sup> Acácia KUENZER (1997 e 2003), no processo de discussão do Decreto nº 5.154/2004, e logo após sua promulgação, efetivou uma análise crítica apontando incongruências e limites. Um balanço crítico desse percurso controvertido pode ser encontrado também em: FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005).

## **2. Objeto e objetivo geral da pesquisa e indicações teóricas e metodológicas**

### 2.1. Objeto e objetivo geral

Ao sinalizar, na breve introdução, a problemática em que se insere o objeto mais amplo deste projeto de pesquisa, buscamos demarcar que as conjunturas explicitadas não se definem fundamentalmente pelas datas, mas pelo sentido dos fatos que as mesmas engendram e que se traduzem em marcos históricos. O que fica em aberto, valendo-nos da epígrafe de Florestan FERNANDES, é a questão central de perceber como e o que essas conjunturas corroboram estruturalmente abrir ou fechar, no plano estrutural, os circuitos da nossa história em termos de projeto societário e no campo educacional.

Ou, mais especificamente: como as mudanças no sistema do capital e as opções da classe burguesa brasileira, na década de 1990, aprofundam e afirmam o Brasil como uma sociedade de capitalismo dependente, de desenvolvimento desigual e combinado, e como condicionam, no plano estrutural, a conjuntura atual; e como isso se manifesta no campo educacional ao longo dos oito anos de Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e parte do primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff.

O objetivo geral da pesquisa foi o de examinar, no âmbito da política educacional dos oito anos de mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, o sentido social, político e educacional da ênfase na educação tecnológica e profissional e a natureza de projeto de desenvolvimento a que se vincula essa expansão.

### 2.2. Bases do referencial teórico, categorias de análise e eixos orientadores

O que diferencia uma análise histórica, ou materialista histórica na tradição do *método da economia política* em MARX, das abordagens empiricistas, funcionalistas, racional-estruturalistas e pós-modernas, é a compreensão de que o recorte de um objeto de investigação só ganha compreensão efetiva nas conexões ou determinações de uma totalidade na qual se constitui.<sup>11</sup> Na apreensão de como os seres humanos se constituem em sociedade e na particularidade de formações históricas específicas implica a apreensão do movimento conjuntural no seu vínculo com as dimensões estruturais. Trata-se, nos termos de Karel KOSIK (1976), de se distinguir, numa determinada estrutura social, as mudanças que transformam a realidade, mas conservando e reproduzindo sua natureza das mudanças que concorrem para romper e superar essa estrutura.

<sup>11</sup> Ver, a este respeito: MARX (1977) e BARATA-MOURA (1997).

As análises que Florestan FERNANDES (1974 e 1977a) faz do projeto da burguesia brasileira quatro décadas atrás guardam extrema atualidade para o tempo histórico em que se inscreve nosso objeto de pesquisa. Em sua obra *A sociologia no Brasil* (1977a), reitera aspectos centrais do que tratou, em 1974, na obra *A revolução burguesa no Brasil*, no capítulo com o sugestivo título “A geração perdida” (e os subtítulos “O que pretendíamos” e “Falhamos”), e guarda extrema atualidade para o tempo histórico em que se inscreve nosso objeto de pesquisa. Por ser este autor uma das bases para entender a forma de o capital expandir-se e de como se afirma a nossa especificidade histórica, vale a pena, por extensa que seja a citação, expô-la:

O que está em jogo é antes o estabelecimento de limites e explicar por que uma ordem social burguesa, na periferia do mundo capitalista, enfrenta na esfera cultural as mesmas impossibilidades que se concretizam na esfera econômica. A dominação imperialista não deixa claro. Ao fechar o tempo histórico no plano da economia, ela também fecha o tempo histórico no plano da cultura. As classes burguesas cerram os olhos diante das duas realidades ou lançam-se ao combate para que elas se tornem possíveis, pois lhes cabe esse triste papel de associar a anulação da revolução nacional à industrialização maciça à aceleração do desenvolvimento capitalista e à absorção das empresas nacionais. **O intelectual divergente, considere-se ou não parte da burguesia, tem que seguir outro caminho. Para explicar-se, tem que começar pela verdade, mas toda a verdade. Todavia, fazer isso não é procurar uma justificção.** Ao contrário, é repor o intelectual no circuito das relações e dos conflitos de classe, para poder descobrir como e por que, numa sociedade capitalista dependente, mesmo a *intelligentsia* crítica e militante é impotente, enquanto as forças de transformação ou de destruição dessa sociedade não chegam a constituir-se e a operar revolucionariamente, engendrando uma ordem burguesa efetivamente democrática ou uma transição para o socialismo. **Por sua vez, de nada adiantaria uma retórica ultraradical, de condenação ou expiação: o intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e a explicá-lo, como ponto de partida para a sua alteração real.** (FERNANDES, 1977a, p.230-231) [grifos meus]

Por certo, o tempo histórico da conjuntura em que se situa o objeto desta pesquisa mantém, quatro décadas depois, uma realidade estrutural, no plano do imperialismo e sua relação no âmbito nacional, uma situação mais perversa e regressiva. No âmbito internacional, a literatura crítica expõe essa regressividade de forma enfática. Para CHESNAIS (1996), um tempo de mundialização do capital e, para István MÉSZÁROS (2002), um tempo de perda do caráter civilizatório do sistema capital e de fardo histórico (2007) do sistema capital que, para continuar existindo, tem de agregar à

sua dinâmica de destruição criativa uma produção destrutiva de direitos e das bases da vida mediante a corrosão do meio ambiente. Um tempo de desmedida do capital (LINHART, 2007), de horror econômico (FORRESTER, 1996), de banalização da injustiça social (DEJOURS, 2000), de corrosão do caráter (SENNETT, 1999) e do pós-modernismo como a cultura do capitalismo fragmentário e tardio (JAMESON, 1996).

No âmbito nacional, como indicamos no item anterior, a década de 1990 define um ciclo de embates sobre o projeto societário brasileiro afirmando-se como sociedade de capitalismo dependente, destruindo o patrimônio público e hipertrofiando a opção monetarista e financista, tornando o Brasil, como sinaliza Leda PAULANI (2008), plataforma da financeirização. Alarga-se, pois, a abertura da expansão do capital em nossa sociedade e com ele a concentração de capital.

Dois aspectos centrais delineiam o horizonte teórico dentro do qual emergem as categorias centrais para a análise do objeto desta pesquisa. Por um lado, a produção teórica que confronta a perspectiva da ideologia de modernização e do desenvolvimento mediante uma compreensão de projeto de sociedade antagônico ao processo imperialista de expansão do capital em nossa sociedade. Por outro, e como decorrência, uma compreensão de um projeto educativo não dual centrado numa concepção de qualidade da educação antimerchantil ou na perspectiva de melhorar as relações sociais capitalistas.

Sobre o primeiro aspecto, dentro do que Miriam Limoeiro CARDOSO (1978) define como ideologia da modernização e do desenvolvimento, com contribuições originais, destacamos as obras de Celso FURTADO, Florestan FERNANDES e Francisco de OLIVEIRA.

FURTADO (1966, 1982 e 1992) foi o pesquisador e autor que mais publicou sobre a formação econômico-social brasileira e sobre a especificidade do nosso desenvolvimento. Uma de suas conclusões originais e base para análises de outros pensadores críticos, que nos dão o inventário do que nos conduziu até o presente, é de que o *subdesenvolvimento* não é uma etapa do desenvolvimento, mas uma forma específica de construção de nossa sociedade. Ao longo de sua obra, situa a sociedade brasileira dentro do seguinte dilema: a construção de uma sociedade ou de uma nação onde os seres humanos possam produzir dignamente sua existência; ou a permanência num projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. É neste horizonte que faz a crítica ao “modelo brasileiro” de capitalismo modernizador e dependente, uma constante do passado e do presente.

Avançando nas análises, aprofundando-as e contrariando o pensamento conservador dominante e de grande parte do pensamento da esquerda, Florestan FERNANDES e Francisco de OLIVEIRA rechaçam a tese da estrutura dual da sociedade brasileira que atribui nossos impasses para nos desenvolvermos à existência de um país cindido entre o tradicional, o atrasado e o subdesenvolvido e o moderno

e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço da segunda. Pelo contrário, mostram-nos estes autores a relação dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional e subdesenvolvido e o moderno e o desenvolvido na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista.

O que se reitera para FERNANDES (1968) no plano estrutural é que as crises entre as frações da classe dominante acabam sendo superadas mediante processos de rearticulação do poder da classe burguesa numa estratégia de conciliação de interesses entre o arcaico e o moderno. Trata-se de um processo de “modernização do arcaico”.

Na mesma perspectiva, Francisco de OLIVEIRA (2003) nos mostra que é a imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido que potencializa nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de nossa inserção subalterna na divisão internacional do trabalho. Mais incisivamente, os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial. Assim, a persistência da economia de sobrevivência nas cidades, uma ampliação ou inchaço do setor terciário ou da “altíssima informalidade” com alta exploração de mão de obra de baixo custo são funcionais à elevada acumulação capitalista, ao patrimonialismo e à concentração de propriedade e de renda.

Ao atualizar, quatro décadas depois, a sua obra *Crítica à razão dualista*, OLIVEIRA (2003) nos revela que o que se tornou hegemônico foi a permanência de um projeto de sociedade que aprofunda sua dependência subordinada aos grandes interesses dos centros hegemônicos do capitalismo mundial. Esta opção, em termos de consequências societárias, o autor a expressa recorrendo à metáfora do *ornitorrinco*.

Para OLIVEIRA (2003), a imagem do *ornitorrinco* faz a síntese emblemática das mediações do tecido estrutural de nosso subdesenvolvimento e a associação subordinada da classe burguesa brasileira aos centros hegemônicos do capitalismo e os impasses a que fomos sendo conduzidos no presente. Uma particularidade estrutural de nossa formação econômica, social, política e cultural, que nos transforma num monstro social.

As relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil, observa OLIVEIRA (2003), permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista, tanto no plano tecnológico quanto no plano social. Da mesma forma ocorre na atual mudança científica e técnica, de natureza digital molecular, que imprime uma grande velocidade à competição e à obsolescência dos conhecimentos. Isto, destaca, torna nossa tradição da cópia ainda mais inútil. Uma sociedade, portanto, que na divisão internacional do trabalho domina as atividades ligadas ao trabalho simples de baixo valor agregado.

O conceito de capitalismo dependente, que combina elevada concentração de riqueza e capital e de desigualdade, aprofundado especialmente por Florestan FERNANDES, define, de forma ampla, a forma imperialista de o sistema capital

expandir-se no mundo e em nossa particularidade histórica na sua raiz mais profunda. Trata-se de uma categoria ou um conceito que rechaça a ideologia da modernização e expõe os limites da teoria da dependência com as abordagens centro e periferia e o confronto entre nações, ao situar o núcleo explicativo na relação de classes e no conflito de classe no sistema capitalista. Capitalismo dependente expressa que não se trata de dualidade e também não é um confronto entre nações, mas a aliança e associação subordinadas, em nosso caso da burguesia brasileira, com as burguesias dos centros hegemônicos do sistema do capital na consecução de seus interesses.

Esta mesma categoria permite compreender, de forma mais precisa, um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. A aliança dependente e subordinada da burguesia brasileira com os centros dominantes do capital tem como resultado a combinação de nichos de alta tecnologia, elevadíssimos ganhos do capital, concentração abismal de capital e de renda e superexploração do trabalhador e uma concentração de miséria e de mutilação dos direitos elementares da grande maioria.

A questão da qualidade da educação define-se, em sua concepção e em sua materialidade diretamente relacionadas, ao projeto de sociedade que se busca construir. Na perspectiva da ideologia da modernização e do capitalismo dependente, afirma-se e amplia-se a dualidade estrutural da educação, a falsa contraposição entre quantidade e qualidade e o sentido mercantil de qualidade. O critério definidor de qualidade é posto pela ótica dos interesses do mercado. Assim, quando os organismos internacionais, interpretando o juízo de valor do mercado de compra e venda de força de trabalho, referem-se a uma educação de *qualidade total*, eles a entendem como aquela que prepara o trabalhador no plano científico, técnico, psicofísico, cultural, afetivo e político a fazer bem feito o que lhe prescrevem. Ou seja, produzir uma mercadoria ou realizar um serviço no tempo médio menor, com menor preço possível e dentro dos atributos exigidos pelo mercado na competitividade intercapitalista. Tanto os atributos científicos e técnicos de domínio na realização do trabalho quanto os políticos e ideológicos de disciplina, aceitação ou submissão ao estabelecido ou à hierarquia são fundamentais nos processos formativos reprodutores da ordem social do sistema capital.

Quando os educadores, pesquisadores, movimentos sociais e sindicatos classistas contrapõem à educação de *qualidade total* a educação de *qualidade social*, na realidade se quer dizer: uma educação de qualidade para outras relações sociais, já que a educação de *qualidade total* refere-se à *qualidade social* requerida para a reprodução das relações sociais capitalistas e de um capitalismo tardio. Trata-se, pois, de um embate nas concepções e nas mediações materiais que concorrem para a concretização dessas concepções. Concepções e materialidade cuja realidade ou indícios, para não serem idealizados, necessitam ser apreendidos no plano histórico da luta de classes.

Quanto aos conteúdos do ensino e educação de *qualidade antimercantil*, centra-se na compreensão da pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 1991 e 2008) O foco central

contra a tendência de um ensino médio técnico específico de cunho profissionalizante, e mesmo do ensino médio integrado nesta perspectiva, é a afirmação da defesa da escola politécnica ou tecnológica unitária que permita uma formação básica “desinteressada”, nos termos de GRAMSCI (1978), do imediatismo do mercado.

Trata-se das bases de conhecimentos que permitem ler, analisar, interpretar e compreender como funciona o mundo da natureza e da matéria (o que GRAMSCI denomina de sociedade das coisas) e como funcionam as relações sociais, políticas, culturais (sociedade dos seres humanos). Neste aspecto, a contraposição de uma escola conteudista ou não conteudista redundava numa discussão escolástica. No plano pedagógico, isso implica ter como ponto de partida e de chegada os alunos como sujeitos concretos e as condições que os produzem. Por isso, uma articulação entre ciência, trabalho na sua dimensão ontocriativa e cultural.

A qualidade da educação dá-se, por outra parte, dentro de condições materiais objetivas que envolvem infraestrutura física com espaços educativos, laboratórios, material pedagógico; corpo docente, trabalhadores técnico-administrativos, serviços e pessoal de apoio que atuem numa única escola e com plano de carreira regulamentado. No caso do corpo docente, é crucial o nível e a qualidade de sua formação, distribuição do seu tempo entre atividades em sala de aula e tempo de estudo, organização de materiais, orientação de projetos e monografias de final de curso, participação em reuniões, tempo para atualização. Dermeval SAVIANI (2008), ao analisar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo federal em 2007, assinala que sem enfrentar o ponto nodal do magistério nenhuma reforma educacional terá êxito:

Trata-se de criar a carreira do magistério da educação básica tendo como itens básicos um piso salarial substantivamente elevado em relação ao atual e jornada em tempo integral numa única escola, com 50% do tempo dedicado à docência e a outra metade distribuída pelas demais atividades. (p.5)

O que sinalizamos até aqui, dentro do horizonte teórico do qual emergem as categorias centrais para a análise do objeto desta pesquisa, permite, ao mesmo tempo: entender o diagnóstico feito por três referências do pensamento crítico, em três conjunturas distintas, sobre a não efetiva prioridade da educação em nossa sociedade; e delinear a hipótese ou eixo dentro do qual se orienta, como ponto de partida, a presente pesquisa.

Antonio CANDIDO (1984), referindo-se aos ideais educacionais dominantes na década de 1930, conclui:

Tratava-se de ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois no que

concerne ao grosso da população, a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais)<sup>12</sup> as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como um privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959. (p.28)

Quatro décadas depois, Florestan FERNANDES (1990), defensor de mudanças sociais que não apenas reformassem a estrutura social brasileira de capitalismo dependente, mas a alterasse pela raiz, e articulador no Congresso, como constituinte, das teses dos movimentos sociais e organizações científicas que defendiam um projeto educacional que dessa base às mudanças estruturais, chega, em relação à Constituição de 1988, a conclusão similar à de Antonio CANDIDO (1984):

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação. (FERNANDES, 1990)

O desfecho da aprovação da LDB e do PNE, ao longo da década de 1990, veio confirmar tanto o diagnóstico de Antonio Candido quanto o de Florestan Fernandes.<sup>13</sup>

E qual foi o diagnóstico do projeto educacional passados quase oito anos do governo? Dermeval SAVIANI (2008), analisando o atual PDE, lançado em 2007, sintetiza o sentido e limites do mesmo e nos dá os elementos-chave para o eixo ou a hipótese inicial de trabalho desta pesquisa:

Fica-se com a impressão que estamos diante, mais uma vez, dos famosos mecanismos protelatórios. Nós chegamos ao final do século 20 sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século 19 para o 20: a universalização do ensino fundamental com a consequente erradicação do analfabetismo. (...) No final do ano passado foi instituído o Fundeb, com o prazo de 14 anos, ou seja, 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo plano estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo plano que será

<sup>12</sup> Antonio CANDIDO (1984) refere-se a reformas propostas por: Sampaio Dória (1920), em São Paulo; Lourenço Filho (1924), no Ceará; e Fernando Azevedo (1928), no Distrito Federal; base que se desenvolveria no Governo Provisório, após 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde confiado a Francisco Campos, que fora o reformador da instrução pública em Minas Gerais.

<sup>13</sup> Para uma crítica à nova LDB e ao PNE, ver: SAVIANI (1998).

lançado em 2022, prevendo, quem sabe, mais 20 anos para resolver o mesmo problema. (SAVIANI, 2008, p.1-10)

E conclui: “eu diria que, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, o questionamento ao PDE se dirige à própria lógica que o embasa. Com efeito, essa lógica poderia ser traduzida como uma espécie de pedagogia de resultados”. (Id.ib.)<sup>14</sup>

Seguindo a advertência de Florestan FERNANDES de que “de nada adiantaria uma retórica ultraradical, de condenação ou expiação: o intelectual não cria o mundo no qual vive e que o intelectual faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e a explicá-lo, como ponto de partida para a sua alteração real” (1977a, p.231), o ponto crucial na análise da conjuntura de 2003 a 2010, sob o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, é detectar o que mantém e o que altera o projeto societário e de educação e qual o significado para as forças que lutam não apenas para melhorar este projeto societário modernizador e de capitalismo dependente, mas para alterá-lo radicalmente.

O diagnóstico de SAVIANI no campo da educação encontra bases de explicação em relação às opções de projeto societário mais amplo do atual governo em diferentes análises críticas. Em seu ponto mais agudo podemos destacar as análises de OLIVEIRA (2004, 2007 e 2009).

Em entrevista à *Revista Piauí*, OLIVEIRA (2009), baseando-se no pensamento de GRAMSCI sobre socialização da política, reiterando análises suas mais amplas sobre os caminhos seguidos pelo Governo Lula da Silva, chega à conclusão de que o Governo de Fernando Henrique Cardoso desestruturou o Estado para implementar o projeto privatista e o Governo de Lula desestruturou a sociedade, fragmentando o acúmulo de mais de meio século das forças de esquerda.

O que OLIVEIRA (2009) encaminha não é a tese do quanto pior melhor ou do retorno às forças que venderam o país sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso, mas que a inclusão positiva de milhões de brasileiros, mediante programas de assistência e uma parca distribuição de renda, sem confrontar o projeto modernizador de expansão do capital, pode constituir-se num *ovo da serpente*, afirmando cada vez mais nossa condição de sociedade que produz a miséria e se alimenta dela.<sup>15</sup>

Entre o horizonte de análise sinalizado situa-se o eixo de orientação desta pesquisa.

A posição dos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, em relação ao Estado, a política externa, privatizações, programas sociais, trato com os movimentos sociais e políticas educacionais em geral, não se identifica com o Governo de Fernando Henrique Cardoso. Todavia, ao não disputar um projeto societário, com reformas estruturais e concepções educacionais contra-hegemônicas, acaba firmando-se numa

<sup>14</sup> Trata-se de entrevista por e-mail à *Folha de S.Paulo* publicada de forma truncada na edição de 26/4/2007 e publicada, na íntegra, no Portal Vermelho, de 7/7/2010. Para uma crítica à nova LDB e ao PNE, ver: SAVIANI (1998). Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br>>.

<sup>15</sup> Uma análise crítica do sentido da política econômica do Governo Luiz Inácio Lula da Silva é feita por: PAULANI (2008).

lógica de resultados, abrindo caminho para que o pensamento conservador e mercantilista penetre na sociedade e na educação.

No que concerne à educação em geral e, em particular, à educação tecnológica e profissional, os indícios do que NEVES (2005) denominou como “a nova pedagogia da hegemonia para educar o consenso”, da cartilha da década de 1990, penetraram fundo nos vários níveis e âmbitos da educação pública no Brasil e se evidenciam de diferentes formas. O indicador mais emblemático do avanço da pedagogia da hegemonia mercantil é de que o relator no Conselho Nacional de Educação (CNE) do Decreto nº 2.208/1997 foi o mesmo do Decreto nº 5.154/2004, que tinha o objetivo de se contrapor frontalmente àquele. Mas este mesmo intelectual histórico, representante do Sistema S gerido pelos órgãos de classe dos empresários,<sup>16</sup> foi relator da proposta de Ensino Médio Inovador e, em 2010, nomeado para presidir a Câmara de Educação Básica no CNE. O ideário de ensinar “o que serve ao mercado ou fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador” (FRIGOTTO, 1982), antes restrito ao adestramento profissional do Sistema S, tende a se impor para a educação básica no seu conjunto.

### 2.3. Indicações dos procedimentos metodológicos

Por meio da leitura materialista histórica da realidade social e educacional, os procedimentos de pesquisa vinculam-se à concepção, ao método de investigá-la e ao horizonte do sentido da investigação como base real para transformar esta mesma realidade.<sup>17</sup> Tendo como ponto de partida o que expusemos na problemática mais geral da pesquisa e nas indicações de referencial de análise, a pesquisa se desenvolveu num duplo movimento: documental e empírico e aprofundamento teórico.

Por um lado, a natureza de caráter formativo, e, por outro, os poucos recursos disponíveis para uma cobertura nacional, as análises tiveram predominantemente um suporte histórico-empírico e uma base documental com dados primários e secundários. Como documentos importantes, destacamos os planos de desenvolvimento institucional, os projetos pedagógicos institucionais e os relatórios de gestão. No curso da pesquisa, foram divulgados em âmbito nacional uma ampla gama de dados sobre os IFs de uma pesquisa coordenada pelo Tribunal de Contas da União (TCU). Dados que em alguns capítulos foram incorporados. Por ter sido uma iniciativa inédita do TCU, convidamos o coordenador da pesquisa neste órgão para um colóquio com a equipe geral da pesquisa. Isto para entender seu sentido, já que se trata de um tribunal de fiscalização.

<sup>16</sup> Uma observação de duas ordens se faz necessária. Primeira: que não se trata aqui de uma referência pessoal ao conselheiro, mas de sua representação de classe. Segunda: sempre se ter presente que os milhares de trabalhadores que atuam nesse sistema vendem sua força de trabalho como qualquer outro trabalhador.

<sup>17</sup> Cf.: FRIGOTTO (1991 e 1993), CIAVATTA (2009) e FONTES (2002).

Do ponto de vista do trabalho de campo, a estratégia foi a de visitar alguns IFs, contemplando diferentes regiões. Visitas essas que constavam de uma reunião com dirigentes e, especialmente, com as equipes de coordenadores de ensino, pesquisa e extensão. Nessas reuniões, organizadas, em sua maioria, pelo coordenador da pesquisa, o diálogo pautava-se por meio de um roteiro que era deixado na instituição para que alguns professores, individual ou coletivamente, respondessem. Também, em todos os casos, por demanda dos dirigentes dos IFs, sempre se proferia uma conferência com amplo debate com os docentes e técnicos presentes.

Apenas em alguns casos, como nos IFs do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, foi possível envolver mais membros da equipe nessa estratégia de pesquisa, imposta, em parte, pelos limites de recursos, mas também por opção metodológica, pois, se de um lado, não permite generalizações, por outro, forneceu elementos de análise já debatidos com os sujeitos da pesquisa.

Destacamos que na análise dos IFs vinculados ao campo agrotécnico do Estado do Rio de Janeiro, houve possibilidade de incursões mais demoradas, em especial pelos pesquisadores Ricardo José de Azevedo Marinho e Pedro Luiz de Araújo Costa. Neste particular, apenas no Rio de Janeiro houve um aprofundamento dos *campi* cujo foco é a área agrotécnica.

Por certo, um dos aspectos centrais na formação de pesquisadores é a busca de acuidade do referencial de análise. Na perspectiva do materialismo histórico, referencial no qual a pesquisa busca inserir-se, o grande desafio é “o de saturar de historicidade as categorias” (OLIVEIRA, 1987) e entender que as concepções teóricas não se somam, mas disputam o sentido e significado da realidade histórica. Por isso, tem todo o sentido o que Miriam Limoeiro CARDOSO (1981) destaca em relação ao processo de construção do conhecimento numa perspectiva histórico-dialética. Para esta autora, todo o início de pesquisa deve efetivar um acerto de contas com o embate teórico que envolve o objeto de pesquisa, tendo em vista que nenhum conhecimento é neutro e sempre serve a alguém. O conhecimento que vai sendo produzido na filosofia, ciência e arte não é alheio à vida dos homens, não é neutro frente aos problemas concretos que os homens vivem num tempo e lugar determinados, numa sociedade específica. Este conhecimento, enquanto responde a necessidades concretas, sempre presta serviço. Cabe perguntar: serve a quê? Serve a quem? (Id., p.33)

Os aspectos teóricos e metodológicos explicitados orientaram o conjunto desta pesquisa sendo que, no plano dos procedimentos, os capítulos podem basear-se mais ou exclusivamente no âmbito documental de dados primários e secundários e outros com base nestes e pesquisa empírica. Entendemos, por fim, que para o leitor que pertence ao campo acadêmico científico importa não apenas os resultados da pesquisa, mas em que bases teóricas e metodológicas a mesma se efetivou.

## Referências Bibliográficas

BARATA-MOURA, José. *Materialismo e subjetividade. Estudos em torno de Marx*. Lisboa: Editorial Avante, 1997.

CANDIDO, Antonio. A Revolução de 30 e a cultura brasileira. In: *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, v.2, n.4, abr. 1984, p.27-36.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento – Brasil JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. Universidade e estrutura de poder. In: *Cadernos de Cultura da USU*, n.3, 1981, p.30-43.

CHESNAIS, François. *Mundialização do capital*. São Paulo: Scrita, 1996.

CIAVATTA, Maria. *Mediações históricas de trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.14, 2000, p.89-107.

\_\_\_\_\_. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: EdUNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

DEJOURS, Christophe. *Banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

\_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

\_\_\_\_\_. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977a.

\_\_\_\_\_. *Circuito fechado*. São Paulo: Hucitec, 1977b.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e bases: conciliação aberta. In: *Educação e Sociedade*, n.36. Campinas, ago. 1990, p.142-147.

FIORI, José Luiz. *O nome aos bois*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2002 [mimeo.].

FONTES, Virgínia. História e verdade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 130-155.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. São Paulo: EdUNESP, 1996.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. Conferência Brasileira de Educação. In: *Anais*, 2. Belo Horizonte, 1982.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991, p.69-91.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: *Educação e Realidade*, n.2. Porto Alegre: jul.-dez. 1993, p.73-82.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação e construção da democracia no Brasil. Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni. (Orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.53-69.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: 2003.

\_\_\_\_\_. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio; e RUMMERT, Sônia. (Orgs.) *Mundos do trabalho e aprendizagens*. Lisboa: Educa-Formação, 2009, p.61-78.

\_\_\_\_\_. e CIAVATA, Maria (Orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. e CIAVATA, Maria. *A formação do cidadão produtivo. A cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. CIAVATA, Maria; e RAMOS, Marise (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. CIAVATA, Maria; e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso controvertido. In: *Educação e Sociedade*, n.92. Campinas, out. 2005, p.1.087-1.113.

FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planete, 1992.

FURTADO, Celso. *Subdesenvolvimento e estagnação na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

- \_\_\_\_\_. *Análise do “modelo” brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Brasil: a construção interrompida*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GARAUDY, R. Por uma discussão sobre o fundamento da moral. In: DELLA VOLPE, G. et al. (Orgs.) *Moral e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p.3-30.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HOBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLECKBURN, Rubin. (Org.) *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p.93-106.
- IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico (1930-1970)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria Aparecida. (Orgs.) *Pronunciamento na ANPEd. GT Trabalho e Educação*. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC. Brasília, 18/11/2003.
- LINHART, Daniele. *A desmedida do capital*. São Paulo, Boitempo, 2007.
- LÖWY, Michel. *A teoria do desenvolvimento desigual e combinado*. Paris: Actuel Marx, 18, 1995.
- MARX, Karl. Método da economia política. In: *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1977, p.228-236.
- MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. Campinas: Boitempo, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- NETTO, Delfim. Educação, crime e desemprego. In: *Folha de S.Paulo*, 19/7/2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/>>. Acesso em: 15/9/2015.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderly. (Org.) *A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- OLIVEIRA, Francisco de. *O elo perdido. Classe e identidade de classe*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- \_\_\_\_\_. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo 2003.
- \_\_\_\_\_. Hay vías abiertas para América Latina? In: BORON, A. (Comp.) *Nueva hegemonía mundial. Alternativas de cambio y movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2004, p.59-62.
- \_\_\_\_\_. Em busca do consenso perdido. In: AUED, Bernardete Wrublevski. (Org.) *Traços do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.61-74.
- \_\_\_\_\_. Das invenções à indeterminação. In OLIVEIRA, Francisco de e RIZEK, Sibebe Saliba. (Orgs.) *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007, p.15-49.
- \_\_\_\_\_. O avesso do avesso. In: *Piauí*, n.37. São Paulo: out. 2009. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-avesso-do-avesso/>>. Acesso em: 20/9/2015.
- PAULANI, Leda. *Brasil delivery*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1966.
- RAMOS, Marise Nogueira. Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. Dissertação de Mestrado. UFF, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1991.
- \_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação. Por outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- \_\_\_\_\_. O choque teórico da politecnia. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1. Rio de Janeiro: Fiocruz, mar. 2003, p.131-152.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- \_\_\_\_\_. Entrevista que a “Folha” distorceu. Disponível em <<http://www.vermelho.org.br/>>. Acesso em: 9/9/2017.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.



# **Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados**

Gaudêncio Frigotto\*

## **Introdução**

Uma das questões centrais da pesquisa foi o de averiguar em que medida a passagem de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) para Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) poderia estar afetando a proposta do ensino médio integrado como travessia para a formação politécnica (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005). Proposta esta que teve como horizonte a indução dos estados da União para a busca da superação ou da minimização da dualidade estrutural da educação que separa a formação profissional e técnica da educação básica e, em consequência, no plano epistemológico, a separação das dimensões gerais e específicas, técnicas, políticas e culturais da formação humana.

Este capítulo resulta, com as atualizações do término da pesquisa, de uma análise que relaciona aspectos que estavam sendo revelados na pesquisa sobre os IFs e o debate sobre a relação educação e desenvolvimento, tendo como foco o ensino médio, definido pela atual Constituição como a etapa final da educação. Este debate, sobre a falta de profissionais qualificados, se repete em momentos específicos de nossa história. O jargão usado em diferentes conjunturas, mormente quando há um ciclo de crescimento econômico, não necessariamente de desenvolvimento, é de “uma apagação educacional”.<sup>1</sup>

Com efeito, um dos aspectos que se repetem ao longo de nossa história é o de a burguesia brasileira e seus intelectuais, especialmente empresários do setor

\* Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

<sup>1</sup> Este texto, sem as atualizações aludidas, foi publicado em forma de capítulo em: COSTA e URBANETS (2014).

industrial, economistas e sociólogos, culparem o sistema educacional pelos entraves ao desenvolvimento. Ao mesmo tempo, são estes intelectuais que contrapõem quantidade à qualidade da educação. Em seu artigo, Delfim NETTO (2006) relaciona educação, crime e desemprego. O raciocínio linear é de que sem educação de qualidade o mercado não emprega e sem emprego a tendência é levar à violência. Mas conclui o texto afirmando que se está cuidando da quantidade em detrimento da qualidade: “Quando fingiram preocupar-se com a questão, atacaram o problema da ‘quantidade’ e exterminaram a ‘qualidade’”, como agora se confirmou. Trata-se de uma postura ideológica que mascara aquilo que apontava Antonio GRAMSCI já na década de 1930 – sustentar a “qualidade” contra a quantidade significa, precisamente, apenas isto: manter intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade e outros, pura qualidade. (1978, p.50)

No passado e no presente, de tempos em tempos, produz-se um vozerio reclamando do sistema educacional e de seus professores pela falta de profissionais qualificados. Os reclamos mais recentes, ao final de 2007, dão-se no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), cuja meta é de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de aproximadamente 5% ao ano. O pesquisador Celso Pastore cunhou a expressão “apagão educacional”, para referir-se ao déficit de trabalhadores qualificados demandados nesta conjuntura. O Senador Cristovam Buarque, ex-Ministro da Educação, sugeriu uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para analisar o assunto. A própria metáfora impactante de “apagão educacional” dá a entender algo conjuntural e momentâneo e que pode ser corrigido rapidamente, talvez por um novo programa emergencial ou por um “gato ou gambiarra” para consertar o estrago. Mostra a curta visão, não só do empresário, mas do então ministro e hoje senador. (Não seria mais correto chamar Delfim de economista em vez de empresário?)

Dados de pesquisas do economista Márcio POCHMANN (2007) mostram que efetivamente existia um déficit de aproximadamente 6.750 trabalhadores para postos de trabalho no comércio e de 11.594 na indústria. Dos que procuram emprego, apenas 18% têm qualificação técnica compatível. Alerta, todavia, que é paradoxal que faltem trabalhadores qualificados em um quadro de excedente de mão de obra. O mesmo autor, como mostraremos adiante, indica que migram anualmente cerca de 160 mil trabalhadores, a maioria jovens, em busca de emprego nos mais diferentes países. Trata-se de jovens que têm melhor qualificação.

Estamos, pois, diante de uma realidade que nos traz, em sua aparência fenomênica, um paradoxo que, para ser decifrado, pede que se vá além desta aparência. Ou seja, estes dados contraditórios não se explicam por si mesmos. Há que esclarecer as mediações e determinações que produzem, em nossa sociedade: altas taxas de desemprego estrutural de jovens e adultos; falta de jovens qualificados para preencher vagas disponíveis; e êxodo de um contingente espantoso de trabalhadores, predominantemente jovens e qualificados.

As questões que se impõem são: por que reiteradas reformas educacionais, planos, programas e políticas específicas para formar jovens trabalhadores para o sistema produtivo não surtiram o efeito esperado? O que explica milhares de postos de trabalho, especialmente de empresas que utilizam tecnologias de última geração, estarem à espera de profissionais qualificados e, ao mesmo tempo, milhares de jovens e adultos no mercado informal de trabalho ou desempregados? A questão que mais intriga é: como explicar os dados de pesquisa que mostram que o Brasil perde anualmente 160 mil trabalhadores, a maioria jovens e os mais bem qualificados para exercer o trabalho simples nos países capitalistas centrais? Por que a burguesia brasileira e os intelectuais a ela vinculados (empresários, políticos, gestores, pesquisadores, economistas, sociólogos, filósofos, educadores, psicólogos, advogados, antropólogos, etc.) identificam as disfunções entre falta e sobra de jovens qualificados para suprir a demanda do processo produtivo, mas são incapazes de explicar as mediações e determinações reais que produzem esta disfunção?

Neste texto, buscaremos, inicialmente, mostrar que este paradoxo não é contraditório com o projeto dominante que foi se definindo ao longo do século XX e cujo epílogo se dá na década de 1990 ao longo dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Ao contrário, buscaremos evidenciar que o denominado “apagão educacional” é uma construção social do projeto societário da burguesia brasileira de um capitalismo dependente. Posteriormente, destacaremos que o apagão educacional resulta de uma construção social da classe dominante ou burguesia brasileira. Por fim, a título de considerações finais, assinalaremos os desafios para que o ensino médio e o ensino médio integrado possam dar base efetiva a uma formação profissional que responda não só às demandas do processo produtivo, mas, sobretudo, ao desenvolvimento integral dos jovens e adultos como sujeitos emancipados.

## **1. Capitalismo dependente e associado e a educação básica como tema prioritário**

Neste item, buscamos ampliar a análise, mesmo reiterando intencionalmente alguns aspectos, sobre a opção da burguesia brasileira por um projeto de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, que alia alta concentração de propriedade, riqueza e renda e altíssima concentração de pobreza. Após três décadas de frágil democratização da sociedade brasileira, no período de redação deste relatório, mais um golpe se desenha para a manutenção do que Francisco de OLIVEIRA definiu “como uma sociedade desigualitária sem remissão”. (2003, p.150)

O balanço da literatura que busca caracterizar a especificidade de nossa formação social de imediato nos conduz a perceber que o projeto societário dominante da burguesia brasileira, ao longo do século XX, foi pela construção de uma sociedade de capitalismo dependente e associado. Neste contexto, a universalização da educação

básica de qualidade efetiva, suporte da cidadania real e condição para formação nas universidades de quadros produtores de ciência e tecnologia, sempre foi um assunto menor. Três concepções dominaram o debate sobre os projetos societários ao longo do século XX.

O primeiro enfoque, dominante, de caráter liberal conservador ou nacional reformista, define-se pela concepção de uma sociedade dual. Haveria, de acordo com este pensamento, setores minoritários da sociedade brasileira que são modernos (alta escolaridade, emprego formal ou empreendedores, elevado padrão de consumo, etc., integrados ao mundo desenvolvido e setores majoritários atrasados (baixo nível de escolaridade, trabalho informal, baixo nível de consumo, valores conservadores, etc.). Estes últimos seriam os responsáveis pelos entraves de o Brasil se tornar um país desenvolvido. O economista Edmar Bacha, em 1974, explicitou, de forma emblemática, esta concepção mediante a metáfora da Belíndia. O Brasil seria uma mescla da Bélgica (pequeno, moderno, rico e escolarizado) e da Índia (enorme, pobre e atrasado).

O segundo enfoque foi protagonizado pela teoria da dependência. O foco aqui é de mostrar que países como o Brasil, que sofreram longos processos de colonização, não conseguiram instaurar projetos sociais autônomos e constituíram um capitalismo periférico e dependente dos países desenvolvidos, centros hegemônicos do capitalismo. Os entraves ao desenvolvimento se dariam, sobretudo, por uma relação assimétrica entre a periferia e o centro. Estudos de alguns intelectuais, entre os quais, Rui Mauro MARINI (1992 e 2000) e Theotonio DOS SANTOS (2000), ajudaram a criticar a visão dualista e enfatizar as relações de dominação dos centros hegemônicos do capitalismo. Todavia, mesmo estas análises não destacam uma dimensão crucial que explicita a natureza mais perversa de como a burguesia brasileira se vincula, de forma subordinada, às burguesias dos países e centros hegemônicos do capitalismo mundial e de como “vendem a nação”.

É justamente o terceiro enfoque que introduz uma análise dialética da especificidade de nossa formação social, evidenciando as dimensões de alianças e conflitos de classe, internas e externas. Com efeito, o pensamento social crítico brasileiro nos fornece os elementos para compreender que, ao contrário da ideologia da globalização e da sociedade do conhecimento e do determinismo tecnológico, que passam a idéia de que vivemos no melhor dos mundos, aprofunda-se a desigualdade entre regiões e internamente nas nações. O sistema do capital domina todas as partes do mundo, mas não da mesma forma. Ele apresenta, em distintas sociedades, processos históricos específicos que engendram particularidades, tanto na estrutura e relações de classe, quanto nos efeitos da exploração da classe trabalhadora.

As análises, sobretudo de Florestan FERNANDES, Francisco de OLIVEIRA e Caio PRADO JÚNIOR, são fundamentais para compreender a especificidade que assume a sociedade brasileira como sociedade de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado.

Seguindo a herança do pensamento dialético de MARX, esses autores desmistificam as teses do pensamento liberal e de boa parte do pensamento da esquerda centrados na visão da antinomia de uma sociedade dual cindida entre o tradicional, o atrasado e o subdesenvolvido e o moderno e desenvolvido, sendo as características primeiras impeditivas do avanço das segundas. Ou seja, o que impediria o Brasil de ter um projeto “moderno de desenvolvimento” e sair de sua condição de dependência é o peso do atraso. Pelo contrário, nos mostram esses autores que há uma relação orgânica entre o “atraso” e o “moderno” que define a forma específica de nosso capitalismo dependente de desenvolvimento desigual e combinado.

Na *Crítica à Razão Dualista* e sua atualização com o texto “O ornitorrinco”, OLIVEIRA (2003) metaforicamente compara o processo de desenvolvimento construído pela burguesia brasileira com um monstro em que o analfabetismo, a precária educação básica, o trabalho informal e as mais radicais formas de precarização e flexibilização do trabalho não são, ao longo de nossa história, como o pensamento dominante insiste, os entraves para o desenvolvimento, mas uma forma específica de sociedade que se forjou. A síntese desse processo histórico, como assinalamos no capítulo 1, é apresentada por Caio PRADO JÚNIOR (1987), ao analisar a forma como a burguesia brasileira alimenta o ornitorrinco; ele aponta três problemas fundamentais que convivem e se reforçam na nossa formação social desigual, impedindo mudanças estruturais.

O primeiro problema é o mimetismo na análise de nossa realidade histórica, que se caracteriza por uma colonização intelectual, hoje das teses dos organismos internacionais e de seus intelectuais e técnicos. Os protagonistas dos projetos econômicos e das propostas de reformas educacionais, a partir da década de 1990, formaram-se em universidades estrangeiras ícones do pensamento desses organismos e/ou trabalharam neles. No âmbito educacional, que nos interessa mais de perto, Paulo Renato de Souza, Cláudio de Moura Castro, João Batista de Araújo, Guiomar Namó de Mello, entre outros, são exemplos emblemáticos de intelectuais brasileiros que produzem com esses organismos e por esses organismos o pensamento dominante das concepções pedagógicas das reformas de ensino da década de 1990.

O segundo problema é o crescente endividamento externo e interno e a forma de sua efetivação. Toma-se dinheiro emprestado a juros altíssimos, em nome do povo brasileiro, e esse dinheiro acaba sendo empregado em megaprojetos que favorecem pequenos grupos internos e externos. Desde o século XVI, essa estratégia é utilizada. A inauguração desse endividamento remonta aos empréstimos do Império inglês para a construção de estradas de ferro.

E, por fim, o último problema constitui-se da abismal assimetria entre o poder do capital e o do trabalho. O salário mínimo relacionado ao Produto Interno Bruto (PIB), que classifica o Brasil como décima economia em produção, é um dos mais baixos do mundo. Da mesma forma, oferecemos precária proteção social e poucas garantias de direitos ao trabalhador.

Isto nos permite depreender e sustentar que a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora, e historicamente associada e subordinada à burguesia dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, mediante ditaduras e golpes, reformas e programas impostos pelo alto, a construção de um projeto nacional de desenvolvimento, mediante reformas estruturais que permitissem reduzir a desigualdade social e, num horizonte mais profundo, a busca da superação desta desigualdade mediante a ruptura das relações sociais capitalistas. Como a educação não está desligada das relações dominantes da sociedade, ela não poderia ser diversa do que é em sua dualidade estrutural e em sua precariedade.

Ou seja, a burguesia brasileira nunca colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico-profissional, como direito social e subjetivo, para a maioria dos trabalhadores e para prepará-los para o trabalho complexo, que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, com condições de concorrer com o capitalismo central.

A não prioridade real da educação básica se reflete pelo píffio fundo público garantido para seu financiamento e pelos mecanismos paliativos, emergenciais ou protetórios para construir um sistema nacional de educação. Mesmo a Constituição de 1988, cunhada de cidadã por garantir, nos termos da lei, direitos sociais e subjetivos até então protelados, não alterou fundamentalmente a situação da educação. Como conclui Florestan FERNANDES (1990), um dos mais importantes deputados constituintes de 1988, a educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação.

## **2. O “apagão educacional” como produção social da burguesia brasileira**

Para um projeto societário baseado na cópia e não na produção de ciência e tecnologia, no empréstimo externo e na remuneração vergonhosa da força de trabalho, uma sociedade que produz a miséria e se alimenta dela não se coloca como prioridade a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica e unitária, mesmo nos limites dos interesses de um capitalismo avançado dentro de um projeto de autonomia nacional.

Um breve retrospecto da relação entre as estratégias da burguesia para barrar mudanças estruturais na sociedade e perspectivas educacionais democráticas reitera a afirmação de Florestan FERNANDES (1990) de ser a educação, para a classe dominante brasileira, um assunto menor.

As lutas dos anarquistas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, aliadas à emergência do pensamento socialista e às teses do campo da arte

e literatura na Semana da Arte Moderna de 1922, por um lado, e, por outro, a ampliação da fração industrial da burguesia brasileira colocaram na agenda também a exigência da expansão do ensino público. Os teóricos desta expansão, denominados pioneiros, encampavam as ideias liberais conservadoras (Lourenço Filho), liberais sociais (Anísio Teixeira) e um pensamento que incluía ideias socialistas (Pascoal Leme).

Os embates das frações da burguesia brasileira pelo poder colimaram com a vitória de Getúlio Vargas. O projeto de Vargas recompõe as frações da classe burguesa, rearticulando os interesses em disputa em que antigas e novas formas de dominação se potencializam em nome do poder de classe. Trata-se, para FERNANDES (1981), de um processo que reitera, ao longo de nossa história, a “modernização do arcaico” e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional. No campo educacional, como sublinha Antonio CANDIDO (1984), por não terem sido uma efetiva revolução, as reformas não resolveram o problema da educação.

Assim, ao longo da ditadura Vargas, ao mesmo tempo em que o ensino público se expande e acolhe setores populares, mormente no então ensino primário, a escola pública é esvaziada das condições de seu funcionamento. No âmbito da educação profissional, o Governo Vargas negocia com as lideranças dos industriais – Roberto Simonsen, Euvaldo Lodi, entre outros –, e cria, em 1944, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) com o objetivo de formar os trabalhadores diretos, técnicos e supervisores dentro da ideologia do conhecimento técnico e atitudes e valores para o “que serve à indústria”. Numa síntese da dissertação de mestrado, caracterizo a pedagogia do Senai como a que, pelas mãos, faz a cabeça do trabalhador, para demarcar o caráter unidimensional e de classe daquela formação. (FRIGOTTO, 1983)

Após a ditadura, do fim da década de 1940 até o golpe civil-militar de 1964, novamente a sociedade brasileira retomou seu projeto de nação e na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que denominamos hoje de educação básica. Um período de intensos debates ideológicos e lutas pela reforma agrária, distribuição de renda, reforma educacional, ruptura com a subserviência externa e a afirmação de um projeto nacional popular de desenvolvimento. O livro *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo FREIRE, sinaliza, mormente no âmbito da educação popular, a direção dos embates no campo educacional. No âmbito da educação básica e universitária, o centro do debate era sua articulação com a necessidade de ruptura da dependência externa e a criação de condições da produção de ciência e tecnologia que sustentassem as bases de uma efetiva relação autônoma e soberana com o mundo.

A resposta truculenta da burguesia brasileira, com a anuência das Forças Armadas, foi a imposição pela violência física e política de um golpe civil-militar e a implantação de uma ditadura que durou duas décadas. Impôs-se um projeto econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora. Ampliou-se, durante vinte anos, o fosso entre ricos e pobres, evidenciou-se, a olho nu, o desenvolvimento do Brasil “gigante com pés de barro” como o caracterizou Florestan FERNANDES (1981).

O campo da educação teve um ciclo de reformas completo para adaptar-se ao projeto do golpe civil-militar. Sob a égide do economicismo e do pragmatismo, adotou-se a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação de cópia e mimetismo. *A Pedagogia do Oprimido*, ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) sob a pedagogia do mercado. A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional se deram dentro de uma perspectiva de adestrar e ensinar o que serve ao mercado. A pedagogia do Sistema S, em especial do Senai como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação.

A ditadura é indicador de falta de hegemonia. Vale dizer, é a imposição pela força de um determinado projeto e, por isso, as disputas não são anuladas, mas cerceadas. Após vinte anos de ditadura, novamente o Brasil, embora num contexto histórico marcado já pela ideologia neoliberal e a globalização, inicia uma longa transição para a democratização da sociedade. O processo constituinte afirma a democracia política com a promulgação da Constituição de 1988. Nele, de forma contraditória e ambígua, estão proclamados os horizontes para avançar na democracia social.

A década de 1980 vive um dos momentos de grande mobilização em defesa da educação pública, afirmando as teses da universalidade, gratuidade, laicidade e da escola unitária e politécnica. O Fórum em Defesa da Escola Pública manteve, articuladas e reunidas em Brasília, mais de três dezenas de organizações científicas, sindicais e de movimentos sociais durante todo o processo constituinte.

Todavia, as forças conservadoras, uma vez mais, pelos mecanismos dos decretos, das medidas provisórias e dos artifícios jurídicos, transformaram-na numa letra morta. Era preciso, já no ano seguinte, adaptar a Constituição ao denominado “mundo globalizado” ou à nova (des)ordem mundial. É neste contexto que a burguesia brasileira, como reiteradamente mostra Francisco de OLIVEIRA (2003), monta um projeto de hegemonia. Projeto que visa pôr fim às teses de um projeto nacional popular e se afirmar por um capitalismo dependente e associado.

Com o Governo Collor, inicia-se a cega adesão à doutrina neoliberal. O debate político e econômico é substituído pelo discurso técnico-gerencial e pelo ideário do ajuste, da descentralização, da flexibilização e da privatização. Collor de Melo mostrou-se incapaz desta tarefa. Este ideário foi tornado agenda prática nos oito anos do Governo Fernando Henrique Cardoso de forma competente e segundo os ditames do que foi conhecido como o Consenso de Washington, ou a cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capital mundial.

A aprovação da LDB, tendo como referência o texto substitutivo apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, representou uma derrota à proposta construída mediante intensos debates e negociações efetivadas por instituições científicas, culturais,

movimentos sociais e sindicatos da área da educação. Do mesmo modo, significou uma derrota para aqueles que historicamente lutam por um projeto nacional popular de desenvolvimento social, econômico e cultural para o qual a educação é mediação fundamental.

Do ciclo de reformas educativas do golpe civil-militar centrado na ideologia do capital humano, transitamos para um ciclo de reformas sob a ditadura do capital. A travessia efetivou-se, perversamente, pela profunda regressão das relações sociais e com um aprofundamento da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico. (FRIGOTTO, 2002) No âmbito do pensamento pedagógico, o discurso em defesa da educação é predominantemente retórico ou colocado de forma inversa tanto na ideologia do capital humano (conjuntura das décadas de 1960 a 1980), quanto nas teses, igualmente ideológicas, da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências (RAMOS, 2001) e da empregabilidade (décadas de 1980 e 1990).

No primeiro caso, a noção de capital humano mantinha, no horizonte da classe dominante, a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social. No segundo caso, com a crescente incorporação de capital morto com a ciência e tecnologia como forças produtivas diretas e a ampliação do desemprego estrutural e de um contingente de trabalhadores supérfluos, as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual.

Essas noções, todavia, têm um poder ideológico letal e apresentam a realidade de forma duplamente invertida: o nosso desenvolvimento está barrado porque temos baixos níveis de escolaridade e os trabalhadores não têm emprego porque não investiram em sua empregabilidade, isto é, o *quantum* de educação básica e de formação técnico-profissional que os constituíam reconhecidos pelo mercado como “cidadãos produtivos” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006) e desejáveis pelo mercado.

O que se oculta é opção da classe dominante brasileira de sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe no plano mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica como a mantém diferenciada e dual. Aqui se situa o sentido do debate atual sobre a questão da articulação e não a integração da formação profissional à educação básica defendida pelo Sistema S, e do caráter injusto deste sistema na medida em que recebe fundo público e cobra alto por seus serviços.

Assim é que as políticas educacionais sob o ideário neoliberal da década de 1990, sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas.

A quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo. A diferenciação e a dualidade aqui se dão pelo não acesso efetivo e democrático do conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores, como demonstra histórica e empiricamente a tese de Eveline ALGEBAILLE (2002), é uma escola que “cresce para menos”.

É no ensino médio, definido na Constituição de 1988 e na nova LDB de 1996, que podemos melhor perceber o quanto a sua universalização e democratização é desnecessária ao projeto de sociedade até o presente dominante. O Decreto nº 2.208/1996 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente no período, mormente da rede CEFET. Inviabilizaram-se, justamente e não por acaso, os espaços, como sinaliza SAVIANI (2003), onde existiam as bases materiais de desenvolvimento da educação politécnica ou tecnológica. Ou seja, aquela que oferece os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e das diferentes dimensões da vida humana.

Sobre a criação dos IFs, ao longo de uma década de existência, os dados da pesquisa indicam, especialmente nas instituições matrizes dos *campi*, os antigos CEFETs, que o ensino médio só continua por força da obrigatoriedade da lei e a ênfase, como indica o depoimento de um professor do IFPE, corroborado por outros depoimentos, não é o médio integrado.

Estamos vendo a política do PRONATEC chegar e ser priorizada e o nosso ensino médio integrado sendo relegado ao segundo plano com os olhos em nome da empregabilidade e do sucesso de poucos com uma visão ilusória da realidade.

Mas, mesmo sob as condições de dualidade, o ensino médio se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade, e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país.

Apenas aproximadamente 50% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade destes o fazem no turno noturno e, grande parte, na modalidade de supletivo. Quando analisamos por região, a desigualdade aumenta. No campo, por exemplo, apenas 12% frequentam o ensino médio na idade/série correspondente, também com enormes desigualdades regionais.

Recente relatório sobre ensino médio no campo mostra que poucas escolas públicas das áreas de reforma agrária ofertam este ensino, sendo mais da metade delas extensões de escolas da cidade. Com efeito, a Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INEP, 2004), realizada em parceria com o Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), apontou que entre as 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 delas oferecem o ensino médio.

O alarmante é que não só o INEP avalia que há um déficit de 250 mil professores para o ensino médio, como também dados recentes revelam que em 48% dos municípios brasileiros o número de matriculados no ensino médio diminuiu. O Censo de 2006 indica, por outro lado, que houve uma diminuição de 94 mil matrículas no ensino médio regular em relação a 2005 e um aumento de 114 mil no mesmo nível na educação de jovens e adultos (antigo ensino supletivo).

A hipótese é de que grande parte destes 94 mil tenha migrado para o nível médio supletivo. Este é também um resultado da visão de aumentar as estatísticas pelo atalho. O Conselho Nacional de Educação (CNE) diminuiu a idade mínima de 18 para 16 e de 21 para 18, respectivamente, para os ensinos fundamental e médio supletivo. Um movimento inverso dos países do capitalismo central onde, nas últimas décadas, a tendência tem sido de ampliar os anos de escolaridade regular.

No âmbito da educação profissional e tecnológica, o governo federal, na década de 1990, valeu-se, como mostra LOBO NETO (2006, p.170), do discurso da tecnologia e da “tecnologia do discurso” para organizar um sistema paralelo e dissimular sua efetiva natureza tecnicista. Na verdade, como mostra o autor, a nomenclatura de “educação profissional” esconde seu contrário – uma política de formação profissional estreita e desvinculada de uma concepção de educação omnilateral do ser humano historicamente situado. O Decreto nº 2.208/1997 também induziu a maioria dos CEFETs a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional. Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana no campo social, político e cultural.

As mudanças nas políticas distributivas, necessárias e importantes, que foram sendo implementadas ao longo da última década, para serem efetivas e terem impacto sobre a educação em todos os níveis, mas especialmente no ensino médio, demandariam, concomitantemente, mudanças estruturais ou, pelo menos, sinalização política à sociedade interessada nestas mudanças, para arregimentar forças nesta direção. Nos termos colocados por Perry ANDERSON,<sup>2</sup> as condições para que o Governo Lula fosse um governo de alternativa ao neoliberalismo implicavam: não confundir o voto com poder, apoiar-se num projeto alternativo de desenvolvimento. Por certo fundado nas bases de uma perspectiva nacional popular, governar com os movimentos e forças sociais interessados na mudança e identificar o inimigo e não subestimá-lo.

No campo educacional, esta não definição por um projeto alternativo se reflete em políticas erráticas e de sentido contraditório. O fim do Decreto nº 2.208/1996 e a

<sup>2</sup> Cf.: anotações de conferência proferida no Seminário Internacional Pós-neoliberalismo: Hegemonia e Resistência, Poderes e Contrapoderes, realizado em 22/10/2002 pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ).

promulgação do Decreto nº 5.154/2004, em relação à educação profissional técnica e tecnológica de nível médio, por falta de direção política do governo e desmobilização da sociedade, apenas alteraram a possibilidade de retomar o ensino médio integrado, mas de fato não houve mudanças significativas na prática. Dois aspectos reforçaram esta compreensão.

Por um lado, essa falta de direção política acabou delegando ao CNE a tarefa de regulamentar o referido decreto. Ironicamente, o conselheiro que teve a incumbência de apresentar o parecer sobre o Decreto nº 5.154/2004 foi o mesmo do parecer do Decreto nº 2.208/1996, um histórico representante do Sistema S.

Por outro lado, este abandono de disputa do projeto de sociedade e de educação favoreceu, dentro dos IFs, as forças conservadoras e pela amplitude de níveis e modalidades de ensino – do ensino médio à pós-graduação, não se materializou a ênfase para tomar o ensino médio integrado como instrumento indutor para o ensino médio nos sistemas estaduais de educação. Apenas o Estado do Paraná assumiu uma política clara em relação ao ensino médio integrado e a uma política pública de formação profissional.

A referência de falta de profissionais qualificados para o trabalho complexo, cuja condição é ter um ensino básico de nível médio e de qualidade, aponta que os indicadores do “apagão educacional” são o resultado de um longo processo de inserção consentida e subordinada da burguesia brasileira ao grande capital e a consequente aceitação de nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho com a hipertrofia da formação para o trabalho simples. Opção que se consolidou mais claramente na década de 1990 com o desmonte do Estado e as privatizações e a adesão explícita ao Consenso de Washington, definindo um campo de lutas que perdurou em todo o século XX.

Como aponta NEVES, a natureza das políticas educacionais em jogo na década de 1990 dependia: a) das repercussões econômicas e político-sociais do desenvolvimento do novo paradigma produtivo no espaço nacional; b) dos requisitos técnicos e ético-políticos do novo conteúdo do trabalho industrial; e c) dos desdobramentos da luta entre a consolidação da hegemonia neoliberal e a construção de uma contra-hegemonia democrática de massa. (2000, p.180-181)

O pêndulo das disputas dos projetos societários não se movimentou na direção das forças que lutam por um projeto nacional popular e democrático de sociedade e as consequentes reformas estruturais necessárias. Isto implicaria um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, condição para uma inserção ampla no processo de produção industrial-moderno com base científica digital-molecular.

Chegamos, assim, ao Brasil dos anos de 2010 mantendo estruturalmente o monstro social configurado pela metáfora do ornitorrinco e traduzido por uma pirâmide social em que se configura um empobrecimento e esvaziamento da classe média e a ampliação dos inseridos precariamente na base da pirâmide.

Como mostra PAULANI (2006), o resultado de uma economia financista e rentista redundante em empregos pobres de baixo valor agregado.

A tríade de Caio PRADO JÚNIOR (1987) referida por nós anteriormente, sobre o projeto da burguesia brasileira – mimetismo, endividamento externo e assimetria entre ganhos do capital e do trabalho – permite decifrar o enigma da falta e sobra de mão de obra qualificada.

Percebe-se que os empregos que demandam qualificação técnica, em grande parte pelo baixo salário ou por preconceito com o trabalho técnico, não atraem a parcela de jovens de classe média que têm os melhores níveis de escolaridade. Com efeito, dados de pesquisa sobre juventude brasileira do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (CESIT/UNICAMP) mostram que no Brasil há uma crise crônica na transição do sistema educacional para o universo do emprego. Esta dificuldade, motivada pela opção econômica, que perfila um pífio crescimento econômico há duas décadas e meia, traduz o paradoxo de que nosso país está se transformando em grande exportador de mão de obra juvenil qualificada. A cifra alarmante apresentada é de que perdemos, por ano, 160 mil jovens para o olho gordo do mundo. É biscoito fino, mão de obra qualificada que busca futuro fora do país.

Isto se agrava pelo fato de que a grande massa de jovens filhos da classe trabalhadora frequenta um sistema público de educação básica destroçado. Aqueles que chegam ao ensino médio, em sua maioria, que o fazem no turno noturno, são mutilados no tempo, na infraestrutura e nos conteúdos. O baixo poder aquisitivo de suas famílias não lhes permite, por outra parte, pagar um curso técnico que o Sistema S oferece. Este sistema é subsidiado com quase seis bilhões de reais anuais, mas cobra mensalidades elevadas, pois de forma cínica vários dos seus dirigentes batizam os centros de formação de “unidades de negócio”.

Ficam assim dadas as condições para entender o enigma. Os que têm qualificação preferem migrar para outros países para ganhar muito mais por trabalhos que estão bem abaixo de suas qualificações ou seguem estudando nos mais diversos cursos superiores. O depoimento de uma jovem que trabalha na Nova Zelândia é esclarecedor neste sentido.

O Brasil é um país de salários de Terceiro Mundo e o custo de vida de Primeiro Mundo. Os empregos de nível médio pagam uma miséria. Eu ganho mais trabalhando como empacotadeira aqui do que ganharia como técnica de qualquer coisa lá. O trabalho honesto não é valorizado.<sup>3</sup>

Os que buscam os empregos técnicos, mesmo malremunerados, porque necessitam, não têm os pré-requisitos de formação e nem condições sociais de pagar por

<sup>3</sup> SCOFIEL Jr., Gilberto. In: Caderno Opinião. *O Globo*, 22/1/2008, p.7.

esta formação. Os cursos que o Senai oferece na área técnica se baseiam no negócio – portanto, cobram valores do mercado.

O fato de a burguesia brasileira e/ou a “elite” não perceber que o que ela denomina de “apagão educacional” não é conflitante e nem paradoxal com o tipo de relações sociais que ela mesma produz, e advém, portanto, de uma contradição de suas práticas, revela a posição de uma classe atrasada, violenta e subordinada aos centros hegemônicos do sistema capital. A falta de jovens qualificados e, ao mesmo tempo, de jovens que buscam desesperadamente emprego e qualificação, e o assustador número de jovens, os mais bem qualificados que saem do país em busca de trabalho, resultam das contradições de uma sociedade que, como vimos, tem a miséria, o mercado informal, o analfabetismo ou a escolaridade precária como sua forma de ser.

O grito de “apagão educacional” reitera, e de forma cada vez mais cínica, uma cultura de violência societária que culpa a vítima por sua desgraça. O analfabeto, o sem terra, o subempregado, o não qualificado, o não empreendedor ou o não “empregável” assim o são porque não souberam, não quiseram ou não se esforçaram em adquirir o “capital humano” ou as “competências” que os livrariam do infortúnio e seriam a mão de obra qualificada que iluminaria o crescimento acelerado.

O estigma colonizador e escravocrata da burguesia brasileira constitui, como se referiu Francisco de OLIVEIRA (2003), em vanguarda do atraso e atraso da vanguarda. Por isso que é uma burguesia que entende, como revela com fina ironia a crônica de Luiz Fernando VERISSIMO (2007), que quem atrapalha o Brasil é o povo.

Na verdade, mais de um século e meio depois, caberia à burguesia brasileira a jocosos referências ao atraso da sociedade e dos capitalistas alemães em relação à sociedade e aos capitalistas ingleses feita por MARX: *fabula de te narratur*. Vale dizer, se a burguesia brasileira quiser ser coetânea ao capitalismo dos países desenvolvidos, necessita entender que isso implica, mesmo sob relações de classe, uma garantia efetiva do conjunto de direitos sociais e subjetivos (educação, saúde, moradia, acesso à cultura, ao transporte etc.) que permitam à classe trabalhadora não ser reduzida a “boi que fala” ou a macaco domesticável.

### **3. Ensino médio, ensino médio integrado e educação profissional e tecnológica: uma agenda indicativa**

O que buscamos sinalizar até aqui é que a reiteração de diagnósticos e avaliações que expõem a fragilidade da educação básica, mormente de ensino médio, não é obra de um ente maligno e sim uma construção social resultante do tipo de projeto societário construído pela classe dominante ou burguesia brasileira e seus intelectuais. Projeto este de subalternidade associada e enfatizada historicamente, desde o Império, aos centros hegemônicos do sistema capitalista. Por cultura subalterna colonizada e colonizadora e escravocrata, mantém a visão de que os trabalhadores

e seus filhos são cidadãos de segunda e por isso lhes são suficientes rudimentos de escolaridade e em escolas destroçadas. Passou-se da ideia do escravo, “boi que fala”, para a tese de Taylor de que o trabalhador é um macaco que pensa e é passível de ser adestrado.

No mesmo momento que desenvolvo esta análise, a UNESCO apresentou dados sobre a educação na América Latina os quais afirmam que dos 16 países latino-americanos, só Cuba tem educação básica universal e de qualidade. Isso porque assumiu a educação como um problema central da sociedade e da Revolução. Por certo, as burguesias latino-americanas, detentoras históricas do poder do Estado – Executivo, Judiciário e Parlamento – e dos aparelhos de hegemonia, deveriam se perguntar por que não assumem, mesmo dentro de uma perspectiva de competição intercapitalista, a educação básica como uma questão nacional? Assumi-la significaria, de imediato, estarem dispostas a multiplicar por 2,5 a 3 vezes o montante do Produto Interno Bruto (PIB) na educação.

Os dados recentes revelados pelo 12º Relatório Anual sobre a Riqueza Mundial, realizado pela Merrill Lynch e Capgemini, revelam que o Brasil é um dos países onde houve mais crescimento de milionários. Em 2007, 23 mil novos brasileiros entraram para o clube dos milionários. Agora, são 143 mil pessoas com fortuna acima de US\$ 1 milhão – 19,16% a mais que no ano anterior. Confirma-se a tese de Francisco de OLIVEIRA (2003) do ornitorrinco – uma sociedade que produz a desigualdade e se alimenta dela.

Não é, pois, desta burguesia que se podem esperar mudanças de interesse da classe trabalhadora. Essa tarefa é para os movimentos sociais, as organizações sindicais, forças políticas e organizações científicas e culturais que entendem, como assinala Francisco de OLIVEIRA, a necessidade da busca do consenso perdido: de que somos uma nação e não um conglomerado de consumidores. “(...) A disputa pelos sentidos da sociedade está de novo em ponto de ebulição (...)”. Cabe-nos enfrentar esse desafio, porque ninguém fará em nosso lugar. (2005, p.71)

Justamente nos primeiros meses de 2015, a sociedade brasileira está em ponto de ebulição. Trata-se, agora, de um golpe que envolve a grande mídia empresarial, presente nos acontecimentos que levaram ao suicídio de Getúlio Vargas, ao golpe civil-militar de 1964 que desembocou numa ditadura de mais de duas décadas e agora no golpe jurídico, policial, parlamentar.

O cinismo e a orquestração midiática, incitando o ódio aos pobres, negros e às políticas de migalhas de distribuição de renda e de assistência sociais, e estimulando o golpe contra o frágil quadro democrático institucional, reavivaram aquilo que tinha sido relegado ao longo da última década, de ampliar a politização das bases sociais que elegeram o projeto, mesmo minimamente cumprido, que as forças de direita querem interromper. O argumento que mais se tem ouvido dos parlamentares que apoiam o golpe é de que as ruas assim o pedem.

O que a história está lembrando é que as ruas têm dois lados. E tamanha tem sido a desfaçatez das forças golpistas, que conseguiram fazer ressurgir a luta política e explicitar diferentes facetas da luta de classes nas bases sociais que sempre lutaram pela democracia e por reformas estruturais.

Assim, o grito das praças – **Não vai ter golpe, vai ter luta!** – tem um duplo recado. Aos golpistas, de que não haverá golpe contra a democracia e se houver, terá resistência organizada. Ao bloco de poder do Governo Dilma, vencido o golpe, o recado é de que não se pode mais continuar governando associado ao que Florestan FERNANDES (2005) definiu. O que a história está lembrando é que as ruas têm dois lados.

E tamanha tem sido a desfaçatez das forças golpistas que conseguiram fazer ressurgir a luta política e explicitar diferentes facetas da luta de classe nas bases sociais que sempre lutaram pela democracia e por reformas estruturais.

Trata-se de uma mudança que implica uma ruptura com todas as formas de colonização e subalternidade na relação com os organismos internacionais e com os países centrais. Isto não significa isolamento internacional, mas, ao contrário, uma relação autônoma e soberana. Sem uma mudança profunda com o pagamento da dívida externa e, sobretudo, com a lógica dos juros da dívida externa e interna, e superávit primário para garantir capital especulativo, o Brasil não sairá do ciclo vicioso da dependência e a busca de maior igualdade social e de desenvolvimento sustentado continuará sendo uma ilusão. Por este aspecto, a questão central não é de apenas ver as imposições externas, que são profundamente predatórias e injustas, mas, sobretudo, de combater a postura de subalternidade, consentida e associada, das elites econômicas e políticas da sociedade brasileira.

Que mudanças estruturais são estas? No caso brasileiro, destacam-se como necessidade inadiável: a reforma agrária, com o intuito de acabar com a altíssima concentração da propriedade da terra e permitir acesso ao trabalho a milhares de trabalhadores. Todavia, isso não se reduz a simplesmente ter acesso à terra. Implica, também, uma política que assegure infraestrutura, assistência e apoio técnico e de crédito compatível com a realidade dos pequenos agricultores. As sociedades do capitalismo central, em especial da Europa, fizeram a reforma agrária há mais de um século. Nós somos considerados um continente, pelo tamanho do país, e temos aproximadamente vinte milhões de acampados que constituem o Movimento dos Sem Terra (MST).

Outra mudança estrutural é uma reforma tributária para inverter a lógica regressiva dos impostos e com o objetivo de corrigir, assim, a enorme e injustificável desigualdade de renda. Nesta reforma, incluem-se a auditoria da dívida e a tributação sobre as grandes fortunas e os lucros financeiros. Junto com estas reformas, relacionadas à vida econômica, há, também, a reforma política e a do Judiciário. A política, por estar condicionada ao financiamento privado e à criação midiática de candidatos. A jurídica, por sua marca de classe e no presente com claros vínculos partidários.

Seria por acaso que se mantém a estrutura agrária que temos e que toda a ocupação de terras, grande parte delas comprovadamente pública, é considerada invasão e, portanto, criminalizada? O que explicaria as cadeias brasileiras serem povoadas de jovens pobres e, em sua maioria, descendentes de negros?

Essas condições, aliadas ao fortalecimento de uma democracia ativa e a uma nova concepção de desenvolvimento socialmente justo, econômica e ambientalmente viável, solidário e participativo, podem fornecer as condições políticas e culturais para romper com o ciclo vicioso de pobreza social. Isto permitirá alterar o baixo investimento em educação, saúde, ciência e tecnologia, condições indispensáveis para superar a condenação ao exercício das atividades ligadas ao trabalho simples, de baixo valor agregado, na divisão internacional do trabalho.

No plano conjuntural, de curto prazo, há problemas cruciais a serem resolvidos cuja dramaticidade implica políticas distributivas imediatas. Estas se situam no horizonte da inserção social precária. Podemos mencionar, entre outras, as políticas de renda mínima e bolsa família, primeiro emprego, PROEJA etc.. Só para a juventude, podem-se elencar mais de 50 programas ou ações. Essas políticas necessitam de um amplo controle social público para não se transformarem em clientelismo e paternalismo (traços fortes de nossa cultura política) e não podem ser permanentes. Por isso, o esforço é no sentido de instaurar políticas emancipatórias que garantam emprego ou trabalho e renda. Estas políticas demandam “quebrar ovos sem o quê a omelete não sai”. Quebra da estrutura do latifúndio, da concentração de renda, do sentido de justiça do poder judiciário, do lucro indecente dos bancos etc..

Neste contexto, o tema que nos ocupamos, do ensino médio e educação técnico-profissional, o consenso a ser construído é a luta prioritária pelo ensino médio universal, na perspectiva da escola unitária, omnilateral, tecnológica ou politécnica como direito social e subjetivo. Um ensino que não separa e sim integra, numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas e que também não estabelece dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos. É isto, na realidade, que as forças sociais interessadas num projeto social nacional popular defenderam na Constituinte e na LDB. Por isso, o ensino médio constitui-se na última etapa da educação básica

A questão que de imediato se coloca é por que, então, não foi possível simplesmente revogar o Decreto nº 2.208/1996 e lutar por esta perspectiva, em vez de promulgar o Decreto nº 5.154/2004? Para não cair em análises do dever ser, a resposta a esta questão se encontra naquilo que indicamos: de um lado, um governo sem projeto alternativo e com forças fragmentadas, e com direções internas as mais diversas; e, de outro, o imobilismo das forças e dos movimentos sociais que poderiam exigir a revogação do Decreto nº 2.208/1996 e uma revisão da LDB, cujo escopo se situa no bojo das reformas neoliberais do Governo Fernando Henrique Cardoso. As organizações políticas e sindicais e os intelectuais vinculados à burguesia brasileira têm clareza

de seu projeto e unidade de classe na luta por ele. Por isso que, mesmo derrotados no Decreto nº 2.208/1996, lutaram por dentro e conseguiram que o Decreto 5.154/2004 assumisse a “flexibilidade” que lhes convém.

Porque, como nos ensina Florestan FERNANDES (1980), o intelectual não cria o mundo no qual vive, mas já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo. Como ponto de partida para sua alteração real, fica o desafio a enfrentar de imediato uma realidade de milhões de jovens e adultos que não fizeram o ensino médio ou outros milhares que têm, pela sua condição social, pressa de começar a trabalhar.

É neste contexto que o ensino médio integrado, em sua imperfeição política e conceptual, pode constituir-se numa modalidade e espaço de travessia para aqueles jovens da classe trabalhadora que têm pressa, por necessidade vital, de se integrar dignamente no processo produtivo. Para que seja uma travessia e não algo permanente, implica entendê-lo como uma modalidade transitória e manter como defesa fundamental a universalização do ensino médio na concepção já assinalada e ter um triplo sentido contrário ao que tem sido pensado para o ensino médio para os trabalhadores: a materialidade de um tempo mais longo (quatro anos) e não a famosa tese da aceleração ou suplência; apoiar-se numa concepção filosófica e epistemológica que permita uma formação integrada e integral ao longo dos quatro anos; e, como consequência, não ter a natureza profissionalizante *stricto sensu* e sim uma vinculação mais imediata com a compreensão do sistema produtivo em suas múltiplas formas e as bases científicas, técnicas, sociais, políticas e culturais que permitam entender e operar no seu interior não como trabalhador adestrado, mas como sujeito humano emancipado.

Trata-se, pois, de uma modalidade de travessia que nada tem que ver com a memória da LDB nº 5.692/1971, a qual impunha a profissionalização *stricto sensu* e numa perspectiva adestradora dentro da ideologia do capital humano. Este não é um aspecto menor, ao contrário, é central, pois os aparelhos de hegemonia têm inculcado a ideia à grande parte dos trabalhadores e a seus filhos de que conhecimentos gerais e básicos e disciplinas como história, sociologia, literatura e atividades culturais são perda de tempo.

## **Conclusão**

Por fim, a educação profissional *stricto sensu* também tem que ser encarada como um direito social e subjetivo e condição de acompanhar as mudanças que se operam nos processos produtivos. O divisor de águas, uma vez mais, se situa entre a concepção de formar para o que serve ao mercado ou uma formação profissional integrada à educação básica. Não foi por acaso que o Sistema S defendeu de forma orgânica na Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, em 2006, a tese de educação profissional articulada à educação básica. Mesmo perdendo na plenária da

Conferência, no dia seguinte, as confederações dos setores primário, secundário e terciário e seus representantes no Congresso pressionaram o governo e o MEC a manter o que foi aprovado como letra morta.

Dois interesses claros engendram a disputa de palavra articular em vez de integrar: um é ideológico; e outro, econômico-financeiro. O ideológico refere-se ao controle por uma educação que adentra na unilateralidade do mercado. Ensinar a fazer bem feito o que serve ao mercado. O econômico-financeiro reside no fato de que o Sistema S não quer o compromisso com a educação básica pública, por ser ela cara. Neste caso, ouve-se apenas a gritaria dos proprietários ou representantes dirigentes das denominadas unidades de negócio de formação profissional (não da maioria dos seus empregados) para que o Estado, que os financia com o fundo público compulsório, tome conta desta tarefa. O embate, até agora perdido, é pelo controle e uso público do fundo público recolhido por depósito compulsório. Só a sinalização recente do MEC de exigir a aplicação de parte destes recursos no atendimento integrado de alunos da educação básica moveu enormes protestos de empresários, órgãos de imprensa e intelectuais a eles vinculados.

O que buscamos afirmar é que a formação profissional que se demanda para este horizonte em nada se reduz a adestramento e a cursinhos tópicos, cujo escopo se limite à formação do cidadão produtivo ou cidadão mínimo que internaliza a culpa por sua pouca escolaridade e sua situação de desempregado ou subempregado. Ao contrário, demanda um duplo e concomitante vínculo: de integração orgânica com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.

Uma política que queira assegurar uma elevação de escolaridade com qualidade aos filhos da classe trabalhadora tem de encarar de frente o ensino noturno. Duas estratégias complementares se colocam como desafio. Um esforço prioritário para que cresçam as matrículas no diurno, incluindo-se a política de bolsas de estudo ou uma renda básica (não basta mínima) daqueles jovens que necessitam comprovadamente do trabalho para se manterem. Trata-se, ao mesmo tempo, de um direito destes jovens e um inequívoco investimento para a diminuição gradativa da dependência e vulnerabilidade científica e tecnológica. A universalização do nível médio, neste sentido, é política de Estado estratégica. Considerando que o ensino noturno, no curto e médio prazos, permanecerá elevado, cabe uma política específica em termos de tempo, espaço, organização do processo pedagógico, condições de trabalho do professor e dos materiais pedagógicos.

Uma política pública redistributiva e emancipatória de caráter mais universal, que teria extraordinário efeito social, econômico e ético, seria a retirada do mercado de trabalho, formal ou não formal, de todas as crianças e jovens até a idade legal de

conclusão do nível médio. Para que isso seja viável, há a necessidade de se estipular, como assinalamos, uma renda básica para estas crianças e jovens, sem o que elas não podem abandonar a luta pela sobrevivência. Para jovens de 18 a 24 anos, é fundamental que se garanta a possibilidade de continuidade de escolaridade até a conclusão do ensino médio. Para os que estão empregados, a exemplo de outros países, que se criem condições de tempo, legalmente garantido, para o estudo e um apoio, em termos de bolsa de estudo, sem o que também não há condições de retorno à escola.

Trata-se, em suma, de construir uma expectativa de educação básica de nível médio e de formação profissional que avance no sentido da construção de um projeto societário efetivamente democrático, em que os trabalhadores, de forma autônoma, produzam seus meios de vida no mais elevado nível possível e dilatam o tempo de trabalho livre. Trata-se de não perder de vista o pensamento e a luta utópica.

Utopia, que não significa não estar em nenhum lugar, mas estar em outro lugar. Lugar este de igualdade de condições de produção da vida em todas as suas dimensões, a começar pelas necessidades imperativas de reprodução da vida material. Sem a satisfação destas, as demais necessidades, sociais, culturais, estéticas, afetivas e éticas, ficam comprometidas. A tarefa do educador, neste sentido, não se restringe ao especializado num campo de conhecimento. Esta é uma dimensão necessária e crucial, mas insuficiente, para a construção de novas relações sociais, entre elas, novas relações e práticas educativas. Do educador exige-se um posicionamento ético-político, tanto na crítica às relações sociais vigentes, de desigualdade e exclusão, quanto para o engajamento ético-político na construção de novas relações sociais e práticas educativas.

## Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, Eveline Berino. *Escola pública e pobreza: os sentidos da expansão escolar na formação da escola pública brasileira*. Tese de Doutorado. UFF, 2002.

CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a cultura. In: *Novos estudos CEBRAP*, v.2, n.4. São Paulo: abr. 1984, p.27-35.

COSTA, Roberta R. Sotero e URBANETS, Sandra Terezinha. (Orgs.) *Educação profissional: desafios e debates*. Curitiba: IFPR/EAD, 2014, p.11-25.

DOS SANTOS, Theotonio. *Teoria da dependência: balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

\_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e bases: conciliação aberta. In: *Educação e Sociedade*, n.36, ago. 1990, p.142-147.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.47. São Paulo, 1983, p.38-45.

\_\_\_\_\_. Educação e construção da democracia no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do mercado. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (Orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002, p.53-67.

\_\_\_\_\_. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. In: *Revista Observatório Social de América Latina*, n. 14. Buenos Aires: CLACSO, maio-ago. 2005, p.95-104.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA; Maria; e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação e Sociedade*, v.26, n.92. Campinas: out. 2005, p.1.087-1.113.

\_\_\_\_\_. e CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *A formação do cidadão produtivo. A cultura do mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOBBSBAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLECKBURN, Robin. (Org.) *Depois da queda. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 1992, p.93-106.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. *O discurso sobre tecnologia na tecnologia do discurso: discussão e formulação normativa da educação profissional no quadro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996*. Tese de Doutorado. UFF, 2006.

LÖWY, Michel. *A teoria do desenvolvimento desigual e combinado*. Paris: Actuel Marx, 18, 1995.

MARINI, Rui Mauro. *América Latina: dependência e integração*. São Paulo: Brasil Urgente, 1992.

\_\_\_\_\_. *Dialética da dependência. Uma antologia da obra de Rui Mauro Marini*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NETTO, Delfim. Educação, crime e desemprego. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff14099815.htm/>>. Acesso em: 15/9/2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.) *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista. O ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. In: AUED, Bernadete Wrublewski. (Org.) *Traços do trabalho coletivo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.61-74.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: FRANÇA, Júlio Cesar e NEVES, Lucia Maria Wanderlei. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006, p. 69-108.

POCHMANN, Márcio. Entrevista. In: *O Globo*, 8/11/2007.

\_\_\_\_\_. O biscoito fino no olho gordo do mundo. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/>>. Acesso em: 9/9/2017.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, n.1. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003, p.115-130.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. XXIX Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2006.

VERISSIMO, Luiz. Fernando. Fora Povo! In: *O Globo*, 30/8/2007.

# **Educação profissional e tecnológica brasileira reinstucionalizada: uma visão geral dos embates sobre a aprovação dos IFs**

Pedro Luiz de Araujo Costa\*  
Ricardo José de Azevedo Marinho\*\*

## **Introdução**

Foi em 2008 que aconteceu o maior processo no âmbito da educação profissional brasileira, pois nesse ano houve a institucionalização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), que traz em seu bojo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O projeto de lei dos IFs teve, na sua apresentação na Câmara dos Deputados e passando pelo Senado Federal, uma duração de cinco meses. O projeto sofreu algumas alterações, provenientes da Comissão de Educação e Cultura (CEC),<sup>1</sup> com relatoria do Deputado Alex Canziani (PTB/PR), e da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP), com relatoria da Deputada Andreia Zito (PSDB/RJ); sendo ainda apreciado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), com relatoria do Deputado Tadeu Filippelli (PMDB/DF). Os relatórios da CEC e da CTASP alteraram o projeto, mas sem fazer críticas ao conteúdo propriamente. No Senado, o então Projeto de Lei nº 177/2008 teve passagem relâmpago sem sofrer alterações. Por fim, é sancionada a Lei nº 11.892/2008, já nos últimos dias daquele marcante ano.

\* Pedagogo no Colégio Pedro II. Licenciado e Bacharel em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\* Professor Adjunto da Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Pós-doutor pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ).

<sup>1</sup> Na época, Educação e Cultura constituíam uma única comissão na estrutura da Câmara dos Deputados, hoje estão separadas nas Comissões de Educação (CE) e Cultura (CCULT).

Aqui, será exposto o trâmite do Projeto de Lei nº 3.775/2008, no Congresso Nacional, com vistas ao exame das propostas de emenda na matéria; seus conteúdos, bem como as discussões em reuniões e audiências públicas; os personagens que participaram (parlamentares, intelectuais, sindicatos), a fim de contribuir para apreensão da direção que se deu ao projeto e a forma como ele foi concebido.

Nosso tema neste trabalho é expor a origem da nova instituição, ou seja, os trabalhos no Congresso Nacional, no intuito de contribuir para a compreensão da identidade institucional dos IFs. Não se trata aqui de colocar a esfera legislativa como detentora da política, porém para uma análise que ajude a elucidar as múltiplas variáveis que incidiram na *reinstucionalização* das escolas técnicas federais não podemos deixar de passar por essa esfera.

## 1. Trâmite na Câmara dos Deputados

O Projeto de Lei nº 3.775/2008 deu entrada na Câmara dos Deputados em 23/7/2008.<sup>2</sup> Em 6/8/2008, ficam designadas de apreciar e votar o projeto a CEC, a CTASP e a CCJC, em regime de prioridade.

Em 14/8, é apresentado o Requerimento nº 189/2008 da CEC, assinado pelo Deputado Paulo Rubem Santiago (PDT/PE), para realização de audiência pública para discutir o Projeto de Lei nº 3.775/2008.

Dias depois, conforme aparece no *Diário da Câmara dos Deputados*, de 26/8/2008, é apresentada ao Plenário a Mensagem nº 604 (MSC nº 604/2008), do Poder Executivo, que solicitava a atribuição de regime de urgência ao trâmite da matéria. Desse modo, o PL nº 3.775/2008 passa a tramitar sob regime de urgência, que implicava prazo de 45 dias para manifestação do plenário quanto à matéria – de 23/8 a 7/10/2008 –, e o prazo de emendas em plenário por cinco sessões – a partir de 25/8/2008 –, e que modifica a forma de apreciação, de conclusiva pelas comissões, para o plenário.

Ainda em 28/8/2008, a CCJC designa seu relator, o Deputado Tadeu Filippelli (PMDB/DF). Salientamos que o parecer diz que não foram apresentadas emendas ao projeto em Plenário, tendo sido esgotado o prazo regimental. Segundo o sistema de informações da Câmara, quanto ao trâmite da matéria, o parecer data de 15/9/2008, o encerramento do prazo para emendas foi em 7/10/2008.

Na Câmara, foram apresentadas três emendas à matéria. A primeira alterava o tempo mínimo de exercício em instituição federal exigido no projeto para investidura do cargo de Reitor-Adjunto, de cinco para três anos; a segunda emenda alterava os percentuais de atendimento a cada modalidade em que os IFs atuariam;

<sup>2</sup> A cronologia do trâmite acompanha o que está disposto no *site* da Câmara dos Deputados. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

a terceira propunha a alteração da localização da reitoria do futuro Instituto Federal Catarinense (IFC). Posteriormente, em 30/10/2008, é emitido novo parecer, pelo Deputado Tadeu Filippelli (PMDB/DF), com conteúdo idêntico, exceto pelo adendo quanto às emendas. Ademais, em sua segunda parte, o parecer apresenta o voto do relator, também sucinto, que se coloca pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do projeto e das emendas.

Não só o que se passava no Congresso Nacional deve ser trazido como importante para construir o cenário de criação dos IFs, quando se deveria ter olhado o contexto em que se estava operando. Principalmente quando se tinha o setor produtivo como argumento forte da necessidade daquelas instituições. Pois se este era o norte que vinha guiando a política de escolas profissionais técnicas (EPTs), nada mais plausível do que atentar com maior cuidado para o caminho que estava sendo indicado, tendo em vista as dificuldades que se aproximavam fazia algum tempo, mas que se afirmaram sobre o terreno da economia mundial, marcada pela quebra do Lehman Brothers. Este evento marca a emergência da maior crise financeira do recém-nascido século XXI.

Construir um projeto coerente, mesmo dando primazia ao mercado, demandava um olhar mais atento ao fenômeno da crise, que já se anunciava de proporções históricas. Este olhar, necessariamente, não paralisaria o projeto, no entanto, instava a procura de saídas e precauções, tendo em vista a imprevisibilidade do que estava por vir.

É que, sendo a crise de “proporções históricas”, ela não só criaria dificuldades para a reprodução organizada da vida como também abriria oportunidades para a inovação, a revisão de convicções e a reprogramação do futuro. Afinal, todo processo carrega consigo problemas e soluções, falências e novas oportunidades.<sup>3</sup>

Sem nenhuma base real, o projeto segue seu caminho.

### 1.1. Audiência pública, reuniões de comissões, pareceres da CTASP e da CEC e emendas ao projeto

Ao longo do trâmite do PL nº 3.775/2008, foram emitidos três pedidos de audiência pública; em decorrência disso, e talvez pela urgência na tramitação, fora convocada audiência atendendo a dois requerimentos ao mesmo tempo, o que redundou na audiência pública nº 1.351/2008,<sup>4</sup> a qual ocorreu em 15/10/2008.

Para nós, é importante nos determos com atenção nesse evento, pois foi o espaço de maior discussão acerca do projeto, com participação mais abrangente, com outros

<sup>3</sup> Cf.: NOGUEIRA, Marco Aurélio. As duas faces da crise (2008). Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/>>. Acesso em: 3/5/2018.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

personagens que não só os parlamentares jogando nova luz para uma série de questões ainda nubladas acerca dos IFs.

Participaram da audiência como convidados: Getúlio Marques Ferreira, Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC) e, na época, Secretário Substituto da mesma secretaria, representando o Ministério da Educação (MEC); Paulo César Pereira, Presidente do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET); Sérgio Gaudêncio Portela, Diretor-geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFET/PE); e Eliza Magna de Souza Barbosa, sindicalista e Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas (CEFET/AL), representando o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE).

O momento da audiência pública na Câmara dos Deputados será o debate mais amplo e verdadeiramente existente ao longo de todo o trâmite, para não dizer o único.<sup>5</sup> Mais amplo não quer dizer que tenha sido profundo, profícuo ou proveitoso para o andamento do projeto. Contudo, valem ressaltar diversas colocações reveladoras de uma série de problemas, algumas confusões e contradições também.

Para não estender demasiadamente o presente capítulo, vamos selecionar as falas mais emblemáticas, e que suscitam temas importantes ainda hoje para as pesquisas que abrangem os IFs. Nesse sentido, as falas do Presidente da CONCEFET, Paulo César Pereira, e do Diretor-Geral do CEFET/PE, Sérgio Gaudêncio Portela, não ganharão tanto destaque, bem como a intervenção de alguns parlamentares.

Em sua exposição, Sérgio Gaudêncio Portela, levanta alguns pontos sobre a nova institucionalidade, sobre a questão da identidade também. Questões importantes, mas que na exposição do gestor não são elucidadas com argumentação mais substancial, quando, por exemplo, a nosso ver, se equivoca ao tentar mostrar que o que estava se propondo não era um processo de transformação de instituições, mas sim a criação de novas instituições. Ora, os IFs seriam novas instituições, mas a partir da integração e transformação das antigas instituições, afinal não se estava começando do zero, até mesmo porque em todo o tempo era lembrado o fato de diversas escolas serem quase centenárias. Vale ressaltar sua colocação de que os próprios CEFETs não possuíam uma personalidade criada, estando sempre “expostas nas disposições transitórias de todos os projetos de lei que foram criados”, com casos, como o de Pernambuco, em que o CEFET “foi criado por uma portaria sem número”.

Já o presidente da CONCEFET fez intervenções que não resvalavam no projeto, ao contrário, colocando-se preocupado para que o projeto não sofresse maiores fricções, inclusive que seria internamente, após a criação dos IFs, que ocorreriam debates

<sup>5</sup> Houve alguma discussão em uma reunião da CEC, em 5/11/2008, mas praticamente só por conta da tentativa do Deputado Ivan Valente (PSOL/SP) de inserir no projeto a possibilidade de os técnico-administrativos, dentro de uma série de critérios, poderem se candidatar para reitor.

para efetividade destes, ao se construírem os planos de desenvolvimento institucional (PDIs). Em tom emocionado, revelando outro fator presente ao longo do processo: a relação afetiva com as instituições que sofreriam a *reinstitutionalização*, chegando a pedir que o projeto não fosse deformado.

As exposições dos convidados da mesa começaram com o representante da SETEC, Getúlio Marques Ferreira. Talvez, por conta das considerações dos parlamentares que presidiam a mesa, o gestor vai direto a questão da infraestrutura.

Só para esclarecer um pouco, quando se encaminhou esse projeto de lei, que, inclusive, se coloca como um projeto... No caso do projeto específico, o Projeto de Lei nº 3.775, não há repercussão financeira, porque outros projetos deram guarida a toda essa questão da infraestrutura. (Notas Taquigráficas da Audiência Pública)

Dando sequência, entra no que chama de “aspecto geral”. Expõe, então, as mudanças, principalmente, do ponto de vista normativo que possibilitaram a proposta hora em debate. Cabe destacar que, na visão do gestor da SETEC, foram duas as mudanças primordiais. A fala de Getúlio Marques é importante pois sinaliza como foi pensado o projeto para a educação profissional, logo no início do Governo Lula:

Quais eram as duas modificações principais pelas quais lutamos antes de iniciarmos um projeto de expansão e de qualificação da rede profissional? Uma das questões principais que tinham surgido num projeto passado era o Decreto nº 2.208, que separava a educação profissional da educação média e não permitia que formássemos os alunos e os profissionais de uma forma integrada, robotizando um pouco a qualificação técnica. Era um projeto mais tecnicista, em que se separava a educação profissional da educação técnica. Imediatamente, ainda em 2004, com um ano do Governo do Presidente Lula, conseguimos reverter essa situação com o Decreto nº 5.154, que voltava a permitir todas essas formas de fazer educação profissional: a forma concomitante, subsequente ou sequencial, que era mais priorizada anteriormente. Voltamos a fazer o ensino integrado, que nós entendemos como disputa e discussão educacional ao longo de nossas vidas de militância, que era aquele ensino que dava uma base científica muito forte para permitir que houvesse bons técnicos, bons tecnólogos e bons profissionais formados nas nossas escolas. Conseguimos isso em 2004. Havia um outro projeto, a legislação impedia que o Governo Federal construísse novas escolas técnicas. Então, o Governo Federal obrigatoriamente só expandiria a educação profissional em parceria com estados, municípios e a iniciativa privada sem fins lucrativos. Foi por aí que andou o projeto, que era o Programa de Expansão da Educação Profissional, que criou um conjunto de escolas, inclusive pela iniciativa privada sem fins lucrativos. Era um projeto que, a princípio,

parecia ser bom, porque encaminhava os recursos do Governo Federal para a construção da escola e para que fosse equipada. A escola, depois, manteria todas as instituições e faria a sua manutenção com a obrigatoriedade de oferecer gratuitamente metade das vagas disponíveis. (Notas Taquigráficas de Audiência Pública)

Continuando, traz à baila o que, ao ser pensado o desenho dos IFs, apresentou-se como primeiro entrave – a ausência de identidade. Getúlio Marques chama atenção para o formato verticalizado da peculiar instituição que se desenhava, principalmente pela obrigatoriedade que teria de oferecer licenciaturas. Ressaltando o fato de que a *reinstitutionalização* era acompanhada por uma expansão que levaria essas instituições e o poder federal para o interior do país, chamando a atenção para a intenção em tornar essas escolas vetores que impulsionariam a educação básica. Getúlio Marques expõe que, quando saiu o Decreto nº 6.095, em 24/4/2007, este já trazia essa estrutura, foram recebidas muitas críticas por parte dos dirigentes dos conselhos das escolas, das confederações e sindicatos e, dada a complexidade e dimensões do projeto, passou-se a trabalhar com consensos mínimos. E argumenta:

O que podemos dizer é que esse projeto só reestrutura. Sua finalidade maior é instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pela criação dos seus institutos. Ele cria os institutos pelo reordenamento dessas escolas. Não cria novas escolas. (Notas Taquigráficas de Audiência Pública)

Consideramos problemática a ideia de “só” reestruturar, pois este não é apenas o grande ponto do projeto, como as ideias que trarão maiores consequências para as antigas instituições. Quanto a não se conseguirem consensos, deveria ser ponto de reflexão para, talvez, se repensar o projeto e não o empurrar em sua forma minimamente digerível pelas partes envolvidas, dando sinal de falta de disposição política para construção de um projeto sólido republicano e democrático.

O representante da SETEC vai encerrando sua fala apontando o diálogo com as entidades representativas e com os relatores do projeto, propondo que os relatórios fossem feitos em conjunto. Destaca, por fim, o momento que vivia a educação profissional e tecnológica às vésperas de algumas das suas instituições completarem cem anos.

A mesa, presidida pela Deputada Alice Portugal (PCdoB/BA), passa a palavra para a sindicalista Eliza Magna de Souza Barbosa, representando o SINASEFE.

O que verificamos ao olhar a fala da sindicalista é que aproveitou o tempo de sua exposição para salientar os pontos de discussão propostos pelo sindicato, não eximindo a forma rarefeita com que foram expostos. Fica patente quando toca no ponto, ao falar do Decreto nº 6.095/2007, que teria surpreendido a todos, da relação dos institutos com os arranjos produtivos locais (APLs):

Gostaria de ressaltar que nos preocupou o decreto do ano passado, quando estabeleceu que os institutos deveriam ter o propósito de atender aos arranjos produtivos locais. Esta palavra “produtivo”, senhores, é imensamente perigosa, porque já sabemos o quanto, por exemplo, em nossos conselhos superiores prevalece a presença de pessoas da sociedade civil que pertencem a empresas, ao meio rural e que não têm ali interesses em ver a escola como local de uma concepção emancipatória de ensino, mas, sim, de uma concepção voltada para os seus interesses. E esse não é o nosso Brasil, não é o Brasil que nós, do SINASEFE, reconhecemos. (Notas Taquigráficas de Audiência Pública)

Em seguida, a sindicalista levanta uma das questões, a nosso ver, mais curiosas até então, não havendo aparecido em nenhuma das exposições, a ausência no projeto do Colégio Pedro II (CPII), do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Por fim, ressalta a relação dos que trabalham nas instituições federais de educação profissional e tecnológica com a rede:

Eu gostaria que os senhores entendessem: nós somos a rede. Com certeza, trabalhamos não só com afinco e esforço, mas principalmente com muita paixão e carinho. Nós amamos a rede onde trabalhamos. (Notas Taquigráficas de Audiência Pública)

Ato sucessivo, com a palavra, a presidente Alice Portugal abre a sessão de arguições dirigidas aos expositores. A deputada levanta questões importantes quanto a heterogeneidade dos IFs; como foram determinados os desenhos dos futuros *campi*; como ficaria o projeto de expansão concebido anteriormente; como aconteceria (ou não) absorção dos quadros administrativos pelas novas instituições. Este último ponto traz à baila, como no caso do CPII, outras instituições que não estavam no PL nº 3.775/2008, as escolas médias de agropecuária regional da Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) – Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (EMARC), curiosamente dadas como se estivessem entre as instituições que comporiam os IFs.

Um dos primeiros parlamentares a falar, o Deputado Gastão Vieira (PMDB/MA), pondera como foi inadequada a colocação do Diretor Paulo César pedindo para que não se “deformasse” o projeto, como que pedindo para que não fosse discutido. Segundo, chama a atenção para a crise econômica que emergida há pouco tempo – a pouca ou quase nenhuma atenção dispensada para este tema é algo que espanta –, sendo Gastão Vieira o primeiro a ressaltar essa questão. Terceiro, chama a atenção também para a confusão que é o projeto, principalmente no diz respeito à forma:

Olho esse projeto e fico espantado. Ele me parece uma panaceia de se querer resolver todos os problemas existentes não apenas na

educação profissional e tecnológica, mas também da educação no Brasil. (Notas Taquigráficas da Audiência Pública)

O Deputado Carlos Abicalil (PT/MT), próximo parlamentar com a palavra, faz uma longa explanação, contrapondo muitas das ponderações do Deputado Gastão Vieira, sempre ressaltando a grande iniciativa que era a criação dos IFs, contudo também assume a postura de *não atrapalhar o projeto*. Não fosse apenas isso, passaria a impressão, a nosso ver, de uma incompetência política do parlamento:

Quero saudar o Executivo pela iniciativa de enviar a matéria por meio de projeto de lei, sob pena de aquela ação batizada pelo Sr. Paulo César de “focal” ser de tal ordem e tal grandeza nesta Casa que não sairíamos das brigas paroquiais sobre qual o entendimento em torno de que deveria se instalar. Imaginemos se o Governo Lula fosse aguardar esse debate paroquial para definir o concurso público e as vagas. (Notas Taquigráficas de Audiência Pública)

Não conseguir sair de “brigas paroquiais” e, por conta disso, privar-se de debater projeto de reconhecida importância por todos retratam uma preocupante postura do Legislativo, que contribui para o déficit democrático constitutivo da política de expansão da Rede Federal e de construção dos IFs, expressando mais uma faceta da “servidão voluntária”<sup>6</sup> deste poder ao Executivo, abdicando de se fazer política, adotando perfil estritamente burocrático.

A palavra volta para os expositores, começando com o representante da SETEC, Getúlio Marques Ferreira. Este, de pronto, dirige-se às inquietações do Deputado Gastão Vieira: “Temos um projeto bem determinado, que avança naquilo que acreditamos”. No caso, o representante da SETEC refere-se ao MEC e ao governo, ou seja, naquilo que eles acreditam, ainda sem passar pelo debate. Em compensação, afirma que as alterações propostas pelas entidades representativas das instituições federais (CONEAF, CONDETUF, CONCEFET) foram bem recebidas.

Getúlio Marques, respondendo a outra inquietação do Deputado Gastão Vieira, explicita como e por que se chegou ao desenho dos IFs, ficando claro que a referência eram os CEFETs, no sentido de aproximar todas as instituições para esse formato, principalmente no que diz respeito à verticalização que já era praticada nessas instituições:

Vejam como a política se inseriu neste contexto. Por quê? Porque os CEFETs já faziam isso, e essa foi a discussão dessa rede. Queríamos, e por isso trouxemos todos para cá. Os CEFETs faziam, mas a agrotécnica não podia. A agrotécnica só podia fazer cursos de ensino médio. As escolas vinculadas tinham 2 representantes. Mesmo as

<sup>6</sup> O tema da servidão voluntária pode ser entendido por meio do ensaio de: CHAUI (2013).

universidades não ofertavam curso superior de tecnologia. Sempre tiveram, dentro da sua história, oferta de curso técnico de nível médio.<sup>7</sup> (Notas Taquigráficas de Audiência Pública)

Ainda sobre o desenho, Getúlio Marques faz a exposição mais esclarecedora de como se chegou à definição de cada IF, pergunta da Deputada Alice Portugal (PCdoB/BA). A longa citação a seguir justifica-se por trazer muitos elementos que esclarecem como a nova institucionalidade foi pensada:

O projeto original partia de uma ideia do Ministro, em comum acordo com o Presidente Lula, de dar o poder a cada instituição para que possa, dentro do seu território, do seu estado, discutir o projeto, partindo da premissa de que em cada estado haja um instituto. Esse era o desenho original.

Na medida em que o projeto foi tramitando, inclusive nas discussões iniciais, ainda com o decreto que mostrava a forma que se queriam fazer esses institutos, começou um debate porque já existiam CEFETs e agrotécnicas espalhados pelo país. **Essa foi, inclusive, a grande discussão sobre a dificuldade das escolas agrotécnicas.** Elas foram as últimas que se associaram ao projeto, porque, com a ideia da autarquiaização, **se pensava que iriam criar um instituto.** Isso não deixa de ser uma realidade. O instituto está sendo criado normalmente, e não a partir de um CEFET, porque terá uma reitoria isolada. A maior parte dos recursos humanos está vindo do CEFET. Primeiro, **havia mais história nesse sentido, de trabalhar com todas essas questões de ensino, até o ensino superior.** Segundo, **normalmente, eram esses que estavam nas capitais.**

No decorrer dessa discussão, às vezes dizia aos deputados de Minas Gerais: “Minas está perto, basta pegar um carro e vir pressionar”. Os outros que estão mais de longe, terminam... **Minas conseguiu, usando pressão política** - aí, é verdade, porque o desenho não era esse -, formar esse conjunto de institutos.

Por que digo que era contrário à posição de diversidade de institutos? Porque serão institutos que vão ter posição de menor destaque no cenário nacional, pelo fato de terem menos pessoas e pesquisas publicadas, o que fará com que tenham menos atividades na área de educação.

Esse desenho, feliz ou infelizmente, foi a partir do que vinha sendo discutido com Parlamentares dos vários Estados. Por isso temos essa divergência de que em 7 Estados não se conseguiu deixar o desenho original: de 1 instituto. Essa a razão pela qual está dessa maneira. (Notas Taquigráficas de Audiência Pública) [grifos nossos]

<sup>7</sup> O representante da SETEC já havia ponderado quanto à importância do percentual mínimo da oferta de vagas no ensino médio usando a experiência da UTFPR como um exemplo do que não se queria.

O último ponto que destacamos da fala de Getúlio Marques deixa claro o peso que o *lobby* feito por algumas instituições teve no desenho final proposto pelo governo. O exemplo utilizado, de Minas Gerais, foi o mais discrepante resultando em cinco institutos nesse estado – talvez a ausência do CEFET/MG como ponto de referência tenha contribuído também.<sup>8</sup>

Algumas perguntas são reforçadas pelos parlamentares, fazendo com que o gestor traga mais elementos – quanto à carreira dos profissionais da futura Rede Federal, quanto às instituições que não estavam no projeto e ainda quanto ao desenho dos IFs – esclarecendo ainda mais as razões da proposta do governo.

Sobre a questão dos servidores é o que tento abordar. **O que fez com que o desenho ficasse parecido com a universidade?** Temos duas coisas trabalhando em conjunto. Ao mesmo tempo, trabalhávamos nos institutos e numa questão que sempre foi defendida pelo SINASEFE. Éramos considerados professores federais de segunda categoria, porque, na hora da discussão, o salário dos professores universitários era um e o nosso era outro. E conseguimos quando chegamos ao Ministério do Planejamento para discutir o desenho da última tabela, na qual estamos tentando fazer um GT/carreira para achar o caminho dessas duas categorias. Havia a proposta inicial de que, quando se fizessem as novas tabelas, o nosso salário ficasse menor do que o dos professores universitários. Avançamos um pouco na discussão com o Ministério do Planejamento. Aí, eu ficava com dificuldades, porque, sendo governo, também sou da rede. Poder-se-ia parecer que estou fazendo uma defesa corporativa e entender que a rede estava passando por esse desenho. Um desenho que não ia ficar diferente de universidade. “Isso é igual à universidade, isso não é”. **É uma discussão que vai continuar, não fecha aqui.** (Notas Taquigráficas de Audiência Pública) [grifos nossos]

É estarrecedor como se propõe uma incógnita para um texto de lei republicana, independentemente da justificativa apresentada, vemos o quão relapsa foi a atitude do Poder Legislativo. Constata-se também porque a dificuldade para se definir uma identidade para os IFs, quando a política é pensada deixando uma série de dilemas para as futuras instituições.

Encaminhando a audiência para o final, a Deputada Alice Portugal (PCdoB/BA) tece algumas considerações, caracterizando o processo como uma “metamorfose que é mais uma crise de crescimento das instituições”.

<sup>8</sup> O CEFET/RJ também não aderiu, porém, os casos dos IFs possuem tantas singularidades que esta ausência, a nosso ver, tem relação causal diferente para o Rio de Janeiro ter ficado com dois IFs, mais provável é que seriam três institutos, dadas as particularidades históricas de cada instituição. Por exemplo, a Escola de Aprendizes e Artífices do Estado, uma das que teriam dado origem à Rede Federal, foi instalada em Campos dos Goytacazes, onde hoje está instalada a Reitoria do IFF.

Saiu-se da audiência com o perigo eminente de, quando o que estava sendo decidido fosse levado para a realidade, se ter a mesma estranheza com que o personagem Gregor Samsa<sup>9</sup> se viu, ao se deparar com seu corpo todo metamorfoseado, com várias pernas, com novas articulações, visão, audição e até mesmo linguajar diferentes. Já não era compreendido pelos seus próximos, ao contrário, os assustava, que também se viram sem saber o que fazer diante da situação. Outrossim, com a quantidade de incógnitas que se deixou para serem fechadas já em meio a implementação da nova institucionalidade, o mais provável era que seguisse sendo uma metamorfose ambulante.

## 1.2. Pareceres de comissão

O parecer da CTASP, com relatoria da Deputada Andreia Zito (PSDB/RJ), constituiu-se no mais extenso entre as comissões e apresenta um substitutivo à proposta inicial. O parecer se inicia com um relatório que dá uma visão panorâmica sobre o projeto, destacando trâmite em regime de urgência e que foram apresentadas três emendas em plenário, sucintamente, como no relatório da CCJC.

A segunda parte do relatório consiste no voto da relatora, este bastante extenso, tendo em vista os relatórios da CCJC e da CEC. Andreia Zito inicia seu voto remontando, um pouco, à história da educação profissional no Brasil. Explicita que o início do desenvolvimento de uma rede federal de educação tecnológica remonta ao ano de 1909, quando são criadas dezenove escolas de aprendizes e artífices, pelo então Presidente Nilo Peçanha, nas capitais dos estados existentes à época, e ressalta que construíram uma tradição de qualidade na formação profissional. Saltando para 1994, destaca a Lei nº 8.948 que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, ressaltando, ainda:

(...) para prosperar o Projeto de Lei ora avaliado, o mesmo deverá contemplar as diretrizes já definidas pelo Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.

(...)

Há de se entender que o encaminhamento por parte do Poder Executivo do Projeto de Lei nº 3.775/2008, só foi possível, após a promulgação da Lei nº 11.740/2008. Portanto, esta proposição (Projeto de Lei nº 3.775), não poderá estar em dissonância ao estatuído pela lei comentada. (Parecer da Relatora Deputada Andreia Zito na CTASP, p.4)<sup>10</sup>

Tanto a contemplação do Decreto nº 6.095/2007 quanto a consonância com a Lei nº 11.740, de 16/7/2008, serão argumentos fortes para a deputada na apreciação

<sup>9</sup> Personagem da novela *A metamorfose*, de Franz Kafka.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 4/5/2018.

das emendas apresentadas ao projeto, e nas considerações para o “aprimoramento da redação original”, que dá sequência ao voto da relatora. Ambas as normativas servirão de base para a recusa em relação às emendas apresentadas em plenário ao projeto.

Após a exposição da apreciação das emendas apresentadas em plenário, o voto da relatora segue com suas considerações quanto ao que deve ser retificado na redação de alguns artigos do PL nº 3.775/2008, “para que todo o contexto deste futuro diploma legal não permita, num futuro próximo, interpretações dúbias, hesitantes e/ou duvidosas”.

Esta parte do relatório ficou dividida em sete pontos, sendo que o sétimo foi subdividido em outros nove, totalizando quinze modificações. A divisão no ponto de número sete se deve ao fato de corresponder às alterações oriundas de colaborações de conselhos e sindicatos representativos da classe de docentes e técnico-administrativos, mais especificamente o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) e o SINASEFE.

Assim, terminam o voto e o relatório da Deputada Andreia Zito pela aprovação do Projeto de Lei nº 3.775/2008, na forma do substitutivo apresentado pela relatora, em anexo ao relatório.

O Relatório da CEC não traz grandes diferenças em relação ao da CTASP, nem no conteúdo nem na estrutura, sendo apresentado e definido em reunião de comissão, na manhã de 5/11. Na parte da tarde aconteceria a sessão plenária ordinária, deliberativa, após sete sessões em que a matéria esteve na pauta e não foi apreciada seria votada.

### 1.3. Sessão plenária

Às 14 horas de 5/11/2008, então, começam os trabalhos na sessão plenária deliberativa do dia, primeira e única, em que houve apreciação mais detida sobre a matéria. Cabe destacar, que mais duas emendas de plenário foram apresentadas, emendas nº 4 e nº 5, a primeira de autoria do Deputado Paulo Renato (PSDB/SP) e a segunda do Deputado Ivan Valente (PSOL/SP). A sessão iniciou já com parecer da CCJ, favorável quanto à constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa das emendas. E com pendência dos pareceres da CEC e CTASP.

O presidente Arlindo Chinaglia (PT/SP) concede a palavra a Alex Canziani (PTB/PR) para que proferisse o parecer quanto às emendas de nº 4 e nº 5. Ele resalta o trabalho do Deputado Ivan Valente e sua preocupação para com a democratização das instituições públicas, mas apresenta parecer contrário à emenda nº 5, uma última tentativa deste parlamentar, que pretendia que os servidores dos institutos também pudessem se candidatar a reitor. Canziani argumentou, como já havia feito na reunião pela manhã, que nas universidades federais também não há essa possibilidade. Quanto à emenda nº 4, do Deputado Paulo Renato, também elogiando o trabalho do parlamentar, o parecer foi favorável. Apresentando uma subemenda

substitutiva, elaborada com a relatora Andreia Zito, Canziani afirma que muitos dos desejos e preocupações de Paulo Renato já estavam efetivamente contemplados no projeto e na emenda ora apresentados. O relator encerra enaltecendo o trabalho desenvolvido.

Em seguida, a palavra é passada ao Deputado Paulo Renato (PSDB/SP) para encaminhamento contrário à matéria. Ele levantou diversos pontos ainda não discutidos ou que apareceram de forma superficial, tal como o próprio tratamento com a matéria. Encontramos nas edições do *Diário da Câmara dos Deputados* sua fala, da qual vamos expor alguns trechos, já que chama a atenção para pontos importantes, sendo o único encaminhamento contrário ao projeto original:

Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, os problemas que vivemos hoje no plenário para acertar os pareceres decorrem da maneira atropelada como este projeto foi enviado à Casa e conduzido aqui dentro. O projeto é muito importante e muito complexo para ser analisado com urgência constitucional. Quando se conseguiu retirar a urgência constitucional, houve o acordo que deu urgência à matéria. Resultado: o projeto não foi devidamente debatido na Casa. Não foram chamados especialistas para opinar sobre seu conteúdo. O Deputado Gastão Vieira fez várias críticas à matéria. S. Exa. é um deputado respeitável, foi Secretário de Educação e Presidente da nossa Comissão de Educação. Nosso professor Claudio de Moura Castro<sup>11</sup> também tem profundas críticas ao projeto. (*Diário da Câmara dos Deputados*, 6/11/2008, p.49.680)

O deputado prossegue, agora respondendo a muitas críticas, visto que em muitos posicionamentos foi mencionado o período em que esteve no MEC:

Sr. Presidente, em primeiro lugar, respondo ao Deputado Eduardo Valverde sobre as questões relativas à expansão da educação profissional federal. Estou cansado de ser acusado de ter estagnado a educação profissional federal em nosso país. Os dados não mentem, e eu não aceitarei essa crítica até que haja dados que demonstrem o contrário. No período de 2001 a 2003, os dois últimos anos do Presidente Fernando Henrique, já que a partir de 2001 há dados, a matrícula nas escolas técnicas federais cresceu 40% – 40%, Sr. Presidente! Nos três anos do Governo Lula, cresceu 0,4%. Estagnou. Onde está a estagnação do período de Fernando Henrique? Onde está o crescimento do período do Presidente Lula? Que tragam os dados e

<sup>11</sup> Destacamos que Cláudio Moura Castro era um dos convidados da audiência pública, que teve pedido retirado, requerido por Andreia Zito. Este era o único “especialista” acompanhando o questionamento do Deputado Paulo Renato, que é referenciado, e que chegou a ser convidado para ser ouvido.

demonstrem aquilo que afirmam.<sup>12</sup> (*Diário da Câmara dos Deputados*, 6/11/2008, p.49.680-49.681)

Em seguida, Paulo Renato apresenta uma síntese do que consistia sua proposta de substitutivo global, em todo o processo na Câmara era o único posicionamento que refutava a proposta inicial, propondo outra direção para a expansão do ensino técnico:

A minha emenda global tratava de preservar justamente a educação profissional. Ela destacava que as escolas técnicas não devem fazer ensino superior. Ela destacava que as escolas técnicas não precisam ser necessariamente dirigidas por um PhD, um doutor. Ela destacava que, nos conselhos das escolas técnicas, deveríamos ter representantes do empresariado, não apenas de ONGs e dos servidores. Ela destacava, Sr. Presidente, que as escolas técnicas deveriam cuidar da educação profissional. Não necessitavam copiar a estrutura das universidades federais, não necessitavam dispor da autonomia universitária de que dispõem as universidades federais. Não precisavam de uma superestrutura para criar mais burocracia nas instituições federais. Elas precisam de mais vinculação com o mercado de trabalho, precisam de mais vinculação com o mundo do trabalho. Não deviam simplesmente criar superestruturas acadêmicas, que vão desvirtuá-las ainda mais, afastá-las ainda mais do mercado de trabalho. (*Diário da Câmara dos Deputados*, 6/11/2008, p.49.681)

Não obstante esta intervenção controversa, quando ganha nitidez a postura de não intervir concretamente no curso do projeto (Paulo Renato votou a favor da aprovação), as ponderações quanto à estrutura das instituições e à ausência de discussões ouvindo especialistas – em nossa opinião deveriam ser os mais diversos – contribuiriam, provavelmente, para construção de um projeto republicano sólido e democraticamente viável, mas não enxertando “mais mercado” na proposta. Não havia déficit *de mercado*, havia déficit *de democracia* e *de república*.

Na sequência, o Deputado Ivan Valente, para encaminhar contrariamente, reforça, em tom de apelo, que se revisse a sua emenda, argumentando que essa atitude seria inovadora e, acima de tudo, democratizadora da gestão do ensino, não obtendo sucesso. No mais, todas as outras intervenções exaltam o projeto, sem propor modificação alguma, votando pela aprovação do projeto. A matéria segue para o Senado Federal.

## **2. Trâmite no Senado**

O trâmite no Senado Federal tem início em 19/11/2008, com a apresentação do projeto ao plenário na forma do PLC nº 177/2008. O projeto tramitará menos de

<sup>12</sup> Cabe destacar que o próprio Deputado Paulo Renato não levou os dados, não se sabe de onde saíram e não tem fundamento falar que não havia dados antes de 2001.

um mês na casa, sendo aprovado e levado à sanção presidencial na sessão plenária de 3/12/2008. No presente tópico vamos explicitar, da mesma forma que no tópico anterior, todo este processo. O curto espaço que ocupa em nosso trabalho deve-se à brevidade de todos os acontecimentos em torno do processo. Destacamos que, se na Câmara dos Deputados um dos pontos de contestação e, a nosso ver, de prejuízo da matéria, foi a pouca profundidade na apreciação do PL nº 3.775/2008, no Senado este aspecto é mais dramático com o PLC nº 177/2008.

No Senado, ficarão responsáveis pela apreciação da matéria as comissões de Constituição Justiça e Cidadania (CCJ), Educação, Cultura e Esporte (CECE) e Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação (CTIC). Foram designados relatores a Senadora Ideli Salvatti (PT/SC), pela CCJ, e o Senador Renato Casagrande (PSB/ES), pela CECE e CTIC. Não obstante o fato de ser designado, diferentemente do trâmite na Câmara dos Deputados, um único relator para duas comissões, chamou a atenção que o único registro disponível sobre essa relatoria, no resumo do trâmite e nas informações disponíveis na página na rede mundial de computadores do Senado Federal, vai aparecer no *Diário Oficial* de 4/12/2008, no qual encontramos o registro da sessão plenária de 3/12/2008. Cabe expor que a Senadora Ideli Salvatti apresentou relatório em reunião da CCJ, em 2/12/2008; e, em reunião CCJ, em 3/12/2008, a Senadora Lucia Vânia (PSDB/GO) apresentou a emenda nº 1 ao projeto.

Passamos, então, para exposição da sessão plenária de 3/12/2008, a partir do *Diário Oficial do Senado Federal*, ano LXIII, nº 200, de 4/12/2008, no qual encontramos a apreciação da matéria praticamente reduzida a essa sessão. Nesta foi apresentado o Requerimento nº 1.594/2008, assinado por alguns Senadores, requerendo que o trâmite da matéria fosse sob regime de urgência. Requerimento aprovado, o presidente Inácio Arruda (PCdoB/CE) inclui na ordem do dia, mas a Senadora Ideli Salvatti intervém, solicitando que a matéria fosse apreciada naquela seção e imediatamente.

Passa-se, então, à apreciação imediata do projeto dos IFs, começando pela leitura do Parecer nº 1.208/2008, da relatora Ideli Salvatti (CCJ). O relatório, não muito extenso, começa com a exposição do conteúdo do projeto de forma sintética. A relatora aponta a atribuição específica da comissão, de observar a juridicidade, constitucionalidade e regimentalidade, cabendo as outras comissões a análise substantiva da matéria, segundo palavras da relatora. Salientamos que não foram feitas ressalvas, de qualquer tipo, ao projeto. Foram feitas, sim, explanações na segunda parte do parecer denominado análise, a nosso ver, de forma retórica, sem substância e aleatória.

Em seguida, passa-se a palavra para o Senador Renato Casagrande, relator da CECE/CTIC, para proferir seu parecer, Parecer nº 1.209/2008-PLEN. O relator já adianta seu voto, sendo favorável a aprovação da matéria e ressalta a alegria por estar na relatoria nas duas comissões em que assumiu este papel, no entanto, não faz qualquer tipo de análise com mais substância ou qualquer tipo de crítica.

A matéria segue, da mesma forma (conteúdo) que saiu da Câmara, à sanção presidencial.

### **Considerações finais**

A Lei nº 11.892, de 29/12/2008, resultado de todo o processo exposto aqui, tem seu texto quase idêntico ao do Projeto de Lei nº 3.775/2008, projeto do Executivo. O que o trâmite revela é a estranha situação de um projeto que causaria tamanho impacto na educação profissional passar praticamente incólume. Mas tal situação apenas revela a força do arquiconhecido Estado Novo nessa roupagem encabeçada pelo PT.<sup>13</sup>

Diante do que foi exposto, podemos alinhar algumas considerações: (a) a instituição da Rede Federal e a criação dos IFs atendem às expectativas quanto ao *status* institucional das antigas escolas que queriam se tornar CEFETs e os CEFETs que visavam se tornar universidades tecnológicas, com exceção do CEFET/MG e do CEFET/RJ; (b) essa conquista eminente, a nosso ver, arrefeceu qualquer ímpeto para construção politicamente mais profunda; (c) o grande pacote oferecido, com ensino médio integrado, educação de jovens e adultos (EJA), ensino a distância (EAD), ensino superior e pós-graduação, arranjos produtivos, sociais e culturais locais, também vão nessa direção; (d) o grande problema dessa institucionalidade ser aprovada sem sustentação real, o que virá atuar sobre a vida concreta das antigas instituições de forma distorcida, ou não chegando ao chão dos *campi*, estabelecendo uma grande distância entre a situação legal e a situação real; (e) a forma acelerada além de displicente com o futuro das instituições mostra que só houve preocupação com aprovação da lei e não com sua aplicação; (f) displicência com o processo legislativo também por parte das entidades representativas, deixando que fossem discutidas e decididas questões vitais somente quando estivessem dentro das instituições, o que retoricamente parece democrático, no entanto, acentua o déficit de democracia e de república; (g) falta de estudos para alicerçar o novo arranjo da Rede Federal e sua expansão, sem que isso tivesse sido colocado como uma questão; e (h) a análise do trâmite traz à baila uma série de variáveis as quais poderiam ser mais esmiuçadas, o papel do legislativo na produção legal (tema da servidão voluntária), principalmente no que se refere à educação, o *lobby* como recurso político para obtenção de conquistas em contrapartida à abstenção de debate e disputa em prol de um projeto para a educação nacional.

O desleixo e a pouca profundidade na construção da normativa que originou os IFs não são condizentes com o tamanho e a importância dessas instituições. Cabe agora verificar concretamente, com trabalhos específicos, a história do verdadeiro impacto na vida das unidades *reinstitutionalizadas*. O que fizemos foi trazer alguns

<sup>13</sup> Cf.: VIANNA (2011).

elementos que incidiram na criação dos IFs e lançar luzes em questões controversas que orientaram a política de expansão da RFEPC. Investigar com acuidade a história da implementação, ou não, dessas novas e originais instituições, que são os IFs, é tarefa complexa, mas fundamental para os rumos da educação profissional no Brasil.

## Referências Bibliográficas

ABICALIL, Carlos. Pronunciamento em Audiência Pública nº 1.351 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de 15/10/2008. Discussão do Projeto de Lei nº 3.775/2008, do Poder Executivo, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

BARBOSA, Eliza Magna de Souza. Exposição em Audiência Pública nº 1.351/2008. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24/4/2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial*. Brasília, 25/4/2007, Seção 1, p.6.

\_\_\_\_\_. Discussão, em turno único, do Projeto de Lei nº 3.775-C/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências; tendo pareceres das Comissões: de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação deste, com substitutivo, e pela rejeição das Emendas de Plenário de nºs 1, 2 e 3 (Relatora: Deputada Andreia Zito); e de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa deste e das Emendas de Plenário de nºs 1, 2 e 3 (Relator: Deputado Tadeu Filippelli). Pendente de parecer da Comissão de Educação e Cultura. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 6/11/2008, p. 49.641-49.657.

\_\_\_\_\_. Emendas ao Projeto de Lei nº 3.775, de 23/7/2008. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 8/12/2008, p.42.769-42.770.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.195, de 18/11/2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/1994. *Diário Oficial*. Brasília, 18/11/2005, Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.740, de 16/7/2008. Cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições

federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior. *Diário Oficial*. Brasília, 17/7/2008, Seção 1, p.2-5.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29/12/2008. 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*. Brasília, 30/12/2008, Seção 1, p.1-3.

\_\_\_\_\_. Mensagem nº 604/2008. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 26/8/2008, p.39.730.

\_\_\_\_\_. Parecer da Relatora (Deputada Andreia Zito). Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público, 22/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 4/5/2018.

\_\_\_\_\_. Parecer do Relator (Deputado Tadeu Filippelli). Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 30/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 4/5/2018.

\_\_\_\_\_. Parecer do Relator (Deputado Alex Canziani). Comissão de Educação e Cultura, 4/11/2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 4/5/2018.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei da Câmara nº 177/2008 (nº 3.775 na casa de origem). (De iniciativa do Presidente da República). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário do Senado Federal*. Brasília: 20/11/2008, p.46.634-46.649.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 3.775, de 23/7/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

\_\_\_\_\_. Votação, em turno único, do Projeto de Lei nº 3.775-C/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências; tendo pareceres das Comissões: de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação deste, com substitutivo, e pela rejeição das Emendas de Plenário de nºs 1, 2 e 3 (Relatora: Deputada Andreia Zito); de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa deste e das Emendas de Plenário de nºs 1, 2 e 3 (Relator: Deputado Tadeu Filippelli); e de Educação e Cultura, pela aprovação deste, com emendas, e pela rejeição das Emendas de Plenário de nº 1 a 3 (Relator: Deputado Alex Canziani). Parecer às Emendas de Plenário de nº 4 e 5: do

relator designado em plenário pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa (Relator: Deputado Tadeu Filippelli). Pendente de pareceres das Comissões: de Trabalho, de Administração e Serviço Público; e de Educação e Cultura. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 6/11/2008, p.49.664-49.707.

CHAUI, Marilena. *Contra a servidão voluntária*. Belo Horizonte: Autêntica: 2013.

FERREIRA, Getúlio Marques. Exposição em Audiência Pública nº 1.351 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de 15/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

MELO, Sérgio Gaudêncio Portela de. Exposição em Audiência Pública nº 1.351 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de 15/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *As duas faces da crise*. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/>>. Acesso em: 3/5/2018.

PEREIRA, Paulo César. Exposição em Audiência Pública nº 1.351 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de 15/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

PORTUGAL, Alice. Pronunciamento em Audiência Pública nº 1.351 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de 15/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

RENATO, Paulo. Discurso proferido em votação, em turno único, do Projeto de Lei nº 3.775-C/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 6/11/2008, p.49.680-49.681.

VIANNA, Luiz Werneck. Estado Novo do PT. In: \_\_\_\_\_. *A modernização sem o moderno. Análises de conjuntura na era Lula*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto, 2011, p.25-34.

VIEIRA, Gastão. Pronunciamento em Audiência Pública nº 1.351 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de 15/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.



# O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014

Gaudêncio Frigotto\*  
Bruno Miranda Neves\*\*  
Eliude Gonçalves Batista\*\*\*  
Jordan Rodrigues dos Santos\*\*\*\*

## **Apresentação**

Em 2011, iniciamos uma pesquisa intitulada “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário e de Desenvolvimento (2003-2010)”, objetivando analisar quais as determinações de ordem política, econômica e institucional que conduziram a elevação generalizada dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com *status* de universidade. E em que medida os IFs assumiram uma centralidade no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, reiterando ou tensionando a dualidade estrutural da educação ampliada para o nível superior e de uma concepção reducionista de ciência e tecnologia.

Logo, buscamos avaliar qual a natureza do projeto societário e de desenvolvimento a que se articula e como afeta a noção de ensino médio integrado na sua concepção de educação integral, que articula ciência, trabalho e cultura, e na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. O trabalho de pesquisa e análise está fundamentado numa interpretação de orientação marxista, recorrendo a autores como Florestan

\* Professor do Programa do Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

\*\* Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Bacharel em Pedagogia. Atua na Rede e Cátedra UNESCO sobre Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN), na UERJ e na Prefeitura de Nova Iguaçu/RJ.

\*\*\* Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\*\* Mestrando em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Sociólogo. Professor na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

FERNANDES, Demerval SAVIANNI, Octávio IANNI, Gaudêncio FRIGOTTO, Maria CIAVATTA, entre outros, que figuram no quadro nacional e que possuem, no cerne de suas teorias, uma interpretação crítica às políticas educacionais até então implementadas no Brasil. A subordinação dessas políticas às determinações de organismos internacionais, tais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI), tendeu sobremaneira a deixar em segundo plano as particularidades da historicidade brasileira ao se pensarem as políticas públicas de educação.

Nosso grupo de pesquisa tem estudado as bases do campo educacional e os fundamentos econômicos e políticos da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria e concepções de educação; trabalho e formação humana; conhecimento e tecnologia; classe social; movimentos sociais e educação; e políticas públicas em educação profissional, técnica e tecnológica.

A pesquisa “Sociabilidade do Capitalismo Dependente no Brasil e as Políticas Públicas de Formação, Emprego e Renda: a Juventude com Vida Provisória em Suspensão (2008-2011)” indica que, a partir da década de 1990, define-se de forma mais estrutural o que FIORI (2002) aponta como a disputa de projetos de desenvolvimento ao longo do século XX e, por isso, a tendência das políticas públicas para jovens da classe trabalhadora (ainda que não só para eles) inscrevem-se em uma linha de alívio à pobreza e manutenção da ordem social ou governança (leia-se: ambiente que não atrapalha a reprodução ampliada do capital). Por isso, trata-se de políticas que ficam na amenização dos efeitos, sem alterar as determinações estruturais que os produzem.

Ao observar as condições de vida do “futuro do país”, percebe-se que os 49.626.282 de jovens brasileiros têm uma média de oito anos de estudo; com 2% de analfabetos (entre negros e pardos, esses números sobem para 5,5%), menos de 20% dos jovens ocupados estavam estudando em 2005; dos ocupados, apenas 40% trabalhavam com carteira assinada. Somente um terço dos jovens frequentava a escola em 2005 e, dos 8.192.948 estudantes matriculados no ensino médio, 7,5% ficaram reprovados, outros 16,6% abandonaram a escola e 12,28% estavam retornando a ela. (NEVES, 2009)

Nas observações sobre a estrutura do mercado de trabalho, são apontadas diferenças na exploração de trabalhadores negros e brancos e entre trabalhadores do sexo feminino e masculino. A combinação das desigualdades de classe e etnia é percebida com nitidez no mesmo estudo: no universo dos 10% mais pobres da população, 73,5% são pretos/pardos e 26,5% brancos; e, no universo composto pelo 1% mais rico da população, 88,4% são brancos e 11,6% pretos e pardos. (NEVES, 2009)

Esta pesquisa ganha relevância em comparação às anteriores, que relacionam educação profissional e técnica com a educação básica, projeto de desenvolvimento, emprego e renda, pelo fato de que os anúncios das novas diretrizes do MEC sobre a educação e formação técnica e profissional dos jovens apontam ambiguidades, indefinições e contradições. E alguns desses aspectos procuraremos aqui indicar.

## 1. O que é levantamento do “estado da arte”

De caráter bibliográfico, a metodologia intitulada “estado da arte” objetiva mapear a produção bibliográfica de determinada problemática de pesquisa em diferentes campos do conhecimento, possibilitando discutir e destacar aspectos e dimensões que vêm sendo abordados em diferentes épocas e lugares nas mais variadas produções acadêmicas. O “estado da arte” é uma importante contribuição para a constituição de um campo da ciência, uma vez que possibilita apontar lacunas e inovações acerca do objeto estudado, promovendo, de fato, a difusão da contribuição acadêmica na produção de conhecimento.

### 1.1. Metodologia e procedimentos da pesquisa de levantamento do “estado da arte”

Levantamos trabalhos que abordassem questões, tais como: que impactos socioeconômicos que a implementação e a expansão dessas instituições pelo Brasil vêm ocasionando nas regiões em que passam a funcionar; qual a intrínseca relação com a educação de jovens e adultos; como se deu o processo de construção das identidades dos IFs e os diálogos promovidos; e se houve diálogos com a comunidade, da região onde foram criados, com o corpo docente, discente e de técnicos administrativos dessas instituições distribuídas pelo Brasil.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, para que fizéssemos o levantamento e a reflexão sobre a produção acadêmica sobre os IFs, consultamos o Banco de Teses da CAPES<sup>1</sup> por meio de palavras-chave selecionadas tendo como referência a análise prévia de textos e artigos acadêmicos correlatos aos objetivos da pesquisa. As palavras-chave utilizadas foram as seguintes:

- ifetização
- Ifet + transformação
- educação profissional + Ifet
- educação profissional + reestruturação (ou redefinição, redesenho)
- decreto + Ifet
- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifets)

Após levantamento realizado, recorreremos aos bancos de dissertações e teses das bibliotecas e repositórios dos departamentos responsáveis pelos programas de pós-graduação aos quais estavam vinculadas para ter acesso às obras completas.

Uma das estratégias utilizadas na realização do levantamento das dissertações e teses pertinentes à pesquisa foi a análise atenta dos resumos e das palavras-chave.

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>>.

Esse procedimento contribuiu bastante para a escolha das produções acadêmicas que receberam nossa atenção na íntegra. Segundo GARRIDO (*apud* FERREIRA, 2002), a função dos resumos não é somente para a divulgação das produções acadêmicas à comunidade, mas também ser um facilitador para a seleção dos trabalhos a serem utilizados na pesquisa:

O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa. (2002, p.262)

Embora os resumos sejam importantes nesse primeiro momento de levantamento do “estado da arte” (também conhecida como “estado do conhecimento”), foi necessário proceder à leitura na íntegra dos trabalhos selecionados a fim de avaliarmos a pertinência da produção escolhida para a pesquisa em andamento.

Constitui parte do processo de realização do “estado da arte” o debate nas reuniões realizadas pelo grupo de pesquisa com a finalidade de balizarmos as informações com os diferentes núcleos que compõem o grupo. Esses núcleos diferenciam-se quanto à abordagem teórica e aos diferentes estudos de caso. Essa multiplicidade de agentes permite uma maior troca de experiências e conhecimentos que fomentam o processo de reflexão crítica acerca da temática central.

Esse processo foi enriquecedor, pois possibilitou a troca de percepções daquilo que foi lido e refletido sobre as produções acadêmicas, dialogando com visões dos pesquisadores que foram a campo coletar os dados em diferentes IFs distribuídos pelo território brasileiro. Além disso, trata-se de um procedimento facilitador, posto que auxiliou a otimizar nossos procedimentos metodológicos.

Por meio de buscas pelas dissertações e teses nos bancos e repositórios institucionais, criamos um banco de dados. Não houve a ocorrência de trabalhos realizados na região Norte do Brasil. Este banco, em um primeiro momento, permitiu fazer alguns cruzamentos de dados que serão detalhados mais adiante.

Em grande parte das dissertações e teses, verificamos um debate teórico acerca da formulação das políticas públicas educacionais para o ensino técnico brasileiro e suas relações com o desenvolvimento histórico, político, econômico e cultural do Brasil. Uma referência histórica e política utilizada pelos autores foi o ano de 1909, ano em que foram criadas as escolas de aprendizes e artífices.

Outros períodos históricos abarcados nas dissertações e teses foram: o Decreto nº 5.840, de 13/7/2006, que, em seu artigo segundo, determina que “as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) até 2007”; a ditadura do Estado Novo instaurada por Getúlio Vargas, com a criação do Sistema S; a ditadura civil-militar e seu atrelamento à teoria do capital humano ratificada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1971; e a associação a organismos internacionais, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que orientavam como os investimentos em educação deveriam ser empregados.

Os supraditos contextos históricos e documentos legais tornaram-se substratos importantes para as reflexões e interpretações acadêmicas sobre os sentidos atribuídos às políticas públicas educacionais brasileiras para o ensino técnico. São centrais quando se trata de pensar os IFs existentes no Brasil, cuja extensão territorial e diversidade sociocultural, econômica e política implicam nas mais variadas interpretações e contribuições teóricas, sejam pró ou contra os IFs.

Independentemente das regiões em que as dissertações e teses foram produzidas tendo como objeto os IFs, a metodologia utilizada foi de base qualitativa, exploratória, ancorando-se na aplicação de questionários semiestruturados e de entrevistas. Esse processo metodológico foi fundamental para os pesquisadores, posto que complementava o levantamento bibliográfico e documental que empreenderam. Essa costura entre revisão bibliográfica e documental e os dados obtidos, pelas técnicas qualitativas, possibilitou aprofundar a compreensão de como os dispositivos legais, que permitiram operacionalizar a articulação entre IFs e PROEJA, relacionam-se com o processo histórico, sociocultural e político brasileiro que deram forma a essa política educacional.

## 1.2. Procedimentos metodológicos

Por meio de levantamento bibliográfico no Banco de Teses da CAPES, com utilização das palavras-chave, localizamos, até agosto de 2014, 42 teses e dissertações voltadas para a temática dos IFs. A nova amostra incorporada ao nosso banco de dados permitiu que ficasse da seguinte forma e com as seguintes palavras-chave:

- ifetização
- dualidade e diferenciação na dualidade
- Ifet + transformação
- IFs – verticalidade
- IFs – nova institucionalidade
- IFs – nova identidade
- educação profissional + Ifet
- educação profissional + reestruturação (ou redefinição, redesenho)
- decreto + Ifet
- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
- IFs – ensino médio integrado

QUADRO 1  
CURSOS E ÁREAS DE CONHECIMENTO – PARTICIPAÇÃO NO TEMA

Cursos de Pós-graduação	Quantidade
Educação	25
Educação Agrícola	10
Educação Tecnológica	2
Políticas Sociais	1
Outros	5
Administração	3
Economia Doméstica	1
Ciência da Informação	1

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

QUADRO 2  
PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE – DISSERTAÇÕES – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E ANO

Ano/Região	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Nordeste	Norte
2008	0	1	0	0	0
2009	1	0	1	0	0
2010	2	3	1	1	0
2011	8	11	1	1	0
2012	1	2	1	1	0
2013	0	0	1	0	0

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

QUADRO 3  
PRODUÇÃO ACADÊMICA DISCENTE – TESES – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E ANO

Ano/Região	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Nordeste	Norte
2008	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0
2010	0	0	1	0	0
2011	1	0	4	0	0

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

QUADRO 4  
**PRODUÇÃO ACADÊMICA POR REGIÕES E INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS**

Região/Instituição	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Nordeste	Norte
Públicas	3	15	4	2	0
Privadas	9	2	6	1	0

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

QUADRO 5  
**PRINCIPAIS CENTROS DE PRODUÇÃO ACADÊMICA POR REGIÃO E INSTITUIÇÃO**

Região	Públicas	Privadas
Centro-Oeste	UNB UFMT UFG	Universidade Católica de Brasília
Sudeste	UFRRJ UERJ CEFET-MG CEFET-RJ	Faculdade Novos Horizontes Universidade de Cruzeiro do Sul
Sul	UFSC UFRS	Universidade de Passo Fundo Universidade do Vale do Itajaí UNISINOS
Nordeste	UFAL	Universidade Potiguar

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

QUADRO 6  
**TESES E DISSERTAÇÕES NA REGIÃO NORDESTE E TEMAS ABORDADOS**

<b>Teses e Dissertações</b>	<b>Palavras-Chave</b>
ROSELY MARIA CONRADO <i>Organização curricular do PROEJA no IFPE/Campus Recife: concepções de professores do curso de eletrotécnica (2006-2010)</i> Dissertação de Mestrado em Educação UFAL, 2012	educação de jovens e adultos currículo ensino técnico
MIRIAN PEREIRA LIMA <i>O IFPE: a construção da identidade do Campus Recife</i> Dissertação de Mestrado em Educação UFAL, 2011	educação profissional tecnológica ifetização IFPE

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

QUADRO 7  
**TESES E DISSERTAÇÕES NA REGIÃO SUDESTE E TEMAS ABORDADOS**

<b>Teses e Dissertações</b>	<b>Palavras-Chave</b>
EMANUEL ALVES MOURA <i>Inserção dos Institutos Federais e o desenvolvimento local: um estudo de caso em Laranjal do Jari</i> Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola UFRRJ, 2010	inserção institutos federais desenvolvimento local
NELSON DUARTE SILVA <i>O PROEJA, segundo seus docentes</i> Dissertação de Mestrado em Educação UFRRJ, 2011	PROEJA
SILVANA VANESSA M. S. BONFIM <i>A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IFBA/Campus Guanambi</i> Dissertação de Mestrado em Educação UFRRJ, 2012	PROEJA evasão escolar ensino profissional
JUAREZ NELSON ALVES DE LIMA <i>IFC: os desafios de sua implantação e qualificação/complementação do quadro docente</i> Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola UFRRJ, 2010	implantação qualificação docente
ANSELMO PAULO PIRES <i>As possibilidades e os limites da moralidade de concomitância externa da educação profissional na perspectiva da inclusão de jovens trabalhadores</i> Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica CEFET-MG, 2008	educação profissional democratização escolar inclusão do jovem trabalhador

Teses e Dissertações	Palavras-Chave
<p>ALZIRA ALVES DOS SANTOS  <i>A identidade projetada e a identificação organizacional de professores ativos e aposentados do CEFET-MG: um estudo de caso</i>            Dissertação de Mestrado em Administração            Faculdade Novos Horizontes, 2011</p>	<p>identidade projetada            identificação organizacional            atributos identitários            professor</p>
<p>MÁRCIO LUIS BASTOS DA SILVA  <i>Os novos desafios da educação profissional e tecnológica na Bahia após a implantação do IF Baiano</i>            Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola            UFRRJ, 2011</p>	<p>educação profissional e tecnológica            reformas educacionais            IFET</p>
<p>ALINE MORAES DA COSTA  <i>Educação profissional e interiorização: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional</i>            Dissertação de Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais            UERJ, 2011</p>	<p>educação profissional            expansão educacional            dualidade estrutural</p>
<p>ARNALDO FRANCISCO  <i>Migração e qualidade de vida: características e fatores determinantes dos processos de evasão dos servidores do IFMG/Campus Bambuí</i>            Dissertação de Mestrado em Economia Doméstica            IFMG, 2011</p>	<p>evasão            migração            servidores públicos</p>
<p>DANIEL FERNANDO ANDERLE  <i>Aspectos políticos e ideológicos do controle de acesso à internet no Campus Sombrio do IFC</i>            Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola            UFRRJ, 2011</p>	<p>internet na educação            aspectos sociais            ensino médio</p>
<p>FRANCISCO CRISTIANO DA SILVA MACEDO  <i>Uma proposta de grade curricular para o Curso Técnico em Informática do PROEJA do IFMA/Campus Codó</i>            Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola            UFRRJ, 2011</p>	<p>educação de jovens e adultos            ensino médio            educação profissional</p>
<p>MARCOS ANTÔNIO DE OLIVEIRA  <i>O PROEJA a partir da concepção de seus educandos: um estudo comparado da realidade do IFRGI/Campus Sertão e Campus Bento Gonçalves</i>            Dissertação de Mestrado em Educação Agrícola            UFRRJ, 2011</p>	<p>educação profissional            educação de jovens e adultos            inclusão social</p>
<p>MARIA TERESA NOBILI MENZIO  <i>As possibilidades de uma formação crítico-reflexiva para o aluno do ensino técnico no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo de caso a partir do Curso Técnico de Informática do Campus Cubatão</i>            Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais            Universidade Cruzeiro do Sul, 2011</p>	<p>políticas educacionais            estado            mercado de trabalho            ensino técnico</p>

QUADRO 7 (CONT.)

<b>Teses e Dissertações</b>	<b>Palavras-Chave</b>
MARTA QUADROS FERNANDES <i>O IFBA e o PROEJA: o caso do Campus de Vitória da Conquista</i> Dissertação de Mestrado em Educação UFSCAR, 2011	educação profissional PROEJA desigualdade social
VIVIANE SILVA RAMOS <i>Desenvolvimento local e território: uma reflexão sobre o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</i> Dissertação de Mestrado em Educação UFRRJ, 2011	instituto federal desenvolvimento local território
LECIR JACINTO BARBACOVİ <i>O professor de educação profissional e a conectividade orgânica entre formação e prática docente</i> Tese de Doutorado em Educação UFMG, 2011	formação de professores

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

QUADRO 8

#### TESES E DISSERTAÇÕES NA REGIÃO CENTRO-OESTE E TEMAS ABORDADOS

<b>Teses e Dissertações</b>	<b>Palavras-Chave</b>
ARTUR GOMES DE OLIVEIRA <i>Marketing Educacional: uma análise da relação entre orientação para o mercado e desempenho em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</i> Dissertação de Mestrado em Educação UnB, 2010	orientação para o mercado marketing desempenho
SÉRGIO GAUDÊNCIO P. DE MELO <i>A distribuição de recursos financeiros intraorganização: um estudo de modelos no cenário da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia</i> Dissertação de Mestrado em Educação UnB, 2009	CEFET distribuição de recursos financeiros financiamento da educação profissional e tecnológica
JOSUÉ VIDAL PEREIRA <i>O PROEJA no IFG/ Campus Goiânia: estudo sobre os fatores de acesso e permanência na escola</i> Dissertação de Mestrado em Educação UnB, 2011	educação de adultos educação de adolescentes
CLAITONEI DE SIQUEIRA SANTOS <i>Jovens do PROEJA de Urutá: mediações entre a escola e o mundo do trabalho</i> Dissertação Mestrado em Educação PUC-GO, 2011	educação para o trabalho juventude

Teses e Dissertações	Palavras-Chave
<p>ELAINE DE JESUS MELO ARAÚJO  <i>Evasão no PROEJA: estudo das causas no IFMA</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UCB, 2012</p>	<p>evasão escolar            educação de adultos</p>
<p>LÊNIN TOMAZETT GARCIA  <i>A política de educação profissional e educação de jovens e adultos em Goiás: tranças desencadeadas com o PROEJA</i>            Dissertação de Mestrado            UFG, 2011</p>	<p>educação de jovens e adultos            educação profissional</p>
<p>MAD'ANA DESIRÉE RIBEIRO DE CASTRO  <i>O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG/ Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas</i>            Tese de Doutorado            UFG, 2011</p>	<p>criação dos institutos            implantação</p>
<p>ROSCELINO QUINTÃO BARBOSA  <i>Uma análise sobre a implantação do PROEJA: um estudo de caso no IFET Sudeste de Minas Gerais/Campus Rio Pomba (2006-2008)</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UnB, 2010</p>	<p>implantação            educação de jovens e adultos            ensino profissional</p>
<p>SILVANA COLARES LÚCIO DE SOUZA  <i>A contribuição da educação profissional para a inserção dos alunos no mercado de trabalho da microrregião do extremo Sul Catarinense – Caso IFET/Campus Sombrio</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UnB, 2010</p>	<p>ensino profissional            formação profissional            ensino agrícola</p>
<p>MONICA GRAZIELLA DE PAOLIS BARTHOLO  <i>Em busca de uma escola. As políticas públicas e a implantação do IFG/Campus Inhumas</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UnB, 2011</p>	<p>implantação            reforma do ensino profissional            IF</p>
<p>APARECIDA GASQUEZ DE SOUSA  <i>Políticas de formação de professores da área de Ciências da Natureza: uma análise do processo de criação e implementação da Licenciatura em Biologia no IFRO/Campus Colorado do Oeste</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UFMT, 2011</p>	<p>formação de professores</p>

QUADRO 8 (CONT.)

<b>Teses e Dissertações</b>	<b>Palavras-Chave</b>
<p>CARLA PATRÍCIA GARCIA  <i>Cursos técnicos sob a égide dos Decretos Federais nº 2.208/97 e nº 5.154/04: o caso do Campus Rio Pomba/IF Sudeste MG</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UnB, 2011</p>	<p>implantação            cursos técnicos            ensino profissional</p>
<p>GLECIVAN BARBOSA RODRIGUES  <i>Reconhecimento, avaliação e certificação de aprendizagens e competências: experiências na educação profissional</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UCB, 2011</p>	<p>implantação            reconhecimento de saberes            avaliação de competências</p>
<p>IVO DA SILVA  <i>Educação e trabalho: a reforma do ensino técnico-profissional proposta pelo Governo Federal nos anos 90, no plano global da reestruturação produtiva</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UFMT, 2011</p>	<p>mercado de trabalho            implantação</p>

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

QUADRO 9  
**TESES E DISSERTAÇÕES NA REGIÃO SUL E TEMAS ABORDADOS**

<b>Teses e Dissertações</b>	<b>Palavras-Chave</b>
<p>MICHELE DE ALMEIDA SCMIDT  <i>Os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            Universidade de Passo Fundo, 2010</p>	<p>implantação</p>
<p>ANDRÉ BOCCASIVUS SIQUEIRA  <i>Alunos do PROEJA. Histórias de estudantes do IF Sul/Campus Sapucaia do Sul</i>            Tese de Doutorado            UNISINOS, 2010</p>	<p>história dos docentes</p>
<p>ARNALDO LEÔNICIO DUTRA DA SILVA  <i>As representações dos professores sobre a implementação do PROEJA no curso técnico integrado ao médio em comércio no IFPI/ Campus Teresina Central, entre 2009-2012</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UNISINOS, 2013</p>	<p>implantação</p>

Teses e Dissertações	Palavras-Chave
<p>GISELE LOPES HECKLER  <i>A especificidade do trabalho docente no PROEJA: um estudo sobre a experiência do IFSul/Campus Sapucaia do Sul</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UNISINOS, 2012</p>	<p>trabalho docente            educação profissional            PROEJA</p>
<p>PATRICIA DOS SANTOS NUNES  <i>Em busca do “tesouro”: inserção profissional e inclusão digital nas trajetórias de egressos/integralizados de um curso de técnico em informática</i>            Tese de Doutorado em Educação            UNISINOS, 2011</p>	<p>PROEJA            inclusão digital            inserção profissional</p>
<p>CLAUDIA DOS SANTOS KLINSKI  <i>Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no PROEJA do IFSul/Campus Charqueadas</i>            Dissertação de Mestrado em Educação            UFRGS, 2009</p>	<p>PROEJA            educação profissional</p>
<p>AUGIZA KARLA BOSO  <i>Repositórios de instituições federais de ensino superior e suas políticas: análise sob o aspecto das fontes informacionais</i>            Dissertação de Mestrado em Ciências da Informação            UFSC, 2011.</p>	<p>repositórios institucionais            políticas de repositórios            fontes informacionais</p>
<p>LUIZ ALBERTO AZEVEDO  <i>De CEFET a IFET: cursos superiores de tecnologia no centro federal de educação e tecnologia de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?</i>            Tese de Doutorado em Educação            UFSC, 2011</p>	<p>educação            formação profissional            educação tecnológica</p>
<p>KEILA CRISTINA NICOLAU MOTA  <i>Educação superior em Turismo no Brasil: análise dos cursos no contexto contemporâneo e a oferta tecnológica nos Institutos Federais no Nordeste</i>            Tese de Doutorado em Administração e Turismo.            UNIVALI, 2011.</p>	<p>turismo            educação tecnológica            Nordeste brasileiro</p>
<p>SAUL SILVA CAETANO  <i>Professores enquanto atores na rede social de elaboração dos currículos do ensino tecnológico de telecomunicações</i>            Tese de Doutorado em Educação Científica e Tecnológica            UFSC, 2011</p>	<p>educação científica e tecnológica            currículos            telecomunicações            estudo e ensino</p>

Fonte: FRIGOTTO, NEVES, BATISTA e SANTOS, 2018.

## 2. Reflexões sobre as principais temáticas abordadas

### 2.1. Produção de teses e dissertações sobre o PROEJA

Nosso banco de dados funciona como um espelho das principais questões analisadas pelos pesquisadores de diferentes programas de pós-graduação no Brasil dentro da temática dos IFs. O espelho possibilitou visualizar os temas mais recorrentes, entre eles, o PROEJA, que visa contemplar trabalhadores sem o ensino médio no geral, com trajetórias interrompidas, que buscam a formação profissional como alternativa para sua permanência ou reinserção no mercado de trabalho. Enfim, pessoas que, de uma forma ou de outra, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no seu tempo e estão excluídas do processo de educação e ou da formação profissional.<sup>2</sup>

O PROEJA foi efetivado por meio do Decreto Federal nº 5.478, de 24/6/2005. Em seguida, revogado pelo Decreto Federal nº 5.840, de 13/7/2006, que ampliou a abrangência do decreto anterior, autorizando a oferta de cursos do PROEJA para o público do ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), cujas redes estaduais e municipais de ensino também podem oferecê-los.

Importa destacar que as determinações dos decretos anteriores, instituintes do PROEJA, não foram amplamente realizadas pelas instituições que deveriam oferecer essa modalidade educacional; assim, para atender aos desígnios do programa, através da Lei nº 11.892 de 29/12/2008, transformou todas as escolas técnicas, agrotécnicas e centros federais de educação em IFs.

Essa iniciativa foi realizada tendo por base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) de 2003. Quando analisados os dados referentes à escolaridade da população brasileira, a pesquisa conclui que apenas 23 milhões de pessoas possuíam o ensino médio completo, ou seja, onze anos de estudo. Outro dado importante foi o número de jovens entre 18 e 24 anos de idade que possuíam vínculo empregatício formal no Brasil. Somente 5.388.869 dos jovens desta faixa etária, o que equivale a um percentual de 23,3%.

Não menos importante foi a informação extraída do Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE, 2002). Citamos também a “baixa expectativa de inclusão de jovens das classes populares entre os jovens atendidos pelo sistema público de educação profissional”. (BRASIL, 2007, p.11)

Para além desses dados estatísticos e da constatação retirada deles, que deram base à efetivação do PROEJA, une-se a isto o desenvolvimento histórico brasileiro. Ele é caracterizado pela falta de uma política de Estado que fosse vinculada a um ideário de desenvolvimento econômico e político interno autônomo. Nossas políticas

<sup>2</sup> Outros temas recorrentes foram: currículo, qualificação do quadro docente, inserção no mercado de trabalho dos alunos etc..

educacionais não estiveram associadas à manutenção das necessidades econômicas brasileiras e comprometidas com o desenvolvimento social e cultural nacional. As políticas educacionais, historicamente, estiveram submetidas a indicadores econômicos, em grande medida, ditados por organismos internacionais. (BRASIL, 2007, p.23)

O êxito percebido pelos pesquisadores sobre o PROEJA é comprovado em função do interesse do público alvo que procura os cursos oferecidos pelos IFs. Entretanto, também demonstra os limites e obstáculos ao sucesso pleno do programa no atendimento dessa população, por conta dos empecilhos encontrados no processo de implementação do referido programa.

Segundo KLINSKI (2009),<sup>3</sup> no município de Charqueadas/RS é necessário se pensar uma proposta pedagógica específica, clara e definida para que ele possa atender as reais necessidades dos sujeitos envolvidos. E por ser um campo peculiar, também demanda uma correspondente formação dos professores. Ainda assim, pode-se concluir que, nesse *campus*, a realização do curso de técnico em informática na modalidade PROEJA foi bem-sucedida, sobretudo por conta de toda uma articulação dos gestores daquele IF, num esforço concentrado de sensibilização do corpo docente na busca por conhecimentos para melhor compreender as particularidades do público desta modalidade, e de desenvolverem aulas e metodologias adequadas para trabalhar com o público PROEJA, sem prejuízos para a formação profissional deles, sem deixar de trabalhar de forma integrada primando pelo pressuposto e do entendimento do trabalho como princípio educativo.

BARBOSA (2010) afirma que a ausência de uma estrutura organizacional necessária ao atendimento das peculiaridades do público do PROEJA no município de Rio Pomba no Sudeste de Minas Gerais foi agravada com a sua implantação obrigatória e apressada, sem a construção de um projeto político e pedagógico que atendesse às expectativas do corpo discente e das demandas sociais locais.

De acordo com FERNANDES (2011), uma das dificuldades enfrentadas e um problema que ocorreu no Instituto Federal da Bahia (IFBA)/*Campus* Vitória da Conquista foi a falta de adesão por parte das coordenações de outros cursos técnicos com os quais o referido *campus* trabalhava, que não aderiram ao PROEJA. Somente uma coordenação, a de informática, propôs-se a ofertar vagas para o programa. Mesmo decorridos cinco anos de implementação, a adesão não foi plenamente efetiva.

Essa perspectiva evidencia a necessidade de se repensarem estratégias para garantir o êxito do PROEJA nos IFs, não somente em termos práticos, mas também de garantir bases legais que sustentem tais iniciativas.

PEREIRA (2011) tem como objeto de análise o Instituto Federal Goiás (IFG)/*Campus* Goiânia. Ao tratar do público atendido, verifica-se a heterogeneidade discente do PROEJA no curso de Serviços, Alimentação e Técnico em Cozinha, em relação

<sup>3</sup> As referências bibliográficas podem ser consultadas nos quadros 1 a 9 deste capítulo.

às faixas etárias; verificam-se também a baixa renda predominante do público e relações de trabalho informais ou em situação de desemprego. A acolhida dos alunos pela instituição e o apoio do corpo docente foram dados detectados e avaliados como fundamentais à permanência dos alunos. Ainda assim, o pesquisador destaca, mesmo verificando por meio das entrevistas um ambiente positivo ao desenvolvimento do PROEJA, que ocorrem problemas na consolidação da política, pois não há consenso sobre a implementação do programa, tanto entre docentes, quanto entre a gestão do instituto. Verifica-se que há a necessidade de formação para o quadro docente da instituição e de conhecimento sobre as necessidades do público do PROEJA, com a finalidade de promover o sucesso e a perenidade da política.

MACEDO (2011), ao estudar a implementação do curso de Técnico em Informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/*Campus* Codó, constata em sua pesquisa que os professores são bem qualificados, mas que isso não é suficiente para trabalhar com o público do PROEJA. Mesmo com um quadro composto por significativo número de mestres e especialistas, o programa exige uma qualificação específica para que se possa trabalhar com esta modalidade. Ainda que com o oferecimento de curso *lato sensu* em nível de especialização para os docentes da referida instituição, muitos desistiram e só um dos que realizaram atua no *campus*.

De modo geral, a adoção abrupta e obrigatória ao programa por parte dos IFs surpreendeu todos os profissionais da referida instituição, que possui polos espalhados pelo Brasil. Esse desenrolar do programa, com vistas a transformar a educação brasileira, tornou-se, ao mesmo tempo, um dado complicador para o seu sucesso, seja pela aceitação do corpo docente, seja pela capacitação deles, que podem se considerar muito qualificados para atuar em tal campo, ou podem se sentir sem capacitação para isso.

O que gerou esse quadro foi, também, a falta de conhecimentos sobre o referido programa e o desconhecimento dos documentos que o orientam, bem como a falta de materiais e de metodologias pedagógicas próprias para trabalhar com o público alvo do PROEJA, dificultando sua implementação e a adesão dos institutos de modo a abraçá-lo e a mantê-lo de bom grado. E institucionalizarem atitudes e iniciativas com vistas a realizar a manutenção do programa não pela determinação legal que o instituiu, mas para mantê-lo pela sua relevância ao desenvolvimento social, cultural e, sobretudo, pelo legado histórico marcado pela exclusão educacional de uma grande parcela da população que teve seu direito à educação cerceado na “idade série regular”, conforme rezam os documentos reguladores oficiais.

## 2.2. Produção de teses e dissertações sobre formação de professores

Os IFs, com o seu caráter multidisciplinar, *multicampi* e articulado a várias modalidades de ensino, de modo geral, possuem dificuldades quanto à manutenção de seus corpos docentes. Em grande medida, essa questão é ocasionada por conta do

desconhecimento da proposta pedagógica e dos objetivos institucionais desta nova configuração dada à política pública aplicada nos IFs. Essa nova institucionalidade, que ampliou as esferas de atuação, tornando-os multidisciplinares e atribuindo-lhes uma nova lógica pedagógica para atenderem ao ensino técnico profissionalizante integrado ao médio, básico e de nível superior, representa um desafio e uma quebra de paradigmas para o corpo docente e discente e, mais do que isso, de ruptura com práticas pedagógicas marcadas pelo tecnicismo e pelo dualismo educacional.

Tais medidas são importantes posto que, quando pensamos em educação, sobretudo a técnica e a profissionalizante, precisamos romper com o pensamento vigente que foi construído, a princípio com a fundação dos Liceus de Artes e Ofícios, ao longo da história e também através do extinto Decreto nº 2.208/1997, contribuindo para a reprodução desta mentalidade pelas novas gerações, que separa o ensino técnico do propedêutico, e de que apenas o domínio sobre uma área de saber específica é o suficiente para lecionar.

Essa mentalidade que deu forma à estrutura dual da educação brasileira, com a mudança institucional promovida pela transformação dos antigos CEFETs e escola técnicas e agrotécnicas em IFs, que se busca transformar, tanto no nível da consciência quanto das práticas. Para que as atribuições estabelecidas aos IFs sejam cumpridas e essas transformações se realizem são necessárias ações que promovam a qualificação e a capacitação dos docentes que trabalham nessas instituições, mas não só. A capacitação do corpo técnico-administrativo é parte desse processo.

Segundo BOMFIM (2012), a formação específica para o PROEJA é fundamental para o docente que vai trabalhar com esse público, possuidor de particularidades que exigem material pedagógico e metodologias próprias. Além disso, cabe salientar que na instituição promotora dessa modalidade de ensino, no caso da autora citada, o Instituto Federal da Bahia (IFBA)/*Campus Guanambi*, 62,5% dos docentes atuantes neste *campus*, desde o seu ingresso, não tiveram a oferta de nenhum curso de capacitação para atuar na modalidade de ensino EJA. Apenas 25% declararam ter realizado curso de capacitação. Soma-se a isso a falta de experiência dos professores com esse público. Apenas 32% dos professores tiveram algum tipo de contato e experiência com o público de EJA.

Esses dados refletem a inexperiência com o referido público, a falta de cursos de capacitação e de uma discussão mais aprofundada sobre a temática EJA e PROEJA. Esse contexto acaba gerando práticas que são prejudiciais ao processo de aprendizagem deste público. Como desdobramento dos problemas verificados, por mais bem-intencionada e enquanto política pública que tem por objetivo responder a uma determinada demanda social, o PROEJA torna-se uma política sem sucesso pleno que se reflete em altos índices de evasão e desistência dos discentes contemplados pelo programa. Desta forma, verificamos que a preparação no nível pedagógico, sobretudo em relação à formação docente, é fundamental para o sucesso desta política.

SILVA (2013), ao efetuar um estudo sobre a implementação do PROEJA no Instituto Federal do Piauí (IFPI)/*Campus* Teresina Central, realizou entrevistas com os docentes que atuam no curso Técnico de Comércio oferecido na referida modalidade de ensino. Entrevistou seis professores e elaborou tabela de caracterização que enumerou as principais características em relação à carreira docente. Para a confecção da tabela, criou indicadores, tais como: idade, qualificação profissional (se especialista, mestre ou doutor), tempo de atuação profissional no magistério, tempo de experiência docente na educação profissional e tempo de experiência docente no PROEJA. O que é comum a todos os entrevistados é que, comparativamente ao tempo de experiência na carreira docente, o tempo de atuação no PROEJA é consideravelmente curto. Aponta também que nenhum dos seis professores possui formação ou capacitação para atuar nessa modalidade de ensino.

BARBACOVİ (2011) faz um levantamento para estudar qual a relação da formação inicial do docente – entendida como a sua graduação – com a sua área de atuação profissional no IF do Sudeste de MG nos *campi* de Juiz de Fora, Barbacena e Rio Pomba. Estuda qual a relevância desses dados no seu desenvolvimento e aperfeiçoamento enquanto docente que, em alguns contextos, atua tanto no ensino médio regular, no médio técnico e em turmas de graduação; de que modo isso é um fator positivo ou negativo para seu desenvolvimento. Outros aspectos levantados pelo pesquisador são: a sobrecarga de trabalho acumulada por eles, pois leva em consideração outras atividades que desempenham fora da sala de aula, tais como, de coordenação e administrativas e outras na mesma instituição, quando não, fora dela, o que lhes proporciona uma extenuante carga de trabalho. Entre as conclusões elaboradas pelo autor, a partir de questionário tipo *survey*, destaca-se que em grande medida o que mais contribuiu para o processo de formação docente foi a prática em sala de aula, contudo sem ignorar cursos de formação continuada. Além disso, verificou a pouca oferta e a baixa frequência do oferecimento de atividades e cursos com vistas à capacitação docente para a atuação no IF, de acordo com os dados revelados pelas análises das entrevistas realizadas junto aos docentes. Evidencia-se, porém, sem ignorar os saberes técnicos e pedagógicos e a sua fundamentalidade ao processo de ensino, tanto do docente quanto do discente, que a prática crítico-reflexiva e o sentido dado à docência por parte daquele que a executa são fatores cruciais ao bom desempenho, enquanto professor e para o êxito da vida escolar do discente.

HECKLER (2012) pesquisou a formação docente para o PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul rio-grandense (IFSul)/*Campus* Sapucaia do Sul. Ao tratar desta modalidade de ensino, que é obrigatoriamente ofertada pelos IFs, verifica que ocorre sua desqualificação e do seu público. Nas entrevistas realizadas, observamos que muitos professores preferiam dar aulas no PROEJA, por achar desnecessário um planejamento tal qual realizariam se fossem fazê-lo para o ensino médio regular, posto que se trataria de uma modalidade que exigiria

menos do docente. Há o sentimento de um grupo de professores de que “qualquer coisa serve”, pois, pensam eles, é necessário baixar o nível das aulas para lecionar no PROEJA. Essa situação torna-se desconfortável para os estudantes que sentam nas cadeiras do PROEJA. Ficam desmotivados por saberem que há professores que não querem trabalhar com eles. Eles se sentem diferentes dos demais. Cria-se uma atmosfera que pode ser prejudicial ao seu processo de aprendizagem e a sua permanência nos cursos.

LIMA (2010), ao estudar a implementação do Instituto Federal Catarinense (IFC)/*Campus* Camboriú, relata, com base em entrevistas realizadas com o corpo docente, que a falta de experiência e de formação para lidar com as novas atribuições dadas aos professores, tais como atividades de pesquisa e extensão, além de lecionar em outras modalidades, como ensino profissionalizante e educação básica, dificultou o processo de “ifetização”. Isso é notório em relação aos dados percentuais elaborados, ao levantar as opiniões dos docentes. Sobre a relevância que deveria ter sido dada à capacitação para executar as novas atribuições que lhes foram conferidas com a nova filosofia educacional pelos IFs, 81% dos docentes consideraram que a formação deveria ter sido uma prioridade para o sucesso desta nova institucionalidade.

SILVA (2011), ao tratar da formação docente, analisou-a em relação ao PROEJA, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)/*Campi* Sertão e Farroupilha. A questão reportada pelo pesquisador diz respeito à falta de conhecimento sobre o que é e a que se propõe o PROEJA, bem como o desconhecimento, não só pedagógico, mas de saber trabalhar e conviver com o perfil do público de jovens e adultos, cujas necessidades e ferramentas pedagógicas utilizadas destoam das tradicionalmente utilizadas no ensino regular. Destaca que há a falta de cumprimento das orientações dadas pelo documento base do PROEJA. Não há também a efetiva oferta de cursos de capacitação para os docentes atuantes nesta modalidade de ensino. Verifica que na realidade e na prática o que ocorre é o cumprimento de formalidades, caracterizadas pela implementação de novas turmas do segmento nos IFs, pautadas por práticas inadequadas ao perfil do público discente e aos objetivos almejados pelo documento base. Relata que parte considerável dos professores atuantes no programa lá está por conta de uma necessidade da instituição e não por interesse em lecionar na modalidade de ensino. O fato exemplifica bem o contexto da formação docente para o PROEJA, visto que ela pode mudar a visão e a perspectiva do docente em relação ao público atendido. Assim, a formação docente é um instrumento fundamental, não só por causa do público específico do PROEJA, mas para que os docentes da instituição tomem conhecimento das atribuições dessa nova institucionalidade assumida pelos IFs e, assim, estejam qualificados para atuar sem reproduzir preconceitos e possam romper paradigmas, sobretudo em relação à dualidade educacional que permeia as políticas públicas em educação no Brasil, separando a educação técnica da propedêutica.

### 2.3. Produção de teses e dissertações sobre desenvolvimento local

Os IFs surgem com o objetivo de promover uma política de educação ampla, abrangendo todo o território nacional. Não é sem motivo, haja vista o passado sociocultural brasileiro marcado pela exclusão de vários setores da sociedade dos direitos de cidadania. Um deles, por exemplo, foi o direito à educação.

Além disso, por se tratar de uma instituição comprometida com a promoção da diminuição das desigualdades sociais e regionais presentes na realidade brasileira, os IFs devem estar engajados com o desenvolvimento local das regiões onde se estabelecem, respondendo às demandas do mercado de trabalho local, qualificando a mão de obra e, deste modo, viabilizando maior possibilidade de trabalho, emprego e renda.

Neste novo contexto, seus objetivos principais são a inclusão social e que não responda só às necessidades do capital.

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (MEC/SETEC, 2010, p.21)

E continua:

Atuar no sentido do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania, sem perder a dimensão do universal, constitui um preceito que fundamenta a ação do Instituto Federal. O diálogo vivo e próximo dos Institutos Federais com a realidade local e regional objetiva provocar um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira no que se refere ao direito aos bens sociais e, em especial, à educação. (Id.ib.)

Assim, os IFs respondem a uma necessidade do ser humano, a partir da apreensão de novos conhecimentos e saberes sobre si e sua realidade, de se apoderar de seu lugar, de seu território, como parte constituinte de sua vida, e que possui um significado que não é dado pelas demandas e necessidades dos mercados, e sim pelos significados e relações estabelecidas por aqueles que ocupam um dado território.

COSTA (2011), ao analisar o processo de ifetização do CEFET/Química, hoje Instituto Federal de Educação do Rio de Janeiro (IFRJ)/Campus Nilópolis, e sua

expansão para Volta Redonda, em entrevista concedida por um dirigente do instituto, à época do processo de ifetização, destaca que não adianta muito ter uma escola técnica e profissionalizante cujos alunos, depois de formados, tenham de migrar para outras regiões em busca de trabalho, caso a escola não esteja em sintonia com os arranjos produtivos locais, os quais, por sua vez, são fundamentais ao desenvolvimento econômico e social da região. Desta maneira, caracteriza o processo de expansão dos IFs nos municípios e no interior do estado como uma ação que tem o objetivo e a perspectiva de desenvolver social e economicamente a região na qual é instalado o instituto.

COSTA (2011) identifica uma mudança na estruturação das indústrias que, tendo em vista que o setor terciário é o que mais se desenvolve nas áreas urbanas das cidades metropolitanas, deslocaram-se para as cidades médias não metropolitanas, como Volta Redonda. Com a privatização da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a maneira de compensar a crise que abateu a cidade foi a expansão do setor terciário, denominado economia de serviços, instalaram-se na cidade pequenas e médias indústrias para o fornecimento de serviços e insumos à CSN. Mesmo Volta Redonda possuindo uma das melhores redes de ensino do estado do Rio, ainda assim, havia poucas instituições de formação e qualificação profissional de nível médio que atendessem às necessidades de mão de obra do município em franco desenvolvimento do setor de serviços e para as indústrias locais em crescimento. As instituições educacionais de formação técnica e profissionalizante que existiam limitavam-se à esfera privada de ensino, o que impossibilitava aos jovens das camadas populares ingressar nesses cursos técnicos. Assim, pelo porte, pela localização geográfica, pelo dinamismo da sua economia e demanda social, foi criado o *Campus* Volta Redonda do IFRJ. Os cursos implementados no foram estabelecidos com base em estudo dos arranjos produtivos locais e das necessidades do mercado local; cursos como Técnico em Comércio, Vendas e Finanças, Automação Industrial e Metrologia. Em nível superior, foram criadas licenciaturas em Física e Matemática.

Contudo, COSTA (2011) tece uma embasada e bem estruturada crítica em relação aos IFs que, em realidade, estabelecem, na prática, um transformismo da educação técnica, que é mais integrada administrativamente do que do ponto de vista pedagógico e educacional. Respondem às necessidades e demandas do mercado de trabalho e, realizando a dualidade dentro do próprio ensino técnico e tecnológico, adaptam o trabalhador às novas necessidades e demandas do processo de acumulação capitalista, orientadas pelos órgãos internacionais, como o Banco Mundial. Existe um ensino técnico e profissionalizante para as denominadas “espumas” sociais, isto é, elites sociais, e aquele que atende às necessidades das camadas populares. Ocorre uma hierarquização nessa modalidade, o que mantém uma “dualidade”, digamos assim, modal da formação técnica e profissionalizante. Ou seja, há cursos que se direcionam às camadas mais abastadas da população em contraposição a cursos de menor prestígio social oferecidos em sua maioria “às classes menos favorecidas”.

MOURA (2010), ao pesquisar a instalação do Instituto Federal do Amapá (IFAP)/*Campus* Laranjal do Jari, relata como se deu a formação social do município. Ele surge em função da construção do Complexo Jari Celulose, que acarretou o desmatamento de áreas que eram amplamente utilizadas pelos trabalhadores que sobreviviam das atividades extrativistas, cedendo lugar à ampliação das áreas de cultivo florestal. Esse contexto deu forma a uma ocupação desordenada da região, originando uma cidade favelizada que em 1987 deu origem ao município; tal processo ocorreu por conta da migração de trabalhadores que passaram a habitar a região próxima ao complexo, com vínculos empregatícios temporários, na esperança de conseguirem formalizar sua situação. Destaca e descreve a importância do posicionamento geográfico do referido município, sua proximidade com a Guiana Francesa e o Canal do Panamá, a vasta riqueza natural, destacando um alto potencial para o turismo ecológico; estes dados conferem amplas possibilidades de desenvolvimento socioeconômico e parcerias comerciais, ampliando sua competitividade e inserção, não só no mercado nacional como no internacional. Esses argumentos reforçam a proposta apresentada pela prefeitura de Laranjal do Jari ao MEC, em 2007, ao pleitear a instalação do *campus*. Outro argumento apresentado pelo pesquisador, que corrobora com os aspectos favoráveis para que o *campus* fosse construído no município, é o de que, “(...) quanto ao aspecto educacional, o município de Laranjal do Jari abriga estabelecimentos de ensino nos seguintes níveis de ensino público: educação básica e educação superior, faltando a implantação da educação profissional”. Dessa forma, justificam a necessidade da instalação dessa unidade de ensino técnico, caracterizando a situação vivida por Laranjal do Jari como “peculiar” para tal investidora do governo federal. O que se pode notar ao longo de sua dissertação é que todas as questões socioeconômicas da cidade serão resolvidas com a implementação desse polo de educação tecnológica. O empreendimento responderia a todas as expectativas e necessidades políticas, econômicas e sociais. Iria sanar várias deficiências de mão de obra que impossibilitam a ida de empresas e negócios, posto que promoveria o desenvolvimento e o estabelecimento dos arranjos produtivos locais, formação e qualificação da mão de obra, o que se desdobrará em vias para a redução drástica dos problemas sociais enfrentados pelo município. Ou seja, será o principal agente fomentador do desenvolvimento local, social e econômico.

BARTHOLO (2011), ao estudar a implementação do Instituto Federal de Goiás (IFG)/*Campus* Inhumas, realiza um levantamento acerca das características demográficas do município e verifica que 70% de seus trabalhadores recebem de 1 a 3 salários mínimos. Esse fato teria como causas a pouca qualificação da mão de obra e o baixo nível de escolarização de sua população. Segundo a pesquisadora:

(...) a faixa etária predominante em Inhumas, e em boa parte dos municípios que fazem parte da sua região de influência imediata,

compreende as idades entre 15 e 49 anos (61,7%), demonstrando que grande parte da população é formada por jovens, futuros profissionais e trabalhadores ativos que demandam qualificação, capacitação e atualização de conhecimentos profissionais. Essa população representa o segmento que pode se beneficiar das modalidades de ensino oferecidas pelo IFG, como os cursos superiores de licenciatura e bacharelado, técnico integrado e a educação de jovens e adultos. (p.65)

A pesquisadora verifica que o município de Inhumas teve um notável aumento na oferta de vagas de trabalho, principalmente no setor de indústria de transformação (segmentos têxtil e químico) e comércio, sendo que a Cenasa (usina de álcool) promoveu um aumento de 60% na oferta de empregos no município no período de cinco anos. Ainda assim, o município se encontra dentro da região cujos índices educacionais são preocupantes, com baixo percentual de concluintes. Desta forma, o *Campus Inhumas/IFG*:

Com o objetivo de promover o desenvolvimento local e regional, a escolha dos cursos ofertados pela instituição teve como base a consulta aos representantes da comunidade local, como prefeitura, secretarias municipais, balcão Sebrae, além de estudo das atividades socioeconômicas do município realizado por comissão do IFG para a implantação da então unidade descentralizada. (p.80)

Deste modo, a escolha dos cursos se deu em consonância com as necessidades e demandas locais, tais como, os cursos de Técnico em Alimentos na modalidade integrado e de Técnico em Química. O curso de Técnico em Informática foi considerado estratégico, por entender e ser de uma área de conhecimento que, independentemente do setor em que o estudante venha a trabalhar, isso lhe será útil. Atendendo não só às demandas locais, mas às da região, foi implementado o curso Técnico em Açúcar e Álcool na modalidade subsequente, a distância, para atender à demanda por qualificação no setor. Foi instituída também a Licenciatura em Química.

RAMOS (2011), antes de dissertar sobre o tema educação e desenvolvimento local, tece importantes considerações acerca da categoria que considera importante para a análise da relação. O território, uma característica comum aos autores mobilizados para discutir o conceito, é identificado como um espaço que é apropriado por uma coletividade e a ele atribui um significado, um sentido que lhe dará suporte à criação de uma identidade recíproca para produção e reprodução das relações sociais e de produção dos meios materiais (des)necessários à manutenção da vida em seus vários aspectos: educacional, cultural, econômico, político-administrativo etc.. Outro conceito importante é o de desenvolvimento local, estreitamente ligado aos aspectos sociais, políticos, culturais e, sobretudo, educacionais, não só econômicos. Explica melhor a autora:

O termo 'local' não é sinônimo de pequeno e não diz respeito à diminuição ou redução. O conceito de local, nesse contexto, adquire a conotação de alvo socioterritorial das ações e passa a ser definido como o âmbito atingido por um processo de desenvolvimento em curso. (p.19-20)

O conceito de desenvolvimento local não está diretamente ligado a indicadores econômicos, mas possui íntima relação com os aspectos socioculturais da população, de um grupo social que se empodera de seu local, tornando-se um lugar de “possíveis ações” transformadoras, cujos significados tenham perspectivas amplas e componentes de suas identidades pessoais e de grupo: qualidade de vida, bem-estar etc.. Além disto, não devemos pensar o termo local como uma instância menor, pensar em termos de município, cidade, metrópole etc.. Abrange um significado maior que os supracitados. Dados importantes são as concepções acerca dele: “Assim, o desenvolvimento local pode ser orientado por dois sentidos e significados: o da competição, com ênfase nos fatores econômicos, e o da cooperação e solidariedade, inspirado nos valores da qualidade de vida e cidadania”. A pesquisadora destaca que após a lei de criação dos IFs, a integração entre instituição e comunidade se fortaleceu, tendo em vista a tríade ensino, pesquisa e, sobretudo, extensão, sendo esta última fundamental para que o conhecimento produzido pela instituição retorne à comunidade, de modo que some e contribua para o seu desenvolvimento em seus vários aspectos, não só o econômico.

Analisando a atuação do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)/*Campus Sertão*, avaliando se as determinações legais que atribuíram esta nova institucionalidade aos IFs e conferiram novas responsabilidades e papéis a eles estão sendo cumpridas, a pesquisadora verifica que muitas determinações, sobretudo a que versa sobre a Lei nº 11.892/2008, em seu capítulo II, seção II, art. 6º; capítulo II, seção III, art. 7º, e, por fim, o art. 8º, capítulo II, seção III, estão sendo realizadas, destacando em grande medida os aspectos de pesquisa e extensão que em muito estão contribuindo para o desenvolvimento local em seus vários aspectos. Ocorre interação entre comunidades locais e regionais de modo que projetos de extensão e novos cursos profissionalizantes de nível médio nas modalidades exigidas pela legislação pertinente sejam cumpridos e implementados.

#### 2.4. Produção de teses e dissertações sobre currículo

Um dos temas mais explorados dentro da temática dos IFs é a elaboração do currículo das disciplinas e dos cursos.

Durante a realização de sua pesquisa, CAETANO (2011) percebeu que os trabalhos de estruturação curricular realizados no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) para o curso técnico e o curso superior técnico envolveram pesquisas com o meio empresarial para selecionar conteúdos e perfis, participação de debates sobre

teorias de aprendizagem e reuniões com professores para discutir a estrutura e os conteúdos que constariam nos currículos. Todas essas atividades envolviam e dependiam das interpretações e negociações dos professores com as diretrizes curriculares governamentais e outros documentos de apoio. O autor percebeu que o currículo foi resultado de uma complexa rede de relações, motivando a pensar sobre quais relações e conexões foram formatando as estruturas curriculares que estavam sendo elaboradas. Os professores tinham um papel importante na construção do currículo, a partir das suas vivências do dia a dia do ensino profissional, percursos de formação e aspirações profissionais. Além dos interesses e das negociações que foram moldando o currículo, a descrição da sua implementação revelou algumas das incertezas que cercavam os egressos dos cursos estudados, no que se refere à inserção no mercado do trabalho. Em que pese as limitações que o trabalho possa ter, ele tentou demonstrar como um conjunto de atores se articulam em formações diversas, nem sempre exitosas em seus resultados, e como suas ações foram sistematicamente atravessadas por outras. Ações essas marcadas pela incerteza, pois foram determinadas por vários atores (leis, professores, formulários, currículos, cursos etc.).

A pesquisa de CONRADO (2012) analisou a organização curricular do PROEJA no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)/*Campus* Recife, no curso de Eletrotécnica (2006/2010). Buscou analisar que concepções têm os professores que atuam no curso Técnico de Eletrotécnica Integrado do PROEJA ofertado pelo IFPE e em que medida eles concebem a necessidade de construção de um currículo próprio para esses cursos. O estudo realizado possibilitou corroborar com evidências de outras pesquisas que afirmaram que o desenvolvimento curricular de cursos de PROEJA como um todo (programas, metodologias, carga horária, filosofia de trabalho) não é coerente com os pressupostos sobre o currículo presentes no documento base e na sua proposta de implantação. Isso demonstra que os currículos, em várias experiências no país, bem como no IFPE, não estão integrados. Para além dessa constatação, durante a análise dos questionários e das entrevistas, o pesquisador aferiu novos dados sobre a problemática estudada referente a que concepções os professores que atuam nos cursos do PROEJA têm acerca da organização curricular e em que medida eles concebem a necessidade de construção de um currículo próprio para esses cursos. Os dados levantados possibilitaram que o quadro que se apresentava até então fosse mais bem entendido, a partir da voz dos próprios professores.

SILVA (2011) teve como objetivo geral registrar o histórico de implantação do IF Baiano e os principais desafios que as antigas escolas agrotécnicas federais, transformadas em *campi*, enfrentaram e enfrentarão para se adequar à proposta governamental. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, utilizando dados estatísticos só para complementar e fundamentar melhor as reflexões. Para a pesquisa de campo, foram aplicados questionários, visando obter impressões a respeito de todo o processo de implantação dos institutos de forma geral, bem como

do IF Baiano, objeto central do estudo. Com um caráter descritivo, a pesquisa procurou apontar a percepção do grupo amostral a respeito da mudança que aconteceu a partir da publicação da Lei nº 11.892/2008, sejam os servidores (docentes e técnico-administrativos), bem como os responsáveis pela administração dos quatro *campi* envolvidos. Após a aplicação dos questionários, foi dado tratamento qualitativo às respostas obtidas da sistematização dos dados. Um dos pontos mais evidenciados pela pesquisa foi que a criação dos IFs se deu de forma acelerada e verticalizada, sem que houvesse participação efetiva das comunidades escolares e debates suficientes que pudessem prestar os devidos esclarecimentos aos interessados na reforma. Esta, também, foi uma característica marcante das demais reformas implementadas no recorte histórico escolhido para fundamentar o estudo. O envolvimento efetivo das comunidades com a reforma foi comprovadamente baixo e isso pode justificar, em parte, não terem atentado para a falta de infraestrutura e a necessidade de um contingente maior de professores, técnicos e gestores, em número suficiente para atender à demanda imposta pelo oferecimento de novos cursos. No entanto, prevaleceu o conformismo em vez da participação ativa. Soma-se a isso, o posicionamento subserviente da reitoria em relação aos propósitos governamentais, que nem sempre são os melhores para o setor educacional. Tudo está diretamente vinculado às relações de poder que são estabelecidas entre os atores do processo, isto é, reitorias e o poder central, de forma macro, bem como entre *campi* e reitoria, de forma micro, configurando um verdadeiro jogo de interesses, muitas vezes associado a vaidades, ambições e poder. Um dos maiores desafios identificados estava relacionado ao modelo de gestão empregado no IF Baiano nesse início de funcionamento. Se, por um lado, de forma geral para os institutos, temos gestores familiarizados com os procedimentos administrativos e as práticas pedagógicas, pelo fato de já lidarem com os níveis e as modalidades de ensino preconizadas, por outro, a exemplo do IF Baiano, há gestores que ainda carregam enraizados em suas práticas os ensinamentos adquiridos ao longo dos anos de administração e vivência da realidade das ex-escolas agrotécnicas federais.

Por último, a pesquisa de MACEDO (2011) teve por objetivo propor uma nova grade curricular como forma de melhorar a qualidade de ensino, aumentar a autoestima dos alunos e evitar a evasão escolar. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos das turmas do curso Técnico em Informática do PROEJA, que ingressaram em 2008, 2009 e 2010. O cenário da pesquisa é o *Campus* Codó, uma unidade do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), subordinada ao (SETEC/MEC). Segundo o pesquisador, a materialização do PROEJA no curso trouxe muitos desafios, entre os quais, o mais importante foi o de se conceber um currículo escolar integrado, tendo em vista a diversidade de interpretações sobre o que seja a integração, e a falta de formação e tempo para os docentes se encontrarem e discuti-la, agravada pelo fato de o curso ser destinado a um segmento da população que, via de regra, já traz consigo uma

experiência escolar negativa. Em face da situação sociocultural dos alunos, este estudo destacou a necessidade de os alunos da EJA serem particularmente estimulados, uma vez que chegam à escola com baixa autoestima, e ao mesmo tempo com uma grande expectativa que não pode e não deve ser frustrada. No caso específico dos alunos, o curso representava uma solução para as suas dificuldades sociais e profissionais. Por isso, quando começavam o curso, demonstravam-se ansiosos por aulas práticas, ainda que os professores buscassem considerar que uma formação geral fornecida por uma base teórica fosse necessária para que a formação específica pudesse ser bem-sucedida. O desenho curricular proposto possibilitava a realização de atividades teórico-práticas em que os alunos pudessem aprender tanto com as experiências do dia a dia de um técnico em informática quanto com os conteúdos teóricos vistos em sala de aula do ensino técnico articulados naquelas experiências, pretendendo-se alcançar, desse modo, minimamente a tão desejada integração do conhecimento. O estudo também mostrou que os aspectos de infraestrutura da escola são um fator limitante até mesmo para a situação atual, com a grade curricular que vigora. O pesquisador afirmou ser possível contribuir para a manutenção do compromisso da escola pública com a sociedade de quem ela é tributária, ao propor um realinhamento de suas ações em benefício da formação dos alunos.

## 2.5. Produção de teses e dissertações sobre evasão

ARAÚJO (2012) analisou a evasão no PROEJA no IFMA/*Campus* Monte Castelo, buscando discutir em que medida a instituição potencializou esforços para otimizar a inclusão de jovens e adultos. O curso escolhido para a pesquisa de campo foi de Técnico em Química de Alimentos. O critério escolhido foi de só ter havido essa oferta, desde 2007, sendo a única turma existente até então, com um alto índice de evasão, cerca de 47,5%. A pesquisa teve caráter exploratório e de natureza quali/quantitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores e dez alunos evadidos do programa. A pesquisa demonstrou a fragilidade na estruturação do PROEJA, a começar pela seleção do candidato, que constou de prova objetiva de matemática e uma entrevista. O edital não foi claro ao estabelecer que só poderiam fazer inscrição pessoas com o ensino fundamental. Entretanto, devido ao renome institucional, concorreram também candidatos que já haviam concluído o ensino médio e eles, certamente, levaram vantagem em relação aos demais. Assim, excluíram-se, de certo modo, muitos dos que queriam participar, de fato, do curso. Constatou-se isto nesta pesquisa, pois 60% dos alunos evadidos já possuíam o ensino médio. Ao se analisar o perfil socioeconômico dos participantes, percebeu-se que a maioria dos alunos era oriunda de classe social e poder aquisitivo baixos, com renda em média de um salário mínimo. Exerciam, na época, ocupações, tais como vendedores, ajudantes de pedreiro e outros estavam desempregados, com idades variando de 23 a 41 anos.

Ao procurar o curso Técnico em Química de Alimentos, percebeu-se que o jovem/adulto queria uma especialização, uma profissão melhor em relação àquela que exercia. Em todas as falas coletadas dos alunos evasores, percebeu-se que estavam motivados, tinham avidez por crescimento pessoal e viam na educação uma esperança, portanto, depositavam no IFMA o caminho para sua realização, tanto pessoal quanto profissional. Apesar de não terem experiência no ramo de alimentação, viam no curso uma possibilidade de emprego e de melhoria de vida, queriam ampliar seus conhecimentos, ter uma profissão, reconheciam que o conhecimento era uma variável importantíssima para suas vidas. A desmotivação iniciou-se a partir do momento em que foi mudada a grade curricular de dois para três anos. O jovem/adulto, que já foi excluído dos estudos e volta a estudar está em busca de uma certificação imediata e o IFMA, por sua vez, não correspondeu às suas expectativas. O perfil socioeconômico dos participantes da pesquisa era apontado como motivo da evasão, à primeira vista.

Porém, após uma análise mais apurada, percebeu-se outra variável que se constituiu como um aspecto muito presente na educação: a falta de identificação entre o currículo proposto pelo IFMA e o que era, de fato, almejado pelo aluno. Significa que o aluno do PROEJA não se identificou com os saberes escolares oferecidos. Outros motivos apontados foram relacionados ao cansaço ocasionado pelo trabalho, pela falta de afinidade com o curso, pelo custeio de transporte, pela coincidência com o horário de trabalho, pela falta de professor em sala de aula, atraso no bolsa-escola e divergências com a coordenação do curso. No que se refere às percepções dos professores sobre as ações desenvolvidas pelo instituto para a retenção do aluno do PROEJA, depreendeu-se que os depoimentos coletados dos docentes demonstraram muita crítica em relação ao programa e à ação do instituto em relação ao problema da evasão. Os entrevistados elucidaram que, se o IFMA não tiver estrutura metodológica e pedagógica para amparar seu público, o programa não se efetivará concretamente e não conseguirá combater os fatores intra e extraescolares que favorecem a evasão. Além do mais, os professores foram unânimes em declarar que se sentiam despreparados metodologicamente para trabalhar com essa modalidade de educação, por não terem recebido nenhuma capacitação. Para eles, o projeto não fez jus à necessidade do discente.

Como foi dito em uma das entrevistas: "(...) foi um grande projeto Titanic que afundou e que deixou à deriva muitos alunos que almejavam mudar de direção na vida". O currículo, assim, aparece como um dos motivos para que o aluno deixasse de estudar, o que vai ao encontro dos depoimentos dos alunos evadidos. Desse fato, infere-se que as questões curriculares, sejam pela ampliação da carga horária, sejam por suas inadequações à realidade do aluno, constituem-se nas maiores causas de evasão no curso Técnico em Química de Alimentos. De acordo com os dados analisados, os fatores intraescolares foram apontados como aqueles que determinam, de fato, a produção do abandono pelos alunos do PROEJA. A forma como o IFMA trabalha o fenômeno evasão denota insucesso. O pesquisador afirma que cabe ao IFMA buscar

mecanismos para superar ou minimizar os problemas identificados na pesquisa, por meio de discussões com todos os que fazem parte do processo.

FRANCISCO (2011) buscou descrever e explorar os fatores que ocasionaram a emigração dos docentes em um contexto sociocultural distinto, como o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)/*Campus* Bambuí. Nesse contexto, a questão que sobressaiu, em princípio, foi sua associação ou não com o desenvolvimento do município ou com as condições da instituição de ensino. O bem-estar e a qualidade de vida almejados pelos servidores docentes do *Campus* Bambuí e suas respectivas famílias são determinantes para a permanência desse público no município, isto é, a constante emigração dos servidores estaria associada com as diferentes dimensões da qualidade de vida, na realidade vivenciada e prospectiva. A relevância e o peso que essas famílias atribuem às diferentes dimensões da qualidade de vida (social, emocional, física, mental ou intelectual, espiritual e econômica) seriam determinantes no processo decisório sobre migrar ou permanecer no local.

Os atributos sociodemográficos dos servidores, em termos de a maioria ser constituída por homens, com idade média de 39 anos, casados, católicos, com formação acadêmica em nível de pós-graduação, influenciaram o processo migratório. Este perfil é motivador para a busca de novas oportunidades e objetivos para a ascensão profissional, e isso, possivelmente, pôde contribuir para o deslocamento para outras cidades capazes de dar a eles o respaldo para o aprimoramento almejado. Além disso, pelo fato de a maioria das pessoas ser casada e possuir raízes em outras localidades, a necessidade de dedicação e convívio com os entes familiares, torna-se mais evidente para esse público, o que, de certa forma, descaracterizou a migração enquanto partida e, de outro modo, caracterizou-a como uma forma de retorno, tendo em vista o desejo da família de permanecerem juntos, configurando, assim, que o município de Bambuí foi uma das etapas migratórias para esse público.

Observando-se a identificação dos fatores de expulsão que influenciaram o processo de evasão, pode-se concluir que a família está entre as principais motivações para o processo de evasão dos servidores do IFMG/*Campus* Bambuí, bem como a busca por melhores condições de vida e trabalho, devido à infraestrutura de Bambuí ser ainda limitada nestes aspectos. Não obstante, divergências entre servidores e direção da instituição também foram motivações pessoais à emigração para ambiente de trabalho que fosse mais satisfatório. Os conflitos no trabalho estimularam o processo migratório, por não favorecerem um ambiente propício à satisfação pessoal e profissional.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17/4/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 1/8/2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.478, de 24/6/2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 1/8/2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13/7/2006. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 1/8/2011.

\_\_\_\_\_. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2003. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 1/8/2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29/12/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 13/7/2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11/78/1971. Fixa Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 13/7/2010.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/>>. Acesso em: 1/8/2008.

\_\_\_\_\_. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes, 2010. Disponível em: <<http://portalmec.gov.br/>>. Acesso em 2/3/2014.

FERREIRA, Norma Sandra. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: *Educação e Sociedade*, n.79, ago. 2002, p.257-272.

FIORI, José Luiz. *O nome aos bois*. São Paulo: Instituto da Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2002. [mimeo.]

NEVES, Bruno Miranda. *O ensino médio integrado no contexto da mundialização do capital*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2009.

# **Política de expansão da RFEPCT: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade?**

Jailson Alves dos Santos\*

## **Introdução<sup>1</sup>**

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), promovida durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e que teve continuidade no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), constituiu-se num marco histórico dessa rede, inaugurada em 1909,<sup>2</sup> na medida em que a ampliação do seu raio de atuação produziu mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, fatores estruturantes da política implantada neste início de século XXI, com o objetivo de promover a formação de trabalhadores para atuar nos sistemas produtivos do país.

Essa política de expansão da RFEPCT permite abordagens nas mais variadas dimensões. Entretanto, para efeito deste trabalho, vamos partir do pressuposto de que a política definida para ampliá-la se sustenta, fundamentalmente, em dois eixos: o primeiro se explicita a partir das novas formas de organização político-administrativa, implantadas no conjunto das escolas que fazem parte da RFEPCT; o segundo, que se articula ao primeiro, está nas estratégias políticas, econômicas e sociais, que se fundam a partir das bases do modelo de desenvolvimento que norteou as ações do governo do Partido dos Trabalhadores, a partir de 2003, por meio do qual essas

\* Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

<sup>1</sup> Este texto é uma versão modificada de trabalho apresentado na Mesa Redonda do XXVIII Congresso do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), realizado em Brasília, em 2014.

<sup>2</sup> O Presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566, em 23/9/1909, criando inicialmente dezenove Escolas de Aprendizes Artífices subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

instituições de ensino passaram a ocupar espaços geográficos capazes de atender a esse desenvolvimento.

Em resumo, a política de expansão da RFEPC, administrada pelo governo da União, caracterizou-se basicamente por introduzir na sua organização estrutural e espacial uma outra institucionalidade e uma nova territorialidade, conforme veremos adiante.

### **1. Aspectos da expansão da RFEPC**

A perspectiva de expansão da RFEPC não foi enfatizada na campanha eleitoral de 2002, tampouco no programa de governo do então candidato Luiz Inácio Lula da Silva. A política de ampliação em larga escala da rede de escolas profissionais no âmbito do governo federal começou a dar os seus primeiros passos em 2003, na elaboração do Plano Plurianual do Governo Lula (PPA 2004-2007), quando foram definidos os objetivos do planejamento governamental. A constatação expressa no PPA 2004-2007 (2003, p.80) era a de que havia um grande contingente da população brasileira retornando às salas de aula, em idade tardia, para cursar o ensino médio, tendo em vista as demandas no mundo do trabalho em termos de escolaridade da mão de obra, naquela conjuntura.

Os dados gerais do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) do Ministério do Trabalho mostravam que nas oito maiores regiões metropolitanas do país os postos de trabalho que exigiam escolaridade básica haviam diminuído 28% entre 1998 e 2001, enquanto os empregos que passaram a ter como parâmetro mínimo de formação escolar do trabalhador o nível médio, nesse mesmo período, aumentaram em 28%. A realidade brasileira quando da elaboração do PPA 2004-2007 era a de que havia 25 milhões de jovens e adultos que não tinham frequentado escola ou com apenas duas séries cursadas no ensino fundamental.

É dentro desse quadro de demandas na esfera da produção e da situação de uma grande parcela da população, no que se refere aos baixos níveis de escolaridade, que os autores do PPA 2004-2007 definiram como sendo de suma importância a construção de políticas de educação formal e de qualificação para o trabalho. Com relação a esta última, a situação não era diferente do que ocorria na educação básica, tendo em vista que das 716 mil matrículas no nível técnico, apenas 91 mil alunos conseguiam concluir o curso, fato que mostrava a falta de condições de garantir formação profissional aos milhões de jovens e adultos que representam a força de trabalho do país.

Para enfrentar esse desafio, a proposta do PPA 2004-2007 foi a de desenvolver uma nova política pública para a educação profissional, a qual incluía a revisão da legislação então vigente, com o objetivo de ampliar a oferta desta modalidade educacional, a qual deveria se articular às políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda.

Foi com base nas diretrizes expressas no PPA 2004-2007, que o então Ministro da Educação Tarso Genro, em março de 2004, deu os primeiros passos para instituir a política de expansão da oferta de educação profissional, ao elaborar o projeto de lei que viria a se constituir no grande marco da ampliação da RFEPET.

O referido projeto, oriundo do Poder Executivo, passou a tramitar na Câmara dos Deputados, a partir de 23/3/2004, sob a denominação de PL nº 3.584/2004, tinha como objeto promover a alteração da redação do § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/1994. O referido parágrafo foi inserido neste artigo quando da aprovação da Lei nº 9.649, de 27/5/1998,<sup>3</sup> com o objetivo claro de proibir qualquer ação isolada do governo federal no sentido de expandir a educação profissional, na medida em que tal ação somente poderia ser concretizada mediante parcerias com estados, município, instituições vinculadas ao setor produtivo e organizações não governamentais.

Após vinte meses de tramitação no Congresso Nacional, o PL nº 3.584/2004 foi aprovado na íntegra e convertido na Lei nº 11.195/2005, sancionada pelo Presidente da República em 18/11/2005.

Neste sentido, o artigo 5º da Lei nº 8.948/1994 passou a ter a seguinte redação:

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

Assim sendo, a simples inserção da palavra *preferencialmente* abriu um flanco para a concretização da política de expansão da RFEPECT, tendo em vista que esta revisão, prevista no PPA 2004-2007, viria aumentar o raio de ação do governo federal no setor, tendo em vista que a partir daí poderia trazer para si a responsabilidade de criação de novas escolas públicas voltadas para a formação profissional em todo país, que nesta conjuntura deveriam contar com recursos provenientes do orçamento do MEC, para a construção de novas unidades de ensino, o que modificaria radicalmente a lógica que prevalecia até então.

Com o objetivo de dar continuidade à reformulação do marco legal, o Poder Executivo da União, trinta dias antes de sancionar a Lei nº 11.295/2005, enviou um Projeto de Lei ao Congresso Nacional (PL nº 70/2005-CN) com a finalidade de abrir um crédito suplementar em favor dos ministérios de Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação e Esportes, no valor de R\$ 422.037.761,00<sup>4</sup> para reforçar as dotações

<sup>3</sup> O acréscimo foi feito pelo artigo 47 da Lei nº 9.649/1998.

<sup>4</sup> Esta abertura de crédito foi decorrente de: a) superávit financeiro referente ao Balanço Patrimonial de 2004, no valor de R\$ 2.478.469,00; b) excesso de arrecadação de 2005, no valor de R\$ 272.672.878,00; e c) anulação parcial de dotações orçamentárias no valor de R\$ 146.886.414,00.

constantes da lei orçamentária vigente naquela ocasião, no sentido de atender às programações previstas para os referidos órgãos.

Após dois meses de tramitação nas duas casas legislativas (Câmara dos Deputados e Senado Federal), o PL nº 70/2005-CN foi convertido na Lei nº 11.249, aprovada em 23/12/2005, tendo sido mantidos integralmente os recursos definidos no referido PL, para que os ministérios contemplados pudessem executar, no exercício de 2006, as ações que haviam planejado.

No que se refere ao MEC, a aprovação da Lei nº 11.249/2005 fez com que fosse destinado a este órgão, mais precisamente à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o valor de R\$ 57 milhões, que corresponde a 13,51% do total que havia sido estabelecido para ser aplicado na rubrica “Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional”, o que significava na prática alocar recursos para atender a duas realidades: construção física de novas unidades de ensino e aquisição de mobiliários e equipamentos; reforma e/ou ampliação de infraestrutura física das unidades preexistentes, além de reequipá-las dentro dos padrões das novas escolas que viriam a ser edificadas.<sup>5</sup> Além da transferência prevista, o orçamento de 2006 dotou para este setor o valor de R\$ 8 milhões para ser utilizado com a mesma finalidade estabelecida pelo mesmo dispositivo legal.

O ano de 2005, portanto, pode ser considerado o ponto de inflexão, no que se refere às políticas voltadas para a ampliação da oferta de educação profissional à população do país. As mudanças no arcabouço legal, já descritas, possibilitaram, não só o aumento quantitativo do número de escolas de formação profissional administradas pelo governo federal, mas, sobretudo, propiciaram aporte de recursos necessários para satisfazer às exigências de uma iniciativa dessa natureza.

É dentro deste quadro que a SETEC/MEC formulou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual foi entregue ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 24/6/2005, pelo então Ministro da Educação Tarso Genro e pelo Presidente do Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET).

Cabe ressaltar que na conjuntura em que o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi lançado, o país passava por um período de turbulência, cujas causas estavam centradas na instabilidade do Congresso Nacional em face da corrupção que consistia no pagamento mensal a parlamentares da base aliada, em troca de apoio nas votações das matérias de interesse do governo, esquema que ficou conhecido como “Mensalão”; a reforma ministerial que estava em curso com o objetivo de incorporar o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no governo, e, dessa forma, ampliar o arco de sustentação do governo no Congresso

<sup>5</sup> A esse respeito, ver: Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, produzido pela SETEC/MEC, 2005.

Nacional; e a greve dos professores das universidades federais, reivindicando aumento salarial e melhores condições de trabalho, a qual se estendeu por todo o segundo semestre de 2005.

Estes fatos, que marcaram a vida política do país naquele contexto, podem ter sido a causa do relançamento público do Plano de Expansão da RFEPC, em 26/1/2006, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, na medida em que o governo, desgastado pelos acontecimentos ocorridos no segundo semestre de 2005, necessitava recuperar o seu capital político junto à opinião pública, com vistas à sua candidatura à reeleição no pleito que estava marcado para outubro de 2006.

A ampliação expressa no Plano de Expansão da RFEPC, do ponto de vista quantitativo, tinha a proposta de construir 42 unidades, distribuídas em 23 Unidades da Federação da seguinte forma: 5 escolas técnicas federais, 4 escolas agrotécnicas federais e 33 unidades descentralizadas, vinculadas aos CEFETs.

A implantação dessas 42 instituições, segundo os dados contidos no Plano de Expansão, implicava na criação de 74.136 novas vagas nos cursos técnicos de nível médio e superiores de tecnologia e na geração de 5.513 postos de trabalho na RFEPC, sendo que destes, 2.110 cargos seriam destinados à função de professor. Para esta etapa seriam destinados R\$ 99,5 milhões, utilizados na edificação ou adaptação de estruturas já existentes, e na aquisição de equipamentos necessários ao funcionamento dessas novas unidades de ensino.

A previsão inicial de aumentar a rede em mais 42 escolas, entretanto, foi modificada ao longo da execução da primeira fase da expansão, passando esse quantitativo para 64. Essa alteração talvez tenha sido presidida pelas composições políticas feitas pelo Executivo da União, e no intuito de recompor as forças políticas que lhe davam sustentação no Congresso Nacional, enfraquecida após o impacto negativo do esquema do “Mensalão” na opinião pública, o governo tomou a iniciativa de construir mais 22 escolas técnicas, além do previsto nessa etapa, distribuídas em municípios que serviam de base eleitoral de alguns parlamentares da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

## **2. A nova institucionalidade e outra territorialidade da RFEPC**

O segundo quadriênio do Governo Luiz Inácio Lula da Silva teve como destaque, logo no início de seu segundo mandato, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 24/4/2007, que do nosso ponto de vista se constituiu no principal projeto de educação da era Lula.

O PDE, mesmo antes do seu lançamento oficial, já vinha sendo amplamente veiculado na mídia com o nome de “PAC da Educação” e um dos seus principais objetivos era a reversão do fraco desempenho dos alunos da rede pública de ensino, com um conteúdo composto por um conjunto de medidas que abrangiam a educação

básica e o ensino superior, passando pela alfabetização de jovens e adultos e a educação profissional.

No dia do lançamento, foram editados cinco decretos que, acrescidos dos dispositivos já existentes, passaram a constituir o aparato legal responsável por viabilizar as ações do PDE. Assim sendo, a legislação instituída logo que o PDE começou a ser posto em prática foi distribuída da seguinte forma:

- Decreto nº 6.093/2007, que regulamentava a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado;
- Decreto nº 6.094/2007, que implantava o Plano de Metas e o Compromisso Todos pela Educação, que tinha como pressuposto básico ações com o objetivo de promover a qualidade da educação pública;
- Decreto nº 6.095/2007, que estabeleceu as diretrizes para a integração das instituições federais de educação tecnológica, com o objetivo de constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs);
- Decreto nº 6.096/2007, que estabeleceu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI);
- Decreto nº 6.097/2007, que modificou o Decreto nº 3.035/1999, e dessa forma passou a permitir que o Ministro da Educação pudesse delegar competência aos dirigentes de instituições federais de ensino a praticar atos junto aos servidores públicos que lhes são subordinados, os quais vão desde a exoneração de servidores por atos disciplinares até a destituição daqueles que ocupam cargos comissionados.

Tendo em vista o tema deste trabalho, somente dois decretos serão abordados com mais profundidade nas seções seguintes, na medida em que se vinculam diretamente às questões relacionadas à RFEPCT.

Foi a partir do PDE que se iniciou a segunda fase da expansão da RFEPCT, tendo em vista que esta etapa de ampliação estava diretamente vinculada ao programa de ações do PDE, cujo objetivo principal era o de construir mais 150 unidades voltadas para a formação de mão de obra, as quais deveriam ser distribuídas em igual número de cidades, abrangendo 27 Unidades da Federação.

Segundo as projeções da SETEC/MEC, o investimento estimado para essa etapa foi da ordem de R\$ 750 milhões e a meta estimada para a segunda fase era a criação de mais 180 mil vagas na educação profissional, as quais acrescidas às que estavam sendo oferecidas iriam perfazer, em 2010, um total de 500 mil vagas, quando toda a expansão fosse concluída e as escolas estivessem na plenitude do seu funcionamento.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> A esse respeito, ver: SETEC/MEC, 2010.

Embora a ampliação da RFEPECT, na sua primeira fase, tivesse contemplado vários municípios do interior do país, com a construção de várias unidades, foi a segunda fase da expansão que mais se articulou às concepções de desenvolvimento do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, na medida em que deslocou para o interior a construção das novas unidades, proporcionando, dessa maneira, uma nova geografia da rede.

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

Cabe ressaltar que Celso Furtado, na década de 1950, já havia indicado essa estratégia para a região Nordeste, ao propor uma política de desenvolvimento para aquele espaço geográfico. O referido autor partiu da tese da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), que tratava da relação centro-periferia, para mostrar que as desigualdades regionais no país, naquela conjuntura, davam-se em função da forte concentração da industrialização no Sudeste em detrimento do Nordeste, propiciando dessa maneira o fenômeno das desigualdades regionais, tendo em vista a incapacidade das regiões nas quais havia ausência de políticas públicas em alavancar os espaços locais caracterizados, principalmente, pelos bolsões de miséria quase que total e absoluta da população, e em competir com os territórios mais dinâmicos.<sup>7</sup>

Foi esta concepção, expressa no PPA 2004-2007, que norteou o projeto de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e foi no âmbito desta visão desenvolvimentista fundada na diminuição das desigualdades regionais que foi implementada a expansão em larga escala e de forma interiorizada da RFEPECT

A nova institucionalidade se concretizou a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, a qual se constituiu no instrumento que instituiu os IFs.

Assim sendo, os IFs passaram a se constituir em instituições de educação superior, básica e profissional, com uma organização multicurricular e *multicampi*, com foco na educação profissional e tecnológica nas mais diferentes modalidades de ensino.<sup>8</sup>

Neste sentido, foram criados 38 IFs, distribuídos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, cuja constituição se efetivou através da fusão dos CEFETs, 9 das escolas técnicas federais, incluindo neste grupo aquelas que estavam vinculadas às instituições federais de ensino superior, e das escolas agrotécnicas federais.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> A esse respeito, ver: FURTADO (1983).

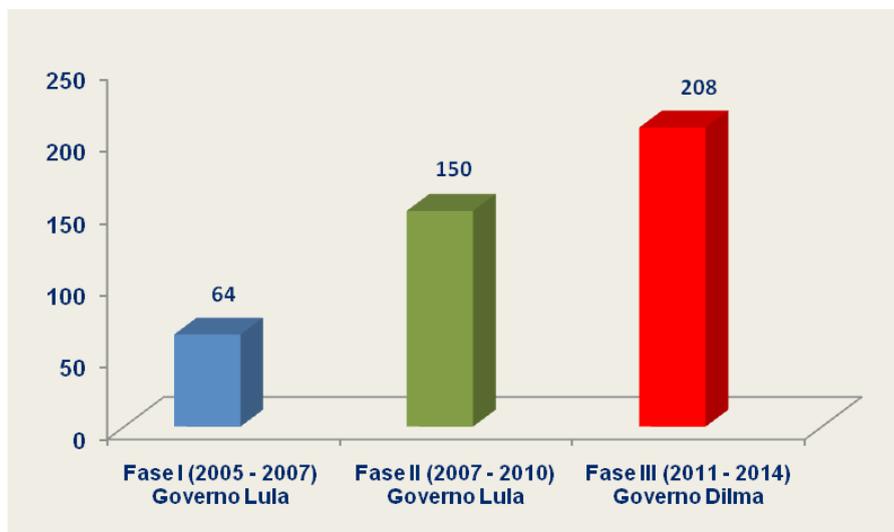
<sup>8</sup> Artigo 2º da Lei nº 11.892/2008.

<sup>9</sup> Não foram todas as escolas técnicas vinculadas às universidades federais que se incorporaram aos IFs. De acordo com o art. 5º, parágrafo 4º, da Lei nº 11.892/2008, as instituições com tais características poderiam compor os IFs, desde que obtivessem aprovação dos conselhos superiores das respectivas universidades federais.

A arquitetura acadêmica e administrativa dos IFs, a partir da aprovação da Lei nº 11.892/2008, passou a se assemelhar ao modelo utilizado nas instituições federais de ensino superior, na medida em que passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e cinco pró-reitores, sendo que em cada um dos *campi* a administração acadêmica e pedagógica ficou a cargo de um diretor geral.

No que tange à nova territorialidade, a política de expansão da RFEPCT se realizou em três fases, conforme mostra o Gráfico 1. Na primeira e na segunda, durante a gestão de Lula, foram construídas um total de 214 escolas, e, na terceira fase, período no qual esteve à frente do Executivo a Presidenta Dilma Rousseff, foram inauguradas 208 escolas.

GRÁFICO 1  
FASES DA EXPANSÃO DA RFEPCT E ESCOLAS INAUGURADAS  
NAS GESTÕES GOVERNAMENTAIS – BRASIL, 2005 A 2014



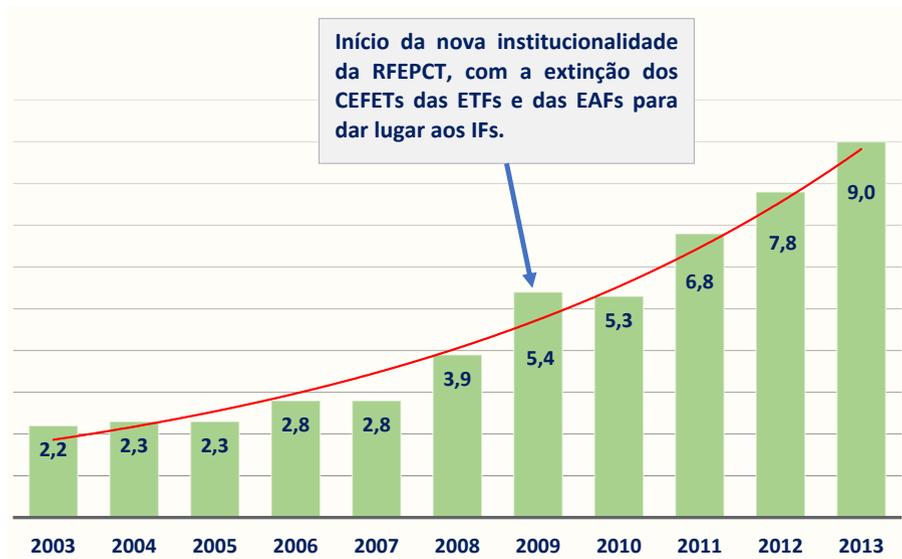
Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados de prestação de contas da Presidência da República.

Portanto, ao longo de nove anos, nos três períodos previstos para a implantação da política de expansão da RFEPCT, foram construídas 422 unidades, as quais somadas às 140 escolas que já existiam, fizeram com que a rede passasse a contar com 562 *campi* vinculados aos IFs, com uma distribuição territorial que em 2014 abrangia 515 municípios, localizados nas 27 Unidades da Federação, situados em regiões geográficas pertencentes ao interior do país.

Cabe ressaltar que os recursos destinados à RFEPCT passaram de R\$ 2,2 bilhões, em 2003, para R\$ 9 bilhões, em 2013, conforme mostra o Gráfico 2.

Se tomarmos por base o ano de 2009, a partir do qual se iniciou a nova institucionalidade da RFEPCT, conforme abordagem feita nas seções anteriores, vamos verificar, até 2013, que os gastos com os IFs quase que dobraram, ao saltarem de R\$ 5,5 bilhões para R\$ 9 bilhões. Este crescimento pode ser justificado se levarmos em conta que neste período houve a intensificação da expansão da RFEPCT.

GRÁFICO 2  
DESPESAS REALIZADAS PELO MEC COM A RFEPCT  
BRASIL, 2003 A 2013 (EM R\$ MILHÕES)\*



Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados de prestação de contas da Presidência da República.

\* Estão agregados valores do orçamento fiscal e da seguridade social deflacionados pelo IGP-DI/FGV a preços de fev. 2015.

## Considerações finais

No momento em que finalizávamos o presente texto, o país vivia uma conjuntura conturbada, caracterizada pela fragilidade política da Presidenta da República, e, principalmente, pela crise econômica que se intensificou fortemente neste segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff. Nem mesmo a nomeação de um Ministro da Fazenda alinhado com a visão monetarista para conter a forte crise econômica foi capaz de fazer com que a economia se recuperasse de modo a atender às demandas da sociedade, na oferta de serviços públicos eficientes e de qualidade, tampouco dar continuidade à execução de políticas públicas voltadas para os diferentes setores da população brasileira. O que se assistiu no primeiro semestre de 2015 foi a queda das atividades econômicas, e as consequências dessa queda contribuíram diretamente para a diminuição gradativa da arrecadação.

Segundo os dados disponíveis no *site* do Ministério da Fazenda, no primeiro quadrimestre de 2015, o valor total arrecadado pelo Tesouro Nacional foi de R\$ 425,2 milhões, o que representa uma queda da ordem de 2,72%, em relação ao que foi recolhido no mesmo período de 2014, cujo valor foi igual a R\$ 437,1 bilhões.<sup>10</sup> Tomando por base apenas a arrecadação de impostos, constatamos que o IPI do automóvel se coloca como um exemplo significativo, já que no primeiro quadrimestre de 2014 esse tributo levou para os cofres do Tesouro Nacional a importância de R\$ 4,8 bilhões. Já no mesmo período de 2015, a arrecadação deste mesmo imposto foi de R\$ 1,4 bilhão, o que representa um valor 78,8% menor que entrou no caixa da União,<sup>11</sup> o que impacta diretamente o setor de educação, que, como sabemos, vive de impostos. Além da queda de arrecadação de impostos, o ajuste fiscal feito pelo Ministro da Fazenda promoveu um corte de R\$ 9,4 bilhões, o que inviabilizou a execução de novos projetos e a continuidade de políticas públicas que vinham sendo implementadas no setor de educação.

Esse comentário é para sustentar a tese de que essa crise econômica vai impactar diretamente a política de expansão que vinha sendo feita na RFEPCT, sendo que, em vários casos, esta política vai passar por uma paralisação forçada, tendo em vista as adversidades da atual conjuntura econômica que atravessa o país neste momento.

Por outro lado, a Petrobras, reconhecida até então como uma das mais importantes empresas estatais do ramo petrolífero, ainda vive a maior crise da sua história devido aos problemas relacionados à corrupção, que a envolveu na relação com as maiores empresas da construção civil do país. Esta situação impactou diretamente a perspectiva que vinha sendo o marco da fundamentação teórica estabelecida para o funcionamento dos IFs, cuja função era a de se constituírem em instituições voltadas

<sup>10</sup> Ver: Análise da Arrecadação das Receitas Federais. Ministério da Fazenda, abril de 2015. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/>>. Acesso em: 8/7/2017.

<sup>11</sup> Idem, p.39.

para o desenvolvimento local e regional, o qual deve ser entendido a partir da sua dimensão social que é a de promover a melhoria do padrão de vida da população que habita regiões geograficamente delimitadas.<sup>12</sup>

Do nosso ponto de vista, torna-se necessário a produção de pesquisas acadêmicas que tenham como objeto os impactos das crises econômicas do país e da Petrobras na política de expansão dos IFs, com o objetivo de investigar até que ponto os IFs continuam sendo estruturantes para o desenvolvimento local e regional e para a melhoria das condições de vida da população.

É neste quadro que sugerimos para possíveis elaborações de futuras pesquisas os seguintes problemas:

- até que ponto as crises econômicas e da Petrobras têm impactado a perspectiva da expansão territorial e o processo de interiorização dos IFs?
- até que ponto as crises econômicas e da Petrobras são fatores que fragilizam um dos principais fundamentos teóricos para o funcionamento dos IFs, definidos a partir das concepções e diretrizes que foram formuladas para essas instituições?

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29/12/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22/7/2012.

\_\_\_\_\_. Plano Plurianual 2004-2007. Mensagem Presidencial. Brasília: SPI/MPOG, 2003.

\_\_\_\_\_. Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes*. Brasília: SETEC/MEC, 2010.

FURTADO, Celso. *Teoria e política do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Nacional, 1983.

<sup>12</sup> Ver: SETEC/MEC, 2010, p.14.



## **Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs**

Gaudêncio Frigotto\*

A pesquisa num determinado recorte de uma área do conhecimento vai revelando um processo em que o final de um projeto indica ângulos ou novos problemas que demandam continuidade. Não raro, temas e objetos de pesquisas se desdobram por décadas. Mas isto não é uma anomalia, pelo contrário, explicita a própria natureza da construção do conhecimento que busca cientificidade. Vale dizer, compreensão das determinações, mediações ou conexões do que constitui o desenvolvimento do objeto que está sendo analisado. Procedimento que se inscreve numa concepção dialética da realidade e de um método materialista histórico de apreendê-la. E, por constituir-se o real nas ciências sociais, qualquer que seja o seu recorte, numa totalidade contraditória, sua compreensão implica apreender essa totalidade não de forma abstrata, mas partindo de sua particularidade e especificidade no tempo e no espaço.

No interior de relações sociais capitalistas, marcadas por interesses antagônicos, os intelectuais orgânicos vinculados aos detentores privados dos meios e instrumentos de produção atuam nos seus aparelhos de hegemonia e adotam “teorias”, concepções e métodos de compreensão da realidade e de sua divulgação para a manutenção da ordem social regida pelo capital. Trata-se de análises que apreendem e descrevem disfunções da realidade, mas não alcançam as conexões que as determinam. O efeito disto é que as políticas sociais que derivam dessas análises buscam amenizar os efeitos de estruturas que produzem a desigualdade, todavia não as alteram substancialmente.

\* Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

O materialismo histórico, como lembra Fredric JAMESON (1996), não é a única concepção e método de análise e de pesquisa que busca a crítica das relações sociais capitalistas, mas o único que o faz na perspectiva de sua superação. É neste sentido que MARX assinalava que quando a teoria e a análise conseguem apreender como se produzem as relações sociais no trabalho, na cultura, na educação e no conjunto das relações capitalistas, essa teoria e análise têm força revolucionária. A agenda política, sob a base dessas análises, não será, portanto, de apenas atacar os efeitos, mas mudar as estruturas e as relações sociais que produzem e mantêm a desigualdade.

Neste capítulo, buscaremos trazer uma síntese de natureza não quantitativa, mas qualitativa, à luz do que discutimos nos dois capítulos anteriores. Não contrapomos a análise qualitativa à quantitativa, apenas nos restringimos a proceder a uma análise com base no trabalho de campo junto a um conjunto de IFs das diferentes regiões do Brasil, de acordo com a metodologia indicada no capítulo 1.

## **1. Os IFs e as tendências da formação profissional e técnica**

Como mencionamos no capítulo 1, a eleição dos IFs como objeto de pesquisa resulta das tensões e questões de pesquisas anteriores sobre a relação da formação profissional e tecnológica com a educação básica de nível médio, e com a reiteração de programas mais de adestramento de que de formação que acompanham a nossa história social e educacional. No primeiro caso, trata-se do projeto intitulado “Educação Tecnológica e o Ensino Médio: Concepções, Sujeitos e a Relação Quantidade/ Qualidade (2004-2007)”. O que a análise revela é que a opção do projeto societário da burguesia brasileira impediu, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média) e nunca se colocou, de fato, a preocupação de uma política de formação técnica e profissional para a maioria dos trabalhadores, para prepará-los para o trabalho complexo que os tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de aproximar-se daqueles países que completaram a revolução burguesa. Isto também explica a visão reducionista de qualidade de educação dentro de uma concepção mercantil e predominantemente para formar para o trabalho simples.

A outra pesquisa foi “Sociabilidade do Capitalismo Dependente no Brasil e as Políticas Públicas de Formação, Emprego e Renda: a Juventude com Vida Provisória em Suspenso”. A síntese da análise indica que, embora se tenha avançado na universalização do ensino fundamental, não se avançou no direito social e subjetivo do ensino médio, nem em quantidade e mesmo na sua qualidade. O que se evidencia ao longo da década de 1990 e se reitera na primeira década do século XXI é a ampliação de programas e projetos voltados para a elevação (precária) de escolaridade, vinculada a políticas de emprego e transferência de renda. Esforço necessário dessas políticas se vinculado a mudanças das estruturas sociais e políticas que historicamente produzem sua necessidade. Mas o presente, em termos de mudanças estruturais, reedita o passado.

Nem o governo liderado por um ex-metalúrgico nem o de uma ex-guerrilheira, foram capazes de confrontar a perversa estrutura agrária, a concentração de capital e de renda, as grandes fortunas adquiridas, não pelo trabalho, mas por mecanismos de saque do patrimônio e dos fundos públicos, a estrutura tributária regressiva e a imensa dívida no campo da saúde, da educação e da cultura.

O que se reitera é o ciclo vicioso do adiamento da educação básica e a improvisação, com planos e projetos emergenciais, e uma política de educação profissional predominantemente para o trabalho simples. Com efeito, no âmbito da educação profissional, considerando que a grande maioria dos jovens, como vimos, não faz ou não conclui o ensino médio e dos que o concluem, menos de 2% com um nível de qualidade compatível com a base técnico-científica exigida pelos processos produtivos, reitera-se hoje o que se fez desde a década de 1930: preparação para o trabalho simples. O que se percebe é que a cada ciclo de retomada do crescimento, projeta-se um novo programa de formação profissional com cursos rápidos.

Isto se explicita ao longo das últimas sete décadas. Assim, vemos que no início da década de 1940, no contexto da substituição de importações e incremento à industrialização, criou-se o Sistema S. De início, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e de Aprendizagem Comercial (Senac), hoje ampliado para outros setores da economia. Um sistema de formação profissional gerido pela iniciativa privada com transferência compulsória de fundo público. O lema desta formação é: ensinar o que serve ao mercado. Ou a síntese que extraí de minha dissertação de mestrado sobre o Senai: “fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador”. (FRIGOTTO, 1977)

Novamente, no início da década de 1960, na esteira das teses “cinquenta anos em cinco”, criou-se, em 1963, o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (PIPMOI) para durar dez meses e acabou se prolongando por duas décadas, estendido para o setor primário quando começa a mecanização do campo.<sup>1</sup> E o que se efetiva cinco décadas depois desse programa, dentro de um novo ciclo de crescimento econômico, agora como política prioritária do Estado brasileiro e com um volume muito maior de recursos, é Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Esta reiteração de políticas configura uma situação paradoxal, mas compatível com o projeto societário que tem sido dominante. O Brasil tem milhões de jovens que precisam inserir-se no mercado de trabalho e há falta de mão de obra qualificada para os setores que exigem o trabalho complexo. Todavia, sua formação básica e, a partir dela, a formação específica não os prepararam para o trabalho complexo. Com isto, o Brasil está importando mão de obra qualificada.

<sup>1</sup> Uma síntese analítica sobre o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), que pode nos dar uma visão de como o PRONATEC e o PRONACAMPO estão dentro da mesma lógica, foi realizada por SILVA (1986).

Para a grande maioria dos mais de 30 milhões de jovens entre 17 e 24 anos que precisam inserir-se no trabalho, constituiu-se, ao longo da última década, o que o sociólogo Ruy BRAGA (2014) sintetiza no livro *A Política do Precariado – Do Populismo à Hegemonia Lulista*: uma obra que explicita a precarização do proletariado no contexto do fordismo periférico e, em particular, do pós-fordismo sob a égide da financeirização ou economia de cassino.

Essas políticas, sem a base do ensino médio, constituem “um castelo sobre areia”. Um castelo que se amplia mediante medidas legais que facultam ao Sistema S e outras instituições privadas de ensino superior e escolas privadas de educação tecnológica a oferecer cursos do PRONATEC e participar do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) Técnico. A meta até 2014, anunciada pelo Ministério da Educação, seria de oito milhões de vagas, a maioria no Sistema S, especialmente Senai, com aporte de dinheiro público do BNDES de 1,5 bilhão de reais. Os números de atendidos pelo sistema privado aumentarão enormemente as estatísticas e o acesso fácil ao fundo público. Todavia, por esse caminho, continuaremos negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e à futura de nossa juventude.

Essas opções nas políticas de formação profissional e técnica contrastam com o acúmulo do debate educacional crítico na busca de superar o desmanche da educação pública nos 21 anos de ditadura civil-militar sob a égide da ideologia do capital humano do pensamento economicista. O contraponto a esse desmanche foram os debates sobre o resgate do sentido da educação pública, universal, gratuita e laica, mas com a perspectiva da escola unitária e da formação humana omnilateral e politécnica. Uma concepção que buscou efetivar uma demarcação antagônica no plano teórico, epistemológico e ético-político à visão mercantil de educação.

Esta concepção foi confrontada de forma avassaladora pela doutrina do neoliberalismo, na década de 1990, assumida como política de governo por Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da Educação, ao longo dos dois mandatos. Mas a questão desconcertante é, em parte, por que até mesmo nas experiências de gestões populares o ideário da educação politécnica desapareceu até no plano da batalha das ideias? O que prevaleceu foi a perspectiva da escola cidadã, a escola candango, a escola plural, certamente importantes no plano cultural na consideração das diferenças, mas limitadas para confrontar a natureza das relações sociais de produção, relações de classe e, portanto, de desigualdade.

A emergência da noção e proposta do ensino médio integrado não abandona a concepção de educação omnilateral e politécnica, mas surge num contexto de disputa na sociedade e no plano político da legislação educacional nos primeiros anos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Como está explícito na publicação que sintetiza em parte a ideia de ensino médio integrado (FRIGOTTO *et al*, 2005), não tem o mesmo sentido que a proposta de formação politécnica, mas a ela está vinculada.

Por isso que o entendemos como travessia contraditória e, em certo sentido, ambígua. O subtítulo do livro é, justamente, “concepção e contradições”.

Para quem acompanhou a produção do embate de afirmar as teses defendidas na década de 1980, entenderá que o ensino médio integrado envolve um desafio triplo, retirado do embate de concepções antagônicas de educação básica: o de não separar a educação básica da técnica em turnos estanques e tendo como eixos o conhecimento, o trabalho e a cultura (RAMOS, 2010); fazer esta integração no plano ontológico, mediante uma formação integral, omnilateral e politécnica; e, no plano epistemológico, que noção de ciência da natureza (sociedade das coisas) e de ciências sociais (sociedade dos seres humanos) relaciona-se e se integra no plano curricular.

E onde poderia dar-se a integração entre as ciências humanas e a da natureza, as dimensões gerais e específicas, as dimensões técnicas, culturais e políticas no processo de ensino? Ali onde existisse uma materialidade de condições objetivas: espaço, laboratórios, pessoal docente, pessoal de apoio, tempo docente e discente etc.. Como bem observa SAVIANI (2003), em relação ao desenvolvimento de concepção de educação politécnica, essa materialidade se explicita objetivamente melhor na antiga Rede de Escolas Técnicas Federais, depois em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). No presente, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), formando a parte maior da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPECT).

Cabe ressaltar, todavia, que de fato a “rede” configura uma junção heterogênea de histórias, culturas e institucionalidades muito diversas. Deste modo, a “rede” é formada pela soma das seguintes instituições: 38 IFs; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG); as escolas técnicas vinculadas às universidades federais (Lei nº 11.892/2008, art.1º) e, mais recentemente, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Uma das indagações iniciais da pesquisa foi a de que com a “ifetização” não se estaria sinalizando, por um lado, pela verticalização e, por outro, por seu estatuto de “um outro tipo de universidade”, a tendência de abandono ou manutenção forçada, mas sem prioridade, do ensino médio em geral, e do ensino médio integrado em particular. A outra indagação era se a constituição da rede, no seu conjunto, e dos IFs, em particular, estaria produzindo uma diferenciação dentro da dualidade estrutural, agora não apenas no ensino médio, mas no nível superior. Ao longo da pesquisa se evidenciou outra dimensão, esta relacionada ao fato de que a criação da UTFPR não poderia estar balizando tanto a concepção educativa quanto a prioridade no ensino médio profissional integrado à educação básica.

Em relação a esta última indagação, dois aspectos se reforçam, um na perspectiva de abandono do ensino médio, sob qualquer modalidade pela UTFPR; e, o outro, pela concepção reducionista da relação educação e sociedade pela perspectiva da formação

instrumental ao mercado de trabalho e não a uma formação integral. Esta tendência da UTFPR é explicada numa análise que discute a redefinição da institucionalidade da formação profissional desta instituição por um dos seus mais qualificados quadros de pesquisadores. Como uma das conclusões desta redefinição da educação profissional, LIMA FILHO (2010) destaca:

Assim, a concepção da relação de “universidade tecnológica” conduzida pelos órgãos superiores da UTFPR opera mediante uma dupla redução conceitual: primeiro, reduz-se a sociedade, priorizando a interlocução com um segmento, o setor empresarial; segundo, a educação é reduzida à dimensão instrumental – o da hierarquização do conhecimento à sua aplicabilidade prática, promovendo uma prioridade da construção e transmissão de conhecimentos limitados aos requerimentos estritos do mercado de trabalho. (p.154)

Por outro ângulo, mas na mesma direção, a pesquisadora CIAVATTA (2010) mostra a contradição que engendra a definição de universidade tecnológica:

Se é uma instituição que pretende abrigar a universalidade ou a rica diversidade de saberes produzidos pela humanidade, não pode abrigar apenas os saberes tecnológicos, nem mesmo apenas os saberes científicos das ciências da natureza, da física, da química, da matemática etc., que dão sustentação às tecnologias. (p.161)

O que a autora mostra, em seguida, é que se trata de um processo de imitação da criação deste tipo de instituição especializada das sociedades de capitalismo central. Assim, pode-se depreender que se insere num dos traços de nossa cultura, o mimetismo e a cópia, como realçamos no capítulo 1 nas análises de Caio PRADO JÚNIOR (1966). Da mesma forma, está-se naturalizando a forma societária dos países do capitalismo central cujo modelo dominante de produção de conhecimento não se tem livrado de guerras genocidas e, atualmente de uma crise profunda no plano econômico e político.

Sendo a UTFPR parte da RFEPCT e sabendo, como vimos no capítulo III, que o *status* de universidade dos IFs foi uma solução negociada para impedir que grande parte dos CEFETs pressionassem politicamente naquela direção, é plausível pensar que as tendências dos IFs tendam a se espelhar naquela universidade. Do que observamos no trabalho de campo é que a diferenciação dentro da dualidade na verdade foi institucionalizada pela verticalização e as diferentes modalidades de ensino médio e de formação profissional. Por outra parte, especialmente, mas não só, os *campi* que constituíam os CEFETs tendem a ampliar o ensino superior e a pós-graduação.

O que apresentaremos nos próximos itens é que tanto o trabalho de campo, quanto outras fontes documentais nos indicam que a denominação de rede é apenas do ponto de vista jurídico-administrativo. Do mesmo modo, os 38 IFs não configuram,

a não ser do ponto de vista jurídico-administrativo, uma identidade que se possa definir como uma rede. Disto decorre o que discutiremos no último item deste capítulo, relativo às tendências institucionais, a ambiguidade e heterogeneidade das opções de cada instituto em particular e, dentro dos *campi*, relacionadas à prioridade ou não do ensino médio e ensino médio integrado, e a questão da diferenciação dentro da dualidade. Isto, em grande parte, pelo que indicamos anteriormente, relaciona-se ao fato de o governo e o MEC terem declinado de disputar a concepção de educação em todos os níveis e, no caso específico dos IFs, o deslocamento para a política do PRONATEC como a prioridade do governo. Todavia, as análises de campo indicam, também, disputas, avanços e novas possibilidades.

Na busca de informações nos encontros nos *campi* que pudemos visitar e nas respostas que colhemos de questionários que deixamos nestas visitas, nos fixamos em três eixos: o primeiro, relativo à nova identidade, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Pedagógico Institucional (PPI); o segundo, relativo às ofertas formativas; e, o terceiro, relativo a informações sobre a estrutura das bases materiais dos *campi* e o financiamento.

## **2. Os IFs e a perda da identidade de uma rede federal**

A Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou os IFs, na realidade engendra uma memória secular. Assim, os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década.

A memória remota é a rede federal de educação profissional, que teve seu marco regulatório traçado, no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha, com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas escolas técnicas. A memória que apreende uma determinada conjuntura de tempo médio pode ser caracterizada como o processo de transformação daquela rede em CEFETs<sup>2</sup> e a universidade tecnológica em IFs em tempo de curta duração. A grande expansão deu-se no tempo de curtíssima duração.

Esta junção de tempos, se tem potencialidades educativas marcadas pela experiência e sedimentação, também tem o complicador da natureza dessa memória e de como juntar tempos com história e cultura tão diversas e mudança de institucionalidade e criar uma nova identidade.

Dois depoimentos colhidos no trabalho de campo, um relativo ao que definimos como tempo de média duração e outro de curta duração, indicam esta dificuldade. Um dos depoimentos é de um professor que já atua na instituição há quarenta anos e assim se expressou:

<sup>2</sup> Uma análise densa desse processo de transformação pode ser encontrada em: RAMOS (1995).

Professor, eu convivo atualmente, num mesmo tempo e num mesmo espaço em três instituições: aqui temos ainda traços das escolas técnicas federais, mais ainda dos Centros Federais de Educação Tecnológica e, agora, com a estrutura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em outro diálogo, no Instituto Federal Espírito Santo (IFES), um antigo professor afirmava: “Convivo com esta instituição há mais de quarenta anos e conheço a sua história em detalhes”. Sendo retrucado imediatamente por um jovem professor de um dos *campi*: “Colega, eu tenho a experiência de três meses e quase nada sei sobre esta história”.

Este traço de tempos diversos, em que a maioria tem no máximo a idade do início da expansão, tem implicações, tanto no plano de construir uma nova identidade quanto, e talvez mais importante, no âmbito das dificuldades, mas também das possibilidades e disputas de concepções teóricas e pedagógicas e do que priorizar na verticalização.

Mas a criação dos IFs, no complicado enredo dos interesses e da cultura política, acabou revelando por um lado que havia uma diferença substantiva entre os centros vinculados ao campo industrial e os vinculados às agrotécnicas. Por outro, a elevação ao *status* de universidade atenderia tanto aos interesses do governo, que via a impossibilidade de seguir a tendência política que marcou a “cefetização” generalizada, quanto o traço da cultura bacharelesca de nossa sociedade.

Como partícipe de vários debates no contexto em que se definiu a criação da primeira e única universidade tecnológica do país, tenho como convicção que a engenharia política de criação dos IFs resulta mais de um arranjo político do que de resultado da pertinência social e educacional da inusitada nova institucionalidade que abriga uma verticalidade de ofertas de níveis e modalidades de formação.<sup>3</sup> Uma criação feita por uma negociação pelo alto e, portanto, sem um debate sobre o seu sentido no contexto de nossa sociedade e da precariedade da educação pública, notadamente o ensino médio.

Esta questão se aplicaria da mesma forma ao arranjo político que transformou a rede de escolas técnicas federais em CEFETs.

Com a criação dos IFs, o governo, politicamente, conseguia três objetivos: o primeiro, não abrir a possibilidade de mais nenhuma universidade tecnológica, o que indica que a pressão para a criação da primeira foi avassaladora; o segundo, satisfazer essa demanda com uma solução intermediária: *status* de universidade; por último, a possibilidade de enquadrar a área das agrotécnicas que, em muitos casos, converteram-se em verdadeiros feudos. Dos três objetivos, este último é o que se justificaria. O trabalho de campo indica aspectos interessantes em relação aos três objetivos, ainda que não explicitados pelo governo.

<sup>3</sup> O conjunto de textos da coletânea organizada por MOLL (2010) expressa o que acabo de sinalizar.

Em relação ao primeiro, mesmo os CEFETs que teriam até melhor base objetiva que o do Paraná (CEFET Celso Suckow da Fonseca/RJ e CEFET/MG), que não aderiram à “ifetização”, caíram numa espécie de limbo e aí continuarão até que permaneça à frente do governo o atual conjunto de forças políticas. Nos primeiros anos, estes CEFETs enfrentaram enormes dificuldades administrativas, de financiamento etc.. Internamente, isso também levou a tensões de várias ordens. A solidez das instituições e o peso político dos estados onde se situam aos poucos foram revertendo a situação.

Em relação ao segundo aspecto, a “ifetização” atendeu ao viés bacharelesco e de *status* de setores da alta administração e do professorado. No trabalho de campo, observamos dois aspectos que confirmam este viés. Primeiro, a rapidez em transformar os espaços dos diretores dos CEFETs em gabinetes do reitor, em alguns casos improvisando tapetes vermelhos. Do mesmo modo, a pressa no aluguel ou na construção de prédios para espaços específicos revela esta tendência.

Em relação ao terceiro aspecto – um enquadramento das agrotécnicas para um maior controle –, a observação e depoimentos colhidos no trabalho de campo indicam que o objetivo de uma padronização jurídico-administrativa está sendo em grande parte atingido, sem que isto signifique uma identidade institucional e uma política unitária no campo pedagógico, como veremos adiante.

A intencionalidade do governo desta padronização se explica em detalhes que constituem um fato inédito e de certa forma embaraçoso, narrado pelo ex-diretor da Escola Agrotécnica de Sertão/RS. Trata-se de uma escola criada em 1957 neste distrito do município de Passo Fundo/RS para ocupar uma grande área que tinha sido destinada pelo Governo de Getúlio Vargas à Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), mas que, por problemas climáticos que prejudicavam os experimentos, foi abandonada.

O ex-diretor da escola, num encontro de trabalho de campo, deu-me o seguinte depoimento: “Quando estávamos com o processo pronto para migrar para o CEFET e nos trâmites de encaminhamento à atual Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, nos pediram para não enviar e mudar o processo para um *campus* do IFRS e que foi rapidamente aprovado”.

O breve histórico apresentado no *site* do atual *Campus* de Sertão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) evidencia um percurso de mudanças que começaram em 1957, passando por vários vínculos jurídicos e administrativos e recebendo diferentes denominações até 2008. Está situado no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão, a 25 quilômetros de Passo Fundo, região norte do estado, e integra a RFEPECT.

Criado pela Lei nº 3.215, de 19 de julho de 1957, com a denominação de Escola Agrícola de Passo Fundo, o *campus* iniciou seu efetivo funcionamento no ano de 1963. Através do Decreto Lei nº 53.558,

de 13 de fevereiro de 1964, passou a denominar-se Ginásio Agrícola de Passo Fundo, com localização em Passo Fundo (RS), subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinária, ligada ao Ministério da Agricultura. Pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, a instituição foi transferida, juntamente com outros órgãos de ensino, para o Ministério da Educação e Cultura.

O Decreto nº 62.178, de 25 de janeiro de 1968, autorizou o Ginásio Agrícola de Passo Fundo a funcionar como Colégio Agrícola. A denominação Colégio Agrícola de Sertão foi estabelecida pelo Decreto nº 62.519, de 9 de abril de 1968. A partir de então ficou sob a coordenação da Coordenação Nacional de Ensino Agrícola – COAGRI – durante o período de 1973 até 1986.

Pelo Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Sertão, subordinada à Secretaria de Educação de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura. Obteve declaração da regularidade de estudos pela Portaria nº 081, de 6 de setembro de 1980, da Secretaria do Ensino de 1º e 2º Graus, do Ministério da Educação e Cultura. A Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993, transformou a Escola Agrotécnica Federal de Sertão em autarquia federal, com autonomia administrativa e pedagógica.

A Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no dia 29 de dezembro de 2008, transformou a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão em *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, o *campus* oferecia o curso Ginásial Agrícola e conferia ao concluinte o diploma de Mestre Agrícola, de acordo com o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. No período de 1970 a 1975, oferecia o curso Técnico Agrícola e conferia ao concluinte o diploma de Técnico em Agricultura, em nível de 2º Grau. A partir do segundo semestre de 1973, a habilitação passou a titular-se Técnico em Agropecuária.

Hoje o *campus* tem autonomia para ministrar curso de educação básica em nível de ensino médio e formação profissional com cursos de nível técnico e também cursos de graduação superior (tecnologias, bacharelados e licenciaturas).

Este caso singular expressa o extremo de outros casos do interior do Brasil, que de escolas federais agrotécnicas de ensino médio técnico de repente foram alçadas a *campi* de um IF, passando a *status* de universidade e podendo oferecer cursos de graduação desde que preencham os requisitos de quadros com titulação para tanto. Uma das escolas visitadas, Escola Agrotécnica de Belo Jardim, no interior de Pernambuco, experimentou este salto.

No caso de Sertão, a mudança foi tão rápida, como indica o ex-diretor, “que as pessoas da região, depois, ainda continuam a referir-se como sendo a Escola Agrotécnica

de Sertão, não incorporando que agora a instituição pode oferecer cursos superiores de graduação e pós-graduação”.

O caso de Sertão, mas não só ele, indica a intenção do governo de colocar sob um mesmo marco jurídico e administrativo todas as instituições federais ligadas à educação profissional e tecnológica. Uma medida adequada do ponto de vista da gestão pública.

Vários outros aspectos dificultam a construção de uma nova identidade dos IFs para constituir uma rede como eram as escolas técnicas rederais e a rede dos CEFETs. Pelo número de *campi* e sua nova territorialidade, os IFs têm uma configuração muito diversa. Outro aspecto relaciona-se à própria postura do MEC que, pelos depoimentos que colhemos no trabalho de campo, não estimulou a consolidação de uma maior identidade. A estratégia de receber separadamente os reitores dos IFs para negociar caso a caso as demandas institucionais é um claro sintoma de que o MEC não desejou e não deseja uma formação dos IFs com uma identidade mais coletiva.

Além disso, a construção de uma maior identidade é dificultada pelo caráter constitutivo dos IFs, que é a verticalidade com uma ampla variedade de opções de foco, pois abriga o ensino médio técnico, o ensino médio integrado, o PROEJA na modalidade técnico, o PROEJA na modalidade integrado, o PRONATEC, as licenciaturas, a pós-graduação e diferentes programas e atividades no âmbito da extensão. O depoimento seguinte expressa de forma mais concisa que identidade os IFs estão assumindo, a diversidade de demandas e os níveis de formação:

A Rede Federal dos IFs se caracteriza como uma proposta de educação voltada para a diversidade: diversidade de demandas atendidas em determinada região, diversidade de cursos, diversidade de necessidades que se apresentam e temos o compromisso de atendê-las na medida do possível a todas. Trabalhamos no *campus* com cursos FIC, cursos técnicos (concomitância externa, integrado, PROEJA, subsequente etc.), com cursos superiores (graduação e pós-graduação) cursos de graduação como tecnológicos, licenciaturas e bacharelados. Atendemos demandas de indígenas, quilombolas, educação do campo (pedagogia da alternância), equoterapia, mulheres mil, Programa Segundo Tempo etc.. Isso comprova a diversidade de cursos, níveis, modalidades, formas e a atenção às necessidades de uma região específica. A identidade dos IFs tem essa característica, diferente das universidades.

Um aspecto não menos importante relaciona que a expansão rápida dos IFs abriu espaço para centenas e centenas de concursos públicos. Uma geração de jovens bem titulada (nem sempre bem qualificada) que estava contida pelas políticas neoliberais avessas aos concursos públicos e à criação de novas instituições públicas de ensino. Trata-se de uma geração conhecida como “concurseira” em busca, primeiro,

de emprego e, em seguida, de empregos mais bem remunerados. Em alguns casos, o concursado pode estar esperando vaga em dois ou três concursos que realizou. No primeiro que é chamado, assume, mas, logo depois, se for chamado num concurso em outra instituição que lhe dá vantagens, imediatamente larga o primeiro. Nos depoimentos de trabalho de campo, vários exemplos desta natureza foram narrados. Há casos em que empregados nos IFs continuam fazendo concursos em busca de um espaço profissional que avaliam que lhes dá mais futuro.

Poderíamos aproximar, pelo menos em parte, os novos quadros dos IFs com o que a literatura mais ligada à gestão de pessoal denomina como geração X, em contraste com a geração Y. De um modo geral, a geração X é caracterizada por pessoas com pouca identidade, mais disposta a correr riscos e, como tal, também menos suscetível de uma identificação com os objetivos das instituições onde atuam.<sup>4</sup>

Por fim, olhando a questão da identidade mais centrada em cada um dos IFs, além de reproduzir-se o aspecto relativo à nova geração de professores o fato de o concurso ser nacional e num país continental, cria-se uma situação em que um jovem professor (a) do Nordeste ou do Norte do país passa num *campi* de um dos IFs do Rio Grande do Sul. Ao assumir a vaga traz junto outra identidade cultural, outros hábitos e, além disso, a esposa(o) ou namorada (o) ou filhos, em muitos casos, têm dificuldade para se mudar. Como consequência, as direções e reitorias convivem com enorme número de transferências, em particular nos *campi* de interior. Como um exemplo disso, quando visitamos o IF Farroupilha (IFFar)/RS, ele estava com pouco mais de 500 docentes; cerca de 180 estavam pleiteando transferência.

Mesmo que as reitorias estejam criando um edital de transferência com critérios universais para evitar pressões políticas de diferente natureza, a dificuldade não desaparece pelo fato de que quem está solicitando transferência viver de uma forma instável. Pelo que dialogamos com alguns reitores e ex-reitores, isso tem sido um pesadelo e uma tarefa ingrata aos gestores, criando, em alguns casos, situações de atrito.

O que se pode afirmar certamente é que os IFs ainda não constituíram uma identidade similar ao que definia a RFEPCT e, mesmo, a rede de CEFETs. Por ora, sua identidade é apenas jurídica e administrativa, cujos traços comuns são formalmente a verticalidade e o *status* de universidade. Isto não significa que não haja dentro dos IFs debate e busca nesse sentido. O texto síntese de QUEVEDO (2016) exemplifica a existência do debate e da busca. Fica explícita em sua análise a visão legal e as diferentes visões internas sobre a verticalidade e sua interface com a identidade institucional.

<sup>4</sup> Para aprofundar esta questão do ponto de vista da gestão institucional, ver: MAUER (2013).

### **3. Políticas de desenvolvimento institucional e organização pedagógica e priorizações dentro da verticalidade**

Na estratégia de contatos de trabalho de campo para o diálogo, em especial com os coordenadores de cursos, mas também com alguns reitores e pró-reitores, elegemos três eixos: questões referentes ao PDI e PPI; questões relativas à organização das ofertas formativas; e estrutura e financiamento.

Os aspectos que apresentamos sucintamente a seguir não podem ser generalizados, todavia permitem, quando complementados com análises mais específicas de outros capítulos, vislumbrar algumas tendências.

Em relação aos PDIs e PPIs, o que se observa é que a nova institucionalidade, por um lado, e, por outro, a rápida expansão e interiorização trouxeram às gestões dos IFs uma realidade de ir aprendendo paulatinamente. O percurso, ao longo dos anos, atravessado pelas tendências das disputas internas, mormente das matrizes que foram os CEFETs, tem sido de avançar de um instrumento mais formal de uma junção ou soma das respostas de cada *campi* para um plano de desenvolvimento que vai expressando, pelo menos em cada IF, suas definições estratégicas em relação ao espaço local, regional e nacional.

Tanto no caso do PDI quanto do PPI, pelos depoimentos que colhemos, não tem sido tarefa fácil. Isto tanto pela natureza de uma institucionalidade única na abrangência da verticalidade, quanto pelo atravessamento de demandas de projetos e programas vindos do governo federal. Mais incisivamente, talvez, os reflexos com a definição do PRONATEC como a prioridade das prioridades na política da educação profissional e tecnológica a partir de 2012.

O processo do PDI e do PPI ganham maior complexidade nos IFs com maior número de *campi*, e mais ainda quando há uma expansão rápida de novos *campi* e de núcleos avançados. Isto em razão de que estes documentos institucionais são a síntese de documentos, às vezes apenas informações, de *campus* ou núcleo avançado. O depoimento abaixo de um dirigente de um *campus* explicita o procedimento mais ou menos generalizados dos IFs:

É necessário informar inicialmente que há um planejamento político pedagógico, especialmente do PDI, que se concentra como documento do IF, fruto do planejamento de cada *campus* em plena atividade e os em fase de implantação. A participação dos *campi* se dá de forma ampla e detalhada observando-se as especificidades de cada região onde o *campus* está inserido. Desse trabalho e das equipes de sistematização na reitoria, produz-se um documento base do PDI que será ainda discutido e votado no Conselho Superior. Dessa forma, embora ainda esteja em vigor o PDI 2009-2013, neste final de semestre (julho/2014) será concluído e votado o novo PDI para 2014/2018.

Os *campi* já discutiram em suas instâncias a constituição do novo PDI. Portanto, o PDI já está consolidado.

Pode-se depreender que o PDI acaba sendo um documento de caráter mais indicativo, por um lado pela complexidade de sua sistematização e, por outro, para contemplar projeções para os *campi* em processo de implantação. Como se trata de um documento aprovado pelo conselho, passa a ter validade formal até o fim daquele exercício (de quatro anos) que abrange. O final do depoimento revela o que afirmamos anteriormente, que os IFs estão avançando no sentido de o PDI de fato expressar sua política institucional no período de vigência.

O PPI é um documento ainda mais complexo que engloba as tendências de cada um dos IFs e dos diferentes *campi* engendrando as disputas sobre o que priorizar, como veremos no próximo item. Isto pela razão de incidir sobre as ações concretas na diversidade de cada instituto e dos diferentes *campi*. Sua relação com o PDI, todavia, é direta, pois depende das dotações para os diversos *campi* ou núcleos avançados, como indica o depoimento a seguir:

O PPI é um documento mais genérico que está afeto às políticas mais abrangentes e está relacionado com os objetivos e finalidades dos IFRS. Há uma relação muito próxima do PPI com o PDI, mas o que efetivamente concretiza operacionalmente o PDI é o Plano de Ação que anualmente se constitui com a participação intensa dos servidores e alunos. Há inclusive uma vinculação do PDI, com o Plano de Ação e consequentemente com a proposta orçamentária de cada *campus*. Como documento, nem o PPI nem o PDI sofrem alterações consistentes no decorrer do período. Trata-se de um documento que mantém bastante fidelidade à sua origem. Mas a expansão dos *campi* e as políticas de governo muitas vezes requerem alterações de rumos e isso é passível de alterações nos documentos oficiais, desde que discutidos e votados.

A maior volatilidade do PPI está afeta, assim, de um lado, à política de expansão e de atendimento do amplo espectro de diversidade de ações educativas, da política de expansão de cada IF e das interferências, e não são poucas, das políticas emergenciais do governo. Isto fica agravado pelo que indicamos em relação à perda de autonomia e de representatividade da SETEC, da estratégia do MEC de negociar com cada reitoria isoladamente e, também, do pouco poder coletivo que tem tido o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF).

Embora o PPI esteja vinculado ao PDI, em verdade este último é expressão das negociações e disputas internas sobre as atividades e dentro delas as prioridades daquele período. As disputas se dão tanto no plano ideológico quanto nas disputas das

grandes áreas. Tudo isso atravessado pelas conjunturas do governo federal quando os grupos internos assumem a gestão dos IFs.

#### 4. Organização das ofertas formativas

Considerando a peculiaridade dos IFs, cuja verticalidade pode engendrar seis ou sete modalidades e níveis de ensino, a organização das ofertas formativas, em que se prioriza o foco da instituição, as concepções educativas debatidas coletivamente constituem-se no aspecto mais complexo e desafiante.

A complexidade advém da rápida expansão com junção de instituições que possuem culturas, tradições pedagógicas e temporalidades muito diversas. O que mais contrasta são os antigos CEFETs tanto do setor industrial quanto do agrotécnico, que têm uma cultura secular e como sistema mais de meio século com *campi*, enquanto outros têm alguns meses ou anos. Além disso, a interiorização trouxe diferentes demandas resultantes de pressões meramente políticas ou do que se denominou de arranjos produtivos locais.

Por outro lado, a verticalidade não só requer a definição de uma nova institucionalidade como a de quais cursos, modalidades e níveis de ensino serão priorizados. O que observamos ao longo da pesquisa é de que as tendências são as mais diversas e se definem pelos grupos de gestão dentro das disputas político-institucionais, pelas diferenças entre as áreas das denominadas ciências duras em relação às ciências sociais e humanas, e pelo ingresso de um grande número de jovens doutores e mestres sem experiência de ensino e que desejam e lutam para atuar em pesquisa e no nível superior.

Deste modo, com a verticalidade, com tantas modalidades e níveis de ensino e extensão, com culturas institucionais e características sociopolíticas regionais diversas e a expansão interiorizada, há uma organização de ofertas formativas que difere bastante da rede de escolas técnicas e dos CEFETs. Isto se explicita até mesmo naquilo que a legislação define como obrigatório, por exemplo, o de que cada um dos IFs tenha 50% de suas vagas reservadas ao ensino médio, nas diferentes modalidades, com 10% para o PROEJA.

Como a legislação não define que esta proporção seja pelos *campi*, os arranjos para cumprir esta obrigatoriedade são os mais diversos em cada um dos 38 IFs. Assim, no trabalho de campo, observamos IFs que centralizam o ensino médio em alguns *campi*, visando cumprir os 10% do PROEJA. Já em outros *campi*, apenas são oferecidas licenciaturas. No caso do PROEJA, como mostram as teses e dissertações analisadas no capítulo 4 e as análises específicas dos casos do Rio de Janeiro, no capítulo 8, pode-se afirmar que, como de resto nos estados e municípios, não há interesse em enfrentar este direito social negado pela sociedade brasileira a milhões de jovens e adultos.

Em relação ao PROEJA, a tipificação feita pelo professor Dante Moura, do IFRN, em exposição em colóquio no qual discutimos o ensino médio integrado, expressa de maneira apropriada o que se observou na pesquisa. Ele observava três posturas em relação aos alunos do PROEJA: uma mais geral, que acha que este não é o lugar para eles e que, portanto, não empreende nenhum esforço para que possam acompanhar o curso. Pelo contrário, eles têm que entender isso de forma rápida. A segunda posição é a de que já que a lei obriga, vamos aceitá-los e aprová-los. A terceira posição, minoritária, vê o PROEJA como uma política pública que busca garantir um direito social e subjetivo reconhecido e afirmado na legislação.

Tanto em relação às porcentagens do ensino médio quanto, em especial, o PROEJA, o MEC não tem avaliado nem cobrado de forma incisiva como se constata pelo depoimento de um dos questionários: “Não há punição aos que não atendem aos percentuais, porque efetivamente alguns *campi* não possuem demandas específicas na região, mas ainda não houve rigidez do MEC na cobrança dessas normas”.

O que observamos no trabalho de campo, em eventos nacionais sobre este tema, é que em todos os IFs encontram-se grupos que têm este entendimento, mas são minoritários. Mesmo nos IFs que assumem mais organicamente o PROEJA, as dificuldades e resistências são muitas. Destacamos aqui dois IFs que se esforçam neste sentido. O *Campus* de Goiânia/IFG que conseguiu um concurso específico para contratar professores para o PROEJA e o *Campus* Vitória/IFES. Este último tem produzido um volume significativo de materiais didáticos sobre a EJA. Considerando a dificuldade geral da maioria dos docentes de atuar nesta modalidade, este *campus* criou uma Coordenadoria do PROEJA. Notamos, do mesmo modo, um grande esforço institucional para um trabalho de qualidade como o PROEJA no *Campus* de Colatina, especialmente na preparação de docentes em cursos de especialização, não apenas para o Instituto, mas para a rede estadual e municipal.

Outro aspecto que na política de criação dos IFs a legislação destaca, ainda que não obrigue, é que o ensino médio se dê preferencialmente na modalidade de integrado. Como já mencionamos em capítulos anteriores, este preferencialmente expressa a fragilidade do Governo Luiz Inácio Lula da Silva na afirmação daquilo que tinha sido ponto central do debate educacional na década de 1990, a superação da dualidade formalizada em lei pelo Decreto nº 2208/1997. Mas, particularmente, a partir de 2005, efetivou-se o abandono quase por completo da concepção do ensino médio integrado com base na ciência, trabalho e cultura e como travessia para a escola unitária e a educação politécnica. Finalmente, em 2012, com a definição do PRONATEC como a prioridade do MEC sinalizou a reedição, como mostramos no capítulo 2, das políticas de preparação para o trabalho simples. Estes dois aspectos reforçaram no interior dos IFs aquelas tendências que não querem o integrado.

Mesmo assim, nota-se, neste caso também, grupos em todos os IFs que têm se esforçado para ampliar a modalidade do ensino médio integrado. Aqui há um duplo esforço.

Primeiro, o do entendimento de que a integração não tem o mesmo sentido daquilo que os CEFETs ofereciam: um integrado que pela manhã oferecia as disciplinas das áreas de humanas e sociais e pela tarde das áreas técnicas. Um segundo esforço, mais complexo, é o de apreender o sentido ontológico, epistemológico e metodológico que engendra a concepção de integrado. Alguns institutos e *campi* nos chamaram a atenção neste esforço. Num dos trabalhos de campo com as coordenações dos *campi* do Instituto Federal Farroupilha/RS, notamos que era definição política de todos os novos *campi* o ensino médio integrado. A demanda era a necessidade de aprofundar com debates e assessorias o entendimento adequado. O IFRJ também teve um crescimento significativo na oferta do integrado.

Tanto em relação ao PROEJA, quanto ao ensino médio integrado, a questão central é de compreensão de seu sentido social na perspectiva da cidadania política e econômica das gerações de jovens e adultos em formação. O passo seguinte é a definição política da instituição. Chamou-nos atenção o esforço da direção do recém-criado *Campi* de Pádua do IFF. Com pouco mais de um ano de funcionamento, assumiam como prioridade o ensino médio integrado e sua prática mostra resultados surpreendentes no envolvimento dos alunos e de grande parte dos professores.

Mas a combinação de ofertas formativas ensejada pela verticalidade é ampla e cada instituto está conformando uma realidade diversa. Esta diversidade é compreensível tanto pela amplitude de diferentes níveis e modalidades, quanto pelas questões locais e regionais. O depoimento dado na resposta ao questionário pelo *Campus* de Sertão IFRS, por sua particularidade, como assinalamos, mostra a complexidade das ofertas formativas e a tendência de ampliar para cima, isto é, para a graduação e a pós-graduação.

A verticalização do ensino no *campus* se confirma na quantidade expressiva de alunos que realizam formação em cursos FIC e então se inserem em cursos técnicos; um número expressivo de alunos que cursam o integrado e já estão nos cursos superiores; um número significativo de alunos graduados que hoje estão nas turmas de pós-graduação. Temos alunos que estão há oito anos no *campus* estudando nos níveis e certamente estarão nos mestrados cuja organização já está em fase avançada de planejamento. (...)

Há algumas dificuldades no sentido de atender com qualidade a essa expansão rápida e desenfreada proposta pelo governo. O *Campus* Sertão estava com 500 alunos há cinco anos, com 90% dos alunos de cursos técnicos. Hoje estamos com quase 2.000 alunos, inúmeros cursos técnicos, 8 cursos superiores e turmas de pós-graduação. Quase 50% dos alunos já são de cursos superiores. É preciso ter cuidados específicos para atender com qualidade a formação. Estamos investindo muito em espaços físicos, laboratórios, capacitação de servidores, infraestrutura de internet, rede elétrica, segurança, parcerias com o mundo do trabalho, dezenas de projetos de pesquisa e

de extensão, porque há necessidade de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme determina a legislação dos IFs.

Outra dificuldade é a conquista de novos códigos de vagas para servidores, constituição de equipes competentes e suficientes para serviços de engenharia, compras, planejamento e gestão porque não se pode apenas atender às necessidades de regência de classe, mas se trata de um contexto amplo de crescimento que precisa de ordem e de qualidade. Há igualmente algumas demandas, especialmente na área de necessidades especiais (deficiência física, altas habilidades, dificuldades de aprendizagem etc.) que requerem pessoal preparado para atendimento e estrutura física do *campus* adequada. Isso demora para se constituir o necessário e com qualidade.

Ao mesmo tempo em que em outra questão declaram ser o ensino médio integrado a prioridade, nota-se que em tão curto tempo quase 50% dos alunos são de cursos superiores e a tendência é abrir mestrado etc.. Como explicar que em tão pouco tempo para o que era uma escola de nível médio técnico já tenha aproximadamente 50% no nível superior? E como isso se expressa na rede como um todo? Quer pelo ingresso rápido e em grande quantidade de jovens mestres e doutores nos IFs, quer pelo fato de ter os mesmos quesitos de universidade, quer pela pressão, em particular no interior, onde não há tantas ofertas de ensino superior, parece confirmar-se nossa hipótese de que a tendência dos IFs é para seguir o rumo da UTFPR.

Caso o ensino médio não fosse obrigatório e os diferentes programas de governo, hoje sob o PRONATEC e PRONACAMPO, não fossem armas de pressão por recursos, em alguns IFs pelo menos, as sinalizações indicam que o foco seria quase total para o ensino superior, pós-graduação, pesquisa e extensão.

Em relação aos critérios para definir os novos cursos, de um modo geral, os IFs indicam audiências públicas, consultas a prefeituras e instituições de pesquisa etc.. Todavia, em última análise, é a discussão interna que vai avaliar a possibilidade das demandas, como indica uma das respostas ao questionário:

Os cursos no *campus* são definidos por discussões com a comunidade escolar: há reuniões com docentes e demais servidores, contato com o mundo do trabalho. Os critérios são definidos em função da disponibilidade de recursos humanos (profissionais existentes e/ou possibilidades de novas vagas), recursos técnicos, estrutura física, pesquisa de demandas de interesse na região (...). Pode-se diversificar, mas sem perder o foco nas áreas que dominamos bem e estamos organizados para tal.

Os IFs têm recebido demandas por parte do MEC e da política mais geral do governo para atendimento às cotas de indígenas, quilombolas e alunos pobres que

frequentaram escolas públicas (nestes casos por força da lei) e a outras demandas como: Mulheres Mil, Formação Inicial e Continuada (FIC) e, em particular, o PRONATEC e o PRONACAMPO. Isto fica evidente no depoimento que se segue:

Trata-se de programas interessantes e que atendem a outras demandas que ainda não estão integrados ao *campus*. Porém, o PRONATEC está causando algumas dificuldades no nosso trabalho. Trata-se de um sistema de atendimento pedagógico paralelo aos cursos que realizamos tradicionalmente. São custeados com recursos específicos além do orçamento vigente, mediante pagamento de assistência estudantil, bolsa para professores e pessoal de coordenação e apoio e isso causa divisão de atividades aos profissionais no *campus*. Ou se utilizam recursos humanos externos ao *campus* e sem qualificação muitas vezes, ou se utilizam recursos humanos do *campus* e isso também causa problemas de carga horária, sobreposição de horários etc..

Notamos nos contatos diretos nos *campi* uma dupla resistência ao PRONATEC e ao PRONACAMPO. Primeiro, pela natureza de ênfase para o trabalho simples e sem controle da qualidade do que se oferece. Segundo, os IFs não têm pessoal suficiente para atender às demandas dos cursos e têm que deslocar horas de docentes para este fim ou contratar pessoas pouco qualificadas e não integradas na proposta pedagógica. Isto com um agravante institucional, como veremos no item a seguir, em relação à carreira docente e ao financiamento dos IFs.

Por fim, cabe realçar outra dificuldade que apresenta a verticalidade. Trata-se de como os docentes se integram em todas as modalidades. Neste particular, em termos de uma relação equânime na gestão, todos os docentes deveriam em algum momento atuar em todos os níveis e modalidades para não criar hierarquias. Esta é uma equação que nossa observação notou muitíssimo complexa. Isto tanto pelo fato de que os docentes não se prepararam na sua formação para tanta diversidade, quanto pelo fato da resistência de atuar, como vimos, em alguns níveis e modalidades. O que encontramos de maneira geral é expresso no seguinte depoimento:

Essa é uma questão que administramos com motivação e comprometimento, mas é uma retórica de reclamações em todos os *campi*. (...) Muitos docentes que estão iniciando suas atividades docentes na Rede sentem dificuldades e resistem em atuar nos diferentes níveis de ensino. Há falta de treinamento para as diferentes realidades, preparar melhor os docentes para essa diversidade.

Nossa observação é de que cada um dos IFs e cada um dos *campi* tentam definir em seu PPI normas para enfrentar esta situação. De todo modo, depoimentos de

professores nos encontros que efetivamos em alguns IFs indicam a real dificuldade de num mesmo dia ou em dias seguidos trabalhar na pós-graduação, depois na graduação, depois no ensino médio subsequente ou integrado.

## 5. Bases materiais dos IFs e recursos para financiamento

A concretização de uma adequada política educacional, em qualquer nível ou modalidade, depende da concepção que se tem de educação e das bases materiais para que tenha efetiva qualidade. A concepção refere-se, em particular para os IFs, mas não só, se o que orienta as práticas pedagógicas e o currículo é uma visão positivista, dualista e pragmática ou uma compreensão histórica crítica de educação. Este é um desafio que os IFs têm na definição dos seus PPIs.

A perspectiva histórico-crítica é muito pequena em termos institucionais ainda que esteja presente em grande parte dos IFs. Por vezes, como indica um docente de IF, o PPI declara que se vai seguir uma perspectiva histórico-crítica, mas o currículo é organizado por competências. Ou como evidencia uma dissertação de mestrado sobre ensino médio integrado numa escola do campo que tem em sua proposta a perspectiva da formação politécnica e da ênfase na agroecologia, mas seu currículo enfatiza o agronegócio. (ANDREONI, 2016)

Mas nenhum processo educativo formal se faz com qualidade sem uma robusta base material que se expressa: a) pela formação e pelo número adequado de docentes, pessoal técnico e de apoio e com tempo adequado em sala de aula, estudo, pesquisa e orientação dos alunos; b) pela estabilidade e continuidade na instituição deste corpo docente e técnico; c) pela existência de laboratórios para todas as áreas e materiais disponíveis e biblioteca adequada e atualizada não apenas no que é específico, mas naquilo que é fundamental a todas as ciências e artes; e d) espaços para esportes, lazer e atividades culturais, sem o que os jovens sentem-se aprisionados.

O Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), documento por nós utilizado em particular para este aspecto, evidencia enorme fragilidade em todos esses pontos, particularmente nos novos *campi* em implantação. Com a expressão de “expansão relaxada” analisada no capítulo 15, buscamos evidenciar esta fragilidade da base material no processo de expansão e, sobretudo, na descontinuidade do financiamento. Nos *campi* que eram CEFETs, a situação é mais consolidada, mas, como indicamos, a pressão para que os IFs assumam diferentes programas, em particular PRONATEC e PRONACAMPO, retira das atividades permanentes docentes e técnicos.

Além desse aspecto, em diferentes encontros com docentes dos IFs colhemos depoimentos que indicam a existência de deformações nos salários docentes mediante bolsas ou remuneração por atuar em determinados programas, criando tensões internas ou mesmo, como indicamos, deixando de focar no que é estruturante na instituição. Um exemplo disto é o que um professor do IFPE sinaliza: “Estamos vendo

a política do PRONATEC chegar e ser priorizada e o nosso ensino médio integrado sendo relegado ao segundo plano com os olhos em nome da empregabilidade e do sucesso de poucos com uma visão ilusória da realidade”.

A intensa pressão de transferências de docentes, mesmo por questões legítimas e, por vezes, humanitárias, incide sobre aquilo que é o eixo estruturante da qualidade de um processo pedagógico. O depoimento de um dos questionários de um *campus* expressa o que é uma regra geral nos IFs, mesmo que a forma de enfrentar tenha diferentes estratégias:

A mobilidade é uma prática muito intensa. São muitos docentes que necessitam de remoção ou redistribuição para outras instituições: por acompanhar cônjuge, por realizarem concurso, por questões familiares etc.. Não há regras rígidas quanto à mobilidade, mas já realizamos editais para candidaturas a vagas em outros *campi* e também recebemos muitos servidores de outras instituições. Temos o princípio de que é importante ter o servidor satisfeito também na sua vida pessoal, familiar e que por essa razão há um rendimento maior também no trabalho. Muitas vezes são realizadas remoções por interesses institucionais e por necessidade do *campus*, mas sempre que isso signifique satisfação do servidor também.

Do ponto de vista do financiamento dos IFs, só podemos destacar três aspectos centrais que vêm restringindo a expansão no primeiro mandato de Dilma Rousseff, mas especialmente a partir de 2012.

Primeiramente, o crescente agravamento da crise do sistema capital em âmbito mundial com reflexo nas nossas exportações e maior agressividade do capital financeiro, que anualmente consome quase metade do orçamento da União em juros e amortizações, sendo que a dívida interna se amplia. Em 2016, isso representou 47% do orçamento.

O segundo aspecto liga-se ao fato de o governo e o MEC, a partir do final de 2011, ao criarem o PRONATEC, definirem como sua política prioritária, direcionando os recursos na direção não da formação tecnológica e técnica de nível médio e superior, mas para a preparação para o trabalho simples.

A definição do PRONATEC como a política prioritária era expressão de que o setor privado por meio das Confederações da Indústria, Comércio e da Agricultura e seus deputados, senadores, burocratas e tecnocratas haviam tomado por dentro o Estado brasileiro. Como consequência, a grande fatia de recursos do PRONATEC e de outros programas direcionou-se ao setor privado, mormente ao Sistema S.

O governo nos últimos anos tentou entrar na fatia gorda de recursos compulsórios ao Sistema S, sempre em vão. A última tentativa foi em 2016 quando o Ministério da Fazenda propunha um corte de 30% dos depósitos compulsórios. A pressão foi tamanha que o governo teve de recuar, negociar, para, ao final, a mudança não afetar o

volume total que recebem. Isso fica patente pelo texto apresentado por Raquel JÚNIA sobre as negociações dos empresários com o governo para evitar os cortes.<sup>5</sup>

Com base em dados de pesquisa do professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Jorge Alberto Rosa Ribeiro, a mesma reportagem mostra que a receita do Sistema S em 2014 foi de R\$31 bilhões e para 2015 a projeção era de R\$36 bilhões. Estes são recursos públicos compulsoriamente repassados ao Sistema S. Além destes recursos, na mesma reportagem, mostra-se que o governo federal repassou ao Sistema S em 2014 R\$2,5 bilhões em forma de bolsa do PRONATEC, sendo 99% de recursos do MEC. Pelas forças econômicas e políticas que estão efetivando o golpe parlamentar-jurídico-midiático, com o protagonismo da Federação das Indústrias, da Agricultura e do Comércio, caso o mesmo se confirme, o futuro da rede de IFs estará em risco, como a educação pública em geral. Veremos reeditadas as medidas adotadas nos oito anos de gestão do Ministro Paulo Renato de Souza, na década de 1990, sob o Decreto nº 2.208/1997, agora acrescido de outros elementos mais destrutivos da educação pública e da educação tecnológica e técnica em especial.

### **A título de conclusão**

Neste capítulo, buscamos, pelos cinco aspectos apresentados, trazer sinalizações e algumas tendências que a criação e expansão dos IFs apresentam. De imediato, a primeira consideração é de que, pela natureza das informações colhidas e pela amplitude do universo dos IFs, não cabem generalizações, mas apenas elementos indicativos.

Em relação às tendências da formação profissional e técnica e ao contexto da criação dos IFs, sublinhamos primeiramente que a reclamação do que se denominou de “apagão educacional” resulta da negação da educação básica, em especial de nível médio, pela classe dominante, que o reclama e que mantém a dualidade estrutural da educação e afirma a educação profissional na sua forma de preparação para o trabalho simples. O Decreto nº 2.208/1997 é a expressão da dualidade e da ótica do adestramento.

A revogação do Decreto nº 2.008/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 buscou superar a dualidade propondo o ensino médio integrado, tendo como base a ciência, o trabalho e a cultura, como a educação básica de ensino médio de travessia para a escola unitária e a formação politécnica. A partir da criação da UTFPR, e no processo político de negociação diante da impossibilidade de transformar grande parte dos CEFETs dentro deste modelo, criaram-se os 38 institutos com *status* de universidade.

<sup>5</sup> Cf.: JÚNIA, Raquel. Governo cede a empresariado e segura cortes no Sistema S. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/>>. Acesso em: 30/8/2017.

O que a pesquisa buscou era ver se o caráter de verticalidade por um lado e, por outro, a cultura bacharelesca de nossa sociedade não pressionariam para o nível superior em detrimento do ensino médio integrado. Em outro âmbito, se a verticalidade, com diferentes modalidades e níveis de ensino, não caracterizaria uma diferenciação dentro da dualidade. Pelo que foi apurado, em boa medida, as duas tendências, ainda que de forma diversa nos diferentes IFs, estão presentes. Trata-se de aspectos que vão se refletir nas políticas institucionais.

O segundo aspecto que se evidencia é de que os IFs, pela junção de instituições de culturas muito diversas, pela amplitude de níveis e modalidades de ensino e outros programas, pela pesquisa e extensão, pela nova regionalização e pelos novos quadros, encontram dificuldade para definir sua nova institucionalidade e, como tal, sua identidade como uma rede é apenas formal. Cada IF está tentando construir sua identidade e, como tal, no plano da negociação política não tem a mesma força que tinham os CEFETs.

Em relação ao terceiro aspecto, em virtude do que se depreende da questão anterior, o PDI no início foi muito complexo para todos os IFs e, em grande parte, representou apenas um documento formal. Com a consolidação dos IFs em sua expansão, o PDI passou a ter maior densidade. Pode-se afirmar o mesmo em relação aos relatórios de gestão, embora eles apresentem ainda muita inconsistência de dados.

O PPI, por envolver a definição da filosofia dos IFs, mostra-se algo mais complexo. Isto decorre, por um lado, de histórias, culturas e temporalidades diversas numa mesma instituição e, de outro, da verticalidade com a amplitude de ofertas educativas. É possível afirmar que o PPI também está em processo de melhor conformação e é ele, sobretudo, que vai definir a identidade institucional na sua atividade fim.

O penúltimo aspecto relaciona-se às ofertas formativas. O que se observa é a enorme complexidade e dificuldade de foco dada à diversidade de níveis e modalidades de ensino. Um agravante são os programas que o governo pressiona para que os IFs assumam e que interferem em suas atividades. O ensino médio integrado, embora com sinais de crescimento, não constitui prioridade clara de um modo geral em todos os institutos, a não ser em alguns *campi*. Ainda mais problemática é a oferta do PROEJA.

Por fim, um dos aspectos mais problemáticos a ser enfrentado pelos IFs diz respeito à expansão dos *campi* na interiorização, e de núcleos ou campos avançados não acompanhados de pessoal suficiente, laboratórios, instalações em geral, como consequência da diminuição das dotações devido à crise e, sobretudo, pela definição do PRONATEC como política prioritária de formação profissional pelo governo, pela crescente ingerência no MEC do setor privado e pelo direcionamento dos recursos ao setor privado, em particular ao Sistema S. Isto se agrava pelo fato de os IFs não constituírem uma rede com o mesmo poder político em relação ao governo: constata-se também o esvaziamento de poder da SETEC/MEC.

Cabe ressaltar, todavia, que o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs. Uma realidade que traz para dentro dos IFs novos valores que interpelam a cultura dominante em relação a diferentes aspectos, como os de consumo, de religião, de concepção de família etc..

Quanto ao acesso de extratos de populações pobres aos IFs em sua expansão territorial e sua interiorização, o depoimento de um diretor de *campus* do interior de Minas Gerais é inequívoco quanto à positividade da expansão: “Os alunos daqui não vêm de carro nem de moto, vêm de bicicleta ou de ônibus e a maioria tem renda familiar de um salário mínimo”.

O grande desafio, portanto, não só do coletivo de dirigentes, professores, técnicos e servidores, mas do sindicato, das comunidades locais e do poder público, não é de restringir, mas de ampliar e qualificar esta conquista.

## Referências Bibliográficas

ANDREONI, Ivonei. O ensino médio integrado à educação profissional no/do campo no Mato Grosso. Dissertação de Mestrado em Educação. UNEMAT, 2016.

BRAGA, Ruy. *A política do precariado. Do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.

CIAVATTA, Maria. *Gaudêncio Frigotto. Um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

\_\_\_\_\_. *A sociologia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1980.

FRIGOTTO, G. Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da escola acadêmica: existe uma escola para cada classe social? Dissertação de Mestrado. FGV, 1977.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In: LIMA, Júlio César França Lima e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p.241-288.

\_\_\_\_\_. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação o Brasil hoje. In: LIMA, Júlio César França Lima e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p.241-288.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GARUNDY, Roger. Por uma discussão sobre o fundamento da moral. In: DELLA VOLPE, Galvano. *et al.* (Orgs.) *Moral e sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p.3-30.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Universidade tecnológica e a redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL. (Org.). *Op. cit.*, 2010, p.140-158.

MOLL, Jaqueline. (Org.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAUER, André Luiz. As gerações X e Y e suas âncoras de carreira. Contribuição para a gestão estratégica de operações. Dissertação de Mestrado Profissional em Administração. UNISC, 2013.

OLIVEIRA, Francisco de. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. In: *Revista Reportagem*, n.41, fev. 2003.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1966.

QUEVEDO, Margarete de. Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS. Dissertação de Mestrado. UCS, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. Dissertação de Mestrado. UFF, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL. (Org.) *Op.cit.*, p.42-57.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, n.1. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003, p.115-130.

SILVA, Anésia Maria Barradas da. “Fábrica PIPMO”. Uma discussão sobre a política de treinamento de mão de obra no período de 1963-1982. Dissertação de Mestrado. IESAE/FGV, 1986.



# **A educação do campo no contexto da implementação dos IFs no Estado do Rio de Janeiro**

Pedro Luiz de Araujo Costa\*

## **Introdução**

Na década passada, a educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil sofreu uma série de mudanças a partir da política de expansão, principalmente no que tange à criação de estabelecimentos de ensino. Tal expansão, iniciada no primeiro governo encabeçado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (doravante Presidente Lula), tendo em vista seus números, constituiu-se numa das políticas de maiores proporções no âmbito educacional. Reeleita a chapa do então presidente, mais uma ação de grande impacto chegaria às instituições que estavam em meio ao processo de expansão – fenômeno recorrente nas histórias das instituições federais de educação profissional –, a mudança de *status*, com vistas a sua elevação, que era o desejo manifesto das referidas instituições. Não obstante, partiria do governo a proposta de conversão generalizada nas instituições de EPT – haja vista a pressão de um número cada vez maior de escolas federais (técnicas e agrotécnicas) pela mudança para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e a pressão de alguns CEFETs para virarem universidades tecnológicas, principalmente depois da isolada mudança do CEFET-PR para Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), ideia visivelmente contornada por parte do governo.

Ao se remeter às instituições de EPT, com grande frequência, atribuía-se a estas o pertencimento a uma rede federal de educação profissional e tecnológica. No entanto, só em 2008 que acontece a institucionalização formal-legal de uma nova rede. A mesma normativa que efetiva essa institucionalização *reinstitutionaliza* quase todas as instituições pertencentes à EPT que adentram na Rede Federal de Educação

\* Pedagogo no Colégio Pedro II. Licenciado e Bacharel em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e, num mesmo movimento, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Esta nova institucionalidade nasce da transformação e reorganização das antigas instituições de EPT, resultando num arranjo administrativo de novo tipo, guardando semelhança em alguns aspectos com as universidades federais. Com efeito, as instituições se integram, resultando em uma outra composta por uma reitoria e diversos *campi*; do ponto de vista do ensino, são verticalizadas e pluricurriculares, o que as afasta das universidades. Ao fim e ao cabo, os IFs constituem instituições únicas, sem exemplos no mundo.

O ensino verticalizado com oferecimento desde a educação básica até a pós-graduação também se ramifica com as modalidades presentes – educação de jovens e adultos (EJA), ensino a distância (EAD) e formação inicial e continuada (FIC). Acrescidos ainda por programas focais do governo que multiplicam as ramificações.

Nosso trabalho consiste em analisar problemáticas oriundas de projeto de pesquisa intitulado “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário e de Desenvolvimento (2003-2010)”, sendo um recorte dentro do universo da pesquisa coordenada pelo professor Gaudêncio Frigotto. Este projeto objetivou elucidar, entre outras questões, que determinações de ordem política, econômica e institucional conduziram a elevação quase generalizada de CEFETs, escolas técnicas e escolas agrotécnicas federais (EAFs) e escolas vinculadas a universidades federais em IFs. Podemos, então, observar, pelas visitas a alguns *campi* dos IFs e de trabalhos que de alguma forma passam pelos mesmos, grandes diferenças nos impactos causados. Percebendo que, sem nenhum estudo de viabilidade específico para particularidades regionais, sociais e/ou de qualquer tipo, quando foram concebidos, os IFs, a partir do momento que precisam ser implementados, sofrem impactos diversos.

Nesse sentido, buscou-se, como recorte mais específico, destacar o impacto causado nas instituições do campo. A partir de nossos objetos específicos, os *campi* que têm suas histórias ligadas à população do campo – nas cidades de Pinheiral e Bom Jesus do Itabapoana –, dedicamo-nos a descortinar as consequências da *expansão* e *institucionalização* da RFEPCT e as ações dos atores envolvidos nessa implementação, bem como detectar impasses e possibilidades. São esses os objetivos basilares deste capítulo.

Partiremos do documento legal que dá origem à RFEPCT e, por conseguinte, aos IFs. Mostraremos o trâmite do projeto de lei que redundou na Lei nº 11.892/2008,<sup>1</sup> a partir da análise do processo no Legislativo, buscamos elucidar a origem dos IFs, trazendo novos elementos, dimensões e personagens que efetivaram a reinstitucionalização no âmbito formal-legal.

<sup>1</sup> Uma apresentação mais detida do trâmite pode ser encontrada no capítulo 3 da presente publicação.

Devido à carência de dados consistentes acerca dos primeiros anos de implementação dos IFs, nos deteremos também na análise sobre o relatório de auditoria realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU),<sup>2</sup> no qual é possível encontrar uma grande quantidade de dados, elaborados de formas variadas, o que também será importante por possibilitar o cruzamento de fontes variadas. Contando com acesso aos indicadores de gestão, dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), entrevistas a partir de visitas a alguns *campi*, o TCU apresentou um quadro geral mais consistente até o momento. Enfim, o relatório se constitui, no que diz respeito a dados, na melhor fonte, tendo em vista a apuração da situação geral dos IFs.

Partindo, em seguida, para nosso objeto específico, pela pesquisa maior, conseguimos visitar os *campi* Nilo Peçanha, em Pinheiral (IFRJ), e o Ildefonso Bastos Borges, em Bom Jesus do Itabapoana (IFF). Em ambas as ocasiões, conversamos com gestores dos *campi*. Esta oportunidade de ir a campo foi fundamental, talvez a única possibilidade de fazer algum trabalho sobre os dois *campi*, haja vista a escassez de material para que fosse feito um trabalho apenas documental. Isso reforçou, também, a necessidade deste tipo de trabalho para qualquer um que se ocupe dos IFs. Percebemos isso fortemente pelas relações que conseguimos fazer a partir de nosso trabalho geral sobre os IFs com nossos objetos, mas também pelo que apareceu de peculiar a ambos, evidenciando a importância dessas peculiaridades para a implementação dos IFs, e mesmo para se tentar entender a nova identidade dessas instituições *reinstucionalizadas*.

Nossa análise geral e as experiências específicas trazem contribuições para as discussões sobre a política desleixada<sup>3</sup> de expansão da RFEPCT – com seu ritmo acelerado, descompassado face à estrutura existente e demanda criada, seus projetos focais cada vez mais diversos, tendo de ser implementados à revelia também da estrutura, e suas mudanças de rumo, haja vista não haver projeto que guie os destinos da política, muito menos para que se possa revê-la, tudo isso gerado sob um déficit democrático e de República, que cresce a cada nova medida tomada. Ainda trazemos elementos para compreensão e discussões acerca dos IFs, sua diversidade e complexidade, e, principalmente, sua vida concreta ignorada tanto na elaboração de sua estrutura formal-legal quanto na sua implementação e das políticas e programas implantados – “goela abaixo”. Expomos ainda questões que poderão ser mais bem discutidas em outros trabalhos acerca da constituição dessas instituições e mesmo da abordagem para se chegar ao diagnóstico das inúmeras variáveis presentes na implementação dos IFs.

<sup>2</sup> O capítulo 14 desta edição apresenta uma análise mais aprofundada do relatório do TCU.

<sup>3</sup> O termo “desleixada” é utilizado aqui como categoria analítica (*desleixo*), tal como suscitada no clássico de HOLANDA (2014), livro-síntese de todo o processo analisado, presente em suas origens, produções e resultados alcançados.

Este capítulo divide-se em três tópicos. Nosso esforço teve o intuito de contribuir com a reflexão sobre as políticas de EPT, dentro de certos aspectos do escopo da pesquisa maior em que nos inserimos, e ainda tendo em vista a complexidade da política de expansão da RFEPCT e da institucionalidade dos IFs. O que nos leva sempre a destacar a necessidade de nossas constatações, afirmações e apontamentos serem revistos, de forma que tomem corpo sendo reforçados, e/ou contribuindo para novas posições.

## **1. A criação dos IFs – Excesso de mercado e déficit de democracia e de República**

Após iniciar-se, em 2003, o ciclo de governos dirigidos pelo Partido dos Trabalhadores (PT), deixa sua primeira grande marca quanto à educação profissional com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, revogando o criticado Decreto nº 2.208/1997, sem alterar totalmente o teor deste último, ao contrário, erigindo-se a partir das bases lá dispostas, acrescentando uma possibilidade de oferta que estava vedada<sup>4</sup> – a saber, a oferta do ensino profissional na forma integrada ao ensino médio regular. Desse modo, a educação profissional será uma das primeiras áreas, no âmbito da educação nacional, que passará por revisão – sob o registro da *revolução passiva* (do conservar/mudando), que será a tônica da condução política do governo, principalmente na tentativa (por muito tempo bem-sucedida) da aglutinação de interesses (muitas vezes contrários) no âmbito do Estado, reunidos e arbitrados pelo chefe do Executivo.<sup>5</sup> Com efeito, muitos programas, iniciativas e políticas serão executados atendendo a interesses difusos, com fim mesmo no atendimento e não no como atender.

Ocorre que, deste modo, as iniciativas voltadas para a educação não emergem de um projeto expressamente definido, inclusive passando por um período de indeterminação na direção que se iria tomar – problema flagrante no revezamento na liderança do Ministério da Educação (MEC) – os primeiros indícios da postura, concepção e entendimento do cenário herdado, e das medidas necessárias, aparecem em documentos oficiais correspondentes de toda a administração federal. O primeiro deles é o Plano Plurianual (PPA), documento importante por carregar em si a questão das heranças do governo anterior e do planejamento do governo que se inicia.

Nesse sentido, mesmo sem apresentar um programa claro e consistente, o novo governo dá algumas indicações de sua apreensão da situação educacional do país e da direção que pretende seguir para sanar seus problemas no PPA 2004-2007.

<sup>4</sup> Não quer dizer que não houve controvérsias em torno da maior ou menor mudança acarretada pelo novo decreto. Cf.: FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005).

<sup>5</sup> Cf.: VIANNA (2011).

Em uma análise inicial, se chegará à figuração de uma necessidade premente de expansão da oferta de ensino profissional, com o fito de atender à demanda do país por este tipo de formação – apontando ainda no sentido de convergir a oferta com outras políticas dirigidas ao desenvolvimento regional. No âmbito federal, a expansão encontrava-se obstaculizada por dispositivo legal que impedia a criação de unidades que não fossem em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, em que estes ficariam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. É a partir da retirada deste óbice, com a Lei nº 11.195/2005,<sup>6</sup> que terá início a primeira fase da expansão. Esta normativa dará, ainda, norte para a expansão da EPT, com destaque para o aspecto fulcral que perpassará toda a legislação que pavimentará a criação dos IFs – o setor produtivo.

Não obstante, institucionalização e reinstitucionalização caminharão lado a lado, podendo-se dizer que uma ensejou a outra – até mesmo na argumentação dos que propuseram a criação dos IFs. Portanto, a legislação que promoveu a expansão precisa ser trazida à baila, também, para o entendimento do processo de criação dos IFs.

Destacamos que o Projeto de Lei nº 3.584/2004, que dará origem à referida Lei nº 11.195/2005, é apresentado em 2004, próximo então ao surgimento do PPA 2004-2007, tramitando ao longo do conturbado ano de 2005 – marcado pela crise do Mensalão. No entanto, não apresenta um plano objetivo para a expansão, sustentando-se em afirmações gerais e vagas como a “carência de profissionais qualificados”.

Lê-se na exposição de motivos do PL nº 3.584/2004:

Na medida em que este governo demonstra sensível preocupação com a questão da redução das desigualdades regionais e com a carência de profissionais qualificados em vários postos de trabalho ociosos, é fundamental reconhecer que o Estado não pode se omitir na função de oferecer uma rede de formação profissional com a melhor cobertura geográfica possível. Infelizmente, até a presente data, vários estados não contam com nenhuma instituição federal de educação agrícola,<sup>7</sup> sendo o caso, por exemplo, de Rio de Janeiro, São Paulo, Piauí, Roraima e Rio Grande do Norte. Em outras unidades federativas, não há ainda instituição federal de educação profissional alguma, de qualquer que seja a área profissional. Nesta situação, encontram-se Acre, Amapá, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul.

Em harmonia com a motivação do PL nº 3.584/2004, o PPA 2004-2007 evidencia o que se apreendia da situação educacional do país. Mais especificamente sobre a educação profissional, constatava-se, de maneira perfunctória:

<sup>6</sup> Lei nº 11.195, de 18/11/2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/1994.

<sup>7</sup> Nessa época, as instituições que foram objeto de nossos estudos já existiam.

Os números da educação profissional no Brasil, apresentados em seu último Censo – 716 mil matrículas no nível técnico e 91 mil concluintes – são indicadores de que não há, ainda, condições de garantir formação profissional aos milhões de jovens e adultos que representam a força de trabalho do país. Isso exige medidas quanto ao desenvolvimento de uma nova política pública, incluindo a revisão da legislação vigente, a fim de que, entre outras medidas, se possa ofertar uma educação profissional, tecnológica e universitária articulada com as políticas nacionais de geração de emprego, trabalho e renda.

No mesmo período, o Tribunal de Contas da União (TCU) instaurou auditoria no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) a fim de “avaliar as consequências das mudanças implementadas com a edição do Decreto nº 2.208/1997, especialmente em relação ao atendimento de estudantes de baixa renda, como instrumento de inclusão social” (TCU, 2005a, p.1), em que uma das constatações fundamentais diz respeito à ausência de dados consistentes acerca da oferta de educação profissional pelas instituições de ensino federais.<sup>8</sup> Demonstrando que uma questão importante era apurar objetivamente a situação real da educação profissional no Brasil – não apenas apresentando um número geral de matrículas e concluintes –, fora acompanhar os novos programas que se constituíram mesmo sem uma base mais substancial.

Reeleita a chapa do então Presidente Lula, no primeiro ano do novo mandato, uma nova normativa, o Decreto nº 6.095/2007, se dirigirá não à expansão das instituições de EPTs federais, mas ao seu formato institucional.<sup>9</sup>

Alguns estudos sobre a temática, resgatando a história recente da educação profissional no Brasil e buscando compreensão acerca de como se constituíram os IFs, ou para explicitar a configuração destes, de forma a contextualizar o objeto de estudo, também trazem alguns marcos normativos que delinearão e pavimentarão a política que resultaria na Lei nº 11.892/2008.

Ressaltando estar em um campo de interesses econômicos e políticos em disputa, tendo como objetivo a análise de questões jurídicas em seu contexto político, Marisa BRANDÃO<sup>10</sup> por exemplo, expõe que:

<sup>8</sup> Do desdobramento dessa auditoria, num segundo Acórdão (nº 2.267/2005), serão estabelecidos indicadores de gestão que são utilizados até hoje pelas instituições federais, compondo seus relatórios. Um dos poucos trabalhos que deram atenção a essa importante auditoria foi: CASTRO (2011).

<sup>9</sup> Destaque-se que, em 2006, ocorreu a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, na qual: “Embora o termo Instituto Federal não apareça em nenhum texto dos Anais – conforme o exame de cada um deles indica, é possível verificar que a ideia de uma ‘nova institucionalidade’ já se faz presente nos discursos, assim como as razões para a constituição dessa ‘nova instituição’”. (AMORIM, 2013, p.68-69).

<sup>10</sup> BRANDÃO também explora uma série de normativas relativas à educação profissional e tecnológica, que precederam a Lei nº 11.892/2008, dando ênfase aos significados atribuídos à educação profissional e educação tecnológica, bem como o significado das instituições que trazem essas categorias em sua constituição.

(...) em março de 2007, o Poder Executivo lança a minuta do que em abril seria o Decreto 6.095, onde “Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”. Com este decreto, ficaria explícito o projeto de integrar a Rede Federal através da “agregação voluntária” entre instituições federais de educação profissional e tecnológica por meio de celebração de acordos (art. 3º). (2010, p.72-73)

Já Célia OTRANTO (2011), demarcando como referência inicial de reflexão acerca do PROEP, a transformação das escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em CEFETs, em 1978, considera o Decreto nº 6.095/2007 como marco inicial legal para a reforma da Rede Federal, estabelecendo a criação dos IFs e as normas para a transformação dos 33 CEFETs, 36 escolas agrotécnicas, 32 escolas vinculadas às universidades federais e a Escola Técnica Federal de Palmas em *campi* desses institutos.

De fato, o Decreto nº 6.095/2007 é fundamental, tendo em vista que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração para fins de constituição dos IFs – o Projeto de Lei nº 3.775/2008 e a Lei nº 11.892/2008, com pequenas nuances, incorporam todas as diretrizes dispostas no projeto.

Apesar de não ter um projeto claro, do ponto de vista do como fazer para se atingir tudo o que se propunha, pelo menos nas motivações – e em seus corolários, ou seja, as normas subsequentes –, o setor produtivo figura como único norte minimamente vislumbrável, até mesmo pela sua constância.

A começar pela Lei nº 11.195/2005:

§ 5º – *A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. [grifos nossos]*

De forma clara, a referência que vai se acentuando nas normativas que abrangem a educação profissional dá destaque ao setor produtivo. Aparecem, no Decreto nº 6.095/2007, nos incisos I e III do § 1º do artigo 4º, e no inciso V do § 2º do mesmo artigo:

Art. 4º – Após a celebração do acordo, as instituições deverão elaborar projeto de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) integrado, observando, no que couber, o disposto no art. 16 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

§ 1º A vocação institucional expressa no projeto de PDI integrado deverá se orientar para as seguintes ações:

I – *ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando profissionais para os diversos setores da economia, em estreita articulação com os setores produtivos da sociedade;*

(...)

III – *orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico no âmbito de atuação do IFET;*

(...)

§ 2º – No plano acadêmico, o projeto de PDI integrado deverá se orientar aos seguintes objetivos:

(...)

V – *desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o setor produtivo e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos.* [grifos nossos]

Aparecem ainda, nas justificativas do PL nº 3.775/2008, os seguintes pontos:

2. A presente proposta tem o objetivo de oferecer ao país um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, aproveitando o potencial instalado nos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, Escolas Técnicas Federais – ETFs e Escolas Agrotécnicas Federais – EAFs, para estruturar um conjunto de Institutos que respondam de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e *suporte aos arranjos produtivos locais.*

(...)

6. A conjugação de esforços e de capacidades institucionais propiciará as condições para a consecução dos objetivos traçados para o novo ente, em cuja missão estão destacadas as seguintes ações: 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 o fortalecimento dos arranjos produtivos locais;* estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências e 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, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. [grifos nossos]

No inciso IV do art. 6º da Lei nº 11.892/2008, conjugam-se os princípios estabelecidos anteriormente:

*IV – (...) orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. [grifos nossos]*

Conforme apresentado por COSTA e MARINHO (2018),<sup>11</sup> em trabalho referente à tramitação do PL nº 3.775/2008, o projeto de lei dos IFs começou sua apresentação na Câmara, passando pelo Senado, até a sua sanção, em uma duração de cinco meses. Em 22 de agosto, solicitou-se a atribuição de regime de urgência na apreciação da matéria. Em 15 de outubro, ainda não sendo apreciada, é apresentada mensagem, pelo Poder Executivo, que solicita que seja considerada sem efeito a urgência pedida anteriormente. Porém, após ser lida em sessão extraordinária, no mesmo dia, foi encaminhado requerimento REQ 3242/2008, pedindo a urgência da apreciação. O projeto sofreu algumas alterações, provenientes das Comissões de Educação e Cultura (CEC), e de Trabalho, Administração e Serviço Público (CTASP). O relatório desta última, o mais extenso, com maior argumentação, continha, inclusive, um substitutivo à proposta. Ambos os relatórios não faziam críticas ao conteúdo do projeto, no entanto apresentaram algumas modificações, para o – nas palavras da relatora da CTASP – aprimoramento da redação original.

A fala da relatora Andreia Zito (PSDB/RJ) na reunião de comissão (CTASP), de 29/10/2008, quando a deputada expõe um resumo de seu parecer, possibilita uma visão panorâmica sobre o trâmite do projeto de lei, dando indícios de como procedeu a elaboração do parecer, inclusive como chegaram as contribuições de algumas entidades:

Deputada Andreia Zito – Presidente, e aqui colegas deputados e deputadas, o nosso trabalho em relação a esse projeto... nós tivemos o cuidado de estarmos com o senhor Ministro da Educação, Senhor Fernando Haddad, toda sua equipe de assessoria, com o Conselho de Dirigentes dos CEFETs (CONCEFET), com recebimento em meu gabinete de sugestões, dos conselhos ligados a essas instituições federais de ensino, como também do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE), e de reuniões, também, com a Secretaria de Educação Profissional e

<sup>11</sup> Cf.: capítulo 3 da presente publicação.

Tecnológica (SETEC/MEC). Eu pude, então, concluir quais sugestões poderiam ser acatadas e, assim sendo, poder aperfeiçoar e aprimorar todo o conteúdo desse projeto de lei, com a preocupação maior de apresentar algo que possa demonstrar uma melhoria de qualidade e clareza necessária para entendimento redacional por todos aqueles que farão uso desta futura lei, em prol da melhoria da qualidade, da educação profissional tecnológica, nível do ensino básico técnico e tecnológico. A possibilidade do exame deste PL visando a sua aprovação e transformação em lei foi possível em decorrência de anteriormente ter sido aprovada Lei nº 11.740, de 2008, que criou os cargos efetivos, cargos em comissões e funções gratificadas para viabilização destes IFETs. A importância da criação dos IFETs destaca-se pela preocupação em garantir que estas instituições estarão comprometidas com a destinação de um mínimo de cinquenta por cento das vagas ofertadas, anualmente, à educação profissional técnica de nível médio e vinte por cento, no mínimo, para os cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, destinados à formação de professores especialistas. A criação destes IFETs estará sendo efetiva pela integração de algumas instituições (CEFETs, escolas técnicas, escolas agrotécnicas e colégios técnicos), num total de 38 instituições federais de educação tecnológica, não ficando nenhum estado sem ser contemplado com, no mínimo, um IFET. O projeto de lei recebeu três emendas do Plenário, duas do Deputado José Carlos Aleluia, do Democratas da Bahia, e uma do Deputado João Matos, do PMDB de Santa Catarina, mas sem possibilidade de serem aproveitadas. O voto dessa relatora favorável à aprovação pautou-se, em primeiro lugar, no entendimento de que essa política pública trazida para educação profissional tecnológica, tanto em nível do ensino médio, quanto em nível do ensino superior, é o melhor que neste momento pode ser oferecido à sociedade brasileira. Concluo, então, pela aprovação do projeto de lei, sob a forma do substitutivo que estou apresentando, em relação à redação original deste PL, oriunda do Poder Executivo, apresentamos uma média de quinze alterações substanciais, que não alteraram o espírito inicial do redator. Mas que só serviram para contribuir com o engrandecimento deste PL, objetivando deste modo que ele esteja em sintonia com legislações anteriores, que já trataram de algum modo da possibilidade de criação dos IFETs, como o Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, e a Lei nº 11.749, de 16 de julho de 2008. Convém destacar a necessidade que houve, em se alterar no artigo 19 deste PL, que trata dos quantitativos de cargos de direção, estabelecidos pelo artigo segundo da Lei nº 11.740, de 2008, objetivando deste modo a possibilidade de criação dos 38 IFETs, relacionados no artigo 5º. Há de se destacar, também, alterações bastante pertinentes no artigo 12º, muito propriamente no sentido de se estender o direito de poder se candidatar a reitor de IFET, aos professores de carreira do magistério de ensino básico, técnico e tecnológico, integrantes

das duas últimas carreiras, classes de D4 ou D5, como também os professores da classe associados da carreira do magistério superior. A maior importância que entendo neste meu voto pela aprovação deste projeto de lei, na forma do substitutivo que estou apresentando, é de ter buscado junto aos segmentos ligados diretamente às instituições federais de ensino profissional e tecnológico, as sugestões que poderiam vir a melhorar a forma que se apresenta neste projeto de lei, na sua versão inicial. Aqui, nós apresentamos nosso relatório, e eu aqui somente fiz um resumo do que apresentamos como relatório. Esse é o meu voto.<sup>12</sup>

Essas sugestões de gabinete, comentadas pela relatora, quando observadas num plano sequencial por considerações que apareceram ao longo do trâmite, transmitem o ambiente político dos acontecimentos. Os muitos empurrões para a aprovação do PL o quanto antes; a abdicação em interferir, mesmo quando alguém se dizia contrário à proposta; questões suscitadas no Congresso, mas que foram transferidas para o âmbito interno das instituições;<sup>13</sup> estes aspectos aproximam-se da exposição de VIANNA (2011) acerca da conjuntura da política nacional. Nesse sentido, todos os interesses viviam em condomínio, dentro do *estado de compromisso* reinante, sendo mediados e arbitrados pelo Executivo. A servidão voluntária<sup>14</sup> do Legislativo, de um lado, e a existência de um *parlamento paralelo*,<sup>15</sup> de outro, compunham o quadro do presidencialismo de coalizão que então vicejava.<sup>16</sup>

Não havia, pois, projetos em contraponto e/ou diálogo, mas sim interesses inarticulados material, histórica e conjunturalmente, que, por consenso, foram momentaneamente atendidos. Os eventos de efetiva construção política caminhavam assim com sobrançeria.

<sup>12</sup> Áudio da reunião disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/>>. Acesso em: 28/5/2018.

<sup>13</sup> Muitos foram os posicionamentos dirigidos a acelerar a aprovação do projeto de lei, as “idas e vindas” dos pedidos de urgência também são indicativos do que estamos colocando, bem como os comentários sobre aspectos que seriam resolvidos apenas internamente, quando fossem elaborados os Planos de Desenvolvimento Institucionais, por exemplo. Para ver esses pontos do trâmite com mais detalhes, ver capítulo 3 da presente publicação.

<sup>14</sup> Abdica-se de intervir já que: “a formação de uma vontade majoritária no Congresso é dependente da partilha entre os aliados de posições ministeriais, os partidos políticos no governo passam a viver uma dinâmica que afrouxa seus nexos orgânicos com a sociedade civil, distantes das demandas que nela se originam. Tornam-se partidos de Estado, gravitando em torno dele e contando com seus recursos de poder para sua reprodução nas competições eleitorais”. (VIANNA, 2011, p.27)

<sup>15</sup> Longe do caso clássico em que o Estado, diante da abdicação política das classes dominantes, se erige como “patrão” delas para melhor realizar os seus interesses, a forma particular desse Estado de Compromisso se exprime na criação, no interior de suas agências, de um *parlamento paralelo* onde classes, frações de classes, segmentos sociais têm voz e oportunidade no processo de deliberação das políticas que diretamente os afetam. Nesse parlamento, delibera-se sobre políticas e se decide sobre sua execução. À falta de consenso, o presidente arbitra e decide. (Id., p.26)

<sup>16</sup> Com essa operação, a formação da vontade na esfera pública não tem como conhecer, salvo por meios indiretos, a opinião que se forma na sociedade civil e as decisões tendem a se conformar por razões tecnocráticas. (Id., p.26)

O projeto que saiu do Executivo passa quase incólume, no que diz respeito a seu conteúdo, sofrendo algumas modificações pontuais, advindas de atores distintos. Na Tabela 1, discriminamos a origem das modificações propostas, a partir do que está exposto nos relatórios da CTASP e da CEC.

TABELA 1  
ORIGEM DAS MODIFICAÇÕES – QUANTITATIVO POR COMISSÃO

	CTASP	CEC
Emenda de Relator	6	6
Emenda CONDETUF	5	2
Emenda SINASEFE	3	1
Outra	1	-
Total	15	9

Elaboração própria. Fonte: Pareceres CTASP e CEC.

Das 9 emendas apresentadas pela CEC, 7 aparecem entre os 15 pontos da CTASP, com algumas diferenças na redação. Salientamos que as emendas da CEC trataram alguns temas em bloco. Se desdobrássemos cada emenda em pontos, como na CTASP, o quantitativo de modificações seria aproximadamente o mesmo. Esta forma de expor as modificações e a argumentação mais sintética tornaram o relatório bem menor.

Apenas uma modificação não fica clara de onde adveio, o subponto 9 (CTASP), pois todos os outros têm origem explicitada pela relatora Andreia Zito (CONDETUF ou SINASEFE), mas neste último, não. A divisão da Tabela 1 baseia-se na colocação dos relatores de forma explícita quanto à participação nas proposições. Na Emenda nº 5 da CEC, por exemplo, a proposição é muito próxima ao que aparece na CTASP, só que nesta última atribuída ao SINASEFE.

As duas emendas atribuídas a CONDETUF pela CEC tratam dos mesmos cinco pontos, expostos em separado na CTASP, ou seja, cinco modificações em dois blocos, todas as modificações relacionadas à retificação no nome de algumas escolas que iriam ou não compor os novos *campi* dos IFs.

O ponto que está no relatório da CTASP que não aparece no relatório de Alex Canziani (PTB/PR), Relator da CEC, diz respeito à alteração na Lei nº 11.740/2008, quanto ao quantitativo de cargos. E, o inverso, o que aparece no relatório da CEC e não na CTASP, são duas, uma quanto à ação dos IFs na modalidade de ensino a distância (EAD), que não havia no projeto, e a complementação de voto, com a Emenda nº 9, que visa a mudança da sede da Reitoria do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) de Porto Alegre para Bento Gonçalves, com justificativa de ser a instituição de maior porte entre as que iriam compor o instituto.

A Tabela 2 discrimina os temas para o qual se dirigiram as emendas, das duas comissões que as expuseram e em qual delas foram propostas.

TABELA 2  
QUANTITATIVO DE EMENDAS EM CADA COMISSÃO POR TEMÁTICA

TEMAS	CTASP	CEC
Retificação nos nomes de algumas instituições (Anexos I, II, e III)	5	3
Participação (nos conselhos, na construção do estatuto e outros documentos)	2	1
Crítérios para ocupação de cargos, suas denominações e características	4	2
Alteração na Lei nº 11.740/2008	1	-
Sede da Reitoria	1	1
Coerência no texto (com outras legislações e dentro da matéria)	2	1
Educação a distância	-	1

Elaboração própria. Fonte: Pareceres CTASP e CEC.

Os temas que viraram alvo de modificações não alteraram de forma significativa questões que, pelo grau de impacto que carregavam em potencial, demandavam maior atenção, tanto do ponto de vista de uma reflexão mais bem fundamentada, quanto do nível e da qualidade da participação dos diversos atores envolvidos no processo.

No Senado, o agora Projeto de Lei da Câmara nº 177/2008 tem passagem relâmpago sem sofrer alterações. Por fim, é sancionada a Lei nº 11.892/2008, já nos últimos dias daquele ano.

Em síntese, as considerações feitas por COSTA e MARINHO (2018)<sup>17</sup> elencam as questões que incidiram na aprovação do projeto dos IFs. Destacamos algumas que serão importantes para composição do quadro geral, no qual nossos estudos específicos estão inseridos: a instituição da Rede Federal e a criação dos IFs atendem às expectativas quanto ao *status* institucional das antigas escolas que queriam se tornar CEFETs e os CEFETs que visavam se tornar universidades tecnológicas, com exceção do CEFET/MG e do CEFET/Rio. Essa conquista iminente arrefeceu qualquer ímpeto para uma construção politicamente mais profunda. Ocorreu uma distância entre a situação legal e a situação real das instituições. A forma acelerada, além de displicente com o futuro das instituições, mostrou que só houve preocupação com aprovação da lei e não com sua aplicação. Faltavam de estudos para alicerçar o novo arranjo da Rede Federal e sua expansão, sem que isso tivesse sido colocado como uma questão. A atuação do Legislativo na produção legal, principalmente no que se refere à educação, e o *lobby* como recurso político para obtenção de conquistas também se evidenciaram.

<sup>17</sup> Cf.: capítulo 3 desta publicação.

## 2. Primeiros passos da nova Rede Federal

Em 19/5/2009, aconteceu audiência pública (na Câmara Federal) na Sessão nº 0605/2009 da CEC, cujo tema foi a implantação dos IFs,<sup>18</sup> tendo como convidados o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eliezer Moreira Pacheco, e do já então Reitor do Instituto Federal de Goiás (IFG), Paulo César Pereira. Nada de novo aconteceu e não se teve qualquer proposição objetiva para a implantação dos IFs. A mudança, ainda muito recente, não havia implicado drasticamente na vida das instituições.

Contudo, algumas declarações são interessantes, inclusive para reafirmar nossas considerações após salientar o trâmite que redundou na Lei nº 11.892/2008. O representante da SETEC/MEC, por exemplo, falou da originalidade dos IFs: “Os institutos são o símbolo de que o Brasil parou de copiar modelos estrangeiros e passou a criar seus próprios modelos” (Notas Taquigráficas da Audiência Pública) – e modelos sem similares. Atribui à reconhecida qualidade da antiga rede CEFET, no que diz respeito ao aspecto pedagógico, ao princípio da verticalização do ensino. Ressalta o diferencial de foco em relação às universidades, os IFs muito mais centrados no aspecto profissional, ressaltando que os mestrados e doutorados evidentemente não seriam acadêmicos. Ainda que a Lei nº 11.892/2008 expresse que os objetivos dos IFs estão ligados à geração de ciência e tecnologia, e estabelecendo percentuais para alguns níveis de ensino, não faz essa restrição de forma que engesse as instituições ao aspecto técnico.

Tal distanciamento de um debate que seria profícuo para ajudar o complicado caminho que se iniciava fica patente pela ausência de referência à lei que instituiu o novo estado de coisas, e menos ainda à realidade das instituições que começavam a dar seus primeiros passos como IFs. Primeiros passos de, em algumas experiências, centenárias instituições, espécies de Benjamin Button, que nasceram velhas. Só que com memórias, heranças, muitos méritos, muito problemas também. Nada disso consubstanciado em um projeto para a RFEPECT.

Já em 2010, a SETEC/MEC divulga o documento intitulado: “Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica – Concepção e Diretrizes”, que consideramos importante incorporar em nossa exposição, na medida em que a SETEC afirma que o referido documento “tem como objetivo colocar em destaque aspectos conceituais” dos IFs, “bem como os princípios norteadores que subsidiarão a sua implantação e implementação por todo o país”. E ainda que “o documento será contributivo (...) para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Integrado de cada Instituto Federal e para outros documentos desta nova institucionalidade” (p.6). Afirmando que “a intenção primeira deste documento é trazer à luz aspectos identitários dessa nova institucionalidade que surge dentro da Rede Federal” (p.38).

<sup>18</sup> Cf.: Audiências Públicas nº 1.351, de 15/10/2008, e nº 0605, de 19/5/2009. (CEC, Notas Taquigráficas)

O documento começa com a colocação de serem os IFs mais uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se em um dos pilares da ação. Visando a ampliação da oferta de cursos técnicos, “sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EAD)” (p.6), a formação de maior número de mestres e doutores, dentro da rede, e que os processos de formação para o trabalho estejam precedidos pela proposta de formação humana e cidadã. E, ainda, que o caráter de política pública consiste em aspecto importante da constituição da identidade institucional dos IFs.

Na segunda parte, encontramos um panorama da história da RFEPCT (ou do que viria a ser a rede), tendo como ponto de partida, claro, a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909 (esta data é sempre demarcada, pois os IFs foram criados às vésperas da comemoração de cem anos da criação daquelas escolas). Afirma que: “se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social” (p.14), questão que demonstramos ser o contrário. E constatação de que o crescimento do número de instituições na rede, acentuado no Governo do Presidente Lula, associado ao que chama de novas possibilidades de atuação e propostas político-pedagógicas, fez emergir a necessidade de uma nova institucionalidade.

A terceira parte do documento trata especificamente da institucionalidade. Destacando a visibilidade que a política dos IFs dá para compreensão do governo acerca da educação profissional, entendendo-a como fator estratégico, não apenas do desenvolvimento nacional, mas para a formação cidadã. Em seguida, abre dois tópicos que repetem uma série de ideias, que na designação do texto correspondem à dimensão simbólica da nova institucionalidade e aos IFs como política pública. Sem definir bem o que seria esta dimensão simbólica e a política pública expressa nos IFs. O tópico seguinte, explicita a relação entre o desenvolvimento local e regional e os IFs. Mais uma vez, a exposição segue o caminho das “nuvens”, sem nenhum tipo de análise, ou de sustentação concreta, apegando-se às ideias de local e global e a conceitos como território, mas de forma absolutamente “esfumaçada”. O que chama a atenção é que o desenvolvimento do texto parece desconsiderar que os IFs são oriundos de instituições preexistentes, na medida em que são as localidades onde aquelas estavam instaladas que definiram, primeiramente, o quadro de regiões onde se encontrariam os institutos.

Não só no documento, mas em diversos momentos, conceitos como interiorização, verticalização e ideias, como a necessidade urgente de mão de obra qualificada, serão mobilizados para justificar a expansão e sua condução – todos estes aspectos colonizados pelo atendimento ao setor produtivo. Porém, nem mesmo esse será fruto de um projeto consistentemente estruturado. Sem passar por uma avaliação lúcida e realista, os projetos e programas, por “ensaio e erro”, vão sendo criados e implementados (ou não). Por sinal, este problema já havia sido indicado pelo TCU, após auditoria,

já mobilizada em nosso trabalho, de 2004, com desdobramento em 2005. Daquela auditoria originou-se o Acórdão nº 2.267/2005, determinando que as instituições de educação profissional adotassem indicadores de eficiência e eficácia, expondo-os em seus relatórios de gestão. Estes dados poderiam ter sido úteis para que se visualizasse a situação das instituições antes de serem reinstitucionalizadas e para orientar a expansão, à medida que apresentassem as condições de se expandirem (ou não). Ocorre que o desleixo com esses dados resultou em falta de conhecimento objetivo, e apresentável, quanto à situação da nascente RFEPCT, reiterando a necessidade de indicar a produção de conhecimento acerca das instituições de EPT.

### 3. Expansão desleixada

A política de expansão, desde seu começo, sempre perseguiu um número estabelecido como meta. A previsão do governo era de que até 2014 existissem 562 unidades espalhadas pelo Brasil. No entanto, a forma como se chegaria ao número mágico nunca ficou clara. Ocorre que a expansão aconteceu de maneiras variadas, quase sempre com resultados ambíguos.

Foi isso que ficou evidente em auditoria feita pelo TCU sobre a RFEPCT – por conta de os IFs representarem a maior parte da rede, o trabalho da egrégia corte de contas se concentrou nestas instituições. Analisando os dados levantados e as considerações feitas pelo TCU, vemos que a expansão é seguida de um déficit estrutural. Aumenta-se o número de cursos e de matrículas, sem que se tenham professores e/ou estrutura física proporcional à expansão.

A auditoria foi realizada entre 2011 e 2012 e buscou privilegiar cinco questões que se relacionam com a cadeia de resultados da educação profissional, avaliando a atuação dos IFs com relação as suas expressas finalidades. O grande volume de dados, construídos a partir de fontes diversas – inclusive com trabalhos *in loco*, realizando entrevistas com gestores, professores e alunos –, já daria relevância ímpar no relatório produzido pelo TCU. Mas não é só isso, a objetividade dos dados e sua apreciação junto à legislação o qualificam como instrumento de análise e implementação das políticas públicas, relativas à RFEPCT. Salientamos que tal análise a partir do relatório deve ser realizada de forma crítica, apontando também os limites e problemas presentes no documento.

Nesse sentido, em consonância com o que destacam MARINHO e COSTA (2018),<sup>19</sup> o TCU não critica a prevalência do setor produtivo nas ações relativas à EPT como um todo, e a RFEPCT em particular, mas convalida tal preponderância, na medida em que procura a efetivação, tal qual está disposto na legislação – por mais esse motivo a análise da construção normativa que instituiu a RFEPCT é essencial.

<sup>19</sup> Cf.: capítulo 14 da presente publicação.

Não obstante, mesmo quando apresenta uma análise estritamente ligada ao que está disposto em normativas e documentos oficiais, as considerações do TCU são importantes, pois evidenciam de forma nítida a distância entre a situação legal e a situação real dos IFs – ou, ainda, os resultados de uma política mal ou pouco planejada – desleixada.

Com efeito, outrossim, verifica-se uma acentuada utilização de categorias econômicas se coadunando à perspectiva de uma pedagogia produtivista. Nada demais o fito na inserção no mercado, porém, como em comentários anteriores, a forma como coloniza outras dimensões – também importantes, inclusive para uma melhor inserção no mercado, o tema de uma formação humana e a questão da cidadania, por exemplo – limita a análise do TCU.

Nesse sentido, as considerações de NOGUEIRA (2013) são certas:

Formar pessoas para o trabalho tornou-se uma das pedras angulares da vida moderna, sobretudo nos dias correntes, em que as sociedades se tornaram mais “inteligentes”. Fica cada vez mais difícil trabalhar sem que se tenha alguma formação, tanto em termos técnicos e operacionais (habilidades, conhecimentos específicos) quanto em termos de educação básica (domínio da língua e da linguagem, fundamentos matemáticos, pensamento crítico). E se a questão for pensar a produção e o trabalho como partes essenciais de um projeto coletivo, será sempre preciso incluir no circuito uma boa dose de formação cívica — formação para a convivência e a cidadania. Formar não é somente socializar um conjunto de técnicas, modelos e informações, treinar e moldar pessoas segundo interesses tópicos, mas é também (ou deveria ser) preparar pessoas para agirem de modo crítico, autônomo, inteligente e socialmente responsável. É prepará-las para a produção, a gestão, a reprodução organizacional, o convívio e a transformação social. Precisa, por isso, seguir parâmetros reflexivos e ter como foco a melhoria dos pactos em que se vive e se trabalha. Nem tudo deve ser feito tendo em vista a glória no mercado, a competitividade, a busca obsessiva por sucesso e visibilidade, a produtividade a qualquer preço, a rentabilidade das operações. A fixação de perspectivas é mais decisiva do que a difusão de técnicas e procedimentos gerenciais. Isso, porém, não significa que se deva erguer uma muralha entre técnicas operacionais e perspectivas teóricas, entre o “saber fazer” e o “saber pensar”. No mundo de hoje não há lugar para uma visão maniqueísta e dicotômica, ao estilo da que separa a formação profissionalizante e a formação humanista. A meta deveria ser o estabelecimento de uma concepção unitária, que integre as duas possibilidades de formação e as combine de muitas maneiras na dinâmica mesma do processo formativo. A questão é, sobretudo, de eixo: a formação humanista (a visão abrangente e crítico-histórica do Estado e da comunidade) é inseparável da formação técnica e mais estratégica do que ela. Quem não pensa bem dificilmente agirá bem.

Para não prolongar ainda mais o presente capítulo, não temos como nos aprofundar em diversos aspectos tratados no relatório do TCU. Contudo, podemos arrolar alguns temas que ficam muito bem expostos no documento e nos aproximarmos mais de nossos objetos específicos, já que o IFRJ foi um dos IFs com trabalho realizado *in loco* pelo TCU. Os dados lançam luz sobre questões que necessitavam de maior atenção no planejamento da expansão – se esta não tivesse caráter desleixado –, sendo fundamentais para condução da mesma de agora em diante.

Primeiro, destacamos algumas formas problemáticas de expandir o número de unidades e o número de matrículas nos IFs, como a expansão por meio de encampação, principalmente por parcerias com prefeituras, mas também com estados e até no âmbito de instituições federais.<sup>20</sup> Este procedimento no qual são federalizadas instituições de ensino, de outras esferas de governo, ou absorvidas pelo MEC, quando já pertencentes à esfera federal, passando a compor a estrutura do instituto mais próximo geograficamente. Ocorre que, conforme aparece na auditoria do TCU, essa passagem não é estruturada. Pois são doados prédios, mas sem condições de abrigar as atividades a que um IF se destina. Em muitos casos, sem haver justificativa clara que atenda aos critérios da expansão – não há nenhuma relação com arranjos produtivos locais (APLs), por exemplo. Não obstante, a chegada (com estrutura ou sem) de uma instituição federal às cidades onde não era esperada, tanto para os políticos locais que obtiveram essa “conquista”, quanto para o próprio governo federal, era uma grande fonte de capital político.

Essas foram trilhas criadas como forma de realizar a expansão e atingir o número perseguido, de maneira que se equacionasse o déficit de estrutura física, mesmo sem haver uma estrutura humana que acompanhasse. Com efeito, o déficit de estrutura física e humana será outro problema suscitado pela auditoria, tanto nos *campi* mais antigos como nos novos (variando conforme a gestão de cada IF), evidenciado no descompasso entre a velocidade da expansão de cursos e matrículas e a infraestrutura disponível (mesmo esta última variável sendo expandida, não consegue acompanhar a velocidade da primeira).

Por vezes, o déficit foi aumentado pelos pedidos de remoção, caracterizando a evasão de professores, com pedidos de transferência, em alguns casos, imediata, agravando um cenário já deficitário, marcadamente nos *campi* situados no interior.

Ainda em relação ao corpo docente, outro problema era o déficit na formação dos professores: falta de professores com licenciatura – um problema contraditório, tendo em vista a obrigatoriedade dos IFs em ofertar pelo menos 20% de cursos de licenciatura. O que não significa que a RFEPT não contasse com professores qualificados – a qualidade, historicamente construída, das instituições federais de ensino profissional

<sup>20</sup> Foi o caso das escolas médias de agropecuária regional da Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacaueira – CEPLAC (Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira – EMARC), que eram vinculadas ao Ministério da Agricultura –, conforme Decreto nº 7.952, de 12/3/2013.

é um ponto ressaltado –, inclusive com um número alto de especialistas, mestres e doutores. Contudo, muitos problemas suscitados na auditoria foram de encontro a aspectos didáticos – levar em consideração que os trabalhos *in loco* interpelaram os docentes, a gestão e estudantes das instituições auditadas.

Mas o problema talvez mais eloquente em relação às ambiguidades da expansão foi o altíssimo índice de evasão dos estudantes, decorrente de motivos diversos: heterogeneidade do público atendido, marcada pela discrepância de conhecimentos e habilidades do corpo discente em seu ingresso; o perfil do corpo discente foi apontado como um indicador pelo TCU, exemplificado pelo PROEJA, em que o corpo discente possui histórico de evasão; caráter altamente especializado dos cursos ofertados, havendo alto índice de retenção em algumas disciplinas; a certificação antecipada – alguns do corpo discente não almejam a formação profissional oferecida, abandonando após conseguirem a certificação do ensino médio, na medida em que essa possibilidade existia, através do ENEM. Constatou-se um quadro complexo tendo em vista que a diversificação da oferta redundava numa diversificação da evasão.

Algumas constatações nos indicam mais aspectos da falta de planejamento da mudança institucional, não só no que diz respeito à área fim, mas também às áreas meio. Isso se dá quando o TCU aborda as dificuldades com trâmites burocráticos, que, segundo a auditoria, são as dificuldades no que tange à padronização dos trâmites burocráticos e ao conhecimento das bases legais e dos instrumentos jurídicos para formalização de parcerias. Situação que se replica em vários níveis de gestão, sendo a SETEC alvo de muitas considerações acerca de questões gerenciais. Não por acaso, a expansão seguia curso desregulado. Esses aspectos, de regulação da expansão, precisariam ser vistos como condição necessária para que a expansão acontecesse, pois como ressalta NOGUEIRA (2013):

Iniciativas de formação, além do mais, devem alcançar todos os que trabalham nas organizações, de cima a baixo. Não é algo que deva privilegiar um ou outro segmento, muito menos selecioná-los conforme ideias preconcebidas, como, por exemplo, a que julga que os dirigentes não precisam receber formação específica porque já estão preparados e “lá em cima” tudo se resolve.

Algumas experiências presentes nos apêndices do relatório de auditoria deixam bastante nítidas a base material da qual partimos para depois chegarmos ao conceito de desleixo, em alguns casos chegavam a extremos dramáticos. Por exemplo, experiências como a de Piúma/ES, onde uma escola, pertencente à secretaria de educação do estado, posteriormente passou ao controle da prefeitura, em 2009; por fim, teve a estrutura física incorporada pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – fruto de parceria com a prefeitura via encampação. Em outras experiências, como em Minas Gerais, havia um quadro bastante complicado:

Já os *campi* que iniciaram as aulas no ano de 2011, Ouro Branco e Betim, são um retrato da ausência de um planejamento adequado em termos de definição do conjunto de instalações mínimas necessárias para iniciar suas atividades, pois o modelo adotado é iniciar praticamente apenas com salas de aulas e todo o resto da infraestrutura necessária aguarda instalação posterior, com todas as incertezas de disponibilidade orçamentária e cumprimento de prazos de licitação para obras e aquisição de equipamentos.

Em Betim, o *campus* funciona em salas de aulas de uma escola municipal. Ao longo de 2011, o único avanço em sua infraestrutura foi apenas instalar os computadores do laboratório de informática em uma de suas salas de aula e montar as pranchas de desenho técnico. Sem sede própria, não dispõe de todas as demais instalações necessárias ao funcionamento pleno de um *campus*, tais como biblioteca e laboratórios. O diretor do *campus* Betim informa que a construção do prédio próprio está em andamento, no qual serão instalados os laboratórios de automação. No entanto, ressalta dificuldades nesse sentido e destaca: “A principal dificuldade é que a criação do curso de mecânica e automação é muito caro, caro até demais, os alunos estão aprendendo mecânica e automação somente de uma maneira teórica, não há aulas de laboratório e o mercado pede profissionais com formação prática”. (TCU, 2013, p.67)

Como pode ser notado nessas experiências, a relação com as prefeituras não colaborou para que a implantação dos novos *campi* fosse realizada sob condições apropriadas, pelo contrário, são partícipes também desleixados, aguardando colher os frutos que a ida de uma instituição federal, que traz o histórico reconhecimento das escolas federais de ensino profissional, pode trazer para seus governos locais. Mesmo que o desleixo beire o descaso, irresponsável, como na experiência do *Campus* Floresta do IF Sertão/PE:

Em relação aos *campi* do IF Sertão/PE, constatarem-se carências de instalações e equipamentos básicos para o funcionamento do *Campus* Floresta. Foi relatado pelos professores que até o momento não havia sido regularizado o imóvel (fazenda) onde deveria ser realizada grande parte das aulas práticas dos cursos técnicos de agricultura, agropecuária e zootecnia, alguns iniciados no início de 2008. Segundo o diretor geral do *campus*, a transferência do bem, doado pelo município, possui algumas pendências e ainda não pôde ser regularizado. Além disso, o laboratório de carnes e derivados do *Campus* Floresta não está em funcionamento e os equipamentos adquiridos estão ociosos. Situação que perdura por um bom tempo, segundo os professores. Professores e alunos frequentemente devem se deslocar para fazendas particulares vizinhas a fim de realizar as aulas práticas, onde, muitas vezes, não há estrutura adequada. A insatisfação também alcança os técnicos de agropecuária,

zootecnista e Agricultor, que ficam sem condições de trabalho e muitas vezes ociosos, já que não há como executar suas funções adequadamente sem a fazenda e sem o funcionamento do laboratório. Os professores do *Campus* Floresta ressaltaram ainda a falta de refeitório na escola. A oferta de refeições aos alunos naquela região carente é considerada pelos docentes e gestores como de extrema importância. Muitos alunos devem estudar durante todo o dia e não têm condições de custear a alimentação diariamente, enfatizam os entrevistados. Segundo o diretor geral, a estrutura atual do *campus* não atende às exigências da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) para a alocação de refeitório. Acrescenta que anteriormente a escola era administrada pelo estado e não possuía previsão para construção de refeitório. Desde a criação dos Institutos Federais e a consequente cessão da administração ao Governo Federal, a estrutura vem se adaptando pouco a pouco às necessidades dos cursos do *Campus* Floresta. Também não havia alojamentos para os alunos. Segundo os servidores entrevistados, a escola foi criada com o objetivo de atender vários municípios de regiões circunvizinhas. Contudo, a ausência de alojamentos pode inviabilizar o ensino aos estudantes residentes em outros municípios ou até mesmo aos provenientes da zona rural do município de Floresta, já que a área municipal é bastante extensa, 3.643,970 km<sup>2</sup>, 16 vezes maior que o município de Recife, 217,494 km<sup>2</sup>. (TCU, 2013, p.75-76)

Estes exemplos trazem elementos que reforçam o conceito de desleixo,<sup>21</sup> principalmente em relação à propalada interiorização, pela congruência das colocações de HOLANDA (2014), com todo o cenário com o qual nos deparamos no decorrer da pesquisa – aqui sintetizada. E quando explora as heranças do processo da colonização empreendida por Portugal, diz: “Essa exploração dos trópicos não se processou, em verdade, por um empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e enérgica: fez-se antes com desleixo e certo abandono”. (p.49-50)

Em seguida, HOLANDA introduzirá dois tipos ideais que farão parte de sua argumentação sobre a colonização: o trabalhador e o aventureiro. O próprio capítulo é intitulado “Trabalho & Aventura” e importa notar que o sinal entre os dois tipos não os coloca em contraposição, mas em interseção. Nesse sentido, os dois tipos humanos nos ajudariam a compreender o caráter da colonização, já que: “Entre esses dois tipos não há, em verdade, tanto uma oposição absoluta como uma incompreensão radical. Isso, inclusive, porque não pertencem à mesma família moral”.<sup>22</sup> (2014, p.51)

<sup>21</sup> Ressaltamos que chegamos ao conceito junto com o professor Ricardo José de Azevedo Marinho (que chamou nossa atenção para o clássico de Sérgio Buarque de Holanda), que foi orientador (junto com o professor Gaudêncio Frigotto) do trabalho monográfico do qual este capítulo é uma síntese.

<sup>22</sup> “(...) o reverso do tipo do trabalhador seria, talvez, o do pequeno *rentier*. Da mesma forma, o polo contrário do tipo do aventureiro pode ser representado principalmente pelo vagabundo antissocial, o *outlaw* ou o simples ocioso”. (HOLANDA, 2014, p.231)

Contudo, essas características oriundas das diversas formas de convívio “se combatem e regulam diversamente” e precisam ser observadas dentro da complexa trama.

Em outro capítulo, por exemplo, a exposição sobre a construção de nossas cidades revela algumas prevalências na direção do empreendimento colonial:

A cidade que os portugueses construíram na América não é produto mental, não chega a contradizer o quadro da natureza, e sua silhueta se enlaça na linha da paisagem. Nenhum rigor, nenhum método, nenhuma previdência, sempre esse significativo abandono que exprime a palavra “desleixo” – palavra que o escritor Aubrey Bell considerou tão tipicamente portuguesa como “saúde” e que, no seu entender, implica menos falta de energia do que uma íntima convicção de que “não vale a pena (...)”. (2014, p.131)

Vê-se que há uma contraposição entre a figura do semeador e a do ladrilhador e nossas cidades seriam advindas das “mãos” do semeador. Não sendo a mesma situação, quando HOLANDA desenvolve sua exposição sobre o tipo de semeadura, literalmente, que foi possível de se realizar aqui, do ponto de vista da técnica. Indicando que toda a análise deve ser situada histórica e objetivamente. Não obstante, o que em momento algum se perde é o fito mercantil da colonização, essa perspectiva perpassará todo o complexo de relações e processos desdobrados desde nossas raízes.<sup>23</sup>

Já indicamos neste capítulo como o setor produtivo é um elemento preponderante nas políticas de educação profissional e na expansão da RFEPCT, essa similar intensidade do mercado nos processos políticos e sociais, fazendo com que diversas caracterizações – cunhadas em outro momento, analisando outra época e outros eventos ainda mais complexos dos que aqui são objeto – lancem luz, analogamente (não que os processos sejam idênticos, mas a clareza trazida pelo conceito que é próxima da que emana da obra clássica) nos processos ora estudados. Isso fez com que adotássemos o conceito, compondo a ideia da “expansão desleixada”.

Seguindo a disposição do trabalho de HOLANDA, de onde retiramos o conceito, aqui também precisamos observar, ainda mais de perto, a realidade concreta para a qual desperta. A nosso ver, dada a complexidade de todo o processo de construção dos IFs, também constatada no relatório do TCU, e diante da miríade de possibilidades que podem ser encontradas em cada situação concreta, a reinstitucionalização ganha proporções, formas e consequências as mais diversas.

<sup>23</sup> Não temos a intenção de esgotar tudo o que a trama extremamente complexa analisada por HOLANDA (2014) suscita, nem mesmo em relação ao conceito de desleixo, precisaríamos de um trabalho inteiro dedicado apenas a esse tema. Para dar uma ideia da dimensão que este trabalho demandaria, cabe ressaltar como os diversos elementos trabalhados pelo autor precisam ser levados em conta conjuntamente: a forte presença de uma cultura da personalidade; as transformações súbitas e sua relação com a persistência de hábitos de vida tradicionais; nossa herança rural; a prevalência dos sentimentos na relações sociais; entre outros aspectos presentes no clássico de nosso pensamento social que é *Raízes do Brasil*.

Nesse sentido, vimos que problemas característicos da expansão, em algumas experiências, dependendo das condições de onde partem, são acentuados, ganhando contornos, por vezes, perversos. Não obstante, outra característica por nós destacada é a miscelânea de histórias que os IFs comportam, e são essas que dão tons específicos a cada experiência estudada. Cabe então, como é nossa proposta desde o início do trabalho, a análise concreta de cada situação.

#### **4. A educação do campo e os *campi* Pinheiral/IFRJ e Bom Jesus do Itabapoana/IFF**

Ambos os institutos do Rio de Janeiro foram formados a partir da integração entre CEFETs (CEFET/Campos e CEFET/Química) e colégios agrícolas (Nilo Peçanha e Ildefonso Bastos Borges). Todas as instituições com uma longa história de serviços prestados, duas delas centenárias, e que ao longo de suas trajetórias passaram por algumas *reinstitutionalizações*. Sem embargo, no momento da integração, partiram de uma condição institucional bastante diversa. Os CEFETs já vivendo um momento de expansão institucional a partir das Unidades Descentralizadas (UNEDs), e, no que diz respeito ao ensino, diversificação e verticalização. Já os colégios eram vinculados à Universidade Federal Fluminense (UFF), configurando o cenário de uma instituição dentro da outra, situação que de certa forma obstaculizava seu crescimento (ainda assim, como veremos, o Colégio Agrícola Nilo Peçanha conseguiu se expandir). Os colégios agrícolas, rompendo seu vínculo com a UFF, não se vinculam aos CEFETs, mas se integram a eles para se tornar uma só instituição – duas, no caso: IFRJ e IFF. Como mostramos em nosso trabalho, essa construção se deu num plano ideal sem nenhum respeito à vida concreta das instituições. Sacramentada normativamente, a integração segue confusamente seu caminho, na tentativa de se efetivar na vida concreta. Deixando claro que a *reinstitutionalização* é um processo que teve seu início, mas ainda não chegou ao fim – sem a certeza de que chegará a um fim.

Dentro do complexo arranjo institucional que são os IFs, na história do Rio de Janeiro, os *campi* oriundos dos colégios vinculados à UFF se aproximam da vaga aceitação de *interiorização*, pelo menos no aspecto de se chegar a regiões que não a principal (ou principais) de cada estado, que seria um dos critérios guia da expansão da RFEPC. COSTA e MARINHO (2018),<sup>24</sup> mobilizando a historiografia e relacionando com alguns dados da expansão, explicitam que tal interiorização replicaria uma interiorização da metrópole. Já adiantando, os *campi* que exploraremos neste trabalho se enquadram neste fenômeno, contudo, com muitas variações e peculiaridades, o que também reforça nossa ideia da necessidade de se olhar “com lupa” cada instituição reinstitucionalizada, dada a miscelânea que deu origem à RFEPC, institucionalizada em 2008.

<sup>24</sup> Cf.: capítulo 14 da presente publicação.

Os *campi* Nilo Peçanha (IFRJ) e Bom Jesus (IFF), que foram colégios agrícolas, construíram suas histórias ligadas ao ensino técnico agrícola, característica própria destes em relação ao resto das instituições que se integraram para compor os IFs no Estado do Rio de Janeiro.

Difícilmente encontram-se estudos acerca da educação técnica agrícola – nosso estudo se aproxima bastante da temática, ainda que não a atinja de forma “global”. Especificamente, estamos tratando de como uma política no âmbito da educação profissional e tecnológica chega, impacta, nas instituições do campo – no interior do estado, e que, no caso, já possuem uma história na educação técnica agrícola.

A educação em áreas rurais, até o presente momento, sofre pela estrutura precária, física (por conta dos prédios e das condições da região – quanto a luz, saneamento etc.) e humana (quantidade de professores, gestores e mesmo a formação destes). Quando na verdade necessita de investimentos em muitos casos tão grandes, ou maiores,<sup>25</sup> do que as escolas urbanas, principalmente no ensino técnico. O técnico agrícola demanda uma estrutura dispendiosa – por conta de unidades de produção, trato com animais, e no que diz respeito aos discentes, transportes e até a possibilidade de fixação em alojamentos nas escolas. As escolas agrotécnicas federais, em boa parte, num determinado momento adotaram, por exemplo, o modelo de escola-fazenda.

Estudos acerca da infraestrutura das escolas brasileiras demonstram as desigualdades existentes entre áreas urbanas e rurais – as últimas em sua maioria precárias –,<sup>26</sup> bem como entre as regiões Norte e Nordeste em relação ao restante do país.<sup>27</sup>

A expansão da RFEPCT, com o aumento dos concursos, sendo atrativos (haja vista as condições diferenciadas das instituições federais, infraestrutura, salário etc.) e de fato atraindo professores com alto grau de formação para o interior, tem repercussões perversas. Estas localidades, que sempre tiveram dificuldades devido à escassez de professores e de infraestrutura, quando veem a possibilidade em instituições que destoam deste quadro, como é o caso das da RFEPCT, de seguir com uma formação de qualidade, na realidade se deparam com outros desafios, que quase sempre resultam na evasão – grande problema da EPT, como ficou exposto no relatório do TCU. Principalmente pela forma com que se chega se interiorizando de forma dispersa, fragmentária e deficitária, desleixada.

Fizemos nossa visita ao *Campus* Bom Jesus alguns meses após nossa visita a Pinheiral. Encontramos muitas semelhanças e muitas diferenças também, o que em

<sup>25</sup> “(...) a área geográfica de abrangência de uma escola agrotécnica federal é sempre mais extensa que a de um CEFET. Em algumas EAFs, os alunos matriculados proveem, às vezes, de mais de 30 municípios da mesorregião em que está situada a unidade, o que implica o estabelecimento de políticas voltadas à implantação de transportes rodoviários gratuitos, no uso e fomento de alojamentos e na divulgação dos cursos ofertados pelas EAFs ao público alvo”. Relatório de Gestão 2008, SETEC/MEC.

<sup>26</sup> Deve-se salientar que, em relação às escolas rurais, poderia-se atribuir esse quadro à educação pública oferecida nessas regiões, tendo em vista a ínfima participação da iniciativa privada.

<sup>27</sup> Cf.: NETO *et al.*, (2013).

nossa análise resultará em aproximações e contrapontos entre as duas instituições, que em determinado momento fizeram parte do mesmo corpo institucional, mas, a partir da reinstitucionalização, inseriram-se cada uma em um dos IFs do Estado do Rio de Janeiro. O *Campus* Bom Jesus continuando numa instituição denominada Fluminense, enquanto Pinheiral inseriu-se numa de nome Rio de Janeiro, lembrando a divisão ainda antes da unificação dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro.

#### 4.1. *Campus* Nilo Peçanha

O município de Pinheiral surgiu em torno da linha férrea,<sup>28</sup> que chegou à localidade onde hoje está a cidade criada no Império em 1870, e do Posto Zootécnico, criado em 1909, mesmo ano em que foram criadas as escolas de aprendizes e artífices. Este posto, de iniciativa do Ministério da Agricultura, foi instalado no lugar onde estão fncadas muitas das raízes de Pinheiral. Toda a vida do que hoje é o município, tanto em seus avanços como nos entraves, tem ligação com as terras da Fazenda São José do Pinheiro e seus proprietários. A própria Estação Pinheiro foi instalada em terras doadas, pelo último proprietário, que não deixou herdeiros, o comendador Joaquim José de Souza Breves. Com isso, começaria a se formar a Vila Pinheiro. O Decreto nº 6.862, de agosto de 1980, dará caráter de utilidade pública para as terras da Fazenda Pinheiro. Em 1891, ano de promulgação da primeira Constituição da República, sua sede passa para a Fazenda Federal. Uma nova passagem ocorre em 1897, agora para o Ministério da Guerra, quando será instalado um hospital militar. Em pouco tempo, em 1899, foi para o Ministério da Agricultura, quando se estabelecerá uma sequência de iniciativas, sempre no âmbito do ensino. Instalações ampliadas, anexas ao Posto Zootécnico, foram utilizadas como estabelecimento de ensino, servindo ao aprendizado agrícola, ao patronato agrícola, e à Escola Superior de Agronomia e Veterinária. No mesmo ano de início de funcionamento desta escola superior, foi criado o Distrito de Pinheiro, subordinado ao município de Piraí, através do Decreto de Lei nº 1.360, de 21/11/1916. Com a transferência da Escola Superior de Agronomia e Veterinária para Niterói, surge em Pinheiro o Curso Complementar Patronato Agrícola. Tempos depois, já na ordem constitucional de 1937, com o Decreto nº 7.072, de 9/4/1941, foi passado o Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha para a localidade, trazendo a denominação da figura emblemática de Nilo Peçanha, que permaneceria mesmo após diversas mudanças. A primeira delas, já no período de redemocratização, passa para

<sup>28</sup> Para uma reconstituição histórica do *Campus* Pinheiral/IFRJ, utilizamos os trabalhos de NOVICKI (2010, 2012a e 2012b); a dissertação de SILVA, Marília Rodrigues da. A formação do técnico em agropecuária do Colégio Agrícola Nilo Peçanha Camp/RJ: um estudo de caso sobre a interface com a agroecologia (2009); os sites da Prefeitura de Pinheiral (<<http://www.pinheiral.rj.gov.br/>>) e do *Campus* Pinheiral/IFRJ (<<http://portal.ifrj.edu.br/pinheiral>>); o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFRJ; e o diálogo realizado em nossa visita com o gestor do *Campus* Pinheiral/IFRJ.

Escola Agrotécnica Nilo Peçanha, que oferecia o Curso de Técnico Agrícola. Em 1964, passa a se chamar Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP). Em meio a um novo período ditatorial, novas mudanças virão na sequência. O Decreto nº 60.731, de 19/5/1967, transferiu para o MEC os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura. Em 1968, ano de muitas reformas na educação, o colégio passou a ser subordinado à UFF. Já em meio a um novo período de redemocratização, o colégio aumenta de área, agregando o antigo prédio da Fazenda Pinheiro e terras cedidas pelo Ministério da Agricultura. Pode-se dizer que, findo o período de atividade da Fazenda de Souza Breves, o CANP está no núcleo do município, criado em 1995, de Pinheiral. Localizando-se em uma região, em certa medida, privilegiada, por ser cortada por ferrovias e rodovias que se ligam a grandes centros populacionais e econômicos do Brasil. Idos os tempos da fazenda, a agropecuária hoje corresponde a um percentual irrisório na economia e na vida da cidade.

Saindo do Rio de Janeiro, com trânsito fluindo bem, chega-se à cidade em pouco mais de uma hora e meia. Silenciosíssima pela manhã, fica difícil até encontrar alguém para pedir informação. No entanto, logo se esbarra com alguns prédios públicos; talvez por coincidência, chegando à cidade vimos a Secretaria de Educação de Pinheiral. Ao entrar e pedir informação sobre a localização do *campus*, de pronto as funcionárias na recepção nos indicaram o caminho. Perguntamos ainda se a secretaria tem algum tipo de parceria com o *campus*; a funcionária diz que não tinha, mas teria. Sem pestanejar, perguntamos logo, por quê? Porque o atual prefeito é o ex-diretor do *campus*, nos disse a funcionária. Assim, de forma surpreendente, começava nossa visita à cidade e ao *Campus* Nilo Peçanha.

Anda-se pouco até chegar à linha férrea que corta a cidade, do outro lado há um conjunto de praças, com parte do comércio fechada e funcionando somente uma espécie de mercearia e uma agência do Banco do Brasil. A pequena biblioteca municipal também já está aberta bem cedo, onde fomos reforçar a instrução para chegar até o *campus*. Ao pedir informação, recebemos mais algumas instruções, em tom animado, orgulhoso, pelos que trabalhavam na biblioteca. Que por alguns momentos deixaram escapar um ‘colégio agrícola’, quando queriam se referir ao *campus*. No entanto, sabiam da mudança e pareciam ter muita esperança nos novos tempos do *campus* e da ex-cidade-dormitório de Volta Redonda, como eles mesmos se referiam a Pinheiral.

Em pleno 2013, passados quatro anos após mais uma reinstitucionalização, pelo menos até o início daquele ano, quem chegava no *Campus* Nilo Peçanha corria o risco de achar que estava no lugar errado, ou no mínimo ficava confuso vendo os discentes com o uniforme do IF passando pela guarita e vendo a placa que avisa que a área é monitorada.

FOTO 1  
PLACA NA ENTRADA DO *CAMPUS* NILO PEÇANHA



Fonte: arquivo pessoal.

O silêncio e a calma da manhã e da paisagem não insinuavam o que estávamos prestes a nos deparar, o tempo da expansão, que era outro – frenético –, célere e confuso. Os critérios, os tempos, os métodos, procedimentos, concepções, “da metrópole”, para ficar com a acepção já mobilizada em nosso trabalho, não podem ser transplantados para o interior sem causar impactos controversos – por vezes, danosos.

Todas as fontes que buscamos para apreender a história de Pinheiral acabaram por nos levar para a história do Sul Fluminense, principalmente Volta Redonda. A emancipação era muito recente, tudo bem, mas mesmo os aspectos da formação econômica da localidade ressaltam o quanto, após o declínio do café, na região do que hoje é Pinheiral viveu, e vive, em função das circunvizinhanças, principalmente pelas indústrias que se instalaram na região, claro, também com a proeminência de Volta Redonda. A tendência é esse papel se acentuar, indústrias, como as do setor automotivo, continuam se instalando na região, porém Pinheiral, devido a sua constituição geográfica (com relevo predominantemente acidentado), e por grande parte das terras pertencerem à União, fica impossibilitado de receber estas (e outras) indústrias.

Não era por acaso que a maioria dos discentes do *Campus* Nilo Peçanha fosse oriunda de Volta Redonda. Tampouco que o curso com maior procura na escola fosse o de Segurança do Trabalho, inexistente na instituição – nem seria o caso de já ter existido. Na época de nossa visita, os cursos oferecidos pelo *campus* eram: cursos técnicos integrados ao ensino médio em agropecuária, meio ambiente, informática e agroindústria, este último do PROEJA; concomitantes (presenciais) de informática e

secretariado; e, a distância,<sup>29</sup> serviços públicos, lazer e agente comunitário de saúde. Boa parte dos cursos tinha a ver com políticas de governos, que, de alguma forma, ao se implementar, passaram por tentativa de adaptação à história da instituição e de oferecer algum tipo de atendimento à comunidade.

O Curso de Meio Ambiente nasceu em decorrência do Decreto nº 2.208/1997, que separou o ensino técnico do médio. A partir do decreto, havia a obrigatoriedade de que as vagas para o ensino médio correspondessem à metade das vagas do curso técnico. Como na época o Colégio Agrícola só oferecia um curso, se fosse reduzido, não atenderia mais àquela população. Então, a solução foi criar outro curso técnico, aumentando o número de vagas desta modalidade, sem diminuir as do ensino médio.

Nós fomos obrigados, por força do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria MEC nº 646/1997, a diminuir a oferta de vagas no ensino médio e a ampliar a oferta de vagas do ensino técnico, **sem ter estrutura**. Procuramos cumprir esse decreto sem diminuir a oferta do ensino médio e aí veio a proposta do curso técnico na área de meio ambiente. Por que meio ambiente? Porque [o curso] nasceu numa região que tinha a agricultura, depois a agropecuária, como carro chefe da sua economia, e na década de 1940/50 viu chegar a Companhia Siderúrgica Nacional, e aí a economia da região mudou de rumo. Hoje temos fábricas de automóveis, caminhões, siderúrgicas e metalúrgicas do grupo Votorantim, e vários grupos econômicos que estão instalados aqui na região. Vemos tudo isso acontecendo e nos causava uma angústia muito grande, porque a instituição não dava resposta a esse mercado em crescimento, apesar de ser centenária, de ter um histórico de serviços prestados à comunidade. Então nós tínhamos que fazer um movimento interno para inverter esse fluxo e voltar a responder melhor à comunidade. Optamos pelo Curso de Meio Ambiente porque era a área que teríamos melhores condições de ofertar um curso profissional de qualidade, com o perfil de profissionais que tínhamos em nosso quadro, atendendo assim à demanda que o mercado nos trazia. Acho que o grande desafio foi ter que mexer com as estruturas, que só pensavam em agropecuária e que achavam uma ameaça oferecer qualquer outro tipo de formação. [Diretor do ainda Colégio Agrícola] (NOVICKI e PASSOS, 2012a) [grifos nossos]

Para atender a demanda institucional criada, tendo em vista a falta de estrutura, trabalhou-se com o que se tinha para começar o curso:

Nós tivemos um veterinário que foi dar aula de hidrologia e, até hoje, ele é professor de hidrologia. Ele aprendeu! Ele era veterinário e trabalhava com peixes. Então, entendia da qualidade da água para

<sup>29</sup> O Núcleo de Educação a Distância do IFRJ — *Campus* Nilo Peçanha – Pinheiral possuía polos presentes nas seguintes cidades: Pinheiral, Resende, Volta Redonda, Barra Mansa, São José do Vale do Rio Preto, Piraí, Porto Real, Rio Claro, Rio das Flores e Rio de Janeiro (Complexo do Alemão).

o peixe. Daí ele começou a se especializar e a fazer cursos. O início foi mais ou menos assim, se era professor de agricultura, e uma das disciplinas da área de agricultura é a meteorologia, então vai dar aula de meteorologia para o CTMA. [Diretora de Ensino do ainda Colégio Agrícola] (Id.ib.)

Com a “imposição” do Decreto nº 2.208/1997, contraditoriamente, a situação adversa serviu de motivador para atender a uma vontade da instituição em oferecer outros cursos, em crescer. Muito isolada no âmbito da UFF, qualquer articulação institucional ficava relegada a gestões que porventura viessem prestar atenção no colégio:

Dentro da universidade a gente tinha abertura, mas muito mais pelo pessoal do que institucional. Alguns diretores, alguns pró-reitores, alguns reitores, tinham uma visão diferente em relação ao Colégio Agrícola, e outros desconheciam. Então, digamos assim, foi um momento da instituição. [Gestor do *Campus* Nilo Peçanha] (Arquivo pessoal)

Não apenas o cenário econômico, destacado, na citação anterior, pelo ex-Diretor do Colégio Agrícola e dos primeiros anos de *Campus* Nilo Peçanha, mas as características próprias do Curso de Agropecuária e os problemas enfrentados por este levavam o CANP a buscar ampliar as possibilidades para a comunidade, como ouvimos em nossa conversa: “o Curso de Agropecuária é muito específico. É ‘ame-o ou deixe-o’. Porque é sol, mexer com animal, com inseto. Então, a gente tem uma evasão, pela característica do curso, muito grande”. Esse é um velho desafio, de antes da mudança para *Campus* do IFRJ, que perdurava ainda naquele momento. O curso vinha sobrevivendo por conta da diminuição da oferta de vagas. Portanto, a expansão do número de matrículas no *campus* se dava pelos outros cursos, principalmente pela EAD. Levando em consideração o aumento substancial que havia da oferta de vagas, pode-se dizer que o *Campus* Nilo Peçanha cada vez mais se afastava de sua forma de atendimento tradicional.

O *Campus* Nilo Peçanha possui uma ótima estrutura, que, após ter virado IF, vinha aumentando e melhorando. Estavam sendo construídos um refeitório e uma biblioteca maiores. As salas tinham ar-condicionado, ainda que não pudessem ser todas utilizadas por conta da instalação elétrica, que com o aumento do consumo precisava ser reformada. Existe uma estação de tratamento de água – captada do rio Cachimbau – dentro do *campus*. Sem contar as unidades de produção, auditório, quadra (coberta e descoberta). Com certeza está dentro das escolas avançadas, segundo classificação proposta por NETO *et al* (2013). O que dá maior visibilidade ainda para o *campus*, haja vista que as escolas do interior, segundo pesquisa citada, em sua imensa maioria, são as que apresentam as piores condições infraestruturais. Talvez a única falta na estrutura do *campus* fosse não ter alojamento feminino, tendo em vista que a maioria dos que ingressavam eram mulheres.

Do ponto de vista do ensino, é uma referência na região, recebendo discentes de diversas cidades vizinhas, inclusive de fora do estado, vindos de Minas Gerais, por exemplo. Como acontece em muitas escolas da RFEPCT, os discentes vão atrás deste ensino básico de qualidade, sendo “indiferente” quanto à especialização técnica. Na maioria dos casos, almejando o ensino superior. Muitos discentes da UFRRJ são oriundos do *campus*.

Uma procura muito grande pelo ensino médio. Porque, agropecuária não era uma coisa muito interessante, mas ele vinha fazer porque era instituição pública de qualidade, com ensino médio de qualidade. Na ocasião, era a única em todo o Sul Fluminense. E o que a gente chama de comunidade é realmente o Sul Fluminense, principalmente, naquela época, a gente recebia (na época de criação do Curso Técnico em Meio Ambiente), a gente recebia alunos desde Angra dos Reis até Três Rios, Resende, toda essa região, a gente recebia alunos dessas regiões pra cá. [Gestor do *Campus* Nilo Peçanha] (Arquivo pessoal)

Situação que permanecia, mas, havendo uma concorrência com o *Campus* de Volta Redonda, construído já no Governo Lula, que desse ponto de vista, da procura por um ensino básico de qualidade, não fazia diferença ser agrícola ou industrial – a presença do *Campus* Volta Redonda torna mais curiosa a procura por cursos como Segurança do Trabalho no *Campus* Nilo Peçanha.<sup>30</sup>

A criação de cursos também era encarada como uma estratégia contra o problema da evasão,<sup>31</sup> conforme ouvimos em nossa conversa com a gestão: “essa evasão mostrava pra gente que, de repente, se o aluno tivesse outra chance, outra possibilidade, ele mudaria de curso, não iria embora. Então, ele poderia continuar na instituição numa outra área”.

Aqui seria interessante uma análise mais detida da série histórica deste problema. Infelizmente, o *campus* não contava com esse tipo de material. Porém, seria de suma importância a elaboração desta série, como ficou indicado no relatório do TCU. Mas a indicação de que para se manter a oferta do curso era preciso diminuir a quantidade de vagas, num momento de expansão, associado à procura que visava mais a qualidade do ensino médio do que a formação técnica, aparentava que o Curso de

<sup>30</sup> “De vocação originalmente agrícola, o *Campus* Nilo Peçanha – Pinheiral (CaNP) vem ampliando sua área de atuação desde 2002 no intuito de aumentar a oferta de vagas e cursos à população da Região Sul Fluminense, principalmente em eixos tecnológicos voltados à prestação de serviços, atuando em complementaridade com o *Campus* Volta Redonda/ IFRJ, que atende aos mesmos municípios, mas tem atuação mais voltada para a área industrial.” (Relatório de Gestão IFRJ 2012).

<sup>31</sup> Observando o que estamos expondo – excelente infraestrutura, reconhecido ensino de qualidade, referência em toda a região e, após a análise do relatório do TCU, que mostrou os índices alarmantes de evasão, caberia perguntar: como explicar este fenômeno da evasão na EPT? Tendo em vista ainda que a realização do acesso ao ensino profissional supostamente seria o melhor, e mais rápido, caminho para a inserção no mercado de trabalho. Este tema demanda análises específicas.

Agropecuária permanecia por persistência. Mesmo os relatórios de gestão do instituto, que seriam, ou deveriam ser, um importante instrumento de consulta, pela inconsistência dos dados, impossibilitavam uma série histórica – isso com os relatórios disponíveis até 2013, época de nossas visitas.

O quadro fica mais complexo ao olharmos as possibilidades para egressos e egresas. Em nossa visita, dois caminhos apareceram com mais força: ingressar na universidade, em geral a UFRRJ, já que, além de tudo, pode haver continuidade na área e é mais próxima; trabalhar nas prefeituras, o que caracteriza a “atuação urbana” do técnico em agropecuária (na área de parques e jardins).

Essa é uma das realidades também do Curso de Meio Ambiente, em que os discentes em sua maioria realizavam estágio na Coordenadoria de Meio Ambiente da Prefeitura de Pinheiral. (NOVICKI e PASSOS, 2010) Corolário desta situação, os discentes ficam com a visão embaçada quanto ao futuro profissional e ao campo de atuação após formado.

O corpo discente gostou do curso e da área ambiental, mas tem muitas dúvidas sobre a própria atuação no mercado de trabalho. Considerando que a maioria das atividades de estágio aconteceu na Coordenadoria de Meio Ambiente de Pinheiral, não ficou clara para os alunos a aplicabilidade adquirida dos conhecimentos e das habilidades. Para eles, o mercado de trabalho é vago, confuso:

Fizemos o estágio na Coordenadoria de Meio Ambiente de Pinheiral e na verdade a maioria queria estar fazendo numa indústria (Aluno 3). Considerando os ramos em que podemos atuar (industrial, educacional etc.) ainda é um pouco vago saber especificamente como serão aplicados nossos conhecimentos, mesmo porque os estágios são pouco oferecidos. (Aluno 8)

(...)

Visando identificar o que seria um “local de trabalho ideal” para os alunos, perguntamos onde gostariam de trabalhar e por quê? Responderam: em unidades de conservação, atividades de ecoturismo, agricultura e principalmente em empresas como a Vale do Rio Doce, Petrobras e Odebrecht, devido às vantagens que oportunizam (tecnologia de ponta, prevenção de riscos, salário, viagens). (NOVICKI e PASSOS, 2010)

Outra opção encontrada para realização dos estágios foi dar a possibilidade de fazê-los no próprio *campus*:<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Outros problemas relacionados aos estágios, segundo o Relatório de Gestão do IFRJ de 2012, seriam: “dificuldade de envolver docentes nas atividades de supervisão de estágio; pouca procura dos alunos pelo estágio; dificuldade de atendimento aos alunos em estágios externos nas áreas de agropecuária e meio ambiente; carga horária dos cursos é alta e não favorece o estágio”.

(...) tivemos que criar alternativas, porque se eu exijo do aluno o estágio e não existe oferta de estágio, tenho que fazer alguma coisa. Foi quando criamos os postos de estágios aqui dentro. Por exemplo: na Sala Verde, temos estagiários em educação ambiental, e quem faz orientação, hoje, é a Daniele; no setor de suinocultura, não sei se hoje está funcionando, mas tínhamos postos de estágio para acompanhar o tratamento de resíduos, compostagem, qualidade da água etc. Nós criamos também um estágio para o técnico em meio ambiente no setor de produção de mudas. [Diretora de Ensino do *Campus* Nilo Peçanha] (Id.ib.)

O rápido panorama que estamos traçando fica sempre comprometido pela ausência de dados mais “brutos”, ficando relegado a, em sua maioria, visões impressionistas. Essas impressões decorrem também da fala mesma dos discentes e de seus pais – como nos disse na conversa com a gestão do *campus*, principalmente através dos conselhos de classe, reuniões de pais etc..

A presença da instituição na região Sul Fluminense é marcante, com uma história centenária de atendimento às comunidades de diversos municípios, foi nos últimos quinze anos, pelo menos, que o ex-CANP e atual *Campus* Nilo Peçanha sofreu suas maiores mudanças, de forma incrivelmente acelerada. Pensar que em 1997 a instituição oferecia apenas um curso e em 2013 contava com nove, em diversas modalidades, em outras áreas que não a agrícola. Claro, como já mostramos, muitas foram as demandas externas que fizeram com que houvesse este crescimento. No entanto, deveu-se também a decisões internas, principalmente enquanto ainda era CANP – expandir a oferta, em vez de reduzir, mediante a criação de um novo curso em resposta ao Decreto nº 2.208/1997. Caso emblemático, também, a criação do Curso de Secretariado, em que se atendeu a vontade de abrir outro curso, não o que se queria, mas o que deu para criar, tendo em vista o que se tinha:

(...) o curso foi o que a gente pode criar. A gente queria criar um curso técnico em administração. Mas na época a gente não tinha vaga de professor. Então o que a gente tinha disponível eram professores mais da área de língua portuguesa. Porque o secretariado pode estar tanto na área de administração como na área de linguagem. Então quem assumiu o curso (o pesado do curso) hoje é da área de linguagem. [Gestor do *Campus* Nilo Peçanha] (Arquivo pessoal)

Contudo o curso “não está bem das pernas”, como nos falou a gestão do *campus*, a procura estava muito baixa. A gestão especulava que era pelo nome do curso mesmo, que sofria um certo preconceito, sendo procurado apenas por meninas. Por conta disso, a intenção ainda era de oferecer o Curso de Administração.

Havia ainda a previsão da abertura do Curso de Panificação, que já estava com equipamentos comprados e laboratórios finalizando a arrumação, e um Curso de

Hospedagem, ambos visando às características da região – fica difícil falar em APL pela indefinição destes. Segundo a gestão: “a gente acredita que, apesar de não ter aqui um arranjo produtivo local consolidado (definido), a região toda atua muito na área de serviço, principalmente este município. Volta Redonda é muito industrial e aqui é muita atuação em serviço, comércio”.

Tamanha azáfama institucional num primeiro momento repercutiu apenas na oferta de cursos, inicialmente no Governo FHC; em seguida, como não poderia deixar de ser, nos governos petistas. Todas as demandas e responsabilidades foram respondidas com a criação de cursos. Nos primeiros anos do Governo do Presidente Lula, com a criação do PROEJA e sua obrigatoriedade de ofertar no mínimo 10% do número de vagas da instituição nesta modalidade, trouxe não só a demanda da EJA, mas também da recém-oportunizada forma integrada de ensino. Todo este cenário não foi respondido com os cursos que já existiam, mas com a criação do curso de agroindústria.

Com a abertura de edital pelo MEC para EAD, o CANP viu uma nova oportunidade, escrevendo um projeto para concorrer. Ele foi selecionado e daí tiveram origem os cursos de Serviço Público, Lazer e Agente Comunitário.

Havia também uma expectativa dos municípios em volta por outros cursos. E a educação a distância responde um pouco a isso. Porque o cidadão não precisa sair da cidade, daqui, de certa forma, o curso vai até lá. A prefeitura está possibilitando que isso aconteça. Então foi assim, e até que nós conseguimos dar conta do recado, eu acredito que até bem (...) então nós abrimos cursos que casaram entre o que a gente tinha possibilidade e o que as prefeituras queriam. [Gestor do *Campus Nilo Peçanha*] (Arquivo pessoal)

Esta modalidade contava com a peculiaridade de, por conta da EAD ir até os discentes, o *Campus Nilo Peçanha* estar presente na região metropolitana do Rio de Janeiro. Ao oferecer um dos cursos no Complexo do Alemão, fazia o que nenhum outro *campus* do IFRJ faz, oferecer EAD e ainda estar dentro de alguma comunidade na área de abrangência do instituto. Mais um elemento para as inúmeras equações no âmbito dos IFs, como falar em APL, interiorização, entre outras hipóteses. Também foi através desta modalidade que houve uma maior expansão no número de matrículas, se consolidando como um importante instrumento de atendimento a demandas das prefeituras circunvizinhas.

Com a nova institucionalidade e desafios, também associados a vontades anteriores à transformação, abriu-se a oportunidade/demanda pelo oferecimento de licenciaturas. Curiosamente, projetava-se oferecer o Curso de Licenciatura em Computação. O *campus* já oferecia Curso Técnico de Informática, porém fica estranha a opção de, com história centenária na área agrícola, ser seu primeiro curso de graduação a Licenciatura em Computação.

Na realidade, era de se estranhar que se quisesse abrir este curso, pois, do ponto de vista legal, o *campus* não tem essa obrigação. Esta é uma discussão que está presente em todos os IFs com os quais, por conta da pesquisa, tivemos algum tipo de contato. Os percentuais presentes na Lei nº 11.892/2008 estão definidos por *campi*; por isso, há possibilidade de algum dos *campi* não oferecer determinada modalidade, se o percentual for atingido com o que se oferece em apenas alguns, em outras palavras, o percentual é por *campi* (IF) não por *campus*. Isso inclui o PROEJA também. Aliás, esta é uma confusão presente na legislação própria do programa, uma questão que não foi devidamente resolvida antes de ser trazida para a legislação dos IFs. Mesmo no Acordo de Metas e Compromissos do IFRJ, não havia especificação quanto ao oferecimento do PROEJA. Constava na cláusula segunda – Das Metas e Compromissos – apenas que: compromisso da oferta de curso de PROEJA (Técnico e FIC) na perspectiva de promover a inclusão e atender a demanda regional, conforme o disposto no Decreto nº 5.840, de 13/7/2006. Este é o único documento que se referia ao PROEJA de forma clara, no que diz respeito ao programa, não aos percentuais. Pois a Lei nº 11.892/2008 não faz referência a este, mas, sim, à oferta ao público de jovens e adultos.

Art. 7º – Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (...).

O único trecho do ponto que mencionamos do Acordo de Compromissos e Metas que abriria caminho para a oferta por *campus* seria o atendimento a uma demanda regional. Mesmo assim, é extremamente vago e pode ser compreendido, e até atendido, de diversas formas. Por exemplo, no caso do *Campus* Nilo Peçanha, ele está na mesma região do *Campus* Volta Redonda.

Quando se fala de implementação e oferecimento do PROEJA, emergem muitos entraves, pois o programa está nos IFs por conta das responsabilidades normativas pré-reinstitucionalização. Uma herança das antigas instituições que, ao contrário das que não se abre mão após a reinstitucionalização, é sistematicamente negada em muitos IFs.<sup>33</sup> São muitos os trabalhos que se ocupam da análise do PROEJA nos IFs, que mostram muitas situações semelhantes entre si e com as que temos visto em diversos *campi* visitados pela nossa pesquisa; em Pinheiral, não era diferente. O mais enfatizado no relatório do TCU foi o tema da evasão nesta modalidade, existindo uma interpretação ruim de alguns gestores acerca desse fenômeno.<sup>34</sup> A recusa de trabalhar

<sup>33</sup> É um problema presente em quase todos os trabalhos que se ocupam do programa.

<sup>34</sup> Cf.: capítulo 14 da presente publicação.

nesta modalidade por grande parte dos docentes era talvez o problema que causasse maior desgaste na sua relação com os gestores dos *campi*. Havia também resistência por parte destes últimos em tentar implantar o programa.

Afinal de contas, todas as questões que estamos apresentando acerca da criação dos cursos no *Campus* Nilo Peçanha foram reverberações da ausência de uma regulamentação para a criação de cursos. Não existia um protocolo a ser seguido. Sem ele, os cursos vão “conforme a maré”, isto é, no caso em tela, conforme as demandas governamentais e a vontade da instituição, criando a situação de, ao se perguntar como se dava a criação de cursos num *campus* de um IF, a resposta dependesse de qual IF se estava falando e da medida tomada por cada um.<sup>35</sup> Portanto, faltavam critérios para o procedimento – não havia estudo de demanda, por exemplo.

Ainda no Acordo de Metas e Compromisso do IFRJ, quanto ao ensino superior, mais especificamente licenciaturas, sim, havia um percentual estabelecido, os 20% que estão na Lei nº 11.892/2008; quanto à formação pedagógica, como foi apresentado no relatório do TCU, havia poucos docentes com esta formação. A solução encontrada pelo TCU foi a de que os próprios IFs formassem seus quadros. Esta ideia foi expressa pela gestão do *Campus* Nilo Peçanha também, dizendo que acreditava na licenciatura dentro dos IFs, mas para formar docentes para o ensino médio técnico. A questão que se impõe tanto a essa visão quanto às indicações do TCU, e que veio à tona após análise do trâmite do PL que deu origem à lei dos IFs, que reforçamos agora, é: se há o déficit na formação pedagógica dos professores dos IFs, quem vai ministrar na licenciatura?<sup>36</sup>

Na verdade, em Pinheiral, o *Campus* Nilo Peçanha tinha preocupações mais urgentes antes de resolver o imbróglío (pensar duas vezes antes de abrir novos cursos seria o correto e deveria ser enfatizado). Um problema que vimos em nossa visita ao *campus*, e que algum tempo depois apareceu no relatório do TCU como uma questão generalizada dos *campi* situados no interior: o número elevado de pedidos de remoção para os *campi* situados em regiões centrais, capitais, ou simplesmente para onde fosse mais próximo da residência dos docentes.

Quadro muito semelhante no *Campus* Nilo Peçanha com boa parte dos pedidos de docentes ainda em estágio probatório! Isso confirma nossa hipótese de que o problema de fixação de docentes em *campi* do interior não se deve exclusivamente à estrutura das escolas nestas localidades, nem a dificuldades de acesso – estas questões existem –, pois um docente que faz um concurso para determinada localidade e de

<sup>35</sup> No caso do *Campus* Nilo Peçanha, as constatações presentes no Relatório de Gestão 2012 do IFRJ decorrem, em boa parte, da falta de regulamentação, tanto dos *campi* quanto da política de expansão: “Baixa procura pelos cursos de Secretariado e Agroindústria; dificuldades operacionais nos polos de EAD, que são coordenados por profissionais indicados pelas prefeituras; impossibilidade (institucional) de abertura de novos polos para atendimento de outros municípios”.

<sup>36</sup> Cf.: capítulo 3 da presente publicação.

imediatamente pede remoção não pode ser justificado apenas por aquelas condições. No caso de Pinheiral, isso era evidente, o *campus* possui uma ótima estrutura e a cidade não oferece dificuldades absurdas de acesso. Na época de nossa visita, a gestão do *campus* estimou que, dos 30 recém concursados, 13 estavam pedindo remoção.<sup>37</sup>

Diante desta situação, os editais têm de ser bem claros quanto a essa questão de que se está fazendo concurso para determinado *campus* e qual a realidade atual dele, instalações, localização, cursos que oferece, deixando nítidas as possibilidades que poderão encontrar. Por sua vez, a SETEC, em conjunto com os IFs, deve, a nosso ver, regulamentar esta situação, tendo critérios e procedimentos para remoção (isso também está nas considerações do TCU), o que alguns IFs têm feito por iniciativa própria.

Toda a configuração atual do *Campus* Nilo Peçanha é marcada fortemente pelos últimos anos antes da reinstitucionalização, do ainda CANP, principalmente pelos dois mandatos à frente da direção geral do colégio, e dos primeiros anos como *campus*, de José Arimathéa. Com outros profissionais do antigo CANP, mesmo antes da expansão, deu novas dimensões para o colégio e até nova visibilidade. Já como uma liderança, participou da solenidade no Palácio do Planalto em que o então Presidente Lula, com a presença do Ministro da Educação Fernando Haddad, encaminhou ao Congresso o PL nº 3.775/2008.<sup>38</sup> Na época, o CANP estava em evidência por alcançar os melhores resultados no ENEM entre as escolas do Médio Vale do Paraíba do Sul, em 2005, 2006 e 2007, sendo motivo de orgulho para a cidade de Pinheiral.

Como uma figura de indiscutível liderança entre os gestores da EPT no Brasil, quando aprovada a lei que instituiu os IFs, e definido que o CANP passaria a ser um dos *campi* do IFRJ, Arimathéa se colocou à disposição para assumir a Reitoria do instituto. O fato apresentava uma situação atípica, pois seria natural que o cargo fosse ocupado pelos ex-diretores dos CEFETs, quando estes fizessem parte do novo arranjo institucional. Um processo justificado apenas por esta naturalização, pois, no caso do CANP, esta era uma das instituições mais antigas que deram origem ao IFRJ – a única com a decantada história centenária das escolas técnicas (ainda que não tivesse origem nas escolas de aprendizes e artífices). Frustrada a tentativa, Arimathéa continuou seu trabalho no *campus*: aumento na oferta de cursos, do número de vagas, da infraestrutura, atendimento no horário noturno, cursos a distância, expandindo e reforçando a presença do *Campus* Nilo Peçanha na região. O orgulho da cidade agora

<sup>37</sup> No Relatório de Gestão 2012 do IFRJ ainda aparecem outros problemas enfrentados pelo *Campus* Nilo Peçanha: “Ausência de professores em algumas disciplinas – falta de vagas e licenças médicas; greve dos servidores federais pelo segundo ano consecutivo – atraso do calendário letivo, atraso dos planejamentos anuais e semestrais, curtos prazos para avaliações e reuniões; o sistema SIGAEdu ainda está em fase inicial e apresenta muitos problemas, dificultando a adequada alimentação dos dados pelos professores; o sistema de registro de biblioteca produzido pelo MEC não ficou pronto; falta de política institucional para as bibliotecas do IFRJ; falta de profissional capacitado; custo de sistemas pagos”.

<sup>38</sup> Criação dos IFETS: diretor de colégio agrícola da UFF representa diretores das escolas técnicas em cerimônia no Planalto, 30/7/2008. Disponível em: <<http://www.noticias.uff.br/>>. Acesso em: 30/5/2018.

dava oportunidade a quem nunca havia pensado em ter acesso à instituição poder entrar, além de orgulhosos pela escola, gratos pela oportunidade. Esse trabalho para o crescimento do CANP e do *Campus* Nilo Peçanha esteve centrado politicamente mais fora do que dentro da instituição, à época ainda vinculada à UFF, talvez Arimathéa tenha sido o primeiro a promover esta articulação externa, tendo em vista as dificuldades intrainstitucionais, já mencionadas aqui. Isso levou não só a maior presença do *Campus* Nilo Peçanha nestes espaços, como também do gestor. Em 2012, então, Arimathéa foi lançado candidato à Prefeitura de Pinheiral. Um desafio não só pelo ineditismo de um professor oriundo do *campus* se colocar à disposição da municipalidade, mas até pelo cenário político, concorrendo com a candidatura do na época atual vice-prefeito, de um ex-secretário da saúde do município, e de um vereador. Porém, derrotando todos, Arimathéa assume a prefeitura.

Fica clara a íntima relação do *Campus* Nilo Peçanha e toda sua história pregressa com a cidade de Pinheiral. Relação que se assenta muito mais no âmbito político do que educacional ou econômico. Não obstante a falta de clareza quanto ao que seriam os APL do município, a confluência entre a formação social do município com a história do *campus* não resultou neste atendimento. Por meio dos elos estabelecidos com a prefeitura e o poder político local, o *campus* construiu pontes importantes do município de Pinheiral com outros da região; outrossim, os laços com a comunidade local estão fortalecidos pelo sentimento de gratidão e pelo aumento da permeabilidade da instituição que, ao dar oportunidade para a comunidade adentrar no *campus*, deixou-a também orgulhosa. O fato de ser uma instituição federal, representando de certa forma a presença deste poder no município, também tem um peso importante.

Apesar disso, a dissonância entre cursos oferecidos e cursos procurados indica que o diálogo entre as partes ainda é precário, o fato de o acesso à instituição se dar mais incisivamente através do curso a distância acarreta, literalmente, um acesso com afastamento entre as partes. A chegada de um gestor oriundo do *Campus* Nilo Peçanha, inclusive, pode representar a resolução de um problema de origem em Pinheiral, e do próprio *campus*. O problema das terras deixadas por Souza Breves que, por não ter herdeiros, passaram para a União, incluindo o *campus* e grande parte da cidade. Só que os moradores até hoje não possuem escritura de posse das terras; a prefeitura, por sua vez, na última gestão, entrou com processo requerendo o repasse de parte das terras que pertencem ao *campus* para a prefeitura. A questão é um complicador para a instalação de indústrias, empresas ou qualquer outra iniciativa no município, representando um grande entrave para o avanço da cidade.

#### 4.2. *Campus* Bom Jesus

Nossa exposição do *Campus* Ildelfonso Bastos Borges, localizado em Bom Jesus do Itabapoana, doravante *Campus* Bom Jesus, vai se dar de forma parecida com a do

caso do *Campus* Nilo Peçanha, seguindo seu curso em função das fontes as quais tivemos acesso. Também contando com uma visita ao *campus* e levantamento documental. Não tivemos acesso a trabalhos que se dedicassem ao *Campus* Bom Jesus, ou ao Colégio Agrícola Ildefonso Bastos Borges, como os que encontramos sobre o *Campus* Nilo Peçanha. Não obstante estas diferenças, faremos muitas aproximações entre as instituições, com o intuito de chegar a nossa motivação inicial de contribuir para o desenho do quadro da educação do campo no âmbito dos IFs. Dialogando, também, com o quadro geral apresentado, esclarecendo o que pode ser inserido neste e o que é peculiar aos casos aqui estudados.

Desde nosso embarque no ônibus, na Rodoviária Novo Rio, o sotaque de alguns passageiros que conversavam sobre voltar para casa dava a sensação de que estávamos prestes a iniciar viagem para fora do estado. A preocupação de uma senhora, em fazer com que a criança que estava com ela vestisse seu casaco, poderia demonstrar apenas o cuidado de avó, não fosse pelo comentário seguinte – “lá é ruim de médico, menino!” – viríamos saber que este “lá” era uma cidade vizinha a Bom Jesus do Itabapoana, onde a senhora desceu com a criança. Ambos os registros nos causaram mais ansiedade com relação ao que iríamos encontrar em nossa visita.

Chegando a Bom Jesus do Itabapoana nos deparamos de imediato com o *campus*, localizado na entrada da cidade. Ao passarmos pela portaria, diferentemente do *Campus* Nilo Peçanha, vemos logo o prédio do *Campus* Bom Jesus. Como em Pinheiral, o *campus* conservou o nome do antigo colégio agrícola. Resquícios da institucionalidade anterior ao IF, vinculada à UFF, podem ser encontrados logo na entrada. Em Bom Jesus por um momento acreditamos que estes resquícios só estariam nos prédios mais antigos (na própria estrutura ou em respectivas placas de inaugurações). Contudo, com olhar mais atento, logo percebemos resíduos pré-reinstitucionalização em placas de patrimônios, ainda da época de UFF.

Conversamos, no *Campus* Nilo Peçanha, com um dos gestores da instituição. Logo no início de nossa conversa, o gestor, que entrou para a instituição já como IF, no entanto, vendo o colégio agrícola de fora por ter nascido na região, expõe a celeridade com que o agora *campus* vem crescendo. Ressaltando as mudanças em relação ao colégio agrícola e suas proporções, sensivelmente maiores, principalmente, no relativo às matrículas, com seu crescimento exponencial nos últimos anos.

O *Campus* Bom Jesus cresceu muito nos últimos anos, passando por várias mudanças, e não para de crescer, é o que nos diz o gestor. Segundo ele, as demandas não param de chegar: “O governo só quer aumentar vaga”. Demandas que seguem a lógica do produtivismo, como fica claro, ainda na fala do gestor, quando expõe que existem metas a cumprir, à medida que são atingidas são colocadas outras novas, maiores ainda, que devem de alguma forma ser atingidas. São metas que não decorrem de constatações objetivas, nem de algum projeto do instituto para a cidade, ou para a região onde está inserido o *campus*. Este aumento das matrículas é assustador

para os docentes que estão na instituição desde o colégio agrícola: “De duzentos alunos de uma hora para outra passar para mil”, alarmado, nos fala o gestor.

A área construída do *Campus* Bom Jesus aumentou bastante em relação à área construída do colégio agrícola. Já foram muitas construções realizadas após a reestruturação, ainda assim o descompasso entre a estrutura física e o aumento no número de matrículas é preocupante. O quadro pessoal (funcionários administrativos, docentes etc.) também cresceu bastante, três a quatro vezes, sem que corresponda à demanda criada pelo contingente de discentes: “A gente não consegue acompanhar esse ritmo frenético de transformações”, diz o gestor. É o fenômeno da expansão com déficit. Expansão das matrículas com déficit na estrutura – para qualquer lugar onde se olha vemos diversas obras no *campus*.

Claro que as reformas e ampliações são importantes, benéficas, otimizando a estrutura da instituição, que já se enquadraria no rol das escolas avançadas, dentro da metodologia de classificação que mobilizamos para tratar do *Campus* Nilo Peçanha. Por exemplo, a nova biblioteca, além de atender melhor aos discentes, tem menor possibilidade de sofrer acidentes, levando em conta que a região sofre com enchentes. O problema é a forma como vêm acontecendo as mudanças, a velocidade foi ressaltada várias vezes pelo gestor. Por conta dessas mudanças muito rápidas, o descompasso entre expansão de matrículas e estrutura (não apenas física) do *campus* aparece todo o tempo. O *campus* já conta com alojamento para meninos e meninas. No entanto, a expansão vem ocorrendo só após o maior oferecimento de vagas, o que resulta na necessidade de serem adotadas medidas de auxílio para a permanência dos discentes, todas financeiras (auxílio moradia, auxílio transporte, entre outros). Claro que devem ser tomadas medidas para possibilitar a permanência dos discentes, entretanto, novamente, a forma como acontece, deixando os discentes ainda adolescentes fora do espaço do *campus*, tendo que alugar alguma casa na cidade, é que gera consequências preocupantes para a gestão, sem ter controle sobre as condições das moradias.

Quando perguntamos sobre a relação entre o número de discentes e as vagas dos alojamentos, tivemos a surpresa de, segundo o gestor, a maioria dos discentes serem oriundos da cidade.

Como acontece no *Campus* Nilo Peçanha, em Bom Jesus há reuniões com os pais dos discentes. O gestor nos fala da situação curiosa em apenas circular pela cidade e encontrar com os discentes e com alguns pais. Como os discentes em sua maioria são da localidade, o encontro (a “reunião”) com os pais acontecia quase todos os dias. Com cobranças, perguntas sobre a situação dos filhos, enfim, todo tipo de assunto referente ao *campus*.

Mesmo os discentes mantêm algum tipo de relação, e até os jovens que não conseguiram entrar na instituição – em um episódio, o gestor ouviu reclamações por conta da adoção, no processo seletivo, da política de reserva de vagas (cotas). “Cidade pequena a gente fica sabendo de tudo”, nos disse, falando sobre os comentários que

chegaram aos seus ouvidos dos candidatos que não conseguiram ingressar na instituição. Ainda sobre a relação com os discentes, o começo de trabalho na gestão transcorria bem. A procura pelo gestor era bastante grande – nas poucas horas em que estivemos na sala conversando com ele, percebemos isso, com alguns discentes batendo à porta ou ligando, procurando-o.

Muitos dos discentes bom-jesuenses são filhos de produtores rurais. Esta é uma diferença marcante na formação econômica e social entre as cidades de Pinheiral e Bom Jesus do Itabapoana. Pinheiral tem sua história ligada à fazenda produtora de café, o *Campus* Nilo Peçanha e parte da cidade estão nas terras onde outrora havia uma fazenda. Porém, esta é uma realidade que há muito ficou para trás, mudança marcada, principalmente, pela instalação da CSN em Volta Redonda, cidade vizinha. Bom Jesus do Itabapoana seguiu caminho conservando a estrutura agrária, com um capitalismo agrário deitando raízes profundas, sem contar, ainda, a proximidade com a cidade de maior volume de estabelecimentos agropecuários do Estado do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes, cidade sede da reitoria. A Tabela 3 apresenta uma das variáveis que representa bem esta diferença na composição estrutural das cidades:

TABELA 3  
PESSOAL OCUPADO EM ESTABELECIMENTOS AGROPECUÁRIOS

	Homens	Mulheres	Total
Bom Jesus do Itabapoana	2.238	414	2.652
Pinheiral	237	125	362

Fonte: Censo Agropecuário de 2006, IBGE.

O fato dos discentes, em sua maioria, serem “filhos da cidade” e com perspectivas efetivas de trabalharem no setor agropecuário, faz com que o ensino no *Campus* Bom Jesus esteja em consonância com o APL da cidade. Ainda que esta não seja uma obra da política de expansão, mas da confluência da formação econômica e social da cidade com a história do *campus*. Outra evidência da confluência, é que no *Campus* Bom Jesus a maior procura ainda é pelo Curso de Agropecuária – com uma alta relação candidato/vaga (mais ou menos dez candidatos por vaga, segundo o gestor), diferentemente do *Campus* Nilo Peçanha onde o curso a cada dia apresenta menor procura e um alto índice de evasão.

A relação com a cidade também se diferencia na ligação com o poder político. Segundo o gestor, começavam algumas parcerias, porém ainda muito incipientes.

As parcerias com a prefeitura vinham se dando mais em decorrência do PRONATEC<sup>39</sup> – em sua modalidade PRONATEC-FIC. Para ser implementado, apresentava problemas sérios. Primeiro, boa parte dos docentes era contratada. Para os docentes da casa, existia a escolha em trabalhar nos seus cursos, sendo deles a prioridade em assumir as turmas, porém, muitos não queriam, e aí eram abertos editais externos, com contratos muito curtos, de três meses, o que afastava a possibilidade de os docentes estabelecerem qualquer tipo de vínculo com o *campus*, e para os gestores a dificuldade de trabalhar, elaborando algum projeto, com a grande rotatividade de docentes. Para os docentes, existe uma remuneração por hora aula – mesmo para os concursados. Caberia verificar se este deslocamento para atender ao PRONATEC impacta no ensino regular nos *campi*.

Muitos falavam que “o PRONATEC é outra escola dentro da escola”, nos disse o gestor. Que somado ao sentimento, que encontramos ao longo da pesquisa, a partir de nossas visitas a outros *campi*, dos institutos serem várias instituições em uma – criou-se a situação, bastante complexa, de instituições aglomeradas, convivendo e seguindo uma trajetória confusa. “Na verdade, a gente fica apagando incêndio”, é o que nos disse o gestor do *Campus Bom Jesus*.

Com efeito, a partir do cenário com o qual nos deparamos, podemos afirmar que os IFs são das instituições mais conturbadas no âmbito educacional. Não bastando a configuração estabelecida na Lei nº 11.892/2008, com estrutura semelhante às universidades, verticalização etc., a forma como foi construída, sem respeito com a história das instituições, somada à forma como vinha sendo conduzida a expansão de matrículas na EPT, engrossando o caldo com mais um programa que alterava toda a vida institucional dos *campi*, tudo isso sem uma orientação clara de um projeto consistente, situação sintetizada na fala do gestor do *Campus Bom Jesus*, quanto ao que fazer em relação a todo o imbróglcio criado pela atabalhoada política de expansão da RFEPCT – “tem que implantar!” –, no fim das contas apenas seguindo a lógica do produtivismo.

Como a cada momento nos deparamos com uma surpresa em relação à expansão da RFEPCT, em nossa visita aos *campi* não poderia ser diferente. Em Bom Jesus do Itabapoana, com certeza, a maior das novidades foi saber que o antigo Colégio Agrícola de Cambuci, incorporado ao IFF, passou a núcleo avançado (depois *campus* avançado) do *Campus Bom Jesus*.

Para não alongar ainda mais o presente capítulo, não incorporamos em nossa análise esta nova variável. De passagem, cabe destacar o que nos expôs o gestor do *Campus Bom Jesus*, de que esta não parece ter sido uma integração tranquila. A esco-

<sup>39</sup> Após visita ao *Campus Bom Jesus*, a circular pela cidade, não encontramos escolas privadas de ensino técnico, muito pelo contrário, existe sim uma instituição do estado – FATERJ – fazendo com que Bom Jesus do Itabapoana não se enquadre no contexto geral do Estado do Rio de Janeiro, de muito avanço das matrículas nas escolas privadas em relação às públicas.

la que estava vinculada ao Estado do Rio de Janeiro, quando acordado a encampação pela RFEPCT, tudo que havia nela foi retirado. Mesmo sob uma situação dramática, para o núcleo avançado já se planejava curso em agropecuária, uma turma do Programa Mulheres Mil e que o PRONATEC também estava para chegar em Cambuci (sentenciando: “tem que implantar, tem que fazer Cambuci funcionar”).

No *Campus Bom Jesus*, a criação de cursos, por vezes, também acontece de surpresa. O Curso de Meio Ambiente foi criado desta forma. Gestado mesmo sem projeto pedagógico. Num primeiro momento foi adaptado o projeto do *Campus Guarus* (até mesmo porque o curso em Bom Jesus atenderia à suposta demanda que o *Campus Guarus* não comportava). A demanda não veio dos docentes, tampouco da comunidade, resultando num problema de *decisionismo* intrainstitucional, em que a decisão da criação de cursos vem de cima para baixo, da reitoria para o *campus*. Sem que se apresentem argumentos, ou mesmo um programa. Diferentemente de Pinheiral, que criou cursos por iniciativa própria.

Existe a demanda do setor produtivo para o Curso de Meio Ambiente. A Petrobras apresentou a sua. Uma empresa ter a demanda e apresentá-la para a comunidade, mostrando que há o interesse em ter trabalhadores da cidade no corpo da empresa, é bom e importante para a cidade. Provavelmente muitas pessoas gostariam de trabalhar na maior empresa do país. Ainda assim, tão importante quanto é ouvir as demandas da comunidade e estabelecer pontes que levem demandas para as empresas também. E o curso deve ser fruto de um planejamento estruturado. Poderia, como exemplo, incluir no Acordo de Metas do IF criar determinado curso, a partir do momento que se tenha estrutura – quantitativo de professores com a formação necessária, construção de laboratórios, se necessário.<sup>40</sup> No fim das contas, recai-se no problema, comum a todos os IFs, da ausência de protocolo (e procedimentos) para criação e implementação de cursos.

Quanto às relações institucionais, o gestor não tem a memória da época, antes da transformação em IF, de colégio vinculado à UFF. É certo que a instituição cresceu muito, como já dissemos, de forma bastante acelerada. Mas não podemos afirmar que fosse um desejo almejado dentro do âmbito da UFF – na experiência do *Campus Nilo Peçanha* a tentativa de desvinculação já havia acontecido antes mesmo dos IFs. A diferença de relação com a UFF e agora com os outros *campi* estava no fato de o *Campus Bom Jesus* ser o único (à época de nossa visita) com característica marcadamente agrícola, anteriormente existia justamente o Colégio Agrícola Nilo Peçanha. Chegamos à conclusão de que o *Campus Bom Jesus* nunca aspirou expandir-se da forma como vinha ocorrendo, diferentemente do caso de Pinheiral que vinha por iniciativa própria se expandindo, inclusive no contexto político, com sua relação com as

<sup>40</sup> Um estudo sobre egressos e egressas seria fundamental para a construção de um planejamento adequado.

prefeituras circunvizinhas. O gestor deixa claro esta diferença: “nós temos uma visão muito micro da realidade do local”.

A conversa com o gestor do *Campus Bom Jesus* deixa claro como a política de expansão era complexa de ser administrada, pelas heranças, frustrações, reivindicações, projetos e todo tipo de resquício do passado em que estava imerso, acrescido dos novos desafios que foram impostos. No que diz respeito ao ensino, por exemplo, apareceram muitas circunstâncias semelhantes ao *Campus Nilo Peçanha*. A questão da formação pedagógica dos docentes era uma delas. Na verdade, a ausência desta formação era o problema. O que reverberava na relação dos docentes com os discentes e, no limite, na permanência destes últimos na instituição. Este problema, provavelmente, estava generalizado no âmbito da RFEPECT e com a reinstitucionalização, como já dissemos, a nosso ver, reverberava na questão da oferta de licenciaturas, obrigação dos IFs.

Na experiência do *Campus Bom Jesus* outra semelhança perversa, que por estarmos analisando também o *Campus Nilo Peçanha*, e pelo que estava no relatório de auditoria do TCU, sabemos não ser particular, o problema das remoções está entre as questões prementes. Se quisermos falar em particularidade, poderíamos afirmar que este era um dos grandes problemas da educação do campo no contexto dos IFs. A situação era muito similar entre os dois *campi*, com muitos pedidos de remoção por parte dos docentes, alguns ainda em estágio probatório.

O IFF adotou a medida de abrir edital interno para docentes e técnico-administrativos em educação se candidatarem à remoção para outros *campi*. Para se candidatar, servidores que estiverem em efetivo exercício deveriam preencher os seguintes requisitos: ter cumprido, com aprovação, o estágio probatório até a divulgação do resultado final do edital; estar inscrito na Plataforma de Mobilidade do IFF; não ter sofrido sanção nos últimos três anos, no respectivo cargo, oriunda de processo administrativo disciplinar, sindicância advinda da comissão de ética; não ter sido efetivamente removido nos últimos cinco anos, em conformidade com o Art. 8º da Portaria nº 846, de 28/9/2012. Ainda assim, esta situação é mais um indicativo de que o problema deveria ter atenção de todos os IFs e da SETEC. Mesmo ocorrendo em conformidade com as normas do IFF, as remoções devem ter atenção preventiva, para evitar episódios, como nos conta o gestor, em que os docentes foram removidos e não foram preenchidas as vagas deixadas em aberto.

Além dos docentes que chegam, mas não querem ficar, mesmo se ficassem ainda haveria necessidade no aumento do número do corpo docente, o *Campus Bom Jesus* tem uma grande demanda, tendo em vista o vertiginoso aumento no número de matrículas de discentes e, também, outras circunstâncias pontuais, como as ausências dos docentes para fazer mestrado ou doutorado. O *campus* precisa de pelo menos vinte docentes, nos diz o gestor, que a todo o momento destaca o impacto do aumento acelerado e sem estrutura: “crescer desordenadamente chega uma hora que a gente não suporta”.

As dificuldades encontradas pelos docentes também devem ser devidamente destacadas. A diversificação e verticalização presentes apenas na RFEPCT são um desafio para qualquer um, mesmo com anos de experiência (inclusive experiência em reinstitucionalizações). As inúmeras modalidades, programas, níveis presentes nos IFs devem ter a atenção que não tiveram antes de serem criados. No caso do *Campus Bom Jesus*, o docente “joga em todas as posições”, como nos diz o gestor, não só no que diz respeito às modalidades, mas também às disciplinas. Dando como exemplo o caso de um docente da área de química, mesmo sendo mais afeito a determinadas áreas, ter de ministrar em quase todas, o que não seria o mais adequado no ensino superior. A nosso ver, aproximações entre os *campi* de um IF, e entre os próprios IFs, poderiam ser sistematicamente utilizadas para, a partir das diversas experiências, se indicar em cada situação específica a melhor medida a ser tomada.

Há pontos positivos também na expansão, o problema é que estamos apresentando a forma como foi concebida e conduzida quase todo o tempo ambivalente, concorrendo positiva e negativamente nas instituições e na vida das comunidades atendidas.

Existiam muitos docentes no *Campus Bom Jesus* que são da cidade, ou de cidades próximas, principalmente o grupo da agropecuária (como no caso dos discentes). Neste grupo também estavam presentes os docentes mais antigos, desde o tempo de colégio agrícola, que possuem vínculo mais forte com a instituição, muito provavelmente por conta disso não havia pedidos de remoção.

O *Campus Bom Jesus* também conta com um histórico recente de boas avaliações, estando no grupo das principais escolas da região.

A expansão, como vimos afirmando aqui, principalmente pelo o que ficou evidenciado na auditoria do TCU, conta com essa ambivalência que, em seu polo negativo, em alguns casos apresenta uma face perversa, que fica marcante nos números de evasão, ou seja, aumenta-se o acesso, mas também a evasão. Também pelas condições de trabalho dos docentes devido a uma confusa institucionalidade, e, por outro lado, nas remoções.

No *Campus Bom Jesus*, como nos disse o gestor, não era diferente. No entanto, não havia uma medida mais sistematizada e incisiva sobre este problema. A preocupação em comportar o número cada vez maior de matrículas, atendendo às metas, e ainda a expansão de cursos e modalidades (problema fomentado pelo PRONATEC) acabavam eclipsando questões sérias que iam se avolumando e ficando sem solução – como na criação de cursos, das remoções e da evasão.

Como vimos na experiência de Pinheiral, o *Campus Bom Jesus* tem uma relação estreita com a cidade onde está situado (não no que diz respeito ao poder político). Não apenas em relação ao ensino, mas à participação em eventos da cidade, e desta em eventos do *campus*. A posição como escola, e talvez até instituição, de referência para a cidade é outra semelhança marcante. Contudo, na história de Pinheiral, a confluência do espaço – com forte presença da indústria metalúrgica em Volta Redonda e

outras indústrias que têm se instalado nos últimos anos em cidades vizinhas – com a estreita ligação entre a história da cidade e da instituição, acrescida das novas ligações com as prefeituras vizinhas, redundaram numa forte vinculação com o poder político, com seu apogeu na eleição do ex-diretor do *Campus* Nilo Peçanha para assumir a prefeitura de Pinheiral. Em Bom Jesus, a relação com a cidade redonda em aspectos que não estão presentes em Pinheiral, destacadamente a relação com o setor produtivo local, principalmente pela presença dos filhos e filhas de produtores e produtoras rurais. No fim, também chegamos à constatação de ligação com o poder local, só que no caso de Bom Jesus, o poder econômico local.

A cidade de Bom Jesus do Itabapoana não faz tanto apelo à sua história.<sup>41</sup> Desde seu nome, sua marca está ligada às suas condições geográficas, carregando a marca da natureza, do rio Itabapoana que passa por trás do *campus*. Sobre sua história pouco encontramos e quando havia alguma coisa aparecia com muitas discrepâncias, dependendo da fonte. Contudo, a cidade tem vida própria, inclusive sendo referência para outras cidades do entorno, que vivem em função dela. Possui algumas indústrias ligadas à agropecuária e a produtores agrícolas, e nos serviços tem a maior concentração do seu Produto Interno Bruto (PIB).

Diferentemente de Pinheiral, o *Campus* Bom Jesus consegue manter esse vínculo com a estrutura econômica da cidade. Pinheiral, além da recente emancipação, vive ainda bastante em função de Volta Redonda – não por acaso carrega a marca de cidade-dormitório.

Na história do *Campus* Nilo Peçanha, desde a época de CANP, a instituição se fez referência para a região onde estava, ganhando destaque e até uma certa autonomia, que a fez galgar por diversas vezes a desvinculação da UFF, e já no processo de constituição dos IFs, colocou à disposição candidato para gerir o IFRJ. No *Campus* Bom Jesus não, seguindo caminho discreto, sem olhar muito além de sua volta – o *Campus* Nilo Peçanha está até no município do Rio de Janeiro por conta da EAD –, tem raízes muito bem definidas na cidade, tanto é que não passa pelo problema de oferta e procura em seu ensino, como acontece em Pinheiral.

Na época de nossa visita, o *Campus* Bom Jesus oferecia os cursos técnicos em agropecuária, agroindústria, informática e meio ambiente, todos nas modalidades concomitante ou integrado ao ensino médio.<sup>42</sup> No nível superior, o *site* do *campus* dizia que se oferecia Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos, no entanto, em nossa entrevista, o gestor nos disse que o curso ainda estava sendo estruturado. Outrossim, passou a oferecer na modalidade EAD o Curso Técnico em Segurança do

<sup>41</sup> Carentes de dados sobre a história da cidade, utilizamos a seguinte fonte: <<http://www.bomjesus.rj.gov.br/nossa-historia.html>>. Acesso em: 30/5/2018.

<sup>42</sup> Segundo o gestor com quem conversamos, o *Campus* Bom Jesus não oferece a modalidade subsequente, pois o IFF oferece os cursos concomitantes para os que estão cursando o ensino médio e para os que já o concluíram, englobando assim o público que seria do subsequente.

Trabalho – coincidentemente o curso com grande procura, mesmo sem existir, no *Campus* Nilo Peçanha na modalidade que este tinha a sua maior oferta. O *Campus* Bom Jesus ainda não oferecia cursos do PROEJA – o que poderia vir a fomentar ainda mais o crescimento superacelerado do *campus* –, contudo não quer dizer que não trabalhe com a modalidade da EJA. Além de oferecer cursos noturnos – apenas na modalidade concomitante –, alguns programas atendem majoritariamente ao público da EJA – Mulheres Mil e Universidade Aberta da Terceira Idade (UNATI) marcanamente, e o PRONATEC tanto na modalidade técnico quanto FIC também atende aquele público, tendo turmas à noite. A nosso ver, criar mais algum curso para atender ao PROEJA estaria fora das condições do *campus*, e deslocar alguns dos cursos, talvez os que são oferecidos à noite, apenas para atender às metas do programa, poderia resultar num desgaste institucional desnecessário naquele momento. Mais prudente seria este programa, como qualquer outro, ou mesmo a criação de outros cursos, passar por estudo de demanda, avaliação da infraestrutura do *campus* (física e humana), enfim, seguindo um protocolo que ainda não existia.

Esta e outras regulamentações precisavam receber a atenção que os IFs e suas especificidades não receberam, uma tarefa complexa diante do quadro que estamos apresentando; o gestor nos indica alguns problemas quanto à questão pedagógica: “Às vezes o que serve lá não serve pra gente, às vezes o que está na nossa regulamentação pedagógica, que é do instituto, não é uma regulamentação pedagógica do *campus*, não serve pra gente, e às vezes o que serve pra gente não serve pra eles. Então, há essas discussões”. No entanto, existem subterfúgios para contornar a situação: “A regulamentação é geral, mas tem coisas daquela regulamentação que a gente pode alterar no nosso regimento interno”. A nosso ver, esta e outras regulamentações também precisavam ter atenção às especificidades de cada *campus*, e de suas situações concretas, o que ainda não havia no IFF.

O *Campus* Bom Jesus via sua história, que andava a passos curtos e vagarosos, sofrer uma abrupta aceleração e, literalmente, dando passos maiores que as próprias pernas, avançando de forma descompassada e com os déficits característicos da expansão da RFEPCT. Não obstante, se seu papel e sua visibilidade na cidade eram proeminentes, cada vez mais ganha peso sua participação, com o aumento de sua permeabilidade, que se dá de forma marcante com o setor produtivo da cidade. Com sua singularidade em relação ao restante dos *campi* do IFF, esta visibilidade pode alcançar as circunvizinhanças. Quem sabe, sendo responsável numa próxima visita por ouvirmos dos moradores que “lá é bom de escola”.

## Conclusão

A política de expansão da RFEPCT, bem como sua institucionalização, e a criação dos IFs marcaram o âmbito educacional brasileiro na década passada, não apenas

no que diz respeito à educação profissional. Com suas enormes proporções, impulsionadas pela busca de se atingirem números jamais alcançados, na oportunidade de acesso, quantidade de escolas, regiões atingidas, entre outras hipóteses. No entanto, a forma como se desenrolou demonstra como não obteve atenção proporcional, sem obedecer a qualquer tipo de cálculo que não o político – e a política na forma que se apresentou na conjuntura da primeira década deste século. Nesse sentido, se faz emergente a análise pormenorizada daquele desenrolar, e de sua continuidade, ou não, no presente momento. Foi com este ânimo que nos lançamos para a feitura deste trabalho. Como já salientamos, uma minúscula contribuição dentro do projeto de pesquisa em que se inseriu, e menor ainda diante do desafio que se coloca para todos que se dispõem a entender e contribuir com a educação profissional e tecnológica hoje no Brasil.

Com relação à forma como vinha sendo conduzida a expansão da RFEPCT, seu estilo “decisionista”, de cima para baixo, a cada avanço que provocava e novidade que criava, em algum aspecto acrescentava mais uma camada no déficit democrático e de República presente na gestação de todas as políticas e dos programas educacionais. Este déficit, consentido por alguns atores que poderiam e deveriam interferir, na medida em que são partes que constituem o tecido da RFEPCT, ao fim e ao cabo redundaram apenas em idealizações, concepções sem substância. E o impacto na vida dos envolvidos com a EPT acabou por ser dos mais imprevisíveis e adversos possíveis.

Questão, a nosso ver, importante e decisiva para os servidores dos IFs, era se posicionar no que diz respeito a continuar (ou não) a aceitar aquela política e programas na forma como chegam aos *campi*, muitas vezes, enfiados “goela abaixo”. Se colocar de forma lúcida a partir das experiências vividas no chão de cada *campus* em diálogo com a comunidade onde estão inseridos e com a SETEC – que melhor representa o MEC no que diz respeito à RFEPCT –, tarefa que não era simples, mas fundamental para definir os rumos da expansão.

Procuramos no trabalho apresentado abrir novas variáveis e ressaltar outras que encontramos em outros trabalhos, visando dimensionar o quão complexo são os IFs. O que fica patenteado em nossos apontamentos acerca do trâmite no Congresso Nacional do projeto de lei que redundaria na Lei nº 11.892/2008, normativa que consagra idealmente/formalmente a nova RFEPCT, trazendo muitos elementos para as discussões sobre a política de expansão e da própria identidade dos IFs. Também a análise do relatório do TCU, documento que oferece o maior e o mais consistente número de dados, obtidos de diversas fontes, que só a mobilização de uma grande estrutura, como dispõe o TCU, poderia fazer.

O problema da formulação de dados deve receber atenção, pois é um requisito básico para a condução da política, já salientado pelo TCU antes do começo da expansão da educação profissional – em 2005. Mesmo que venham sendo produzidos os dados indicados para compor os relatórios de gestão, a ênfase dada a este aspecto,

novamente, mostra como a cunhagem dos dados demanda minúcia e estrutura. Este aspecto é importante de ser registrado, uma vez que o diagnóstico da atual situação dos IFs e seu acompanhamento depende em muito da construção de dados consistentes e variados, bem como do trato que vão receber.

Este aspecto salientado acima será importante na análise dos cursos e de suas séries históricas (evasão, egressos e egressas, estágios), o que é de fundamental importância para o prosseguimento daqueles (cursos), ou para se pensar em outros, atentando ainda para o perigo de, ao menor descuido, ficarmos imersos (perdidos) na confusão que é a realidade da reinstitucionalização, com diversos tempos ali presentes convivendo, diversas instituições, podemos dizer. Esta confusão é o aspecto, a nosso ver, central quanto às discussões que se debruçam sobre a questão da identidade da nova institucionalidade. Fato ignorado na concepção dos IFs, a história de cada instituição, os vínculos que estruturam cada uma e mesmo o decantado aproveitamento da antiga estrutura física e pedagógica não tiveram atenção específica, deixando de lado a *vida material* das instituições. Enfim, foram reinstitucionalizadas sendo ignoradas de corpo e alma.

Já que não se pensou no conjunto de ações necessárias à implementação dos IFs, nas condições em que os indivíduos ou grupos as realizariam, possibilitando a consecução de objetivos estabelecidos previamente, também frutos de observações realistas e lúcidas, “apagar os incêndios” e propor medidas que os evitassem eram o queurgia no âmbito dos IFs. Era esta a tônica, a nosso ver, das ações que seriam feitas, pensar e agir sobre a expansão sem que ela fosse suspensa, pará-la poderia acarretar maiores acidentes, até mesmo pela existência de aspectos positivos, talvez desacelerá-la fosse uma alternativa, para tentar acertar o passo entre as condições reais das instituições e a expansão.

Claro, a expansão também deveria ser projetada de forma realista – sem metas e números tirados do nada e sem base alguma. Em outras palavras, abandonando a lógica da *pedagogia produtivista*. Que não respeita nenhuma acepção pedagógica propriamente, tampouco qualquer outra gramática que não a do mercado. Entender que este não se configura numa esfera alheia e autônoma à sociedade é problema também a ser levado em conta.

A heterogeneidade em termos acadêmicos e sociais, como o TCU classificou os IFs, demanda ações diversificadas e direcionadas a cada segmento atendido. Acontece que os IFs são instituições tão confusas que até uma normativa, ou avaliação, que busque enquadrá-los junto a outras acaba se tornando confusa também. Isso fica patente na legislação e na avaliação, voltada para o ensino superior.

O tema da identidade, bastante presente nos trabalhos que têm por objeto os IFs, muitos produzidos por pesquisadores que pertencem a algum dos *campi*, cada vez mais, como ficou claro em nosso trabalho, aponta para a diversidade e complexidade destas instituições. Exatamente por esta complexidade que a condução da

política demanda um alto grau de interação entre os níveis administrativos envolvidos (SETEC, IF e cada *campus* e comunidades atendidas).

No que diz respeito à educação do campo, a análise de nossos casos específicos mostra que os problemas gerais enfrentados em boa parte dos IFs ganham proporções maiores nas instituições do campo. Contudo, os *campi* da RFEPCCT diferem em muito do quadro, acerca da estrutura, de escolas que atendem ao campo. Não obstante, ficou claro que os problemas não se resolveram com melhores condições de estrutura. O caso da permanência dos docentes indicou isso, sendo um dos problemas emergentes.

Situar as antigas escolas de ensino técnico agrícola para uma efetiva integração, no caso de grande parte dos IFs que possuem esta característica, de terem instituições industriais e agrícolas, também precisa de uma ação coordenada. E, nos nossos casos específicos, uma aproximação entre os *campi*, que já pertenceram a uma mesma instituição, mas hoje estão separados, um no IFRJ e outro no IFF, tendo em vista as similaridades de que compartilham, seria um diálogo que poderia produzir alguma contribuição para ambas, e para outras experiências no ensino do campo.

As trajetórias do *Campus* Nilo Peçanha e *Campus* Bom Jesus apresentaram como a formação econômica e social onde estão instalados impacta em suas histórias e na forma como vêm se consolidando (ou não) como IFs. Característica marcante em ambos, a ligação com o poder local, um no âmbito político e outro no econômico. Em outras palavras, um incrustado na superestrutura (o primeiro) o outro na infraestrutura (o segundo).

Na experiência do *Campus* Bom Jesus, a nova variável – com um núcleo avançado –, que apareceu durante a visita que fizemos, indicava uma possível mudança de rota no que diz respeito à expansão física – destacamos como o PRONATEC também provocava uma inflexão na política de expansão – guardadas as especificidades de cada processo. Cambuci, por exemplo, passou por uma encampação, que segue muitos apontamentos feitos ao longo do nosso trabalho, principalmente a vinculação com o poder local, mas a criação de núcleos/*campi* avançados em alternativa à criação de um *campus* propriamente foi uma questão nova para a análise dos IFs.

Trabalhar as histórias específicas nos trouxe a compreensão e um olhar diferenciado sobre a própria história da atual RFEPCCT, que, ao ser institucionalizada, estava em meio às vésperas de comemorações do que seriam seus cem anos de história. Ocorre que a história do hoje no *Campus* Nilo Peçanha, em Pinheiral, mostra que sua origem não vem das escolas de aprendizes e artífices, ainda que seja da mesma época, nem chega a ter origem em uma escola, tampouco de ensino técnico. Muito provavelmente os inúmeros *campi* espalhados pelo Brasil possuem as mais variadas histórias, tanto em sua origem como em sua trajetória. Assim, do mesmo modo que a RFEPCCT a nosso ver não tem origem só nas escolas de aprendizes e artífices, o IFRJ não tem origem apenas no CEFET/Química. A história dessa rede é muito mais complexa,

repleta de confluências, reorganizações, junções e transformações. O mais acertado, a nosso ver, seria dizer que a história da RFEPECT é um mosaico das várias histórias nela contidas. Da mesma forma, o que assemelha os IFs é a sua diversidade. Estudar *in loco* as instituições reinstitucionalizadas se abre como uma demanda para apreensão da história da atual RFEPECT.

Estas são apenas algumas indicações, que podem não ser generalizáveis, ou ser superadas por novas pesquisas, ou por aprofundamento dos diversos pontos aqui suscitados (mas não aprofundados). Contudo, a indicação fundamental, a qual, a nosso ver, não há como não ser considerada, é a apreensão da realidade concreta das instituições que compõem a RFEPECT e que sejam pensadas (ou repensadas) a partir da realidade brasileira, para que se deixe o estado de ficção institucional e desleixo com que foram formadas.

Faz-se necessário uma política que pense as regionalidades e particularidades do Brasil. Não levando em conta apenas aspectos produtivos de cada localidade, sem excluir também. Tomar a educação de forma estratégica, de maneira que atinja não apenas a produtividade, mas a cidadania. Superando nosso verdadeiro gargalo, que não é a formação para o mercado, mas uma formação para a democracia.

Ademais, concluímos e reforçamos que a análise dos IFs demanda trabalho com lente de aumento, *in loco*, dada as diversas possibilidades que podem ser encontradas em cada realidade. Mas se deve articular um conjunto de ações sistematizadas, que não fiquem deixadas ao episódico, mas sim que sejam pensadas, refletidas, democratizadas, entre SETEC, IFs e comunidades atendidas, cooperando entre si, a fim de conduzir, de forma organizada, a efetiva consolidação da RFEPECT, mobilizando recursos para se alcançar uma educação de qualidade democrática.

## Referências Bibliográficas

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. *A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira*. Tese de Doutorado. UFMG, 2013.

BRANDÃO, Marisa. O Governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. In: *RETTA*, v.1, n.1. Seropédica (RJ): UFRRJ/PPGE, 2010, p.61-87.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24/4/2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. *Diário Oficial*. Brasília, 25/4/2007, Seção 1, p.6.

\_\_\_\_\_. Discussão, em turno único, do Projeto de Lei nº 3.775-C/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências; tendo pareceres das Comissões: de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação deste, com substitutivo, e pela rejeição das Emendas de Plenário de nºs 1, 2 e 3 (Relatora: Deputada Andreia Zito); e de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa deste e das Emendas de Plenário de nºs 1, 2 e 3 (Relator: Deputado Tadeu Filippelli). Pendente de parecer da Comissão de Educação e Cultura. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 6/11/2008, p. 49.641-49.657.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.195, de 18/11/2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/1994. *Diário Oficial*. Brasília, 18/11/2005, Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.740, de 16/7/2008. Cria cargos efetivos, cargos em comissão e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação destinados a instituições federais de educação profissional e tecnológica e de ensino superior. *Diário Oficial*. Brasília, 17/7/2008, Seção 1, p.2-5.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29/12/2008. 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*. Brasília, 30/12/2008, Seção 1, p.1-3.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. Relatório de Gestão, 2008.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 24/6/2018.

\_\_\_\_\_. Mensagem nº 604/2008. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 26/8/2008. p.39.730.

\_\_\_\_\_. Parecer da Relatora (Deputada Andreia Zito). Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público, 22/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 4/5/2018.

\_\_\_\_\_. Parecer do Relator (Deputado Tadeu Filippelli). Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 30/10/2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 4/5/2018.

\_\_\_\_\_. Parecer do Relator (Deputado Alex Canziani). Comissão de Educação e Cultura, 4/11/2008. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 4/5/2018

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei nº 3.775, de 23/7/2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/>>. Acesso em: 3/5/2018.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei da Câmara nº 177/2008 (nº 3.775 na casa de origem). (De iniciativa do Presidente da República). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário do Senado Federal*. Brasília: 20/11/2008, p.46.634-46.649.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade. Auditoria realizada no Programa de Educação Profissional – PROEP, a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC e das Instituições Federais de Educação Tecnológica – IFETs. TC 004.550/2004-0. Relator: Ministro Benjamin Zymler. Acórdão nº 480/2005-TCU-Plenário. Brasília, 2005a.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria Operacional e de Legalidade. Auditoria no Programa de Educação Profissional – PROEP, a cargo da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC e das Instituições Federais de Educação Tecnológica – IFETs. TC 004.550/2004-0. Relator: Ministro Benjamin Zymler. Acórdão nº 2.267/2005b-TCU-Plenário. Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. TC 026.062/2011-9. Relator: Ministro José Jorge. Modalidade: Auditoria Operacional – Fiscalização de Orientação Centralizada. Brasília, jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Votação, em turno único, do Projeto de Lei nº 3.775-C/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências; tendo pareceres das Comissões: de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação deste, com substitutivo, e pela rejeição das Emendas de Plenário de nºs 1, 2 e 3 (Relatora: Deputada Andreia Zito); de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa deste e das Emendas de Plenário de nºs 1, 2 e 3 (Relator: Deputado Tadeu Filippelli); e de Educação e Cultura, pela aprovação deste, com emendas, e pela rejeição das Emendas de Plenário de nºs 1 a 3 (Relator: Deputado Alex Canziani). Parecer às Emendas de Plenário de nºs 4 e 5: do Relator designado em Plenário pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa (Relator: Deputado Tadeu Filippelli). Pendente de pareceres das Comissões: de Trabalho, de Administração e Serviço Público; e de Educação e Cultura. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília, 6/11/2008, p.49.664-49.707.

BRAUDEL, Fernand. *Civilização material, economia e capitalismo – Séculos XV-XVIII*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. (Coords.) *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993, p.15-42.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG/Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Tese de Doutorado. UFG, 2011.

CHAUI, Marilena. *Contra a servidão voluntária*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013, p.205.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educ. Soc.*, v.26, n.92. Campinas, out. 2005, p.1.087-1.113.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura da XXXIII ANPed. Caxambu, 17/10/2010. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.16 n.46, jan.-abr. 2011, p.235-274.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

IBGE. Censo Agropecuário, 2006.

IFRJ. Relatório de Gestão IFRJ, 2012.

NETO, J.J.S.; JESUS, G.R.de; KARINO, C.A.; e ANDRADE, D.F.de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. In: *Est. Aval. Educ.*, v.24, n.54. São Paulo, jan./abr. 2013, p.78-99.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A formação como desafio estratégico. In: *O Estado de S. Paulo*, 25/5/2013.

NOVICKI, Victor e PASSOS, Sara Rozinda. Colégio Agrícola Nilo Peçanha: gestão e competências socioambientais na formação do técnico em meio ambiente. In: *Revista Contrapontos*, v.10, n.2, maio-ago. 2010, p.177-185.

\_\_\_\_\_. Do CANP/UFF ao Campus Nilo Peçanha-Pinheiral/IFRJ: desafios à implementação do Curso Técnico em Meio Ambiente. II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação. In: ANPAE, v.1, 2011. p.1-12.

\_\_\_\_\_. Formação e mercado de trabalho do técnico em meio ambiente: *Campus Pinheiral do IFRJ*. In: *Boletim Técnico do SENAC*, v.38, n.3. Rio de Janeiro, set./dez. 2012a, p.69-81.

\_\_\_\_\_. Técnico em Meio Ambiente e Educação Ambiental: *Campus Pinheiral do IFRJ*. In: XXXV ANPED, v.1, 2012b, p.253-254.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: *RETTA*, v.1, n.1. Seropédica (RJ): UFRRJ/PPGEA, 2010, p.89-108.

PACHECO, Eliezer Moreira. Exposição em Audiência Pública nº 0605 da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de 19/5/2009. Debate sobre o tema: Implantação dos Institutos Federais, de Educação Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 24/6/2018.

SILVA, Marília Rodrigues da. A formação do técnico em agropecuária do Colégio Agrícola Nilo Peçanha (CANP/RJ): um estudo de caso sobre a interface com a agroecologia. Dissertação de Mestrado. UFRRJ, 2009.

VIANNA, Luiz Werneck. Estado Novo do PT. In: *A modernização sem o moderno. Análises de conjuntura na era Lula*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira; Rio de Janeiro: Contraponto, 2011, p.25-34.

ZITO, Andreia. Pronunciamento em Reunião Ordinária Deliberativa da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público da Câmara dos Deputados, de 29/10/2008. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/>>. Acesso em: 28/5/2018.

# Cenários do PROEJA no Rio de Janeiro: algumas aproximações

Bruno Miranda Neves\*

Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior\*\*

Fernanda Paixão de Souza Gouveia \*\*\*

Jordan Rodrigues dos Santos\*\*\*\*

Marcela Cristina Moraes Reis\*\*\*\*\*

## 1. Sobre o PROEJA

O PROEJA<sup>1</sup> nasceu sob a vigência do Decreto nº 5.478/2005, mas, em 2006, após sua revogação, passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 5.840/2006. Com o novo decreto, ainda em vigor na atualidade, algumas mudanças significativas alteraram as características do PROEJA quando de seu nascimento: foi ampliado para o nível nacional, passou a incluir o atendimento do nível de ensino fundamental, seu nome foi alterado e, apesar de ter sido mantida a obrigatoriedade do programa pelas instituições federais de ensino, deixou de ser de sua exclusividade,

\* Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Bacharel em Pedagogia. Atua na Rede e Cátedra UNESCO sobre Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN), na UERJ e na Prefeitura de Nova Iguaçu.

\*\* Técnico em Assuntos Educacionais no Colégio Pedro II e Professor na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo IFRJ.

\*\*\* Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e Professora (colaboradora) da Especialização em Educação de Jovens e Adultos no IFRJ/*Campus* Nilópolis. Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ), Membro do Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE-UERJ/UFF/EPS-JV/FIOCRUZ) e do Grupo Rede de Pesquisadores em Políticas Públicas, Estado e Formação Humana (REDE PPPEFH).

\*\*\*\* Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Licenciado em Ciências Sociais pela UERJ.

\*\*\*\*\* Assistente Social da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Doutoranda e Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

<sup>1</sup> Foi denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos a partir do Decreto nº 5.478/2005, originário da Portaria nº 2.080/2005, mas com a revogação, por meio do Decreto nº 5.840/2006, passou a ser denominado como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

podendo ser ofertado também pelas redes de ensino estaduais, municipais e pelo Sistema S.<sup>2</sup> (BRASIL, 2006)

O programa pode ser ofertado na formação inicial e continuada (FIC) ou como habilitação técnica no nível médio, nível em que focamos nossa pesquisa. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio têm carga horária mínima de 1.400 horas, das quais, no mínimo, 1.200 horas serão destinadas à formação geral e 200 à formação profissional. A carga horária mínima da formação específica deve atender àquela estabelecida para a respectiva habilitação. (BRASIL, 2006, art.3º)

Conforme NEVES (2015), o PROEJA se insere na conjuntura da pedagogia política renovada do capital, que almeja conquistar “o consenso das classes subalternas em torno de um novo padrão de vida, de produção e de consumo sintonizados com a precariedade do trabalho, com a desregulamentação de direitos e com a individualização da luta pela sobrevivência” (p.24). Assim sendo, o programa é identificado pelo autor como parte da dinâmica de redimensionamento das políticas públicas de qualificação, emprego e renda, que atribui aos programas de formação e de qualificação profissional o poder de elevar o nível de emprego da população.

Frente ao contexto da reestruturação produtiva das últimas décadas, uma nova cultura do trabalho, a imposição de um novo senso comum à classe trabalhadora, as novas demandas à formação do trabalhador e aos seus espaços formativos se expõem. A formação e a qualificação do trabalhador passam a ser centrais para o combate ao desemprego e se propaga a máxima de quanto maior a qualificação, menor a chance de desemprego.

A partir do Documento Base (BRASIL, 2007), podemos identificar seus objetivos: “universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho” (p.12), com a pretensão de ampliar a formação humana com vistas à superação do modo de produção capitalista. Há que se notar a preocupação expressa em garantir o equilíbrio social, uma vez que, por meio da formação, da qualificação e do acesso à escolarização se cria a ilusão da integração social e laboral.

O Documento Base também sinaliza como objetivo a perenidade de educação de qualidade, pública e gratuita “visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora” (p.35), uma vez que reconhece o fato de que para os filhos desta classe tem restado “quando muito, a formação profissional de caráter meramente instrumental” (p.27).

<sup>2</sup> Sistema S designa o conjunto de instituições de caráter privado que são mantidas por contribuições das categorias profissionais e recursos públicos que, em tese, devem ofertar melhorias e aperfeiçoamento na formação profissional dos seus trabalhadores. Sua criação tem origem na fase ditatorial do Governo Getúlio. É composto por um conjunto de instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat); Serviço Social da Indústria (Sesi); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); entre outras. Como a maioria das instituições tem sigla iniciada pela letra “S”, convencionou-se por Sistema S. (GOUVEIA, 2012)

Apesar do avanço que representa a criação de um documento norteador para a implantação nacional do PROEJA, mesmo que construído com o programa já fluído e em vigência nas instituições de ensino, suas ambivalências são destacadas por vários pesquisadores. RUMMERT (2007) critica o hibridismo teórico do documento por impactar o próprio processo de implantação do programa nas instituições de ensino que têm no documento uma fonte norteadora. Além disso, entre as ambivalências, destaca a abertura dada à intervenção do capital nas propostas de educação da classe trabalhadora ao permitir que o Sistema S, de forma exclusiva entre as instituições privadas, oferte o programa. Para o autor, este seria um claro movimento de oposição aos pressupostos indicados logo no início do documento, cujo compromisso com a *formação humana e educação integral* se apresenta incompatível com os interesses do capital educacional privado. De igual modo, também seria incompatível pensar tal proposta associada à perspectiva do *trabalho como princípio educativo*, uma vez que a relação entre a escola e o trabalho não pode se resumir à vida produtiva e à formação para o mercado.

CANÁRIO (2013) e CAVACO (2013), embora não estabeleçam uma crítica direta ao Documento Base do PROEJA, fornecem elementos para que elaborem tal crítica ao questionar o princípio da “educação ao longo da vida” na experiência da educação de adultos em Portugal. Segundo os autores, tal conceito estaria fortemente influenciado pela “teoria do capital humano”, fortalecendo o pressuposto de que é linear e direta a relação entre investimento na educação e desenvolvimento econômico, e ainda, de que seria necessário garantir uma aprendizagem desde o início até o fim da vida para assegurar a empregabilidade, a inclusão social, a competitividade e o desenvolvimento econômico.

Atualmente, trabalhadores jovens e adultos vêm se mobilizando e alimentam esperanças de inclusão na sociedade, pois sofrem com os efeitos do desemprego estrutural e da acentuação das mazelas do modo de produção capitalista. São estes jovens e adultos alijados vítimas do maior número de mortes por causas violentas, altos níveis de desemprego e baixa escolarização. Entre as pessoas de 18 a 24 anos, apenas 40,7% das que têm até 11 anos de estudos estão empregadas; das que têm mais de 11 anos de estudos apenas 15,2% estão sem emprego. (IBGE, 2010, p.49)

Tal realidade se confirma na caracterização da educação de jovens e adultos (EJA) como modalidade educacional associada à situação pungente dos sujeitos mais pobres da classe trabalhadora, conforme ilustra VENTURA (2008):

De uma maneira geral, podemos dizer que a EJA tem sido historicamente aquela educação direcionada para a parcela da classe trabalhadora que no interior das relações capitalistas de produção são as mais expropriadas pelo capital dos meios de produção tanto materiais quanto simbólicos. (p.155-156)

Não podemos negar que o acesso à escolarização se expandiu e que se verifica a universalização do ensino fundamental, a ampliação do nível médio e da educação profissional como resultado do processo de avanço das forças produtivas e da complexificação da política. As desigualdades com relação às oportunidades educacionais persistem, a dualidade do sistema escolar, marcada pela restrição ao acesso científico e tecnológico, mas não necessariamente pelo acesso à escolarização, se mantém por meio de políticas de certificação que não garantem a qualidade do conhecimento, mas conquistam o consenso das classes com a ilusão da integração pela educação e pelo trabalho.

Recuperando NEVES (2005), os sistemas educacionais cumprem o papel de contenção social na história da educação capitalista, produzindo e reproduzindo a desigualdade, uma vez que promove o acesso desigual das classes trabalhadoras à educação. Tal ação é representativa dos esforços do Estado e das classes dominantes em manter os mais pobres aliados e subalternos.

Uma leitura pouco atenta não identifica a existência de tais esforços quando se avaliam os objetivos e as metas de programas e projetos voltados à educação desenvolvidos pelo governo brasileiro neoliberal. A incorporação de conceitos que são caros aos defensores da pedagogia revolucionária – ou ao menos progressista – pode provocar sérios equívocos aos desavisados. Os discursos que compõem esses projetos são de relativa simplicidade na linguagem e de grande poder de convencimento.

A partir de iniciativas que buscam mapear e identificar a realidade do PROEJA, tal como pretendemos neste artigo, pode-se contribuir para expor contradições e tensões existentes em programas deste tipo, reforçando o movimento de luta da classe trabalhadora por uma educação pública, gratuita, e de qualidade que produza sujeitos emancipados.

## **2. Cenário do PROEJA no Rio de Janeiro**

### **2.1. Colégio Pedro II**

Iniciamos a realidade do PROEJA no Rio de Janeiro a partir da experiência do Colégio Pedro II. A instituição recebe aproximadamente 13 mil estudantes matriculados em cursos da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio (regular, ensino médio integrado e PROEJA), do Programa Nilo Peçanha (PRONILLO), do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do Programa de Residência Docente (PRD) e Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB). Estas ações educativas distribuem-se pelos 14 *campi* localizados em diferentes regiões da capital fluminense, em Niterói e em Duque de Caxias. (NEVES, 2015)

Na capital, os *campi*: são Centro; Engenho Novo I e II; Humaitá I e II; São Cristóvão I, II e III; Tijuca I e II. Durante os mandatos presidenciais de Luiz Inácio

Lula da Silva (2003-2010), o Colégio Pedro II ampliou a sua participação no cenário educacional fluminense ao implantar *campi* em Realengo (I e II), na Zona Oeste carioca, em 2004. Além disso, também existem *campi* nas cidades de Niterói e de Duque de Caxias, criados respectivamente em 2006 e 2008. As metamorfoses pelas quais passou o Colégio Pedro II, ao longo dos governos Lula e Dilma Rousseff, são muito mais profundas que aquelas experimentadas pelas demais instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Isto se deve fundamentalmente ao histórico de atuação na educação básica de formação geral, enquanto as demais instituições transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) trazem em suas gêneses a proposta da educação profissional.

Se considerarmos que a instituição foi criada, serviu e serve de modelo de qualidade pedagógica para o conjunto dos sistemas de ensino, poderemos indicar para estudos posteriores a hipótese de que as mudanças levaram para o Colégio Pedro II algumas contradições e lógicas que questionam o que, a nosso ver, seria desejável: a ampliação dos fazeres desde um debate interno da comunidade acadêmica, para manter os patamares qualitativos da educação ofertada.

Até a aprovação da Lei nº 12.667, de 25/6/2012, a instituição estava vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por ser especializada na oferta deste nível de ensino na modalidade regular, embora já tivesse diversificando sua atuação e adotando a política de cotas, como consta no relatório anual de prestação de contas de 2011.

Embora não integre oficialmente a Rede Federal instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Colégio Pedro II pertence ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e vem aderindo a vários programas propostos pelo MEC para a referida rede. (CPII, 2012, *apud* NEVES, 2015, p.17-18)

Como veremos no próximo tópico, as características qualitativas e quantitativas reforçam os olhares do governo e da população para aquilo que é desenvolvido na instituição. Para fins de apresentação dos dados analisados, resolvemos proceder da seguinte forma: fazer um apanhado das metamorfoses que levaram o Colégio Pedro II a ser equiparado aos IFs; discorrer sobre a expansão geográfica e as ofertas de educação profissional técnica de nível médio; analisar dados sobre os *campi* que ministram cursos de educação profissional e PROEJA referentes a matrículas e diplomados de 2002 a 2013.

Vale dizer que a distribuição de docentes efetivos é desigual. No conjunto do Colégio Pedro II existem 27,04% de professores substitutos, mas nos novos *campi* chegam a 37%, em Duque de Caxias; a 37,50%, em Realengo I; e a 31,94%, em Realengo II;

a exceção é Niterói, com apenas 17,89% de contratação temporária. (Id.ib.) A análise dos dados institucionais nos permite inferir que os professores contratados possuem menor qualificação do que os professores efetivos. Entre os efetivos, 45% são mestres, entre os contratados, 18%. Com doutorado, 18% dos efetivos e 1% dos contratados. Esse quadro pode gerar a precarização da profissão docente e ocasionar maior rotatividade de professores com vínculo temporário.

Sobre os cursos disponíveis para o público no portal da instituição, é divulgado que o ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de jovens e adultos foi implantado em 2006. Volta-se para o público de 18 anos ou mais na data da inscrição no curso, que tenha concluído o ensino fundamental.

TABELA 1  
OFERTA DE CURSOS DO PROEJA – COLÉGIO PEDRO II

CAMPUS	PROEJA
Centro	Manutenção e Suporte em Informática
	Administração
Engenho Novo II	Manutenção e Suporte em Informática
	Administração
Realengo II	Manutenção e Suporte em Informática
	Administração
Tijuca II	Manutenção e Suporte em Informática
	Administração

Fonte: <<http://www.cp2.g12.br/index.php>>.

O relatório indica que a Direção-Geral do Colégio Pedro II, para 2006, mesmo não sendo mais obrigada a ofertar o ensino médio integrado na modalidade EJA, por não estar vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), abriu turmas no 3º turno nos *campi* Centro, Engenho Novo II e Realengo, como forma de reorganizar o curso noturno que apresentava alto índice de evasão.

O conjunto de mudanças pelas quais passou o Colégio Pedro II na primeira década deste século pode ser interpretado à luz do processo de reestruturação da RFEPCT, isto porque o grupo dirigente da instituição já participava ativamente dos fóruns de dirigentes e pôde se antecipar aos novos rumos que instituições congêneres adotavam, buscando também assegurar as especificidades dos seus quase 200 anos de história no momento em que fosse equiparado legalmente aos IFs. (NEVES, 2015)

Durante a própria tramitação do Projeto de Lei nº 2.134/2011, os dirigentes do Colégio Pedro II negociaram com os ministérios da Educação e do Planejamento uma

localização a partir do que entendem como necessário para preservação de seu perfil institucional. Como observaremos mais à frente, as negociações geraram críticas das entidades representativas e podem ter se dado sem a participação delas. De todo modo, os titulares dos ministérios supraditos dedicaram três itens do anexo com justificativas sobre a importância da aprovação do projeto de lei sobre a instituição, além de resguardarem 300 vagas da carreira do magistério para ela.

As passagens nas quais o Colégio Pedro II é citado não deixam dúvidas sobre a intencionalidade de seu grupo dirigente em agregar novos cursos e *campi* ao desenvolvimento institucional:

20. Outra matéria contemplada no Anexo do Projeto de Lei diz respeito à reestruturação do Colégio Pedro II. No contexto da política de expansão do ensino público pelo Governo Federal, deu-se início a um período de implantação de novas unidades escolares. A expansão do Colégio Pedro II por meio da criação de novas unidades escolares e da implementação de novos cursos bem como os esforços de ampliação de sua área de atuação com vistas à abertura de turmas de educação infantil e de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* acabaram por tornar imperiosa a atualização dos instrumentos legais relativos à sua ordenação e estruturação, principalmente no que se refere a pessoal. Dessa forma, estamos propondo sua equiparação aos Institutos Federais para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.

21. (...) Desde 2004, o Colégio Pedro II deu início a um período de implantação de novas unidades escolares. (...)

22. Todo o trabalho desenvolvido pelo Colégio Pedro II nos últimos anos, desde a criação e implantação de unidades escolares até a implementação de cursos de educação profissional, se deu sem que seu quadro de pessoal efetivo – docentes e técnico-administrativos – sofresse qualquer aumento. Dessa forma, além de sua equiparação aos Institutos Federais, estamos propondo também a reestruturação de seu quadro de professores da educação básica, técnica e tecnológica e de técnico-administrativos.

Com a aprovação do projeto, a instituição passa a ser especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas, com a mesma estrutura e organização dos IFs. As unidades escolares passaram automaticamente à condição de *campi*. Houve uma reestruturação do organograma institucional por meio do qual diretorias passaram a se chamar de pró-reitorias; foram ampliados os quantitativos de cargos comissionados e de funções gratificadas; passou-se a retribuir os coordenadores de cursos etc..

Optamos por apresentar os quantitativos de matrículas do período de 2002 a 2014 e de diplomados do período de 2002 a 2013. Note-se que os *campi* recebem os nomes dos bairros ou cidades nos quais estão localizados.

O *Campus* Centro, de 2006 a 2014, atendeu 1.193 alunos no PROEJA; em 2014, havia 92 alunos matriculados no programa, a média anual de matrículas do período foi de 92. O Curso Manutenção e Suporte em Informática do PROEJA teve início em 2006 e registrou taxa de conclusão de curso de 75% em 2013.

O *Campus* Engenho Novo II está localizado na Zona Norte, em bairro que compõe o subúrbio da região central da cidade do Rio de Janeiro. Neste *campus*, são ofertados os cursos de Manutenção e Suporte em Informática e de Técnico em Administração; foram atendidos 1.123 estudantes, dos quais 90 em 2014, com média anual de 86 matrículas. Verificamos que 92,85% dos alunos do 3º ano concluíram o PROEJA Informática em 2013. O PROEJA Administração ainda estava na primeira turma.

Em Tijuca II, o PROEJA recebeu em média 65 estudantes desde 2007 e 870 no total. Em 2013, o Técnico em Manutenção Automotiva diplomou 62% dos seus alunos. A iniciativa se dava em parceria com o *Campus* Maria da Graça do CEFET/RJ e foi substituído pelo Técnico em Administração. No caso do Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, 87,5% da turma do 3º ano concluíram o curso

O *Campus* Realengo II está inserido no único complexo do Colégio Pedro II na Zona Oeste do Rio de Janeiro e as instalações foram doadas pelo Ministério da Defesa ao MEC para que acolhesse seus alunos. No programa, são oferecidos os cursos de Manutenção e Suporte em Informática e Técnico em Administração desde 2006, de maneira que se chega a 2.082 matrículas, das quais 233 em 2014. A taxa de formação de técnicos foi da ordem de 82,6% em Informática e 91% em Administração no ano de 2013.

NEVES (2015) se interessou pelos motivos declarados ou subjacentes que levaram a direção do Colégio Pedro II a adotar o PROEJA, programa voltado para a qualificação profissional de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular na idade apropriada.<sup>3</sup> Por que uma instituição com o histórico de escolarização básica propedêutica como o Colégio Pedro II resolve oferecer o PROEJA?

Algumas hipóteses ressaltam: a necessidade de se manter em destaque perante o governo federal; por serem aderentes ao bloco político dirigente no poder federal; manter-se como instituição referência para a população e o governo, que atende às necessidades políticas, econômicas, educacionais e sociais do país; anseio de se igualar aos IFs e adquirir o *status* de instituição de nível superior.

Como podemos perceber, existem mais dúvidas do que respostas às questões formuladas. A comunidade não se manteve alheia ao debate sobre a implantação do PROEJA no Colégio Pedro II. Por outro lado, podemos perceber também uma “acomodação” por parte do corpo docente da instituição, o qual deveria participar do debate, ainda que não envolvido diretamente na realização dos cursos. Parece que

<sup>3</sup> Além disso, NEVES (2015) também buscou entender se houve algum tipo de preparação do corpo docente e técnico pedagógico para o programa; e qual foi a reação dos professores diante de sua realização. Para atingir tais objetivos, foi realizada uma pesquisa de campo na instituição.

as entidades representativas das categorias estão monopolizando o debate, como que cumprindo uma função de vanguarda no processo de mudanças pelas quais o Colégio Pedro II está passando.

Foi constatada a ausência de projeto pedagógico piloto, a não liberação de servidores para cursos de pós-graduação, a falta de clareza sobre o trabalho com currículo integrado etc.. A nosso ver, isto demonstra negligência em relação a aspectos pedagógicos que possibilitassem de fato uma inovação institucional para o atendimento das peculiaridades do público da EJA, bem como com os aspectos específicos da formação profissional que já vêm sendo enfrentados há mais tempo por outros IFs – na tentativa de integrar o ensino médio com a educação profissional.

## 2.2. IFRJ

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) é composto por 15 *campi*, mas apenas 5 ofertam cursos do PROEJA: Arraial do Cabo, Duque de Caxias, Nilópolis, Pinheiral e Rio de Janeiro. Excetuando o *campus* Pinheiral, que oferta o Curso de Agroindústria, em regime de módulos anuais (por três anos), os demais *campi* ofertam o Curso de Manutenção e Suporte em Informática, organizado para um percurso acadêmico em seis semestres.

O PROEJA passou a ser ofertado no IFRJ em 2006 nos *campi* de Nilópolis e Rio de Janeiro<sup>4</sup> com o Curso de Instalação e Manutenção de Computadores.<sup>5</sup> A respeito da realidade da prevalência de cursos de informática, GOUVEIA (2012) identifica no processo de implantação do PROEJA no IFRJ que a opção por esta área se justificava pelo aproveitamento de infraestrutura já existente nos *campi* e pelo baixo investimento para a instalação do programa que, vale lembrar, adentrou à RFEPCCT de forma compulsória, causando inúmeras reações contrárias, mesmo que muitos profissionais estivessem comprometidos com a educação dos trabalhadores. Conclui que tal implantação fora marcada pelo aligeiramento, pela pequena ou inexistente consulta aos profissionais na construção do projeto de implantação do programa, bem como na ausência de convocação da comunidade local e no atendimento de suas demandas produtivas locais.

Dados disponibilizados pela Diretoria de Rede de Assistência Estudantil (DIRAE), no segundo semestre de 2014, informam que o IFRJ possui perto de 11 mil matrículas em seus cursos, incluindo os cursos de ensino médio geral, ensino médio integrado, não integrado (concomitante e subsequente), de educação superior (graduação,

<sup>4</sup> Até então não eram assim denominados, pois eram unidades que compunham o CEFET/Química. A partir de 2008, com a criação dos IFs, Lei nº 11.892/1998, passou a integrar a RFEPCCT por meio do IFRJ.

<sup>5</sup> Em 2009, em adequação ao Catálogo Nacional de Cursos, modificou-se para Manutenção e Suporte em Informática.

especialização, mestrado acadêmico e mestrado profissional), além dos cursos de educação a distância (EAD) e de formação inicial e continuada e técnicos não-integrados ofertados pelos programas PROEJA-FIC, PRONATEC-FIC e PRONATEC-Médio.

TABELA 2  
MATRÍCULAS NOS CAMPI DO IFRJ  
POR TIPO DE OFERTA – 2014.1

TIPO DE OFERTA	MATRÍCULAS
Ensino Médio	16
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado (EJA)	240
Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Integrado)	3.756
Educação Profissional Técnica de Nível Médio (não Integrado)	911
Educação a Distância (EAD)	325
Ensino Superior – Tecnologia	569
Ensino Superior – Bacharelado	1.344
Ensino Superior – Licenciatura	1.208
Ensino Superior – Especialização	175
Ensino Superior – Mestrado Acadêmico	7
Ensino Superior – Mestrado Profissional	40
PRONATEC – Técnico (não Integrado)	160
PRONATEC – Formação Inicial e Continuada (FIC)	1.123
Cursos de Formação Inicial e de Formação Continuada (FIC)	975
TOTAL	10.849

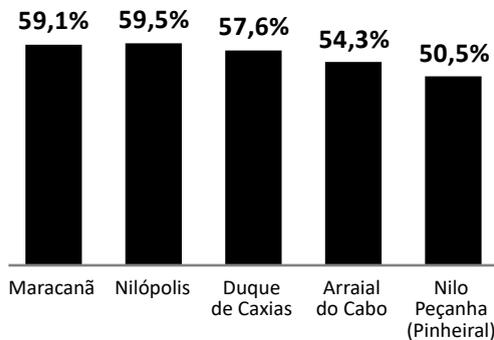
Fonte: DIRAE/IFRJ, 2014.

Na Tabela 2, podemos verificar que a concentração de matrículas encontra-se nas de nível médio integrado, que se aproximam de 37% do total, e no nível superior, que representa pouco mais de um terço do total. No caso dos cursos integrados de nível médio, é importante destacar que das 3.960 matrículas, apenas 240 são do PROEJA-Médio. Isto representa 6% das matrículas neste segmento e apenas 2,5% do geral. No caso da educação superior, se distribuem as matrículas em cursos de graduação de licenciatura (11,1%), de tecnologia (5,2%), de bacharelado (12,4%) e de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) com 2%. As demais matrículas se distribuem em cursos não integrados (8,4%), EAD (3%), cursos de PRONATEC-Técnico, que reúnem pouco mais de 1%, e o surpreendente percentual de 19,4% para os cursos FIC (PROEJA e PRONATEC), que juntos somam 2.098 matrículas, resultado de parcerias com instituições municipais em diferentes regiões do estado, com cursos também aligeirados, com qualidade aparentemente duvidosa e com objetivo certificador.

A concentração de matrículas nos cursos integrados e na educação superior se justifica em sua oferta de vagas, já que a lei de criação dos IFs, Lei nº 11.892/2008 (BRASIL/MEC, 2008), que obriga que seja priorizada a oferta de no mínimo 50% das vagas na forma de cursos integrados, no atendimento ao público de concluintes do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Nos cursos de nível superior, a lei obriga que sejam ofertadas no mínimo 20% das vagas nos cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica “com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. (Art.7º, inciso VI, alínea B).

No levantamento realizado pela Pró-Reitoria de Ensino Médio Técnico (PROET/IFRJ, 2013), cuja base foram os questionários aplicados para discentes e docentes e publicizados na IV Imersão do PROEJA,<sup>6</sup> alguns dados chamam a atenção, principalmente no que dizem respeito à questão da evasão dos alunos que, embora não seja um fenômeno incomum nos cursos que atendem aos trabalhadores, não deixa de ser alarmante. Em todos os *campi* que ofertam cursos do programa, a taxa de evasão acumulada, em pelo menos seis anos de existência de turmas do PROEJA no IFRJ, esteve acima de 50%.

GRÁFICO 1  
EVASÃO ACUMULADA – PROEJA TÉCNICO  
IFRJ – 2006.2 A 2012.1<sup>7</sup>



Fonte: PROET/IFRJ, 2013.

Dados da PROET indicam que até março de 2013 havia 389 alunos matriculados no PROEJA/IFRJ, na atualidade este número se redimensionou para 240.

<sup>6</sup> Esses encontros buscam, de forma geral, repensar práticas, rever currículo, ampliar conhecimento da EJA, trocar experiências entre *campi* e identificar limites e possibilidades das propostas. A quarta imersão do PROEJA aconteceu no município de Paulo de Frontin, localizado no Centro-Sul Fluminense. As demais imersões ocorreram em 2006, 2008 e 2010.

<sup>7</sup> *Campus* Arraial do Cabo, a partir de 2011.1.

TABELA 3  
**MATRÍCULAS DO PROEJA MÉDIO**  
**IFRJ – 2009-2014**

ANO	MATRÍCULAS
2009	502
2010	496
2011	503
2012	517 <sup>8</sup>
2013	389
2014	240

Fonte: Relatórios de Gestão, PROET e DIRAE.

A PROET também apresentou dados do perfil dos discentes importantes para refletir sobre a realidade dos sujeitos atendidos neste programa e no IFRJ; 64% dos alunos que responderam ao questionário não exerciam trabalho remunerado. Dos demais (36%) que exerciam trabalho remunerado, somente 41% tinham carteira de trabalho assinada; 67% dos alunos possuíam renda familiar de no máximo R\$ 1.000,00 e 45% já haviam concluído o ensino médio.

Ainda neste levantamento, podemos identificar características dos discentes atendidos, como perfil e expectativas com o curso, bem como dos docentes que atuam no programa. No caso dos alunos, tendo respondido 193 alunos do universo de 389, o que corresponde a 49,6%, identificamos que a faixa etária prevalente se encontra entre 18 e 29 anos (37%), segmento que está mais vulnerável ao desemprego estrutural. Seguido da faixa entre 30-40 anos (28%), 41-50 anos (23%) e acima dos 50 anos (12%). São as mulheres a maioria do grupo de matriculados (59%) e 51% informam o estado civil como solteiro. No que diz respeito à questão de emprego e renda, 64% informam não possuir emprego remunerado e dos 36% que realizam alguma atividade com remuneração, só 41% possuem a carteira registrada com a garantia de seus direitos trabalhistas. A renda familiar prevalente (87%) corresponde a até dois salários mínimos. Chama a atenção o fato de que 45% dos alunos já concluíram o ensino médio.

Sobre os docentes (do universo que se aproxima de uma centena, apenas 78 professores responderam ao questionário aplicado), vale destacar que quase sua integralidade (95%) é constituída de professores efetivos, o que permitiria, a princípio, superar o desafio da rotatividade de docentes no PROEJA, tão comum em sua fase inicial de implantação; 66% estão entre 20 e 39 anos; 75% já têm mestrado ou doutorado. Boa parte (54%) tem regime de trabalho de dedicação exclusiva e outros 38% pertencem ao regime de 40 horas. Só uma pequena parte (8%) tem regime de 20 horas.

<sup>8</sup> Neste caso, não se discriminava o PROEJA FIC do PROEJA Médio.

Outro dado significativo seria sobre os anos de experiência no magistério e, específica e comparativamente, de experiência com a EJA. Observamos que 32% dos docentes são muitos jovens na carreira, menos de 1 até 5 anos na profissão, mas na totalidade do grupo pesquisado a experiência com a modalidade chega a até 80% de docentes com até 5 anos de atuação. Os que possuíam maior experiência (20%) tinham entre 6 e no máximo 10 anos. Isto indica que mesmo para os que têm mais tempo na carreira, a experiência com a EJA é pequena. Esta realidade nos leva a ratificar conclusões já feitas anteriormente (GOUVEIA, 2012), sobre o pouco conhecimento e pouca experiência dos docentes e demais profissionais da RFEPCT com a EJA, o que se agrava com o pouco incentivo das instituições com a formação dos docentes para atuarem na modalidade; 89% dos docentes indicam não terem recebido qualquer formação no IFRJ.

No aspecto acadêmico, embora 94% dos docentes considerem muito importante integrar o aluno do PROEJA em atividades de pesquisa científica, somente 10% possuíam projetos dentro do eixo tecnológico do curso e dão grande importância à formação advinda do estágio curricular obrigatório, pois 68% indicam que o estágio é fundamental para a formação dos educandos da EJA, por ser rica a experiência prática. Mas há de se salientar que a vinculação entre teoria e prática, tão esperada nas relações produzidas no estágio, poderiam ser potencializadas nas práticas das aulas laboratoriais, que, avaliadas pelos professores, deixam a contento por sua infraestrutura precária (51%). Reforçamos que 36% dos docentes, quando questionados sobre as condições dos laboratórios, optaram por “não sei responder”, talvez por desconhecerem o campo da parte técnica.

Das dificuldades listadas pelos professores no desenvolvimento de suas práticas educativas, duas aparecem com destaque; chegam perto de 85% quando questionados sobre as maiores dificuldades no trabalho com o PROEJA: o nível de conhecimento dos estudantes (53%) e assiduidade/pontualidade (32%).

Atualmente, o número de alunos matriculados no PROEJA no IFRJ está reduzido para 240, o que significa que em pouco mais de um ano houve perda da ordem de 60% de alunos, seja por resultado do processo de evasão ou do baixo ingresso em seus cursos. Fenômenos que precisam ser avaliados à luz da (im)potência da escola de garantir a permanência destes sujeitos e do formato das políticas públicas direcionadas a este público, vários programas que concorrem entre si, sem nenhum gerenciamento integrado.

### 2.3. FAETEC

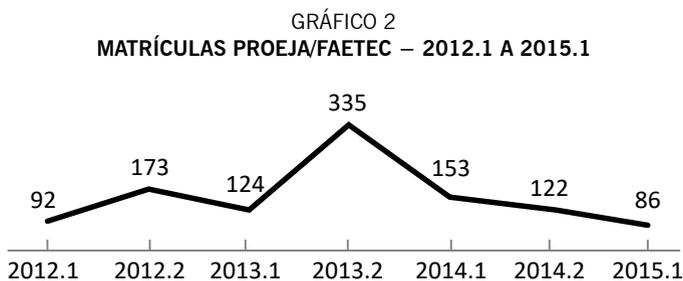
Registramos desde logo que encontramos grandes dificuldades no acesso aos dados institucionais da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e identificamos que pouco se divulgam seus índices educacionais. Boa parte do que podemos

apresentar aqui foi obtida pelo acionamento das redes de relacionamento entre pesquisadores (extraoficialmente), informações parciais disponibilizadas no sítio eletrônico da instituição, como, por exemplo, o único Relatório de Gestão 2013, da Escola Técnica Estadual Visconde de Mauá (ETEVM), fonte que nos permitiu conhecer parte da realidade do PROEJA, uma vez que a instituição não respondeu ao pedido oficial por dados.

Segundo informações disponibilizadas no sítio eletrônico da FAETEC, podemos afirmar que, desde 2010, oferta cursos na modalidade EJA, iniciando suas atividades com oferta em nível fundamental. Há o ensino médio em EJA (EMEJA), desenvolvido desde 2011, cujo projeto se volta para jovens e adultos que não terminaram o ensino médio. Suas vagas são preenchidas por meio de sorteio público. Segundo o sítio eletrônico, em todas as unidades da rede FAETEC, o ensino da EJA em níveis fundamental e médio é ofertado sempre em horário noturno, de forma presencial e/ou a distância. O efetivo responsável pelos programas da EJA em nível fundamental e médio é a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

No que diz respeito ao PROEJA, também desde 2011 que passou a ser ofertado na FAETEC, tanto na modalidade FIC quanto em níveis médio e médio técnico. Esta modalidade de ensino é oferecida na ETEVM e na Escola Técnica Estadual Ferreira Viana (ETEFV), ambas na Zona Norte do Rio de Janeiro. Atualmente, estas instituições oferecem os cursos de Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Mecânica e Telecomunicações. Aparentemente, de forma distinta do IFRJ, a opção pelos cursos do PROEJA aproveitou o potencial já instalado e não necessariamente se optou pelos cursos de menor custo e investimento.

No Gráfico 2, é possível identificar o perfil das matrículas do PROEJA na FAETEC entre 2012.1 e 2015.1. Podemos verificar decréscimo de matrículas, apesar de haver a manutenção estável de vagas para ingresso inicial.



Fonte: elaboração própria.

O pico das matrículas se concentra em 2013.2, por motivos que não foi possível explicar até o momento, mas logo em seguida experimentou queda de mais de 50%. Se compararmos o momento mais acentuado de matrículas (em 2013.2) para o atual momento (2015.1), este índice se aproxima dos 75%. Dados apresentados no Relatório de Gestão da ETEVM apresentam um diagnóstico dos índices de avaliação escolar do PROEJA alarmantes.

TABELA 3  
DIAGNÓSTICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR – PROEJA

### 1º Semestre

Curso	Série	Turno	Matric.	Retenção		Aprovação		Evasão	
				Qtde	%	Qtde.	%	Qtde	%
Eletromecânica	1	N	30	02	7%	13	43%	15	50%
Eletromecânica	2	N	03	01	33%	00	0%	02	67%
Eletrônica	1	N	20	09	45%	02	10%	09	45%
Eletrônica	2	N	03	02	67%	00	0%	01	33%
Eletrotécnica	1	N	15	04	27%	00	0%	11	73%
Eletrotécnica	2	N	07	00	0%	06	86%	01	14%
Mecânica	1	N	26	04	16%	11	42%	11	42%
Mecânica	2	N	06	00	0%	05	83%	01	17%

Fonte: FAETEC, 2014.

TABELA 4  
DIAGNÓSTICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR – PROEJA

### 2º Semestre

Curso	Série	Turno	Matric.	Retenção		Aprovação		Evasão	
				Qtde	%	Qtde.	%	Qtde	%
Eletromecânica	1	N	24	09	37%	05	21%	10	42%
Eletromecânica	2	N	13	00	0%	09	69%	04	31%
Eletrônica	1	N	28	18	64%	09	32%	01	4%
Eletrônica	2	N	05	04	80%	01	20%	00	0%
Eletrotécnica	1	N	24	15	63%	06	25%	03	12%
Eletrotécnica	2	N	06	01	17%	04	66%	01	17%
Mecânica	1	N	24	12	50%	04	17%	08	33%
Mecânica	2	N	11	01	9%	10	91%	00	0%
Mecânica	3	N	05	02	40%	03	60%	00	0%

Fonte: FAETEC, 2014.

As tabelas 3 e 4 revelam o alto índice de evasão nos primeiros períodos dos cursos, especialmente, e altos índices de retenção. Embora com ingresso expressivo de alunos nas primeiras séries, em alguns casos a redução do número de alunos de uma série para outra chega a quase 75% dos discentes.

Se analisarmos o Curso de Mecânica, por exemplo, e considerarmos que a entrada de alunos na primeira série tenha sido em torno da média de 25 alunos e só há

5 alunos na 3ª série, este percentual se consolida. Observando ainda os índices de evasão nos primeiros períodos, que variam entre 42% e 73%, no primeiro semestre, e entre 33% e 42%, no segundo semestre, há que se refletir a respeito das propostas institucionais frente a esta realidade. Não há demonstrações do relatório da FAETEC de 2013 em busca de alternativas para tal cenário, do contrário, caminha-se para o fechamento dos cursos sob a justificativa da baixa procura e da insustentabilidade de cursos que demandam alto financiamento e infraestrutura. A respeito destes dados, ainda buscamos registros.

Interrogados quanto a ações pedagógicas que possam diminuir os altos índices de evasão escolar e que estimulem a permanência dos sujeitos do PROEJA, a ETEFV apontou que desde o início da organização do plano de curso houve a preocupação com o acesso e a permanência do aluno jovem/adulto nos cursos técnicos oferecidos. Elencam como estratégias para o êxito da permanência o acesso simplificado por do sorteio, a adequação da estrutura curricular, proporcionando na primeira etapa uma maior base do ensino propedêutico, em especial matemática e língua portuguesa. Informam ainda que são acompanhados de forma constante os alunos com dificuldades de adaptação ao curso. Também apontam que se faz acompanhamento junto aos docentes, com reuniões periódicas com os coordenadores de curso e discussões nos conselhos de classe.

### **Algumas considerações finais**

A análise do Censo Educacional revela matrículas em cursos de EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT): foram 2.581 matrículas em instituições particulares; e 1.697, em públicas. Próximo de completar uma década, o PROEJA carrega consigo a marca pesada da trajetória marginal da educação de jovens e adultos trabalhadores na história da educação brasileira. Embora não possamos ignorar o avanço que este programa trouxe ao ser instituído em sistema público de ensino, mesmo que pela criticada compulsoriedade, o que lhe permite gozar de relativa infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as experiências relatadas neste trabalho expressam as dificuldades de sua ampliação, consolidação e manutenção.

A falta de clareza e conhecimento acerca dos objetivos, princípios teóricos e conceituais que embasam o programa e a prática pedagógica oficial, a ausência de formação docente específica para o trabalho pedagógico na EJA, aliada a ausência de ações institucionais de liberação e incentivo do docente e equipe pedagógica para usufruírem de formação disponível na área, são elementos que corroboram para limitar sua consolidação enquanto política pública.

Apesar dos razoáveis índices de conclusão de curso no Colégio Pedro II e da manutenção de significativo número de matrículas, ainda são muito alarmantes os índices de evasão escolar mesmo nesta instituição e, mais severamente, no IFRJ e na

FAETEC. Tal tema vem recebendo atenção nacional, pois tal realidade não é exclusiva do Rio de Janeiro. Conforme mencionamos, o TCU (2012) aponta índices elevados de evasão nos cursos de PROEJA em âmbito nacional.

Esperamos que este levantamento possa se somar às pesquisas que têm no PROEJA não apenas um objeto de estudo, mas um instrumento de potencialização da disputa da classe trabalhadora pela escolarização, formação e pelo conhecimento.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24/6/2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 12/12/2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13/7/2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 12/12/2010.

\_\_\_\_\_. PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC, 2007.

CANÁRIO, R. Novos (des)caminhos da educação de adultos? In: *Perspectiva*, v.31, n.2. Florianópolis, maio/ago. 2013, p.555-570.

CAVACO, C. Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. In: *Perspectiva*, v.31, n.2. Florianópolis, maio/ago. 2013, p. 449-477.

COLÉGIO PEDRO II. Relatório de Gestão, 2005.

FAETEC. EJA, EMEJA e PROEJA, 2014. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/>>. Acesso em: 5/7/2014.

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão da ETEVM, 2013. Disponível em: <<http://www.faetec.rj.gov.br/>>. Acesso em: 5/7/2014.

GOUVEIA, F.P.S. A inserção da educação de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. In: *RETTA*, v.3, n.5, jan./jun. 2012, p.105-138.

IBGE. Sinopse do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2011.

NEVES, B.M. *O PROEJA no Colégio Pedro II: formação e qualificação docente em questão*. Rio de Janeiro: RPC, 2015.

NEVES, L.M.W. e SANT'ANA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (Org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. Rio de Janeiro: Xamã, 2005, p. 14-42.

IFRJ. Imersão PROEJA. PROET, 2013. Disponível em: <<http://portal.ifrj.edu.br/>>. Acesso em: 5/7/2014.

\_\_\_\_\_. Alunos Matriculados no IFRJ. DIRAE, 2014. Disponível em: <<http://portal.ifrj.edu.br/>>. Acesso em: 5/7/2014.

RUMMERT, S. Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil actual. In: *Cadernos Sísifo*, n.4. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, fev. 2007.

VENTURA, J.P. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese de Doutorado em Educação. UFF, 2008.

**PARTE II**  
**ANÁLISES DERIVADAS OU**  
**MEDIATAMENTE RELACIONADAS**  
**AO OBJETO DA PESQUISA**



---

## Verticalização nos IFs. Concepção(ões) e desafios

Margarete de Quevedo\*

*As coisas têm muitos jeitos de ser,  
depende do jeito que a gente vê.  
(...)*

*O domingo é tão curto, os outros dias duram tanto,  
nas horas eles são iguais  
a diferença deve estar naquilo que a gente faz.*

*O amanhã de ontem é hoje, o hoje é o ontem de amanhã;  
dentro dessa complicação quem tem uma explicação?*

*Dá até para perguntar se o amanhã nunca chega,  
e também para pensar hoje, ontem, amanhã depende do quê,  
depende do jeito que você vê.  
(...)*

*O pouco pode ser muito, o quente pode ser frio,  
será que tudo está no meio e não existe só o bonito ou só o feio?  
(...)*

*Ver de um jeito agora e de outro jeito depois, ou, melhor ainda,  
ver na mesma hora os dois.*

Jandira Masur

### Introdução

Este texto apresenta um recorte/síntese da pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS), que culminou na dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação.<sup>1</sup>

É necessário destacar, de início, um desafio que perpassou a análise dos dados da pesquisa e a redação deste trabalho: olhar, ao mesmo tempo, “de fora” e “de dentro” da instituição, o que justifica a citação de MASUR (1991, p.17): “Ver de um jeito agora e de outro jeito depois, ou, melhor ainda, ver na mesma hora os dois”.

\* Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

<sup>1</sup> Contou com a orientação da Professora Terciane Ângela Luchese.

Esta condição de implicante e implicada da pesquisa se deve ao fato de a autora atuar na função de pedagoga na Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) desde 2010, passando, desde 2013, a responder, neste mesmo setor, pela Coordenadoria de Ensino Superior da instituição. Assim, quando, no texto, faz-se referência à empiria, é deste lugar que se fala.

O tema da pesquisa também decorre desta condição. É tarefa da Pró-reitoria de Ensino, entre outras, coordenar os processos de definição das políticas de ensino em âmbito institucional e, nesse âmbito, são inúmeras as indagações e dúvidas que vão surgindo constantemente. Entre elas, uma que há certo tempo vem provocando e inquietando é a questão da verticalização.

O objetivo da investigação está diretamente vinculado à Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com olhar mais específico ao IFRS, *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão. É desta prescrição legal que decorre o compromisso dos IFs com a oferta do ensino verticalizado, o que se apresenta como uma construção a ser feita por essas novas instituições.

O tema da dissertação surge dos constantes questionamentos acerca dos objetivos e das finalidades dos IFs no contexto da educação profissional e tecnológica, bem como da inquietação frente à necessidade de compreender a(s) concepção(ões) da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior no âmbito do IFRS.

A Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que institui a RFEPCT, cria os IFs e dá outras providências, estabelece as finalidades e características dos IFs, aponta para a promoção da “integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008) Na redação da lei, não se identifica, no entanto, um conceito de verticalização e, em virtude talvez da história recente dos IFs, o número de produções sobre o tema, bem como sobre a operacionalidade da verticalização nestas instituições, é ainda pouco expressivo.

Inicialmente, o que motivou a realização do estudo foi a impressão de que não estava muito claro o conceito de verticalização em âmbito institucional; que talvez ele estivesse muito vinculado ao plano teórico e/ou abstrato. Deste modo, por não perceber em que, concretamente, o IFRS estava direcionando sua atuação com base no princípio da verticalização, optou-se por, nesta oportunidade que foi concedida pela UCS e pelo próprio IFRS à autora de desenvolver a pesquisa, investigar a questão da verticalização nos IFs do Rio Grande do Sul: concepção(ões) e desafios no IFRS.

Concepção(ões) porque, de imediato, não era possível constatar se, pela pesquisa, se identificaria uma concepção ou se seriam diversos os olhares para o mesmo conceito. A hipótese inicial já era de que o conceito não seria trabalhado com base em

singularidade, mas era necessário ouvir os sujeitos e investigar as prescrições legais da Instituição antes de emitir conclusões.

Acredita-se não ser necessário justificar a adoção, no título da pesquisa, do plural de desafio. A empiria já apontava claramente para uma diversidade de desafios de fazer acontecer a verticalização no IFRS.

Afirmou-se que era necessário investigar as prescrições legais e ouvir os sujeitos da instituição. Disto decorre a metodologia adotada para a pesquisa. A fim de compreender os conceitos de verticalização no âmbito institucional, procedeu-se à revisão do Estatuto, do Regimento Geral, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e da Organização Didática (OD) do IFRS, bem como dos documentos dos *campi* Bento Gonçalves e Sertão (Regimento das Unidades), com o objetivo de perceber de que forma abordam o tema em pauta e que concepções de verticalização são contidas nessas normativas.

Além da análise documental, construiu-se, no decorrer da pesquisa, um aporte teórico e, com objetivo de ouvir os sujeitos acerca das concepções e desafios da operacionalização da verticalização no IFRS, com foco nas unidades Bento Gonçalves e Sertão, foi realizada entrevista com doze pessoas, assim categorizadas: duas que participaram ativamente do processo de criação dos IFs; os diretores das duas unidades foco da pesquisa quando da transformação de autarquias (Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves – CEFET/Bento Gonçalves e Escola Agrotécnica Federal de Sertão) em *campi* do IFRS; os Pró-reitores de Ensino e de Desenvolvimento Institucional do IFRS; os atuais diretores gerais das duas unidades e dois servidores de cada *campus*. A identidade dos entrevistados foi resguardada, indicando-se apenas a sequência das mesmas de “A” até “L”. As entrevistas foram realizadas em forma de questionário escrito ou entrevista presencial, de acordo com a opção do entrevistado.

No que diz respeito à realização das entrevistas, é importante destacar que Eliezer PACHECO (2015), inicialmente elencado entre os entrevistados, com seu devido consentimento, está sendo identificado no texto, dada a relevância do material produzido pelo professor (um manuscrito) em resposta ao questionário que lhe fora apresentado.

A relação entre educação e trabalho, a investigação do processo histórico da educação profissional no Brasil e das atuais políticas públicas voltadas para esta modalidade de educação, bem como a literatura relativa ao tema em pauta são apresentadas como suporte teórico para a realização deste estudo. Foram fundamentais, para tanto, as obras de: MORIGI (2012); FRIGOTTO (1997 e 2006); CIAVATTA (2010); KUENZER (1989 e 2010); MANFREDI (2002); GOMES (2006 e 2013), entre outras que fundamentam o trabalho. O manuscrito elaborado por Eliezer PACHECO (2015) permeou toda a reflexão sobre o tema central da pesquisa.

Ainda acerca da metodologia, destaca-se que informações relativas ao contexto institucional do IFRS, assim como dos processos de elaboração das regulamentações

internas da instituição, são resultado também da experiência vivenciada pela autora na participação em tais processos e de consulta informal ao grupo de gestores do IFRS. Expostas essas considerações, introduz-se, nesta seção, o tema da pesquisa: verticalização do ensino, contextualizando-o e, ao mesmo tempo, justificando as delimitações e as opções que foram feitas no intuito de definir com clareza o rumo a ser dado para o estudo.

Verticalização e integração, compromissos atribuídos aos IFs, a partir do que se compreendeu até então, são dois conceitos e ações indissociáveis. No entanto, considerando a importância de ambas e a necessária delimitação do objeto de pesquisa da dissertação, fez-se um recorte da temática, optando, assim, por aprofundar os conhecimentos acerca da verticalização no desejo de, posteriormente, dar continuidade ao estudo, estabelecendo as relações com a integração.

A mesma observação é válida em relação ao tema da transversalidade, que é indissociável à verticalização e que, no entanto, este trabalho não dará conta de abordar com a atenção que esta merece em uma pesquisa. Trata-se, portanto, de outro desafio que permanece em aberto: um estudo acerca dos dois conceitos traduzidos em proposta pedagógica.

Da mesma forma, não se pode deixar de fazer referência, já no início do texto, a sua limitação no que diz respeito à articulação necessária entre ensino, pesquisa e extensão para que, efetivamente, a verticalização se torne uma realidade. Considerou-se que não havia condições de abordar, em um único trabalho, a questão da verticalização na perspectiva de uma conjuntura tão complexa (ou) tão abrangente. Diante da necessidade de delimitar o tema, optou-se por trabalhar a verticalização sob a ótica do ensino.

Em âmbito de IFRS, como já mencionado, percebem-se indícios de que não há clareza acerca da concepção da verticalização, bem como das implicações desta na proposição e oferta de cursos e, conseqüentemente, na prática pedagógica da instituição. Desse modo, constata-se a importância da pesquisa voltada para a compreensão da verticalização enquanto concepção proposta pela legislação vigente com olhar voltado para a realidade do IFRS, para suas práticas pedagógicas.

Indaga-se qual foi a intenção dos sujeitos que participaram da proposição da Lei nº 11.892/2008 ao estabelecer, entre as finalidades e características dos IFs, a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, buscando compreender em que medida esta regulamentação, no que diz respeito ao conceito em pauta, é compreendida pela comunidade do IFRS, quais são os desafios da operacionalização da verticalização e quem ou que setores da instituição são responsáveis para que a prática pedagógica verticalizada aconteça efetivamente. Também se procurou, a partir das entrevistas, observar se já são visíveis contribuições da verticalização no IFRS.

Considerando a grande abrangência do IFRS em suas dezessete unidades, e a dificuldade em desenvolver um trabalho de pesquisa em todos os *campi*, optou-se por

delimitar o *locus* da pesquisa aos *campi* Bento Gonçalves e Sertão, o que se justifica pela história pedagógica das duas unidades enquanto autarquias, anterior à criação dos IFs.

A hipótese, já na realização do projeto de pesquisa, conforme mencionado, apontava para a pluralidade de concepções de verticalização, entre elas: (1) a que compreende que verticalizar a educação significa ofertar, na mesma unidade, cursos da mesma área e/ou eixos em diferentes níveis, de modo que, ao discente, seja oportunizada a possibilidade de perfazer, sem trocar de instituição, um processo formativo desde o ensino médio até a pós-graduação; (2) a que concebe a verticalização no mesmo sentido, acrescentando implicações e/ou desafios da atuação docente nos mais diferentes níveis de escolarização, bem como o compartilhamento e a otimização dos espaços pedagógicos e em uma fusão de ambas as concepções; e (3) a que relaciona verticalização a um percurso formativo no qual discentes, docentes e todos os demais sujeitos do processo, independentemente do grau de escolarização, possam, muito além de ver otimizados os recursos, garantir a todos o direito a uma formação pública qualificada pela atuação dos IFs nos arranjos produtivos locais, conforme missão conferida a essas instituições.

Com relação aos desafios da verticalização no IFRS, a manifestação dos entrevistados aponta para a existência de situações e realidades que dificultam a operacionalização da verticalização no IFRS, mais especificamente nos *campi* Bento Gonçalves e Sertão. Elas são abordadas, neste trabalho, sob a categorização de desafios para uma nova cultura institucional “verticalizada” e desafios para uma nova prática pedagógica embasada na verticalização.

A trajetória da pesquisa é percorrida na consciência de que “as coisas têm muitos jeitos de ser, depende do jeito que a gente vê”. (MASUR, 1991, p.17) Portanto, a autora preferiu não olhar sozinha. Dessa forma, o resultado do trabalho é mérito não só dela, mas de todos os que foram convidados e aceitaram percorrer este trajeto olhando para o mesmo lado ou para outras direções.

As concepções de verticalização no IFRS são abordadas sob duas perspectivas: a) verticalização nas prescrições legais do IFRS, que traça uma análise documental das regulamentações internas do IFRS, visando perceber de que forma a verticalização é contemplada nesses documentos, ou seja, o que se pode conceber por verticalização a partir do que prescrevem essas regulamentações; e b) a verticalização no IFRS a partir da manifestação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os desafios da verticalização, sistematizados em dois subtítulos, são abordados sob a seguinte categorização: a) desafios para uma nova cultura institucional; e b) desafios para uma nova prática pedagógica.

Os entrevistados são ainda convidados a se manifestar a respeito de a quem cabe a prerrogativa de conduzir as discussões e as ações relativas à operacionalização da verticalização nos *campi* foco da pesquisa e quais são as contribuições de uma prática

pedagógica verticalizada para a instituição e os sujeitos. Enfim, como a “diferença deve estar naquilo que a gente faz” (MASUR,1991, p.10), pretendeu-se, nas possibilidades e nos limites do texto, apresentar nele o resultado do processo investigativo, não em caráter de conclusão, mas como provocação para a continuidade da reflexão sobre o tema em pauta, dada sua relevância no contexto dos IFs, assim como no âmbito das atuais políticas públicas para a educação profissional no Brasil.

## **Principais resultados da pesquisa**

*Se não houver frutos, valeu a beleza das flores.  
Se não houver flores, valeu a sombra das folhas.  
Se não houver folhas, valeu a intenção da semente.*

Henfil

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo de pesquisar a(s) concepção(ões) de verticalização da educação básica para a educação profissional e educação superior no contexto da criação dos IFs, à luz da Lei nº 11.892/2008, analisando os desafios para a sua operacionalidade no IFRS, mais especificamente nos *campi* Bento Gonçalves e Sertão.

As duas instituições que deram origem aos dois *campi* do IFRS, a saber, CEFET/Bento Gonçalves e Escola Agrotécnica Federal de Sertão, duas autarquias, com a criação do IFRS, passaram a integrar esta nova instituição na condição de *campus*. Quando da promulgação da Lei nº 11.892/2008, já contavam, por conseguinte, com uma significativa história pedagógica, o que justificou a delimitação do *locus* desta pesquisa ao optar pelas duas unidades, entre as atuais dezessete que compõem o IFRS.

O estudo foi desenvolvido com base em produções existentes sobre o tema em pauta, na perspectiva da análise documental de prescrições legais, através do diálogo com sujeitos que vivenciaram o processo de transição institucional e com os que vivenciam, na realidade institucional, o processo de implementação da nova institucionalidade, de modo particular no que tange à verticalização, e o que segue é uma tentativa de sistematizar a reflexão que permeou este trabalho e apontar algumas indicações acerca de outras possibilidades de olhares para o mesmo tema, suas relações e ampliações.

O contato com as prescrições legais do IFRS gerou a percepção de que, no processo de construção desses documentos institucionais, houve a preocupação em contemplar o tema da verticalização em seus textos, muito embora a concepção de verticalização conste de forma um tanto tímida em tais prescrições legais, e não tenha sido possível perceber apontamentos mais concretos de como o processo de implementação de uma prática pedagógica baseada na verticalização pode se efetivar.

O que se pôde identificar como concepção de verticalização nos documentos institucionais é a referência feita à estruturação da prática institucional de modo a possibilitar a todos os sujeitos do processo educacional a atuação nos diversos níveis e modalidades, compartilhando os mesmos espaços e estabelecendo itinerários formativos, bem como a sua definição enquanto princípio de organização curricular.

Já no que diz respeito às concepções de verticalização existente(s) em âmbito de instituição (IFRS, *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão), ao ouvir os entrevistados, a primeira constatação foi a confirmação da hipótese inicial da existência da pluralidade de concepções. Nesse sentido, olhares convergentes, divergentes e complementares entre si identificaram-se, o que contribuiu para o enriquecimento do trabalho.

Da mesma forma, reforçou-se a percepção inicial de que a verticalização poderia ser compreendida sob a ótica da oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis, na mesma medida em que foi enfatizada uma segunda concepção, voltada para a possibilidade de o discente ingressar na instituição em cursos técnicos de nível médio e nela permanecer até a pós-graduação, realizando, assim, um percurso formativo. Esses dois olhares para a verticalização foram os mais recorrentes. No entanto, a verticalização é também concebida pelos sujeitos da pesquisa como um princípio de organização curricular, como uma prática pedagógica que supõe a atuação docente nos diversos níveis de ensino ofertados nos *campi* como possibilidade de integração entre os sujeitos, assim como de otimização da infraestrutura e do quadro de pessoal. Foi possível perceber uma ênfase significativa à verticalização relacionada à possibilidade de o estudante traçar um percurso formativo na mesma instituição e um entrevistado apontou para uma possível potencialidade de inclusão da prática pedagógica verticalizada.

Consideradas as manifestações dos entrevistados, é importante fazer referência ao seguinte excerto do documento do MEC que estabelece as concepções e diretrizes dos IFs:

(...) os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos. (BRASIL/MEC, 2010, p.26)

Sob esta perspectiva, e retomando o fato de que a verticalização vai além da oferta de cursos de mesma área em diferentes níveis, por meio deste estudo apresenta-se uma provocação, que é, em primeiro lugar, autoprovação, e que fica aberta ao debate. A indagação é: a oferta de cursos que possibilita ao estudante traçar um percurso formativo na instituição caracteriza-se como uma concepção de verticalização ou como uma condição para que a verticalidade efetivamente aconteça?

Entende-se que uma leitura não desqualifica a outra, mas que, ao partir do pressuposto de que a oferta de cursos de uma mesma área, desde o nível médio até a pós-graduação, por si só, não é sinônimo de verticalização, ter-se-ia, então, que esta oferta seria condição para que a verticalidade aconteça, e que a concepção de verticalização é ainda mais ampla.

Desse modo, considera-se que, na medida em que a instituição constrói essas duas condições, ambas representam passos para a realização de uma prática pedagógica e administrativa verticalizada, o que não é algo posto, mas, acima de tudo, é decisão, planejamento e execução, o que justifica a adoção da expressão. A decisão a que se faz referência deve-se ao fato de que a proposta pedagógica é resultado de escolhas movidas por concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação etc.. E esta deve ser construída pelos sujeitos do processo educativo. Disto decorre a afirmação de que a verticalização precisa ser, antes de tudo, eleita como prática pedagógica e administrativa a ser adotada pela instituição.

Sob este ponto de vista, com base no percurso investigativo desenvolvido por este trabalho, superando-se a visão da verticalização centrada apenas na questão da oferta e da procura dos cursos, acredita-se que a verticalidade pode ser concebida como uma ação administrativa e pedagógica estabelecida por uma singular arquitetura curricular que compreende: a integração de todos os sujeitos de diferentes níveis de escolarização da educação profissional e tecnológica, nos diversos espaços de ensino e de aprendizagem, que possibilita a inter-relação de saberes; a interdisciplinaridade e a transversalidade; a flexibilização curricular para que se possam traçar itinerários de formação; o necessário diálogo entre os sujeitos; o planejamento e o trabalho coletivo; uma educação profissional e tecnológica contextualizada, humanizada e humanizadora; a formação integral que passa pela integração do ensino propedêutico e profissionalizante; a superação do modelo hegemônico disciplinar, do academicismo, bem como da histórica dualidade da educação (teoria x prática; saber x fazer; contemplação x ação...); o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e criativo por intermédio de transposições didáticas contextualizadas que contribuam para a construção da autonomia; um compromisso claro com o processo de educação continuada de todos os seus sujeitos; uma prática que expresse o comprometimento com a inclusão, com a universalização do acesso, com a construção de estratégias que favoreçam a permanência e o êxito dos estudantes; uma ação educativa baseada nos princípios da ética, da solidariedade, da cidadania, do respeito, entre outros princípios indispensáveis à convivência e ao desenvolvimento humano.

A constatação é a de que se está diante de uma proposta que ousa romper com concepções e práticas cristalizadas através de uma nova prática pedagógica, o que, pelos indicativos deste estudo, não acontece sem dúvidas, tampouco sem resistências. E é esta nova prática pedagógica que está posta como desafio aos IFs. Nessa perspectiva, o MEC apresenta a estas novas instituições a seguinte recomendação:

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e transformem-se em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará traduzindo um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. (BRASIL/MEC, 2010, p.27)

Considerando a história recente do IFRS e, portanto, o processo ainda inicial de implementação da verticalização, ao ouvir os sujeitos da pesquisa, já se pode identificar quão abrangente é a proposta pedagógica que cabe ser construída pelos IFs e os desafios desta construção.

Em âmbito de IFRS, *Campus* Bento Gonçalves e *Campus* Sertão, conforme a manifestação dos entrevistados, os desafios desta nova prática administrativa e pedagógica consistem, em síntese: na superação de culturas institucionais que não correspondem à atual configuração da instituição; na aderência da comunidade a esta nova institucionalidade e nova prática pedagógica; no comprometimento dos *campi* com a oferta de cursos nos mais diferentes níveis e modalidades, de modo particular, com relação aos cursos técnicos integrados ao ensino médio que encontram, ainda, muita resistência; na valorização de todos os níveis e modalidades de ensino; na capacitação dos profissionais no que diz respeito à implementação da verticalização; na superação da resistência de parte dos docentes com relação à atuação em cursos técnicos em nível médio; na implementação de uma cultura de trabalho coletivo, principalmente no que diz respeito à proposição de cursos e à elaboração dos projetos pedagógicos a eles vinculados; à superação de práticas nas quais os cursos são ofertados de acordo com a formação e o interesse dos docentes e não em resposta a demandas; nas dificuldades relativas ao processo seletivo discente, relacionadas à questão da inclusão; nos índices de evasão e dificuldades metodológicas da ação docente.

O desafio, no entanto, pelo que se constata, perpassa os demais apontamentos feitos pelos entrevistados, tanto no que diz respeito aos desafios para a nova institucionalidade, como para uma nova prática pedagógica. Trata-se da questão do entendimento e do exercício da autonomia em âmbito institucional, o que interfere diretamente nas decisões acerca de cursos a serem ofertados, bem como nas definições relativas à política pedagógica institucional.

Este desafio parece indicar a necessidade de que esteja garantida a cada unidade da instituição a autonomia para tomar decisões acerca dos temas que podem ser deliberados neste âmbito, mas, que sejam respeitadas as decisões do coletivo nos temas sobre os quais só se pode decidir no conjunto das unidades, sob a coordenação da reitoria ou de outros órgãos deliberativos para que, assim, se preserve a identidade institucional.

Em relação à questão apresentada aos sujeitos da pesquisa sobre a atribuição de conduzir o processo de implementação nos *campi*, o resultado apresentado

aponta para um dado que merece uma especial atenção. Verifica-se que não há unanimidade acerca do assunto nem em âmbito institucional e em um *campus*, especificamente, nem em âmbito desta unidade, o que, ao se considerar este segundo caso, principalmente, pode indicar para uma limitação deste processo. Indaga-se, neste caso, se o processo não correria o risco de fracassar por não haver uma determinação sobre a quem ou a qual setor cabe a condução desse importante e contínuo procedimento.

Na intenção de perceber as possíveis contribuições da verticalização, constatou-se que a história recente da instituição é um limitador porque, mesmo se a proposta estivesse devidamente implementada, o que não é o caso, o tempo necessário para uma avaliação mais ampla ainda não teria sido atingido. Segundo os sujeitos da pesquisa, todavia, já são visíveis indicativos positivos deste importante aspecto da nova prática pedagógica, sobretudo no que diz respeito à otimização dos espaços e do quadro de pessoal, à atuação docente nos mais diversos níveis de ensino, à integração entre esses níveis e, inclusive, a possibilidade de atuação dos estudantes dos cursos de formação de docentes nos cursos técnicos da própria instituição em estágios, monitorias e outras possibilidades de interação, que podem representar uma contribuição no processo formativo dos estudantes de ambos os níveis.

Por outro lado, há que se levar em conta a pergunta que vem sendo feita sobre a questão do itinerário formativo a ser percorrido em uma mesma instituição. Isto representaria uma contribuição à formação do discente ou uma restrição, na medida em que este, a princípio, teria todo seu processo formativo em uma mesma linha teórico-metodológica? O questionamento é relevante e remete à necessidade de uma contínua avaliação da operacionalização da verticalização na instituição com acompanhamento do processo formativo dos sujeitos que a integram. Assim, considerado o tempo necessário para que este percurso formativo possa ser traçado, pode-se chegar a possíveis conclusões sobre a experiência vivenciada, relacionada aos objetivos do ensino verticalizado.

Ao refletir a respeito dos dados apontados pela pesquisa, a impressão é que não cabem, em um único texto, todas as análises possíveis, até mesmo porque as próprias concepções e os desafios não são permanentes. Os olhares e os sujeitos que olham também mudam.

Assim, este trabalho é resultado de um olhar, o da autora, com a importante contribuição dos sujeitos que participaram da pesquisa. As reflexões apontadas não são conclusivas, ao contrário, estão apresentadas ao debate. Muitas perguntas permanecem e se aponta, já, para outras formas possíveis de se olhar para a verticalização, as quais não foram contempladas neste trabalho, no desejo de estabelecer novas estratégias para a continuidade da discussão em outros estudos.

Ao longo da pesquisa, identificou-se, por exemplo, que seria pertinente trabalhar a questão do currículo, da integração, da transversalidade, da verticalização sob a

perspectiva da relação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a própria questão da pesquisa nos diferentes níveis de ensino no contexto de uma prática pedagógica verticalizada. Todos esses temas estão estreitamente relacionados à verticalidade, entretanto, não foi possível dar conta de abordá-los neste texto no grau de aprofundamento que merecem, permanecendo, portanto, como uma sugestão para outros olhares.

Outras questões de grande importância na efetivação da prática administrativa e pedagógica verticalizada, que não foram abordadas neste estudo, devendo ser contempladas em um próximo trabalho sobre o tema, dizem respeito ao compromisso institucional com a comunidade local e às condições de permanência na instituição, visando à superação dos altos índices de evasão, fato relacionado, inclusive, às políticas de assistência estudantil. Considera-se, também, que todo esse processo poderia ser visto e analisado sob a perspectiva da incidência dos organismos internacionais, sob a questão das classes sociais, o que também pode vir a gerar uma nova pesquisa ou a continuidade desta.

Da mesma forma, é de extrema importância destacar que, neste estudo, não se contemplou o olhar dos estudantes para a verticalização, o que seria muito instigante para um novo estudo, principalmente à medida que for possível identificar sujeitos que vivenciaram esta prática pedagógica verticalizada na condição de estudantes.

Outro elemento que este estudo coloca para o debate é a necessidade de uma avaliação das estratégias institucionais adotadas até então para motivar, conscientizar e orientar a comunidade acerca do compromisso que cabe à instituição quanto ao tema em tela. Caberia indagar se as estratégias adotadas até então estão dando conta da condução do processo, ou se na discussão com as unidades poderiam ser projetadas outras formas de a gestão institucional ampliar a assessoria aos *campi* neste processo.

O ponto final deste texto não significa a conclusão do estudo. As discussões traçadas estão abertas ao debate e, além disso, permanece o desafio de dar continuidade ao tema sob outros pontos de vista, como já mencionado.

Destaca-se, por fim, a importante constatação de que a intenção da nova institucionalidade, que implica uma nova prática pedagógica, não é repetir práticas, mas estabelecer novas formas de pensar e desenvolver a ação educativa no ensino profissionalizante. Nova prática pela qual o ser humano esteja em primeiro lugar. Faz-se necessária uma pedagogia do trabalho!

Nesse sentido, este estudo não pode, de modo algum, ser encerrado sem o merecido destaque às questões e reflexões que permaneceram no decorrer de todo este trabalho como algo a instigar, a provocar, a fazer refletir para que, neste momento, fossem retomadas com a devida atenção que merecem.

Tais inquietações referem-se, entre outras, à concepção de mundo, ser humano, educação e trabalho, à questão das culturas institucionais relacionadas à nova institucionalidade e ao compromisso dos IFs com a formação profissional aliada à formação integral do ser humano. Dada a sua importância, tais indagações poderiam

pautar uma nova pesquisa que possivelmente apresentaria significativas contribuições para o atual contexto do IFRS. Por outro lado, a verticalização não pode ser pensada desconectada dessas questões, o que justifica a necessidade de abordá-las, mesmo que de forma sintética, neste estudo.

Há que se reconhecer que toda proposta administrativa e pedagógica carrega a possibilidade de falhas, de limitações e de contradições. No entanto, ao considerar os dados levantados pela pesquisa, chega-se a um olhar muito positivo e esperançoso em relação à proposta desta nova institucionalidade, que contempla uma nova proposta administrativa e pedagógica.

Diante da indagação, por exemplo, acerca da concepção de mundo, de ser humano, de educação e de trabalho, indagação essa que perpassa esta nova proposta institucional, poder-se-ia, em um processo de reflexão, acrescentar outros questionamentos, tais como: ao regulamentar, entre as finalidades e características dos IFs, o compromisso com a preservação ambiental, a Lei nº 11.892/2008 não estaria já apontando para uma concepção de mundo como a casa da vida?

Pode-se compreender, dessa forma, o mundo como o “contexto da existência” do homem. (ANDREOLA, 2008, p.288) Contexto/casa que precisa ser permanentemente construído e cuidado pelos seus habitantes. Sujeitos esses detentores de capacidade de intervenção no mundo pelo seu pensar e pelo seu agir, o trabalho. Por esta perspectiva, o trabalho é concebido como “uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de relação e de transformação do mundo natural e cultural, um ser da práxis, de ação e reflexão”. (FISCHER, 2008, p.413)

Compreende-se que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”. (FREIRE, 1983, p.61) Portanto, os seres humanos, que, dadas as suas características, só sobrevivem com o auxílio de outrem, o que faz deles seres sociais, são seres com necessidades, que sentem dor, choram, se alegram, trabalham, convivem, e, assim, ensinam e aprendem. Estaria nisto uma concepção de ser humano e de educação? Com FREIRE (2011, p.50), podemos afirmar que: “aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Ao prescrever aos IFs o ensino pautado pela integração, pela verticalização e pela transversalidade, a Lei nº 11.892/2008 estaria apontando para a educação integral, para a formação cidadã como elementos fundantes da prática pedagógica nos IFs? Acredita-se que esta é uma possibilidade e que a resposta afirmativa ou não a este questionamento depende, entre outros fatores, da ação dos sujeitos do processo educativo.

E o que pensar da interiorização das instituições de ensino profissionalizante em todos os níveis, que está ocorrendo pela atuação dos IFs? Esta realidade não estaria a apontar alternativas viáveis para a ampliação do acesso, para a inclusão e a justiça social?

Estes e outros tantos questionamentos, que ainda poderiam ser apresentados, permanecem abertos ao debate. No entanto, a realização do presente estudo permite emitir uma resposta afirmativa aos questionamentos citados com um olhar de esperança para a proposta, que já está demonstrando que é possível uma educação profissional diferenciada por seus princípios e pela sua prática.

Deste modo, ousa-se afirmar que os IFs podem ser concebidos pela perspectiva do “inédito viável” (FREIRE, 2011, p.53) no contexto da educação profissional brasileira e que a proposta da educação verticalizada é um dos elementos que alicerçam a atuação dessas instituições ainda pouco conhecidas, mas que carregam em si um potencial a ser desenvolvido.

Cabe destacar, por fim, a compreensão de que nenhuma política, por si só, tem força de transformação, o que permite concluir que, frente à política vigente para a educação profissional brasileira, com suas limitações e com as mais diversas alternativas, o desafio está nas mãos dos sujeitos a quem se antepõe a possibilidade de fazê-la ou não acontecer.

## Referências Bibliográficas

ANDREOLA, Balduino. Mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; e ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.282-283.

BRASIL. Lei nº 11.892/2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03)>. Acesso em: 30/3/2014.

BRASIL. MEC. Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>. Acesso em: 15/6/2014.

CIAVATTA, Maria. Universidades tecnológicas: horizonte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS)? In: MOLL, Jaqueline *et al.* (Orgs.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.159-174.

FISCHER, Maria Clara Bueno. Trabalho. In: STRECK *et al.* Op.cit, 2008, p.414-415.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: HERON, Luiz da Silva; AZEVEDO, José Clóvis de; e SANTOS, Edmilson dos. (Orgs.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1997, p.137-164.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) *Educação profissional e tecnológica: memórias, contradições e desafios*. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2006.

GOMES, Hélica Silva Carmo. Os modos de organização e produção do trabalho e a educação profissional no Brasil. In: BATISTA, Eraldo Leme e MÜLLER, Meire Terezinha. (Orgs.) *A educação profissional no Brasil*. Campinas: Alínea, 2013, p.59-82.

GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Cem anos de Ensino Profissional e Técnico em Campos dos Goytacazes: a Escola de Aprendizizes Artífices. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) Op.cit., 2006, p.25-62.

IFRS. Estatuto. Projeto Pedagógico Institucional do IFRS. 2011. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/>>. Acesso em: 17/8/2015.

\_\_\_\_\_. Regimento Geral. 2013. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/>> Acesso em: 20/7/2014.

\_\_\_\_\_. 2014a. Disponível em: <<http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/>>. Acesso em: 25/7/2015.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Institucional. 2014b. Disponível em: <<http://ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/>>. Acesso em: 18/8/2015.

\_\_\_\_\_. Guia de Cursos. 2014c. Disponível em: <<http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/>>. Acesso em: 30/8/2015.

\_\_\_\_\_. *Campus Sertão*. Disponível em: <<http://www.sertao.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 24/6/2014.

\_\_\_\_\_. *Campus Bento Gonçalves*. Disponível em: <<http://www.bento.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 28/6/2014.

KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. As políticas de educação profissional, uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.253-270.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MASUR, Jandira. *O frio pode ser quente?* São Paulo: Ática, 1991.

PACHECO, Eliezer Moreira. Institutos Federais, 2015 [manuscrito].

\_\_\_\_\_; e MORIGI, Valter. (Orgs.) *Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne, 2012.

# **Entrada dos trabalhadores nos IFs pelos cursos de FIC: uma análise sobre a educação dos mais pobres**

Lucilia Carvalho da Silva\*

## **Apresentação**

Trata-se do acesso à educação profissional de jovens e adultos trabalhadores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), mediante a inscrição em cursos de formação inicial e continuada (FIC) ofertados por programas educacionais.<sup>1</sup> As hipóteses que orientaram o estudo partem da compreensão de que, no Brasil, os atuais programas de formação inicial e continuada traduzem uma proposta de educação que visa ao consenso dos trabalhadores precarizados e da superpopulação relativa no cenário capital-imperialista, caracterizada pela assistencialização da educação como vetor de enfrentamento da pobreza.

O caminho eleito para verificação de nossas hipóteses teve como fundamento a referência teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, com vistas à análise de qual é o desenho da política educacional expressa pelos programas de formação inicial e continuada, quem são as frações da classe trabalhadora que fazem uso dos cursos ofertados neste modelo e quais são os sentidos da educação profissional para este público. Seguimos duas etapas:

- (i) a revisão de literatura sobre os elementos teóricos, históricos, econômicos e políticos pertinentes ao tema, aliados à pesquisa acerca dos dados sobre a educação brasileira, com destaque para a educação profissional, e ênfase nos programas de formação inicial e continuada executados pelos IFs; e

\* Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e Professora da Faculdade Duque de Caxias. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

<sup>1</sup> Este texto foi extraído de Tese de Doutorado intitulada *A entrada dos trabalhadores nos Institutos Federais: uma análise sobre a educação dos mais pobres*, defendida em 2014.

(ii) a pesquisa empírica sobre a trajetória dos programas de formação inicial e continuada, o perfil de classe dos alunos destes programas e suas motivações e expectativas com relação aos cursos, tendo como unidade de pesquisa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

A investigação realizada nos conduziu às conclusões deste estudo que apontam ser a generalização do trabalho simples a opção do projeto educacional direcionado às frações de classe do precariado, nos termos de Ruy BRAGA (2012), e do subproletariado, nos termos de Paul SINGER (1981), orientação que conforma a atual política de educação profissional materializada nos cursos de FIC. No caso do IFRJ, a ampliação desses programas para jovens e adultos trabalhadores é marcada pela exterioridade da oferta educacional e apartação das demais ofertas formativas de nível médio e superior. Ademais, o público que faz uso dos cursos é majoritariamente oriundo do subproletariado brasileiro e almeja a educação proposta pelos programas como forma de integração ao trabalho e de uma pretensa inclusão social.

## **1. Construção dos capítulos**

No primeiro capítulo, discutimos a gênese e a atualidade do sentido da pobreza no modo de produção capitalista, recuperando a análise sobre o modo de produção capitalista em MARX e as atuais nuances do cenário capital-imperialista. A análise do padrão de acumulação capitalista para a pesquisa é relevante, pois é o elemento fundante da configuração das classes sociais, importando-nos, sobretudo, a configuração da classe trabalhadora e sua superpopulação relativa, bem como a sua relação com o trabalho e a educação. Portanto, a análise da constituição do valor e a consequente produção de uma superpopulação relativa, atualizada pelo debate dos impactos para a constituição da classe trabalhadora em tempos de capital-imperialismo, apresentam-se como a pedra angular da investigação.

No segundo capítulo, problematizamos as especificidades do capitalismo no Brasil, a partir dos conceitos de capitalismo dependente e capital-imperialismo, para situar a classe trabalhadora e a superpopulação relativa brasileira em seus elementos de universalidade e particularidade. Neste momento da pesquisa, empenhamo-nos em fazer um balanço entre passado e presente da nossa revolução burguesa, delimitando os elementos de ruptura e continuidade que caracterizam nosso processo de modernização conservadora. Coube-nos aqui pontuar qual é o perfil de nossa classe trabalhadora e a contextualização pertinente do conceito de superpopulação relativa no Brasil.

No terceiro capítulo, as aproximações com o objeto de pesquisa resultaram nas discussões, espaço em que pesquisamos as particularidades históricas da educação

direcionada às frações da classe trabalhadora e superpopulação relativa brasileira. A partir do entendimento anterior sobre o caráter das classes sociais no Brasil, buscamos referenciar as mediações entre trabalho e educação com ênfase primeira na educação dos trabalhadores.

O estudo do presente na direção da análise da educação profissional e tecnológica brasileira, devido aos retrocessos temporais anteriores, despiu-se de sua aparência fenomênica para revelar as contradições do período contemporâneo, cujos prognósticos apontam para uma reprodução do passado em um cenário, como diz Virgínia FONTES (2012), forçosamente distinto.

O quarto capítulo situou as atuais políticas de educação profissional e tecnológica, expressas nos IFs, no contexto da dualidade educacional de novo tipo. Nesta seção, localizamos os programas de FIC, executados nos IFs: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)/FIC, Mulheres Mil, Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), como estratégia prioritária da educação do subproletariado (SINGER, 1981) e do precariado brasileiro. (BRAGA, 2012)

No quinto capítulo, as sínteses do trabalho de campo intencionaram ratificar nossas hipóteses iniciais, mediante a observação sobre o perfil de classe dos alunos que fazem uso dos cursos de FIC do IFRJ, as suas impressões sobre os cursos e expectativas frente à oferta educativa. Tentaremos estabelecer uma relação teórico-prática entre o conhecimento acumulado para a redação da tese e a atenta observação do movimento da realidade, propiciada pelo trabalho de campo.

## **2. Procedimentos metodológicos**

O trabalho de levantamento dos dados empíricos foi orientado por duas perguntas centrais.

A primeira: qual o perfil de classe dos jovens e adultos da classe trabalhadora que fazem uso dos programas de FIC do IFRJ? Esta pergunta conduziu a elaboração das questões objetivas do instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, as quais buscaram levantar o perfil socioeconômico dos alunos, suas relações com o trabalho e com a educação. Nosso intuito foi verificar um dos pressupostos da pesquisa: as frações de classe que fazem uso das ofertas de cursos dos programas de FIC são oriundas do subproletariado e do precariado brasileiro.

A segunda: qual o sentido da educação profissional para os jovens e adultos da classe trabalhadora que fazem uso dos cursos dos programas de FIC, considerando suas motivações para a escolha do curso e suas expectativas pós-conclusão? Esta questão orientou a elaboração do conjunto de perguntas abertas contidas no instrumento de coleta de dados da pesquisa, que propiciou a análise dos relatos orais

dos alunos com vistas ao levantamento de suas percepções, motivações e expectativas sobre os cursos. Nesse momento, intencionamos problematizar, por meio do discurso dos alunos, a reprodução do ideário da qualificação para a empregabilidade e superação do pauperismo enquanto uma das expressões do consentimento dos trabalhadores à ordem do capital pela via da educação.

As indagações da pesquisa de campo são produtos do nosso objeto de estudo, que consiste na análise dos programas de FIC como uma oferta de educação para a superpopulação relativa, representada pelas frações do subproletariado e do precariado, centrada na generalização do trabalho simples. Partimos do pressuposto de que a entrada periférica dos programas nos IFs constitui-se em razão do tipo de educação que é destinado para a superpopulação relativa.

A hipótese central da tese é que a educação materializada nos cursos de FIC reveste-se de caráter mais assistencial do que educativo, representando uma educação menor para os trabalhadores, que visa fundamentalmente à reprodução de uma dada ideologização da educação para o trabalho nos moldes da sociabilidade capitalista. Ao escamotear o caráter integrado – porém, subordinado – da superpopulação relativa à ordem do capital, essa educação profissional tal qual construída pela oferta dos programas, apresenta-se como uma falsa promessa de incorporação sob os moldes da cidadania burguesa.

Portanto, as perguntas sobre quem são esses trabalhadores e o que esperam da educação foram o caminho que encontramos para problematizar nossas concepções prévias sobre o caráter da educação dos cursos de FIC, a partir do referencial do materialismo histórico dialético.

*A priori*, havíamos considerado realizar entrevistas por amostragem estratificada, a partir da seleção de marcadores que pudessem constituir elementos de diferenciação presentes na população-alvo da pesquisa, ou seja, os alunos dos cursos de FIC. Para tanto, solicitamos à Coordenação Geral de Formação Inicial e Continuada (CGFIC) da Pró-Reitoria de Extensão do IFRJ acesso aos questionários de matrícula, instrumento previamente conhecido que nos permitiria um censo dos alunos com indicadores de caracterização como gênero, renda, idade e escolaridade.

Como critério de seleção dos alunos e suas fichas de matrícula, definimos que elegeríamos alunos de turmas em curso, objetivando não entrevistar alunos ingressantes ou egressos. Os ingressantes não teriam condições de responder a perguntas avaliativas sobre o curso e com os egressos teríamos dificuldades para realizar os agendamentos das entrevistas.

Diante das dificuldades impostas pela instituição pesquisada para acesso às fichas de matrícula, com vistas à realização do trabalho de campo, buscamos apoio de um estatístico com experiência em pesquisas no campo da saúde e da educação profissional, servidor do Laboratório do Trabalho e da Educação Profissional em Saúde (LATEPS) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/FIOCRUZ),

para definição de um modelo de amostragem mais adequado que nos permitisse ter um perfil dos alunos dos cursos de FIC em andamento.

Em discussão com o estatístico, utilizamos como metodologia a amostragem por conglomerado, por ser a que melhor se aproximava das nossas necessidades de pesquisa, considerando as informações a que tivemos acesso sobre o universo de alunos de FIC – na maioria dos *campi*, restritas aos nomes dos alunos e número de alunos em cada turma. Com as listas de alunos enviadas pelos *campi*, realizamos um censo com as informações dos programas/cursos ministrados em cada *campus* e o número de alunos em cada programa/curso, base para a construção do plano amostral.

As dificuldades no acesso às informações sobre alunos e cursos acabaram por gerar o atraso na definição do plano amostral, bem como a consequente exclusão dos cursos no âmbito do PROEJA FIC do trabalho de campo. Segundo a CGFIC, as turmas encerraram suas atividades no início de dezembro de 2013 e só tivemos condições de iniciar o trabalho de campo em janeiro de 2014. Pelo mesmo motivo, excluimos os alunos da Rede CERTIFIC que estavam com suas atividades suspensas depois de um universo residual de certificações já realizadas.

### 3. Sínteses da pesquisa

As sínteses do trabalho de campo apontam para as seguintes considerações:

(a) o perfil de alunos dos cursos FIC analisados aproxima-se do perfil do subproletariado de SINGER (1981), caracterizado por ser uma combinação entre a população estagnada e a população pauperizada que compõem a superpopulação relativa descrita por MARX (1980). Isso pode ser considerado, ainda que tenhamos localizado, durante o processo de sistematização dos dados, uma parcela de alunos que compõem o precariado proposto por Ruy BRAGA (2012), representada, especialmente, pelos jovens de escolaridade média em busca do primeiro emprego e da continuidade dos estudos;

(b) as frações de classe que fazem uso dos cursos de FIC do IFRJ esperam da modalidade de educação profissional ofertada a instrumentalização para o emprego e o trabalho por conta própria como perspectiva de melhores condições de vida, reproduzindo o discurso hegemônico da superação da estagnação e do pauperismo pela via da educação;

(c) a população não economicamente ativa dos cursos de FIC reconhece ganhos para além da possibilidade de integração ao trabalho, ao emprego e ao estímulo para aumento da escolaridade. Projeta na educação disponibilizada possibilidades de ganhos imateriais e subjetivos que constituem dimensões importantes para o consentimento dos trabalhadores ao modelo hegemônico de produção social; e

(d) os alunos aprovam a qualidade do curso oferecido, contudo, denunciam os limites de uma oferta educativa aligeirada e apartada das demais ofertas educativas dos IFs.

Algumas observações finais sobre a tese são de importante registro.

Em primeiro lugar, o desafio da análise sobre uma questão do presente, visto que a realidade atual é tão dinâmica quanto de difícil apreensão. A maneira que encontramos para escapar da vertigem provocada pela emergência de um dado novo a cada dia foi a delimitação de interrupção dos dados a serem aproveitados pela pesquisa pelo recorte temporal, o ano de 2013. No entanto, a estratégia fundamental para enfrentar essa vertigem foi o questionamento diário sobre o que há realmente de inaugural nas práticas em curso. Nossa resposta à pergunta foi encontrada em MARX (1997), ao afirmar que os homens fazem a história, não arbitrariamente, mas sob as condições que lhes são herdadas pelo passado. Ainda que os elementos do tempo presente estejam inscritos num cenário distinto, as contradições fundamentais da relação capital e trabalho e suas inflexões sobre a relação trabalho e educação não foram superadas.

Para fins de considerações finais, pervertemos nosso limite temporal para evidenciar dados novos que corroboram as reflexões da tese, cuja concretização ocorreu nos primeiros meses de 2014.

Na gestão Dilma, a articulação entre a política de educação profissional do Ministério da Educação (MEC), pela via do PRONATEC, com a política de assistência social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), mediante o Programa Brasil sem Miséria, é ilustrativa da reatualização de outro momento da história. Ao prospectar na educação profissional a possibilidade de saída para a condição de pobreza, o governo repete, como farsa, a estratégia das elites hegemônicas neste país na passagem do século XIX para o século XX, que, ao seu tempo, já fora repetida do modelo europeu de civilização, como tragédia.

Não há como negar que o PRONATEC-Brasil Sem Miséria, que consiste na oferta de cursos aligeirados para a população usuária dos programas de transferência de renda do governo federal, é uma proposta diferente, num contexto particular, ao da educação para os ofícios direcionada às classes perigosas do período colonial ao período republicano. Entretanto, também é irrefutável que, em essência, a ideologia reformadora e o caráter dual da oferta de educação permanecem como pilares das propostas educacionais nos dois momentos da história. Ainda que, no presente, o Brasil tenha experimentado um impulso de socialização da educação básica pela oferta universalizante da escola pública, a separação do tipo de educação para cada inserção de classe continua pedra angular das desigualdades educacionais.

Para as frações do subproletariado, resta a educação dos cursos de formação inicial, cuja orientação pedagógica do MEC é restrita a um guia com ementas e carga horária dos cursos, ofertada por profissionais sem vínculo empregatício e remunerados

por bolsas profissionais. Se subproletária e mulher, o MEC e o MDS, nesse ano, oferecem uma nova versão do Programa Mulheres Mil, vinculado ao PRONATEC. O Mulheres Mil configura a oferta de cursos de FIC sem pré-requisito de escolarização e sem compromisso com a elevação da escolaridade, destinados a mulheres inscritas no Cadastro Único da Assistência Social e cuja renda familiar *per capita* não ultrapassa R\$ 70,00 mensais.

Para as frações do precariado e do subproletariado representadas pelo segmento jovem e adulto sem escolarização média, o MEC exarou a Portaria nº 125, de 13/2/2014, que regula a oferta de cursos no âmbito do PRONATEC-EJA. O programa inclui cursos técnicos, integrados e concomitantes, e também os cursos de FIC de nível fundamental e médio. Para que fossem realizadas as primeiras pactuações de ofertas de cursos do PRONATEC-EJA, o MEC divulgou a Nota Informativa nº 06/2014 aos demandantes potenciais e ofertantes do PRONATEC.

A implementação do PRONATEC-EJA representa o enfraquecimento do PROEJA médio integrado como oferta instituída nos IFs, dado o caráter paralelo dos cursos no âmbito da Bolsa Formação do PRONATEC? Ou será que o mecanismo indutivo da bolsa profissional pode representar maior empenho dos docentes e técnicos-administrativos dos IFs, diante do imperativo de enfrentamento das dificuldades da formação integrada experimentada pelo segmento EJA? Estas questões ainda não aclaradas oferecem pistas para futuras investigações sobre o PRONATEC-EJA e seu destino nos IFs.

Em segundo lugar, as contradições dos discursos dos alunos expressam as contradições da oferta educacional aligeirada, ao passo que representam o terreno onde o consenso se estabelece pela via da educação. Partimos do pressuposto de que a educação profissional e tecnológica brasileira no capital imperialismo constitui-se em um dos vetores privilegiados de construção de consensos. As expropriações secundárias (FONTES, 2010), experimentadas pelos trabalhadores urbanos, são cenários que impõem os conflitos de classe, portanto, são necessárias medidas no âmbito do Estado, em sua tarefa formativa, para amenizar as tensões e garantir que a espiral do processo de acumulação do capital siga seu curso.

A produtividade da escola improdutiva, conforme problematizou FRIGOTTO (1999), historicamente, materializa o lugar onde as disputas no campo ideológico se processam, cuja correlação de forças imprime à escola o caráter de produção e reprodução do consentimento e do dissenso. Por isso, a educação é um espaço privilegiado de desconstrução das tensões, seja por suas dinâmicas internas de coerção, seja por sua função mais geral no quadro da sociedade de classes. Contraditoriamente, a negação da escola e, portanto, da educação, também possui uma lógica produtiva para o capital, pois a promessa redentora da educação é uma potente estratégia de garantia do consentimento. Especialmente, quando à educação atribui-se a responsabilidade de acesso ao trabalho e emprego.

As considerações do trabalho de campo reafirmam nosso argumento. Os alunos, cujo perfil de classe se aproxima das frações subproletárias brasileiras, a partir de seus relatos, revelam o quanto a experiência da educação por meio dos programas de formação inicial e continuada lhes parece positiva. O elemento de reforço da adesão dos alunos é o reconhecimento de que ocupam uma instituição de ensino de excelência que, aparentemente, atribui a mesma virtude aos cursos de FIC. Para os alunos, está ausente a problematização de que as ofertas educativas que atestam a qualidade do IFRJ não coadunam com a oferta encurtada e restrita dos programas de FIC.

O ato de aprender algo novo, descobrir que podem realizar uma atividade profissional pela mediação do curso, a importância atribuída ao saber fazer como forma de elevação da autoestima, para os alunos, constituem formas de consentir com uma educação aligeirada que de fato não é garantidora de melhores condições de vida, seja porque as ocupações a que se destinam são direcionadas ao trabalho simples e de baixo rendimento, seja porque, em última instância, a educação profissional não é capaz de alterar a produção social da população excedente. A despeito disso, os programas de FIC têm aderência dos alunos enquanto promessa de melhores condições de empregabilidade. Promessa que, quando frustrada, recai sobre os ombros dos próprios trabalhadores e da superpopulação relativa. Como no mito de Sísifo, o esforço é realizado ladeira acima para remoção de uma pedra que sempre rola ladeira abaixo.

## Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação das escolas dos pobres no Brasil*. Tese de Doutorado. UFF, 2004.

BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo; PPGS/USP, 2012.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: o trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.47. São Paulo: FCC, 1983, p.38-45.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1999.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIMA, Kátia. *Contrarreforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Marcelo. *O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo correcional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário do CEFET do Espírito Santo*. Tese de Doutorado. UFF, 2004.

\_\_\_\_\_. A educação profissional no Governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. In: *Revista Brasileira de Política e Administração em Educação*, v.28, n.2, maio/ago. 2012, p.495-513.

MARX, Karl. *O Capital. Crítica da economia política: o processo de produção capitalista*. Livro I, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. *O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

POCHMANN, Marcio. *Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2012.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, Paul. *Dominação e desigualdade: estrutura de classes e repartição da renda no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.



## **Práticas pedagógicas e ensino integrado**

Gaudêncio Frigotto\*  
Ronaldo Marcos de Lima Araujo\*\*

### **Concepções e proposições<sup>1</sup>**

“A verdade é o todo”. Com base nessa ideia hegeliana, trazida do plano ideal ao plano da historicidade do real por Karl MARX, compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse “todo”.

Esta ideia ganha mais materialidade como referência para o ensino integrado na fala de FRANCO (2005, p.18), para quem o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social”, já que é na totalidade que os construtos particulares se fazem verdade.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

\* Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

\*\* Professor Associado do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e com Pós-doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ).

<sup>1</sup> Este capítulo foi originalmente publicado na forma impressa em: *Revista Educação em Questão*, v.52. Natal: UFRN, 2015, p.61-80.

Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Significa também uma recusa ao niilismo pedagógico que, orientado pelas filosofias pós-modernas, não reconhece a possibilidade de sentido e de finalidade prévia dos atos pedagógicos de ensinar e de aprender.

Ao tratarmos de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integridade da formação humana, sistematizamos algumas indicações teóricas e práticas com o propósito de fornecer aos educadores de ensino médio e técnico, em particular, subsídios que permitam a construção de estratégias pedagógicas promotoras da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula como parte da natureza, mas que se produzem socialmente.

Assumimos algumas indicações de PISTRAK (2009) como referência, para quem:

O objetivo da educação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele próprio seja capaz de criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida de pedagogia social; o objetivo é empurrá-lo no caminho desta criação. (p.25)

Não nos ocupamos aqui com a discussão sobre a existência de uma didática específica do ensino integrado, tampouco da discussão sobre a existência de didáticas específicas em educação. Estas não eram nossas preocupações e nem nossa área de atuação. Mas, sobre isto, fazemos três observações que serviram como orientações para a organização deste texto:

- (1) cada projeto pedagógico é único em função das diferentes opções políticas, epistemológicas e metodológicas que faz;
- (2) cada projeto político-pedagógico, em nome da coerência com suas opções políticas e epistemológicas, requer práticas formativas diferenciadas, capazes de identificar seu conteúdo; e
- (3) que um projeto de ensino integrado, referenciado nos princípios da escola unitária, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus preceitos e finalidades, sem que isso signifique a existência de uma única forma de se fazer ou que haja um único procedimento formativo que daria identidade didática ao ensino integrado.

Desse modo, consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico-profissional no ensino médio. Considerar um único procedimento formativo ser válido para

todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado. PISTRAK (2009), por exemplo, defendia o sistema de complexos como metodologia de uma época e de uma sociedade determinadas (a União Soviética pós-revolucionária), mas não como única possibilidade. O essencial para ele seria a base na dialética que favorecesse a visão do todo.

Nossa maior preocupação foi de trazer questões práticas relativas ao processo didático de experimentação<sup>2</sup> do ensino integrado, à luz de referências identificadas com a chamada pedagogia socialista, e propor indicações orientadoras para o trabalho pedagógico de professores e técnicos educacionais, principalmente.

Assumimos o ensino integrado como uma proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Também não restringimos a ideia de ensino integrado apenas como o conteúdo de uma concepção de ensino médio, apesar de esta concepção ter fundamentado uma acertada corrente de educação no Brasil. Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de ampliar nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social.

Por isso utilizamos neste artigo a expressão ensino integrado, em vez de ensino médio integrado, pois consideramos que as discussões e indicações feitas aqui servem para compreendermos melhor não apenas o ensino médio ou a educação profissional técnica, mas toda a educação básica, assim como a formação humana em geral.

Várias são as instituições que têm revelado o compromisso com a experimentação do ensino integrado e, em particular, unidades de ensino vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) e de organizações sociais do campo. Algumas redes estaduais de ensino, ou unidades destas redes, também têm buscado “experimentar o ensino integrado”. Esta realidade colocada parece justificar os nossos esforços, já que estes são orientados pela finalidade de dar suporte aos sujeitos dessas instituições e aos profissionais da educação que buscam no seu cotidiano

<sup>2</sup> Optamos pelo termo experimentação por considerá-lo mais adequado para explicar o momento em que diferentes instituições escolares, estatais ou não, buscam fazer do ensino integrado uma “pedagogia em ação”. As expressões operacionalização ou implementação, por exemplo, pressupõem que já exista um modelo ideal ou mesmo um conjunto de orientações didáticas orientadoras do trabalho pedagógico para o ensino integrado. A realidade tem mostrado que nestas unidades escolares existem mais experimentações que realizações propriamente ditas.

desenvolver práticas pedagógicas integradoras, buscando auxiliá-los nessa difícil tarefa de construção de um projeto pedagógico pautado na ideia de transformação social e pedagógica.

O Instituto Federal do Paraná (IFPR), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)/*Campus* de Castanhal, algumas experiências de educação do campo, as redes estaduais do Paraná, Espírito Santo, Santa Catarina e Pará e diferentes unidades escolares de diferentes redes ou regiões já tentaram ou tentam experimentar o ensino integrado. A nossa expectativa é de auxiliar os profissionais destas instituições na difícil tarefa de construção de práticas pedagógicas contra-hegemônicas.

Observamos, entretanto, ser necessário considerar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende apenas de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas.<sup>3</sup> Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com as mesmas são condições para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que esta proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Não se quer, com isso, defender uma cisão entre as dimensões políticas, pedagógicas ou epistemológicas, já que todo projeto pedagógico é, também e necessariamente, um projeto de homem e de sociedade. Assim como também não se reconhece a identidade destas. O que se pretende é enfatizar o conteúdo ético-político do projeto de ensino integrado.

Sobre essa possível supervalorização da dimensão da prática pedagógica nos alertava PISTRAL (2009), quando defendia o sistema de complexos como estratégia pedagógica, que:

(...) tudo o que expusemos até aqui sobre o complexo relacionava-se, sobretudo, à parte estritamente didática da educação. Foi conscientemente que estudamos o problema nestes limites, porque foi assim colocado pela massa dos pedagogos, e porque foi neste campo que se manifestaram as dificuldades, as discussões, as experiências, os erros, as lacunas... e os resultados positivos.

Mas o essencial não está aí. Seria um erro, em tudo e por tudo, ou simplesmente, antes de tudo, vincular a questão de ensino o conjunto do trabalho escolar e, em particular, o problema da educação pelos complexos. O sistema dos complexos perderá metade de seu valor, se o estudo não for encadeado: 1) ao trabalho real das crianças; 2) à auto-organização das crianças (autonomia, organização de pioneiros da juventude), na atividade social prática interna e externamente à escola. (p.153)

<sup>3</sup> Em artigo recente, ARAUJO e RODRIGUES (2012) defenderam a tese de que a ação docente referenciada no projeto de ensino integrado requer, mais que a escolha de técnicas adequadas, o compromisso ético-político do educador para se concretizar em sala de aula, além das condições materiais necessárias.

Nossa tese também se baseia no pressuposto de que, no Brasil, “as propostas educacionais inovadoras foram aquelas vinculadas às lutas por mudanças no projeto societário dominante”. (FRIGOTTO, 2010, p.10) Como ensinava PISTRAC (2009), as estratégias de ensino e de organização curricular servem ao projeto de sociedade que assumimos em função de nossa leitura da “realidade atual”. Sem isso definido de modo claro, o ensino integrado, como já afirmamos, pode tornar-se apenas um projeto didático estéril.

Buscamos organizar algumas indicações possíveis de serem consideradas nas práticas pedagógicas que se querem orientadas pela ideia de ensino integrado e sustentamos que mais importante que a definição antecipada de técnicas de ensino ou de organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado (apesar de isso ser verdadeiro e necessário), é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola e nem têm implicações que se encerram nela.

Tomando o ensino integrado como uma proposta democrática e progressista de educação, considerando o contexto brasileiro atual, também assumimos como pressuposto a máxima de PISTRAC (2009), para quem sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver a prática pedagógica revolucionária, ou, de outro modo, sem compromisso pedagógico com a transformação social, não poderá haver prática pedagógica integradora consequente.

PISTRAC (2009) entendia, para que um projeto educacional de emancipação pudesse ter efetividade, que: “a teoria pedagógica comunista só se tornará ativa e eficaz quando o próprio professor assumir os valores de um militante social ativo (...) É preciso que cada educador se torne um militante social ativo”. (p.26)

Mas, por outro lado, não reduzimos a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais, compreendemos que este depende, também, das condições concretas de sua realização, argumentamos que a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que as favoreça e a busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos.

Pesquisas revelam muitas dificuldades de experimentação do ensino integrado. Já houve várias experimentações de ensino médio integrado (EMI), na história recente da educação brasileira.<sup>4</sup> Em pesquisa realizada em 2011, COSTA (2012) recuperou 36 teses e dissertações que tinham como objeto o ensino médio integrado.

<sup>4</sup> De diferentes maneiras LOBATO (2010), MENDONÇA (2012) e BARROS (2008) recuperam diversas acepções e usos para as propostas de educação articuladas às ideias de integração, integralidade e educação integral no Brasil.

A partir dessas pesquisas, a autora sistematizou alguns dos problemas que dificultam a materialização dessa proposta de ensino. A pesquisadora situa três ordens de problemas na materialização do EMI: problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino.

Revela ainda que o EMI não foi compreendido como um projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos. Em geral, o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem relevar o conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização. Para COSTA (2012), isso dificulta a efetivação da proposta de integração do ensino médio e técnico nas escolas e nos sistemas de ensino.

Além desta dificuldade de compreensão do conteúdo transformador do projeto de ensino integrado, COSTA (2012) pontua alguns dos problemas que dificultam o exercício do ensino integrado no Brasil:

(a) os docentes desconhecem os princípios e os pressupostos do currículo integrado ou têm apenas noções básicas sobre este projeto curricular. O ensino integrado foi interpretado por muitos docentes como se fosse uma justaposição das disciplinas do núcleo comum com as da área técnica. Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios, entre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos. ARAUJO (2001) corrobora com a ideia de que a operacionalização do ensino médio integrado não se reduz a um projeto pedagógico ou curricular. Para este pesquisador da área, isso representa um reducionismo do projeto de ensino integrado, deixando de lado sua dimensão pedagógica, política e epistemológica;

(b) apesar de identificarem algumas vantagens do currículo integrado, professores e técnicos educacionais reconhecem que não foram preparados de forma integrada e nem sequer aprenderam a dialogar com professores de outras áreas, portanto sentem dificuldades para dar materialidade ao currículo integrado;

(c) falta um quadro próprio de professores efetivos em sala de aula. A maioria dos docentes que atua na educação profissional integrada é formada por bacharéis, sem licenciatura plena, e muitos não são concursados, principalmente os das redes estaduais de ensino;

(d) não há programas permanentes de formação dos docentes e gestores orientados pela proposta de ensino integrado;

(e) ainda é reduzido o financiamento destinado ao ensino médio e à educação profissional, em particular, e este não se fez suficiente

para estruturar e qualificar as escolas. Muitas delas, principalmente as das redes estaduais, não contam com laboratórios, equipamentos, recursos bibliográficos e infraestrutura que favoreça a formação dos estudantes; e

(f) também as práticas de gestão impõem dificuldades ao ensino integrado, já que ainda é incipiente a “participação coletiva efetiva de todos os sujeitos (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores) que estão envolvidos diretamente com o ensino integrado dentro da organização escolar”. (COSTA, 2012, p.38)

Condição também necessária para a formação integrada. Esses dados permitem à autora a afirmação de que:

As diversas experiências de ensino integrado, nos diferentes estados das regiões brasileiras, de Norte a Sul do país, apresentam dificuldades quanto à materialização da proposta de ensino médio integrado enquanto conteúdo. A proposta se restringiu apenas à implantação da forma ensino médio junto com a formação profissional, mantendo-se a forma pragmática dos anos 1970, sem a materialidade da proposta filosófica, epistemológica e política. (Id., p.37)

Apesar destas dificuldades, o projeto de ensino integrado não deve ser abandonado, pelo menos enquanto conteúdo, já que representa um projeto que se compromete com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais da moda.

Se, por um lado, o ensino integrado tem se revelado de difícil operacionalização, em função dos vários problemas apontados anteriormente, por outro lado, consideramos que as pedagogias liberais, em geral, e a pedagogia das competências, em particular, não ofereceram possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores que lhes permitam compreender a totalidade social.<sup>5</sup> A partir dessa crítica, buscamos recuperar na literatura pedagógica crítica o conteúdo do projeto de ensino integrado, entendido enquanto uma pedagogia contra-hegemônica e possibilidade de formação orientada pela ideia de completude da formação humana, destacando o caráter político da proposta. O ensino integrado aqui também é reconhecido como proposta de educação com inspiração na ideia gramsciana de escola unitária, mas que não se confunde com ela já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea.

<sup>5</sup> Sobre os limites da pedagogia das competências, em função de sua referência no pragmatismo e no utilitarismo, ver: ARAUJO (2001). Sobre os limites da pedagogia das competências em função de sua base construtivista, ver: RAMOS (2001). Ambos os estudos, resultantes de teses de doutoramento, problematizam o conteúdo liberal da pedagogia das competências e sua insuficiência para a promoção de sujeitos autônomos e trabalhadores amplamente qualificados.

Ao abordar os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sustentamos que uma didática integradora requer necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social.

Por fim, queremos nos filiar, na especificidade da educação profissional, ao conjunto de pesquisadores que vêm tentando dar maior materialidade à pedagogia histórico-crítica, compreendida como:

Tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social, na qual professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2002, p.37)<sup>6</sup>

A partir desta referência, compreendemos o ensino integrado como um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital.

Por fim, destacamos que neste artigo, apesar de tratarmos de questões práticas do fazer pedagógico, procuramos evitar a ideia de normatividade, que implicaria a

<sup>6</sup> Sobre a crítica às pedagogias liberais e a afirmação de princípios de uma educação crítica, não reprodutivista, de caráter revolucionário, ver a obra clássica de SAVIANI (2002), na qual são lançadas as bases da pedagogia histórico-crítica.

confeção de um manual orientador do “como fazer”. A sua principal motivação foi de fornecer ao educador, principalmente àquele comprometido com o projeto político-pedagógico da integração do ensino, um conjunto de orientações teórico-práticas capaz de orientá-lo a construir suas próprias estratégias de ensino, baseadas pelos fundamentos da pedagogia do trabalho.

## **2. Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado**

Compreendemos que são vários os arranjos pedagógicos e curriculares que favoreçam as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de diversas variáveis, como as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturidade profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Apesar de afirmarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a um projeto didático ou a um tipo específico de desenho curricular, estas dimensões são verdadeiras e necessariamente devem ser objeto da preocupação e do labor dos estudiosos e educadores que se assumem comprometidos com a emancipação social.

Diferentes são as formas de se pensarem sem os conteúdos necessários para a formação de crianças, jovens e adultos capazes de desenvolver a sua capacidade de, autonomamente, interpretar e agir sobre a realidade. Diferentes também são as formas de organizar os conteúdos necessários para tal. O fundamental é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social. Tendo em vista esses dois pressupostos, as formas de reorganização curricular devem ser experimentadas e avaliadas, considerando que não há uma única forma e nem sequer uma mais correta do que a outra para a efetivação de um currículo integrado, mas elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade.

O currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, é “correia de transmissão da ideologia oficial” e, ao mesmo tempo, uma ameaça à ordem estabelecida, por oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação. Constitui-se, portanto, em um espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, refletindo a “exploração e a luta contra a exploração”. (GADOTTI, 1992, p.150)

Considerado assim, o currículo constitui-se como uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculada aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se

constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes sociais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada. Portanto, é considerado um conjunto de ações políticas, determinadas social e historicamente. (SILVA e MOREIRA, 2005)

A educação escolar brasileira tem a sua organização curricular, no Brasil, marcada por formas curriculares instrumentais e promotoras de um tipo humano conformado, política e pedagogicamente. A pedagogia das competências, que assumiu centralidade nas formulações educacionais oficiais na década de 1990, no Brasil, inspirada na filosofia pragmática, tinha na utilidade prática o critério para a definição e a organização dos conteúdos formativos. Assim, a partir deste critério, recorriam aos saberes, às habilidades e às atitudes apenas na medida da possibilidade de promover alguma capacidade específica requerida pelo mercado. Aquilo que não se revelasse imediatamente útil não deveria ser incorporado aos currículos.

Sob a perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na ótica imediata do mercado, mas tendo como referência a *utilidade social*, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua capacidade de gerar comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas potencialidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social.

A seleção e a organização dos conteúdos formativos na perspectiva do projeto de ensino integrado requerem, portanto, a superação das pedagogias de conteúdo liberal, como a pedagogia das competências.

MACHADO entende da seguinte forma o currículo integrado:

É a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta, ainda que haja especificidades que devam ser reconhecidas. Com relação ao objeto deste artigo, são os conteúdos classificados como gerais ou básicos e os conteúdos nomeados como profissionais ou tecnológicos. (2009, p.2)

Alguns princípios podem ser orientadores para a organização de um currículo integrado, a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

A contextualização, que pressupõe, na perspectiva aqui trabalhada, a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. PISTRÁK (2009) compreendia que

a realidade social se constituiria como ponto de partida para os currículos integrados e a realidade social transformada como ponto de chegada.

A interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade. A interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia. Este conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade. A dificuldade da ação interdisciplinar é que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, em vez de subordinar-se a um objetivo geral já que, na escola, cada “(...) ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola”. (PISTRAK, 2009, p.119)

O compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado. É este princípio que distingue a práxis marxista da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos com demandas imediatas e pontuais. DEWEY (1936), filósofo pragmático que propôs o progressivismo educacional, via como impossível “a associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante” e subordinava os conteúdos de ensino ao imediato, dando-lhes um sentido *prático utilitário*, promovendo a *conformação*. Na perspectiva aqui assumida (marxista), a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação. Em tal perspectiva, a ação (pedagógica) material corresponde a “interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana”. (VÁZQUEZ, 1968, p.213)

Tendo como referência as ideias de contextualização, interdisciplinaridade e teleologia, propomos pensar as estratégias de organização dos conteúdos na perspectiva do ensino integrado.

### 2.1. Problematização, trabalho cooperativo e auto-organização como possibilidades de procedimentos de ensino integrado

É necessário enfrentar também o desafio de pensar estratégias de organização curricular e de ensino que favoreçam a superação da visão fragmentária e linear da realidade e tornem possível um projeto de formação orientado pela ideia de integração. Tal desafio metodológico é colocado em termos políticos por FRIGOTTO:

Em relação ao *método*, o confronto é entre a visão fragmentária e linear da realidade que concebe a totalidade como somas das partes e a concepção dialético-histórica ou materialista-histórica, cujo funda-

mento é buscar entender quais as determinações ou mediações que produzem determinada realidade humana. Aqui a totalidade resulta da relação das partes. (2012, p.8)

Defendemos, porém, que não é a escolha pelas técnicas de ensino que garante esta compreensão da dialeticidade do mundo. Mais importantes são os compromissos que assumimos e que nos permitem fazer escolhas e, dentro dos limites objetivos colocados pela realidade das escolas brasileiras, ressignificar procedimentos tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos.

Para considerar as estratégias de ensino, partimos da compreensão de que a ação didática também se coloca como um objeto da disputa hegemônica entre capital e trabalho. Esta disputa revela-se nas diferentes perspectivas que assume. Para CANDAU (1995), a didática tem sido entendida ora por uma perspectiva dicotômica e ora por uma perspectiva da unidade. A visão dicotômica que separa teoria e prática se revela de duas formas: (a) na perspectiva dissociativa, que separa mecanicamente os elementos, isolando-os e confrontando-os (percepção vulgar); e (b) na perspectiva associativa (positivo-tecnológica), que separa os polos sem oposição. Nesta visão, a prática é uma aplicação da teoria (percepção de uma relação mecânica de dependência). Na visão dicotômica (associativa), reduz-se a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica das ideias e se estabelece uma relação hierárquica autoritária de mando e obediência (a teoria determina a prática ou, inversamente, a prática exige e a teoria se faz útil). Essa visão predomina nas práticas de educação profissional que reproduzem a dualidade educacional brasileira.

A didática pode ser entendida também como uma ação de articulação entre a teoria e a prática. Esta articulação tem sido pensada, no entanto, de diferentes maneiras: (a) por justaposição; (b) com subordinação de um elemento a outro (da prática sobre a teoria ou da teoria sobre a prática); e (c) pela perspectiva da unidade indissolúvel. (CANDAU, 1995)

Na ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel que pressupõe uma relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro. A teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias, e a teoria e a prática são vistas como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Seria esta perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado.

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Esta visão dicotômica também se revela na separação entre as

disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na ideia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática.

Considerando uma possível didática da educação profissional, a perspectiva integradora deve pressupor:

- o compromisso com a formação ampla e duradoura dos homens, em suas amplas capacidades;
- a ideia de práxis como referência às ações formativas;
- que a teoria e a prática educativa constituam o núcleo articulador da formação profissional;
- a teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa;
- a prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada; e
- a ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social.

Tomamos as técnicas de ensino tal como concebe ARAUJO (1991) como mediações das relações entre o professor e o aluno, projetadas como condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes, do processo de ensino. As técnicas de ensino assim compreendidas estão sempre subordinadas, política e metodologicamente, às suas finalidades e às práticas sociais que as conformam.

Também concordamos com o autor quando defende que as técnicas podem estar a serviço da manipulação, do tecnicismo, da escola nova ou da perspectiva libertadora. Sendo assim, torna-se possível pensar e realizar um estudo dirigido sem a auréola planificante que o definia, assim como também se torna possível a aula expositiva sem as características do ensino tradicional. Qualquer técnica, portanto, compreendida como mediação, deve ser reconhecida em seus limites e sem a certeza de que seja garantia de sucesso do ensino e da aprendizagem na formação de amplas capacidades humanas.

Como “meio” a técnica sempre serve a um fim; é nessa perspectiva que são tratadas aqui as estratégias de ensino, em articulação com um projeto educacional integrador e emancipador. Sua validade também só pode ser avaliada se considerados os seus fins e a sua prática, já que é o exercício da técnica que a valida e não o seu prévio conhecimento teórico.

A resignificação de diferentes procedimentos de ensino não significa, porém, a afirmação de uma neutralidade deles. Estes têm origem e têm história que revelam seu uso e seus efeitos. Mesmo assim, eles constituem um conjunto de possibilidades que, considerando as finalidades de emancipação e as condições objetivas, podem favorecer mais ou menos o desenvolvimento da formação ampla dos indivíduos.

As diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, por meio do trabalho coletivo e cooperativo.

## 2.2. Valorização da atividade e da problematização como estratégias de promoção da autonomia

A valorização da atividade (de docentes e discentes) nos processos formativos é necessária para a efetivação de projetos integradores de ensino, mas não distingue uma pedagogia de base social. O conceito pedagogia ativa é hoje polissêmico já que ele ajuda a caracterizar tanto projetos que visam a transformação quanto projetos que visam a conformação social.

A pedagogia deweyana, de cunho liberal, também se caracterizava como uma pedagogia ativa. Ela, afinal, surgiu da recusa dos educadores à pedagogia tradicional, que operava contando com a passividade dos alunos e, em certa medida, também dos docentes.

Mas, então, o que distingue a ideia de atividade para as pedagogias de cunho liberal, como a pedagogia das competências, das pedagogias de base social, como o EMI? O compromisso com a transformação social, tal como expresso anteriormente, para que esta atividade tenha como função desenvolver nos estudantes a sua capacidade de agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana.

Para PISTRÁK (2009, p.123), “a atividade, portanto, na perspectiva da transformação da realidade e visando a ampliação das capacidades humanas, coloca-se como um componente a ser considerado no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das práticas pedagógicas que se querem integradora”.

A autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo conforme as suas condições objetivas e subjetiva. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história.

A ideia de autonomia também pode ser identificada com a defesa da auto-organização dos estudantes feita por PISTRÁK (2009). Para o educador soviético, a auto-organização (autodireção) dos estudantes revelar-se-ia em três capacidades:

- (a) habilidade de trabalhar coletivamente;
- (b) habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa; e
- (c) desenvolvimento da capacidade criativa.

A tarefa de promover a auto-organização dos estudantes exige que eles passem “(...) por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguida dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas”. (PISTRÁK, 2009, p.123) Pressupõe autodireção e criatividade.

A força criativa desenvolve-se principalmente por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas.

Assim como em relação aos estudantes, cabe aos projetos educacionais integradores reconhecer, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só poderá produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientado por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade: trabalho colaborativo como estratégia de trabalho pedagógico.

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize ao máximo toda forma de trabalho coletivo e colaborativo.

Para PISTRAC (2009), o trabalho coletivo corresponde a uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho. Para o educador soviético, é o trabalho coletivo que revela a essência da escola socialista, tornando-se uma categoria central da sua proposta de pedagogia. O coletivo é entendido por ele não como a negação simples do indivíduo ou de sua individualidade, mas como crítica às práticas individualistas.

FREITAS (2009) vê em PISTRAC (2009) a distinção entre individualidade e individualismo assim como entre coletivo e coletivismo, que seria a forma equivocada da vida coletiva. Ele critica ferozmente o “egocentrismo” que seria promovido pelas teorias pedagógicas liberais já que para estas cada aluno responde por si.

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, em vez do trabalho individual, devem ser, portanto, valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Neste caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender.

### **Considerações conclusivas**

Várias são as estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser descartada *a priori*, seja por razões ideológicas ou por uma provável ineficácia, sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, enquanto meio, poder servir mais ou menos para o desenvolvimento de práticas integradoras.

Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas integradas, seminários, estudos dirigidos, oficinas e várias outras estratégias de ensino e

aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas.

Procuramos considerar diferentes metodologias para a experimentação do projeto de ensino integrado e sustentamos que não existe uma única técnica mais adequada para a implementação do ensino integrado, pois considerar esta via seria sucumbir a um determinismo metodológico.

Também sustentamos a possibilidade de ressignificação das técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem. Sem considerarmos sua neutralidade, já que todas as técnicas têm história e os contextos nos quais foram geradas deram-lhes conteúdo, compreendemos que o que define o caráter (ético-político-pedagógico) das estratégias de ensino são as finalidades que orientam sua escolha, seu uso e sua avaliação. Deste modo, práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais. Afinal, a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar.

As técnicas e os procedimentos têm características comuns, independentemente de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta.

A atitude docente integradora, tratada anteriormente, parece ser também fator decisivo para a construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais no Brasil.

A ideia de integração não caracteriza, por si, uma pedagogia que visa à transformação, já que várias são as pedagogias que propõem integrar trabalho e educação. A pedagogia das competências, por exemplo, tomou esta integração como uma de suas principais promessas, mas fazia isto presa à realidade dada, ou seja, o seu conteúdo pragmático lhe impunha pensar esta integração visando ao ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como ensino médio integrado, que compreende esta integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social.

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas; assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo apenas na sua perspectiva pedagógica seria, portanto, um equívoco.

## Referências Bibliográficas

ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) *Técnicas de ensino: por que não?* São Paulo: Papirus, 1991, p.11-34.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso*. Tese de Doutorado. UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_; e RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.) *Jovens, ensino médio e educação profissional*. São Paulo: Papirus, 2012, p.107-123.

BARROS, Kátia Oliveira de. A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia (2001-2006). Dissertação de Mestrado em Educação. UnB, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-105.

COSTA, Ana Maria Raiol da. Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/ Campus Castanhal. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPA, 2012.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional, 1936.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-105.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey. (Org.) *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009, p.7-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e formação docente, contexto histórico e político na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e MARTÍNEZ, Deolidia. (Orgs.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*, v.3. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010, p.15-40.

\_\_\_\_\_. Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04>>. Acesso em: 05/10/2012.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOBATO, Deusa. Didática da educação profissional no SENAI-PA. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPA, 2010.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. (Org.) *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.80-95.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. O ensino profissional no Brasil: contribuições das pesquisas sobre a história das instituições escolares. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima e RODRIGUES, Doriedson Socorro. (Orgs.) *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012, p.41-49.

PISTRAK, Moisey. (Org.) *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. 1991. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/>>. Acesso em: 5/10/2015.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da; e MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas: Papyrus, 2011.

## **Caracterização da oferta dos IFs do Estado do Rio de Janeiro pelos Relatórios de Gestão: primeiras aproximações**

Pedro Luiz de Araujo Costa\*  
Ricardo José de Azevedo Marinho\*\*

Oriundo da pesquisa “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Sua Relação com o Ensino Médio Integrado e o Projeto Societário e de Desenvolvimento (2003-2010)”, coordenada pelo professor Gaudêncio Frigotto, o presente capítulo expõe parte do levantamento de dados feito, inicialmente, para a pesquisa. Motivados pela inserção no grupo interinstitucional, contemplado por edital da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), com o intuito de apresentar o quadro situacional do ensino médio no Estado do Rio de Janeiro, nos voltamos para o aprofundamento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). O grupo foi composto por discentes de graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado e colaboradores, dividindo-se, a maioria em dupla, por temas específicos para analisar a problemática dos IFs.

A princípio, ficamos responsáveis por apurar a situação das escolas de ensino agrotécnico, que passaram a compor os IFs do Estado do Rio de Janeiro. Ocorre que, ao nos debruçarmos sobre o problema, buscamos diversas fontes, que contribuíram sobremaneira para uma maior compreensão dos IFs. Por outro lado, entretanto, algumas fontes passaram a ser, elas mesmas, problematizadas, à medida que o olhar

\* Pedagogo no Colégio Pedro II. Licenciado e Bacharel em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\* Professor Adjunto da Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Pós-doutor pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ).

crítico sobre alguns materiais elucidava aspectos constitutivos dos IFs. Espelha integralmente esta última ponderação nosso trabalho com os Relatórios de Gestão do Instituto Federal Fluminense (IFF) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Em torno destas fontes, muitas esperanças se constituíram, devido ao trabalho com relatórios de outros IFs — que posteriormente também acabaram por apresentar diversos problemas. Em pouco tempo, vimos que, desenvolver um trabalho com o rigor científico para este tema, sustentado nos relatórios, não atenderia plenamente a esses requisitos. Nesse sentido, apresentamos alguns dados extraídos dos Relatórios de Gestão do IFRJ e do IFF, salientando os problemas encontrados, quase os mesmos com relação aos *campi* de ensino agrotécnico, do interior do estado.

O Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU, 2012) também fez parte de nossas fontes, porém resultou em um desdobramento completamente diferente dos Relatórios de Gestão dos IFs. A auditoria realizada na RFEPT, entre 2011 e 2012, com Acórdão de 2013, teve como escopo os IFs, já que eles representam mais de 80% da rede nascida em 2008. Após algum tempo, também foram divulgados os apêndices do relatório, trazendo algumas abordagens sobre institutos específicos, fruto dos trabalhos *in loco* do TCU, em que encontramos o realizado com o IFRJ. Por conta disso, também apresentamos aqui algumas constatações feitas pelo TCU. Destacamos que o trabalho realizado por aquela Corte de Contas apresenta o mais abrangente e consistente material relativo aos IFs.

## 1. Relatórios de Gestão do IFF

A opção que adotamos aqui foi o de apresentar as questões suscitadas a partir da análise de um dos IFs ou de um *campus* mais detidamente. Na experiência do IFF, os dados que apresentamos são de ordem mais geral, isso porque não há uma separação nos seus Relatórios de Gestão dedicando a apresentação da situação de cada *campus*, de maneira desagregada. Já os Relatórios de Gestão do IFRJ contam com esta disposição. Com efeito, serão esses dados, desagregados, que irão compor as tabelas aqui apresentadas sobre o IFRJ, mais especificamente o *campus* Nilo Peçanha-Pinheiral, que congrega ainda nosso fito inicial, que foi o de estudar os *campi* do interior do Estado do Rio de Janeiro.

Em caráter ainda aproximativo, exploramos alguns dados encontrados nos Relatórios de Gestão do IFF (2010, 2011, 2012 e 2013). Muitas das colocações feitas a seguir servem para ambos os IFs, já que, de maneira geral, não há possibilidade de se fazer uma série histórica minimamente consistente. Os relatórios dos IFs expõem uma elaboração fragmentada, como se cada setor das instituições ficasse responsável por sua parte, mas sem haver algum diálogo na composição final — tudo bastante fragmentado, disperso e sem padronização.

TABELA 1  
**RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA<sup>1</sup>**

DESCRIÇÃO	2006	2007	2008	2009	2010	2011 <sup>II</sup>
CANDIDATOS	24.537	21.901	22.016	28.718	27.021	37.052
VAGAS OFERTADAS	3.621	3.554	3.212	3.986	4.194	4.272
CANDIDATO/VAGA	6,77	6,16	6,85	7,20	6,44	8,67

Elaboração própria. Fonte: Relatórios de Gestão de 2010 e 2011, IFF.

<sup>1</sup> Destacamos que os Relatórios de Gestão do IFF trazem dados de antes da reinstitucionalização, como se houvesse uma linearidade e continuidade na oferta, vinda do CEFET/Campos. O que não corresponde à própria estrutura do IFF, oriunda da junção de instituições diferentes.

<sup>II</sup> Apenas os dados desta coluna são oriundos do Relatório de Gestão de 2011. Os dados de 2006 só estão presentes no Relatório de Gestão de 2010. Já os dados de 2007 a 2010, repetem-se nos Relatórios de Gestão de 2010 e 2011. A fonte de dados foi alterada em 2011, passando para Sistema Acadêmico do IFF.

TABELA 2  
**RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA**

DESCRIÇÃO	2008	2009	2010	2011 <sup>I</sup>	2012	2013
CANDIDATOS	22.016	28.718	27.021	28.970	25.406	22.994
VAGAS OFERTADAS	3.212	3.986	4.194	3.634	4.601	5.959
CANDIDATO/VAGA	6,85	7,20	6,44	7,97	5,52	3,86

Elaboração própria. Fonte: Relatórios de Gestão de 2012 e 2013, IFF.

<sup>I</sup> No Relatório de Gestão de 2012, os dados referentes a 2011 estão diferentes do Relatório de Gestão de 2011. Destaque-se que os dados são oriundos de fontes diferentes. Em 2012, o SISTEC foi utilizado como fonte de dados; já em 2011, os dados são atribuídos à Coordenação de Pesquisa Institucional (2007-2010) e ao Sistema Acadêmico (2011) do IFF.

A discrepância entre os dados chama atenção, levando em conta os dados do Relatório de Gestão de 2011, quanto ao número de candidatos, em comparação com os dados apresentados no Relatório de Gestão de 2012, a diferença, somando o período comum abarcado em ambos os relatórios (2008-2011), passa de 8 mil candidatos a menos neste último. Claro, deve-se observar o movimento da expansão no IFF. Ou seja, acompanhar como a oferta está distribuída entre as diversas modalidades e formas possíveis (e quiçá impossíveis). A questão que mais se sobressai, a partir da análise dos dados apresentados, surgiu em função da passagem, ano a ano, de uma fonte de dados para outra.

Outro problema constante nos relatórios é a falta de clareza na descrição dos dados, mesmo que logo abaixo das tabelas siga sempre um texto intitulado *análise crítica*. Ocorre que esta também não ajuda na compreensão dos dados, pelo contrário, ao falar de todas as ofertas, acrescenta na análise as modalidades e os programas implantados no IFF, só que, se somarmos estes, o saldo final ou fica abaixo – como em 2011 –, ou ultrapassa os números discriminados na tabela, como no Relatório de Gestão de 2012. Não obstante, o maior problema é que não somando estes dados dos programas, o número final também não bate com o que está na tabela com os dados gerais. Ao fim e ao cabo, não se sabe a que os dados se referem.

No Relatório de Gestão de 2013, a fonte utilizada foi o SISTEC, o que chama a atenção é a queda no número de candidatos e o considerável aumento no número de vagas ofertadas, o que resulta na queda também da relação candidato/vaga. O decréscimo na procura já ocorria nos anos anteriores – no Relatório de Gestão de 2012, foi colocado como uma possível consequência da greve ocorrida naquele ano, o que afasta alguns candidatos com receio de ter afetada a previsão de conclusão de curso. Em 2013, a análise crítica do IFF encaminha-se no mesmo sentido, só que se atribui à queda não o fato de ocorrer uma greve, mas a possibilidade de acontecer uma, o que também afastaria os candidatos.

TABELA 3  
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS – IFF<sup>1</sup>

EXERCÍCIO	2009	2010	2011	2012	2013
Matrículas	16.088 <sup>i</sup>	10.343 <sup>ii</sup>	12.737 <sup>iii</sup>	16.056 <sup>iv</sup>	21.605 <sup>v</sup>

Elaboração própria. Fonte: Relatórios de Gestão de 2010, 2011, 2012 e 2013.

<sup>i</sup> Sem fonte especificada no conjunto dos relatórios.

<sup>ii</sup> O quantitativo de matrículas é impreciso, pois existem números diferentes respectivos às matrículas, dependendo da tabela. Optamos por este porque é o que mais se repete. Em 2009, no Relatório de Gestão de 2010, aparece com 9.420 matrículas.

<sup>iii</sup> Também há uma tabela com número diferente, destacada com um asterisco, no entanto, não há explicação alguma sobre a discrepância. As fontes utilizadas foram: Coordenação de Pesquisa Institucional (2007-2010) e Sistema Acadêmico (2011) do IFF

<sup>iv</sup> Fonte utilizada: SISTEC.

<sup>v</sup> Idem.

<sup>1</sup> Em todos os anos expostos, os dados foram retirados do respectivo Relatório de Gestão referente àquele exercício.

Salientamos que quanto à educação a distância (EaD) no IFF, importante forma de oferta dada às dimensões desta no instituto, a exposição de dados é ainda mais desordenada. Encontramos dados a partir do Relatório de Gestão de 2011 em diante, contudo, oriundos de fontes diferentes (no Relatório de 2013, os dados nem sequer são especificados). A forma como são apresentados também dificulta a elaboração de uma série histórica, já que existem muitas diferenças nas tabelas, também quanto ao tipo de informação exposta. Importa reter que esta modalidade, a cada ano que passa, aumentou consideravelmente o número de vagas ofertadas (saltando de 75 para 600 na passagem do primeiro para o segundo semestre de 2011, chegando a 900 em 2013), bem como o número de polos. Estes se efetivam a partir da parceria com prefeituras das regiões de cada *campus* e/ou em regiões circunvizinhas às localidades onde os *campi* do IFF estão instalados.

## **2. Aproximação da gestão da reinstitucionalização: o Campus Nilo Peçanha-Pinheiral nos Relatórios do IFRJ**

Conforme já dissemos, nosso trabalho dentro da pesquisa objetivava observar mais diretamente as instituições de ensino do interior (agrotécnico), no âmbito dos IFs no Estado do Rio de Janeiro. Buscando elaborar um quadro situacional das instituições pesquisadas, fomos buscar informações nos Relatórios de Gestão. Por sua vez, trabalhando com os relatórios é que nos deparamos com outro problema: a inconsistência dos dados disponíveis nessas fontes. Problemática essa que já havia sido constatada pelo TCU, mesmo antes da criação da RFEPCT e dos IFs em 2008. Situação exposta em relatório de auditoria acerca da educação profissional, no mesmo ano em que fora promulgada a lei que daria a largada para a expansão das escolas federais (Lei nº 11.195/2005).

As primeiras questões que apareceram, segundo o relatório da auditoria, referem-se ao fato de não haver dados detalhados sobre os alunos da Educação Profissional e, nesse sentido, foram solicitadas à SETEC tais informações. Contudo, esta também não possuía dados gerais consolidados. (CASTRO, 2011)

As tabelas seguintes ilustram expressivamente a nova problemática que passamos a incluir na pesquisa.

TABELA 4  
CURSOS E VAGAS OFERTADOS — *CAMPUS NILO PEÇANHA*

<b>CURSOS CONCOMITANTES/INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO</b>					
	2009	2010 <sup>I</sup>	2011 <sup>IV</sup>	2012	2013
Técnico em Agropecuária	47	50	–	–	60
Técnico em Meio Ambiente	60	50	–	–	60
Técnico em Informática	–	–	–	–	25
<b>ENSINO MÉDIO</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Médio	107	NA*	–	–	–
<b>CURSOS CONCOMITÂNCIA EXTERNA/SUBSEQUENTES AO ENSINO MÉDIO</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Secretariado	60	60	–	–	120
Técnico em Informática	50	50	–	–	50
<b>CURSOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agroindústria Familiar <sup>II</sup>	35	30	–	–	30
<b>CURSOS SUBSEQUENTES AO ENSINO MÉDIO</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agropecuária	13	10	–	–	–
Técnico em Meio Ambiente (mod.)	25	30	–	–	–
<b>CURSOS CONCOMITANTES/SUBSEQUENTES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Serviços Públicos	475	380	–	–	350
Técnico em Lazer	475	300	–	–	295
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	–	150	–	–	350
Total	1.240 <sup>III</sup>	1.110	–	–	1.340

Elaboração própria. Fonte: Relatórios de Gestão de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

\* NA – Não se aplica. No Relatório de Gestão de 2009, a soma das vagas ofertadas inclui as vagas do ensino médio e do ensino técnico concomitante interno em separado. Ou seja: contam-se duas matrículas para a mesma aluna e ou aluno.

<sup>I</sup> Para 2010, utilizamos os dados que, no Relatório de Gestão, ocupavam parte dedicada a expor *campus* por *campus* e que, ao que parece, constitui trecho produzido pelo próprio *campus*. No tópico referente à estruturação e ao funcionamento do IFRJ, apresentam-se dados desagregados *campus* por *campus*, no entanto, na experiência de Pinheiral, alguns dados destoam da parte dedicada ao *campus*. Principalmente por atribuir a oferta de 80 vagas para o ensino médio que, na parte específica, justifica-se que esta modalidade sempre é oferecida junto ao ensino técnico, concomitante e/ou integrado, os quais contam duas matrículas por aluna e/ou aluno, para os cursos Técnico em Agropecuária e em Meio Ambiente. Utilizamos aqui os dados da parte específica do *campus* Pinheiral.

O curso Técnico em Agropecuária, pelo Relatório de 2010, dividiu a oferta de vagas entre concomitância interna e subsequente. Encontramos, sobre as vagas ofertadas para ingresso na 1ª série: 50 vagas foram direcionadas para concomitância interna e 10 vagas para corpo discente que já concluíram o ensino médio.

Na sequência temporal das tabelas que separamos os dados por modalidade de oferta, colocamos algumas juntas, cursos concomitantes/integrados, por exemplo, quando determinado curso passou de uma modalidade para outra — isso para termos dimensão da oferta de tal curso ao longo dos anos. Contudo, ocorre de a fonte ser distinta. O curso de Técnico em Agropecuária, que em 2010 era ofertado na forma concomitante e subsequente, em 2013 já era ofertado integrado, mas em 2010 retiramos os dados do tópico específico do *campus* Nilo Peçanha; em 2013, o Relatório de Gestão conta com um tópico específico do *campus*, mas sem dados dos cursos, por isso extraímos os dados do tópico geral dos *campi*. Destaque-se que na parte geral do Relatório de 2010, informa-se que as vagas foram distribuídas entre concomitante/subsequente, com 40 vagas, e subsequente, com 20 vagas — mesmo número de vagas que na parte específica, mas com distribuição diferente.

Sobre o curso técnico em Meio Ambiente, no Relatório de Gestão de 2010, na parte específica do *campus*, encontramos o texto sobre a oferta dizendo que 50 vagas foram ofertadas para concomitância interna e 30 vagas para o curso subsequente, mas quando informa os ingressantes apresenta que foram 60 no curso concomitante, 10 a mais que o número de vagas, e 25 ingressantes no subsequente.

A problemática acerca dos dados, patente nas muitas notas para explicar os dados da tabela, sobre a oferta do ensino médio se deve também ao fato da progressiva mudança para uniformização da oferta na forma integrada, pois houve uma diferenciação anterior decorrente das consequências geradas pelo Decreto nº 2.208/1997 e que não foram completamente sanadas pelo Decreto nº 5.154/2004. O curso Técnico em Informática, que em 2009 e 2010 era oferecido na forma concomitante, a partir de 2011, passa a ser oferecido também na forma integrada ao ensino médio. É em 2011 que, definitivamente, os cursos que eram oferecidos em concomitância interna passam a ser oferecidos na forma integrada.

Além dessas discrepâncias encontradas em um mesmo relatório, e de relatório para relatório e de ano para ano, alguns dados deixam de ser disponibilizados por *campus*.

<sup>II</sup> Este curso está apenas como Técnico em Agroindústria, no Relatório de Gestão de 2010.

<sup>III</sup> Sem somar as vagas de ensino médio em separado.

<sup>IV</sup> A situação mais precária quanto ao fornecimento de dados, sem dúvida, encontra-se no Relatório de Gestão de 2011. Nem na seção correspondente à Pró-reitoria de Ensino Médio e Técnico, nem na seção específica do *campus* Pinheiral, constam os dados relativos à oferta de vagas, desagregada por curso ou não. O que encontramos, na parte específica do *campus*, foram os quantitativos de alunos, não por curso, mas, sim, por forma de oferta — integrado, concomitante, subsequente, PROEJA ou EaD. Em 2012, ocorre o mesmo problema, na parte específica relativa ao *campus*, encontram-se apenas vagas preenchidas e não vagas ofertadas.

TABELA 5  
CURSO OFERTADOS E INSCRIÇÕES NO PROCESSO SELETIVO  
CAMPUS NILO PEÇANHA

<b>CURSOS CONCOMITANTES AO ENSINO MÉDIO</b>					
	2009	2010 <sup>II</sup>	2011	2012	2013
Técnico em Agropecuária	198	198		–	–
Técnico em Meio Ambiente	369	456	–	–	–
<b>ENSINO MÉDIO</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Médio	567	654	–	–	–
<b>CURSOS CONCOMITANTES/SUBSEQUENTES AO ENSINO MÉDIO</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Secretariado	65	77	–	–	–
Técnico em Informática	154	173	–	–	–
<b>CURSOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EJA</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agroindústria Familiar	35	34	–	–	–
<b>CURSOS SUBSEQUENTES AO ENSINO MÉDIO</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agropecuária	17	20	–	–	–
Técnico em Meio Ambiente (mod.)	45	60	–	–	–
<b>CURSOS CONCOMITANTES/SUBSEQUENTES NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>					
	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Serviços Públicos	615	631	–	–	–
Técnico em Lazer	240	122	–	–	–
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	–	200	–	–	–
Total	1.738 <sup>I</sup>	1.971 <sup>III</sup>	–	–	–

Elaboração própria. Fonte: Relatórios de Gestão de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

<sup>I</sup> Resultado sem somar o ensino médio em separado.

<sup>II</sup> Utilizamos dados que constam na parte de responsabilidade da Pró-reitoria de Ensino Técnico e Médio do IFRJ, já que na parte específica não constam esses dados.

<sup>III</sup> Resultado sem somar o ensino médio. Curiosamente, diferentemente do Relatório de Gestão de 2009, a soma apresentada em 2010 leva em conta os números apresentados para o ensino médio.

TABELA 6  
 RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA — *CAMPUS NILO PEÇANHA*

CURSO	2009	2010	2011	2012	2013
Técnico em Agropecuária (conc. EM)	4,21	4,95	–	–	–
Técnico em Meio Ambiente (conc. EM)	6,15	11,40	–	–	–
Ensino Médio	NA	8,18	–	–	–
Técnico em Agroindústria (PROEJA)	1,00	1,13	–	–	–
Técnico em Agropecuária (subs.)	1,31	1,00	–	–	–
Técnico em Meio Ambiente (mod.)	1,80	3,00	–	–	–
Técnico em Secretariado	1,08	1,28	–	–	–
Técnico em Informática	3,08	3,46	–	–	–
Técnico em Serviços Públicos (a distância)	1,30	1,66	–	–	–
Técnico em Lazer (a distância)	0,51	0,41	–	–	–
Técnico em Agente Comunitário de Saúde (a distância)	–	1,33	–	–	–
Total	1,39	2,24	–	–	–

Elaboração própria. Fonte: Relatórios de Gestão de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

O fenômeno presente em todos os IFs fica patente, como o Relatório de Auditoria do TCU denunciou, na expansão com déficit, emblemático no descompasso entre número de matrículas e estrutura (física e humana). Concomitantemente, a expansão conta com uma face perversa, que fica marcante (também pelas condições de trabalho dos professores devido à confusa institucionalidade, e nas remoções que representa o descompromisso de muitos) nos números de evasão, ou seja, aumenta-se o acesso, mas também a evasão. No entanto, não há uma medida mais sistematizada e incisiva sobre este problema. A preocupação em comportar o número cada vez maior de matrículas, atendendo às metas, e ainda a expansão de cursos e modalidades (problema levantado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC) acabam eclipsando questões sérias que foram se avolumando, e ficando sem solução – como na criação de cursos, das remoções e da evasão.

### 3. O IFRJ no Relatório do TCU

A auditoria do TCU deteve-se sobre cinco questões principais, ligadas às finalidades dos IFs, sendo elas:

- a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre

as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais.

Já no trabalho realizado *in loco* as situações encontradas estão divididas em diversos tópicos relacionados às questões destacadas, a saber: processo de identificação de novos cursos; alinhamento dos cursos com as necessidades de desenvolvimento socioeconômico da região; disponibilidade de quadro de professores e funcionários; participação de docentes em programas de capacitação pedagógica; instalações e equipamentos; avaliação da qualidade dos cursos; iniciativas de combate à evasão; parcerias com o setor produtivo; acompanhamento da empregabilidade do corpo discente; estabelecimento de parcerias e captação de recursos; produção de pesquisa e inovação.

Este trabalho se desdobra em uma apresentação precipuamente qualitativa, trazendo à baila diversos elementos que não ficaram tão explícitos na análise geral. Ainda que possam ser apontados problemas, como a descrição de caráter histórico do instituto que não leva em conta o antigo Colégio Agrícola Nilo Peçanha, como se houvesse uma linearidade e continuidade com a história do CEFET/Química, de maneira geral o material apresentado traz muitos elementos para análise.

O TCU não realizou o trabalho em todos os *campi* do IFRJ, selecionando alguns a partir dos seguintes critérios:

a) *campus* anterior a 2003 – *Campus* Rio de Janeiro (Maracanã) e Nilópolis; b) *campus* de 2003 a 2008 – *Campus* de Paracambi; c) *campus* em municípios com menos de 50 mil hab. e/ou PIB *per capita* menor que R\$ 5.000,00, combinado com *campus* de 2009 a 2011 – *Campus* Avançado de Paulo de Frontin. Foram realizados diversos procedimentos de coleta de informações nos *campi* visitados: a) entrevistas com diretores; b) entrevistas com pró-reitores; c) grupos focais com professores; d) questionários aplicados diretamente a alunos; e) diligência ao reitor.

Quanto aos achados do TCU, começa com questões relativas à criação dos cursos do IFRJ, com perguntas que giram em torno, basicamente, da presença do setor produtivo, por meio de diagnósticos e consultas, a estrutura física e o quadro de profissionais do instituto. Destacamos o detalhamento dado à época pelos diretores-gerais e pelo Pró-reitor de Ensino Médio, sobre a sistemática de estruturação dos cursos do ensino médio no IFRJ:

É feito levantamento de cursos já existentes na região, dos serviços públicos oferecidos no entorno do *campus*, bem como das demandas dos arranjos produtivos locais, além da identificação dos ambientes tecnológicos já prontos. O projeto é iniciado, na maioria das vezes, no *campus* e apresentado por um núcleo de professores à

Pró-reitoria, que encaminha ao Conselho Técnico de cada nível de ensino para análise da infraestrutura, quantitativo de professores e análise de consistência. Após esta fase é submetido ao Conselho Superior da instituição e, se for aprovado, fica autorizada a oferta de vagas à população. Já para os *campi* novos a iniciativa dos cursos se origina na Pró-reitoria de cada nível. (TCU, 2012, p.82)

Curiosamente, os novos *campi* são os que atendem melhor aos elementos questionados pelo TCU, de diagnóstico e consulta ao setor produtivo; o problema recai, principalmente, na estrutura física e na falta de pessoal — problema também encontrado nos *campi* mais antigos, só que com menor intensidade. No fim, o problema comum ao instituto é a ausência de padronização na criação dos cursos.

A consulta ao setor produtivo na criação de cursos fica mais evidente nos novos *campi* em expansão. No entanto, com base nas entrevistas realizadas com diretores-gerais e informações colhidas nos grupos focais, não se pode afirmar que os *campi* de Nilópolis e Maracanã não tenham levado em conta as necessidades do setor produtivo na elaboração de cursos. Deve ser ressaltado que a criação de novos cursos em *campi* mais antigos é dificultada porque eles já operam com a capacidade máxima. O que se verifica no IFRJ é que não há uma padronização dos procedimentos de consulta ao setor produtivo na geração de novos cursos nos diversos *campi* consultados. (TCU, 2012, p.83)

Outro problema que ganhou destaque no Relatório do TCU foi a evasão nos IFs. Na experiência do IFRJ, “a evasão foi apontada como um problema pelos entrevistados e se manifesta em todos ou na maioria dos cursos”, decorrendo, segundo os entrevistados, principalmente, de três aspectos: perfil do corpo discente; certificação antecipada de conclusão do ensino médio; retenção nos primeiros períodos em disciplinas como física, química e matemática.

O problema quanto ao perfil do corpo discente foi levantado nas considerações relativas ao altíssimo número de evasão do PROEJA (em torno de 40%).

As causas da evasão verificadas nos cursos do PROEJA, segundo diagnóstico da Diretora Geral do *Campus* Nilópolis, são decorrentes do perfil do aluno (faixa etária avançada, afastado há certo tempo do mercado de trabalho, baixa escolaridade, dificuldades socioeconômicas, dificuldades de aprendizagem) e da dificuldade de conciliação da urgência do aluno em se inserir no mercado de trabalho com a longa duração do curso. (TCU, 2012, p.87)

O segundo aspecto, da evasão por certificação antecipada, se apresenta como corolário ambíguo da qualidade do ensino nos IFs. Devido a esta qualidade, os

institutos atrairiam corpo discente que busca uma boa formação de ensino médio, não contando com o técnico, e, quando conseguem a certificação ainda no segundo ano, deixam a instituição na tentativa de ingressar na universidade.

Por fim, o terceiro aspecto, um contraditório problema da qualidade do ensino com expansão do acesso. Ocorre que, ao expandir o acesso, o perfil do corpo discente passou a se diversificar, havendo um desnivelamento e discrepância de conhecimentos e habilidades entre os seus membros, resultando no abandono de muitos devido a reprovações consecutivas.

Destaque-se a ponderação do TCU ao perguntar sobre as medidas para combater e mudar este cenário:

Não é possível avaliar o impacto das políticas de combate à evasão, em razão da deficiência de estudo, por parte do IFRJ, que identifique não apenas as causas de evasão, mas também seus respectivos quantitativos, bem como o efeito das medidas adotadas. (TCU, 2012, p.88)

Volta-se assim ao problema dos Relatórios de Gestão, que deveriam expor com clareza e consistência a realidade objetiva dos IFs. Não sendo assim, tornam-se ainda mais importantes trabalhos como o do TCU, e trabalhos de campo, possibilitando uma análise concreta, observando a situação de cada IF. Pois a inobservância com relação às séries históricas dos dados demonstra *desleixo* para com a história das instituições. Perdem-se elementos importantes para o acompanhamento e o conhecimento sobre a *vida material* dos IFs. Aspecto este que seria fundamental para que a reinstitucionalização ocorresse de forma mais consistente e objetiva, trilhando caminhos realmente novos.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18/11/2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/1994. *Diário Oficial*. Brasília, 18/11/2005, Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. TC 026.062/2011-9. Relator: Ministro José Jorge. Modalidade: Auditoria Operacional - Fiscalização de Orientação Centralizada. Brasília, jun. 2012.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. *O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG – Campus Goiânia: contradições, limites e perspectivas*. Tese de Doutorado. UFG, 2011.

IBGE. Censo Agropecuário de 2006.

IFF. Relatórios de Gestão de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

IFRJ. Relatórios de Gestão de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013.

## Educação profissional na Rede FAETEC

Rosane de Abreu Farias\*

### Introdução<sup>1</sup>

A Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC) tem como marco inicial a alteração da estrutura administrativa da Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP), realizada pela Lei Estadual nº 2.735, de 10/6/1997. A FAETEC recebeu a atual denominação e a incumbência de atuar no gerenciamento da rede de ensino tecnológico do estado, sem prejuízo das atribuições anteriormente instituídas para a FAEP.

Porém, sua história inicia com a criação, por meio do Decreto nº 21.752, de 8/11/1995, do Centro de Ensino Integrado (CEI), no qual a Escola XV foi incorporada, trazendo seu histórico de instituição de formação profissionalizante fundada em 1889, que pendulava ora para a perspectiva correccional, ora para a assistencial, porém sempre direcionada a menores “desvalidos, abandonados e em conflitos com a lei”.

A criação da FAETEC vinculou-se a uma política de ressignificação da educação profissional no Estado do Rio de Janeiro, alinhada ao processo de descentralização e gerenciamento do estado promovido pelas políticas neoliberais implantadas no país e vinculada a um processo de desenvolvimento econômico regional centrado na formação profissional para o mercado. Ao mesmo tempo, constituía-se em um projeto híbrido, que, apesar de ter objetivos econômicos como norteadores, por se tratar

\* Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ).

<sup>1</sup> Este estudo apresenta uma visão geral e algumas conclusões de minha Dissertação de Mestrado apresentada ao PPFH/UERJ, intitulada “Ensino médio integrado na Rede FAETEC: do tecnicismo a uma nova concepção da educação profissional?”, orientada pela Professora Marise Nogueira Ramos e defendida em abril de 2016.

de uma iniciativa pessoal da professora Nilda Teves, guardava em seus princípios filosóficos expressos fundamentos de uma perspectiva de formação integral do ser humano, com base no tripé escolarização-ludicidade-trabalho.

De forma a viabilizar tal projeto e fixar seu perfil educacional, por meio do Decreto nº 22.011, de 9/2/1996, o Governador Marcello Alencar transfere a FAEP da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT),<sup>2</sup> visando reestruturar as escolas técnicas estaduais (ETEs). Pelo mesmo decreto, foi transferido o CEI do Gabinete Civil da Governadoria do Estado para a FAEP, assim como sete ETEs da SEEDUC. A missão recebida pela alteração de sua denominação, de gerir a rede de ensino tecnológico no estado, que naquele momento constituía-se da formação profissional em cursos de qualificação profissional e técnico de nível médio, foi ampliando-se para o ensino superior tecnológico.

Assim, destaca-se na historicidade<sup>3</sup> da FAETEC como os vários momentos de ampliação da oferta de educação profissional foram vivenciados em consonância com a política governamental e não se constituindo em uma política de educação profissional do Estado do Rio de Janeiro, ainda que este seja o objetivo invocado a cada mudança ou a cada novo projeto a ser implantado. A defesa da oferta de uma educação de qualidade insere-se no discurso da necessidade de formação para o trabalho. Se no início há uma hibridização entre um projeto de formação humana integral e a perspectiva da Teoria do Capital Humano, com a saída da professora Nilda Teves da SECT, a fundação sofreu redefinições em seu perfil organizacional, vinculando-se principalmente à perspectiva de geração de renda e de organização segundo arranjos produtivos locais (APLs), tão bem ressignificada pela pedagogia das competências.

Devido à necessidade de mudar a forma de oferta dos cursos técnicos de nível médio, a Rede FAETEC, a partir de 2013, da forma concomitante para a forma integrada, foi criada para atender ao Plano Estadual de Educação, instituído em 18/12/2009, por meio da Lei Estadual nº 5.597. A SECT seria a responsável pela educação profissional técnica de nível médio, enquanto a SEEDUC ficaria responsável pela oferta de educação básica. Por essa razão, para que as ETEs da Rede FAETEC, assim como as escolas estaduais, pudessem manter seus cursos até então ofertados na forma

<sup>2</sup> Atualmente, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI).

<sup>3</sup> Esta historicidade é mais bem trabalhada no capítulo 5 da minha dissertação, em que se buscou resgatar como a política de educação profissional no Estado do Rio de Janeiro, a partir da criação da FAETEC, foi constituindo-se como projetos de governo visando à construção de sua visibilidade. Assim, entre 1995 e 1997, durante o Governo de Marcello Alencar, o principal objetivo constituiu-se na criação de uma rede de educação profissional no estado; entre 1999 e 2006, durante os governos de Anthony e Rosinha Garotinho, o principal objetivo foi a ampliação/interiorização da rede por meio dos Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante (CETEPs) e da criação dos institutos superiores; entre 2007 e 2014, durante os dois mandatos de Sérgio Cabral, o principal objetivo foi a criação dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) na perspectiva de ampliação da rede em consonância com os arranjos produtivos locais (APLs) e a geração de renda.

concomitante ou profissionalizante, eles deveriam passar à modalidade de ensino médio integrado.

A definição de uma data para tal mudança se deu em virtude do vencimento das autorizações de funcionamento dos cursos técnicos de nível médio da instituição em 2012; para tanto, novas autorizações para funcionamento em 2013 já deveriam acontecer de acordo com o previsto pelo Plano Estadual de Educação.

Nesta breve contextualização da FAETEC, buscou-se situar em qual espaço-tempo o estudo, a pesquisa empírica e as considerações realizadas foram construídas, sinalizando as mediações sócio-históricas pelas quais a instituição constitui-se como materialidade do real.

### **Educação profissional integrada ao ensino médio: percurso e contradições**

O trabalho de pesquisa iniciou com a formulação de hipóteses sobre a política de educação profissional a partir da experiência empírica da pesquisadora/supervisora educacional no processo de implementação da forma de oferta de educação profissional de nível técnico integrada ao ensino médio, resultado de uma imposição político-jurídica, que, a partir de 2013, modificou todas as formas de oferta dos cursos técnicos de nível médio concomitantes ao ensino médio realizadas pela FAETEC.

Partindo deste contexto empírico e com a sinalização de muitos docentes de que esta política seria uma forma de “retorno ao que era antes”, ou seja, os docentes associavam a atual política à profissionalização compulsória realizada no período da ditadura civil militar, a pesquisadora percebeu a necessidade de compreender as concepções presentes no chão da escola como forma de identificar as continuidades e rupturas entre as legislações para aqueles que implementam tais políticas.

Na realização da pesquisa, o movimento inicial configurou-se na compreensão da historicidade socioeconômica brasileira como resultado do desenvolvimento do capitalismo em nosso país. De acordo com FERNANDES (2009), a burguesia brasileira fez a opção pela inserção no capitalismo de forma dependente e subordinada, visando manter seu *status quo* de classe dominante ao se associar à burguesia internacional e utilizar o Estado como instrumento de autodefesa e controle social. Assim, identificou-se como o “moderno” e o “atrasado” entram em perfeita simbiose como opção da classe dominante brasileira de desenvolvimento econômico em uma relação centro-periferia. Desmistifica-se, assim, a questão de ser uma etapa de desenvolvimento para mostrar como esta era exatamente a forma de capitalismo brasileiro. (OLIVEIRA, 2013)

Completando o quadro social, SANTOS (1979) demonstra como a cidadania brasileira foi sendo construída a partir da regulação do trabalho, como instrumento de amortecimento da luta de classes por meio da institucionalização de formas que,

ao mesmo tempo que beneficiavam a acumulação do capital, pareciam favorecer também a classe trabalhadora.

Neste panorama, a educação profissional ganhou espaço nas discussões políticas por cumprir o duplo papel de controle social e de adaptação do sujeito ao posto de trabalho por meio da qualificação profissional daqueles que necessitavam inserir-se no mercado de trabalho, e assim constituindo-se como fator de desenvolvimento econômico individual e nacional. Desta forma, a teoria do capital humano foi criada como justificativa ideológica para esse duplo papel. Associando formação a desenvolvimento, transformou a educação em um fator econômico e camuflou a realidade de que o investimento nela aconteceria em função das possibilidades de classe na qual o indivíduo estava inserido.

Acompanhando o desenvolvimento do capitalismo, influenciada principalmente pela incorporação da ciência e da tecnologia no processo de acumulação flexível e globalizada, a pedagogia das competências ressignificou tal ideologia, uma vez que por ela a responsabilidade do desenvolvimento profissional passa a ser individual e cabe a cada sujeito, dentro da sua liberdade, “escolher” quando e como inserir-se profissionalmente e de que forma realizará sua formação para tal.

A revisão deste movimento de desenvolvimento do capitalismo, da incorporação da ciência e da tecnologia e da criação da justificativa ideológica para o processo educacional foi realizada no primeiro capítulo da tese.

Na tentativa de resgatar os princípios de uma formação que se construa em oposição a tal ideologia, no segundo capítulo procurou-se revisar os princípios da politécnica e da escola unitária enquanto possibilidade de formação humana fundamentada na filosofia da práxis. Apesar de MARX e ENGELS (2011)<sup>4</sup> não terem se dedicado a um estudo do processo educacional de seu tempo, ao realizarem a análise e a crítica de seu contexto sócio-histórico e evidenciarem tanto o princípio ontocriativo quanto de alienação do trabalho, possibilitaram que intelectuais posteriores desenvolvessem fundamentos para um processo educacional que vislumbrasse a emancipação do homem dentro de seu contexto histórico e socioeconômico. A partir de tais fundamentos, pode-se perceber que a construção de uma formação integrada estabeleceu-se por meio da constatação da realidade socioeconômica da sociedade brasileira em sua historicidade, para assim instrumentalizar o sujeito em sua atuação social e profissional por meio da compreensão das contradições presentes na relação capital-trabalho.

A pesquisa, por meio da fundamentação teórica, conforme exposto nos dois capítulos iniciais, objetivou revisar o processo de desenvolvimento capitalista e a forma como a revolução científica e tecnológica influenciou este processo, e analisar a relação entre a educação profissional e o ensino médio na concepção de teoria do capital humano/pedagogia das competências e da politécnica/escola unitária. Visou-se, assim,

<sup>4</sup> Cf.: MACHADO, 1989.

compreender os fundamentos filosóficos e sócio-históricos da formação integrada e possibilitar a construção das categorias de análise do objeto de estudo deste trabalho.

No terceiro capítulo, buscou-se analisar a correlação de forças no Estado brasileiro, no contexto da exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004. Para tal, realizou-se um resgate da historicidade do movimento de elaboração da LDBN nº 9.394/1996, no qual a educação profissional ficou em um capítulo separado e de forma independente da educação básica, sendo regulamentada por meio do Decreto Federal nº 2.208/1997. Este decreto tem sua origem em um projeto de lei do Senado que conciliava concepções de formação diferentes, porém seu objetivo final demonstrava ser o mesmo: inserção do Brasil na economia globalizada. Desta forma, o pressuposto era racionalizar os investimentos em educação e promover uma formação flexível que pudesse se realizar “ao longo da vida”, para que o trabalhador tivesse a “oportunidade” de manter-se em constante aprendizado, responsabilizando-se pela sua empregabilidade.

A exarcação do Decreto Federal nº 5.154/04 deu-se em uma correlação de forças desfavorável, mantendo-se os princípios neoliberais de formação do decreto anterior. Logo, optando por trabalhar nas contradições da sociedade capitalista brasileira, visando alterar a correlação de forças, para que a classe trabalhadora pudesse ter um peso maior no futuro, sua principal modificação foi a oferta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio.

Defendida no campo intelectual como possibilidade de “travessia” para a formação politécnica, a formação integrada tem como princípios: a superação da dualidade educacional, expressão de seu sentido ético-político; a filosofia da práxis, manifestada pela relação trabalho, ciência e cultura como seu sentido filosófico; a formação humana integral, por meio da indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos, expressão de seu sentido epistemológico; e a reconstrução da totalidade dos conhecimentos facilitada pela interdisciplinaridade como seu sentido pedagógico.

Assim, apesar de se constituir como tentativa de materialização de uma nova concepção de educação para a classe trabalhadora, o Decreto Federal nº 5.154/2004, ao manter no plano político-jurídico as formas anteriores de oferta da educação profissional, resultado da organização das forças sociais conservadoras em disputa por sua hegemonia em um governo dito popular, não se tornou instrumento efetivo de mudanças, uma vez que o próprio governo, ao declarar o compromisso com as mudanças na educação profissional, realiza-o politicamente por meio de programas focais e contingentes, demonstrando um “percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b, p.108)

Nesta perspectiva, compreendendo a necessidade de disputa no plano da sociedade civil por uma formação integrada, que se constitua em “travessia” rumo a uma formação politécnica, no quarto capítulo, procurou-se compreender essa disputa no plano da elaboração de um currículo integrado. Entretanto, percebeu-se que o próprio

termo integrado tem sido disputado como representação de modernidade no ambiente escolar; sendo assim, um currículo integrado pode representar tanto ideais conservadores quanto progressistas, conforme destacam LOPES e MACEDO (2011).

A construção de um currículo que materialize a proposta de uma formação integrada na perspectiva de “travessia” constitui-se naquela que considera o trabalho como princípio educativo em sua dimensão ontológica e desvela sua dimensão histórica; que concebe o conhecimento como totalidade, a partir da relação entre trabalho, ciência e cultura, e da indissociabilidade entre conhecimento geral e específico; e por fim, que reconhece a especificidade da escola como local privilegiado de seleção e transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, a fim de não haver distinção de classe no acesso a tais conhecimentos.

Construir no interior da escola tal currículo tem demonstrado ser o maior desafio pedagógico a ser enfrentado, uma vez que, para tal realização, demonstra-se necessário considerar outras questões que também implicam mudanças, infraestruturais e administrativas, e que por muitas vezes requerem um compromisso político que extrapola a dimensão docente ou da comunidade escolar.

O quinto capítulo constituiu-se na tentativa de reconstrução da historicidade da política de educação profissional no Estado do Rio de Janeiro a partir da criação da FAETEC, e, inserida nesta, a implementação da política de educação profissional técnica integrada ao ensino médio. Desta forma, objetivou investigar esta relação no curso técnico de nível médio em edificações integrado ao ensino médio na ETE Ferreira Viana; e discutir as dificuldades e as contradições para a superação da dualidade “formação acadêmica – formação profissional” que pode ser alcançada com a política pública adotada.

Desta forma, com base nas entrevistas realizadas com os docentes do referido curso, pode-se perceber que no interior da escola ainda permanece a disputa pela concepção de educação que norteia seu processo formativo. Quando questionados sobre a finalidade da escola técnica, a ideia manifestada é a de que deve formar para a inserção imediata no mercado de trabalho; porém, quando questionados sobre a finalidade da formação, manifestaram suas posições de forma pendular, admitindo que é necessário a adaptação constante ao mercado de trabalho, mas também (em sentido aditivo) a formação do cidadão para a vida, relacionando essa cidadania a uma formação que proporcione sua atuação crítica na perspectiva da transformação social.

Essa pendulação revela, no decorrer das entrevistas, uma certa transitoriedade de pensamento em relação à formação na educação profissional, uma vez que os entrevistados relacionam a adaptação ao processo produtivo na perspectiva de ampliação da formação que relacione trabalho, ciência e cultura como elementos necessários para sua atuação cidadã. Percebe-se desta maneira que esta é uma contradição virtuosa no interior da escola para a concepção de formação integrada que os intelectuais progressistas na elaboração do Decreto Federal nº 5.154/2004 vislumbravam, uma vez que

a relação trabalho-ciência-cultura para os docentes demonstra-se como necessária ao processo produtivo que incorpora ciência e tecnologia. Ainda que para os mesmos essa relação constitua-se como o princípio pragmático de validação do conhecimento útil, sinaliza como possibilidade a formação no sentido da práxis social. Nesse sentido, mostra a necessária formação docente em sua coletividade profissional para realizar opções em um sentido de formação contra-hegemônica.

Da mesma forma, essa pendulação sinaliza a formação integrada como aquela que proporciona aos estudantes oportunidade de escolhas em seus projetos de vida. Ainda que se configure na prática expressa por eles como adição de objetivos e justaposição de cursos, os docentes expressam que tal formação possibilita que os alunos sejam bons profissionais caso ingressem logo no mercado, e que tal fato para muitos possibilitará prosseguir os estudos, pela questão socioeconômica e a seletividade para acesso aos cursos superiores.

Em outras palavras, constatou-se que, mesmo o sentido filosófico a nortear a formação profissional técnica integrada ao ensino médio, tendo suas bases no pragmatismo/utilitarismo, expresso pela pedagogia das competências como ressignificação da teoria do capital humano, o princípio da filosofia da práxis se faz presente enquanto reconhecimento da necessidade de ampliação da formação a ser expressa pela relação trabalho-ciência-cultura que a revolução científico-tecnológica impôs quando incorporada ao processo produtivo. Ou seja, quando os docentes expressam que a formação profissional não pode ser dissociada da formação para a cidadania, sinalizada por alguns como a mais importante, temos o gérmen da politecnia como elemento para a construção de uma formação contra-hegemônica.

Porém, a principal contradição encontrada pelo trabalho empírico da pesquisa foi exatamente a materialização dos sentidos epistemológico e pedagógico. Constatou-se que, mesmo não sendo hegemônico, mas estabelecendo-se como campo fértil para a disputa, os sentidos ético-político e filosófico, por um lado, apresentam um movimento de transitoriedade da formação tecnicista para a formação integrada, manifestada na fala dos docentes. Por outro, a mudança de compreensão sobre a finalidade do conhecimento e a sua forma de organização curricular permanecem imutáveis. Os próprios docentes sinalizam a não percepção de mudanças nesses dois sentidos. A fragmentação disciplinar permanece como regra, assim como a estrutura curricular instituída pelo Parecer CFE nº 45/1972 figura ainda na matriz curricular elaborada pelos próprios docentes para o curso.

Esta contradição expressa o outro lado da moeda e sintetiza o que o presente estudo tentou demonstrar: a difícil construção da relação entre teoria e prática em seus diversos níveis. No nível da política pública federal, ou seja, do sistema nacional de educação, a teoria se distancia da prática à medida que o governo não assume sua função de coordenador do sistema, não dando passos importantes na construção desse sistema, e realizando seu exercício de poder na constante tentativa de conciliação

dos interesses de classe que disputam a hegemonia do Estado por meio da legislação. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b)

Na política estadual, pode-se observar tal distanciamento na falta de continuidade e pertinência ao projeto de educação profissional que se propôs com a criação da FAETEC, utilizando-se a fundação como apêndice das políticas dos governos que se sucederam, que, em vez de construir uma identidade institucional com finalidades e objetivos definidos, foram pulverizando formas de oferta de educação profissional em todos os níveis pelo estado, sem a preocupação de uma devida articulação entre a formação básica e a profissional.

Por fim, no nível da unidade de ensino, esta recebe e implementa as variadas políticas sem proceder-se à discussão interna sobre as opções a serem realizadas. Não se trata de se culpabilizar a escola ou os docentes por essa desarticulação entre teoria e prática, e sim de demonstrar o movimento de circularidade entre determinante e determinado tão bem discutido por FRIGOTTO (2010).

Sabe-se que, para haver mudanças de concepção de educação, são necessárias mudanças também no plano infraestrutural e de formação docente que a viabilizem; caso contrário, serão mudanças de cima para baixo, ou apenas no plano político-jurídico, constatando o que os docentes expressaram: mudanças apenas administrativas.

Ou seja, o que subjaz a essa percepção dos docentes é que a verdadeira disputa por uma concepção de formação integrada ainda não se realizou na FAETEC, por mais que se tenha procurado elaborar os cursos de forma democrática e com a participação de todos. Vários motivos poderiam ser elencados para justificar essa realidade, porém iremos nos ater às duas questões que parecem principais. A primeira, qual foi o movimento de mudança infraestrutural que se promoveu? A segunda, qual a formação que se ofereceu ao docente? Para assumir novos princípios, necessita-se de novas bases.

A materialidade da formação integrada exige o comprometimento com a busca de uma formação contra-hegemônica e a organização infraestrutural que viabilize sua execução. Nesta perspectiva, ressalta-se que, se na implementação dos cursos integrados nos institutos federais, conforme demonstrado por PORTO JÚNIOR (2014), pode-se realizar com docentes interessados em tal projeto, que em sua maioria trabalham em regime de dedicação exclusiva, podendo efetivamente pensar, discutir e elaborar suas propostas de trabalho para esta forma de oferta; na rede estadual (FAETEC), o processo não se deu (e não se dá) da mesma forma.

A referida rede enfrentou o desafio adicional de transformar todos os seus cursos concomitantes internos, de um ano para o outro, em cursos integrados, resultando assim em processos difíceis, fragmentados e de pouca efetividade. A composição dos docentes de cada curso técnico, ainda que sinalizada no movimento de dedicação do docente a apenas um curso (ou na impossibilidade, ao menos a um eixo tecnológico), sofre a inviabilização de como realizar tal indicação com professores que devem cumprir uma carga horária de 24 tempos de aula semanais em turma, sendo sua disciplina

ofertada em apenas dois tempos. Isto é um problema para o docente, pois, com tal carga, acaba por ficar em mais de um curso, o que, por sua vez, é resultado de um problema institucional de em uma mesma unidade serem ofertados cursos em mais de três eixos tecnológicos. Inviabiliza também a dedicação do docente da formação básica para conhecer e se dedicar a pelo menos um eixo.

Desta forma, a pesquisa empírica revelou ser a construção do sentido epistemológico – em sua manifestação prática – e do sentido pedagógico da formação integrada os principais desafios a serem enfrentados pela concepção de formação integrada enquanto “travessia”, uma vez que dar novo sentido aos conhecimentos considerados necessários à humanidade, na perspectiva da indissociabilidade entre conhecimentos gerais e específicos, demonstrou ser um problema não enfrentado pelos docentes. Ainda que eles trabalhem (ou procurem fazê-lo) na perspectiva da interdisciplinaridade, a fragmentação disciplinar, expressão da racionalidade positivista, não teve seu pilar questionado, fato expresso pelos docentes e que se constatou ao comparar a matriz curricular atual do curso técnico de nível médio de edificações integrada ao ensino médio à elaborada pelo Parecer CFE nº 45/1972 para o curso profissionalizante em edificações.

Assim, a presente pesquisa objetivava discutir a atual política educacional, seus aspectos conceituais e empíricos, visando perceber continuidades e rupturas na histórica dualidade “formação acadêmica *versus* formação profissional”. Neste sentido, destacam-se, a partir deste momento, duas contradições que foram consideradas importantes neste movimento de implementação na Rede FAETEC, uma vez que a partir delas, apontadas pela pesquisa empírica, se estabelecem mediações com a realidade.

A primeira contradição a ser discutida encontra-se exatamente na defesa da construção de uma nova concepção de educação profissional, utilizando-se um termo que remete a uma forma de organização curricular anterior, ou seja, a formação integrada em sua formulação filosófica pressupõe-se como “travessia” possível vislumbrando uma formação politécnica; porém, utiliza-se o argumento de que a formação deveria voltar a ser integrada como o era antes do Decreto Federal nº 2.208/1997, logo, deveria resgatar o gérmen da politecnia que as escolas técnicas federais realizavam no período de vigência da Lei nº 7.044/1982. Apesar de parecer clara esta indicação para os intelectuais que atuaram no processo de democratização do país pós-ditadura, na elaboração da Constituição Federal e da LDBN, e que percebiam as possibilidades de tal organização do currículo escolar, a contradição reside na forma como os docentes em atuação direta nos cursos de educação profissional compreendem a expressão. Será que percebem que não se trata da mesma coisa? Será que os docentes das escolas técnicas estaduais, que também estiveram sob a vigência das Leis nº 5.692/1971 e 7.044/1982, também vivenciaram aquela “integração” como gérmen de uma formação humana integral?

Conforme se pode perceber na fala de CIAVATTA (2014), a disputa pela inserção do termo integrada como forma de oferta no Decreto Federal nº 5.154/2004, que revogaria o anterior, privilegiou a ideia de possibilitar o retorno a tal forma de articulação entre formação básica e formação profissional.

Na concepção do ensino técnico de nível médio, anterior ao Decreto nº 2.208/1997, o ensino médio era integrado à educação profissional no sentido que significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido decreto. (...) Com esse sentido o termo *integrado* foi incorporado à legislação como uma das formas pela qual o ensino médio e a educação profissional podem se articular. (CIAVATTA, 2014, p.197)

Porém, ao inserir o termo, que em consonância com o parágrafo 2º do artigo 36 da LDBN, no qual se expressa que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”,<sup>5</sup> o pressuposto de formação em si já se constitui em um sentido diferente do que era dado na lei anterior, uma vez que neste é assegurada a formação básica, o que não acontecia na referida lei que previa, no caso de uma habilitação profissional, a preponderância da formação especial. Assim, para a autora:

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei nº 9.394/1996. (Id.ib.)

Pensando-se na forma como tal legislação chega à escola, e considerando que o Documento Base para a integração da educação profissional ao ensino médio foi editado somente em 2007, nesse espaço de tempo, dependendo do acesso a tal literatura e da maneira como a legislação foi implementada, os docentes foram construindo uma variada e subjetiva compreensão da questão.

A segunda contradição, que de certa forma ajudou na compreensão equivocada do que seria uma formação integrada, expressa pela primeira contradição, resulta na forma como o governo federal tem construído sua política de educação profissional. Conforme destacam: “(...) o que se pretendia era a (re)construção de princípios

<sup>5</sup> “Condição e possibilidade, nesse caso, convergem para a garantia do direito a dois tipos de formação – básica e profissional – no ensino médio; o que assegura por isso a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado à educação profissional”. (CIAVATTA e RAMOS *apud* CIAVATTA, 2014, p.197)

e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2005b, p.109) O que resultaria, portanto, em uma revisão da LDBN nº 9.394/1996. Porém, as ações do MEC foram encaminhando-se em outra direção, não assumindo a efetivação de uma estratégia política consistente para a construção proposta pelo Decreto Federal nº 5.154/2004, que implicava em:

Primeiramente, seria necessário encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção. Em segundo lugar, o Ministério deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais. Como formulador e coordenador da política nacional, um plano de implementação dessa modalidade preveria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores. (Id.ib.)

Conforme os autores destacam neste mesmo texto, o MEC não seguiu tal proposta, declinando de exercer sua função de coordenação da política nacional de educação: as diretrizes curriculares nacionais foram atualizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo o que já havia sido deliberado para o decreto anterior, por curiosidade, o relator do parecer também foi o mesmo. No caso do assessoramento e do financiamento das secretarias estaduais para a implementação da forma integrada de forma pontual e de acordo com a demonstração de interesse do estado, tem-se que o primeiro ocorreu de forma aligeirada e superficial, sem o devido aprofundamento, o que materializou uma justaposição da formação básica e da profissional, enquanto o segundo acabou por não se realizar. Viu-se, ainda, a oferta de programas de fundamento compensatório em lugar de uma política sólida de formação para a classe trabalhadora, tais como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Escola da Fábrica,<sup>6</sup> Brasil Profissionalizado e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre cada um desses programas e uma análise da forma como o governo federal realizou sua implementação, indica-se a leitura de: FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005b), na qual os autores apresentam críticas sobre a temática.

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que esses programas tomaram rumos distintos. O PROEJA, por exemplo, em sua primeira versão, sofreu críticas pertinentes, devido à forma compulsória de sua implantação exclusivamente na Rede Federal, conforme FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS (2005b). Sua reformulação envolveu

Desta forma, no plano da materialização da proposta de integração da educação profissional ao ensino médio, o presente estudo demonstrou que tal integração, passados quase doze anos da exarcação do Decreto Federal nº 5.154/2004, ainda permanece disputando na sociedade civil sua concepção de educação a ser implementada. Quando se lê o contexto da educação profissional constante da Meta 11 do Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE):<sup>8</sup>

Apesar do aumento de matrículas na educação profissional registrado nos últimos anos, escola e mundo do trabalho carecem de sintonia. As rápidas transformações proporcionadas pelas novas tecnologias e os novos perfis profissionais, que valorizam muito mais a criatividade e a capacidade de relacionar conhecimentos de forma interdisciplinar, na busca pela resolução de problemas, ainda são características pouco valorizadas nos cursos de formação profissional. Além disso, a amarra das disciplinas obrigatórias sobrecarrega o ensino médio profissionalizante, pois o aluno é obrigado a cumprir não apenas as disciplinas relacionadas ao curso como também toda a carga do ensino médio regular.

Pode-se perceber como o velho discurso do pragmatismo da formação profissional retorna ao cenário, ao serem sinalizadas as disciplinas da formação básica como “sobrepeso” da formação profissional no “ensino médio profissionalizante”, desconsiderando toda a discussão já realizada sobre a forma integrada.

Enfim, não há rupturas efetivas a serem sinalizadas, uma vez que o plano político-jurídico constituiu-se em parte na ressignificação das continuidades, porém observa-se que no plano da materialidade da ação docente há um terreno fértil às mudanças, resultado das próprias contradições intrínsecas ao capitalismo. Assim, a presente pesquisa corrobora duas outras realizadas sobre a temática, a de PORTO JÚNIOR (2014) e a de BLENGINI (2012). Por um lado, para o primeiro, podem-se encontrar espaços de disputa no interior das escolas que possibilitam a construção de um sentido de formação contra-hegemônico, a fim de materializar a concepção de educação que embasa a formação integrada. Por outro lado, para a segunda, o principal desafio constitui-se em construir um currículo integrado de acordo com esta concepção, pelos diversos

todos os sistemas de ensino e, a partir de então, passou a ser uma política consistente de formação básica de jovens e adultos integrada à educação profissional, hoje fragilizada pelo PRONATEC. Já o Programa Escola de Fábrica não perdurou e foi criticado por ser uma formação curta, reduzida, pragmática e tecnicista, de caráter compensatório e realizado em parceria com empresas. O Brasil Profissionalizado, por sua vez, poderia ter avançado nos seus fundamentos que eram o incentivo à implantação do ensino médio integrado nos sistemas estaduais. Na verdade, este foi incorporado ao PRONATEC e, mesmo antes, no seu desenvolvimento predominou a oferta dos cursos subsequentes e concomitantes. Finalmente, o PRONATEC corresponde a atual e mais forte política de educação profissional no país, que incorporou as demais ações nesse campo, cuja análise mereceria um estudo à parte.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/11-educacao-profissional/>>. Acesso em: 5/3/2016.

motivos que foram discutidos no estudo, e principalmente materializá-lo com a estrutura organizacional existente. Desta forma, finalizou-se o estudo desejando que abra caminhos para a compreensão das mediações do real que necessitam ser trabalhadas a fim de que os sentidos epistemológico e pedagógico da formação integrada possam se materializar enquanto formação humana integral.

### **Considerações finais**

A partir da análise das entrevistas, pode-se constatar que a disputa sobre a concepção de formação integrada ainda permanece necessária na sociedade civil, tendo em vista que os docentes manifestaram o reconhecimento da necessidade de ampliação da formação, na qual a relação trabalho-ciência-cultura figure como preparação para um mercado que incorpora ciência e tecnologia em seu processo produtivo. Desta forma, ao mesmo tempo que têm como concepção de formação a adaptação para o mercado de trabalho, sinalizam a possibilidade de formação ampliada como aquela que relaciona teoria e prática, destacando também a importância da formação para a cidadania, ou seja, sinalizam para a possibilidade de uma formação contra-hegemônica.

Porém, os mesmos entrevistados sinalizaram não perceber mudanças reais na organização curricular ou na forma de trabalho pedagógico desenvolvido, sendo a forma de oferta integrada apenas uma modificação administrativa, o que demonstrou que os sentidos epistemológico e pedagógico ainda permanecem sob o paradigma da fragmentação disciplinar, sendo sua integração realizada de acordo com iniciativas individuais dos docentes, acontecendo sob a forma de projetos interdisciplinares.

Assim, as principais conclusões foram que, apesar do Decreto Federal nº 5.154/2004 ter sido exarado há quase doze anos, as expectativas de modificações que induziria não se confirmaram; por não haver um comprometimento efetivo por parte do governo federal nesse processo, mas realizando a política de educação profissional de forma difusa e por meio de programas compensatórios focais, sinalizou continuidade com a política anterior; apesar de a concepção de formação integrada demonstrar-se presente no chão da escola em seus sentidos ético-político e filosófico, e assim se constituir em possibilidade de “travessia” para uma formação politécnica, demonstrou-se que ainda há um desafio a ser enfrentado: a materialização dos sentidos epistemológico e pedagógico.

## Referências Bibliográficas

BLENGINI, Ana Paula da Graça Souza. O ensino médio integrado: concepções, disputas e indeterminações. Dissertação de Mestrado em Educação. UERJ, 2012.

BRASIL/MEC. Aplicação do Decreto nº 5.154, de 3/2/2005, na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Parecer CNE/CEB nº 39/2004, aprovado em 8/12/2004.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17/4/1998. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5154, de 23/7/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer CEB nº16, 1999.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 2, de 3/1/2012.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Parecer CEB nº11/2012, aprovado em 9/5/2012.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20/9/2012.

\_\_\_\_\_. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.) In: *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p.83-105.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira. (Orgs.) Op.cit., p.106-127.

\_\_\_\_\_. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? In: *Trabalho & Educação*, v.23, n.1. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p.187-205.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo: Global, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, 2005b, p.1.087-1.113.

\_\_\_\_\_. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. In: *Revista Sísifo*, n.9. Lisboa: 2009, p.129-136.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana Gonçalves de. (Orgs.) *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011, p.18-35.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas: Navegando, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2013.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. *O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas*. Tese de Doutorado. UERJ, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006, p.283-309.

\_\_\_\_\_. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

\_\_\_\_\_. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. In: ANDRADE, Juarez de e PAIVA, Lauriana Gonçalves de. (Orgs.) *As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011b, p.56-71.

\_\_\_\_\_. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. In: *Trabalho & Educação*, v.23, n.1, 2014, p.207-218.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campos, 1979.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003a, p.131-152.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* (Orgs.) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2003b, p.151-168.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, 2007, p.152-165.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

## **IFs: educação profissional e tecnológica brasileira reinstitucionalizada. Novos e velhos desafios**

Pedro Luiz de Araujo Costa\*  
Ricardo José de Azevedo Marinho\*\*

**O**s Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) representam a maior ação do Governo Lula no âmbito da educação profissional e tecnológica, que teve sequência no Governo Dilma, em diversas dimensões, tendo em vista as transformações que acarretou e o volume de investimentos que mobilizou.

Estas transformações reverberaram de forma imediata na identidade das antigas instituições de educação profissional, científica e tecnológica (EPT), na medida em que estas, ao comporem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), passam a ter outro estatuto jurídico e administrativo.

O Tribunal de Contas da União (TCU) incluiu os IFs como tema de maior significância no plano de fiscalização da egrégia corte desde o exercício de 2011, sendo os mesmos objetos de auditoria operacional, dado sua preponderância, mediante grande presença no território nacional, responsáveis pela maior parte das atividades de educação profissional, científica e tecnológica. A RFEPCT passava por momento de expansão, com previsão de se atingir o total de 562 estabelecimentos de ensino, até 2014, ano eleitoral federal e estadual. Textualmente, consta no Relatório da Auditoria:

\* Pedagogo no Colégio Pedro II. Licenciado e Bacharel em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\* Professor Adjunto da Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Pós-doutor pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ).

A justificativa para a realização da auditoria decorre do fato de a educação profissional ser estratégica para que os cidadãos tenham efetivo acesso às oportunidades de empregos qualificados e às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. A auditoria foi autorizada por despacho do Ministro-Relator José Jorge, de 18/7/2011, tendo se desenvolvido no período de agosto de 2011 a abril de 2012. (TCU, 2012, p.1)

A auditoria buscou privilegiar cinco questões que se relacionam com a cadeia de resultados da educação profissional, avaliando a atuação dos IFs com relação as suas expressas finalidades: (1) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; (2) interação com os arranjos produtivos locais (APLs); (3) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; (4) iniciativas de apoio à inserção profissional do corpo discente no mercado de trabalho; e (5) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais.

Aqui vamos buscar alinhar os pontos que, a nosso ver, eram os mais urgentes, e que se apresentavam como implicações da institucionalidade que são os IFs. Nesse sentido, visamos dar conta dos aspectos do processo de *ifetização* das antigas instituições de ensino profissional, científico e tecnológico (técnico), dialogando com a literatura germinal acerca do tema e com documentos normativos e quando oportuno apontamos questões candentes que carecem de maior análise.

Ressaltamos que o Relatório de Auditoria do TCU, por sua acuidade minuciosa para com documentos normativos, bem como o volume de dados e informações contidos, já torna este documento fundamental para as discussões que se iniciavam em torno dos IFs.

A auditoria foi realizada na modalidade de Fiscalização de Orientação Centralizada (FOC), com a participação, além da equipe de coordenação lotada em Brasília, das secretarias de Controle Externo (SECEX) do Espírito Santo, de Minas Gerais, de Pernambuco, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul e de São Paulo. A auditoria contou com essa grande estrutura, dando subsídio para a pesquisa.

## **Expansão, déficit, novos e velhos desafios**

A caracterização da RFEPCT pelo TCU indica em seu relatório pouca atenção ao que se denomina de *reinstitutionalização*, ainda que, ao longo do texto, apareçam as contradições, ressaltando que são instituições novas, mas com história, referindo-se, principalmente, aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Mesmo quando aparece, essa contradição não é um aspecto relevante nas análises.

A importância da RFEPCT fica expressa nos números de investimento na área e no número de *campi* espalhados pelo Brasil. Porém, logo após a publicação do relatório, e sua aprovação pelo TCU, a notícia estampada em diversos jornais eletrônicos

à época destacava o déficit da educação profissional.<sup>1</sup> Estes dois termos, *expansão* e *déficit*, representam uma síntese dos dados encontrados no relatório e da política dos IFs. Talvez, saltasse menos aos olhos se, em função da expansão quantitativa, a qualidade não crescesse junto, isso acontece também. Mas não só. Déficit! Aumentasse o número de *campi*, mas o número de técnicos e professores não acompanhava a expansão, proporcional e qualitativamente. O mesmo acontecia com bibliotecas, laboratórios e outros elementos estruturais. A discrepância foi causada, entre tantas outras circunstâncias, pela demora na aprovação pelo Congresso Nacional, em 2012, de um projeto de lei que previa a contratação de 77 mil novos professores e técnicos para a rede federal de ensino superior, que também inclui os IFs.<sup>2</sup>

Seria difícil afirmar que com essas contratações seria resolvido o problema, pois outra questão que não teve tanto destaque era a dificuldade de fixação dos professores que eram aprovados nos concursos em *campi* distantes dos núcleos das regiões metropolitanas. A Pró-reitoria de Ensino do Instituto Federal de Roraima (IFRR) levantou ainda outra dificuldade envolvendo os *campi* no Norte e Nordeste do país, mas que pelo relatório não se restringiam a essas regiões: “Nós dependemos da liberação de vagas do governo. Quando temos, os candidatos aprovados voltam para o local de origem assim que conseguem uma redistribuição de vaga”. A qualidade das instituições ficava comprometida: “A gente tem de priorizar o ensino e, por causa disso, fica difícil cumprir as áreas de extensão e pesquisa”.<sup>3</sup> O depoimento de um dos pró-reitores entrevistados pela auditoria nos mostra como essa situação era ainda mais dramática e, segundo o TCU, simboliza uma visão compartilhada pelos demais gestores sobre esse problema vivenciado nos *campi* situados no interior: “(...) as pessoas que entram possuem o curso de mestrado e doutorado. Os professores da região possuem no máximo pós-graduação. O pessoal da região que passa é muito pequeno. Os profissionais de fora que passam no concurso pedem para ser transferidos de imediato”. (TCU, 2012, p.46)

A sutileza desta informação não foi apreendida no relatório do TCU, pois não era apenas uma questão de oferecer estrutura para fixação, auxílio transporte, moradia, entre outras condicionalidades. Pois existe a possibilidade de haver estrutura e ainda assim estes novos concursados não quererem ficar no interior. Pois como os IFs são formados por diversos *campi*, pode ser uma hipótese, dado o imediatismo dos pedidos, que estes concursados já tenham feito concurso visando transferência. Este era um impasse difícil de ser equacionado, por isso a desolação na fala dos gestores.

<sup>1</sup> Cf.: WEBER, Demétrio. MEC diz que vai reformular cursos de jovens e adultos. *O Globo*, 30/3/2013. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/>>. Acesso em: 5/5/2018.

<sup>2</sup> Cf.: A crise dos institutos técnicos. *O Estado de S. Paulo*, 16/4/2013. Disponível em: <<http://opiniao.estadao.com.br/noticias/>>. Acesso em: 5/5/2018.

<sup>3</sup> Cf.: SALDAÑA, Paulo. Institutos Federais têm déficit de 8 mil professores, revela auditoria do TCU. *O Estado de S. Paulo*, 26/3/2013. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/>>. Acesso em: 5/5/2018.

Outro aspecto de suma importância detectado na auditoria são as deficiências na formação pedagógica para lecionar em cursos de educação profissional, científica e tecnológica. Estas não surgiram com os IFs, mas saltavam mais aos olhos devido aos novos desafios com a expansão e a verticalização do ensino. O relatório apresentava como alternativa a formação nos próprios IFs, com base na normativa que deu origem a estes, tendo em vista a necessidade de formação (segundo dados apresentados, 73% dos professores não fizeram curso de formação pedagógica).

Ironicamente, a normativa que via nos IFs a possibilidade de ajudar o equacionamento de um problema que atingia todo o sistema nacional de educação servia para acudir estas instituições; a ajuda terá que partir delas mesmas.

A auditoria apresentava também a baixa atratividade da carreira, com reclamações quanto aos salários, muito mais baixos do que os das universidades, e dos de carreiras do setor privado.

Quanto à infraestrutura, foram observadas as condições em que se encontravam bibliotecas, laboratórios de ciência, laboratórios de informática e salas de aula. Segundo a auditoria eles tendiam a ser mais problemáticos nos *campi* criados na segunda fase de expansão da RFEPECT.

Em Minas Gerais, por exemplo, os *campi* de Ouro Branco e Betim, que iniciaram as aulas no ano de 2011, não contavam com o conjunto de **instalações mínimas** necessárias para iniciar as atividades, que começaram praticamente apenas com salas de aulas, ficando todo o resto da infraestrutura aguardando instalação posterior, com todas as incertezas de disponibilidade orçamentária e cumprimento de prazos de licitação para obras e aquisição de equipamentos. (TCU, 2012, p.49) [grifos nossos]

Como nas constatações sobre a contratação de professores, este problema também recaía sobre a questão burocrática e na falta de pessoal:

As principais causas para as dificuldades com a melhoria da infraestrutura, segundo gestores ouvidos, residem na **execução de processos administrativos**. Há lentidão em processos licitatórios devido à já mencionada insuficiência de servidores de apoio e ao despreparo de parte dos servidores para o exercício de suas funções. (TCU, 2012, p.49) [grifos nossos]

Despreparo: o termo define bem muitos aspectos problemáticos levantados pela auditoria, grande parte administrativos, que, a nosso ver, evidenciam o despreparo que a RFEPECT apresentava desde seu surgimento.

Ao tratar o tema da interação com o setor produtivo, o relatório apresentava uma visão da educação profissional estreitamente ligada à noção de empregabilidade.

Verifica-se, pela acentuada utilização da gramática econômica, já na apresentação de sua visão geral, quanto à relevância do tema.

O relatório não faz uma leitura crítica, como faz com outros temas, portanto, efetiva sua análise apenas de forma a estabelecer orientações que contribuam para efetivação desta ligação. Chama a atenção o fato de os gestores entrevistados levantarem a questão de ser uma relação nova – talvez com a força que aparece na Lei nº 11.892/2008 que institui a RFEPECT e os IFs isso seja novidade –, pois não havia nada de inteiramente novo, esta referência já existia em normativas anteriores, no próprio Governo Lula, por exemplo, esta direção aparece de forma cristalina na Lei nº 11.195/2005.

Este tema aparece no relatório como finalidade estruturante dos IFs, na medida em que incide em quase todas as esferas apresentadas. Desde a análise sobre a dita interação dos IFs com o setor produtivo e a integração entre as áreas de extensão e pesquisa, com justificativa de ser tema de fundamental importância para o alcance do objetivo de geração de pesquisa aplicada. Outrossim, o setor produtivo era o norte para observações quanto às ações de inserção profissional, como são as iniciativas de acompanhamento de egressas e egressos, do fomento ao empreendedorismo e da promoção de estágios, como estão sendo operacionalizadas (ou não) pelos IFs.

Quando afirmamos uma ausência de crítica na análise do TCU, uma vez que o relatório consagra uma educação profissional, científica e tecnológica a serviço do mercado, estamos apontando para o que no seu limiar redundava no que FRIGOTTO (2011) diz sobre uma *pedagogia de resultados*.

Vemos no relatório o resultado da pesquisa com 27 pró-reitores de ensino sinalizando que a criação de cursos seria local. Foram analisados os cursos ofertados em 12 *campi*, todos da região Nordeste. A partir do cruzamento do perfil dos arranjos produtivos locais (APLs), caracterização da economia dos municípios e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos IFs aos quais os *campi* estavam vinculados, chegou-se ao resultado de que em nenhuma experiência foi encontrado curso que não estivesse alinhado com a demanda local. Contudo, a análise da convergência dos projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos evidenciou a baixa interação com os APLs. No que se refere diretamente à gestão, este aspecto foi ressaltado por ter dificuldades intrínsecas na promoção da referida convergência.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) explicitava que não era missão institucional dos IFs serem protagonistas do desenvolvimento econômico e arranjos produtivos e socioprofissionais locais, não havendo discordância por parte da auditoria.

Com relação ao tipo de projeto desenvolvido, foi usado como exemplo o estudo desenvolvido nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, cujo resultado apresentava a preponderância de projetos de extensão e projetos com financiamento próprio, o que também indicava que todas as regiões apresentaram pouca interação com o setor produtivo, com um índice baixo de projetos voltados à inovação tecnológica.

O relatório apresentava uma questão importante, mas de forma um tanto negativa: o peso relativo do setor público nas economias das cidades do interior, que representaria falta de dinamismo para receber a mão de obra formada nos institutos e/ou para desenvolver parcerias de pesquisa e extensão. De fato, menos de 20% dos 40 *campi* consultados pelo TCU apresentaram alguma ação conjunta com o poder público local que tivesse como foco o desenvolvimento da economia local.

Novamente, como na experiência dos professores, um fator considerado relevante, e que gerava dificuldades, era o que a auditoria definiu como *interiorização*, colocada como um dos pilares da política de expansão da RFEPCT. No que tange à interação com o setor produtivo, além do peso do setor público nessas economias, havia dificuldades advindas desses contextos, como o nível de escolaridade do corpo discente que compunha o público alvo dos *campi* lá implantados. O relatório destaca que são as piores regiões em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Mais do que isso, tal processo replicaria o que a historiografia consagrou como uma *interiorização da metrópole*, na medida em que, nas palavras de DIAS (2005), explanando de forma mais detida a hipótese de Caio PRADO JÚNIOR (1987), a finalidade mercantil de tal processo gerou uma organização dispersa e fragmentária, faltando condições necessárias para a geração de forças autônomas.

O problema que mais afligia os gestores dos IFs, segundo constatação da auditoria, eram as dificuldades no que tangia à padronização dos trâmites burocráticos e ao conhecimento das bases legais e dos instrumentos jurídicos para formalização de parcerias.

Com dados de 2008 a 2011, ou seja, dados pré e pós *ifetização*, demonstrava-se o alto índice de parcerias que foram direcionadas a contatos com empresas, governos e prefeituras para a realização de estágios (78%). Na experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), por exemplo, só se encontrou este tipo de finalidade nas parcerias.

Não obstante os comentários anteriores, o relatório destacava que as atividades de pesquisa vinham se consolidando nos IFs. Contudo, os dados do Censo da Educação Superior de 2009 e 2010 salientavam que as atividades de extensão não acompanhavam o mesmo ritmo. Indicavam ainda que essa situação podia ser parcialmente atribuída ao novo modelo de IFs. Expondo que o percentual de discentes que participaram de atividades de pesquisas era bastante inferior comparado a outras instituições acadêmicas de educação superior.

Por outro lado, a proporção de professores em exercício que participaram de atividades de pesquisa nos IFs, em 2010, no Brasil, foi a segunda melhor do país em comparação a outras instituições acadêmicas. O número de professores que receberam bolsas de pesquisa aumentou em nove vezes, de 2009 para 2010, passando a constituir, à época, a maior proporção entre as instituições acadêmicas de ensino superior. Porém, demonstrou-se que o envolvimento de discentes de nível superior

em atividades de extensão era muito baixo, mesmo sendo o número de professores envolvidos em pesquisa próximo aos das outras instituições, destacando ainda que este número de professores diminuiu de 2009 para 2010.

A SETEC explicava que não existia um mecanismo de registro formal destas participações. A auditoria destacou que exatamente esta falta de mecanismo formal de coleta de dados e informações era o problema que precisava ser solucionado.

A auditoria considerava ainda que as situações apresentadas demonstravam a complexidade acerca da legislação específica que amparava o estabelecimento de parcerias com o setor produtivo e outras instituições. Ainda observava que havia a existência de incertezas quanto aos instrumentos e trâmites, bem como quanto à interpretação da legislação para formalização dessas parcerias.

Ressalta-se ainda a colocação da auditoria frente às justificativas para a inércia apresentada pela SETEC:

A SETEC, por meio do Ofício nº 23/2012/GAB/SETEC/MEC, apesar de reconhecer a importância da elaboração do manual para o fomento à formalização de parcerias entre os Institutos Federais e o setor produtivo, considera que a complexidade do levantamento do arcabouço jurídico específico transcende a sua capacidade técnica. (...) Apesar de se concordar que a elaboração do manual de orientação para formalização de parcerias não é tarefa fácil, isso não é razão para o não enfrentamento do problema. (TCU, 2012, p.29)

Não seria tarefa fácil para os IFs resolver o problema que ocupava a maior parte do relatório, o tema da evasão. Mesmo sendo o primeiro dos temas tratados no relatório, nós o deixamos para o final do trabalho, pois entendemos que mostrando o quadro geral da auditoria ficaria mais claro o fenômeno.

Os dados trazidos pelo relatório apresentavam novidades para os profissionais e discentes que estão dentro dos IFs; provavelmente deram outra dimensão a questões que vinham sendo discutidas e problematizadas; ao mesmo tempo demonstrava como a política de expansão da RFEFCT, tinha sido conduzida, além de despreparada e desregulada, sem um projeto lúcido e realista.

Para a análise e encaminhamentos, como em todo o relatório, a auditoria dialogava com diversos documentos normativos. Para o tema da evasão, um documento importante era o Termo de Acordo de Metas, que desejava alcançar uma taxa de conclusão de 80% nos IFs. Um número mágico, sem qualquer respaldo na realidade dos IFs.

A meta de 90% para a taxa de conclusão prevista no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020, ou mesmo da taxa de 80% para todas as modalidades de cursos ofertados pelos institutos prevista no Termo de Acordo de Metas, aparentemente, ainda é um

ideal de longo prazo. Em termos de estratégias de combate à evasão, será observado que muitas vezes a atuação dos *campi*, de determinado Instituto Federal, dá-se de forma isolada em relação aos demais. (TCU, 2012, p.11)

Atuação de forma isolada era uma constante nas constatações da auditoria, como já mostramos com relação a outros problemas generalizados, que só encontravam ações espaçadas.

O corolário imediato da realidade da RFEPCT, com aumento no número de instituições, ficou explícito no crescimento de matrículas, ou seja, no acesso à educação profissional e tecnológica. A suposta democratização do ensino, que ficaria explícita pela dita interiorização e diversidade de público que passaria a alcançar, teria de emblemático a presença obrigatória da educação de jovens e adultos (EJA) com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), elementos fortes a fim de mostrar a realidade da expansão.

Como ficou patente ao longo do relatório do TCU, esta expansão levou o ensino técnico aonde não chegava, e atendeu a quem nunca foi atendido, porém não chegou com a forma adequada nem atendeu como se esperava.

Nesse sentido, a auditoria fez sinalizações importantes:

A importância do princípio de preservação da qualidade produz reflexos nas estratégias de combate à evasão. Ou seja, a evasão não deve ser combatida por meio da diminuição da qualidade do ensino ministrado nem por meio de políticas que, de forma artificial, façam com que os alunos, sem a devida qualificação, passem de ano ou não repitam mesmo sem ter nível para aceder a séries mais elevadas. (TCU, 2012, p.11)

Ao mesmo tempo fez apontamentos que indicavam, mais uma vez, o despreparo das instituições para assumir novas feições, heterogêneas, mas sempre sinalizando que, identificado o problema, devia-se agir para solucioná-lo, dando ênfase ao levantamento de dados, e não agir da forma artificial apontada.

A forma como algumas dessas informações chegaram na mídia deixava claro como o relatório e seu enorme volume de dados demandavam análises mais detidas pelos gestores das políticas públicas.

Só ficou evidenciado o alto índice de evasão do PROEJA, 24%, segundo levantamento do TCU, a partir do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), não apresentando toda a complexidade com que o problema foi tratado na auditoria. Tal aspecto foi reforçado pelo então Secretário de Educação Profissional e Tecnológica: “Pelos dados do TCU, avaliamos que as taxas de evasão

são discretas. O problema está nas áreas em que historicamente a evasão já constitui um desafio”.<sup>4</sup>

Com olhar mais detido ao que a auditoria apresentou, percebe-se que a taxa de retenção dos cursos de licenciatura era muito maior que a do PROEJA e, segundo sistemática proposta no relatório, ela evidenciava uma potencialidade de evasão muito maior.

A SETEC enviou resposta ao TCU, que também seguiu caminho diverso ao que na auditoria foi recomendado aos gestores da educação profissional e tecnológica:

A SETEC/MEC argumentou que como o Plano Nacional de Educação ainda não foi aprovado pelo Congresso não se pode avaliar se os dados e matrículas atualmente disponíveis no SISTEC atenderão à demanda de acompanhamento por parte da Secretaria. Deve se destacar que o aspecto mais importante relacionado à necessidade de coleta de dados sobre fatores causadores da evasão não é o cumprimento da meta prevista no Plano Nacional de Educação e, sim, possuir dados que permitam a elaboração de estratégias mais eficientes e eficazes de combate à evasão. (TCU, 2012, p.19)

Ademais, a auditoria sempre enfatizou o levantamento dos dados referentes às condições pelas quais passavam os IFs, inclusive indicando que seria importante o cruzamento dos dados disponibilizados pelo SISTEC, com dados pessoais, condições de vida, que ajudariam em atuações focalizadas, com discentes que apresentassem propensão a evasão. Ressalte-se que essas atitudes estão previstas normativamente.

Vale destacar o que a auditoria traz quanto ao resultado do quadro apresentado:

A importância de acompanhar em maior profundidade a evasão é que esse tipo de vazamento representa prejuízo ao sistema estudantil em aumentar o capital humano na sociedade brasileira. (TCU, 2012, p.19)

A adoção de indicadores de desempenho estava presente nos acordos de gestão, metas e compromissos, estabelecidos entre a SETEC com cada um dos IFs. Uma das metas e compromissos consistia no índice de eficácia da instituição.

Por fim, a questão de acompanhamento de egressas e egressos dos IFs, e sua inserção profissional, ganhou atenção da auditoria. Foram detectadas ações bastante incipientes, praticamente se limitando à inserção do corpo discente através de estágios, com bom reconhecimento por parte do corpo discente e dos professores. No ensino superior, mesmo este tipo de ação apareceu com pouca efetividade.

Ressaltou-se a ausência de dados sobre a questão e falta de iniciativa no acompanhamento de egressas e egressos, destacando a falta de incubadores nos *campi*. No que diz respeito à orientação, a análise foi de encontro à pedagogia de resultados:

<sup>4</sup> Cf.: WEBER, Demétrio. Op.cit.

(...) o acompanhamento de egressos representa política que permite a avaliação da adequabilidade da capacitação fornecida pelos Institutos Federais às demandas do setor produtivo. Essas informações são necessárias para justificar a continuidade ou alteração dos conteúdos programáticos das disciplinas integrantes dos cursos já existentes e para dar suporte à criação de novos cursos. (TCU, 2012, p.41)

Por parte de alguns institutos, foi colocado que a falta de cultura institucional era um fator importante para a não implantação de programas voltados para o tema. De forma parecida com relação à evasão, não existia acompanhamento mais sistemático das egressas e egressos, “(...) ficando a critério de cada *campus* a implementação de medidas que visem à identificação da situação de empregabilidade dos alunos que concluíram os cursos”. (TCU, 2012, p.42) Destacou-se, ainda, que existiu anteriormente por parte da SETEC iniciativa na linha do que se estava expondo, com a Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da RFEPCT, que analisou os anos de 2003 e 2007.

Recomendaram-se, mais uma vez, ações conjuntas dos IFs com a SETEC.

## Conclusão

Como se viu, valemo-nos aqui do Relatório de Auditoria do TCU, como uma primeira aproximação de um trabalho mais aprofundado sobre os IFs.

Na auditoria, foi colocado que a expansão da educação profissional e tecnológica seguiu duas direções: “a) a ampliação do número de vagas e infraestrutura das escolas preexistentes com a construção de novos *campi* nas regiões metropolitanas, de modo a fazer frente ao dinamismo econômico dessas regiões; b) a interiorização dos institutos, visando ocupar os lugares de maior carência socioeconômica”.

Contudo, no próprio relatório constatou que a ampliação havia gerado um déficit estrutural enorme e a interiorização seguiu de forma precária tal como apontamos ao convocar a historiografia clássica sobre o tema.

Afastando o ar de tragédia que alguns dados do cenário dos IFs pareciam assumir, algumas indicações da auditoria ofereciam alternativas, explicitando que a partir de uma análise que associasse realismo e reflexão, a Rede Federal poderia respirar outros ares:

De modo geral, existe considerável insatisfação, por boa parcela dos docentes que responderam à pesquisa do TCU, com as condições de trabalho oferecidas. Ainda que não se possam extrapolar para a população as constatações obtidas a partir da pesquisa, tais resultados servem como indicativo para a SETEC/MEC e para os gestores dos Institutos pautarem futuras discussões sobre essa questão. (TCU, 2012, p.44)

Entre os apontamentos, destacavam-se: a necessidade de aperfeiçoamento do acompanhamento da taxa de evasão; acompanhamento sistemático e institucionalizado, das egressas e dos egressos; apropriação de fatores legais e burocráticos, por parte dos gestores; proporcionalidade e qualidade cidadã entre expansão da estrutura física e humana; política de fixação de professores e técnicos em regiões interioranas; políticas específicas para os diversos segmentos e modalidades presentes nos IFs.

Indicamos, também, que os trabalhos que se apoiarem no Relatório de Auditoria do TCU devem ter atenção mais detida, que não há no relatório, sobre categorias usadas sem maiores critérios como: interiorização; empreendedorismo; capital humano.

O relatório mencionava os critérios que vinham pautando a expansão, a formação de mão de obra qualificada, diminuição das desigualdades, e, novamente, interiorização. Na verdade, o que foi apresentado mostrava uma condução acrítica, e pouco criteriosa, pela gestão da Rede Federal. Agravado pelo isolamento das atitudes que buscavam enfrentar os problemas decorrentes da expansão, e, como expusemos, anteriores a ela. Em suma, não foram apresentados critérios satisfatórios, não se podendo aferir à expansão uma consistência, vide como os problemas ganhavam proporções enormes no interior.

As múltiplas atribuições dos IFs também foram um elemento corretamente ressaltado. Afinal, eram instituições sem igual no mundo! Uma originalidade que vinha cobrando caro de seus gestores. Se os IFs se pretenderam instituições que aproveitariam, e otimizariam, toda a estrutura já desenvolvida e a potencialidade das antigas instituições de ensino técnico, esqueceu-se de equacionar seus problemas. Não o fazendo acabou por potencializá-los também. Isso ficou nítido quanto à falta de preparo dos gestores e da instituição para com suas novas atribuições e a relação com a atabalhoada política de expansão do ensino profissional.

A heterogeneidade, em termos acadêmicos e sociais, como o TCU classificou os IFs demandava ações diversificadas e direcionadas a cada seguimento atendido. Acontece que os IFs eram instituições tão confusas que até uma normativa que buscasse enquadrá-los junto a outras acabava se tornando confusa também. Isso ficava patente na legislação voltada para o ensino superior.

Concluimos que os desafios dos IF são decorrentes do novo arranjo institucional, mas também por carregar os desafios que incidiam sobre as antigas instituições, que ganharam tons dramáticos em alguns aspectos com a criação da RFEPCT.

A expansão e a reinstitucionalização resultaram em deformações que se começava a, antes de tudo, buscar entendê-las. Ademais, concluimos que a análise dos IFs demanda trabalho com lente de aumento, *in loco*, dada as diversas possibilidades que podem ser encontradas em cada realidade. Mas, deve-se articular um conjunto de ações sistematizadas entre o MEC e IFs, cooperando entre si, a fim de conduzir, de forma organizada, a efetiva consolidação da Rede Federal, mobilizando recursos para se alcançar uma educação de qualidade democrática.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei nº 11.195, de 18/11/2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8/12/1994. *Diário Oficial*. Brasília, 18/11/2005, Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29/12/2008. 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*. Brasília, 30/12/2008. Seção 1, p.1-3.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.234, de 19/7/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. *Diário Oficial*. Brasília, 20/7/2010. Seção 1, p.5.

\_\_\_\_\_. Tribunal de Contas da União. Relatório de Auditoria Operacional em Ações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. TC 026.062/2011-9. Relator: Ministro José Jorge. Modalidade: Auditoria Operacional – Fiscalização de Orientação Centralizada. Brasília, jun. 2012.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura de Reunião Anual da ANPED, 2010. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.46, jan./abr. 2011, p.235-274.

OLIVEIRA, Denise Lima de. IFTO/Campus Palmas: da “ifetização” à busca de uma nova identidade. Reunião Anual da ANPED, 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio. *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

## **Qualificação profissional, emprego e renda: relacionando pesquisa e extensão**

Gaudêncio Frigotto\*

Bruno Miranda Neves\*\*

Jonas Emanuel Pinto Magalhães\*\*\*

Livaldo Teixeira da Silva\*\*\*\*

Marcela Cristina Moraes Reis\*\*\*\*\*

Terezinha Regina Nogueira Nazar\*\*\*\*\*

Thiago Luiz Alves dos Santos\*\*\*\*\*

### **Introdução**

É possível considerar que o quadro econômico e social pode estar constringendo as políticas públicas de formação de trabalhadores jovens e adultos, a força de trabalho imprescindível para o desempenho de funções produtivas, enquanto o conhecimento necessário para o mundo moderno permite entender que “a aprendizagem é a nossa vida”. Se para a realização de todo e qualquer trabalho é indispensável o uso da mente e do corpo, concordamos com a afirmação gramsciana de que “somos todos intelectuais”.

O presente capítulo consiste em uma análise da experiência promovida pelo Núcleo Acadêmico Pedagógico (NAPE) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues

\* Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Professor Titular (aposentado) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

\*\* Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Bacharel em Pedagogia. Atua na Rede e Cátedra UNESCO sobre Economia Global e Desenvolvimento Sustentável (REGGEN), na UERJ e na Prefeitura de Nova Iguaçu.

\*\*\* Doutorando e Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) e Bacharel em Pedagogia.

\*\*\*\* Mestre em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/FIOCRUZ) e Bacharel em Pedagogia.

\*\*\*\*\* Assistente Social da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Doutoranda e Mestre em Serviço Social pela Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\*\*\*\* Coordenadora Pedagógica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Especialista em Desenvolvimento e Saúde Mental na Infância e Adolescência pelo Centro de Pós-graduação da Santa Casa de Misericórdia (CESANTA).

\*\*\*\*\* Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPG/UFRJ) e Bacharel em Pedagogia.

da Silveira (CAp-UERJ) em parceria com o Grupo de Pesquisa Trabalho, Formação Humana e Políticas Públicas, sediado na Faculdade de Educação e no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Trata-se de projeto de extensão iniciado em 2014, cujas principais atividades formativas foram o Curso de Aperfeiçoamento em Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores (PPQPERJAT) e a I Jornada Acadêmico-científica de Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA: Dilemas e Perspectivas.

Os processos de alargamento da participação política da população e a necessidade de formação de força de trabalho apta a produzir, com uma nova base tecnológica, têm justificado o surgimento de um amplo conjunto de ações/projetos/programas com o objetivo de qualificar jovens e adultos trabalhadores com vistas à “empregabilidade”, “melhoria de condições de vida” etc., contudo, mesmo que os interesses propagandeados não sejam efetivamente perseguidos, notamos que cada oportunidade de escolarização e qualificação deste público deve ser entendida como parte da luta (sempre contraditória) pela dilatação da esfera do direito.

Nossas ações buscam qualificar profissionais de nível superior que atuam ou desejam atuar na educação profissional e tecnológica na EPT e/ou na educação de jovens e adultos (EJA), por isso, para inscrições e seleções nas atividades foram priorizados os profissionais que trabalham nas redes públicas com unidades administrativas sediadas no Estado do Rio de Janeiro. As motivações e justificativas extensionistas podem ser assim resumidas: a) utilização dos resultados de pesquisas para a melhoria das práticas educacionais de qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores; b) o favorecimento à compreensão dos fundamentos socioeconômicos, políticos, culturais e pedagógicos dos programas de qualificação profissional; c) priorizar os estudos da sociedade brasileira, das relações entre trabalho e educação, das políticas públicas, do currículo integrado e dos fundamentos da educação básica, da EJA e da EPT, para a promoção da qualidade de ofertas formativas voltadas para aquelas pessoas que não concluíram a educação básica até o final da adolescência.

Reunimos neste projeto um corpo de pesquisadores, gestores, professores e técnicos de nível superior com experiência nos temas abrangidos e em condições de devolverem à sociedade os produtos de seus trabalhos intelectuais, contribuindo também para que a UERJ atue pioneiramente na formação de professores para a EPT.

## **O âmbito da problemática que justifica o projeto**

Ao longo de nossas investigações, verificamos que a necessidade de formação e de qualificação para os educadores foi mencionada como um desafio para a efetivação da proposta de integração curricular (que caracteriza a articulação da educação básica com a EPT e/ou com a EJA) nos cotidianos escolares. A ampliação dos espaços

de formação, de capacitação e de qualificação também perpassa os estudos sobre a educação básica, uma vez que apontaram para: falta de clareza da base conceitual na qual se apoia a integração curricular; dificuldades na organização do trabalho coletivo; problemas quanto ao engajamento de parte dos professores para lidar com o público da EJA.

O direito à “educação ao longo de toda vida”, como uma perspectiva capaz de fortalecer os vínculos sociais e de participação no mundo contemporâneo, pela aquisição de competências como “saber, saber-fazer, o saber viver junto e o saber-ser” tem sido propagado pela Unesco. (DELORS, 1998, p.107) Por esta perspectiva, assume-se que a EJA deve pretender também qualificar aqueles jovens e adultos pouco escolarizados, dando-lhes condições de interagir com o mundo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reconhece que a educação abrange processos formativos em diferentes contextos sociais, inclusive os de instituições de ensino e pesquisa e do trabalho, pondo em relevo que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Entre os seus princípios e fins estão o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a prática social”, com base na valorização dos profissionais, na garantia do padrão de qualidade e na liberdade de ensinar/pesquisar/divulgar as ciências. Este diploma legal determina que a EJA deva ser “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” como modalidade da educação básica nos níveis fundamental e médio, podendo articular-se com a educação profissional.

O Decreto nº 2.208/1997, ao regulamentar os artigos da LDB que tratam da modalidade educação profissional, permitiu a oferta de cursos profissionais de nível básico independentemente da escolaridade prévia. Estes cursos (oferecidos pelo poder público, pela iniciativa privada e pela sociedade civil) conformaram uma “rede paralela de qualificação, dissociada da rede escolar de educação básica”, na qual foram majoritárias ações de curta duração, fragmentadas e que atendem a demandas pontuais. (VENTURA, 2008, p.110)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EJA definiram as funções desta modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora. A lógica imanente da qualificação pretendida pelas DCNs é a formação profissional (diversificada) para atender as necessidades de força de trabalho no mundo competitivo. O Decreto nº 5.154/2004, ao reintroduzir a integração entre o ensino médio e a educação profissional, avançou no sentido de possibilitar a articulação entre aquela etapa e as modalidades profissionalizantes e o EJA.

A Lei nº 11.741/2008 alterou a LDB para redimensionar, institucionalizar e integrar a educação profissional técnica de nível médio, a EJA e a educação profissional e tecnológica. Neste cenário, a novidade observada foi que os IFs (com *know-how* na educação básica e/ou na EPT) vêm assumindo a oferta de cursos de formação

profissional na interface com a EJA; tal inovação é ainda maior nas redes públicas municipais e estaduais cujas atividades se ampliam para a EPT.

Na visão de NEVES (2015), a miríade de ações governamentais e da sociedade civil organizada para a EJA e a EPT indica um passivo quanto ao direito público e subjetivo à escolarização de qualidade. Frente ao desafio da qualificação docente, devemos considerar três eixos: conhecimentos específicos de uma área profissional; aspectos didático-político-pedagógicos e integração entre a educação profissional e a educação básica. O papel dos educadores, suas vivências e crenças têm importância na ressignificação das propostas, produzindo múltiplas interpretações, que trarão mudanças tanto na prática pedagógica quanto nas reformulações destes projetos. (MOURA, 2006)

Entendendo que para operar a nova base técnica e científica são necessárias novas qualificações, os diferentes níveis de governos vêm instituindo programas como PROEJA, PROJOVEM, PRONATEC, PRONACAMPO, ensino médio integrado à educação profissional, cursos técnicos subsequentes etc.. Só no ano de 2013, este conjunto de iniciativas recebeu 4.260 matrículas na EJA integrada à EPT, 140.939 alunos na EPT e 119.583 alunos em cursos profissionalizantes no Estado do Rio de Janeiro. O aumento de programas voltados para a profissionalização de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização regular na idade apropriada tem trazido preocupação junto aos educadores responsáveis pela gestão e execução de cursos.

Os entes públicos apontam como características desejadas dos servidores envolvidos nestes programas: a sensibilidade em relação ao público-alvo e a compreensão das especificidades das diferentes articulações entre a educação básica e as modalidades EJA e EPT. No desenvolvimento de nossas atividades de extensão, foram importantes os indícios sobre a pouca formação e experiência específicas dos corpos técnico-pedagógicos das instituições de educação básica para a integração curricular na EJA e/ou na EPT.

O desafio da integração curricular está relacionado à divisão técnica do trabalho, à dualidade histórica no ensino de nível médio e à ausência de itinerários formativos interdisciplinares no âmbito da formação acadêmica dos educadores. Entretanto, contrapor-se a essas perspectivas e promover o confronto de ideias são para nós uma necessidade da qual não se pode abrir mão, pois reduzidas a justaposição de disciplinas ou a reformulação de horários ou hierarquias disciplinares, o processo de integração curricular fica restrito à sua dimensão prescrita e idealizada, não permitindo a construção de uma perspectiva de formação humanística na qual o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia se constituíram como eixos norteadores, como princípio defendido por professores e pesquisadores com acúmulo na discussão sobre os vínculos entre trabalho e educação.

No que se refere a uma didática para a educação profissional integrada, corrobora-se com ARAÚJO (2008) e MOURA (2006), para os quais é necessário ir além da

aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para incluir a formação crítica, reflexiva e orientada pela e para a responsabilidade social, o que implica a tomada de atitude em favor de um, entre vários projetos político-pedagógicos existentes na nossa sociedade.

A didática, enquanto materialização da pedagogia histórico-crítica, é desenvolvida mais detalhadamente por GASPARIN (2005). De todo modo, tal como enunciada por SAVIANI (2001), exige do educador uma postura dialética em relação aos conteúdos e a prática docente. De um lado, os conceitos mantêm um vínculo com a prática social que deve ser buscada nas vivências e no saber cotidiano (senso comum) dos alunos. De outro, se mantêm também conectados ao saber teórico (conhecimento científico e suas diferentes disciplinas), cabendo ao professor mediar e promover o encontro entre estes dois saberes em um processo que ocorre pela instrumentalização e pela catarse dos alunos, entretanto, passa necessariamente pela problematização dos conhecimentos prévios transformados em questões norteadoras, consideradas em suas diferentes dimensões: conceitual, científica, política, econômica, cultural etc..

Mesmo reconhecendo avanços quanto aos programas de formação profissional, ARAÚJO (2008) identifica situações-problema que ainda precisam ser enfrentadas no que tange à formação de professores e que podem ser assim sintetizadas:

- resistência ao reconhecimento da função docente por parte dos técnicos (engenheiros, químicos, biólogos etc.), o que se evidencia pela recusa por uma ação pedagogicamente fundamentada;
- orientação da formação para os interesses do mercado presente hegemonicamente na visão dos professores;
- dificuldades reais na apropriação teórica e prática do trabalho pedagógico na perspectiva do ensino integrado, em razão da tradicional formação disciplinar e da ausência de experiências concretas, acumuladas e sistematizadas e que poderiam embasar e servir de exemplo para a prática pedagógica.

Obviamente, ao fazermos tal afirmação não podemos desvalorizar o protagonismo de professores e demais educadores que atuam na EJA e na EPT, suas práticas profissionais têm papel importante na ressignificação da proposta de integração curricular, produzindo múltiplas interpretações, que terão desdobramentos tanto na prática pedagógica quanto nas reformulações de projetos institucionais.

O poder público tem apresentado respostas tímidas para a capacitação dos educadores da EPT e da EJA. Por isso, nos propomos a contribuir com o aperfeiçoamento dos educadores, a partir do diálogo entre o que temos produzido em termos de pesquisa acadêmica e de prática profissional. Como nos mostram MACHADO (2008), MOURA (2008) e BURNIER (2006), os entes públicos têm adotado expedientes pontuais e descontínuos para a formação de docentes para a diversidade de formas pelas quais a

EPT é praticada. Segundo SOARES (2006) e PORCARO e SOARES (2011), o mesmo ocorre quando se trata da EJA; é interessante pontuar que ambas as modalidades têm pouca visibilidade nas graduações, figurando em alguns casos como disciplinas não obrigatórias, eletivas e optativas. Boas práticas formativas para os educadores podem favorecer as propostas curriculares integradoras, posto que desafiam tanto a academia, quanto as instituições de educação básica a romperem com a concepção dualista, que cinde a formação básica da formação profissional.

O PPQPERJAT é fruto da parceria de pedagogos e assistentes sociais que trabalham no NAPE com membros do Grupo THESE, intencionando a qualificação de educadores, gestores e estudiosos da educação brasileira. Neste sentido, a compreensão das relações entre trabalho, ciência, cultura, tecnologia e educação no Brasil serviu como base para aprofundar temas de pesquisas concluídas: FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, FRIGOTTO, 2011.<sup>1</sup>

Tal qual RAMOS (2014), consideramos:

(...) o percurso histórico controvertido das políticas de educação profissional no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. As expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram plenamente. Não obstante, uma significativa inflexão no sentido de se valorizar a educação profissional no Brasil pode ser considerada como uma marca de ambos os mandatos dessa gestão. (p.66)

Embora tenha havido a defesa da organização pública e sistêmica da educação profissional e das políticas públicas de trabalho, emprego e geração de renda, vinculadas ao projeto de desenvolvimento econômico e social, em contraposição à mercantilização que vigorou no período anterior, muitas destas perspectivas foram frustradas pelas ações e omissões do governo federal. Tal análise não elide a importância da revogação do Decreto nº 2.208/1997 por meio da exarcação do Decreto nº 5.154/2004. Concordamos com RAMOS (2014), quando afirma que:

O conteúdo desse novo decreto visou respeitar e construir com os sistemas federal e estaduais de ensino e com a própria sociedade, a quem servem, a implementação de mudanças futuras que podem se consolidar por meio de um instrumento mais apropriado e de natureza mais permanente. Aliás, o fato de não termos institucionalizado

<sup>1</sup> Além de ser um desdobramento necessário de estudos mais recentes, a pesquisa coordenada por FRIGOTTO (2015), que analisa a expansão da RFEPCT, a concepção pedagógica e de qualidade que a orienta, também está relacionada com a pesquisa multi-institucional de FRIGOTTO (2011), ambas financiadas pela FAPERJ e CNPQ. E materializa preocupações apresentadas na pesquisa de mestrado de NEVES (2015), que procurou identificar como os educadores daquela tradicional instituição enxergavam suas condições profissionais para atuar na interface da EJA com a EPT.

um sistema nacional de educação pública que articulasse legalmente a União, os Estados e Municípios faz com que a coordenação da política nacional, função do Ministério da Educação, preservando-se a autonomia dos sistemas de ensino, torne-se extremamente complexa. Medidas significativas requerem o compromisso desses sistemas, construídos na arena política em que muitos fatores entram em jogo como, por exemplo, aquelas relacionadas ao financiamento e às disputas político-partidárias. (p.71)

O Decreto nº 5.154/2004 buscava salvaguardar a educação básica como direito e sua integração/articulação com a EPT, a partir dos seguintes princípios: a) organização sistêmica da EPT organicamente integrada à educação básica com coordenação do MEC e articulação com as demais políticas públicas; b) definição de responsabilidades sobre o financiamento e controle social; c) regulamentação do nível básico da EPT; d) superação do impedimento de se integrar curricularmente o ensino médio e a formação técnica; e) monitoramento e garantia da qualidade social, com controle social, do nível tecnológico da educação profissional. Contudo, o Decreto nº 5.154/2004 “revogou sem revogar” o Decreto nº 2.208/1997, uma vez que permitiu a integração, mas não proibiu a desintegração; além disso, a conjuntura posterior fez com que o “balcão de negócios” criado pelo decreto anterior fosse mantido. (KUENZER, 2007)

Notamos que a expansão da Rede Federal foi incrementada e fez parte do processo de transformação dos CEFETs, EAFs, ETV e do CPII em IFs, instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi* especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (FRIGOTTO, 2015)

Desde 2010, estão em debate no Conselho Nacional de Educação (CNE) as DCNs da EPT de nível médio, seguidas das DCNs do nível médio e da EJA. Participamos dos esforços para a construção de uma diretriz única para esta etapa, dando conta tanto da EJA quanto da EPT enquanto modalidades para respeitar a necessária unicidade da educação básica e impedir as deformações de seus currículos.

### **A dinâmica do projeto**

O projeto foi realizado com ações interdepartamentais e possibilitou a grupos da sociedade externos à UERJ o acesso ao saber da universidade. Ressaltamos que monografias de graduação e especialização, dissertações, teses, artigos científicos, relatórios de pesquisas, entre outras produções dos membros do NAPE e do Grupo THESE, constituíram parte dos materiais didáticos do curso. A legislação educacional foi estudada como condição necessária para o aprofundamento dos conhecimentos sobre ambas as modalidades e suas articulações com o mundo do trabalho na contemporaneidade.

Tendo em vista a realização do objetivo de qualificação profissional entendido no horizonte da formação humana orientada pelos princípios da politecnicidade e da omnilateralidade, nos valem, mormente, de encontros formativos dos seguintes tipos: oficinas; seminários; debates e ciclos de debates; cursos de curta duração; palestras e curso de aperfeiçoamento (180 horas de atividades, contemplando um conjunto articulado de módulos teóricos, de pesquisa e projeto de intervenção profissional).

Ao pretendermos contribuir com a qualificação dos educadores que trabalham na educação básica, partindo do conhecimento produzido nas pesquisas e atividades de ensino, dialogamos com as experiências das instituições parceiras para incentivar a superação da pouca clareza conceitual que envolve a EPT, a EJA e a integração curricular. Daí a importância de termos reunido professores, pedagogos, assistentes sociais, pesquisadores, pós-graduandos de dentro e de fora da UERJ, para tecer uma vasta gama de relações, como se pode constatar pelas atividades públicas que foram desenvolvidas:

1. exibição de documentário: “A Juventude com Vida Provisória e em Suspensão”, seguida de roda de conversa, no *Campus Maracanã* da UERJ, em 29/5/2014; e na Escola Técnica Ferreira Vianna em, 9/6/2014;
2. aula magna: “Educação e Formação Humana no Cenário do Capital-Imperialismo”, em 17/9/2014;
3. ciclo de debates: “Políticas Públicas e Educação – Fundamentos Ontológicos e Históricos das Relações entre Trabalho e Educação”; “Concepções de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases”; e “A Educação Nacional”, realizados em 3, 10 e 17/12/2014, respectivamente;
4. palestra: “Educação Profissional no Brasil Contemporâneo – Características, Ações e Omissões no Período Pós-2002”, em 6/5/2015;
5. debate: “A Educação de Jovens e Adultos: – Fundamentos Epistemológicos e Cenário Contemporâneo”, em 27/5/2015;
6. ciclo de debates: “Programas de Qualificação Profissional – PROEJA, PROJOVEM, PRONATEC”, com exibição do documentário “A Juventude com Vida Provisória e em Suspensão” e “Lei da Aprendizagem”, realizado em 17/6; 1º, 08, 15 e 22/7/2015;
7. organização do I Seminário Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores, em 2/9/2015;
8. organização da I Jornada Científica Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA: Dilemas e Perspectivas”, de 30/11 a 2/12/2015;
9. lançamento do livro: *Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA: Dilemas e Perspectivas* (edição que contém artigos dos aperfeiçoados), em 1/12/2015; e
10. aula inaugural da Turma 2016, em 16/3/2015.

Como se observa, tais momentos buscaram robustecer análises que levassem em conta elementos da estrutura econômico-social; aspectos políticos, jurídicos e normativos; experiências de programas voltados para a elevação da escolaridade, formação, capacitação e qualificação da força de trabalho. Com isto, as relações entre causas e consequências das práticas educacionais puderam ser restabelecidas no plano do pensamento, revigorando também, dimensões práticas e filosóficas do trabalho pedagógico.

### **As primeiras turmas do curso de aperfeiçoamento**

A formação de educadores para a EPT e a EJA exige sistematização e apropriação de conteúdos pelos educadores envolvidos nas atividades extensionistas. Cerca de 90 pessoas se candidataram ao processo seletivo da primeira turma – a maioria tomou conhecimento em seus empregos e pela internet. Destes, 47 foram selecionados e ressaltamos que, neste universo, havia um doutor, 15 mestres e 27 especialistas. As expectativas mais recorrentes foram: conhecimento sobre políticas públicas e sua relação com as práticas vivenciadas no cotidiano; ampliação de conhecimentos para aplicabilidade no exercício profissional e melhora do desempenho; maior aprofundamento para utilizar em sala de aula; maior compreensão das questões vivenciadas (evasão) para melhores intervenções; aprofundamento na área da educação: como trabalhar com olhar educacional e retorno à academia.

O curso se desenvolveu por meio dos seguintes módulos: Sociedade, Estado e Trabalho no Brasil; Educação Brasileira; Políticas Públicas de Qualificação Profissional na Educação Básica; Práxis Educativa<sup>2</sup>; e Seminário de Projeto de Intervenção Profissional. Os procedimentos metodológicos visaram sensibilizar os profissionais em relação ao público alvo das políticas públicas de trabalho, qualificação, emprego e renda e incentivar a compreensão das especificidades das diferentes articulações entre a educação básica, nos níveis fundamental e médio, e as modalidades EJA e EPT, perpassado pela “ideia-força” de articulação orgânica da teoria e da prática em sua instrumentalização.

A avaliação dos alunos se deu pela frequência mínima de 75% das aulas; realização de trabalhos de campo; produções e apresentações de trabalhos acadêmicos; redação e apresentação do artigo científico – realizado individualmente ou em dupla respeitando-se a afinidade temática – no seminário e na jornada.

<sup>2</sup> Este componente curricular perpassou todo o curso, entretanto, sua dinâmica foi alterada ao longo do processo para reforçar o caráter teórico-prático e a autonomia do projeto frente às instituições. Desta forma, os cursistas produziram artigos científicos de revisão de literatura ou de análise de experiências, ainda que, na maioria dos casos, estivessem voltados para as suas intervenções profissionais; a medida possibilitou maiores amplitudes e aprofundamentos nas abordagens dos temas postos pela realidade rebelde.

Articulamos reuniões acadêmicas; divulgação junto aos educadores; recebimento de dados socioeducacionais da comunidade interna; promoção conjunta de eventos; observação do cotidiano das unidades escolares e dos cursos/programas/projetos desenvolvidos em suas áreas de jurisdição etc.. De outra parte, entidades representativas dos trabalhadores em educação participaram da divulgação eletrônica e impressa junto aos seus associados.

Ao reunirmos esforços, foi possível apresentar a coletânea composta por FERNADES *et al* (2015), publicada como produto final dessa primeira turma do curso de aperfeiçoamento. O livro foi lançado na I Jornada Acadêmico-Científica, organizada pela equipe do PPQPERJAT. Registramos que esta coletânea tornou pública a produção intelectual dos estudantes concluintes, ou seja, contempla artigos científicos organizados em cinco unidades temáticas, a saber: estudos sobre condicionantes econômicos, políticos e culturais das políticas de educação de jovens e adultos e de educação profissional; relações entre o mundo do trabalho, inclusão social e qualificações; análises de experiências, questões didáticas, curriculares e avaliação; questões relacionadas à permanência e à evasão; propostas de abordagens teórico-metodológicas e avaliações de experiências. Os trabalhos de todos os concluintes do curso foram apresentados em plenário por seus autores e acreditamos que contribuiram para sedimentar saberes e ressaltar a importância da mobilização de diferentes sujeitos com objetivos comuns para dialogar e promover um debate público sobre as características das ofertas de formação, ao mesmo tempo em que se indagam seus pressupostos, princípios, estratégias e qualidades.

Realizou-se o processo seletivo da turma de 2016 do curso de aperfeiçoamento e ao mesmo tempo propôs-se à universidade execuções independentes dos componentes curriculares como cursos, a fim de que educadores sem disponibilidade possam ser contemplados com a participação nos módulos que lhe convierem. Os cursos propostos foram: “Sociedade, Estado e Trabalho no Brasil”; “Políticas Públicas de Qualificação Profissional na Educação Básica”; “Educação Brasileira: EPT e EJA”.

### **Avaliações dos egressos do curso de aperfeiçoamento**

Sobre a avaliação que os alunos da primeira e da segunda turmas fizeram do curso, chegou-se ao consenso de que o ato de avaliar consiste em emitir juízos de valor sobre um dado objeto ou sujeito, com base em dados relevantes tendo em vista reafirmar o processo formativo ou corrigi-lo e melhorá-lo. Sendo assim, elegemos como instrumento de coleta de dados um questionário e as produções dos aperfeiçoandos e aperfeiçoados. Tais dados estão sendo ajuizados segundo os seguintes critérios: aquisição ou construção de conhecimentos relativos ao tema do curso de capacitação, associação teoria-prática em uma totalidade dialética, visando melhor compreender e empreender práxis pedagógicas e capacidade de elaboração de projeto de intervenção.

Durante o seminário realizado em setembro de 2015, se distribuiu-se um questionário para que os concluintes do curso pudessem expressar suas opiniões, críticas e sugestões sobre a experiência da qual haviam participado ao longo daquele ano. Concluíram o curso 32 alunos, a maioria de trabalhadores do setor público e do terceiro setor. Constatamos que 19% não haviam trabalhado com a EJA e 13% com a EPT. Todos os módulos foram muito bem avaliados pelos egressos, mas 3% registraram insatisfações quanto ao penúltimo e 6% em relação ao último. A avaliação negativa global sobre a eficácia do curso foi de 3%.

Perguntados sobre suas qualificações após o início do curso: 25% se inseriram em grupos de pesquisa; 19% participaram de outros eventos acadêmicos; 31% ingressaram em cursos de mestrado e doutorado; 19% submeteram artigos científicos a periódicos; o mesmo percentual apresentou trabalhos em eventos acadêmicos; por fim, 22% se candidataram a novas vagas no mercado de trabalho e/ou tentaram ser promovidos de cargo em suas instituições de origem. Ao término do curso, registramos que, dos concorrentes às vagas em cursos de pós-graduação *strictu sensu*, tivemos sete aprovados em programas de mestrado e três em doutorado.

### **Considerações finais**

Por diferentes mediações, a sociedade vem educando a força de trabalho necessária ao desempenho de funções produtivas; estas mediações se dão em escolas, centros de formações profissionais, sindicatos etc., mas também em relações mais amplas, nas quais se difundem visões, sentimentos e comportamentos para a vida comum de acordo com os padrões hegemônicos de sociabilidade.

Como parte do processo histórico-dialético, programas de capacitação profissional ao estilo do PROEJA, PROJOVEM e Brasil Profissionalizado podem ser apropriados pelos interesses das classes historicamente subalternizadas. Por isso, tanto do ponto de vista profissional, quanto do ético-político, não nos cabe, apenas, a crítica aos seus limites, mas também o compromisso prático com as mudanças quantitativas e qualitativas.

Para nós, as atividades ora relatadas fortalecem os elos ensino-pesquisa-extensão, o tripé universitário, por meio de: aulas expositivas, debates e palestras com profissionais e pesquisadores com experiência nos temas estudados, para propiciar formulação de propostas de intervenções profissionais adequadas à superação da “autoalienação” dos trabalhadores dentro de um quadro contraditório de afirmação/negação de direitos consagrados em lei.

Esperamos que, ao longo dos próximos anos, este projeto consiga fortalecer suas inserções na sociedade, articulando de forma mais profícua experiências, investigações e propostas coerentes com os avanços pedagógicos, políticos e sociais com os quais nos comprometemos.

## Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. In: ROSÁRIO, Maria José Aviz e ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. (Orgs.) *Políticas públicas educacionais*, v.1. Campinas: Alínea, 2008, p.21-35.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17/4/1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23/7/2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16/7/2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, 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.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10/5/2000. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos.

BURNIER, Suzana. A docência na educação profissional. In: Anais da XXIX Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2006.

DELORS, Jacques. (Coord.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, Andrea; FRIGOTTO, Gaudêncio; NAZAR, Terezinha; NEVES, Bruno Miranda; REIS, Marcela; e SILVA, Lincoln. *Políticas públicas de qualificação profissional & EJA: dilemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: RPC, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Orgs.) *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Inep, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Coord.) Sociabilidade do capitalismo dependente no Brasil e as políticas públicas de formação, emprego e renda: a juventude com vida provisória em suspenso. Relatório de Pesquisa. CNPq. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. (Coord.). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário e de desenvolvimento. Relatório de Pesquisa. CNPq. Rio de Janeiro, 2015.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v.5, n.3. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007, p.491-508.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v.1, n.1. 2008, p.8-22.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: *Boletim Salto Para o Futuro*, n.16. Brasília: MEC, set. 2006, p.76-93.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v.1, n.1. 2008, p.23-38.

NEVES, Bruno Miranda. *O PROEJA no Colégio Pedro II: formação e qualificação docente em questão*. Rio de Janeiro: RPC, 2015.

PORCARO, Rosa Cristina e SOARES, Leôncio José Gomes. Caminhos e desafios à formação de educadores de jovens e adultos. In: *Anais da XXXIV Reunião Anual da ANPED*. Natal, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: IFPR, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes. O educador de jovens e adultos em formação. In: *Anais da XXIX Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2006.

VENTURA, Jaqueline Pereira. *Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Tese de Doutorado. UFF, 2008.

Este livro foi composto em Georgia (título e texto)  
e impresso pela Editora Vozes Ltda.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) representam a mais ampla, inclusiva e interiorizada política pública de educação de qualidade sem precedentes em nossa história, pela inclusão de novos sujeitos sociais até então excluídos: índios, quilombolas, pretos, pardos e jovens pobres. Uma opção, portanto, que confronta o estigma escravocrata e o DNA golpista da classe dominante brasileira, que teima em sustentar um projeto societário que mantém a estrutura social da casa-grande e senzala. Justamente no ano de conclusão da pesquisa sobre os IFs, que analisa a relação do ensino médio integrado com o projeto societário de desenvolvimento social, econômico e cultural, a classe dominante deflagrou mais um golpe de Estado, marcado pelo cinismo parlamentar, jurídico e midiático, dando à farsa uma aparência de legalidade. O objetivo do golpe é claro: revogação de direitos, livre desregulamentação para o capital, entrega do que resta do patrimônio do país a grupos internacionais, em especial ao capital especulativo, preservando os privilégios de uma minoria a eles associada. O sentido a que estamos submersos expõe de forma emblemática o que o sociólogo italiano Luciano Gallino define como projeto político da estupidez. Para esse projeto, não há sociedade e sua finalidade não são os seres humanos, nem seus direitos e necessidades. O fim é o mercado e o capital; e o meio são os seres humanos. A contrapartida é o desmanche, a liquidação da esfera pública, único espaço de possibilidade de direitos universais, e a interdição do futuro de gerações; além de congelamento, por vinte anos, do investimento público e as contrarreformas da previdência, a trabalhista e do ensino médio. E o não reajuste de salários e a suspensão de promoções são a materialização do desmanche. A reforma do ensino médio cumpre um duplo objetivo: liquidar com o sentido da educação básica e interditar gerações de se constituírem em sujeitos de seu destino mediante instrumentos de uma leitura autônoma do mundo. Outro objetivo é o de adestrar a maioria dos jovens para uma função simples na divisão internacional do trabalho. Ou seja, formatar um sujeito/objeto plasmado pela contrarreforma trabalhista. Barrar no todo e no detalhe esse projeto antissocial e anti-humano não é apenas uma tarefa política, mas sim uma interpelação ética.

*Caudêncio Frigotto*



Apoio



e-ISBN 978-85-92826-14-7