

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO

**POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS  
ANOS 2000: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?**

SHIRLEY CARMEM DA SILVA

GOIÂNIA - GO

2013

SHIRLEY CARMEM DA SILVA

**POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS  
ANOS 2000: O QUE PENSAM OS PROFESSORES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Silva Araújo.

Shirley Carmem da Silva

GOIÂNIA - GO

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Atena/Campus Inhumas-IFG

S586p Silva, Shirley Carmem da  
Políticas de expansão da educação profissional nos anos  
2000: o que pensam os professores? [manuscrito] / Shirley  
Carmem da Silva. -- Goiânia, 2013  
147 f.: il. Grafts.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Silva Araújo.  
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de  
Goiás, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,  
2013.

Bibliografia.

1. Educação 2. Trabalho 3. Educação profissional – Expansão.  
I. Título.

CDD: 371.33

SHIRLEY CARMEM DA SILVA

POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS 2000: O  
QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Dissertação defendida e aprovada, pela Comissão Julgadora constituída pelas professoras:

---

Professora Dra. Denise Silva Araújo - PUC Goiás

Presidente

---

Professora Dra. Luciene Lima de Assis Pires - IFG

---

Professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro - PUC Goiás

GOIÂNIA-GO

2013

## **DEDICATÓRIA**

Filhas,

Pais,

Irmãos,

Cunhadas/Cunhados

Sogra,

Amigas,

Amigos,

Colegas de curso e trabalho

Gestores do IFG

Orientadora

Membros das bancas avaliadoras

Entrevistados:

Nada teria sido feito sem todos e cada um de vocês, a quem dedico esse trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Palavras não alcançam a profundidade do reconhecimento que tenho por cada pessoa que se encontrou e caminhou comigo, durante o árduo percurso de construção desta dissertação. Não importa a extensão do caminho que tenham percorrido, talvez tenha sido apenas um encontro momentâneo, mas cada um, à sua maneira, acrescentou um fio ao entretecido dessa trama, tornando-a maior, mais resistente, mais coerente e, principalmente, mais cheia de beleza. Mais do que tudo, tornou possível que eu trabalhasse até o último ponto, aquele que encerra e amarra o tecido concluído. Foi uma caminhada difícil, mas não solitária.

Sou igualmente grata a todos. Eu não teria conseguido sem as cópias de texto, sem os documentos da secretaria, sem as conversas sussurradas, em sala de aula, e sem os risos e desabafos dos corredores, sem o trabalho dos professores, sem o suporte da instituição que me acolheu como aluna, sem a confiança da instituição que me deixou livre pra me dedicar aos estudos, sem a companhia pelas idas e vindas por táxis e ônibus, sem a paciência dos que foram entrevistados, sem a disponibilidade dos que trabalharam para me prover de dados e informações necessárias.

Não me esqueço de quem ajudou a cuidar das queridas filhas, a fazer de meu lar um lugar ainda habitável, apesar do inevitável abandono; ainda sorrio ao lembrar das viagens para enriquecer o intelecto e espairecer o espírito. E claro, ainda ressoam as palavras de incentivo e também de crítica – igualmente necessárias.

Assim, nas pessoas das queridas filhas, Laura Beatriz e Elisa Bianca; de meus pais, Aidê e Vilon; de meus irmãos Cleiton, Jackson e suas respectivas esposas; da D. Marli, Saulo e demais membros da família Rodrigues; da Cida, da Maria, da Prof<sup>a</sup> Denise, dos Gestores e colegas do IFG, eu estendo o meu abraço, meu reconhecimento e minha gratidão a todos vocês que fizeram parte da minha vida nesses dois últimos anos e meio.

Por isso mesmo digo: a construção foi coletiva, os equívocos são meus e que a Glória, pelo que existir de bom, seja dada inteiramente a meu Deus, criador e sustentador da minha vida, sem o qual sou incapaz de existir, pensar e construir.

## RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós Graduação da PUC-Goiás e tem como objetivo central analisar os significados atribuídos pelos professores ao atual processo de expansão da Educação Profissional no Brasil, desencadeado no governo de Luis Inácio Lula da Silva e continuado na gestão da presidenta Dilma Rouseff. Buscou-se compreender o processo e identificar os pressupostos teóricos que tem orientado tal expansão, analisando, de forma consistente, a vinculação desse movimento com os interesses do capital ou com os interesses da classe trabalhadora. Assumiu-se como questão central: Quais os significados atribuídos pelos professores à política de expansão profissional atualmente em curso? Justifica-se a pesquisa pela relevância de problematizar a Educação Profissional, num país capitalista, cuja lógica de funcionamento exige que o indivíduo seja disciplinado e preparado para vender sua força de trabalho e produzir riqueza e pela necessidade de possibilitar que os sujeitos que vivenciam cotidianamente os efeitos das políticas educacionais, se posicionem a respeito. Apresenta-se os resultados de uma pesquisa que, não prescindindo de dados quantitativos, se desenvolveu numa perspectiva qualitativa, assentada no método histórico materialista dialético. Assim, os dados coletados por meio de pesquisa documental e das entrevistas semi-estruturadas foram analisados a partir da análise de conteúdo, tendo como referencial teórico autores como Marx, Gramsci, Manacorda, Ramos, Frigotto, Antunes. Foram realizadas 12 entrevistas, nos Câmpus Jataí e Inhumas, com professores, que representam os diferentes períodos da história mais recente da instituição, e atuam nas diversas modalidades e níveis de ensino ofertados pela instituição. Os critérios de escolha dos sujeitos foram definidos com o objetivo de criar condições para que o tema seja analisado na perspectiva de sua totalidade e de suas contradições. A pesquisa teórico-bibliográfica realizada apontou para a necessidade de reafirmar a centralidade da categoria trabalho e manter em pauta sua relação com a educação, tendo em vista a tendência de as práticas educativas se alinharem predominantemente aos interesses do mercado e com a busca da produtividade, em detrimento dos interesses de formação integral da classe trabalhadora (ANTUNES, 2000; FRIGOTTO, 2006). Apontou ainda a possibilidade de a escola apresentar-se como espaço de contradição, de formação para a contestação e para a luta pela transformação da sociedade, por meio de uma educação pautada nos princípios da omnilateralidade e da politecnicidade (MANACORDA, 2000; GRAMSCI, 1982). Os dados coletados pelas entrevistas, por sua vez, demonstram que os docentes reconhecem a expansão como um meio de ampliação de vagas públicas em instituições que tradicionalmente ofertam ensino de qualidade, o que a torna um movimento importante e necessário. Porém, a expansão também é vista criticamente, no sentido de apresentar problemas que estão incidindo diretamente sobre a qualidade da formação de seus alunos. Os principais problemas levantados foram a infraestrutura deficitária, falta de professores, centralização das tomadas de decisão e falta de sintonia entre a oferta de cursos e as reais necessidades da comunidade onde a instituição está instalada. A oferta de licenciatura pelos Institutos Federais também foi questionada, assim como foi apontada a dificuldade criada pela falta de formação pedagógica de parte dos docentes que atuam na instituição. A concepção predominante entre os sujeitos aponta para a formação profissional como forma de atingir emprego, conquistar renda e contribuir para o desenvolvimento do país. A educação integral, quando defendida pelos docentes, é significada como uma formação que alia sólida formação técnica e geral, de forma que o egresso possa continuar os estudos ou exercer a profissão.

**Palavras chave:** Educação; Trabalho; Expansão da Educação Profissional.

## ABSTRACT

This research project is vinculated to the PUC-GO's Postgraduate Program, currently in development, having as central objective to analyse the professor's attributed meanings to the expansion process of Brasil's Federal Professional Education, triggered in Luis Inácio Lula da Silva government and continued at Dilma Rouseff's chairwoman management. Sought to understand the process and identify the theoretical assumptions that has been orientated such expansion, analyzing, in a consistent way, this moviment vinculation with the capital interests or the working class interests. Assumed as main question: which the attributed meanings by professors to the professional expansion politics currently in course? This research justifies itself by the relevance of problematize the Professional Education, in a capitalist country, whose working logic requires that individuals is disciplinated and prepared to sell it's work force and produce richness. It's also relevant to possibilitate that the subjects that daily experience the expansion effects, to position itself about this subject. It's a research that, not dispensing quantitative data, has developed into a qualitative perspective, in a dialetic bias of reality understanding. This way, the data collected using documental research and semi-structured interviews were analyzed from the content analysis, having as theoretical referential authors like Marx, Gramsci, Manacorda, Ramos, Frigotto, Antunes. Were made 12 interviews, in Jataí and Inhumas Campus, with subjects that represents the different periods of the most recent history of the institution, that act in the several modalities and levels of teaching offered by the institution. These subjects choice criterea were defined with the objective of creating conditions for the theme could be analyzed in it's totality perspective and his contradictions. The theretical-bibliographical research made has pointed to the necessity of reaffirm the centrality of work category and keep on the agenda it's relation with the education, in view of tendency of the educative practices get aligned predominantly to the market interests and with the productivity search, over the worker class integral formation interests (ANTUNES, 2000; FRIGOTTO, 2006). Has yet pointed the possibility of the school to present itself as a contradiction space, of formation for the contestation and for the combat by the society transformation, by a education scheduled in omnilaterality and the politecny (MANACORDA, 2000; GRAMSCI, 1982). The interviews collected data, on the other hand, showed that the teachers recognizes the expansion as a ampliacion mean of public vacant in institutions that tradicionally offer quality teaching, which makes it an important and necessary movement. However, the expansion is also seen critically, in order to present problems that are directly influencing the quality of his students formation. The main raised problems were the deficitary infrastructure, lack of teachers, decision making centralization and lack of tune between the courses offer and the real necessities of the community where the institution is installed. The teaching bachelor's offered by the Institutos Federais was also questionated, as well as was pointed the created difficulty by the lack of pedagogial formation by the teachers that act in the institution. The predominant conception between subjects points to the professional formation as a way to reach a job, to receive incomes and contribute for the countrie's development. The integral formation, when defended by the teachers, is significated as a formation that ally solid technical formation and solid general formation, in order that the egress can continue his studies or exercise the profession.

**Key-words:** Education; Work; Professional Education Expansion.



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS</b> .....	09
<b>LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS TEIAS DO CAPITAL</b> .....	28
<b>1.1 Sentidos do trabalho: de atividade vital a fazer compulsório</b> .....	28
<b>1.2 O fazer compulsório levado ao seu extremo – e a educação consente, confirma e reproduz!</b> .....	31
<b>1.3 A educação como contraponto – a escola única, desinteressada e a busca pela plenitude humana</b> .....	39
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: EXPRESSÃO DA CONTRADIÇÃO DA SOCIEDADE DO CAPITAL</b> .....	50
<b>2.1 Os primeiros anos de uma Nação e a implantação de uma educação profissional assistencialista</b> .....	50
<b>2.2 A Política Nacional Desenvolvimentista de Getúlio Vargas e o Ensino Profissional: a legitimação da dualidade</b> .....	52
<b>2.3 Os anos 1960 a 1980</b> .....	56
2.3.1 A Lei 4.024/1961 – a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação: anacronismo ....	57
2.3.2 Dos anos de chumbo à abertura - educação para a conformação .....	58
<b>2.4 Os anos 1990 e as reformas educacionais orientadas pelo liberalismo de FHC</b> .....	63
<b>2.6 Os anos 2000: o discurso da mudança e o aparente protagonismo da educação profissional</b> .....	71
2.5.1 A expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais: capítulos mais recentes de uma longa trajetória .....	76
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>O INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO</b> .....	86
<b>3.1 Gênese: da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás a Escola Técnica de Goiás</b> .....	86
<b>3.2 O processo de cefetização e o início da expansão no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás</b> .....	90
<b>3.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás</b> .....	92
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A EXPANSÃO?</b> .....	104
<b>4.1 Conhecendo os sujeitos</b> .....	104
<b>4.2 Ouvindo os sujeitos</b> .....	110
4.2.1 Atuação na Educação Profissional: escolha ou oportunidade de trabalho? .....	110
4.2.2 Sobre a Educação Profissional: para quê, para quem e como? .....	117
4.2.3 A expansão: possibilidades, limites e contradições .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	139
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	141

## LISTA DE SIGLAS / ABREVIATURAS

BIRD	- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
CEFET	- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CF/88	- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988
CNE	- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONCEFET	- CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CONDETUF	- CONSELHO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS AS UNIVERSIDADES FEDERAIS
CONEAD	- CONSELHO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS
EVs	- ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS A UNIVERSIDADES FEDERAIS
EAFs	- ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS
EPT	- EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
e-TEC	- ESCOLA TÉCNICA ABERTA DO BRASIL
ETFG	- ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE GOIÁS
FHC	- FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
FIC	- FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA
FMI	- FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
IBGE	- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IF	- INSTITUTO FEDERAL
IFG	- INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
INEP	- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
JK	- JUSCELINO KUBITSCHKE
LDB	- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PL	- PROJETO DE LEI
PNE	- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PROEJA	- PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS
PROEP	- PROGRAMA DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
PROJOVEM	- PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS
PRONATEC	- PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E AO EMPREGO
SETEC	- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
TCH	- TEORIA DO CAPITAL HUMANO

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1: Números da expansão até 2000 - Unidades implantadas .....	82
Gráfico 2: Números da expansão - Municípios atendidos .....	83
Gráfico 3: Sujeitos, distribuídos por faixa etária .....	106
Gráfico 4: Sujeitos, distribuídos por sexo .....	106
Gráfico 5: Sujeitos, distribuídos por período de ingresso na carreira docente .....	107
Gráfico 6: Sujeitos, distribuídos por período de ingresso no IFG .....	108
Gráfico 7: Sujeitos, distribuídos por Titulação .....	109
Gráfico 8: Sujeitos, distribuídos por participação em projetos de extensão .....	109
Gráfico 9: Sujeitos, distribuídos por participação em projetos de pesquisa .....	110
Quadro 1: Matrículas no Ensino Técnico de nível médio - Instituições Federais de Educação Profissional .....	83
Quadro 2: Matrículas no Ensino Superior - Instituições Federais de Educação Profissional .	84
Quadro 3: Instituto Federal de Goiás - Quadro Cronológico de Implantação dos Câmpus ....	95
Quadro 4: Quadro com a Evolução no Número de Servidores do IFG: 2000-2012 .....	96
Quadro 5: Quadro com Evolução de Matrículas e de Oferta de Vagas do IFG: 2003-2011 ...	97
Quadro 6: Evolução do Número de Cursos Ofertados por Câmpus e Nível .....	98
Quadro 7: Cursos em Funcionamento no Ano de 2013 .....	100
Quadro 8: Evolução da Titulação do Corpo Docente do IFG 2000-2010 .....	103
Quadro 9: Caracterização Básica dos Sujeitos Entrevistados .....	105

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada a dois grupos de pesquisa. O primeiro, Grupo de Pesquisa Políticas e Gestão Educacional, consolidado no CNPq, coordenado pela professora Iria Bzezinski e, o segundo, a Rede Goiana de Pesquisa Estado, Instituições e Políticas Educacionais, registrado na FAPEG, coordenada pela professora Denise Silva Araújo.

### 1 Situando o problema

Mesmo passado o estresse inicial do processo seletivo, a proposição de uma pesquisa é sempre um momento delicado na trajetória de um mestrando, considerando a necessidade de fazer convergir o tema de seu interesse, um conhecimento teórico inicial sobre o assunto, que lhe sirva como ponto de partida, a necessidade de tratar cientificamente o tema e transformá-lo em objeto de estudo dentro de um projeto de investigação coerente, lógico, consistente e possível de ser executado num exíguo período de tempo.

A princípio, a tarefa se mostra completamente inatingível. Diante das múltiplas abordagens teóricas pouco compreendidas, dos caminhos metodológicos não desvendados e das regras do mundo da academia não apropriados, ficam evidentes as lacunas que não foram preenchidas durante a formação inicial, bem como a pequena tradição de pesquisa nos cursos de graduação.

Assim, são inevitáveis as mudanças de tema, bem como a completa reestruturação de projetos. Entretanto, diante das trocas entre os pares, dos conhecimentos que vão se agregando por meio das leituras, aulas, participação em eventos e orientações, o que parecia inatingível torna-se, pouco a pouco, mais tangível e com a maturidade e com o trabalho árduo, concluí-se aquilo que foi proposto.

Não foi diferente no caso da pesquisa apresentada nesta dissertação. A ideia inicial de uma investigação bibliográfica foi substituída por outra, com novo tema. Novos objetivos e novas abordagens teórico-metodológicas, sem, no entanto, me distanciar das inquietações iniciais e do desejo de pensar profunda e cientificamente sobre a relação educação e trabalho, tendo em vista as demandas impostas pelas novas formas de acumulação do capital, a crescente dificuldade de empregabilidade dos que vivem do trabalho e o papel das instituições públicas de formação profissional que atuam no Brasil.

Considerando a ampla produção já existente no campo da educação profissional brasileira, a opção foi por um enfoque específico e contextual, buscando uma análise do tema

em suas múltiplas dimensões, sob a luz de teorias clássicas do meio científico, destacando a percepção singular dos sujeitos envolvidos no fazer cotidiano da formação dos trabalhadores, no atual momento histórico, no Instituto Federal de Goiás, mediadas por suas condições concretas de trabalho e existência.

Portanto, apresento aqui o resultado de uma pesquisa cujo objetivo central foi analisar e compreender o processo de expansão da Educação Profissional no Brasil, desencadeado na última década, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, e continuado na gestão da presidenta Dilma Rouseff, a partir dos significados atribuídos pelos docentes do Instituto Federal de Goiás aos impactos desse movimento sobre a formação do trabalhador.

A partir do aporte teórico construído pela investigação bibliográfica e documental, busquei ainda perceber os pressupostos conceituais que orientam tal expansão, a vinculação desse movimento com os interesses do capital ou com a defesa dos interesses da classe trabalhadora, para finalmente, deslindando os dados empíricos, analisar a forma pela qual o Instituto Federal de Goiás se coloca enquanto instituição inserida nesse processo de expansão.

Tomei como ponto de partida a trajetória da Educação Profissional no Brasil, da instalação da Primeira República até os dias atuais, destacando as medidas de regulamentação e organização do que se converteria em tempos mais recentes na Rede de Educação Profissional e Tecnológica, acreditando que muito do que se apresenta tem suas raízes no controverso histórico que esta modalidade de ensino apresenta.

Além das considerações iniciais, é necessário destacar o grande desafio representado por este trabalho. Inicialmente, pela importância intrínseca ao tema, que não é recente, nem pouco explorado, porém, se mantém atual, relevante e repleto de contradições que me instigam e motivam constantemente. Assim, dado o fato de o capitalismo ser responsável por ressignificar a categoria trabalho e exigir a institucionalização da educação para manter-se como modo de produção dominante, condicionando e determinando a *sub existência* da maioria da população mundial, este é um assunto que não deve ser negligenciado.

Também, pela contradição de tratar como problema científico a Educação Profissional, num país capitalista cuja lógica de funcionamento exige que o indivíduo seja disciplinado e preparado para vender sua força de trabalho e produzir riqueza, num mercado que beneficia apenas uma pequena parcela da sociedade, reconhecendo-me como parte daqueles que foram preparados para produzir, reproduzir e não para pensar, desfazer as amarras e assumir certo distanciamento não é uma tarefa fácil para qualquer pesquisador, mesmo os mais experientes.

Acredito, porém, que a necessidade de, nesse contexto, retornar ao estudo da categoria trabalho, problematizar a formação do trabalhador e a atuação do Estado, esquadrihando

mais profundamente aquilo que a aparência apresenta, compensa e supera os riscos que foram assumidos durante o processo. Tais riscos se potencializaram pelo fato de eu ser servidora do Câmpus Inhumas do Instituto Federal de Goiás, um câmpus de implantação recente, que atua na formação profissional e que se insere no contexto da expansão da educação profissional estando, portanto, diretamente envolvida nos processos de formação para o capital, ou para além dele, e em convivência próxima com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Finalmente, a opção clara pelo enfoque dialético também deve ser considerado um desafio, já que representa uma tentativa de ruptura e avanço, no sentido de que pressupõe a luta consciente pela superação dos limites impostos por uma formação de orientação positivista e idealista, cuja lógica certamente se apresentou enquanto elemento condicionante, constantemente se insinuando, tentando determinar os rumos e resultados da investigação.

## **2 Orientação teórico-metodológica**

### **2.1 Método Dialético – o lógico e o histórico como bases para a compreensão da realidade**

O enfoque dialético apresenta-se como um grande desafio ao exigir que cada fenômeno ou processo social seja compreendido no contexto “da relação intrínseca de oposição e complementariedade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material”, além de defender ainda “a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam” (MINAYO, 2010, p. 25).

Portanto, acolher a teoria de Marx sobre a relevância da ciência para a compreensão do mundo é aceitar o desafio de abandonar antigos pré-conceitos e caminhar de forma distinta na realização de uma pesquisa acadêmica aprofundada e comprometida com a busca da essência das coisas.

O homem busca compreender a realidade na qual se insere, desde tempos imemoriais. Da mitologia à teologia, explicações as mais diversas são forjadas na tentativa de significar os fenômenos naturais e sociais que envolvem a existência humana. Porém, somente em tempos mais recentes, com o desenvolvimento do pensamento científico, no contexto do advento da modernidade, altera-se substancialmente o teor de tais formulações, partindo da compreensão de que a racionalidade humana, posta em ação, produz efeitos poderosos sobre a realidade e sobre a capacidade de conhecê-la em profundidade.

Desde o princípio, porém, evidencia-se o fato de que mesmo o olhar da ciência não se constitui numa perspectiva única. Ele reflete as diferentes concepções daqueles que perscrutam a realidade na tentativa de desnudá-la, compreendê-la e explicá-la. Surgiram assim, distintas correntes de pensamento, que norteiam as investigações das diversas áreas do conhecimento.

Karl Marx (1818-1883), no âmbito das ciências sociais, revolucionou o pensamento sobre a sociedade, criticando veementemente a tendência predominante em seu tempo, de aplicar ao estudo das ciências humanas e sociais os mesmos princípios e métodos utilizados nas ciências físicas e naturais, partindo de pressupostos como o da neutralidade científica e da objetividade absoluta, típicos dos modelos positivistas.

Envolto pelos graves problemas decorrentes das transformações impostas pela expansão do capitalismo, Marx empreendeu a tarefa de buscar a compreensão do novo modo de produção e de todas as suas implicações para o modelo de sociedade que então emergia, no qual as relações entre os homens, e destes com o mundo do trabalho, assumiam configurações complexas e contraditórias.

Marx, assim, num diálogo constante com sua realidade concreta, inaugura uma nova perspectiva científica de análise, na qual a dialética e o materialismo histórico constituem-se em elementos preponderantes, juntamente com a economia política (TRIVIÑOS, 2007, p. 49).

As raízes das teorias desenvolvidas por Marx remetem ao pensamento hegeliano, que, idealista, pautava-se numa concepção dialética da compreensão da realidade e colocava em destaque a questão da alienação, aspectos que seriam de grande importância para as elaborações do marxismo (TRIVIÑOS, 2007, p. 50). Marx, porém, negando a ideia hegeliana de um espírito absoluto como causa explicativa para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, reconheceu a matéria como princípio fundante e anterior à consciência, posto que esta matéria tem sua existência anterior e independente desta consciência. Neste sentido, afirma:

[...] os mesmos homens que estabeleceram as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem, também, os princípios, as ideias, as categorias de acordo com as suas relações sociais. Sendo assim, tais ideias e categorias são produtos históricos e, portanto, transitórios. (MARX, 1985, p. 83).

Associando tal concepção materialista à interpretação dialética do mundo, Marx apresenta uma concepção científica da realidade que se enriquece por meio da prática social da humanidade: a dialética materialista.

Marx agrega à dialética materialista a dimensão histórica, ao defender que o conhecimento deve ser visto no contexto em que é produzido, na concretude em que se desenvolve a vida em sociedade e diante da realidade objetiva que medeia as relações entre os homens, produzindo-os e sendo por eles produzida. Afirma Marx, então, que o homem é o resultado daquilo que ele faz e da forma como aquilo é feito.

De acordo com Canezin (2006, p. 26), o pensador alemão compreende a complexidade da realidade social, tecida numa teia de relações contraditórias que a tornam “opaca e não suscetível de apreensão imediata”. Segundo a autora, Marx define a história como movimento que engendra conflitos, antagonismos, polaridades, entre os quais os homens constroem sua existência. Dessa forma, ele

[...] se opõe à teoria do conhecimento histórico que acreditava ser a história produzida pela ação de homens providenciais (heróis, santos...) e desenvolve a teoria da história que se funda no exercício do desvendamento das contradições e das tendências presentes nas sociedades historicamente investigadas (CANEZIN, 2006, p. 78).

Marx inaugura, assim, uma perspectiva de análise que permite uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, considerando que a vida em sociedade deve ser compreendida a partir de seus condicionantes econômicos, políticos e culturais. Esta é a perspectiva que, conforme o criador do materialismo dialético, produz um conhecimento capaz de lançar luz sobre a faceta obscura da realidade e de subsidiar os trabalhadores em sua luta pela superação da sociedade capitalista, considerando que a Ciência e o saber devem contribuir concretamente para a resolução dos problemas próprios da sociedade de classes o que passa, necessariamente, por sua extinção (CANEZIN, 2006).

A dimensão econômica, social e política de que Marx dota o conhecimento científico é mais um dos elementos singulares do seu pensamento, numa clara ruptura com o caráter neutro que até então lhe era conferido. Se, para os positivistas, a neutralidade, a objetividade e capacidade de comprovação se colocam como critérios de verdade, na teoria do conhecimento elaborada pelo pensador alemão, o critério de verdade é provisório, determinado pela prática social, pelo fazer concreto do homem, circunscrito pela história (TRIVIÑOS, 2007, p. 51).

Partindo do pressuposto de que a realidade social é dinâmica, contraditória, complexa e em constante mutação, é necessário admitir que a realidade deve ser apreendida e explicada por enfoques que considerem tal movimento e complexidade. A realidade envolve sujeitos ativos e não objetos estáticos que podem ser observados, medidos e classificados, sem influenciar e serem influenciados pelo processo, como propõe o modelo positivista.



Assim, numa perspectiva crítica, o enfoque dialético apresenta-se como uma possibilidade e um desafio, ao exigir que cada fenômeno ou processo social seja compreendido no contexto “da relação intrínseca de oposição e complementariedade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material” e, ainda, impor “a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam” (MINAYO, 2010, p. 25). Assumir isso significa reconhecer, como o faz o próprio método dialético, que o mundo é conhecível, que a realidade se revela, mas não de forma imediata, transparente e total.

Aquilo que é inicialmente captado pelos sentidos acerca dos objetos (concreto) constitui-se em um nível muito elementar de apreensão. A realidade deixa aparente apenas uma parcela daquilo que a constitui essencialmente. Toda percepção imediata é sempre parcial, fragmentada e apresenta os objetos em suas relações menos complexas e mais superficiais.

As conexões internas dos objetos, suas contradições e as condições históricas envolvidas na sua produção somente se revelam a partir da atividade pensante, da capacidade de assimilar o concreto e elevá-lo a um nível de interpretação e análise, construindo pela abstração, que faz emergir nuances ocultas da realidade, o concreto pensado.

Tendo por base o caráter complexo da realidade e a teia de relações que a constitui, é necessário que os fenômenos sociais sejam interpretados em seu conjunto, considerando as influências mútuas que exercem e os condicionamentos que recebem e que produzem em seu contínuo processo de afirmação, negação e síntese: um salto qualitativo que muda a essência da realidade. Isto coloca em evidência uma categoria essencial do materialismo histórico dialético: a totalidade.

Na perspectiva da totalidade, defende-se que, à medida em que a atividade humana se processa, modificando a realidade natural e a relação entre os indivíduos, a realidade é impactada e transformada em sua totalidade, em um movimento contínuo e interminável de configuração (afirmação) e reconfiguração (negação) da realidade, no qual o indivíduo cognoscente é sujeito ativo da síntese que elabora o concreto pensado.

A atividade do sujeito, por sua vez, considerando-se a capacidade de projetar que lhe é inerente, não se dá de forma mecânica e instintiva. As ações desse sujeito sobre os elementos que a realidade lhe oferece são orientadas por seus interesses e objetivos, mediados por sua cultura e pelo meio social em que está inserido. Por sua vez, o próprio movimento de transformação dos fenômenos é explicado por outra das categorias centrais da dialética: a contradição.

Partindo do princípio de que a realidade possui em si contradições internas, elementos contrários, mudanças e permanências, o velho e o novo, a dialética propõe que as sínteses ocorram, tanto na natureza quanto no plano social, como resultado das lutas de tais contrários, e não por um processo harmônico de desenvolvimento linear. Desta forma, numa investigação orientada pelo materialismo histórico dialético, é necessário assumir o movimento permanente de conhecer e reconhecer os fatos apresentados pela realidade social, que são apreendidos e reorganizados constantemente pelo sujeito cognoscente em sua relação com o objeto que se pretende conhecer.

Como resultado da abordagem histórico dialética, a realidade é desnudada aos olhos do pesquisador, apresentando novos contornos e nuances anteriormente não captados. Deste modo, os fenômenos assumem uma nova configuração, resultante do pensamento e da atividade do sujeito, tornando-se aquilo que Marx denominou de concreto pensado.

Ainda que o sujeito possa retornar à realidade concreta, trazendo consigo uma compreensão mais crítica e consistente dos fenômenos sociais, é necessário destacar que o conhecimento por ele produzido não é único, não é absoluto e não é final. Como em todas as esferas da ação humana, o conhecimento está em contínua processualidade e cada resultado de uma investigação consiste num lampejo de uma nova compreensão do real, passível de ser superado por outros, obtidos por outros sujeitos concretos em sua busca de conhecimento da realidade.

No caso específico desta pesquisa, a adoção do Materialismo Histórico Dialético objetiva possibilitar uma perspectiva qualitativa e crítica; implica, portanto, um olhar criterioso, crítico, aprofundado e problematizador sobre as informações colhidas durante todo o processo de investigação, tanto no campo documental, quanto no conteúdo das entrevistas realizadas com os docentes.

## **2.2 A pesquisa qualitativa**

Desde o início, optei por realizar uma pesquisa que, não prescindindo de dados quantitativos, fosse desenvolvida numa perspectiva qualitativa, num viés dialético de compreensão da realidade, tendo como fontes de dados as publicações e documentos oficiais do Ministério da Educação, bem como outros deles originados. Tais dados foram essenciais para a organização e realização das entrevistas no modelo semiestruturado e para sua posterior análise.

A escolha da pesquisa qualitativa se justifica-se pela sua crescente utilização no campo educacional. Sua expansão fez com que tenha, nas últimas décadas, assumido um importante papel junto aos investigadores da área, depois de já ter se firmado como a principal abordagem das ciências sociais.

De acordo com Lüdke e André (1986), a disseminação da pesquisa qualitativa nos diversos campos do conhecimento pode ser parcialmente explicada pela rejeição aos modelos positivistas que, no Brasil, predominaram até a década de 1970. Nestes enfoques, prepondera a utilização generalizada dos princípios e métodos utilizados nas ciências naturais, partindo de pressupostos como o da neutralidade científica, têm sido questionados no contexto de outras áreas do conhecimento, notadamente, daquelas que tem como objeto de estudo a sociedade e os indivíduos que a compõem.

A realidade social é dinâmica, contraditória, complexa e em constante mutação, não podendo ser apreendida e explicada por enfoques que não considerem seu movimento, realizado temporal e espacialmente. Minha compreensão é de que a realidade envolva sujeitos ativos e não objetos estáticos que podem ser observados, medidos e classificados, sem influenciar e serem influenciados pelo processo investigativo, como propõe o modelo positivista.

Em contrapartida, a abordagem qualitativa amplia os limites da pesquisa, pois permite ao pesquisador acessar níveis da realidade que não estão aparentes, não podem ser quantificados ou mensurados, uma vez que

Ela trabalha com o universo de significados, motivos aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1998, p. 21-22).

Todas as possibilidades da pesquisa qualitativa impõem cuidados extras ao pesquisador, considerando a facilidade de a subjetividade e a falta de rigor contaminarem o processo e adulterar o resultado. Isso faz com que a condução de um estudo qualitativo rigoroso seja uma tarefa árdua.

No caso específico desse trabalho, a pesquisa qualitativa foi adotada por ser considerada como a abordagem mais adequada e com possibilidades de melhor desvelar a realidade da educação profissional na visão dos professores do IFG, ciente, no entanto, dos cuidados que deveriam ser tomados.

Nessa abordagem, o primeiro trabalho do pesquisador é o planejamento cuidadoso. É a partir dele que pode ser assegurado um rigor teórico-metodológico capaz de manter a

confiabilidade da pesquisa, mesmo em se considerando que a construção do objeto se dá de forma dinâmica e processual, levando-se em conta que o foco da pesquisa deva ser constantemente ajustado no decorrer da investigação, à medida em que novos dados se tornam explícitos. Assim, após estudos preliminares, nasceu o projeto de pesquisa, cujos resultados apresento nesta dissertação. O projeto foi responsável por nortear as futuras ações de pesquisa.

A seguir, realizei a revisão de literatura, importante para a situação do tema no contexto da produção científica, bem como para o aprofundamento em conceitos e categorias pertinentes, que nortearam as demais ações de investigação. O desenvolvimento dos trabalhos demonstrou que nada prepara mais o pesquisador para seu trabalho do que uma revisão de literatura cuidadosa e um estudo bibliográfico aprofundado.

Em seguida, procedi a coleta de informações, por meio de análise documental e entrevistas. A análise documental consistiu em um importante procedimento, para a identificação das políticas para a expansão da educação profissional, assim como para a clarificação dos pressupostos que as orientam, de forma a compreender o tema em maior profundidade e de forma contextualizada.

Analisou-se dispositivos legais e normativos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e que estão diretamente ligados ao estudo proposto. Também me reportei a documentos elaborados por entidades representativas dos diversos segmentos de instituições federais de educação profissional existentes no início dos anos 2.000. E, finalmente, consultei documentos expedidos pelos gestores do Instituto Federal de Goiás. Os documentos analisados foram escolhidos tendo em vista sua ligação direta com as transformações que ocorreram no âmbito da educação profissional no nosso país nas últimas décadas, sendo básicos para a compreensão das reformas, e se constituindo, por tal motivo, na fundamentação de grande parte do conteúdo do presente trabalho.

Lüdke e André (1986) chamam a atenção para o fato de a análise documental ser, na década de 1980, uma prática pouco explorada na pesquisa científica, realizada no Brasil, tanto na educação, quanto em outras áreas. A produção científica mais recente aponta para a incorporação da análise documental enquanto metodologia privilegiada para a coleta de dados em vários campos do conhecimento, o que justifica a afirmação das autoras no que se refere à sua importância enquanto técnica de coleta de dados complementares ou de agregação de novas informações, durante um processo de investigativo.

Assim, como pontos a favor da análise documental, Lüdke e André (1986) apontam a sua estabilidade enquanto fonte de informações, o baixo custo de sua utilização e a

possibilidade de fornecer dados, mesmo quando o informante não pode comunicar-se, não está presente ou quando não é desejável a interação entre pesquisador e informante. Também é útil enquanto possibilidade de testar a veracidade de dados obtidos por meio de outros instrumentos, como a entrevista.

Alguns problemas são colocados pelos críticos desta técnica. As autoras destacam como um dos principais deles o fato de que os documentos nem sempre são representativos de uma realidade ou fenômeno, não são objetivos e ainda, porque a definição dos documentos a serem analisados representa, em última instância, uma escolha arbitrária do pesquisador.

No entanto, elas afirmam que tais críticas perdem a relevância diante do caráter de complementariedade da análise documental e de sua utilização conjunta a outros instrumentos de coleta, o que foi observado no presente trabalho, que se serviu também da entrevista na obtenção das informações sobre o objeto de estudo.

A entrevista é certamente um dos instrumentos mais utilizados na coleta de dados, científica ou não. Nos esquemas menos estruturados de entrevista, o informante tem a oportunidade de discorrer sobre um determinado tema, de forma espontânea, a partir de suas experiências e seus conhecimentos.

Desta forma, se conduzida adequadamente, a entrevista torna-se um instrumento dinâmico entre pesquisador e informante, numa espécie de diálogo que permite correções, aprofundamento e esclarecimentos sobre pontos obscuros da investigação durante o próprio momento em que os dados são coletados, ao mesmo tempo em que fornece novas informações ou pontos de vista sobre o tema em foco, tornando o processo mais rico e cristalino.

Na entrevista semiestruturada, que foi realizada nesta investigação, eu utilizei um esquema básico para conduzir o diálogo, que não foi rigidamente obedecido, possibilitando as adaptações necessárias, identificadas no processo da entrevista. Este caráter de flexibilidade é mais um dos pontos positivos da entrevista semiestruturada, porém requer mais atenção e rigorosidade teórica do pesquisador, durante a análise dos dados.

Para o sucesso de uma entrevista, principalmente das semiestruturadas, é necessário um bom preparo por parte do pesquisador, como já foi dito anteriormente, tanto em termos teóricos, quanto no desenvolvimento de habilidades pessoais e técnicas específicas.

A teoria é importante como balizadora da entrevista e, também, posteriormente, no momento de análise dos dados. Vale destacar, ainda, que as habilidades pessoais e técnicas são fundamentais para o bom andamento do diálogo entre entrevistado e entrevistador. Neste sentido, é necessário que o relacionamento entre ambos seja pautado pelo respeito, principalmente por parte do pesquisador, que deve considerar o nível de instrução, os

interesses, as crenças e opiniões do informante, tanto na elaboração do roteiro quanto na realização da entrevista.

Outro fator importante, e que requer certo treinamento, é a capacidade de ouvir e estimular a participação, sem causar constrangimento ou forçar o rumo das respostas. Por fim, é necessário que o pesquisador desenvolva uma “atenção flutuante que permita a captação do que está sendo dito e, também dos gestos, das expressões, das pausas, captando, assim, nuances do fenômeno investigado, que talvez não se mostrem facilmente ao pesquisador, conforme apontam Ludke e André (1986).

É importante ainda destacar os cuidados necessários para o registro das entrevistas e o seu detalhamento. Assim como é relevante atentar para os gestos, para as pausas e para a linguagem corporal, é necessário que tudo isso seja corretamente registrado, para que não se perca. A pesquisa é um processo demorado e a memória não é capaz de reter tudo o que importa e que é dado numa situação de interação, como a entrevista.

Na presente pesquisa, considerados os seus objetivos, realizei 12 entrevistas com docentes do Instituto Federal de Goiás, Campus Jataí e Inhumas. O primeiro Câmpus foi escolhido por ser resultado do primeiro esforço de interiorização das ações da instituição, e o segundo, por ser o primeiro Campus implantado pelo IFG durante a primeira fase de expansão. Os sujeitos entrevistados atuam em diferentes áreas e níveis da educação profissional, contribuindo para uma visão mais ampla e totalizante do estudo proposto.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro básico (em anexo), organizado em questões abertas, cujas respostas foram gravadas e transcritas, sendo, posteriormente, analisadas a partir das orientações dadas pela análise de conteúdo.

### **2.3 A análise de conteúdo**

Utilizada no âmbito da análise das comunicações humanas e desenvolvida nos EUA no início do século XX, a análise de conteúdo percorreu um longo caminho até conquistar a confiança que hoje desfruta junto à comunidade acadêmica e científica. Para tanto, foi fundamental o embate travado entre diversas áreas de conhecimento que problematizaram as possibilidades de sua utilização, e desenvolveram padrões capazes de ampliar o nível de confiabilidade na aplicação dos diversos instrumentos que a compõem. Este processo, por sua vez, facilitou o ingresso da análise de conteúdo como alternativa possível para os estudos qualitativos desenvolvidos pelas ciências humanas e sociais, cujo interesse na significação e nas inferências sobre os discursos verbais e não verbais se intensificou, a partir dos anos de

1960, fortalecendo e fazendo crescer os estudos realizados numa abordagem qualitativa (Bardin, 1977; Franco, 2003; Triviños, 2007)

Abarcando uma infinidade de expressões da comunicação humana, a análise de conteúdo deixou de ser instrumento privilegiado para a análise de textos jornalísticos e publicitários, contexto em que se originou, passando a ser adotada nos campos da linguística, da sociologia, da psicanálise, da psicologia, dentre outros.

Bardin (1977), uma das responsáveis pelo seu amadurecimento, compreende a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos utilizados num esforço de interpretação que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, o que a torna atraente aos investigadores interessados, não apenas no conteúdo de determinadas mensagens, mas também se propõem a buscar nos discursos o não dito, o escondido e caráter de inédito que estes possam reter.

É nesta perspectiva que a análise de conteúdo pode ser percebida como uma tarefa de desvelamento, que nega a aparente transparência da realidade, contribui para a superação de uma compreensão espontânea dos fenômenos e institui uma contrapartida à “leitura simples do real” (BARDIN, 1977, p. 28).

Bardin (1977) afirma que esta metodologia de análise de informações pode possibilitar o realce de sentidos que se encontram em segundo plano, como resultado de um exercício em que o analista procura ir além da letra e das palavras sobre as quais se debruça.

Franco (2003) destaca a particularidade da análise de conteúdo, assinalando que este conjunto de técnicas de análise trabalha com o sentido que grupos e indivíduos atribuem às mensagens verbais ou simbólicas, considerando que a objetivação de significados se concretiza na prática social, se manifestando a partir das representações sociais. Além de sublinhar a relevância do contexto de produção da mensagem para o investigador, ela chama a atenção para o fato de que “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”, implicando comparações textuais, devendo, “obrigatoriamente”, ser direcionada “a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador” (p. 16).

Franco (2003) destaca ainda, assim como Bardin (1977), que apesar de a caracterização da mensagem ser amplamente difundida em análise de conteúdo, por si só, pouco contribui para a compreensão das características dos emissores/receptores e com o seu ponto de vista (p. 21).

Nestes termos, Triviños (2007) reafirma a pertinência da análise de conteúdo como metodologia de trabalho por possibilitar a compreensão do conteúdo em si, mas também a percepção das motivações, valores e crenças dos autores analisados, auxiliando não apenas no

enriquecimento de conceitos e na compreensão de categorias, bem como também no desvelamento de contradições e ideologias que não são perceptíveis a um olhar mais superficial, o que a torna uma boa aliada das investigações realizadas num enfoque dialético.

#### **2.4 Sentido e significado: conceitos fundamentais para a pesquisa dialética**

Vale destacar que uma análise qualitativa, dialética, impõe ao pesquisador indagações sobre causas e efeitos da mensagem, motivações para sua produção, de forma que a significação da mensagem seja enriquecida e aprofundada.

Uma das possibilidades ampliadas dadas pelas investigações realizadas na abordagem qualitativa, que adotam os princípios da análise de conteúdo, é a oportunidade de buscar na fala dos próprios sujeitos envolvidos na processualidade pesquisada, o sentido e o significado que estes sujeitos atribuem à sua realidade.

A fim de tornar possível esta visão da realidade a partir dos sujeitos que experienciam e significam, é importante buscar uma compreensão de como os indivíduos constroem sentidos e significados em contato com seu meio social e com os outros seres humanos.

O homem se faz homem e exerce sua humanidade em contato direto e constante com outros seres de sua espécie. A partir dessa relação são construídas as condições concretas para a produção e perpetuação da sua existência, sob a mediação do trabalho e possibilitada pela linguagem.

Tais relações têm natureza dinâmica e refletem os valores e conceitos edificados pelos grupos sociais, no decorrer da história. Elas se transformam e fazem com que mudem os indivíduos, a partir da ação de cada um sobre si mesmo e sobre o seu meio. Constituem assim o ser social e o ser individual, pelo qual se forja o ser singular e o ser universal, numa unidade indivisível.

Nesse sentido, é possível afirmar que as aspirações, os sentimentos e percepções mais íntimas de cada indivíduo estão impregnados por suas experiências sociais e que, portanto, também suas ações e percepções da realidade estão permeadas pelos significados construídos pelo grupo ao qual pertence.

É pela linguagem que o indivíduo expressa no contexto de suas relações o seu interior, organizando e constituindo seu pensamento. Mais especificamente pela palavra, ele torna conhecido ao outro as tramas deste pensamento, manifestando o significado e o sentido que atribui a cada fenômeno ou situação vivenciada.



Conforme Vigotsky (1989), apesar de os significados serem constituídos social e historicamente, e serem dotados, por isso mesmo, de certo grau de estabilidade, eles são constantemente reelaborados pelo indivíduo a partir de suas experiências pessoais, de seu contexto, de sua subjetividade.

Diante disto, é necessário assumir a palavra enquanto unidade da linguagem portadora de uma infinidade de sentidos, porque apesar de transportar significados estáveis, também adquire sentidos específicos, em contextos específicos, o que não pode ser ignorado no contexto das investigações científicas pautadas na interpretação das falas. É assim que se expressa Vigotsky (2001) sobre o assunto:

O sentido de uma palavra se soma a todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso [...] (p. 398).

Aceitar a afirmação de Vigotsky (2001) sobre a polissemia das palavras significa também compreender a relevância de que se reveste o contexto em que a palavra é expressa, pois “em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece instável em diferentes contextos” (p. 465).

A investigação científica que pretenda ir além da aparência que os fenômenos apresentam e lança mão de instrumentos de pesquisa em que a fala do sujeito assume papel central não pode ignorar a diferenciação assinalada por Vigotsky entre significado e sentido, bem como a influência do contexto sobre sua constituição.

Considerar a fala, fechada em si mesma, possibilita a apreensão de apenas uma parcela da realidade a ser percebida. A compreensão exata daquilo que é dito está na percepção de que:

[...] a palavra incorpora, absorve de todo o contexto em que está entrelaçada, os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais ou menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto (BARROS et al, 2009, p. 178).

Chamo a atenção para a citação acima no sentido de que as autoras destacam, não apenas o caráter polissêmico da palavra, como também o fato de que a interpretação do

contexto em que a fala se processa amplia as possibilidades de inferência, mas, ao mesmo tempo, limita as possibilidades de interpretação, uma vez que a formação de sentidos não se dá de forma aleatória. Tais sentidos estão circunscritos e, nas palavras de Smolka (apud BARROS et al, 2009), isto quer dizer que:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (p. 179-180).

As autoras acima apontam para a necessidade de o investigador ter um conhecimento do contexto em que a pesquisa é realizada e este é um dos pressupostos que marcam este trabalho, fundamentado teoricamente, mas também situado contextualmente, a fim de que as falas do sujeito não sejam tratadas desvinculadamente da realidade na qual foram produzidas.

Gomes, referindo-se a Minayo, afirma que a análise de dados numa perspectiva da hermenêutica dialética tem “como ponto de partida *o interior da fala*. E, como ponto de chegada, *o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala*” (GOMES, 1998, p. 77), fazendo perceber a importância de se levar em conta a fala do sujeito e também o lugar de onde o sujeito fala, por serem universos interdependentes.

## **2.5 Caminhos da pesquisa empírica**

A partir da definição do objeto de estudo – os sentidos e significados atribuídos pelos professores à atual expansão da educação profissional –, o passo seguinte foi delimitar o campo de investigação, considerando que uma pesquisa qualitativa, que pretenda atingir profundidade, não deve abarcar um universo muito extenso. Em termos institucionais, a escolha recaiu sobre o Instituto Federal de Goiás, pelos motivos já explicitados anteriormente.

Considerando que atualmente, no ano de 2013, o IFG é uma instituição de grande porte, foi necessário mais uma vez limitar o campo de investigação. Ao final de várias análises, a escolha recaiu sobre os Câmpus de Goiânia e Jataí, pelo fato de serem os mais antigos do IFG e, por isso mesmo, vivenciaram mais amplamente as mudanças nas políticas para a educação profissional levadas a efeito no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990.

No entanto, após a realização das entrevistas no Câmpus Jataí, evidenciou-se a necessidade de entrevistar docentes pertencentes a um dos Câmpus implantados como resultado da expansão da educação profissional. Diante disso, as entrevistas seguintes foram realizadas no Câmpus Inhumas, primeira unidade criada dentro do plano de expansão, e não no Câmpus Goiânia, como inicialmente havia sido planejado. Isto possibilitou olhar para a expansão sob uma perspectiva mais ampla.

Frente à impossibilidade de entrevistar todos os docentes dos Câmpus, optei por procurar sujeitos que representassem os distintos momentos da instituição, considerando o momento de seu ingresso na instituição, ou seja, antes ou durante o movimento de expansão desencadeado nos anos 2000.

Optei, também, por entrevistar sujeitos com formações diferenciadas que ministram disciplinas voltadas para a educação geral ou para a formação técnica. Ainda que estes termos sejam questionáveis por estarem ligados a uma concepção unilateral de educação, ainda existente na prática, esta distinção pode fornecer dados importantes sobre a maneira de conceber a expansão, tendo em vista a orientação acadêmica de cada docente.

Outro critério para a seleção dos 12 sujeitos foi incluir docentes com experiências variadas no que se refere aos diferentes níveis e modalidades de ensino, atualmente ofertados pela instituição. Assim, há docentes que atuam nos cursos integrados (incluindo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos Proeja), cursos subsequentes e cursos superiores.

Esta dissertação, que resulta da investigação empreendida, estrutura-se em três capítulos. No primeiro deles, estão apresentadas as bases teóricas e conceituais que orientaram a análise dos dados resultantes da pesquisa documental e empírica, lançando luz ao objeto de pesquisa e permitindo compreendê-lo. O capítulo se divide em três momentos. Inicialmente discute-se o processo pelo qual o trabalho passou de atividade vital para a construção da humanidade do homem a fazer compulsório que desfigura e coisifica este mesmo homem. Em seguida, a análise recai sobre a relação entre trabalho e educação no contexto do modo de produção capitalista, destacando o fato de a escola, majoritariamente, colocar-se como instrumento a serviço da manutenção da ordem e não da transformação social, num fenômeno que se torna mais agudo com a disseminação da Teoria do Capital Humano e a adoção de paradigmas educacionais pautados na racionalidade capitalista. Finalmente, apresenta-se a possibilidade de a educação colocar-se como contraponto, a partir de uma escola embasada nos princípios da escola única, desinteressada, politécnica, que pretende atuar e formar para a emancipação humana.

No segundo capítulo é analisado o percurso da educação profissional no Brasil, a partir dos anos de 1990, mas com ênfase nas políticas educacionais das últimas décadas, tendo em vista uma compreensão mais ampliada das formas pelas quais esta modalidade educacional foi efetivada nos diversos momentos da história do país. Este capítulo encerra-se com a análise da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, contexto em que se situa o objeto desta pesquisa.

No terceiro capítulo é apresentada uma contextualização do processo de expansão no âmbito do Instituto Federal de Goiás (IFG), a partir de uma análise documental. Em seguida, no quarto e último capítulo, são analisados os dados obtidos por meio da pesquisa empírica realizada a partir do contato direto com os sujeitos, docentes dos Campus Jataí e Inhumas do IFG, sobre os sentidos e significados que eles atribuem à expansão. A esses capítulos seguem-se as considerações finais.

## **CAPÍTULO I**

### **TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS TEIAS DO CAPITAL**

Neste primeiro capítulo, analisa-se teoricamente a relação trabalho e educação no contexto da sociedade capitalista, destacando a tendência de o capital subordiná-los aos seus interesses, bem como parte das estratégias que são utilizadas na busca de tal subordinação. Ao final, coloca-se como contraponto a possibilidade de a escola constituir-se em espaço para a defesa dos interesses da classe trabalhadora, partindo dos princípios da escola unitária e desinteressada, da politecnicidade e omnilateralidade. O ponto de partida para esta discussão é o trabalho, considerado em sua perspectiva ontológica e sua ressignificação no modo de produção capitalista.

#### **1.1 Sentidos do trabalho: de atividade vital a fazer compulsório**

A compreensão da realidade passa necessariamente pelo entendimento do processo histórico. A compreensão de aspectos específicos, como a relação entre trabalho e educação, deve ser buscada à luz daquilo que os homens construíram ao longo do tempo, levando em conta a forma como se organizaram para assegurar sua existência no mundo.

Como afirma Braverman (1980), “toda sociedade é um momento no processo histórico, e só pode ser apreendida como parte daquele processo” (p. 29). Portanto, é impossível dissociar a forma como os homens produzem sua riqueza da forma como se organizaram socialmente, ao longo do processo histórico.

Historicamente, o trabalho pode ser vislumbrado como forma de o homem atuar em seu benefício, devendo ser percebido enquanto expressão da progressiva capacidade criativa e transformadora do ser humano, atuando sobre a natureza e sobre si mesmo, a fim de ter garantidas sua sobrevivência e reprodução. Marx e Engels (2006) assim afirmam:

o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas a mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material [...] (p. 53).

Dessa forma, o trabalho é um elemento essencial na vida humana, constituindo-se em requisito para sua existência social e histórica, sem o qual a reprodução da vida cotidiana não seria possível, como afirma Marx (1971):

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (p. 50).

Fundamental à existência social do homem, o trabalho é a expressão clara da diferenciação entre o homem e as demais espécies animais. Conforme uma das mais clássicas afirmações de Marx (2004), a atividade humana reveste-se de intencionalidade e da busca de resultados específicos, existindo abstratamente na consciência do homem, antes de tornar-se concreta e originar a realidade antecipada. Assim,

o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural, realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (2004, p. 30).

Esta capacidade de relacionar-se ativamente com a realidade circundante foi fundamental ao processo de humanização e de complexificação das relações sociais, pois a capacidade de criar as condições materiais para o suprimento de suas necessidades imediatas possibilitou ao homem o desenvolvimento contínuo de suas habilidades e adoção de novas técnicas de trabalho. Isto foi acompanhado pela ampliação de seu potencial produtivo e o conseqüente crescimento das demandas cotidianas, numa relação dinâmica entre teoria e prática, entre abstração e objetivação, entre satisfação e projeção de outras ações.

Nesta perspectiva, o trabalho se constitui originalmente na forma mais plena da liberdade e especificidade da espécie humana, deixando expressa sua capacidade de planejamento e antecipação de resultados, reafirmando a sua distinção em relação às demais espécies animais, limitadas pelos instintos puramente biológicos.

Novas demandas, por sua vez, somente poderiam ser satisfeitas a partir de novas habilidades e do domínio de novos instrumentos e técnicas, além de pressupor, crescentemente, a cooperação mútua e o estreitamento dos laços entre os membros de um grupo, unidos pela necessidade de sobreviver e motivados pela possibilidade de criar condições mais adequadas de transformar e submeter a natureza.

Instala-se, nesse contexto, um ciclo evolutivo que fornece as bases para as transformações que se sucedem nas formas de organização das sociedades. Estas, por sua vez,

determinaram historicamente a organização e a execução dos processos de trabalho, bem como seus objetivos últimos.

Assim, no momento em que a capacidade da atividade humana transcendeu o limite das necessidades básicas, a ideia subjacente ao ato de trabalhar também foi modificada gradualmente em sua essência. A formação de excedentes e o incremento das trocas de mercadorias, dentre outros fatores, ampliaram as possibilidades de domínio e exploração entre os homens, e, no contexto do surgimento da propriedade privada, são lançadas as sementes das diferenças de classe.

No entanto, apesar de os modos de produção das formações asiáticas, servis e escravistas se caracterizarem posteriormente por diversas formas de exploração da força de trabalho, alguns elementos foram mantidos até o advento do capitalismo, adiando o momento da expropriação total dos trabalhadores.

O trabalho é a atividade humana por excelência, expressando o potencial criador e a liberdade do homem de exercitar sua consciência, fazer escolhas e tomar decisões sobre a produção e, inicialmente, sobre a aplicação do produto resultante de seus esforços.

Neste contexto, cria-se um vínculo entre o produtor e o objeto produzido, de forma que o trabalhador se reconhece naquilo que criou. Percebe no fruto de seu trabalho a sua marca, a sua singularidade, a expressão de um saber que lhe é próprio e que denota, mesmo em condições desfavoráveis, um relativo domínio sobre o processo.

Durante a transição do feudalismo para o capitalismo, conflitos e batalhas foram intensamente travados no campo das ideias e das realizações humanas, num processo caracterizado pela eliminação gradual das formas anteriores de apropriação do trabalho e pela separação gradativa entre o trabalhador e os meios de produção.

Assim, com a produção orientada para o nascente mercado consumidor e sob o controle exercido pela emergente burguesia capitalista, a força de trabalho assumiu o caráter de mercadoria e o saber do trabalhador é lentamente expropriado no interior das manufaturas, à medida em que este trabalhador se torna “um apêndice da máquina e a sua capacidade produtiva condiciona-se à noção de lucro” (OLIVEIRA, 1998, p. 79), estabelecendo-se aí o domínio do trabalho pelo capital.

Criadas as fábricas, estas inserem os trabalhadores libertos das amarras feudais em uma nova condição de exploração, na qual o trabalho se torna estranho e destituído de sua dimensão natural, conforme afirma Marx (2004).

Nas fábricas, diante da decomposição do trabalho em etapas, dilui-se o conhecimento do trabalhador, que se vê destituído do controle da produção e separado do produto de seu trabalho, alienando-se.

Esta alienação própria do capitalismo é abrangente, conforme Aranha e Martins (1993), extrapolando os limites da produção, uma vez que, confinado à fábrica e subordinado ao lucro, o trabalhador não apenas perde a posse do produto, mas perde a posse de si mesmo, passando a ser controlado por forças exteriores.

Diante disso, o trabalhador desumaniza-se, à medida em que se converte em mercadoria, tornando-se um ser estranho a si mesmo e aos outros homens, cuja preocupação principal passa a ser apenas a manutenção de sua sobrevivência diária. Aquilo que deveria ser fonte de sua realização e humanidade torna-se fonte de frustração e degradação.

Esta é uma condição permanente no contexto das sociedades capitalistas. Não é limitada ou extinta pelo progresso científico e tecnológico; nem tampouco recua diante das mutações que o capitalismo impôs ao mundo da produção, nas últimas décadas. Antes, a alienação e a violação da humanidade do trabalhador são aprimoradas e acirradas pelos mecanismos indutores do consumo, próprios do mundo deste início de século.

Por isso mesmo Antunes (2000) define o final do século XX e início do século XXI como um período em que são desmontados os direitos sociais dos trabalhadores, em que cresce o individualismo e a animosidade contra qualquer proposta que se coloque contra os interesses do capital.

Portanto, diante da dupla dimensão existente no processo de trabalho, que, “ao mesmo tempo, cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada” (ANTUNES, 2008, p. 14), a situação daqueles que vivem do trabalho deve ser constantemente problematizada e exige respostas de todos os setores que se envolvem com a classe trabalhadora, inclusive no âmbito educacional, num debate que necessita ser aprofundado.

## **1.2 O fazer compulsório levado ao seu extremo – e a educação consente, confirma e reproduz!**

A necessidade de problematizar a expansão da educação profissional em curso desde meados dos anos 2000 justifica-se pelo contexto em que tal movimento se coloca, no qual as alterações no âmbito da produção incidem diretamente sobre a formação do trabalhador.

A contradição que o mundo do trabalho assumiu no capitalismo e a crescente precarização imposta pelas novas formas de organização da produção, amplamente



disseminada a partir dos anos de 1970, fazem com que os debates em torno da relação educação e trabalho não se esgotem e mantenham sua atualidade.

Dado que o capitalismo se impõe como modo de produção hegemônico, a despeito de suas crises, aspectos relacionados à sua reprodução e manutenção devem permanecer na pauta daqueles que estão comprometidos com a compreensão dos fenômenos que afetam a vida em sociedade, muito especificamente, da esfera em que os bens e riquezas são produzidos e distribuídos.

A despeito do rápido e incessante avanço da ciência e da tecnologia que caracterizam o modo de vida contemporâneo e provocam mudanças significativas nas relações sociais e de produção, a existência de uma classe que vive do trabalho e necessita submeter-se às condições aviltantes de existência expõe a falácia dos discursos que atestam o fim da história e do trabalho, conforme se viu a partir da década de 1980.

Muito embora obras como a de Gorz (1982), *Adeus ao proletariado*, que defendem o fim da história e do trabalho tenham se popularizado, concordo com autores que, como Antunes (2000), Frigotto (1999) e Ciavatta (2005), são unânimes em apontar o não desaparecimento do trabalho vivo, bem como sua continuidade enquanto categoria central na explicação da sociedade do capital.

Ciavatta (2005), por exemplo, recorre a Lukács (1978) a fim de destacar a centralidade do trabalho como resultado de sua condição estruturante da existência humana. Isso independe do contexto em que este trabalho se insere e a forma sob a qual ele se desenvolve. Na sociedade capitalista, porém, assume certa peculiaridade, se constituindo na categoria diretamente relacionada ao desenvolvimento desigual e ao empobrecimento de grande parcela da humanidade, independentemente de sua característica original, ontológica, fundamental, criadora de vida, cultura e conhecimento.

Antunes (2008), por sua vez, esclarece que as mudanças da sociedade, decorrentes do avanço da ciência e da tecnologia não alteraram substancialmente sua estrutura e que sua lógica de existência mantém-se pautada na relação desigual entre os que vendem sua força de trabalho e os que são proprietários dos meios necessários à produção. Este autor destaca, ainda, que a marca das relações da produção capitalista contemporânea é a crescente precarização das condições de trabalho e o aumento dos excluídos e marginalizados, mesmo nos países altamente desenvolvidos. Tal fato resulta da necessidade de o capital

[...] repor a hegemonia que vinha perdendo, no interior do espaço produtivo, desde as explosões do final da década de 1960 onde, particularmente na

Europa ocidental, se desencadeou um monumental ciclo de greves e lutas sociais (ANTUNES, 2008, p. 14).

A crescente precarização da classe trabalhadora e o acirramento da exclusão se explicam porque os benefícios dos avanços científicos e tecnológicos são desigualmente apropriados pela população, bem como a crescente automação da produção gera uma diminuição nos postos de trabalho e uma concorrência cada vez mais acirrada pelas vagas disponíveis.

À medida em que as mudanças ocorrem e diante das crises estruturais e cíclicas do capitalismo, acomodações são necessárias e novas exigências são colocadas ao trabalhador, a fim de que a produtividade e ampliação do lucro garantam a sobrevivência do sistema, no contexto de um mercado também marcado pelo acirramento da concorrência intercapitalista e pela ampliação da produção de mercadorias.

De acordo com Antunes (2008), são as próprias crises do capitalismo que provocam o redesenho, em escala mundial, das modalidades de trabalho, “com o objetivo de recuperar as formas econômicas, políticas e ideológicas de dominação burguesa” (p. 14), fazendo com que a situação dos trabalhadores se torne mais precária.

Diante das configurações assumidas pelas empresas e as formas de organização da produção, as perdas são contabilizadas pela classe trabalhadora na forma de redução de seus direitos sociais e diminuição de salário e renda, porque trabalhadores continuam sendo necessários. Mesmo que em menor número e sob condições de trabalho bastante diferenciadas, sua existência é fundamental para que o circuito reprodutivo do capital se mantenha (ANTUNES, 2000, p. 17).

Frigotto (1999) também se coloca a favor da contemporaneidade da categoria trabalho, destacando sua relevância mais ampla, apontando, também, para a relação sempre atual entre trabalho e educação. Seu argumento de origem segue na mesma direção assumida por Antunes, no sentido de que os discursos se modificam, mas a essência que move o capital, permanece, o que justifica a permanência de questões antigas, mas não obsoletas e, definitivamente, não resolvidas.

As relações entre trabalho e educação podem ser compreendidas a partir de óticas distintas. Frigotto (1999) analisa a Teoria do Capital Humano (TCH), amplamente difundida no cenário brasileiro, a partir do final dos anos de 1970, na qual a ênfase nos investimentos em educação como componente necessário ao desenvolvimento, demonstra a estratégia de subordinar os processos educacionais aos processos de produção e reprodução capitalista. Em

tal perspectiva, a educação é destituída de seu caráter emancipatório, tornando-se um dispositivo a serviço da manutenção dos privilégios da classe dominante e do modo de produção a que está vinculada.

Além da TCH, perspectivas muito semelhantes são difundidas, inicialmente nos países mais desenvolvidos e posteriormente, com muita força, nos países de economia periférica: são as denominadas teorias economicistas da educação, que igualmente colocam em termos econômicos a relação entre trabalho e educação.

No Brasil, é possível identificar o surgimento e disseminação das teorias economicistas com os movimentos em prol do desenvolvimento econômico e expansão do liberalismo, ocorridos a partir da década de 1950 e mais explicitamente no contexto do milagre econômico dos anos 1960.

A industrialização crescente, a busca por melhores condições de vida nos centros urbanos e a existência de postos de trabalho das fábricas recém-instaladas contribuíram para a disseminação da crença generalizada no pleno emprego, bem como na concepção da educação como instrumento de aglutinação da sociedade em torno de um projeto de desenvolvimento coletivo e nacional.

Conforme aponta Gentile (2005), para as camadas privilegiadas, o respaldo científico das teorias economicistas se mostrou conveniente, pois justificavam os investimentos feitos no campo educacional, ao mesmo tempo em que aparentemente tornavam legítimas as desigualdades de classe e renda existentes entre os membros da sociedade, possibilitando que educação, renda e pobreza convivessem funcionalmente, num vínculo contraditório, mas necessário ao desenvolvimento e à modernização econômica.

No entanto, a partir dos anos 1970, ruíram as esperanças alimentadas pela TCH, diante da crise generalizada do capitalismo mundial e a progressiva reestruturação do setor produtivo, alimentada pelos avanços tecnológicos e pela necessidade de reinventar-se, como estratégia de sobrevivência.

A crise do emprego, a precarização do trabalho e a manutenção das desigualdades sociais e de outras contradições do capitalismo desmentiram as afirmações da TCH no que se refere ao retorno do investimento educacional em forma de diminuição das diferenças e do acesso generalizado ao mercado de trabalho.

Assim, conforme as expectativas do progresso social se diluíram, desenvolveu-se progressivamente o discurso da empregabilidade e do desenvolvimento individual, com a escola passando a ser vista não mais como requisito para o progresso coletivo, e, sim, como

condição para o incremento da renda e para a ascensão social do indivíduo, no contexto mais amplo da sociedade.

A mudança de foco contribuiu, uma vez mais, para o escamoteamento das contradições inerentes ao sistema, transferindo para o indivíduo grande parte da responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, além de acirrar a competição interpessoal pelas limitadas vagas de trabalho disponíveis, num processo que ainda se apresenta.

As bases lançadas pela TCH e pelas tendências que se seguiram permitiram, em tempos mais recentes, a emergência de um novos discursos, que reeditam antigas teorias, capazes de mascarar e legitimar as antigas formas de exclusão e exploração próprias do capital, que se perpetuam, independentemente das mudanças que ocorrem no âmbito da produção material e ideológica.

Ao discurso da empregabilidade, soma-se o discurso das competências como difusor da busca pela escolarização e pela qualificação profissional, além de acentuada ênfase na formação continuada, como formas de acesso, reinserção e permanência no mercado de trabalho.

A justificativa para a adoção de paradigmas educacionais que difundes estes discursos vem das transformações rápidas que ocorrem em vários setores da sociedade e que exigem do trabalhador um novo perfil e o domínio de novos conhecimentos e habilidades, além das alterações ocorridas, nas últimas décadas, nas formas como a produção de mercadorias se organiza. Porém, apesar de mudarem as formas de organização da produção, a essência do capitalismo não mudou, assim como não mudaram as configurações básicas da realidade concreta da maioria da população brasileira e mundial.

No Brasil, embora as estatísticas apontem para um significativo incremento da renda da população, permanecem as desigualdades sociais e as situações de classe. Não é e nem poderia ser diferente, uma vez que o sistema vigente pressupõe, necessariamente, a exploração e a apropriação, por uma pequena parcela da sociedade, dos frutos do esforço produtivo de uma maioria.

Também é recorrente a inexistência de postos capazes de absorver todo o contingente de trabalhadores disponíveis. Mesmo os indivíduos com maior escolaridade correm o risco de fracasso na busca por empregos compatíveis com sua formação, sendo forçados a permanente e constantemente, consumirem novos conhecimentos, em áreas mais diversificadas, a fim de, teoricamente, potencializar sua capacidade de adaptação e empregabilidade, o que não se concretiza. Mais uma vez a educação é tomada como coisa no mercado capitalista e cada trabalhador, transformado também em mercadoria, é seu potencial consumidor.

Outro autor que destaca a capacidade de o capital escamotear a realidade, por meio do discurso, é Assmann (1998), cuja análise da disseminação da ideia de qualidade total pelo mundo neoliberal coloca em evidência a recorrente capacidade de apropriação e ressignificação dos discursos pelos teóricos do capital. Por meio desse processo, são atribuídos novos sentidos a termos que originalmente indicam aspectos positivos da existência humana, tais como qualidade, qualidade de vida e cidadania.

No contexto do capitalismo, tais termos ligam-se ao mundo da produção e do consumo, de forma que o sucesso do indivíduo e sua capacidade de construir seu bem estar ligam-se, necessariamente, à sua inserção ativa - compreenda-se produtiva - na sociedade. Dele, passa a ser exigida a produção de riquezas, das quais pouco usufrui, e, ao mesmo tempo, o consumo de bens cada vez mais supérfluos. Assim, necessidades e desejos se confundem e se interpenetram, dificultando ao indivíduo a percepção daquilo que realmente é importante e indispensável para a manutenção digna de sua existência (ASSMANN, 1998, p. 197).

Diante disso, é possível afirmar que o capital, não apenas apropria-se dos benefícios da atividade humana – trabalho, como também toma para si discursos capazes de legitimá-lo e fortalecer sua posição ao incentivar o consumo alienado, como forma de o indivíduo atingir a plenitude e a felicidade. Agindo, assim, em duas direções distintas: escamoteia a realidade de uma sociedade ancorada na exploração do homem pelo homem e, ao mesmo tempo, impele à adesão a um modo de vida que reforça e mantém a estrutura social vigente.

Tais considerações podem ser estendidas a diferentes esferas da sociedade, uma vez que diante de sua enorme capacidade de, metamorfoseando-se, tentar mimetizar também a realidade a fim de garantir a contínua atuação de instrumentos que possam legitimá-lo; o capital utiliza-se dos mais diversos instrumentos e instituições, inclusive a educação. Dessa forma, também a educação se torna, pelas mãos do capital, uma mercadoria, produto de consumo, reprodutora de ideologias<sup>1</sup> próprias da classe dominante e (de)formadora de indivíduos.

Para que isso ocorra, é necessária a renovação e atualização constante de discursos, assim como a disseminação organizada de novas concepções, paradigmas e práticas pedagógicas que, propondo formar um trabalhador capaz de responder adequadamente ao momento do capital e às novas formas de organização do trabalho, ao fim apenas mantêm e fortalecem a alienação da classe dos que vivem do trabalho.

---

<sup>1</sup> A ideologia pode ser compreendida como um conjunto lógico e sistemático de idéias e valores, normas e regras que prescrevem o comportamento aceitável dentro de uma sociedade. Sua função básica é racionalizar e naturalizar as diferenças de classe, explicando-as racionalmente. Para aprofundamento sobre o conceito, consultar O que é ideologia, de Marilena Chauí (1980).

Assim é que, a partir dos anos 1990, as práticas educativas foram fortemente influenciadas pelos paradigmas de viés produtivista, cuja lógica produzem uma formação aparentemente mais ampla, mas essencialmente restrita, que contribuem para que o trabalhador seja inserido na cadeia produtiva, apenas como mais um dos elos necessários ao seu funcionamento.

Bertrand e Valois (1994) evidenciam a preponderância do paradigma industrial, pautado na racionalidade, nas sociedades desenvolvidas, condicionando valores, percepções, ações e visões de mundo. Segundo eles, tal paradigma atua ainda como definidor da concepção oficial de educação, sob a qual tem se estruturado as organizações escolares da maioria dos países ocidentais. De modo semelhante, outros paradigmas, como o paradigma racional e o paradigma tecnológico, disseminam as mesmas ideologias, com pequenas variações.

Em seus pressupostos básicos, tais paradigmas alinham-se aos pressupostos básicos da teoria neoliberal. Todos defendem o poder redentor da ciência e da tecnologia, sob os quais indivíduo e sociedade poderiam alcançar seu potencial máximo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a racionalidade do conhecimento incrementaria a produção de riquezas e o progresso material, em benefício de toda a sociedade.

No entanto, a educação pautada na racionalidade do conhecimento traz consigo a busca do desenvolvimento de atitudes de adaptação e conformação, que em última instância, pressupõem o alinhamento à ordem estabelecida, assim como o consentimento aos ditames da economia de mercado. Isso resulta em um trabalhador formado para a competitividade, buscando constantemente abastecer-se de conhecimentos que o coloquem em vantagem sobre outros trabalhadores, que também almejam postos de trabalho compatíveis com sua formação, mas nem sempre disponíveis.

É desse modo que se opera o processo de transferência de responsabilidade pelo qual cada trabalhador passa a ser considerado como agente de seu destino, traçado a partir do aproveitamento ou não das oportunidades educativas que estão disponíveis a todos. Nesse sentido, os condicionantes estruturais da realidade social são ignorados, assim como parecem desaparecer os elementos objetivos que explicam e atuam diretamente na construção e manutenção da desigualdade e da injustiça social: cada qual ocupa na sociedade e no mercado de trabalho os espaços dos quais são merecedores, tendo em vista sua aplicação pessoal e seu empenho em formar-se adequadamente para as demandas vigentes.

Nesse contexto, a educação possui uma função disciplinadora, tornando-se um elemento fundamental para a inserção do indivíduo na cadeia produtiva e deve, dessa forma,

ser capaz de suprir as necessidades básicas de aprendizagem que permitam o desenvolvimento da flexibilidade adaptativa exigida nas atuais condições de mundialização e tecnologização do capital e da produção, respectivamente. (ASSMANN, 1998).

Assim, o que se pode deprender desta reflexão é o fato de que os paradigmas industrial, racional e tecnológico, sob uma capa de aparente neutralidade da ciência e da tecnologia, revestem de aparente contemporaneidade antigas teorias e como estas, cumprem o propósito de manter oculta a exploração própria das relações sociais da produção capitalista, deixando a educação refém de interesses alheios aos interesses da classe que vive do trabalho.

O que se pode notar é que, diante da aparente formação de um novo trabalhador, concretiza-se a manutenção de antigas contradições da qual a escola se torna cúmplice. Isso não é surpreendente, considerando sua coerência com a lógica mais ampla do mercado irrestrito, que, conforme Assmann (1998), procura submeter tudo a critérios mercadológicos, inclusive a escola.

Em um contexto em que a categoria trabalho é desconstruída e os direitos dos trabalhadores se diluem, se as contradições do capital não se mostram facilmente, tanto melhor para a classe dirigente, que mantém com mais facilidade sua hegemonia.<sup>2</sup>

No caso específico do Brasil, as reformas educacionais, notadamente da educação profissional, empreendidas durante os anos de 1990 exemplificam a tendência de o capital submeter a educação aos seus interesses. Estas reformas se concretizaram sob o discurso de modernização da educação e das instituições públicas de formação profissional, e implicaram no aligeiramento da formação dos trabalhadores e na redução substancial de recursos públicos destinados a esta modalidade de formação (OLIVEIRA, 2003; LIMA FILHO, 2003).

Por outro lado, a elevação dos investimentos, o aumento do número de instituições e de vagas para a educação profissional, característicos da expansão das últimas décadas sinalizam para uma mudança na concepção de formação do trabalhador? Representam a possibilidade real de a escola colocar-se na contramão do capital e formar um sujeito emancipado e autônomo?

---

<sup>2</sup> Hegemonia compreendida como direção cultural exercida por uma classe ou pelo Estado, a partir de seus interesses ideológicos, conforme desenvolvido por Gramsci (GRAMSCI, 1982; NOSELLA, 2004).

### **1.3 A educação como contraponto – a escola única, desinteressada e a busca pela plenitude humana**

A principal questão a ser levantada diante das considerações e indagações anteriores diz respeito, sobretudo, à possibilidade de a educação escolar e, mais especificamente, a educação profissional, atuar como contraponto, colocando-se contrária aos paradigmas industrial, racional e tecnológico e a favor da formação para a emancipação e para a (re)constituição do ser humano em sua plenitude.

Esta não é uma questão simples. Inicialmente, pela necessidade de a escola não se manter alheia às transformações rápidas e intensas que tem mudado a sociedade, em todas as suas esferas e basicamente, em todo o mundo. O contexto em que o trabalhador deve construir sua existência é sensivelmente mais complexo assim como também o são as relações que, nesse contexto, os indivíduos estabelecem entre si.

Torna-se pertinente, no contexto desta discussão, a compreensão de Gramsci sobre a necessidade de a educação e a escola acompanharem as mudanças da sociedade, a fim de que o homem seja formado para inserir-se na realidade, consciente das demandas, dos conflitos e das contradições que ela encerra. Na visão deste teórico, “a educação, a escola, suas leituras e currículos e seus instrumentos didáticos também devem mudar, pois são realidades históricas concretas e não metafísicas” (NOSELLA, 2004, p. 121).

Nesse sentido, conforme salientado por Assmann (1998, p. 207), educadores e instituições educacionais “deverão encarar conjuntamente, a capacitação efetiva para empregos reais e a formação da consciência do sujeito socialmente responsável”.

Não é possível ignorar que, na vida real, a necessidade de garantir as condições mínimas de sobrevivência, impõe a cada sujeito que vive do trabalho a luta pelo ingresso no mundo do trabalho, mesmo em condições reconhecidamente desfavoráveis. Estes sujeitos são de carne e osso e necessitam se colocar na condição de produzir o mínimo necessário para sua existência (GRAMSCI apud NOSELLA, 2004).

Por outro lado, é igualmente impossível permitir que a educação escolar se mantenha refém dos interesses do capital e exerça sua prática educativa tendo em vista apenas a alimentação das linhas de produção com a força de trabalho que esta demanda.

É necessário um comprometimento consciente da escola com a formação de um sujeito consciente de suas potencialidades, bem como das contradições que permeiam seu mundo e dificultam sua realização enquanto ser humano. A educação escolar deve ser um



convite à ruptura e à superação da realidade da sociabilidade do capital. O fundamental, então, é discutir se é possível pensar uma educação nesta perspectiva de transformação e ruptura.

Diante disso, o primeiro ponto a ser salientado diz respeito ao fato de que a escola capitalista se configura como um espaço de contradição e conflito, em que se expressam os interesses que estão em antagonismo e disputa. Em um contexto em que “a relação de produção se utiliza do saber” revelando-se “como uma relação de classes”, reflete-se “o conflito básico capital-trabalho que coexiste em todas as relações sociais e perpassa, portanto, a prática educativa em seu conjunto” (FRIGOTTO, 2006, p. 25)

No entanto, este mesmo autor, aponta para a possibilidade de a escola, apesar de estar historicamente alinhada à lógica e aos ditames do mercado, poder apresentar-se não apenas como espaço de contradição, mas também como locus de formação para a contestação e para a luta pela transformação da sociedade, pois

[...] a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas de superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2006, p. 24).

Nesta perspectiva, o espaço escolar pode ser vislumbrado como locus onde os interesses da classe dominada podem ser articulados. Assim, sua função de espelhar e reproduzir as características predominantes na sociedade não é, necessariamente, final e incontestável.

A escola como espaço de transformação se efetiva tão somente se e quando a ela assumir o papel não apenas de denunciar e explorar as contradições do capitalismo, mas também se compromete em dotar a classe trabalhadora do saber historicamente construído e sistematizado (SAVIANI, 1986), capaz de facilitar sua inserção consciente e competente no mundo do trabalho, esfera na qual são produzidas as condições concretas para a existência humana.

Antônio Gramsci é um dos autores que assumiu a possibilidade de a escola ser concebida como espaço de formação para a transformação, ainda na primeira metade do século XX. Gramsci, que inspirou teoricamente autores como o próprio Frigotto, defendeu que, para tanto, a instituição escolar deve assumir um caráter unitário, desinteressado, comprometido com a formação humana numa perspectiva totalizante, omnilateral. Convém um rápido exame desses conceitos e de outros correlacionados.

O primeiro conceito a ser destacado é o conceito de *escola unitária*, central na proposição de autores de orientação socialista, dentre eles, Gramsci. A escola unitária proposta por esses autores é uma escola única que supera a hierarquização construída de acordo com as classes sociais das quais os indivíduos se originam.

Gramsci defende que o Estado deve prover toda a população de educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis de ensino. O objetivo desta escola seria o de preparar, igualmente, os indivíduos para as mesmas oportunidades de exercício profissional, não levando em conta sua origem social.

Gianelli (2010) destaca o fato de que a partir de uma concepção gramsciana de educação passa a ser possível a construção de uma sociedade, em que os interesses de classe não preponderam, pois:

a escola unitária em Gramsci se desenvolve numa práxis educativa que ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não separação dos homens em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior, e ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda (p. 123).

A reflexão de Gianelli ecoa o que já havia sido apontado por Frigotto (2006), quando ele afirma que a concepção de escola unitária em Gramsci indica que a escola, desde os níveis iniciais, forme cada cidadão e todos os cidadãos, simultaneamente, para a consciência de seus direitos e deveres para com a sociedade civil e forme também para o conhecimento científico, pois somente neste nível o conhecimento é capaz de possibilitar o domínio e a transformação da natureza e, conseqüentemente, contribuir para a produção da existência humana em condições mais dignas.

O conceito de escola única centra-se no princípio de que a educação escolar deve proporcionar igualmente, a oportunidade para a difusão de conhecimentos tecnicamente superiores e necessários à aquisição de aptidões pré-escolares e à vida em sociedade. Seu objetivo final deve ser a emancipação humana e a maturidade intelectual a partir do desenvolvimento simultâneo da disciplina intelectual e do desenvolvimento da autonomia moral, que não deve ser privativa do ensino superior, tampouco das classes dominantes.

Além de sua natureza democrática, a escola unitária pode ser considerada uma proposta voltada para a emancipação da classe trabalhadora, criando as condições concretas para a eliminação do caráter de privilégio e o elitismo, típicos da sociedade capitalista, uma

vez que tem suas bases no princípio de que o homem é o produtor das condições concretas para sua existência, capaz de pensar e fazer, conceber e produzir, ao mesmo tempo.

Esse é o princípio que permite a negação enfática da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, e possibilita a contestação da restrição do ensino prático para as camadas populares, como é próprio do capitalismo e tem historicamente, ocorrido na sociedade brasileira.

A este respeito faz-se pertinente a observação de Nosella (2004) sobre a escola defendida por Gramsci para os trabalhadores, na qual a qualidade e o conteúdo não podem ser negligenciados e não deve haver espaço para ações assistencialistas e protecionistas, mas sim um comprometimento com a igualdade de condições e oportunidades para a formação de ricos e pobres, numa mesma perspectiva.

Funda-se também nessa ideia o raciocínio desenvolvido por Frigotto (2006) que destaca a importância de o trabalho ser incorporado à vida escolar de todos os componentes da sociedade, enquanto princípio educativo, uma vez que isto é indicativo de que

é pelo trabalho que o homem – e todo homem – encontra sua forma própria de produzir-se em relação aos outros homens acrescentando que ‘não há razões de outra espécie, a não ser históricas, que justifiquem relações sociais de produção da existência humana onde haja proprietários dos meios e instrumentos de produção, e aqueles que têm apenas a posse relativa de sua força de trabalho’ (p. 196).

Frigotto (2006), reafirmando o pensamento gramsciano sobre a escola única e politécnica, destaca sua bidimensionalidade, ao mesmo tempo política e técnica, “que se estrutura a partir da luta de classe inscrita nas relações sociais mais amplas e que se articula no interior da sociedade civil no nível dos aparelhos de hegemonia.” Coloca-se aqui a natureza política da educação e sua necessidade de considerar a concretude do tempo histórico no qual se desenvolve.

Se a necessidade da escola unitária é evidente, no entanto, é importante perceber que a sua implementação pressupõe algumas condições básicas, para além do campo ideológico, explicitadas por Gramsci e citadas por Gianelli (2010, p. 118), reforçando o seu vínculo com a realidade objetiva. Dentre outros pressupostos, sua efetivação depende do estabelecimento de um projeto pedagógico voltado para uma formação humanística que permita aos jovens uma inserção nas atividades da sociedade, a partir do desenvolvimento de uma maturidade intelectual e prática. Para tanto, a construção do conhecimento deve ser tomada em sua

dimensão de coletividade, numa práxis educativa que não permita a cisão do homem em distintas esferas e que confira ao educando, autonomia, iniciativa e também respeito ao outro.

Outro aspecto relativo à escola única é a necessidade de ampliação estrutural das instituições educacionais, com a instalação de laboratórios e biblioteca, bem como com o seu adequado aparelhamento, aliados a uma efetiva qualificação do corpo docente. Além disso, seu funcionamento deve ser em tempo integral, ou seja, esta escola pressupõe condições concretas para sua existência. Isso torna imperativo o investimento dos recursos financeiros necessários à estruturação física da instituição e também para a formação técnica, política e pedagógica aprofundada e contínua dos profissionais da educação que nela atuam. Tais investimentos não deveriam ser um problema, considerando que a sociedade, com o pagamento de impostos, dota o Estado da capacidade de criar as condições básicas para a prestação de serviços gratuitos e de qualidade para a população.

Outro conceito basilar para a construção de uma escola como espaço de formação para a autonomia, destacado por Gramsci é o de *escola desinteressada*. Assim sendo, a concepção de escola unitária liga-se direta e indissolivelmente à ideia de que a escola deve ser uma instituição comprometida com a formação total do educando, considerada em seu sentido mais amplo e destituído de urgência.

Nesta, a aprendizagem e o desenvolvimento do educando não estão vinculados a uma finalidade prática imediata, não têm como horizonte próximo a profissionalização e a inserção rápida no mundo do trabalho, ao contrário do que é proposto pela maioria das concepções educacionais vigentes, baseadas no ideário neoliberal.

A escola desinteressada traduz uma concepção educacional que considera a apreensão, pelo educando, de todo o seu passado cultural historicamente acumulado e que deu origem à sociedade na qual se insere. É capaz de proporcionar assim, uma formação humanística geral, sem a especialização caracterizada pela pré-determinação do destino do educando a partir de sua posição social.

Nosella (2004) traz uma extensa citação de Gramsci que merece ser parcialmente reproduzida, a fim de possibilitar uma compreensão alargada do conceito de escola desinteressada:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e

informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor e por isso no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (apud GRAMSCI, 1982, p. 50).

Essa concepção gramsciana é analisada por Gianelli (2010) como a proposição de um humanismo, baseado no trabalho em sua dimensão mais ampla e na articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Neste, por meio da estreita vinculação entre teoria e prática, forma-se o homem total, capaz de ingressar no mundo do trabalho e exercer sua competência técnica e política em todos os setores da sociedade. Para tanto, o foco está na formação do caráter e no aperfeiçoamento pessoal de cada indivíduo, e não nas necessidades e demandas do mercado.

Para melhor compreender a posição gramsciana quanto à escola desinteressada, é necessário olhar suas formulações no contexto em que foram desenvolvidas, no qual o autor procura deslindar e desvelar os objetivos reais da proposta do Estado italiano para as massas trabalhadoras da Itália destroçada pela guerra. Numa posição de denúncia, atesta que o Estado italiano não havia recuado em seus interesses de subordinar e explorar a classe trabalhadora e que, no centro de suas proposições, estava o interesse em, através da classe trabalhadora, reconstruir o que a guerra estava destruindo (NOSELLA, 2004). Desta forma, ao pensar a escola das massas, o Estado pensava numa perspectiva *interessada*, pragmática.

Nosella (2004) esclarece que o sentido de escola desinteressada, nesse contexto e no sentido aqui empregado, contrapõe-se ao conceito de interesseiro, mesquinho, oportunista e imediatista, e destaca o caráter de uma formação fundada na “cultura de ampla visão, séria, profunda, universal e coletiva, que interessa a todos os homens” (p. 47).

Isto implica a imbricação entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, não na forma de sobreposição ou adição de um ao outro, mas de forma orgânica, uma vez que não é natural a cisão posta pelo capital entre trabalho intelectual e trabalho manual. Gramsci (apud NOSELLA, 2004), criticando a união artificial promovida pelo governo italiano entre escola e fábrica, assim afirma:

[...] Façam com que a escola seja verdadeiramente escola, e a oficina não seja uma masmorra e terão então uma geração de homens verdadeiramente úteis; úteis porque saberão fazer um trabalho eficiente nas artes liberais e porque darão à oficina o que a ela falta: a dignidade, o reconhecimento de

sua função indispensável, a isonomia [social e econômica] do operário com qualquer outro profissional (p. 48).

Gramsci (apud NOSELLA, 2004) ilustra esta questão ao dizer que no contexto da sociedade de classes, isto significa imprimir mais trabalho intelectual na formação dos trabalhadores e mais trabalho manual na formação das classes privilegiadas, a fim de estabelecer um sentido de totalidade na formação de ambos os grupos e possibilitar que cheguem ao máximo de suas potencialidades, sem que o horizonte imediato de cada um seja a esfera da produção de mercadorias.

No entanto, a escola desinteressada, assim como a escola unitária, constitui-se em uma utopia, no sentido defendido por Gadotti (2001): ainda não existe. Sendo real a possibilidade de vir a existir, deve, porém, transpor algumas barreiras impostas, tanto pelos interesses capitalistas, quanto pelo imaginário social, impregnado pelas ideologias burguesas.

A escola unitária e desinteressada não atende ao Estado Capitalista e às camadas dirigentes, uma vez que poderia contribuir para a formação de dirigentes, de uma nova intelectualidade que, por compor-se de indivíduos de diversas origens sociais, poderiam

colocar em xeque a hegemonia vigente. A manutenção da hegemonia capitalista depende, em grande parte, da formação distinta para as diferentes classes sociais.

Uma formação técnica e restrita aos conhecimentos requeridos pelo estágio de desenvolvimento das forças produtivas tem se mostrado satisfatória para os interesses do capital. Um homem unilateral, desenvolvido apenas em sua capacidade técnico-produtiva, portanto, é o homem ideal para a sociedade capitalista.

Alem disso, entranhadas na própria sociedade, algumas concepções construídas historicamente e em resposta a ação ideológica da burguesia, bem como as imposições próprias da existência humana, dificultam a superação da educação em sua versão mais pragmática.

O difícil acesso aos bens materiais produzidos pela sociedade capitalista tem impulsiona os indivíduos a buscarem compulsivamente um espaço onde possam trocar sua força de trabalho por um salário, na ilusão de que suas necessidades primárias e as necessidades socialmente construídas sejam satisfeitas.

Assim, ainda que o resultado da venda de sua força de trabalho não corresponda à totalidade da riqueza que produzem, o emprego e o salário são elementos indispensáveis à manutenção da vida e a ideia de não colocá-los como prioridade assume o caráter de heresia, na sociedade da alienação e do consumo.

Nesse contexto, o aparente desinteresse da escola em se comprometer com a empregabilidade dos educandos em caráter imediato parece supérfluo, até desrespeitoso, e um descaso para as necessidades reais daqueles que forma.

A ideia de uma formação integral, a consciência de que a estética, o lazer, a fruição cultural e a participação política são elementos fundamentais para a plenitude humana e meios pelos quais o ser humano se desenvolve ao ponto de também se inserir no mundo do trabalho é algo ainda a se construir, considerando que estes valores não são inerentes a sociedade do capital, pelo menos no que se refere à classe que vive do trabalho.

Contrapondo-se ao conceito de homem dividido, incompleto, o conceito de homem total, ou *omnilateral*, justifica o apelo por uma *escola unitária e desinteressada*.

Formulado e desenvolvido por Marx e Engels (2005), principalmente na sua obra “Ideologia Alemã”, o conceito de onilateralidade foi assumido por seus seguidores ao longo dos tempos, tornando-se o fim justificador de toda prática educativa revolucionária.

Por meio desse conceito Marx e Engels (2005) defenderam que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, acompanhando a própria evolução dos meios produtivos, necessários para a satisfação humana plena.

Manacorda (2000), um dos responsáveis pela disseminação das concepções marxianas sobre educação afirma que

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (p. 81).

Somente a partir desta visão de totalidade é que a escola única e desinteressada assume significado concreto na formação do trabalhador, ao negar a lógica capitalista que cinde trabalho manual e intelectual, estabelecendo um fosso intransponível entre aqueles que produzem as riquezas materiais e aqueles que se apropriam dos benefícios de tal produção.

Manacorda (2000), reconhecendo as implicações pedagógicas dessa perspectiva de formação humana, afirma que

para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas [...] (p. 85).

Portanto, a omnilateralidade, ao contrapor-se ao homem incompleto, limitado, unilateral, é o horizonte a ser perseguido por tantos quantos se colocarem a favor da escola e da educação atuando em favor da plenitude humana.

No âmbito das formulações gramscianas o trabalho é tomado como princípio educativo e se constitui em eixo norteador da formação escolar desde os níveis iniciais. Porém o sistema educacional brasileiro apresenta especificidades construídas ao longo do tempo e que, como realidade concreta, deve ser o ponto de partida para transformações mais contundentes e para ações revolucionárias, como bem defende o pensador italiano.

No Brasil o modo pelo qual tal formação se relaciona com a escolarização tem sido bastante variável, como é possível verificar pelo conteúdo do próximo capítulo, porém a marca básica da profissionalização no país tem sido seu caráter mecanicista, descontextualizado e pouco comprometido com o desenvolvimento integral do indivíduo.

Neste contexto, uma das premissas básicas para a corrente argumentação é a de que Ensino Médio e Educação Profissional mantêm entre si uma relação indissociável, tendo em vista que trabalho e cidadania, profissionalização e escolarização são direitos de todo o cidadão. Portanto, o Ensino Médio deveria ser um espaço privilegiado para a formação integral do cidadão trabalhador, na perspectiva da educação politécnica e tendo como objetivo o homem omnilateral.

A educação politécnica, derivada do conceito de politecnia, tem suas origens no pensamento marxiano, é entendida aqui como aquela formação em que é possibilitado ao educando “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2005, p. 236).

Tal concepção implica a negação da educação de cunho liberal, por meio da qual se busca a preparação para distintas formas de existência: a do cidadão, formado em escolas com ênfase nas ciências e humanidades e a do trabalhador, formado em escolas profissionais, nas quais a preocupação é com a preparação para o desenvolvimento de atividades laborais, limitadas ao treinamento mecânico em técnicas produtivas.

Trata-se portanto, da defesa de uma educação ampliada, para a formação de um homem que é trabalho, cultura, ética, estética e que, nesse caso concreto, significa a defesa da integração real entre o que constitui o Ensino Médio e a Educação Profissional no Brasil.

Pressupõe-se, então, ser esse um dos caminhos para uma educação que “permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 234).



Assim, pensar a formação do cidadão trabalhador na perspectiva da politecnicidade implica a compreensão do trabalho enquanto elemento constitutivo do ser humano, pelo qual o homem não apenas cria as condições objetivas de sua existência, como também torna-se capaz de produzir/usufruir outras dimensões de sua humanidade, pois,

o mundo do trabalho está ligado às necessidades humanas. É nas condições materiais e políticas de cada época que são engendradas as mediações objetivas que respondem a essas necessidades. O que significa que a centralidade do trabalho tem uma dimensão ontológica, fundamental, criadora de vida, cultura, conhecimento, e uma dimensão histórica em tensão permanente na vida social (CIAVATTA, 2010, p. 121).

Essa afirmação, atesta a concepção de trabalho citada anteriormente, permite olhar em outra direção, colocando também em consideração a relação entre as políticas educacionais e as condições e características do momento histórico em que estas foram produzidas. Assim, não deve surpreender o fato de que a formação do trabalhador brasileiro tem se dado, preponderantemente, nos moldes da formação restrita, na qual a preocupação é prover o mercado da força de trabalho de que necessita. Frigotto (2006) chama a atenção para o fato de que

o que a sociedade do capital busca é estabelecer um determinado nível de escolarização e um determinado tipo de educação ou treinamento, nível que varia historicamente de acordo com as mudanças dos meios e instrumentos de produção (p. 25-26).

Isto implica na necessidade de, no atual momento histórico, se analisar cuidadosamente a questão da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, tendo em vista que os indicadores quantitativos desta expansão (apresentados no próximo capítulo) por si não representam um comprometimento do Estado com a formação do trabalhador, sob a perspectiva aqui propugnada.

Assim, olhar para a expansão, pela ótica dos docentes que a vivenciam no cotidiano da instituição em que atuam, possibilita questionar as bases conceituais da própria expansão, bem como permite perceber se tais docentes, que ocupam um lugar privilegiado no processo de formação dos trabalhadores, têm clareza quanto à identidade e a especificidade da educação profissional, bem como do papel que esta modalidade pode desempenhar, quer na manutenção da ordem social estabelecida, quer na construção de um novo tipo de sociabilidade.

O lugar ocupado pelo docente em meio a todo o processo de expansão não deve ser minimizado ou ignorado. Ainda que grande parte das reformas educacionais empreendidas no país tenham se realizado sem a participação efetiva e direta dos profissionais da educação durante o processo de elaboração de seu conteúdo, são esses profissionais que primeiramente recebem os impactos da imposição das políticas educacionais.

Cada mudança implica a necessidade de o profissional da educação reinventar-se e (re)formar-se para o atendimento das novas demandas, sejam elas de cunho curricular, pedagógico, administrativo, estrutural ou de qualquer outra natureza. De igual maneira, é comum que o docente seja responsabilizado pelos resultados do processo educativo, sem que sejam consideradas as condições concretas em que se dá o exercício profissional deste sujeito.

Para além desta questão, é preciso considerar que a formação do homem completo (MANACORDA, 2000), no contexto escolar, liga-se inevitavelmente à própria formação docente que, na concepção de Gramsci, não é um sujeito completamente autônomo em sua prática educativa, pois, assim como o próprio processo educativo, está ligado ao Estado e submetido aos condicionamentos próprios de uma sociedade de classes necessitando, ele mesmo, ser re-educado (NOSELLA, 2004).

Esta e outras questões relacionadas serão retomadas nos próximos capítulos. O capítulo II, a seguir, tem o específico de objetivo de apresentar a evolução da formação para o trabalho no Brasil, da instalação da Primeira República até as primeiras décadas do Século XXI, nos quais assume papel de destaque no cenário das políticas públicas federais.

## **CAPÍTULO II**

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: EXPRESSÃO DA CONTRADIÇÃO DA SOCIEDADE DO CAPITAL**

A história da educação profissional no Brasil tem se caracterizado pela dualidade e pela contradição, principalmente quando tomada em sua relação com a formação propedêutica e diante da tendência de as políticas educacionais legitimarem continuamente a dicotomia entre a educação para a continuidade dos estudos e a educação para inserção no mundo do trabalho.

Tal dualidade reflete não apenas a posição do Estado brasileiro diante do tema, como também expressa o imaginário da sociedade que, dadas as condições nas quais se organizou desde o período escravocrata, tem atribuído papéis e lugares diferenciados e hierarquizados para as atividades manuais e intelectuais, como fica claro na análise que o registro histórico permite. Revela ainda as contradições e cisões inerentes ao modo de produção capitalista e a faceta escravista que ele assumiu no Brasil desde o período colonial.

Neste estudo, em que o objeto situa-se na história recente da educação profissional, a opção foi por empreender uma análise mais aprofundada das políticas públicas para a educação profissional a partir da implantação do regime republicano e mais especificamente, a partir da década de 1940, entendendo que este é o período em que a legislação brasileira passa a efetivamente atuar sobre a formação dos trabalhadores, por meio de dispositivos que regulamentam direta ou indiretamente a educação profissional.

#### **2.1 Os primeiro anos de uma Nação e a implantação de uma educação profissional assistencialista**

A Primeira República pode ser identificada como um período de constantes reformas educacionais, realizadas com o objetivo principal de organizar uma educação nacional, capaz de garantir a instrução básica da população e, ao mesmo tempo, contribuir para a manutenção dos privilégios da oligarquia cafeeira.

Romanelli (2007) afirma que a tensão entre os interesses dominantes e o anseio da população por melhores condições de vida reflete-se nas políticas educacionais, colocando em constante oposição a minoria abastada, responsável pela ocupação dos altos cargos e a maioria desfavorecida, que passou a vislumbrar na educação um instrumento de ascensão social.

Desta forma, mesmo com a promulgação da primeira Constituição Republicana, o foco esteve no fortalecimento do ensino secundário e superior, assumidos como responsabilidade do Estado, enquanto o ensino primário continuou marginalizado, como responsabilidade dos estados da federação, e não recebeu a atenção necessária. Deste modo, ele pouco se desenvolveu até 1892, quando uma nova reforma educacional impulsionou a criação de grupos escolares por todo o país (SAVIANI, 2000).

No que se refere à Educação Profissional, vale destacar que no governo de Nilo Peçanha, pelo Decreto 7.566 de 23/09/1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices em vários estados brasileiros. A criação destas escolas é assumida por muitos autores como o início oficial da educação profissional brasileira, o que pode ser explicado pela especificidade de tais instituições, que, explicitamente destinavam-se ao atendimento dos pobres e desfavorecidos e funcionavam a partir de uma legislação própria, que as distinguiu das demais instituições de formação profissional já existentes (CUNHA, 2000).

Esta iniciativa pode ser compreendida como expressão da dualidade educacional já estabelecida, pois se por um lado significou a ampliação de ofertas educacionais, por outro lado legitimou e reforçou a educação profissional como espaço para o acolhimento e assistência aos órfãos e desvalidos da sorte, expressando a ligação entre os interesses do Estado e do nascente industrialismo (CUNHA, 2000).

Com o fim da escravidão e a Proclamação da República, no final do século XIX, a população brasileira apresentava-se marcada pela heterogeneidade. Além dos trabalhadores rurais, dos pequenos artífices e comerciantes do meio urbano, notava-se ainda a presença de uma parcela de intelectuais, militares, imigrantes e uma emergente burguesia industrial (ROMANELLI, 2007), para a qual a qualificação profissional, possibilitada pela criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, acenava como uma possibilidade na luta pela sua consolidação no interior da classe média.

O interesse do industrialismo pela qualificação profissional não foi suficiente para desfigurar a feição assistencialista das escolas criadas por Nilo Peçanha e tampouco, para evitar a precariedade de seu funcionamento, parcialmente explicado pela falta de professores qualificados e estrutura física inadequada (KUENZER, 2001).

## **2.2 A Política Nacional Desenvolvimentista de Getúlio Vargas e o Ensino Profissional: a legitimação da dualidade**

Em 1929, os efeitos da quebra da bolsa de Nova York se fizeram sentir em todo o mundo, dificultando as transações do comércio internacional. No Brasil, a crise econômica contribuiu para a queda das exportações do café, principal produto da economia nacional. Com isso acelerou-se o processo de mudança das bases econômicas do campo para a cidade, colocando em cheque o poder das oligarquias cafeeiras, até então, hegemônicas. Com outros setores em crescimento reivindicando maior participação nas tomadas de decisão quanto ao destino do país, o clima geral era de instabilidade e disputa, culminando com a queda do presidente Washington Luiz, no ano de 1930, por meio de um golpe de estado liderado por Getúlio Vargas.

A Revolução de 30 significou a queda das oligarquias rurais e o enfraquecimento dos representantes de São Paulo e Minas Gerais que se revezaram no poder nas primeiras décadas da república. Enfraquecido o poder dos representantes dos grandes latifundiários, abriu-se espaço para a ascensão de representantes de distintos grupos sociais e econômicos nas esferas de poder político.

Diante da necessidade de uma nova Constituição, Getúlio Vargas assume o poder e impõe inúmeras reformas, a fim de garantir a governabilidade, bem como as condições políticas necessárias para o desenvolvimento industrial e urbano do país.

Como resultado da orientação nacionalista-desenvolvimentista do Governo Vargas, as cidades ganharam impulso e as atividades industriais passaram a demandar maior quantidade da força de trabalho, além de exigirem dos trabalhadores maior nível educacional.

Como resposta do Estado, criou-se o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, a cargo de Francisco Campos, que imediatamente editou medidas para o campo da educação, baseadas nos ideais escolanovistas, então, em destaque nos Estados Unidos e em sua experiência anterior a frente do ensino em Minas Gerais. As mudanças implementadas pelo ministro Francisco Campos foram imediatas e profundas alterando, por meio de uma série de decretos, a natureza e o caráter da educação brasileira.

Romanelli (2006) afirma que com as reformas promovidas por Francisco Campos, foi esboçado o primeiro sistema nacional de educação, com a criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto 19.850 de 11 de abril de 1931, e a posterior articulação dos sistemas estaduais de ensino a uma estrutura central.

A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, constituiu-se em um marco importante na construção de uma organização nacional do ensino e na instituição de uma primeira organicidade entre os ensinos secundário, comercial e superior, posteriormente ampliada por Gustavo Capanema. A reforma alterou a forma de acesso ao ensino superior, extinguindo o sistema de admissão vigente, baseado em cursos preparatórios e exames de seleção.

A estruturação do ensino superior promovido pela reforma caracterizou-se ainda pela determinação de critérios para a criação de universidades, que deveriam reunir, necessariamente, pelo menos três institutos de ensino superior.

O ensino secundário também foi reformulado. Organizado com a duração de 7 anos, passou a funcionar com dois ciclos distintos: um ciclo fundamental, com duração de 5 anos e um ciclo complementar, com duração de 2 anos. O conteúdo do ciclo fundamental assentava-se na formação geral e básico das diversas áreas do conhecimento e cursá-lo se constituía em requisito indispensável para o ingresso em cursos superiores.

O ciclo complementar dividia-se em três áreas: humanidades ou pré jurídico; biológicas ou pré médico e técnicas ou pré politécnico. De caráter propedêutico, o conteúdo do ciclo complementar preparava alunos para o ingresso nos cursos superiores de direito; odontologia, farmácia e medicina; arquitetura ou engenharia, respectivamente.

Manteve-se o exame de admissão para o ingresso no Ensino Secundário, sob o discurso de garantir a manutenção da qualidade de ensino, numa clara demonstração do caráter contraditório das reformas realizadas, que combinaram avanço e manutenção de privilégios, discurso democrático e realizações autoritárias, pois “como ministro da Educação, Francisco Campos fincou os marcos de uma política educacional autoritária, que teve, então, no fascismo italiano uma fonte fértil de inspiração” (CUNHA, 2005c, p. 20). Postura que reflete as contradições historicamente presentes no campo da educação nacional.

Outro destaque da reforma empreendida por Francisco Campos foi a criação de mecanismos de controle estatal sobre a educação, com o objetivo de garantir o cumprimento dos dispositivos legais e assegurar a uniformidade dos processos de ensino. Neste sentido, foi criado o serviço de inspeção educacional e foram determinadas normas para o desempenho da atividade docente (ROMANELLI, 2006).

Em termos políticos, buscando o apoio da igreja católica, a reforma estabeleceu o ensino religioso nas escolas, ainda que de forma facultativa, o que pode ser percebido como indício de que o governo de Getúlio não estava imune às pressões dos antigos blocos de poder e buscava fortalecer-se por meio de alianças com segmentos influentes na sociedade.

Continuando sua análise sobre a Reforma Francisco Campos, Romanelli (2006) destaca a ausência de políticas educacionais voltadas para o ensino primário e para o ensino profissional. Exemplificando, cita o descaso para com a formação dos professores primários e o descuido para com a formação profissional, tratada como ensino de segunda categoria, dentro dos níveis educacionais. É em tom de denúncia que a autora caracteriza a organização curricular do ensino secundário, adequada aos egressos de uma educação elitista e imprópria para a maioria da população, proveniente de uma escola primária ineficiente e incapaz de fornecer aos seus alunos a base de conhecimentos necessária para o sucesso no ensino secundário.

No que se refere ao ensino profissional, apenas o ensino comercial foi contemplado pela Reforma Francisco Campos, com prejuízo para os ensinos industrial e agrícola, ignorados pela reforma (ROMANELLI, 2006). Mais uma mostra da contradição reinante, uma vez que o ramo industrial poderia desempenhar um papel relevante no contexto do desenvolvimento de uma sociedade industrial, como parecia propor o governo de Getúlio Vargas. No entanto, o que se verificou foi a continuidade da desarticulação entre o ensino secundário e o ensino profissional e deste para com o ensino superior.

Em direção semelhante caminharam as mudanças que se seguiram com a transferência de Francisco Campos para o Ministério da Justiça e a nomeação de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação.

Gustavo Capanema foi responsável por instituir a Universidade do Brasil, organizada em 1937, e criar o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Inep (1938), além de editar os Decretos que compuseram as Leis Orgânicas de Ensino, durante o decorrer da década de 1940, conhecidas como Reforma Capanema. Esta reforma foi caracterizada por Saviani (2000) como centralista, dualista e corporativista. Diz ele a este respeito:

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao provo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social (p. 269).

É importante salientar que as Leis Orgânicas foram elaboradas e passaram a vigorar sob o amparo da Constituição de 1937, imposta ao povo brasileiro após a implantação, por Getúlio Vargas, de um regime político ditatorial denominado Estado Novo.

Instaurado sob a justificativa de conter a ameaça de um iminente levante comunista no país, o golpe perpetrado por Getúlio Vargas implicou o imediato fechamento do Congresso e a imposição de novos dispositivos legais, dentre eles, uma nova Constituição, que substituiu a Constituição de 1934, que havia sido elaborada democraticamente, por representantes da população.

O caráter antidemocrático e elitista da Constituição de 1937 refletiu-se no campo educacional, ao desobrigar o Estado da oferta de educação pública, transferindo a responsabilidade de formação da população aos pais e entidades civis (ROMANELLI, 2006).

A lógica presente na Constituição de 1937 repete-se na reforma empreendida por Gustavo Capanema, no período de 1942 a 1946, com as Leis Orgânicas que passaram então a reger o sistema educacional<sup>3</sup>.

Estas leis fortaleceram o ensino secundário de caráter propedêutico e acadêmico, sendo acompanhadas de legislação específica para o ensino profissional, cujos parâmetros de organização e oferta consideravam os ramos da economia e as demandas nascentes nos setores produtivos.

Com o acesso às carreiras de nível superior condicionado à conclusão do curso acadêmico, duas estruturas educacionais paralelas, mas não equivalentes, institucionalizaram a separação do destino profissional da população, tendo por critério as condições materiais que conduziam a um ou outro ramo de formação.

A equivalência plena entre ensino acadêmico e profissional somente foi reconhecida na década de 1960, com promulgação da Lei 4.024/1961, apesar de a legislação dos anos de 1950 apresentar tentativas parciais de equiparação decisivas

para a transformação dos cursos básicos industriais, de portadores de um conteúdo quase que exclusivamente profissional, para um conteúdo cada vez mais geral, abrindo, assim, caminho para sua própria extinção ao fim da década de 1950. A restrição da equivalência, exigindo os ‘exames de complementação’, induziu a pressão dos estudantes do 1º ciclo dos cursos profissionais para que estes incluíssem todas as disciplinas do ginásio, de modo a dispensá-los de prestar esses exames (CUNHA, 2005c, p. 158).

Percebe-se assim a característica processual da conquista da equivalência e seu vínculo com as lutas populares, diante da insistência de o Estado assegurar medidas de privilégio para os interesses das elites e ao mesmo tempo manter o papel marginal da educação profissional, uma vez que por muito tempo,

---

<sup>3</sup> Não havendo Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Leis Orgânicas cumpriam o papel de regulamentar a educação nacional.



[...] o acesso ao nível superior (a continuidade dos estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão a função de dirigentes (KUENZER, 2005, p. 28).

Kuenzer chama ainda a atenção para a criação, em 1942, das instituições que viriam a compor, posteriormente, ao que hoje denominamos Sistema S<sup>4</sup>, numa clara exemplificação daquilo que viria a ser constante no país no que diz respeito à relação entre o público e o privado no âmbito da disputa por recursos, especificamente no que se refere ao financiamento da formação de trabalhadores. Conforme Cunha: “a ambigüidade entre as esferas pública e privada tem sido uma constante na educação, embora o *modo* como elas de interpenetram tenha variado” (2005c, p. 45).

Ainda em referência à instituição do Sistema S, a partir das Leis Orgânicas, Garcia (2012) afirma que a tentativa de fortalecer a educação profissional, defendida por ocasião da criação das instituições que formariam tal sistema, fracassou em seu propósito e acirrou a dualidade educacional. Garcia justifica sua afirmação comparando a organização e estruturação dos cursos oferecidos pelas instituições oficiais e pelas instituições paralelas de educação profissional.

Considerando que os cursos de formação profissional nas instituições oficiais duravam 7 anos, mesmo tempo do curso secundário, dificilmente poderiam ser freqüentados por alunos das camadas populares que, em sua urgência de ingressar no mundo do trabalho, acabavam optando por freqüentar cursos ofertados pela rede “paralela”, normalmente de menor duração. Manteve-se, assim, duas estruturas educacionais distintas, uma para as elites e outra para as camadas populares (GARCIA, 2012).

### 2.3 Os anos 1960 a 1980

As décadas de 1960 a 1980 são parte da República, mas fez-se a opção por tratá-lo separadamente, considerando o peso que o período da ditadura militar tem na história do país

---

<sup>4</sup> O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado em 1942, dando origem ao que hoje é reconhecido como Sistema S. Conforme o site do Senado Federal, este é o “termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)”. <http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>

e principalmente, porque durante estes anos foram construídas as condições para o desenvolvimento de políticas públicas mais recentes da história educacional brasileira, sobre o qual se debruça o presente estudo.

### **2.3.1 A Lei 4.024/1961 – a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação: anacronismo**

Uma das características recorrentes da educação brasileira é a imensa dificuldade de aprovação dos dispositivos legais que a regulamentam. O trâmite pelas instâncias competentes é lento e, em que pesem as discussões realizadas durante o processo de redação e aprovação das leis, não há garantia de que os textos finais representem os interesses da população ou se mantenham fiel às propostas originais.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei 4.024/1961, aprovada no final de 1961, é exemplar nesse sentido: permaneceu em discussão por mais de uma década. O anteprojeto original, redigido por uma comissão liderada por Anísio Teixeira foi duramente combatido e quando finalmente foi promulgada, “muitas de suas inovações já tinham sido realizadas, total ou parcialmente, por várias leis e decretos [...]” (CUNHA, 2005c, p. 165).

O principal motivo para a lentidão do processo de aprovação da Lei 4024/61, (1948 a 1961), foi o embate entre os defensores da educação pública e os representantes do ensino privado. No primeiro grupo é importante destacar a atuação de intelectuais como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Júlio de Mesquita Filho, ligados ao que Saviani (2000) denomina de correntes liberais, bem como a intensa militância do professor Florestan Fernandes. Representante da tendência socialista, Florestan Fernandes foi o responsável por levar a discussão sobre a LDB aos diversos segmentos da sociedade civil, ampliando os debates em torno da educação pública.

Por sua vez, os interesses do ensino privado foram defendidos pelas lideranças católicas que se tornaram porta-voz dos proprietários das instituições privadas, que, de acordo com Saviani (2007), não dispunham de discurso suficientemente articulado para fazer frente aos debates travados entre os intelectuais dos dois grupos.

Como resultado foi aprovado um texto legal que representou a articulação entre os interesses envolvidos, incorporando medidas de apoio à educação pública mas também concessões à iniciativa privada. Por consequência, persistiram duas redes de ensino, contando ambas com o apoio e o financiamento governamental.

Logo após a entrada em vigor da Lei 4.024/1961 foi instalado o Conselho Federal de Educação (CFE) e também foi elaborado o Plano Nacional de Educação, ambos com participação direta de Anísio Teixeira, grande disseminador dos ideários da Escola Nova no Brasil. Este Plano, homologado em 21/09/1962, vigorou apenas nos anos de 1962 e 1963, devido o golpe militar que ocorreu em 1964 (SAVIANNI, 2000).

Também é importante destacar que com a aprovação da LDB tem fim o longo processo em busca da equivalência entre os diversos ramos do ensino de nível médio, quebrando, pelo menos no âmbito legal, o preconceito contra a educação profissional, institucionalizado pelas leis orgânicas.

Cunha (2005c) resume em três as razões proclamadas para o interesse de fusão entre os ramos de ensino: seria um imperativo de justiça social no contexto de uma sociedade democrática; seria retardada a especialização e por último, haveria uma resposta às demandas da industrialização em curso.

### **2.3.2 Dos anos de chumbo à abertura - educação para a conformação**

Após o período de populismo desenvolvimentista do governo JK, eleito em 1960 com a promessa de fazer o Brasil avançar 50 anos em 5 anos de administração, os governos posteriores, de Jânio Quadros e João Goulart, pouco realizaram durante os curtos e conturbados mandatos que tiveram.

No âmbito federal, no período de 1961 a 1965 foram elaborados sucessivos projetos visando à implantação de ginásios orientados para a sondagem vocacional. A partir dos estudos nos ginásios vocacionais, os alunos seriam encaminhados para a formação profissional ou geral, conforme aptidão demonstrada durante o curso.

Com a descentralização promovida pela LDB, a criação dos ginásios vocacionais deveria ser efetivada pelos governos estaduais. Como não houve aceitação ampla da proposta do Ministério da Educação pelos estados, João Goulart, em seu Plano Trienal da Educação (1963-1965) propôs o estabelecimento de uma rede nacional de ginásios modernos, nos mesmos moldes dos ginásios vocacionais, cuja implantação seria feita pelos estados, porém assessorada por técnicos qualificados (CUNHA, 2005c).

O golpe militar que interrompeu o mandato de João Goulart, em 1964, não impediu a continuidade do projeto de implantação dos ginásios vocacionais. Porém, a inexistência de especialistas em quantidade suficiente para atender as eventuais demandas levou o Ministério da Educação a firmar acordos com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento

Internacional (Usaid), que prestariam o apoio necessário para o planejamento e implantação das instituições.

Se bem sucedida, a criação dos ginásios poderia representar uma aproximação entre a educação secundária e a educação profissional, mas devido a problemas de inconsistência dentro do próprio Ministério da Educação e de ações descoordenadas entre o Ministério e a Diretoria do Ensino Secundário, as reformas previstas para a implantação dos ginásios fracassaram. Cunha (2005c) aponta as duas dimensões deste fracasso ao afirmar que

a reforma do ginásio fracassou duplamente. De um lado, o objetivo generoso de propiciar uma oportunidade de convivência de alunos oriundos de classes sociais diferentes não se concretizou pelo fato de que as novas escolas, dotadas de instalações especiais e de professores altamente qualificados, acabaram sendo ocupadas pelos alunos oriundos dos setores de mais alta renda das camadas médias. De outro lado, a iniciação para o trabalho e a sondagem de vocações não de adequavam às condições concretas do mercado de trabalho. (CUNHA, 2005c, p. 172).

Por meio da experiência com os ginásios fica mais uma vez evidente a dificuldade existente na criação de uma escola capaz de atender igualmente aos alunos das diversas camadas sociais, bem como o descompasso entre a realidade concreta da população e a educação escolar, exemplificado pelo fato de que os ginásios existentes trabalhavam técnicas artesanais e ferramentas simples, num momento em que o processo de trabalho em todo o mundo se encaminhava para a mecanização.

Uma das marcas do governo militar foi a promoção do chamado “milagre econômico”<sup>5</sup>, um conjunto de medidas impostas pelo presidente Médici, baseadas na busca do crescimento rápido. Ancorado pelo capital estrangeiro, o desenvolvimento tornou-se possível pela estabilidade política assegurada pelos militares, por meio da força, e pela instituição de um regime de extrema direita, claramente comprometido com a luta contra o comunismo e disposto a reprimir qualquer indício de contestação do regime.

Neste contexto, ainda na vigência da LDB, Lei 4.024/1961, evidencia-se a necessidade de elevação da escolaridade da população em geral. Com uma maior valorização das profissões de nível superior, cresceu a demanda por vagas nas universidades, já incapazes de atender o grande número de egressos dos cursos de nível médio, ampliado pela equivalência entre seus diferentes ramos.

---

<sup>5</sup> Denominação dada ao grande desenvolvimento econômico do país, ao final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, caracterizado pelo crescimento do Produto Interno Bruto, que chegou a atingir um taxa anual de crescimento na ordem de 10%. Foi um processo alavancado por medidas governamentais que incluíram o financiamento de organismos internacionais, o que acelerou e aprofundou o endividamento externo do país.

De acordo com Garcia (2012), a incapacidade das universidades em absorver os alunos aptos a ingressar no ensino superior, gerou um descontentamento na população e uma tensão social que colocou o governo em estado de alerta desencadeando uma série de ações que ficaram conhecidas pelo nome de Reforma Universitária.

A Reforma Universitária teve seu marco legal na Lei 5.540/1968, promulgada após uma série de estudos realizados por um grupo especialmente constituído para apresentar soluções para os problemas educacionais do país, notadamente no âmbito das universidades.

Conforme Saviani (2007), as condições de trabalho do grupo responsável pela proposta de reforma não eram favoráveis, considerando o fator tempo e também a necessidade de conseguir acomodar interesses contraditórios, daqueles que lutavam por uma universidade autônoma, com mais vagas e com mais recursos e daqueles que desejavam uma maior aproximação entre a formação superior e o mercado de trabalho.

Ao final do processo, prevaleceram os interesses dos grupos ligados ao poder, contemplados pela instituição do vestibular unificado e classificatório, pela adoção do sistema de créditos e da matrícula por disciplinas, pelo estabelecimento dos cursos de pequena duração e ainda, pela orientação racionalista e tecnicista que passou a determinar o funcionamento das instituições de ensino superior no país.

No mesmo ano de 1968 e sob a mesma lógica da reforma universitária de atendimento as demandas impostas pelo mercado, foi regulamentada a profissão de técnico de nível médio.

A aparente conquista do reconhecimento profissional representou, no entanto, o enquadramento do país num cenário de competitividade pouco favorável ao do trabalhador brasileiro, impedido de manifestar-se contra questões salariais e de condições de trabalho, pela violenta repressão do governo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) destacam que a regulamentação da profissão técnica de nível médio sinalizava para aquilo que posteriormente seria disciplinado pela lei que reformou o primeiro e o segundo graus – Lei 5.692/1971, ao garantir não só a formação de técnicos requeridos pelos moldes de desenvolvimento que se instalava no país, como também garantir a contenção da pressão sobre o ensino superior, a partir da diminuição da procura por cursos universitários.

A Lei 5.692/1971 representou, portanto, a continuidade das políticas adotadas a partir da Reforma Universitária, não implicando em rompimento com os interesses da classe dominante. Desta forma, a educação escolar continuou atendendo ao imperativo imposto pelo momento vivenciado pela produção de mercadorias no país e no mundo, no qual o

desenvolvimento técnico passou a exigir um nível mínimo e diferenciado de qualificação da força de trabalho.

Esta Lei representou ainda uma demonstração de boa vontade do país em relação às orientações dos organismos internacionais de financiamento, responsáveis pelo empréstimo do capital demandado pelo Estado nas ações de subsídio e apoio às multinacionais interessadas em se instalar no país. Tais organizações, baseadas nos princípios da administração científica do trabalho, desenvolvida por Taylor, Fayol e Ford<sup>6</sup>, esperavam dos países financiados medidas capazes de impulsionar a produtividade, sem que houvesse elevação de custos. Em termos práticos, formação básica e generalizada.

As novas medidas, baseadas nos princípios tecnicistas, adotaram a lógica do pragmatismo e do imediatismo, acrescidos do sentido de rentabilidade, por meio da qual se buscava alcançar melhores resultados, mediante a otimização da estrutura educacional já existente e uma menor alocação de recursos.

Evidenciou-se a proposta de dotar a classe trabalhadora de “aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2005, p. 33).

Assim, com a Lei 5.692/1971, verificou-se uma expansão do ensino de 1º e 2º graus, com aumento de vagas e melhoria na infraestrutura das instituições, porém ainda insuficiente para o atendimento e universalização destes níveis de ensino.

Nesta perspectiva, alguns pontos podem ser destacados na Lei 5.692/1971: a criação do ensino de 1º Grau, resultante da fusão entre ensino primário e ginásial, destinado a crianças e adolescentes de sete (07) a catorze (14) anos, com duração de oito (08) séries; aumento da obrigatoriedade escolar, de quatro (04) para oito (08) anos; divisão das disciplinas em um Núcleo Comum (obrigatório) e uma Parte Diversificada (formada a partir das particularidades regionais) e profissionalização compulsória do 2º Grau, com habilitação profissional obrigatória ao término do curso e preponderância da formação técnica/profissional sobre a formação geral.

A busca pela unidade entre teoria e prática, entre trabalho e educação, apesar de se constituir em uma demanda de grande parte dos profissionais da educação, não foi contemplada pela instituição da profissionalização compulsória do 2º grau, que não se mostrou como uma solução a ser comemorada.

---

<sup>6</sup> Sobre o Fordismo, Taylorismo e Toyotismo, ver Antunes (2000): **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho.

A primeira questão a ser levantada sobre a obrigatoriedade da profissionalização diz respeito ao fato de ter sido ela um reflexo das diretrizes adotadas pelo governo militar, diante da necessidade de desviar a demanda de ensino superior para a formação de 2º ciclo, bem como de preparar força de trabalho para sustentar os esforços do “Milagre Econômico”, por meio do qual se acelerava o crescimento brasileiro (GARCIA, 2012).

Por outro lado, essa profissionalização deixou clara a mudança de concepção educacional que a partir de então, paulatinamente, distanciou-se de um paradigma humanístico/científico e se aproximou de um paradigma científico/tecnológico, com grandes possibilidades de prejuízo para os aspectos de formação integral do educando.

Finalmente, as escolas públicas e privadas, não se mostraram preparadas para as mudanças impostas. As áreas técnicas não contavam com professores com a formação adequada. Além disso, a ausência de equipamentos, laboratórios, oficinas, bibliotecas e salas de aulas compatíveis tornaram a formação profissional limitada e sem conteúdo. A certificação profissional se tornou aquilo que Gramsci denominou de Certificação Vazia.

Ao final da década de 1970, a insustentabilidade do modelo de desenvolvimento econômico adotado no país tornou-se clara, a partir da diminuição do ritmo de crescimento. A crise econômica, aliada ao descontentamento com a violenta repressão do regime militar, fez crescer os movimentos populares contra o regime e a favor da retomada da democracia.

Em janeiro de 1985, ocorreram eleições presidenciais indiretas, colocando fim ao período militar e dando início ao movimento de restabelecimento da democracia. Uma das primeiras medidas do presidente civil empossado em 1986, José Sarney, foi a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, a fim de que a Nova República<sup>7</sup> pudesse ser devidamente institucionalizada.

Dos trabalhos desenvolvidos pela Assembléia resultou o documento chamado por Ulisses Guimarães como a Constituição Cidadã, por assegurar em seu texto alguns direitos fundamentais ignorados durante o período do regime militar. Este momento foi marcado pela intensa luta em favor de uma educação capaz de formar para o exercício pleno da cidadania, garantida pelo Estado e reconhecida como direito de todos, acessível a todos, em todos os níveis.

---

<sup>7</sup> Período da história brasileira iniciado no ano de 1985, marcando o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, que volta a ter um presidente escolhido a partir do voto indireto. Tancredo Neves, eleito em 1985, por um Colégio Eleitoral, deveria ter inaugurado este período, porém adoeceu gravemente, vindo a falecer. Seu vice, José Sarney tomou posse e governou de 1985 a 1990.

Assim, dois meses após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi protocolado na Câmara dos Deputados o primeiro projeto para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incorporando o conteúdo presente nos debates e lutas do período da Constituinte.

O primeiro projeto, apoiado pelas formulações de Dermeval Saviani em torno da defesa de uma educação politécnica e unitária, representou avanços em relação à legislação educacional então vigente. No entanto, o conteúdo de tal projeto não resistiu aos oito anos de tramitação. Nos debates e embates políticos travados nos bastidores, prevaleceram os interesses dos grupos neoliberais e governistas.

Esvaíram-se durante o processo as tentativas contidas no projeto original de garantir que a formação técnico-profissional não substituiria a educação regular (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). Assim como ruíram, naquele momento, as possibilidades de garantir para todos os cidadãos a oferta de uma formação politécnica, assentada sobre uma sólida educação geral e custeada pelo Estado.

Houve perdas, mas a aprovação da LDB, Lei 9.394/1996, não representou prejuízos diretos para a educação profissional. Suas lacunas e a necessidade de regulamentações posteriores, porém, abriram caminho para que o Estado neoliberal capitaneado por Fernando Henrique Cardoso (FHC) pudesse adotar as medidas de alinhamento da formação do trabalhador ao mercado de trabalho.

A LDB definiu, dentre outras coisas, o ensino médio como etapa final da educação básica, destinada a preparar para o exercício profissional e também para a continuidade dos estudos, ou seja, preparar o educando para o mundo do trabalho e para a prática social. Mas o que se viu posteriormente foi uma sucessão de práticas contrárias a este discurso.

## **2.4 Os anos 1990 e as reformas educacionais orientadas pelo liberalismo de FHC**

O governo FHC foi caracterizado por forte alinhamento com o pensamento neoliberal e pelas reiteradas tentativas de o Brasil inserir-se no modelo de produção flexível adotado a partir dos anos de 1990 pelas sociedades detentoras de maior poderio econômico e científico.

Este governo não apenas deu prosseguimento à abertura do mercado brasileiro ao capital estrangeiro, iniciada por Fernando Collor e continuada por Itamar Franco, como também adotou uma série de medidas alinhadas aos interesses dos organismos financeiros internacionais que repercutiram forte e negativamente sobre as condições de vida e trabalho de grande parte da população brasileira.



Com as políticas do Estado Mínimo<sup>8</sup>, direitos ligados ao bem estar do trabalhador foram cortados e os salários tiveram grande depreciação. Durante seus dois mandatos, FHC transformou o Brasil num país em constante reforma. A este respeito, Silva Jr. (2002) afirma seu entendimento de tais reformas como

uma ação política estratégica para a aceleração das mudanças sociais necessárias à nação em face da matriz política, teórica e ideológica do projeto de governo de FHC, caracterizada centralmente pela dependência ao capital internacional (p. 73).

Como resultado, ao final de seu governo, o país caracterizava-se pela queda na taxa de empregos e pelo crescimento da dependência ao capital internacional, “sob a batuta de um Estado muito forte no plano nacional, mas profundamente submisso no âmbito global” (SILVA JR, 2002).

As reformas empreendidas no período atingiram várias esferas da sociedade. Reformou-se a economia, o setor tributário e fiscal, a previdência e a educação.

A educação, como ocorre com os direitos sociais nas economias neoliberais, assumiu um caráter de mercadoria, diante da abertura dada pelos dispositivos legais. Estes dispositivos, em parte analisados na sequência deste trabalho, contribuíram para a ascensão da iniciativa privada e o enfraquecimento da esfera pública, especialmente no que se refere à formação profissional.

Conforme Pires (2005), os textos legais foram acompanhados por uma série de justificativas cujo objetivo era legitimar as reformas e convencer a sociedade de que as medidas adotadas eram necessárias para o desenvolvimento do país. Nesta função de convencimento foi fundamental a participação de intelectuais de renome no cenário nacional, ideologicamente alinhados ao governo, com destaque para Guiomar Namó de Melo, Eunice Durhan e o ministro Paulo Renato de Souza. Ainda tratando das reformas empreendidas no governo FHC, Pires (2005) afirma que

A reforma do Estado, desencadeada no país na década de 1990, negligencia a concepção ampla de formação, assumindo uma visão voltada para a certificação de competências. Para o Estado, é mais rentável econômica e ideologicamente manter-se na contramão da formação unitária (p. 23).

---

<sup>8</sup> A idéia de Estado Mínimo pressupõe um afastamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade, a fim de garantir a liberdade individual e a competição entre os agentes econômicos. A regulação da economia, neste contexto, deve ser realizada pelas forças do mercado. Ao Estado Mínimo cabe apenas assegurar os serviços básicos para a manutenção da ordem social. Nesta perspectiva, o Estado investe o mínimo necessário em serviços, o que, na prática, gera a privatização de estatais e a diminuição dos benefícios públicos conquistados pela população. É um dos pressupostos basilares do neoliberalismo. Um dos autores que melhor desenvolve o tema é István Mészáros, em Educação para além do Capital (2002).

Em relação à formação de força de trabalho, as ações do governo FHC ultrapassaram os limites do ensino técnico, colocando em foco a qualificação e requalificação dos trabalhadores realizada por meio de cursos de rápida duração. Tais medidas não apenas implicaram na aplicação mais restrita de recursos públicos, como também funcionou como uma cortina de fumaças, “desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

O exemplo mais emblemático do autoritarismo imposto à formação do trabalhador foi o Decreto 2.208/1994, por meio do qual a educação profissional, pública, foi seriamente afetada. A separação compulsória entre ensino profissional e ensino médio e as reformas empreendidas logo depois atuaram no sentido de desfigurar a formação dos trabalhadores e impor uma série de restrições legais e orçamentárias, que impediram seu fortalecimento e expansão, por um período de aproximadamente 10 anos.

Este Decreto, na verdade, reeditou parte do texto do Projeto de Lei (PL) 1.603/1996, apresentado pelo MEC ao Congresso Nacional e posteriormente retirado da pauta de votações pelo ministro Paulo Renato de Souza. O PL 1.603/1996 foi redigido por uma equipe do MEC, expressando as intenções do governo de promover mudanças radicais na organização da educação profissional brasileira, de forma a dividir a responsabilidade por sua oferta entre outras esferas do poder público e representantes do setor privado, o que implicaria na desejada redução de gastos com o custeio das instituições federais.

Duras críticas foram tecidas ao PL 1.603/1996, no que se refere ao seu conteúdo e ao processo de sua elaboração. Não houve nenhuma discussão externa ao MEC sobre o PL, de forma que os setores diretamente envolvidos na educação profissional não tiveram a oportunidade de opinar e participar da definição das propostas apresentadas pelo documento.

Ao final, cedendo às pressões da sociedade civil e talvez vislumbrando alternativas para o alcance de seus objetivos, por meio do texto recém-aprovado da LDB, Lei 9.394/1996, o MEC solicitou a retirada do PL 1603/96, antes de sua votação pelo Congresso, adiando por um breve período a Reforma da Educação Profissional pretendida.

É necessário salientar que no período de proposição do PL 1.603/96 e dos trâmites que corriam paralelamente para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a educação brasileira enfrentava sérios desafios, principalmente no nível médio, em consequência das políticas adotadas durante o período militar, sustentadas pela Lei 5.692/1971.

Diante disso e da necessidade de o país implementar um novo modelo de desenvolvimento, mais próximo daquele em curso em várias partes do mundo, havia

acentuado interesse do governo em promover mudanças no ensino técnico-profissional, a fim de permitir menor alocação de recursos e maior efetividade das instituições federais de formação profissional.

O discurso legitimador das reformas girou em torno de ‘problemas e distorções’ diagnosticados junto à rede de instituições federais de formação profissional, que poderiam ser corrigidos por meio do redirecionamento do foco de atuação destas instituições, conforme afirma Lima Filho (2003).

É possível perceber esta manobra na produção dos intelectuais ligados ao governo, como é o caso de Cláudio Moura de Castro, que posteriormente tornou-se um dos principais articuladores da Reforma da Educação Profissional empreendida pelo MEC.

O diagnóstico de Castro (1997) e de outros consultores do MEC chamados para uma análise das condições do Ensino Profissional de Nível Médio nas instituições federais apontou para a incapacidade de tais instituições formarem os trabalhadores requeridos pelo mercado, além de demandarem altos investimentos por parte do governo. Por isso, deveriam ser reavaliadas. Ainda conforme Castro (1997), os custos desta formação também eram elevados e, não promoviam o retorno dos recursos investidos. Assim, este formato de ensino não se mostrava interessante para os diversos setores de orientação neoliberal que participavam do governo.

Diante da precariedade das instituições públicas de nível médio, a procura por vagas nas instituições federais havia crescido significativamente, uma vez que estas se constituíam em exceção, ao ofertarem educação pública e de boa qualidade. Desta forma, o perfil dos alunos atendidos por estas escolas havia mudado progressivamente, na medida em que os jovens das classes médias passaram a disputar as vagas disponíveis e concorrer de forma desigual, com os jovens das camadas populares.

Neste contexto, muitos jovens egressos das instituições federais não se inseriam imediatamente no mercado de trabalho, aproveitando-se do bom nível da formação recebida se dirigiam aos cursos superiores, retardando o início de sua vida profissional e deixando de suprir as lacunas do setor produtivo. Isto se mostrava contraproducente, se vislumbrado a partir da ótica neoliberal assumida pelo governo e seus analistas.

Na verdade, a procura pelas instituições federais por alunos oriundos das classes médias não deveria se constituir em um problema, tendo em vista que a educação pública, gratuita e de qualidade é um direito social que deveria ser assegurado a toda a população e não apenas a determinados segmentos (DOURADO, 2011). Não havendo, porém, vagas para

o atendimento a toda a demanda, foi inevitável que os alunos melhor preparados garantissem seu acesso, em detrimento daqueles vindos das camadas populares.

Se por um lado os estudos dos analistas apontaram para a diversificação do público das escolas federais de formação profissional como dados inequívocos, a análise apresentada a partir de tais dados refletiu um olhar distorcido sobre a realidade, pois ignorou as condições precárias da escola pública em todos os níveis, excetuando as instituições federais, tidas como ilhas de excelência e qualidade na educação. O cerne do problema, portanto, pode ser identificado na formação oferecida pelas demais escolas públicas que, devido sua baixa qualidade e diante do descaso do governo, não preparavam adequadamente os alunos dos níveis iniciais e também não se mostravam adequadas para bem atender os alunos no nível médio. No entanto, esta era uma realidade que o governo não pretendia deixar patente.

Garcia (2012), analisando este período e seus impactos sobre a educação profissional, destaca que, além dos fatores acima citados, a disponibilidade de recursos para financiamento da educação profissional por parte do Banco Interamericano de Desenvolvimento, também contribuiu para criar as condições adequadas para a implementação das reformas pretendidas pelo governo para esse tipo de formação. É importante ressaltar que a disponibilização de recursos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento estava condicionada a separação entre ensino médio e ensino técnico.

Diante da conjuntura política e econômica favorável, as intenções do governo foram favorecidas pela aprovação, em 1996, da LDB, Lei 9.394/1996, que não apenas deixou de atender os anseios da sociedade civil como também abriu possibilidades para que novos dispositivos legais fossem aprovados conforme as tendências neoliberais em curso.

Como destaca Garcia (2012), as lacunas da LDB, a necessidade de regulamentações posteriores para muitos de seus artigos e algumas afirmações dúbias contidas no texto abriram a possibilidade de que fossem aprovadas leis complementares que coadunavam com os interesses do governo.

Nesse sentido, apesar de o texto da LDB definir o ensino médio como etapa final da educação básica, destinada a preparar para o exercício profissional e também para a continuidade dos estudos, ou seja, preparar o educando para o mundo do trabalho e para a prática social, o que se viu posteriormente foi uma sucessão de práticas contrárias a este discurso.

De acordo com Cêa (2006), a contradição marca a aprovação do Dec. 2.208/97, logo após a entrada em vigor da LDB. Funcionando como suporte jurídico para vários programas instituídos no governo FHC, este Decreto contemplou temas debatidos entre o MEC e o BID,

bem como acatou as condições estabelecidas para a concessão do financiamento por parte do Banco. Assim, abriu-se espaço para a legalização e legitimação do movimento de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação de força de trabalho, cada vez mais estimulados pelo Estado.

Com o texto da LDB instituindo a Educação Profissional como uma modalidade paralela ao ensino regular (Art. 40), foi possível a separação entre formação acadêmica – Ensino Médio - e formação técnica, trazendo de volta a institucionalização do caráter marginal da formação para o trabalho. Cêa (2006) afirma que, a partir de 1997:

[...] essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto de ‘educação profissional’ configurar-se predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade (p. 3).

Com a estruturação conferida pelo Dec. 2.208/97, a Educação Profissional passou a ser composta de três diferentes níveis. O nível básico caracterizou-se por não apresentar exigência de regulamentação curricular ou escolarização anterior. Destinado a jovens e adultos, teve como enfoque a qualificação, a requalificação e reprofissionalização deste segmento e deveria ser ofertado pelas escolas técnicas federais, ainda que de forma não exclusiva: o foco foi no Sistema S.

Os cursos técnicos seriam responsáveis pela habilitação profissional dos alunos, que deveriam estar matriculados no ensino médio (regime de concomitância) ou já o terem concluído (regime seqüencial). Este nível exigia estruturação curricular própria e regulamentada. Já os cursos tecnológicos compreendiam os cursos superiores na área tecnológica, sendo destinados aos egressos do ensino médio ou técnico.

Os principais problemas detectados nesse Decreto dizem respeito a um conceito de formação humana restrito, fundamentado no ajuste às necessidades impostas pelo setor da produção. Isto foi materializado no aligeiramento da formação do trabalhador, na separação entre educação profissional e ensino médio, na inviabilização dos cursos integrados e não vinculação entre profissionalização e elevação da escolaridade.

Outras disposições do Decreto também realçam o caráter mercantilista que a educação assume no governo FHC, como é o caso da modulação dos cursos<sup>9</sup>, a redução em 50% das

---

<sup>9</sup> Um curso modular é constituído por uma série de módulos ou sub cursos, com certificação própria e que, se concluídos dentro do limite de 5 anos (entre o início do primeiro módulo e o término do último módulo), conferem uma habilitação profissional. Os módulos podem ser cursados em instituições distintas, sendo que a certificação é conferida pela instituição onde o último módulo foi cursado (BRASIL, MEC, 2008).

vagas para o ensino médio e a implantação de currículos para a educação profissional apoiados na teoria das competências. Porém, as maiores evidências do compromisso do governo com a Reforma da Educação Profissional podem ser encontradas no Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), utilizado como instrumento de coerção e indução ao apoio das instituições federais à Reforma.

O Proep foi proposto como resultado de uma parceria do MEC, Ministério do Trabalho e BID. Com um objetivo claro de forçar a queda das matrículas no ensino médio e tornar mais rápida e barata a formação do trabalhador, o Proep determinou um incremento na oferta de formação profissional, tendo como fundamentos a oferta de cursos em relação à demanda, a constante atualização do currículo, integração com o mercado por meio de parcerias, inclusive com o setor privado (LIMA FILHO, 2003).

Nesta mesma perspectiva, Leal Neto (2010), afirma que, com o Proep, ficou claro o comprometimento do governo FHC em reformar a educação brasileira conforme a racionalidade neoliberal, com as instituições educacionais subordinando-se às demandas do setor produtivo, bem como ao receituário das instituições internacionais de financiamento.

Garcia (2012) analisa a imposição do Dec. 2.208/1997 e do Proep como um momento de redefinição da educação profissional brasileira, “com sua exclusão da estrutura do ensino regular” (p. 111). A alteração autoritária dos princípios e parâmetros dessa modalidade educacional, afetando de forma radical o funcionamento das instituições federais de educação profissional, incidindo negativamente sobre a qualidade do ensino ofertado por estas instituições.

Destinando os recursos ambicionados pelas instituições federais e necessários para a modernização e, por que não, sobrevivência de tais instituições, o Proep atuou com sucesso como instrumento de pressão sobre os docentes e gestores resistentes, uma vez que impôs, como condição para a liberação de recursos, a adesão à Reforma.

Ao apelo financeiro representado pelo Proep, somou-se outra moeda de troca, conforme Garcia (2012): a cefetização<sup>10</sup>. Oferecendo a possibilidade de as escolas técnicas federais tornarem-se também instituições de formação superior e atenuando os receios de privatização da educação profissional reforçados pela aprovação de lei que limitou a criação de novas escolas (Lei 9.649/1998), a cefetização venceu as últimas resistências e as reformas

---

<sup>10</sup> Termo utilizado para marcar o processo de mudança de status, pelas quais as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais ascendem ao posto de Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, ampliando sua área de atuação e passando a oferecer cursos superiores, o que há muito era almejado por grande parte das instituições federais de educação profissional.

pretendidas por FHC para a educação profissional puderam ser implantadas, apesar das críticas e resistências.

Pires (2005) analisando as reformas do ensino médio e da educação profissional coloca que as ações reformistas de FHC geraram, nas instituições de educação profissional, uma cisão interna, colocando em pólos opostos os defensores e os críticos da reforma. Desencadeou-se, na rede federal, uma crise identitária que se constituiu em um “processo que, ao ser analisado, desvela a perda de identidade destas instituições e/ou um processo de metamorfose institucional, marcado pelo dualismo estrutural” (p. 154).

Além do dualismo estrutural, a análise do processo de cefetização e de reforma, mais amplamente falando, desnudou a lógica economicista e pragmática subjacente aos processos de reforma, conforme também salienta Ramos (apud PIRES, 2005, p. 157).

Uma das conseqüências imediatas da adesão ao Proep e ao processo de cefetização, foi a retração generalizada no número de matrículas o que, em resposta, levou algumas instituições a manterem o ensino médio e a concomitância interna<sup>11</sup>, mesmo contrariando as orientações do MEC e o ideário da reforma, abrindo a possibilidade de retaliações, principalmente de ordem financeira (PIRES, 2005), o que ao final, foi o *argumento* decisivo para a efetivação final das reformas.

Referindo-se ao processo de cefetização, Guimarães (1996) afirma que as reformas e mais especificamente o *Projeto Cefet* (termo cunhado pela autora) assumiu um papel central na formação profissional no Brasil, uma vez que assegurou a integração e a verticalização do ensino em seus diferentes níveis, numa ação política ligada à busca de uma maior competitividade da economia brasileira e sua inserção no cenário do capitalismo mundial.

Diante desta série de análises, é pertinente recorrer novamente a Garcia (2012), a fim de reafirmar o fato de que nenhuma reforma é politicamente [economicamente] desinteressada. No contexto específico das reformas empreendidas por FHC, isto equivale a ressaltar a ocultação, sob o discurso da democratização e da modernização da educação profissional, o verdadeiro objetivo de reduzir os gastos públicos com educação, bem como atender ao mercado, por meio do aligeiramento e da precarização da formação do trabalhador e do investimento de recursos públicos no setor privado.

---

<sup>11</sup> O Proep, lançado após o Dec. 2.208/1997, em consonância com as sugestões dos organismos internacionais de financiamento, previa a paulatina extinção do ensino médio integrado ao médio, nas instituições federais que deveriam formar os técnicos pelo regime de concomitância interna (quando o ensino médio era feito na própria instituição) e externa (quando o ensino médio era cursado em outra instituição). Desta forma, com o final do ensino médio nas instituições federais, apenas a concomitância externa seria possível.

Também as palavras de Lima Filho (2003), em análise da reforma da educação profissional, reforçam as características destas políticas, como se lê:

[...] a reforma da educação profissional concebida e iniciada no período do governo de FHC constitui um processo que, vinculado ao ideário neoliberal de redução e redefinição do papel do Estado, representa, no âmbito educacional a demissão da política pública e visa à constituição de um mercado privado de educação profissional. É, portanto, um processo de desestruturação da esfera educacional pública [...]. Enfim, essa seria a gênese do movimento de transformação em curso, que tem por diretriz e finalidade converter as instituições públicas de educação técnico-tecnológica em empresas de formação profissional (p. 77).

O que se viu no campo educacional foi o reflexo da orientação global das políticas neoliberais enfatizadas na década de 1990. Carneiro (1998), ao analisar as políticas do governo FHC afirma que a lógica deste governo foi a de inserção, a qualquer custo, no mercado globalizado. Isso se verificou claramente nas políticas do setor educacional, que apesar de serem prioridades no discurso deste governo, sofreram queda de investimentos, em detrimento do crescimento de aportes financeiros para o setor privado, demonstrando “a inversão das prioridades das políticas neoliberais, em que o Estado é mínimo para as ações sociais e máximo para estimular a realização do capital” (p.58).

## **2.5 Os anos 2000: o discurso da mudança e o aparente protagonismo da educação profissional**

Ainda sob o impacto das medidas neoliberalizantes do governo FHC, Luís Inácio Lula da Silva assumiu a Presidência da República, amparado em um discurso de mudança e trazendo consigo o apoio e a esperança das grandes massas e dos setores mais progressistas da nação.

Diante da perspectiva de transformações estruturais em diversos setores da sociedade, os brasileiros investiram suas expectativas no cumprimento da proposta democrática e popular apresentada por Lula, antevendo tempos melhores para o país, também no âmbito educacional.

Neste contexto, destaca-se o compromisso do governo Lula com sua base de apoio, no que se refere à Educação Profissional era o da revogação imediata do Dec. 2.208/1997, bem como a adoção de uma nova institucionalidade para a educação profissional, refém das medidas neoliberais do governo anterior.



O processo de construção de um novo decreto foi pontuado por intensa participação de representantes da comunidade científica, diferentemente do que havia acontecido no governo FHC. Inúmeros eventos foram realizados, dando aos setores mais progressistas margem para a expectativa de que a nova legislação pudesse verdadeiramente representar os interesses reais da maioria da sociedade brasileira. Os debates colocaram em evidência as divergências existentes entre os setores envolvidos, mas foram fundamentais para uma melhor compreensão das questões postas em questão.

Nessa perspectiva, e não tão rapidamente quanto o desejado, foi editado o Decreto 5.154/2004, que, dentre outras medidas, devolveu a possibilidade de integração entre os ensinos médio e profissional, desde que assegurada a formação geral do educando, conforme o estabelecido pela LDB, Lei 9.394/1996.

Foi tratado um dos pontos nevrálgicos do decreto anterior, porém a nova legislação não representou o avanço almejado pelos progressistas, principalmente por não ter sido imediatamente acompanhada por outras medidas de apoio e regulamentação, como a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais e o incremento de ações para fortalecer a educação profissional nos âmbitos federal e estadual, necessárias ao desmantelamento da complexa lógica anterior.

Desta forma, a expectativa por novas diretrizes, mudanças mais profundas e até mesmo a revisão da própria LDB, foi por muito tempo frustrada, sendo parcialmente realizada nos anos de 2008 e 2012<sup>12</sup>. Na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), houve apenas uma acomodação de interesses, naquilo que poderia ser denominado de modernização do arcaico, o que implicou em certa continuidade, apesar das rupturas. Garcia (2012) afirma o Dec. 5.154/2004 está “assentado sobre as bases do Dec. 2.208/1997, cujos objetivos permanecem vivos” (p. 119).

Mesmo com as frustrações decorrentes da superficialidade e da limitação das mudanças, a aprovação do Decreto 5.154/2004 foi emblemática para a Educação Profissional, ao apontar para a construção das bases da educação integral do cidadão, tendo como pressuposto a educação em sua relação com a prática social e o trabalho como princípio educativo. Nos demais quesitos, praticamente reproduziu o decreto anterior, mantendo inclusive suas bases conceituais.

---

<sup>12</sup> No ano de 2012 duas Resoluções do Conselho Nacional de Educação alteraram parcialmente este cenário, com as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Res. nº 2, de 20 de janeiro de 2012) e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Res. nº 6, de 20 de setembro de 2012). Nestas diretrizes, assume-se um discurso que secundariza a noção de competência e ressalta a construção de conhecimentos na perspectiva da politécnica e determina a necessidade de vinculação entre educação e o mundo do trabalho. Estabelece ainda o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Se a Reforma da Educação Profissional de FHC encontrou inicialmente franca resistência, a principal mudança propugnada pela nova legislação, o retorno da integração entre ensino médio e profissional, foi marcado por reações contraditórias, colocando em campos opostos os progressistas, que festejaram a mudança e aqueles conservadores que resistiram em promover a integração. Frigotto e Ciavatta (2006) explicam a resistência apontando para a absorção de grande parte dos dispositivos do Dec. 2.208/1997 e também para a tradição de modernização conservadora existente no país.

Manteve-se a estrutura dual, com a continuidade dos cursos concomitantes e subsequentes, principalmente nas instituições privadas e na rede estadual. Na rede federal, comprovadamente no Instituto Federal de Goiás, estes cursos ainda existem, mas foram progressivamente perdendo espaço para os cursos integrados.

O Dec. 5.508/2004, não representou o avanço pretendido, mas significou o ganho possível, diante das condições concretas da sociedade brasileira naquele momento histórico, além de apontar para novas possibilidades de formação do trabalhador que devem ser conquistadas. No período que se seguiu, importantes medidas foram tomadas em relação à educação profissional no país, inaugurando um período em que esta se coloca em evidência, apesar das discussões e contradições ainda engendradas.

Merece destaque o lançamento do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destinado a ampliar os espaços públicos para a formação profissional de adultos, que não tiveram oportunidade anterior de escolarização e profissionalização. Integrando profissionalização e elevação de escolaridade, o PROEJA tem como objetivo, ainda, contribuir para a universalização da educação básica, ao atender a um contingente populacional precocemente excluído do sistema escolar e já inserido no mercado de trabalho.

A questão da formação integrada para jovens e adultos já havia sido tema de discussões anteriores, no bojo dos debates para a construção do Dec. 5.154/2004 e, como resultado inicial foi aprovada a Portaria 2.080/2005, cujo objetivo foi o de estabelecer diretrizes para as instituições federais de educação profissional promoverem a oferta de cursos na forma integrada ao ensino médio, destinados especificamente para jovens e adultos – EJA.

O Programa, apesar de inovar ao articular educação profissional, educação de jovens e adultos e ensino médio, não esteve isento de críticas, o que acabou incorrendo em alterações na proposição inicial, com a revogação do Dec. 5.478/2005 e sua substituição pelo Dec. 5840/2006 e também a elaboração de novo Documentos Base (aprovado em 2007), a fim de

nortear o desenvolvimento do Programa, tanto para a formação inicial e continuada (FIC) quanto para o ensino fundamental. Conforme consta da apresentação do Documento Base,

O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral.

Os pressupostos acima descritos apontam para uma perspectiva de formação mais ampla do trabalhador jovem e adulto. Conforme o Documento, estão na base dessa proposta o reconhecimento, o respeito e diálogo com o saber do aluno trabalhador; o que pressupõe o acatamento de tempos e espaços de aprendizagem diferenciados, bem como processos contínuos de construção coletiva de conhecimentos (BRASIL, 2007).

O documento reforça ainda a necessidade de uma compreensão da escola como instituição integrante e atuante nas dinâmicas sociais, atenta às vocações produtivas e potencialidades de desenvolvimento regional, envolvida em ações de sustentabilidade sócio-cultural-econômica-ambiental. Igualmente necessária é a constituição de redes de pesquisa que venham dar suporte teórico-metodológico e socializar os conhecimentos produzidos (idem, idem).

A implantação do PROEJA, se tomado por base o conteúdo do Documento Base, pode ser identificado com uma concepção gramsciana de educação, no que se refere aos princípios para a formação humana de caráter omnilateral, construída pela prática social e mediada pela escola politécnica e unitária. Porém, a realidade tem apontado para uma prática diversa, desenvolvida nos mesmos moldes da educação regular ou empobrecida em termos de conteúdos científicos, culturais e tecnológicos.

Outra iniciativa de destaque foi o lançamento, em 2007, do programa Escola Técnica Aberta do Brasil, e-Tec, criado pelo Decreto nº 6.301 de 12/12/2007, com o objetivo de ofertar educação profissional e tecnológica a distância, tendo como principal o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, em instituições públicas. A justificativa para sua implantação gira em torno da amplitude territorial do país, bem como a existência de localidades de difícil acesso, que implicam na existência de um número elevado de trabalhadores sem possibilidade de formação profissional. É possível também pensar na implantação do Programa como resposta a sempre crescente demanda por

qualificação de força de trabalho em todo o país, bem como ao conjunto da legislação educacional vigente, no qual a educação a distância é abordada.

A LDB 9.394/1996 não havia ignorado a questão da educação a distância. O artigo 80 firma o compromisso de a União promover iniciativas de educação a distância em todos os níveis de ensino e também na educação continuada.

Com isso, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei 10.172/2001 incorporou em seu conteúdo o incentivo a programas de educação a distância, de forma a ampliar as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa do país.

Assim, se a aprovação do Dec. 5.154/2004, a criação do PROEJA e do e-TEC demonstram atenção a pontos nodais na educação profissional no Brasil: a educação de jovens e adultos e a concentração territorial das instituições. A implementação dessas medidas põe em evidência a manutenção de antigas práticas, com políticas compensatórias e de viés assistencialista que, na opinião de autores como Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), não são eficazes, principalmente por não serem relacionadas a medidas efetivas de inserção profissional, por não estarem ligados à elevação de escolaridade e por reeditarem a parceria público/privado. Esse é o caso de Programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem (criado em 2005) e Escola de Fábrica (instituído em 2004).

Como aponta Ciavatta (2010), a descrença e descaso para com a educação de jovens e adultos foi substituída, no início dos anos 2000, por uma inédita gama de ofertas de programas de governo que visam resgatar a associação entre escolarização básica e a educação profissional, sem que isto signifique, necessariamente, a superação da fragmentação e desigualdades marcantes na educação brasileira. Para a autora,

[...] as políticas governamentais, no âmbito da EJA, revestem-se de um caráter de aparente democratização, marcado pela ampliação de oportunidades de elevação de escolaridade, na verdade, funcionais às atuais formas de divisão social do trabalho e aos novos requerimentos do processo produtivo na atual fase de acumulação do capital (CIAVATTA, 2010, p. 63).

Mais recentemente algumas mudanças foram efetuadas. Dentre elas, merecem destaque as ações que culminaram com a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e para a educação profissional, regulamentadas através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 e da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, editadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Os textos destes dois documentos apresentam uma orientação teórica e conceitual bastante distinta daquela presente nas regulamentações anteriores. Na Resolução CNE/CEB nº 2/2012, a educação de nível médio aparece como um direito social a ser suprido de forma obrigatória e gratuita, a cada pessoa, tendo por base a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, conforme Artigos 3º e 5º.

O trabalho, apontado como princípio educativo, é conceituado no Art. 5º, a partir de uma perspectiva ampliada, que destaca sua dimensão ontológica, de atividade especificamente humana, pela qual o homem transforma a natureza, produz sua própria existência e alcança sua realização.

Por sua vez, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012, sobre as diretrizes para a educação técnica de nível médio, apresenta uma concepção de trabalho firmada no princípio da politecnia (Art. 6º) e na vinculação entre educação e o mundo do trabalho. A questão das competências, orientadora da legislação anterior, é ampliada, não desaparecendo completamente do novo texto legal, com um sentido mais próximo de aquisição de conhecimentos e não de mero desenvolvimento de habilidades.

Assim, de forma geral, a análise das políticas públicas para a educação profissional empreendidas durante o governo Lula leva a perceber que, apesar dos consideráveis avanços empreendidos, o anseio por mudanças estruturais neste campo não se efetivou da forma necessária, frustrando boa parte dos anseios da população brasileira.

### **2.5.1 A expansão da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais: capítulos mais recentes de uma longa trajetória**

No contexto desse trabalho, convém destacar especialmente a Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Além de ampliar a área de atuação das instituições federais de formação profissional, por meio da interiorização das instituições e do aumento de vagas, esta lei promoveu intensas transformações nas instituições federais existentes e provocou uma série de embates inter e intrainstitucionais.

O PNE 2001-2010, Lei 10.172/2001, conforme Dourado (2011), envolveu em sua tramitação o embate entre interesses gerais e concepções educacionais bem distintos, colocando em oposição uma proposta representativa dos interesses da sociedade e outra,

representativa dos setores ligados ao bloco hegemônico no Congresso Nacional e pautada na lógica neoliberal do governo FHC.

Importantes pontos da proposta da sociedade não foram incorporados ao documento aprovado, como é o caso da proposição da instituição do Sistema Nacional de Educação e do Fórum Nacional da Educação, bem como da redefinição do Conselho Nacional de Educação e da ampliação dos recursos para a educação pública, que deveria ser garantida em 10% do PIB (DOURADO, 2011).

Sobre a educação profissional, destaca-se inicialmente no PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) o diagnóstico sobre a “Educação Tecnológica e Formação Profissional”, que apresenta a oferta desta modalidade como heterogênea e reduzida. A heterogeneidade, conforme coloca o documento, é fator positivo, por favorecer o atendimento de demandas variadas [do setor produtivo].

Por outro lado, a pequena oferta não permite que todo o contingente de jovens e de adultos, que necessitam de qualificação ou de readaptação, seja devidamente profissionalizado e preparado para o trabalho. Nesta mesma direção, o diagnóstico continua apontando argumentos utilizados anteriormente pelos analistas do MEC em sua análise sobre as instituições federais de educação profissional, no contexto das reformas da educação profissional empreendidas pelo governo FHC: a questão dos altos custos e do não atendimento da classe trabalhadora pelas instituições públicas. Por esta perspectiva, o documento justifica a insuficiente manutenção das instituições públicas existentes e a dificuldade de multiplicá-las (BRASIL, 2001).

O diagnóstico é contraditório. Ao mesmo tempo em que afirma em tom de denúncia a preponderância dos jovens com melhor escolaridade nas escolas públicas de formação profissional e o afastamento dos jovens trabalhadores, “que são os que dela mais necessitam” (BRASIL, 2001, p. 58), devido o processo seletivo, atesta o fato de que esta modalidade de formação tem reafirmado historicamente a dualidade propedêutica-profissional, funcionando como mecanismo de exclusão associado à origem social do educando, o que, de fato tem ocorrido.

As diretrizes do plano para a educação profissional incluíram a responsabilidade compartilhada entre setor público e privado no financiamento da qualificação, a ampliação de matrículas e da rede de atendimento.

Em termos gerais, Dourado (2011) afirma que o PNE 2001-2010 “a despeito de sua aprovação, não foi considerado base fundamental para o planejamento educacional” (p. 30), pois,

na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação de Estado, capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo (p. 38).

Na verdade, as políticas públicas para o setor refletiram o curso das políticas mais amplas adotadas por cada governo. A criação dos institutos federais já estava prevista no PNE 2001-2010, como uma das estratégias para o fortalecimento e ampliação da educação profissional no país e sua efetivação, no ano de 2008, deu-se, não por acaso, no contexto de desenvolvimento do Plano de Expansão da Rede Federal, cuja 1ª fase iniciou-se em 2005, com a liberação de crédito extraordinário em favor do MEC, pela Lei 11.249/2005.

Apesar de ter sido rapidamente assimilado, o processo de criação e implantação dos institutos federais não foi pacífico e consensual. As discussões que antecederam a aprovação da lei foram limitadas e em certos casos, acaloradas. Algumas instituições já consolidadas como autarquias, temiam perder *status* – prestígio, poder, autonomia - ao serem encampadas por outras, na qualidade de câmpus. Havia também resistência quanto a abrir mão de uma identidade institucional construída ao longo dos anos, em decorrência da iminente reestruturação organizacional para a qual apontava a proposta.

A resistência não foi unânime, o que pode ser explicado pela diversidade de instituições federais de educação profissional que seriam alcançadas pela proposta, bem como pelas aspirações acalentadas na ocasião, por cada um dos segmentos. Otranto (2011) oferece um excelente panorama sobre o assunto, assim como os documentos emitidos pelas entidades representantes dos Cefet, das Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (E.V.), Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica - Concefet (2007), Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais - Coneaf (2007) e Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais -Condetuf (2007), respectivamente.

No âmbito dos Cefet, a proposta de criação dos institutos apresentadas pelo MEC não encontrou grande resistência, porque as mudanças previstas de certa forma representavam o atendimento a aspirações antigas, de serem elevadas ao *status* de Universidade Tecnológica, e, ao mesmo tempo, não apontavam para perda de identidade e autonomia, uma vez que, detentores de maior tradição dentro da rede federal, tais instituições provavelmente seriam contempladas como sede das futuras reitorias.

O documento expedido pelos dirigentes dos Cefet, em agosto de 2007, reconhece o mérito da proposta de criação dos Institutos, afirmando que tais instituições poderiam

contribuir para o desenvolvimento da educação profissional brasileira. Este documento apresenta, ainda, uma proposta de minuta para o anteprojeto de lei responsável pela criação dos Institutos, que deveria ter por base:

1. Adoção de um processo de implantação disposto em Lei única;
2. Inclusão dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFET entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes à Universidade caracterizadas em toda legislação que trata desse nível de ensino;
3. A implementação pelo Ministério da Educação de política de apoio que garanta iguais condições (recursos humanos e materiais) aos atuais CEFET e à ETF-Palmas para a transformação em IFET;
4. A adoção de providências para implantação de um Plano de Cargos e Carreira de professores da Educação Tecnológica – PCCPET, consoante com as prerrogativas da nova Instituição, e que assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino do 1º e 2º graus e do ensino superior dessas instituições;
5. Garantia do processo de escolha do Dirigente Máximo dos IFET a partir de eleição direta, de acordo com o que dispõe a legislação em vigor sobre o processo de escolha dos Diretores;
6. Garantia de que as prerrogativas e objetivos dos IFET tenham como base a preservação das conquistas históricas da rede de CEFET e ETF-Palmas – a fim de reafirmar seu trabalho educativo em favor do desenvolvimento da nação brasileira, entre os quais se incluem: a natureza pública das instituições e a coexistência do ensino técnico, superior (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão;
7. A criação, em lei, de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica, a fim de garantir de modo definitivo à Educação Profissional e Tecnológica o seu caráter e estratégico e, ao mesmo tempo, inseri-la no rol das Políticas de Estado.
8. Preocupação com a afirmação da rede federal enquanto de formação profissional e tecnológica, com os princípios balizadores de sua atuação, o que a faz reconhecida em todo o território nacional.
9. A ênfase na Educação Profissional e Tecnológica, pesquisa e extensão com o fortalecimento da educação técnica de nível médio, integrada a educação básica. (CONCEFET, 2007, p. 11).

Uma vez que a proposta final apresentada pelo MEC incorporou as reivindicações do segmento, ao final do processo, apenas os Cefet Minas Gerais e Rio de Janeiro decidiram pela manutenção de sua condição institucional, continuando a pleitear a transformação em Universidade Tecnológica.

A maior resistência veio das E.V., que não encontraram vantagens na proposta do governo. Considerando que continuariam em posição “subalterna” junto às reitorias dos institutos, acolheram com pouco interesse os argumentos de ganho de autonomia e de elevação de status pela oferta de cursos superiores, apresentados pelo MEC.



Assim, quando da reunião dos dirigentes das E.V., realizada em maio de 2007 na cidade de Gramado, RS, foi formulado um documento em que, embora reconhecendo o mérito da expansão, aponta para a sua complexidade e necessidade de ampliar as discussões sobre a proposta

A atual Rede Federal de EPT tem possibilidades concretas de expansão (com maior agilidade e baixo custo) aliado ao processo de criação dos IFET e das 150 novas Escolas propostas no PDE.

Com estas considerações pretende-se registrar que existe uma complexidade na proposta de expansão da oferta de EPT e há necessidade de uma discussão técnica e política a ser deflagrada imediatamente com as ETV.

Percebe-se a necessidade de um estudo conjunto, consistente e pertinente que norteie e aponte encaminhamentos para tomadas de decisões das ETV, das Universidades e da SETEC frente ao cenário de expansão da educação profissional e tecnológica.

Finalmente, o CONDETUF vê a necessidade do MEC incluir no processo de discussão a ANDIFES e mais especificamente, os Reitores cujas Universidades possuem Escolas Técnicas (CONDETUF, 2007, p. 2).

Embora, na Carta de Gramado, o Condetuf não tenha firmado posição definitiva em torno da assunto, fato é que ao final do prazo estipulado pelo MEC, apenas 8 das 32 Escolas Vinculadas responderam positivamente ao convite de adesão voluntária.

As Escolas Agrotécnicas, em número de 36 (CONEAF, 2007), receberam a proposta de adesão com algumas restrições. Apesar de concordarem com a ideia de expansão e fortalecimento da rede federal, pretendiam desempenhar outro papel durante o processo, com a conquista do status de Cefet e não com a subordinação a um Cefet já existente, conforme coloca o texto de autoria do Conselho de Dirigentes das Agrotécnicas:

Enquanto ferramentas de desenvolvimento as EAF's estarão atentas aos sinais de desenvolvimento local e regional Dessa maneira terão com foco central da sua trajetória tornar-se CEFET's. Isso implica num ajuste imediato de seus recursos e infra-estrutura potencializando sua capacidade para dar conta das demandas aventadas no PDE, colocando-se na perspectiva de interiorização do ensino técnico de nível médio e tecnológico voltados para as demandas de desenvolvimento local (CONEAF, 2007, p. 4).

Com a ideia inicial de haver apenas um instituto por estado, parecia iminente o risco de enfraquecimento da identidade institucional, com prejuízo para as agrotécnicas que, localizadas distantes dos centros urbanos e com menor tradição dentro da rede, dificilmente seriam escolhidas como sede. Nas palavras do Coneaf:

consideramos que a unificação das instituições federais de educação tecnológica em uma única estrutura em determinada base territorial traz

consigo o risco de uma subordinação de umas instituições em relação a outras, gerando um desequilíbrio no atendimento a demandas específicas da sociedade e do processo de desenvolvimento regional (CONEAF, 2007, p. 3).

Com esta afirmação, o Coneaf argumenta ainda contra a proposta do governo, expressando preocupação com o futuro da formação de trabalhadores rurais e com formação técnica de nível médio como principal objetivo das escolas, diante da nova institucionalidade, pois:

A imediata unificação gera um risco de subordinação entre as instituições, o que certamente será prejudicial à manutenção de suas identidades e, conseqüentemente, inibir iniciativas voltadas ao atendimento de demandas específicas (CONEAF, 2007, p. 07).

Diante da posição assumida pelas Escolas Agrotécnicas e da necessidade de contar com o apoio deste segmento, a fim de tornar viável sua proposição, nos documentos que se seguiram, o governo incorporou grande parte das reivindicações feitas, como a possibilidade de criação de institutos a partir da união de agrotécnicas e também, da existência de mais de uma instituição por Estado.

Ao mesmo tempo, o MEC deixou claro que não estava em seus planos permitir a transformação das agrotécnicas em Cefet, de forma que aquelas que se definirem pela não adesão à proposta de criação dos institutos continuariam a ser instituições de ensino médio, enquanto as demais seriam alçadas a instituições de ensino superior.

Ao final do processo, com a equalização de alguns dos pontos de conflito e considerando as possíveis represálias que certamente atingiriam as resistentes, todas as Escolas Agrotécnicas responderam positivamente a proposta de adesão.

Como se pode perceber, as resistências quanto à criação dos institutos foram além de questões operacionais, conceituais e pedagógicas. Não estava em pauta, no momento, apenas as preocupações com o rumo das instituições enquanto centros de excelência na formação profissional, sua capacidade de manter a qualidade dos serviços prestados apesar do incremento de suas atribuições ou um potencial desvirtuamento de seu papel educacional; estavam em foco questões de poder e a luta pela manutenção ou conquista de status institucional.

Foi determinante no processo de adesão ou rejeição da proposta, as aspirações acalentadas por cada grupo, de maneira específica. Na medida em que tais aspirações foram acolhidas, as resistências foram vencidas, pelo menos no âmbito de maior peso na Rede

Federal, dando o lastro de sustentação de que o governo necessitava para avançar em seu propósito de reforma da educação profissional.

Assim é que, apesar das vozes dissonantes, a Lei 11.892/2008 foi aprovada, reconfigurando a educação profissional pública do país e, ainda, conferindo novo sentido ao projeto de expansão da educação profissional, iniciado no ano de 2005, durante o governo Lula.

A retomada de investimentos na educação profissional foi um contraponto ao que havia sido posto nos anos anteriores, quando o governo FHC promoveu um “congelamento” da educação profissional através da Lei 8.948/1994, que limitou durante aproximadamente uma década a criação de novas instituições federais, na qual se lia, no 3º artigo, 5º §, que

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da união, somente poderá ocorrer 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.

Dessa forma, somente com a nova redação dada pela Lei 11.195/2005 ao referido artigo, foi possível a retomada do crescimento da educação profissional no país, com o lançamento do Plano de Expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, cuja proposta era a de criação de 214 novas escolas, até o ano de 2010. O Gráfico 1 abaixo, apresentado pelo MEC em seu site, ajuda na visualização desses números.

Gráfico 1 - Números da expansão até 2000 - Unidades implantadas



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/>

Atualmente, julho de 2013, os números da expansão já são outros, com a inauguração de outras unidades e a previsão de implantação de outras, até o ano de 2014, conforme se vê a seguir:

Gráfico 2 - Números da expansão – Municípios atendidos

### EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

	Janeiro de 2003	Outubro de 2010	2011
Unidades	140	202 novas funcionando Total: 342 funcionando	354 (214 novas)
Municípios atendidos*	118	310 municípios atendidos por unidades em funcionamento	322

\* Municípios atendidos por mais de uma unidade foram contados somente uma vez  
Fonte: Setec/MEC

Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/>

Outros dados facilitam a visualização dos reflexos mais imediatos da expansão, não apenas no aumento do número de instituições, mas também no conseqüente incremento no número de matrículas na educação profissional, nos últimos anos.

Quadro 1: Matrículas no Ensino Técnico de Nível Médio – Instituições Federais de Educação Profissional

	1999	2005	2011*
BRASIL	101.001	89.114	189.988
R. NORTE	10.334	6.324	22.470
R. NORDESTE	35.100	31.476	68.174
R. SUDESTE	23.729	30.606	55.362
R. SUL	26.125	14.821	31.609
R. CENTRO-OESTE	5.713	5.887	12.373

\* Os números incluem os cursos integrados.

Fonte: Elaborado a partir dos dados disponibilizados em [www.portal.inep.gov.br/educacao-profissional](http://www.portal.inep.gov.br/educacao-profissional)

Quadro 2: Matrículas no Ensino Superior – Instituições Federais de Educação Profissional

	1999	2005	2011
BRASIL	10.410	28.252	101.625
R. NORTE	221	1.568	9.233
R. NORDESTE	2.761	12.804	31.525
R. SUDESTE	1.180	9.294	29.643
R. SUL	6.209	1.107	21.300
R. CENTRO-OESTE	39	3.479	9.925

Fonte: [www.portal.inep.gov.br/educacao-profissional](http://www.portal.inep.gov.br/educacao-profissional)

Considerando o grande poder de propaganda demonstrado pela expansão, e a resposta favorável da opinião pública, a expansão foi encampada como bandeira eleitoral nas últimas eleições presidenciais, contribuindo para levar ao poder a candidata do governo. Em termos gerais, a ampliação das instituições federais de educação profissional e sua interiorização, principais motes da reforma, têm sido bem recebidas pela sociedade em geral, que parece perceber neste movimento uma ampliação de oportunidades de educação e formação profissional de qualidade, baseada na tradição que essas instituições historicamente construíram.

Importa ressaltar, no entanto, que apesar do aparente sucesso, tanto o processo de criação dos Institutos Federais quanto o próprio plano de expansão da educação profissional são temas controvertidos e não isentos de críticas.

Como já foi dito, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica continua em processo de implantação. Atualmente, no ano de 2013, também continuam em vigor a possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional, iniciadas com o Decreto 5.154/04, o Proeja e a Rede e-TEC Brasil, já mencionados anteriormente.

Por outro lado, tem prosseguimento também a oferta de programas paralelos, como é o caso do programa criado em 2008 com o objetivo de melhorar a renda e as condições de vida de mulheres em situação de vulnerabilidade social - Mulheres Mil, e mais recentemente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - Pronatec, que prevê a oferta de um número elevado de vagas em cursos técnicos profissionalizantes, em instituições públicas, mas que também inclui parceria com a rede privada de ensino.

Anunciado em fevereiro de 2011, o Pronatec reacendeu entre os teóricos da educação profissional os debates em torno da relação entre público e privado na educação brasileira, colocando em questão a distribuição de recursos públicos, sempre um campo problemático da

história brasileira, “nesse momento reconfigurado na dimensão da formação profissional” (PIRES, 2011, p. 210).

Diante disso, verificam-se, então, no momento atual, poucas novidades no cenário das políticas públicas educacionais, uma vez que o fio condutor permanece o mesmo do governo Lula, com as conquistas e as frustrações que representou, o que é significativo e necessita ser constantemente avaliado.

Se a educação, de forma geral, tem sido diferentemente ofertada para ricos e pobres, numa dualidade que tem resistido ao tempo e também a algumas medidas modernizantes, o Ensino Médio tem sido a sua maior expressão, considerando a histórica existência de diferentes percursos de formação para as diferentes camadas da população brasileira. Isso é particularmente preocupante, considerando-se o caráter estratégico do Ensino Médio na formação do jovem e muito particularmente, na vida daqueles que, tendo direito a uma educação integral, necessitam inserir-se no sistema produtivo.

No entanto, a estes, historicamente, tem sido reservada uma formação totalmente distinta, caracterizada por uma preocupação imediatista e pragmática com o exercício de atividades laborativas, diretamente vinculadas às características do país em cada momento de sua história e de sua luta em prol de sua integração, mesmo que em posição periférica, ao capitalismo mundial. Assim, as diferentes políticas para o Ensino Médio têm expressado essa dualidade, ao separar continuamente, educação propedêutica e educação profissional, dilema que a expansão e outras iniciativas pontuais do governo não conseguem deslindar.

Nesse, sentido, além da preocupação com a manutenção dos problemas inerentes à educação profissional no âmbito da sociedade capitalista brasileira, uma questão específica se coloca: como, no momento atual, estão os profissionais da educação inseridos nesse contexto?

Com a criação dos institutos federais e a expansão, propriamente dita, cada instituição já implantada foi de alguma forma impactada. Mudanças no organograma, alterações curriculares, ampliação das instalações, oferta de novos cursos, incremento das ações de pesquisa e extensão, contratação de novos servidores alteraram drasticamente o cotidiano da instituição.

O Instituto Federal de Goiás cresceu. De três unidades, passou a ter 10 Câmpus em funcionamento e outros em implantação. Como isso está afetando os docentes? Que sentido estes profissionais atribuem à expansão? De que forma seu cotidiano e suas práticas têm sido modificadas, ou não, pelo crescimento da instituição? Estas questões serão analisadas no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO III**

### **O INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO**

Este terceiro capítulo tem o objetivo de situar o Instituto Federal de Goiás (IFG) no contexto da expansão, marcando, por meio da perspectiva histórica, as principais transformações ocorridas em seu percurso, como resultado de sua inserção no plano mais amplo da educação profissional brasileira.

Esta discussão torna-se necessária, considerando que os sujeitos cujas vozes se farão ouvir no próximo capítulo, desenvolvem suas atividades profissionais e vivenciam a expansão em um contexto específico, com características próprias, cuja materialidade determina as ações destes sujeitos e é por eles determinada, cotidianamente.

#### **3.1 Gênese: da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás a Escola Técnica de Goiás**

A história do Instituto Federal de Goiás insere-se na história da educação profissional no Brasil, considerando que sua criação e as posteriores transformações da instituição acompanharam o movimento dessa modalidade educacional no restante do país.

Quando, em 1909, o decreto do então Presidente Nilo Peçanha, criou 19 instituições destinadas à formação profissional da camada mais pobre da população, Goiás foi um dos locais escolhidos para a implantação de uma delas. A escola foi denominada inicialmente de Escola de Aprendizes Artífices de Goiás. As ações para sua implantação foram iniciadas em janeiro de 1910, em sede localizada na cidade de Goiás, onde, dois anos mais tarde, iniciaram suas atividades.

A instalação da instituição e o seu funcionamento inicial foram pontuados por inúmeras dificuldades, dentre elas, a inadequação da estrutura física, a insuficiência de equipamentos e pessoal, além da pequena quantidade de alunos.

Moreyra (2000) destaca os problemas anteriormente colocados e explica-os, a partir de dois fatores principais: a localização geopolítica e a mentalidade vigente na época. A cidade de Goiás encontrava-se em uma região isolada e pouco produtiva, não figurando dentre os principais centros de desenvolvimento da região. Além disso, a mentalidade da elite latifundiária assentava-se no preconceito em relação ao trabalho manual, destinado, nesta perspectiva, aos “desfavorecidos pela sorte”.

A autora destaca que pesava, ainda, contra a escola o fato de ter sido implantada em resposta a determinações externas, não estando diretamente relacionada ao anseio do povo ou a alguma demanda regional. Assim,

sua criação foi consequência de uma decisão federal unilateral, uma espécie de presente de grego que não tinha como e nem porquê ser recusado ou tampouco ser incorporado de fato ao contexto local, pois não fazia parte do universo dos meios de ascensão social que compunha o imaginário coletivo e a realidade concreta do mundo agrário sertanejo, nem reforçava o sistema vigente de poder (MOREYRA, 2000, p. 101).

Na verdade, a criação da Escola de Aprendizizes Artífices de Goiás deve ser compreendida no contexto mais amplo, no qual a educação profissional se constituiu em uma tentativa estratégica de promover o desenvolvimento do país, uma vez que a industrialização era vista como principal via de acesso ao progresso, à autonomia econômica e política, bem como ao mundo da democracia e da civilização (CUNHA, 2005a).

Ainda que fosse corrente a ideia de que a educação profissional poderia atuar como instrumento de resolução de problemas sociais, a desconsideração à vontade popular e às características da localidade das escolas criadas revelam um importante traço do que foi a implantação de grande parte das instituições oriundas do decreto de 1909: a falta de critérios lógicos para sua alocação, em função de produção econômica e demanda regional. O critério subentendido para as novas instituições parece ter sido o da representatividade, de forma que cada capital dos estados da federação pudesse contar com uma escola de formação profissional (CUNHA, 2005a).

No caso de Goiás, a visão externa que se tinha da capital era a de um povoado decadente, precário, isolado e sem perspectiva de desenvolvimento, pois a atividade mineradora, predominante e responsável pelo surgimento da cidade, já se encontrava em declínio e nenhuma outra atividade se apresentava com potencial para substituí-la na produção econômica local (CHAUL, 2010).

A mineração, a partir de 1874, se tornou uma atividade, cada vez mais, em declínio, porém, a imagem da decadência, constituiu-se a partir do olhar europeizado dos viajantes que, na província de Goiás se depararam com condições bastante diversas daquelas a que estavam habituados no velho continente, “em que a dinâmica das comunicações acabara de atingir o ápice de seu desenvolvimento e a rapidez dos transportes não conseguia similar” (CHAUL, 2010, p. 44).



Nesta perspectiva, o estranhamento e a descrença presentes no relato dos viajantes tornam-se explicáveis, não sendo, porém, fieis à dinâmica da vida que, mesmo em ritmo diferente, pulsava nas terras de Goiás.

Na sociedade goiana pós-mineração, houve o esgotamento de uma determinada forma de produção, seguida pelo desenvolvimento de outras atividades econômicas, que implicaram no estabelecimento de um novo universo cultural, que não implica necessariamente, em ruína e decadência, conforme coloca Chaul (2010). Neste caso, a pecuária e, posteriormente, a agricultura, avançou, contribuindo com o povoamento da região e desmentindo as teses do atraso.

Este desmentido, no entanto, é recente na historiografia de Goiás. A maioria dos historiadores contribuiu para a reafirmação da ideia de inviabilidade da província de Goiás, num discurso que, nas primeiras décadas dos anos de 1900, se mostrou conveniente para os grupos que ascendiam ao poder, no rastro das mudanças que se impuseram, em todo o país, após a “Revolução de 1930”.

Estes grupos foram representados, em Goiás, por Pedro Ludovico Teixeira, nomeado interventor do Estado que, legitimado pelo discurso do atraso e da decadência, colocou em prática um projeto modernizador, do qual a transferência da capital constituía-se em elemento fundamental, um marco da ruptura entre o passado e o presente, no qual se instauram novas relações econômicas, políticas e de poder;

Assim, a ideia da instalação de uma nova capital se fortaleceu e se concretizou a partir de 1932, quando Pedro Ludovico Teixeira, interventor do Estado, nomeou uma comissão, com o objetivo de definir o melhor lugar para a construção da nova capital.

Fundada em 24 de Outubro de 1933, a cidade de Goiânia passou a ser sede do estado de Goiás no ano de 1937. Porém, a Escola de Aprendizes Artífices, não foi transferida imediatamente, permanecendo na cidade de Goiás até o ano de 1941.

Com a construção de instalações próprias, passou a funcionar no centro da cidade, em condições mais favoráveis, em local no qual se encontra, atualmente, o Câmpus Goiânia do IFG. Em 25 de fevereiro de 1942, pelo Decreto-Lei nº 4.127, o nome da instituição foi alterado para Escola Técnica de Goiânia.

A transferência da capital atendeu ao apelo de modernização em voga no país nos anos de 1940 e representou, para a Escola Técnica de Goiânia, uma melhoria considerável em sua infraestrutura e nas suas condições gerais de funcionamento.

Ao mesmo tempo, a transferência não implicou na maior identificação da instituição com as expectativas da população local, tendo em vista a continuidade do descompasso entre

as atividades econômicas predominantes na região e as áreas de formação atendidas pela escola.

A produção estadual continuava eminentemente rural, tendo por base as atividades agrícola e pecuária, enquanto as atividades de transformação ainda se mostravam bastante incipientes, ainda considerando o incremento da indústria e da construção civil, limitando assim o contingente populacional interessado no ensino industrial recém-criado e então ministrado pela instituição.

Até o ano de 1947 eram ofertados cursos básicos industriais, nas áreas de marcenaria, arte em couro, alfaiataria, tipografia e encadernação, herdados da escola de artífices, bem como outros, implantados já em Goiânia, equivalentes ao ginásio.

A transformação da Escola Técnica de Goiânia em uma autarquia federal, com o nome de Escola Técnica Federal de Goiás ocorreu em 1959, através da Lei 3.552, de 16 de fevereiro. Nesse período, a atuação da instituição consistia majoritariamente na oferta de ensino profissional. A este respeito assim está registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI, em fase de aprovação no Instituto:

Com a fundação de Goiânia, em 1933, a Instituição foi transferida para a nova capital, em 1942, passando a ofertar cursos profissionalizantes na área industrial. Recebeu, então, a denominação de Escola Técnica de Goiânia. No final dos anos 1950 e nos anos 1960, o projeto de modernização, industrialização e urbanização em curso foi redefinido, reorientando a dependência e a associação ao capital internacional. O Estado passou a ser dirigido por um bloco de forças sociais e políticas vinculado ao capital industrial e bancário nacional e ao capital internacional. Nesse contexto, teve curso lutas sociais e políticas em reação a esse processo e em defesa de reformas estruturais (agrária, educacional) no país (IFG, 2012, p. 5-6).

Verifica-se, aqui, aquilo que foi apontado por Chaul (2010), sobre a ascensão de novas forças políticas no estado e sua busca de legitimação, a partir de ações vinculadas ao discurso da modernidade, centrada, por sua vez, na industrialização.

A este discurso ligam-se a criação da nova capital e também a orientação dos cursos ofertados pela Escola Técnica Federal de Goiânia, que ignora, pelo menos em um primeiro momento, o lugar de destaque das atividades agropecuárias, que verdadeiramente alavancavam o progresso e o povoamento de Goiás (CHAUL, 2010).

Apesar de ter se firmado como uma instituição pública de excelência, as atividades da instituição mantiveram-se restritas à capital e ao atendimento da região metropolitana, por mais de 40 anos.

Foi no contexto da redemocratização do país e dos movimentos em prol da educação pública, após o fim da Ditadura Militar (1964-1983), que se deu primeira ação de interiorização das atividades da então Escola Técnica Federal de Goiás, por meio da implantação de uma Unidade Descentralizada de Ensino - Uned - na cidade de Jataí, localizada no sudoeste goiano. Nos diversos documentos consultados, as informações sobre este fato não são muito detalhadas. A página do Campus Jataí coloca, no item destinado ao histórico da instituição:

A história do *campus* Jataí começou em 1988. No dia 18 de abril, foi fundada na cidade uma unidade da Escola Técnica Federal de Goiás, voltada para o ensino técnico integrado ao 2º grau. Em 1999, a denominação mudou para Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-GO) e a instituição passou a oferecer cursos superiores de bacharelado, licenciatura e tecnologia (<http://www.jatai.ifg.edu.br/index.php/historico>).

Também o PDI não detalha como se deu o processo de definição para a escolha do local de implantação, referindo-se ao tema em uma afirmação simples: “No ano de 1988, foi construída a Unidade de Ensino Descentralizada no município de Jataí, integrando a Escola Técnica Federal de Goiás” (2012, p. 7).

Informações esparsas nos diversos Relatórios de Gestão do Instituto colocam a implantação da unidade de Jataí como resultado, dentre outras coisas, do empenho da população local e das lideranças políticas em receber a instituição, considerando, principalmente, o histórico já consolidado da instituição de oferta de educação pública de qualidade.

### **3.2 O processo de cefetização e o início da expansão no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás**

Como apresentado no capítulo anterior, o final dos anos de 1990 foi marcado por intensas transformações na educação profissional em todo o Brasil, que culminaram na criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica, implicando em mudanças administrativas, curriculares e pedagógicas na maioria das instituições federais.

Nesse contexto, no ano de 1999, a ETFG foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (Cefet-GO). Além das transformações estruturais, a mudança implicou no redimensionamento das ações institucionais, considerando que a partir daí passaria a ofertar cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas, deixando, ao

mesmo tempo, de oferecer os cursos técnicos integrados com o médio, passando a oferecer cursos básicos. O PDI institucional assim se refere a estas mudanças:

A função social da “nova” Instituição foi ampliada. Esta passou a atuar no ensino superior, com destaque para os cursos de formação de tecnólogos, bem como desenvolver pesquisa e promover extensão. Novos dilemas emergiram na atuação do CEFET-GO, a exemplo da não regulamentação das profissões de tecnólogos por parte de diversos conselhos profissionais, provocando o desprestígio destas e a depreciação salarial, concorrendo para que egressos se voltassem para a universidade à procura de cursos de engenharia, entre outros. Tomando como base a realidade dessas instituições, constata-se que as práticas de gestão permaneceram centralizadas e autoritárias, com ausência de conselhos que integrassem a efetiva participação dos segmentos internos, e a margem de atuação institucional continuou restrita em face do Estado, com a reposição da autonomia institucional formal contraditada com a subordinação institucional real, embora discursos de gestores e legislações realçassem o contrário. (IFG, 2012, p. 12).

Além dos problemas referentes à inserção dos egressos dos cursos surgidos com a criação do CEFET-GO e da continuidade de práticas gestoras centralizadas e autoritárias, Silva (2010) destaca o embate que existiu, em nível mais amplo, durante o processo de criação dos Cefet, em âmbito nacional.

A criação desta nova institucionalidade não se deu repentina e tranquilamente e resultou de um processo controvertido, durante o qual esteve em discussão o papel das instituições de educação profissional e a constituição de sua identidade, historicamente construída em torno da formação técnica de nível médio. Estas questões ainda não estão superadas e são constantemente colocadas em debate nos âmbitos político e acadêmico. Mesmo porque cerca de uma década após a criação dos Cefet, outra mudança se impôs, com o surgimento dos Institutos Federais, no ano de 2008.

Antes disto, em 2006, como resultado do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada de Inhumas, inaugurada em 2007.

No relatório de gestão referente ao ano de 2005, destacam-se algumas informações sobre o processo de implantação da unidade em Inhumas:

Idealizada no início da década de noventa, a UnED de Inhumas teve sua construção iniciada no ano de 1997 totalizando de área construída 8.939,81m<sup>2</sup> em um terreno de 40.033,86m<sup>2</sup> doado pelo município à Escola Técnica Federal de Goiás. Nos anos seguintes não foram repassados outros recursos e, conseqüentemente, as obras foram interrompidas. A retomada das ações no sentido de concluir as obras e colocar a nova Unidade de Ensino em funcionamento, ocorreu, principalmente, no segundo semestre de 2005, por

iniciativa da Administração Municipal de Inhumas, da Direção Geral do CEFET-GO e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, tendo contado com o empenho e o trabalho de diversos parlamentares da região (p. 45).

Este depoimento é coerente com a realidade imposta pela reforma da educação profissional empreendida por FHC nos anos de 1990, que impediu a ampliação da educação pública desta modalidade educacional, o que pode explicar o intervalo de quase 20 anos entre a inauguração das unidades descentralizadas de Jataí e Inhumas, ocorridas em 1988 e 2007, respectivamente.

A retomada das obras em Inhumas, ainda que expresse o interesse da sociedade civil e política do município, bem como da administração do Cefet-GO, deve ser considerada no contexto das primeiras ações da expansão, quando as condições dadas pelas políticas de governo (então interessado em ampliar a esfera de atendimento da educação profissional) se mostraram mais favoráveis.

Como resultado desta política de ampliação, foram implantadas em Goiás, duas outras unidades descentralizadas, no segundo semestre de 2008, na cidades de Itumbiara e Uruaçu, ainda sob a nomenclatura de Cefet-GO.

### **3.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás**

Conforme também foi colocado no capítulo anterior, em 29 de dezembro de 2008, com a promulgação da Lei Federal n.º 11.892, a maioria dos Cefet existentes em todo o país foram transformados<sup>13</sup> em Institutos Federais. Como resultado da adesão à Carta Proposta apresentada pelo MEC, o Cefet-GO transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

O processo de constituição dos Institutos Federais no Estado de Goiás se deu de maneira diferenciada. O Instituto Federal Goiano foi formado a partir da incorporação de várias autarquias, que abriram mão de sua condição, tornando-se Câmpus de uma instituição de maior porte. O IFG, por sua vez, não passou por semelhante processo de incorporação, pois no ano de 2008 a instituição já contava com 5 unidades implantadas e outras em implantação, dentro do cronograma da expansão da rede federal.

---

<sup>13</sup> Neste trabalho as palavras ‘transformação’, ‘constituição’ e ‘criação’, quando referidas aos Institutos Federais, possuem a mesma conotação.

Pressupõe-se, diante de tais situações, que o processo de criação do Instituto Federal Goiano tenha sido mais complexo e controvertido, considerando as implicações da mudança de status que a incorporação trouxe para as autarquias que perderam esta condição, o que certamente implicou em perda relativa de autonomia e, também, em maiores ajustes administrativos, no contexto da nova institucionalidade.

Conforme o texto da Lei de sua criação, os Institutos se caracterizariam como autarquias federais, dotadas de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, sendo equiparadas às universidades federais em termos da oferta de cursos superiores e desenvolvimento de atividades de pesquisa, sendo, no entanto, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis e em todas as suas modalidades.

Com esta nova institucionalidade, as unidades descentralizadas de ensino do antigo CEFET-GO foram denominadas Câmpus<sup>14</sup>, com a perspectiva de alcançarem maior autonomia frente à administração central, conforme a proposta de criação dos institutos.

No primeiro semestre de 2010, foram inaugurados três novos Câmpus do IFG, instalados nos municípios de Formosa, Anápolis e Luziânia, ampliando a oferta de cursos técnicos e superiores no Estado, num processo ainda em desenvolvimento.

Como será abordado no próximo capítulo, a questão da escolha dos cursos a serem ofertados por cada Câmpus é ponto passível de discussão. Conforme Silva (2010), esta escolha se dá a partir dos resultados de estudos realizados pelo Observatório do Mundo do Trabalho, grupo de pesquisa ligado ao próprio instituto, e pelas equipes encarregadas das respectivas implantações, consideradas as especificidades de cada localidade.

Em setembro de 2013, dados do site da instituição informam que o IFG oferece cursos técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, atendendo atualmente a cerca de seis mil alunos nos seus dez campus: Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Uruaçu e Águas Lindas de Goiás (neste último Câmpus a estrutura administrativa já está em funcionamento e as aulas foram ser iniciadas em 2013). Futuramente, estes números serão ampliados com o início das atividades nos câmpus Novo Gama, Senador Canedo, Goiânia Oeste e Valparaíso de Goiás, unidades em fase de implantação.

Esta diversidade na oferta de cursos não é uma decisão de cunho institucional e localizada, considerando que a própria legislação que cria e configura os Institutos, determina

---

<sup>14</sup> A partir de parecer do MEC adotou-se no Brasil a forma ‘Campus’, para designar tanto o singular quanto o plural (IFSULDEMINAS, 2012).

que tais instituições continuem a atuar no nível técnico (que as consagrou como instituições públicas de excelência), mas incorporem as atividades de ensino superior e de pós-graduação, pesquisa e extensão, até então atribuídas às universidades.

Nesta regulamentação, destaca-se a obrigatoriedade de todos os Institutos desenvolverem a educação profissional integrada ao ensino médio, inclusive na modalidade de jovens e adultos, e a formação de professores, por meio de cursos de Licenciatura.

Além de apresentar os cursos ofertados pelo IFG, o site institucional informa também ações do Instituto no âmbito da educação a distância (e-TEC) e da pós-graduação, com a oferta de cursos de especialização e mestrado, implantados mais recentemente. A instituição participa ainda de vários programas focais do governo federal, como Mulheres Mil, Profucionário e Pronatec, já mencionados no capítulo 2.

Esta rápida apresentação do percurso do Instituto Federal de Goiás é importante para demonstrar a forma como a instituição tem recebido e respondido às políticas públicas para a educação profissional implantadas nas últimas décadas. Como fica clara, a posição predominante tem sido de acatamento e alinhamento em relação às ações governamentais, que se evidencia pela adesão à proposta de criação dos Institutos, pela participação nos projetos/programas federais e pelo próprio crescimento quantitativo da instituição, face mais visível do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Os diversos quadros que se seguem, têm o objetivo de demonstrar de que forma o crescimento da instituição se traduz, quantitativamente.

O primeiro quadro traz a cronologia do número de unidades constitutivas do IFG, do ano de sua criação até o ano de 2013, sendo que o Câmpus Inhumas é a primeira unidade implantada pela expansão em Goiás e o Câmpus de Águas Lindas, o último a ser administrativamente instalado, no âmbito do IFG.

Quadro 3: Instituto Federal de Goiás – Quadro Cronológico de Implantação dos Câmpus

CÂMPUS	ANO DE CRIAÇÃO/ IMPLANTAÇÃO
Goiânia	1909 (Cidade de Goiás) 1942 (Transferência para Goiânia)
Jataí	1988
Inhumas	2007
Itumbiara	2008
Uruaçu	2008
Anápolis	2010
Formosa	2010
Luziânia	2010
Aparecida de Goiânia	2012
Cidade de Goiás	2012
Águas Lindas	2013

Fonte: Organizado com dados disponíveis em [www.ifg.edu.br/dap](http://www.ifg.edu.br/dap)

É importante ressaltar os intervalos entre as implantações das unidades antes e durante o período da expansão. Da criação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás até a criação da primeira unidade descentralizada, foram praticamente oito décadas e, desta unidade até a próxima, mais duas décadas. Nos anos que se seguiram, foram inauguradas de duas a três unidades a cada ano.

O segundo quadro apresenta a evolução no número de servidores da instituição, a partir do ano de 2000, que é o primeiro ano a ter seus dados disponibilizados para consulta pública no site institucional. Apesar de o período cobrir apenas parcialmente a história do IFG, contempla o período que mais diretamente interessa ao objetivo deste trabalho.



Quadro 4: Quadro com a Evolução no Número de Servidores do IFG: 2000-2012

<b>ANO</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS</b>
<b>2000</b>	351	344
<b>2001</b>	339	284
<b>2002</b>	348	266
<b>2003</b>	351	255
<b>2004</b>	345	248
<b>2005</b>	354	240
<b>2006</b>	362	243
<b>2007</b>	381	268
<b>2008</b>	426	334
<b>2009</b>	462	381
<b>2010</b>	590	469
<b>2011</b>	647	536
<b>2012</b>	792	699

Fonte: Organizado com dados disponíveis em [www.ifg.edu.br/dap](http://www.ifg.edu.br/dap) (Relatórios de Gestão) e também com dados extraídos a partir do sistema acadêmico (Q-Acadêmico)

Neste segundo quadro, é importante ressaltar que a evolução no número de servidores não acompanha, proporcionalmente, o aumento do número de unidades instaladas. Este aumento é destinado a garantir as condições de funcionamento das instituições e não representa um incremento numérico na força de trabalho instalada antes da expansão.

Já o terceiro quadro faz referência ao quantitativo de vagas e matrículas, no período de 2003 a 2011. É necessário salientar a dificuldade de apresentação destes dados, principalmente pela disparidade entre os números que constam nos documentos analisados. A opção foi por utilizar como fonte as informações dos relatórios de gestão, disponíveis para consulta pública no site da instituição.

Quadro 5: Quadro com Evolução de Matrículas e de Oferta de Vagas do IFG: 2003-2011

Ano	Vagas Ofertadas	Alunos Matriculados
2003	1778	4315
2004	1797	4404
2005	1736	4646
2006	1136	5017
2007	2051	8989
2008	2452	9761
2009	2924	10085
2010	3465	13883
2011	3480	14509

Fonte? Dados extraídos dos Relatórios de Gestão disponíveis  
<http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao/158>

Além da própria dificuldade com a apuração dos dados, a visualização da expansão no âmbito do IFG por meio da evolução no número de oferta de vagas e número de matrículas deve ser relativizada, no sentido de que são vários os elementos envolvidos nesta quantificação, o que demandaria uma análise muito mais profunda do que se propõe neste trabalho. Tanto as vagas quanto as matrículas variam periodicamente em função do regime dos cursos ofertados, se semestrais ou anuais ou de ocorrência de greve em uma ou mais unidades.

A redução de vagas no ano de 2006, por exemplo, é explicada em termos da não oferta de vagas no segundo semestre, na unidade sede do CEFET-GO, devido à greve dos servidores ocorrida naquele ano.

Outra questão a ser observada no quadro acima diz respeito à evolução das vagas em relação ao número de matrículas. A ampliação na oferta de vagas evoluiu em uma menor proporção em relação ao total de alunos matriculados, principalmente pela redução na oferta de cursos técnicos de nível médio na modalidade subsequente (de menor duração) e a ampliação da oferta na modalidade integrada ao ensino médio, que é anual. Além disso, também interfere nestes números a ampliação gradativa da oferta de licenciaturas, bacharelados e engenharias (cursos com tempo de duração igual ou superior a quatro anos), em muitos casos, substituindo os cursos de tecnologia, também de menor duração.

No próximo quadro são apresentados os dados referentes aos cursos ofertados pelos Campus do IFG, a partir do ano de 2002, nos níveis técnico e superior.

Quadro 6: Evolução do Número de Cursos Ofertados por Câmpus e Nível

	2002		2006		2008		2011		2013	
	Téc*.	Sup.	Téc.	Sup.	Téc.	Sup.	Téc.	Sup.	Téc.	Sup.
Goiânia	09	11	08	11			10	19	12	14
Jataí	04	02	04	02			04	02	07	03
Inhumas							05	02	05	03
Itumbiara							03	02	05	02
Uruaçu							03	01	06	02
Anápolis							05	01	07	02
Formosa							05	02	06	03
Luziânia							05	02	04	03
Ap. de Goiânia									04	01
Cidade de Goiás									02	
Águas Lindas										
TOTAL	13	13	12	13			48	33	48	33
* No nível Técnico estão incluídos os cursos concomitantes, pós médio, integrados e Proeja										

O quadro acima oferece um panorama geral da evolução dos cursos ofertados pelo IFG, em suas diversas unidades, no período de 2002 até 2011. Idealmente, os dados deveriam ser melhor especificados, porém esbarrou-se durante o levantamento das informações numa questão que se verificou nos diversos relatórios de gestão consultados: a falta de uniformização dos números e indicadores.

Neste caso específico, alguns relatórios agrupam os cursos técnicos, sem discriminar quais cursos são concomitantes, subsequentes, integrados e integrados com a educação de jovens e adultos. Desta forma, a opção foi por listar tal nível conjuntamente.

É importante ressaltar também que a listagem dos cursos foi obtida por meio de inferência de outros dados apresentados, como número de matrículas, relação de candidatos/vaga, pois, de forma geral, não há um campo que contemple a questão específica dos cursos ofertados.

O ano de 2002 representa o período de vigência do Decreto 2.208/1997, período em que não era permitida a integração entre ensino médio e educação profissional. No ano de 2006 não houve oferta de cursos integrados, considerando que a revogação do referido

decreto e sua substituição pelo Dec. 5.154/05 implicou na necessidade de a instituição discutir a nova legislação e as ações que seriam tomadas no novo contexto.

O perfil dos cursos apresentados reflete, portanto, as políticas públicas desenvolvidas pelos últimos governos. Notadamente, no governo FHC, a ênfase para a formação dos trabalhadores esteve na capacitação restrita e aligeirada, destinada a suprir as necessidades imediatas do mercado capitalista, com o menor ônus possível para o Estado. A maior expressão legal deste direcionamento é o Decreto 2.208/1997.

No governo Lula, a revogação do Decreto 2.208/1997 e a aprovação do Dec. 5.154/2004, se não representou os avanços pretendidos pelos educadores de orientação progressista (Frigotto e Ciavatta, 2005), porém abriu-se a possibilidade de a formação do trabalhador dar-se numa perspectiva ampliada, a partir do retorno à integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Os termos em que se processa, ou não, esta integração são questionáveis, porém é possível verificar que, a partir do Decreto 5.154/2004, houve, na esfera federal, uma retração no número de cursos rápidos e de formação unicamente técnica e um aumento no número dos cursos de maior duração, nos quais formação geral e profissional se integram.

Outro item importante a ser considerado em relação aos cursos diz respeito ao aumento do número de licenciaturas ofertadas na instituição: no ano de 2002, apenas na Uned Jataí havia a oferta de um único curso de licenciatura, na área de Ciências. No ano de 2011, a maioria das unidades passou a oferecer pelo menos um curso de formação de professores. Também a área de Educação de Jovens e Adultos, integrada, está presente em todos os Câmpus, excetuando-se o Câmpus da cidade de Goiás, que oferta apenas cursos integrados.

Como já foi mencionado, esta ampliação na oferta de cursos deve ser creditada aos direcionamentos dados pelas políticas públicas para a educação profissional dos últimos anos, a partir das transformações ocorridas neste âmbito educacional, que incluem a criação dos Cefet e também a transformação dos Cefet em Institutos Federais, pela Lei 11.892/08.

As ações próprias da instituição direcionaram-se para as áreas em que os cursos serão oferecidos, obedecendo as disposições legais, que determinam a obrigatoriedade de 50% de vagas em cursos na modalidade integrada (incluindo nestas a oferta de vagas para Educação de Jovens e Adultos) e 20% de vagas para a educação superior, em cursos de licenciaturas e 30% em outras modalidades.

No quadro apresentado a seguir estão listados os cursos ofertados durante o ano de 2013 e que, de modo geral, não se distancia dos dados do ano anterior.

Quadro 7: Cursos em Funcionamento no Ano de 2013

<b>CÂMPUS</b>	<b>CURSOS</b>
<b>ANÁPOLIS</b>	<p><b>Superior:</b> Licenciatura em Química Tecnologia em Logística Licenciatura em Ciências Sociais</p> <p><b>Técnico Integrado:</b> Técnico em Edificações Técnico em Química Técnico em Comércio Exterior</p> <p><b>Técnico PROEJA:</b> Técnico em Transporte de Cargas Técnico em Secretaria Escolar</p>
<b>APARECIDA DE GOIÂNIA</b>	<p><b>Superior:</b> Bacharelado em Engenharia Civil</p> <p><b>Técnico Integrado:</b> Técnico em Agroindústria Técnico em Edificações Técnico em Química</p> <p><b>Técnico PROEJA:</b> Técnico em Panificação</p>
<b>CIDADE DE GOIÁS</b>	<p><b>Técnico Integrado:</b> Técnico em Informática para Internet Técnico em Edificações</p>
<b>FORMOSA</b>	<p><b>Superior:</b> Licenciatura em Biologia Bacharelado em Engenharia Civil</p> <p><b>Técnico Integrado:</b> Técnico em Biotecnologia Técnico em Controle Ambiental Técnico em Edificações Técnico em Informática para Internet</p> <p><b>Técnico Subseqüente:</b> Técnico em Edificações</p> <p><b>Técnico PROEJA:</b> Técnico Manutenção e Suporte em Informática Técnico em Edificações</p>
<b>GOIÂNIA</b>	<p><b>Pós-Graduação:</b> Mestrado profissional em Tecnologia de Processos Sustentáveis Especialização em Políticas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica Especialização em Matemática</p> <p><b>Superior:</b> Bacharelado em Engenharia Ambiental Bacharelado em Engenharia Civil Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação Bacharelado em Engenharia Elétrica</p>

	<p>Bacharelado em Engenharia Mecânica          Bacharelado em Química          Bacharelado em Turismo          Bacharelado em Sistemas de Informação          Licenciatura em Física          Licenciatura em História          Licenciatura em Matemática          Licenciatura em Música          Tecnólogo em Agrimensura          Tecnólogo em Geoprocessamento</p>
	<p><b>Técnico Integrado:</b>          Técnico em Instrumento Musical          Técnico em Edificações          Técnico em Eletrônica          Técnico em Eletrotécnica          Técnico em Controle Ambiental          Técnico em Mineração</p>
	<p><b>Técnico PROEJA:</b>          Técnico em Cozinha          Técnico em Transporte Rodoviário          Técnico em Informática</p>
	<p><b>Técnico Subseqüente:</b>          Técnico em Eletrotécnica          Técnico em Mecânica          Técnico em Mineração</p>
<b>INHUMAS</b>	<p><b>Superior:</b>          Bacharelado em Informática          Bacharelado em Sistema de Informação          Licenciatura em Química</p>
	<p><b>Técnico Integrado:</b>          Técnico em Alimentos          Técnico em Informática          Técnico em Química</p>
	<p><b>Técnico PROEJA:</b>          Técnico em Manutenção e Suporte em Informática          Técnico em Panificação</p>
<b>ITUMBIARA</b>	<p><b>Superior:</b>          Licenciatura em Química          Bacharelado em Engenharia Elétrica</p>
	<p><b>Técnico Integrado:</b>          Técnico em Automação Industrial          Técnico em Eletrotécnica          Técnico em Química</p>
	<p><b>Técnico Subseqüente:</b>          Automação Industrial          Eletrotécnica</p>
<b>JATAÍ</b>	<p><b>Pós-Graduação:</b>          Mestrado Profissional em Educação Para Ciências e Matemática          Especialização em Ensino De Ciências e Matemática</p>
	<p><b>Superior:</b></p>

	Bacharelado em Engenharia Elétrica Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Licenciatura em Física
	<b>Técnico Integrado:</b> Técnico em Agrimensura Técnico em Edificações Técnico em Eletrotécnica Técnico em Informática
	<b>Técnico PROEJA:</b> Técnico em Edificações
	<b>Técnico Subseqüente:</b> Técnico em Agrimensura Técnico em Açúcar e Alcool (EaD)
<b>LUZIÂNIA</b>	<b>Superior:</b> Licenciatura em Química Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas Bacharelado em Sistemas de Informação
	<b>Técnico Integrado:</b> Técnico em Informática Para Internet Técnico em Mecânica Técnico em Química Técnico em Edificações
	<b>Técnico PROEJA:</b> Técnico em Manutenção e Suporte em Informática
	<b>Técnico Subseqüente:</b> Técnico em Edificações
<b>URUAÇU</b>	<b>Superior:</b> Engenharia Civil Licenciatura em Química
	<b>Técnico Integrado:</b> Técnico em Edificações Técnico em Informática Técnico em Química
	<b>Técnico PROEJA:</b> Técnico em Comércio Técnico em Informática

Fonte: Organizado com dados disponíveis em [www.ifg.edu.br](http://www.ifg.edu.br), em agosto/2013

Outro indicador das mudanças ocorridas no IFG nos últimos anos está apresentado no quadro 6 e refere-se aos índices de titulação do corpo docente da instituição.

Quadro 8: Evolução da Titulação do Corpo Docente do IFG 2000-2010

ANO	Técnico	Graduação	Aperfeiçoamento	Especialização	Mestrado	Doutorado
<b>2000</b>						
<b>2001</b>	3%	25%		43%	27%	2%
<b>2002</b>	1%	16%		40%	35%	8%
<b>2003</b>	3%	14%		42%	35%	6%
<b>2004</b>		12%		34%	44%	6%
<b>2005</b>		32	09	114	116	20
<b>2006</b>		34	07	98	123	30
<b>2007</b>		29	06	99	131	42
<b>2008</b>		26	05	110	170	51
<b>2009</b>		23	05	109	200	59
<b>2010</b>		45	06	106	285	84

Conforme apresentado, percebe-se a gradual elevação do nível de titulação docente, o que pode ser compreendido a partir de duas perspectivas principais: a qualificação do quadro de docentes que atuam há mais tempo na instituição e a exigência de titulação mais elevada nos concursos realizados para a composição dos quadros da expansão, nos quais é comum a exigência mínima de mestrado.

Esta exigência de qualificação leva em consideração não apenas as demandas cotidianas das instituições, bem como procura atender os critérios de avaliação a que estas são submetidas e que incidem diretamente no reconhecimento da instituição e dos cursos no contexto do sistema educacional, bem como na concessão de bolsas para pesquisa.

Deve-se ressaltar, também, o crescimento dos programas de pós-graduação ocorrido nas últimas décadas, o que torna mais viável a verticalização da formação de profissionais de diversas áreas e que assumem a educação profissional como campo de atuação.

Considerando que os dados anteriormente apresentados representam os aspectos mais visíveis e superficiais da realidade institucional, sendo insuficientes para a formação de um quadro mais consistente da realidade, é necessário investigar os termos em que se deram todas as transformações e de que forma os docentes, sujeitos que ocupam um lugar privilegiado em todo o processo, pensam e significam a expansão e seus reflexos sobre o Instituto Federal de Goiás. A esta investigação se propõe o próximo capítulo.



## **CAPÍTULO IV**

### **O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A EXPANSÃO?**

Se os dados apontam para um crescimento inquestionável na educação profissional brasileira e a expansão já tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, como pode ser verificado nos trabalhos apresentados nos grandes eventos educacionais do país, como a ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, o mesmo não se pode dizer acerca daquilo que pensam sobre o assunto os profissionais que atuam nas instituições educacionais que participam da expansão ou dela se originam.

Não é uma lacuna irrelevante, considerando que são estes profissionais, docentes e técnico-administrativos, os responsáveis pelas ações educativas desenvolvidas nas instituições. São eles, ainda, que lidam cotidianamente com as implicações das políticas públicas que, originam-se, em esferas superiores, mas incidem diretamente sobre suas práticas e sobre suas condições de trabalho.

#### **4.1 Conhecendo os sujeitos**

Os sujeitos participantes deste estudo são 12 profissionais do IFG, docentes, lotados nos Câmpus de Jataí e Inhumas. Os primeiros dados empíricos para o estudo foram coletados por meio da aplicação de um questionário, que permitiu o levantamento de dados quantitativos, a fim de facilitar a tabulação e conferir agilidade ao processo, seguido pela realização de entrevistas semi-estruturadas, posteriormente transcritas e analisadas por meio dos procedimentos próprios da Análise de Conteúdo, tendo por lastro teórico o materialismo histórico e dialético.

As entrevistas foram voluntárias e a realização de cada uma foi antecedida por um primeiro contato, no qual foram fornecidas as informações básicas sobre o projeto, esclarecidas as questões que foram apresentadas pelos sujeitos e assinados os termos de autorização e uso das informações concedidas.

Todos os encontros foram realizados no local de trabalho dos sujeitos, em condições consideradas satisfatórias, no que se refere ao local, tempo, equipamento e relação entre entrevistado-entrevistador, conforme se verifica necessário para o êxito da entrevista enquanto instrumento científico de coleta de dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Não houve resistência ao tema, tampouco transpareceu qualquer atitude de receio em discutir as questões formuladas. De forma geral, a proposta de pesquisa foi acolhida como

uma importante contribuição para a educação profissional e a perspectiva de ouvir os docentes mostrou-se como um fator de interesse por parte dos entrevistados.

A importância de ouvir os sujeitos inseridos nos processos educacionais cresceu, no Brasil, a partir do viés antropológico e sociológico, que passou a permear as investigações do campo, a partir dos anos de 1970, quando as pesquisas qualitativas também assumiram destaque (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A partir desta perspectiva, analisar um fenômeno a partir de números, dados, documentos e da realidade material é parte importante de um processo, enriquecido pela busca de compreender a concretude da experiência daqueles que participam ativamente da construção da realidade.

Com as informações obtidas por meio do questionário, construiu-se o Quadro 9, que apresenta um perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, no que se refere à área de atuação, titulação e ano de ingresso na Instituição.

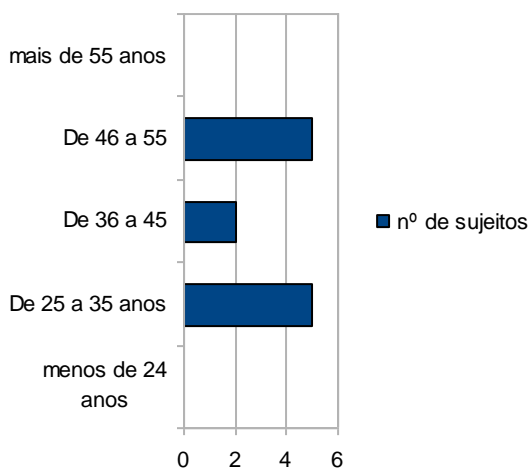
Quadro 9: Caracterização Básica dos Sujeitos Entrevistados

<b>Sujeito</b>	<b>Atuação</b>	<b>Ano de ingresso na Educação Profissional</b>	<b>Titulação</b>
1	Educação geral	Até 2000	Especialização
2	Formação técnica	Após 2009	Doutorado
3	Formação técnica	Até 2000	Mestrado
4	Educação geral	Após 2009	Mestrado
5	Formação técnica	Após 2009	Mestrado
6	Formação geral	Até 2000	Especialização
7	Formação técnica	2001-2008	Mestrado
8	Formação técnica	2001-2008	Doutorado
9	Formação geral	2001-2008	Graduação
10	Formação geral	Após 2009	Mestrado
11	Formação geral	Após 2009	Mestrado
12	Formação técnica	Até 2000	Mestrado

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

Dos 12 sujeitos ouvidos, 10 pertencem ao sexo masculino, cinco estão abaixo dos 35 anos, dois têm entre 36 e 45 anos, como se pode ver nos dados organizados nos Gráficos 3 e 4 a seguir:

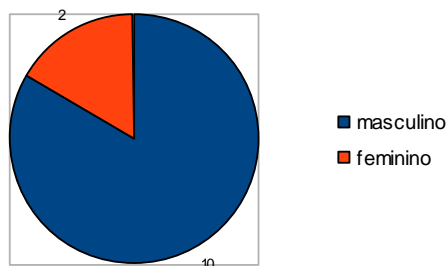
**Gráfico<sup>15</sup> 3: Sujeitos, distribuídos por faixa etária**



Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

Vale registrar que os outros cinco sujeitos têm mais de 46 e são aqueles que atuam na educação profissional há mais tempo.

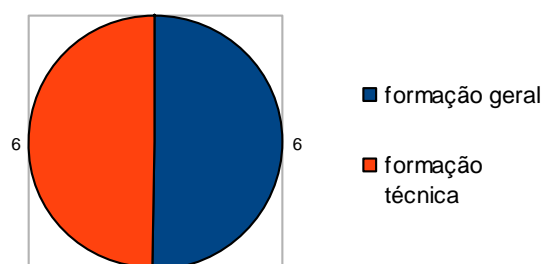
**Gráfico 4: Sujeitos, distribuídos por sexo**



Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

<sup>15</sup> Os gráficos deste capítulo foram elaborados a partir dos dados da pesquisa, obtidos por meio do questionário e da entrevista realizada com os professores.

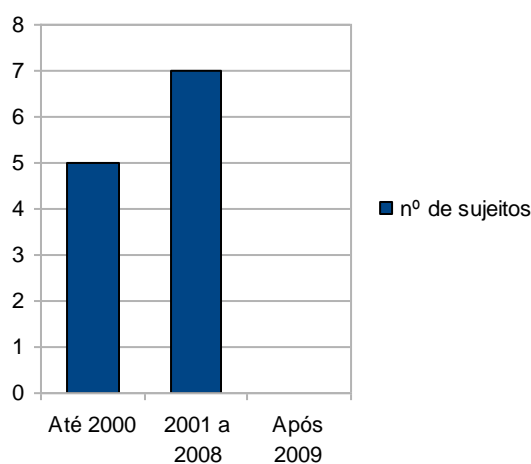
A formação inicial destes docentes é diversificada. Metade deles tem formação na área de formação geral (Química, Educação Física, Física e Matemática) e a outra metade possui formação técnica<sup>16</sup> (engenharia elétrica, engenharia de alimentos, informática). Quatro deles cursaram licenciatura, três não declararam sua formação no questionário, os demais são engenheiros, bacharéis e tecnólogos.



Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

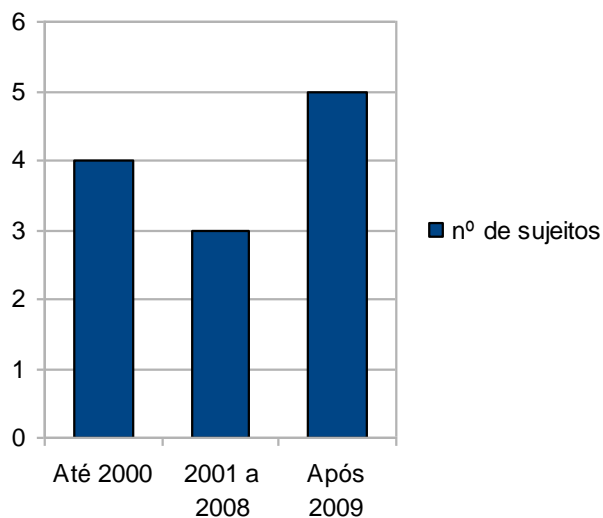
Quanto ao período de ingresso na carreira docente e na Instituição, sete deles tornaram-se professores no período de 2001 a 2008 e cinco, até o ano de 2000. Já o ingresso no IFG apresentou uma distribuição mais homogênea: quatro ingressaram até o ano 2000, três ingressaram no período de 2001 a 2008 e cinco, após 2009.

**Gráfico 5: Sujeitos, distribuídos por período de ingresso na carreira docente**



Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

<sup>16</sup> A definição prévia dos entrevistados levou em conta a formação dos sujeitos, divididos inicialmente em dois grupos distintos – formação geral, formação técnica.

**Gráfico 6: Sujeitos, distribuídos por período de ingresso no IFG**

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

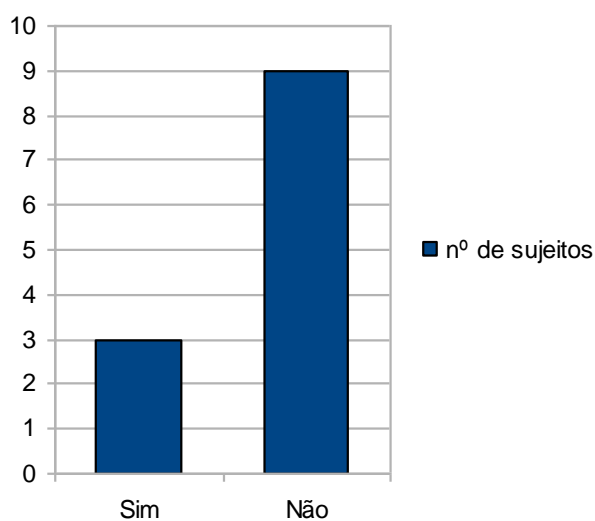
Todos estes docentes possuem Dedicção Exclusiva e a maioria deles atua em mais de um nível educacional, na própria instituição. A participação destes sujeitos em projetos de extensão é pequena, apenas três deles já atuaram nesta esfera, que é uma das ênfases dos institutos no contexto atual. A participação em projetos de pesquisa é um pouco superior: sete sujeitos já atuaram ou atuam em projetos de pesquisa, tanto no nível médio quanto no nível superior.

Dos 12 entrevistados, sete cursaram mestrado, dois cursaram doutorado, dois são especialistas e um deles é apenas graduado. Os docentes com menor nível de qualificação, graduação e especialização, são os docentes com maior tempo de ingresso na carreira docente; dos contratados pelo IFG após a expansão, apenas 01 não possui o título de mestre ou doutor. Isso se explica principalmente pela elevação das exigências impostas pelos concursos de docentes, nos quais a titulação tornou-se fator muitas vezes decisivo na pontuação final dos candidatos. Além disso, a preferência, por parte dos docentes, de uma carreira na esfera pública federal, torna mais acirrada a busca por tais vagas.

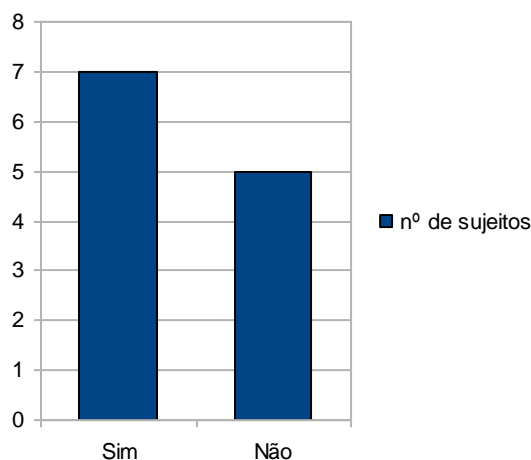
**Gráfico 7: Sujeitos, distribuídos por titulação**

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

A participação em programas/projetos de pesquisa é limitada. Os programas que demonstraram maior adesão são e-Tec, Mulheres Mil e Pronatec. Todos implantados anteriormente, mas ainda em desenvolvimento no ano de 2013. Foi constatada a tendência de que os docentes que se envolvem nos projetos/programas governamentais se repitam, ou seja, é comum que um sujeito participe de mais de um programa ou não participe de nenhum deles.

**Gráfico 8: Sujeitos, distribuídos por participação em projetos de extensão**

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

**Gráfico 9: Sujeitos, distribuídos por participação em projetos de pesquisa**

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados pela pesquisadora

## 4.2 Ouvindo os sujeitos

Ainda com o objetivo de estabelecer o contexto do qual os sujeitos falam sobre a expansão, buscou-se conhecer um pouco mais a respeito do percurso empreendido por estes profissionais até sua chegada ao campo da educação profissional, bem como a forma pela qual significam esta modalidade educacional.

### 4.2.1 Atuação na Educação Profissional: escolha ou oportunidade de trabalho?

A partir da análise das entrevistas com os professores, constatou-se que nove destes sujeitos foram enfáticos ao afirmar que a opção pela educação profissional não foi uma escolha consciente pela modalidade, mas conciliou a identificação com a prática docente e a possibilidade de uma carreira relativamente satisfatória no âmbito federal, geralmente reconhecida como aquela que oferece melhores condições de trabalho, melhor remuneração e maior autonomia didático-pedagógica. Nota-se, a partir dos depoimentos que se seguem, que os sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, não basearam sua escolha profissional em concepções teóricas e ideológicas específicas:

[...] na verdade, eu nunca pensei em especificamente trabalhar com a educação profissional. (sujeito 12)

Na verdade, eu não escolhi a educação profissional; acho que fui escolhida, porque eu estava fazendo concurso público e esse entrou na minha lista. Até

então eu não conhecia muito, eu diria até que quase nada, sobre educação profissional; mas como foi o primeiro concurso em que eu passei, tomei posse e continuei. Não foi bem uma escolha. (sujeito 07)

Outro depoimento segue nesta mesma linha de argumentação

Bom, não foi bem uma escolha pela educação profissional. Na verdade, eu estava terminando doutorado e estava fazendo concurso para ingresso em carreira pública, em instituições federais, tanto em universidades, quanto CEFET e então apareceu essa oportunidade. Mas eu não tinha, na verdade, muito conhecimento a respeito da educação profissional. (sujeito 08)

Vale destacar, no depoimento acima, o interesse do sujeito em atuar no ensino superior, o quê, dadas as transformações das instituições federais de educação profissional nas últimas décadas, tornou-se uma possibilidade.

Nos próximos depoimentos, a ênfase está nas condições gerais de trabalho possibilitadas pelas instituições federais de ensino,

[...] desde a graduação já sonhava em entrar, por questões de trabalho, questões salariais, condições mesmo de trabalho, de crescimento, satisfação profissional, que são mil vezes melhores do que a do Estado, onde eu já atuei depois de formado e, antes de ingressar aqui [...] (sujeito 06)

Como se evidencia no trecho da entrevista, mesmo entre os sujeitos com experiência e afinidade com a docência, a carreira na Educação Profissional foi resultado de várias circunstâncias favoráveis, que culminaram nessa escolha. Apenas um dos entrevistados destacou a opção consciente de desejar contribuir com esta modalidade educacional. Porém, mesmo neste caso, a questão salarial foi determinante.

O que me fez mudar para a educação profissional, para trabalhar numa escola técnica, primeiro foi a questão salarial; e segundo lugar, eu entendi que poderia contribuir melhor no ensino de química nesse tipo de educação, porque eu trabalhava mais com estudantes que pensavam só em vestibular e não pensavam em seguir uma profissão. (sujeito 01)

Diferentes dos demais sujeitos, dois deles evidenciaram ter optado conscientemente por trabalhar na educação profissional. Estes professores são egressos de instituições de formação profissional e apontam a experiência de aluno como um dos componentes de sua decisão, sendo particularmente influenciados pela estrutura oferecida pela instituição, em termos de laboratórios e professores qualificados.

Fui técnico durante três anos e formei na Escola Técnica em Técnico em Agropecuária. E lá, eu tive contato com laboratório e com a física e quando



veio a física para cá eu estava terminando o curso e ingressei no curso de física, motivado até pela ação da Escola Técnica, da Agrotécnica de Rio Verde, na época. (sujeito 06)

Eu fui aluno do CEFET em Goiânia, então, quando eu optei por fazer o vestibular e optei pela educação física e, mais especificamente, uma licenciatura, eu sabia que ia encarar a docência. Desde quando eu comecei, eu tive bons exemplos de professores dentro do CEFET, atual Instituto Federal de Goiás, campus de Goiânia e isso sempre me motivou a perceber o Instituto como um lugar de trabalho que fosse bom. Bom em termos de salário, bom em termos de condições de trabalho, bom em termos de infraestrutura. E eu, passando pela escola, como aluno do ensino médio, cresci com essa representação. (sujeito 10)

A educação profissional constitui-se historicamente um campo em que se expressa de forma acentuada a perversidade do capital, que pressupõe ser suficiente à classe trabalhadora uma formação estreita, mecanicista e adestradora, que rouba a esta parcela da população a condição de, por meio da educação escolar, construir um saber autônomo e uma consciência de sua própria condição de classe (FRIGOTTO, 2006).

Feitas estas considerações, é necessário tomar a educação como ato político, no qual inexistente a possibilidade de uma prática pedagógica neutra, desvinculada dos interesses de classe (SAVIANI, 1986). Neste contexto, é interessante questionar até que ponto os docentes da educação profissional definiram seu campo de atuação, a partir de uma concepção clara de sociedade, educação e trabalho e da percepção da escola enquanto espaço de disputas, no qual se confrontam cotidianamente interesses distintos e contraditórios, típicos da sociedade capitalista.

Esta é uma questão relevante, tendo em vista o papel de destaque atribuído ao profissional docente na formação humana, processo do qual ela participa não somente como técnico, mas como dirigente, cujas práticas, em termos de organização e eficiência técnica “recebem uma qualificação e uma determinação de classe” (FRIGOTTO, 2006, p. 200), das quais este profissional pode estar ou não consciente.

Neste sentido, a partir dos dados levantados, é fácil depreender que a grande maioria dos docentes que ingressam na instituição não tem, no momento do ingresso, clareza sobre as especificidades da educação profissional e desconhecem quase ~~que~~ completamente a trajetória das instituições federais que oferecem esta modalidade de educação. Isto pode explicar, em parte, sua falta de identificação, em alguns casos, com a oferta de cursos de nível médio e, em outros, com as especificidades da pesquisa e da extensão que tais instituições se propõem a realizar.

Esta não é, necessariamente, uma condição definitiva. Pressupõe-se que a imersão na realidade da educação profissional, bem como as demandas impostas pela atividade docente contribuem e exigem a elaboração de uma concepção sobre esta modalidade de educação, sua relevância e papel que desempenha junto à sociedade.

É preciso, portanto, problematizar a formação destes profissionais no âmbito da práxis cotidiana em uma instituição de ensino profissional, pois, a formação deste docente na perspectiva de adesão a um projeto de uma educação profissional pautada nos princípios da politecnicidade e da omnilateralidade, bem como na defesa da educação profissional integrada de nível médio, como pretendido pela legislação vigente, não se processará de forma natural.

É necessário que sejam criadas, dentro das próprias instituições, espaços e condições para o debate político, teórico e pedagógico sobre tais questões, de forma que os conceitos basilares para a formação emancipadora sejam apreendidos pelos docentes e incorporados, de forma consciente, em sua prática cotidiana, na educação profissional.

A criação de tais espaços e condições passa, portanto, por esta percepção de que a formação para a atuação na educação profissional não se processa de forma espontânea, exigindo intervenções especificamente destinadas a proporcionar aos docentes o acesso aos conhecimentos específicos já produzidos, e em construção, sobre esta modalidade educacional. Estas intervenções, por sua vez, implicam em investimento de recursos, em planejamento e vontade política, nos mais diversos níveis de gestão da educação profissional.

Se até aqui o itinerário dos sujeitos, que atuam na educação profissional, permite a discussão em torno da formação do docente para o atendimento das demandas próprias da modalidade, em sentido mais amplo, outro aspecto igualmente relevante emerge dos depoimentos destes sujeitos e amplia a discussão em torno desta formação: a ausência de conhecimento pedagógico por grande parte dos docentes que atuam na educação profissional.

Surgindo com frequência nas falas dos docentes com maior experiência, os depoimentos destacam o fato de a Educação Profissional, por sua especificidade de formação, exigir a presença de professores com conhecimentos específicos das áreas técnicas, mas, ao mesmo tempo, ignorar o fato de que a competência técnica nem sempre está acompanhada de uma formação pedagógica que sustente adequadamente a prática docente, como se evidencia nos trechos a seguir:

O professor da área profissional, quando chega aqui, não tem nenhuma formação de docência [...] a maioria não sabe lidar com o aluno; (sujeito 03)

[...] tem muita teoria de pedagogia que ajudaria bastante o professor, que é leigo nessa área. Nós temos o domínio do conhecimento técnico, mas lidar

com pessoas em grande quantidade, não. É diferente [...] Talvez, fazendo um mestrado, um doutorado, você vai se especializar, vai adquirir mais conhecimentos específico, mas não necessariamente domínio pedagógico. Esse é um problema. (sujeito 04)

Na prática, no dia a dia da sala de aula, nós temos problemas, porque muitos dos professores não têm formação pedagógica. Nós somos bacharéis, como eu mesma. E, às vezes, um ou outro fez uma formação pedagógica em paralelo, mas nós não temos uma formação como quem faz uma licenciatura. (sujeito 07)

Por outro lado, a formação pedagógica, obtida na formação inicial obtida em cursos de licenciatura, também é percebida como insuficiente para sanar as dificuldades apresentadas pelos docentes em sua prática educativa cotidiana. Existem alguns elementos que apenas são alcançados através da própria experiência, do desempenhar constante de suas atividades, do convívio com a realidade específica da educação profissional e das oportunidades de formação criadas pelas próprias instituições e das áreas de atuação, em que os docentes ingressam, conforme é possível apreender da fala de um dos sujeitos:

Eu vejo a falta de preparo do docente: a pessoa termina um curso de licenciatura e já faz a seleção para ingressar, para trabalhar e ele não sabe trabalhar na educação profissional. Ele não sabe diferenciar esta de outras modalidades de ensino [...] Muitas vezes, ele sabe pouco. Ele sabe o conteúdo, mas não sabe muito sobre práticas de ensino e falta, dentro da instituição, o preparo desse profissional. Essa é uma falha muito grande [...] (sujeito 01)

Embora o nível de qualificação geral dos professores seja elevado, as licenciaturas ou outros cursos específicos para a formação docente são elementos importantes para a qualificação deste profissional, o que não deveria ser desconsiderado no âmbito institucional.

É importante, portanto, que as instituições de educação profissional definam estratégias para a formação continuada, de maneira a preencher as lacunas presentes na formação de seus profissionais.

Machado (2011) defende que atualmente os desafios impostos para os professores que atuam na Educação Profissional são enormes, considerando, dentre outros aspectos, o maior diálogo entre a educação geral e o mundo do trabalho, a compreensão do significado de tomar o trabalho como princípio educativo e a educação numa perspectiva emancipadora. Para exemplificar, cita a necessidade de superar a concepção de ensino integrado como uma justaposição da parte propedêutica do ensino médio com alguma habilitação profissional, ainda comum entre muitos educadores da Educação Profissional.

Mas, são as próprias instituições de Educação Profissional o lócus ideal para a formação deste profissional? Os cursos de licenciatura ofertados pelos próprios Institutos Federais responderiam a esta demanda?

No contexto desta pesquisa a oferta de cursos de licenciatura, pelos Institutos Federais, quando mencionada, é marcada por uma posição dúbia. Alguns criticam o fato de que são cursos de baixa procura, o que poderia justificar sua descontinuidade. Outros defendem que, apesar da baixa procura, as licenciaturas cumprem um papel importante na melhoria da educação, uma vez que são estes poucos egressos os que podem atuar de forma mais consistente e competente na educação pública do país. Um dos sujeitos (sujeito 03) chega a questionar sobre as condições em que estaria a educação do país, não fosse o pequeno contingente de professores formados pelas licenciaturas:

[..] .mas se não fossem esses dois, três ou quatro que conseguem se formar, o que seria dessa área (referindo-se especificamente ao curso de Licenciatura em Física)? Como é que seria no Brasil? (sujeito 03)

Outro docente apresenta um entendimento diverso:

[...] eu não compreendo o que um Instituto Federal tem a ver com licenciatura. Eu acho que isso aí é tarefa da universidade. Então, eu não entendo como que nós, sendo a maioria de formação técnica, podemos formar professores. Ainda não consegui fazer essa ligação. (sujeito 07)

Na verdade, as dificuldades resultantes da ausência de formação pedagógica de grande parte do quadro docente da educação profissional e os questionamentos acerca da oferta de licenciaturas pelos Institutos Federais colocam em evidência outros aspectos contraditórios da expansão e mais especificamente, do aumento de atribuições destas instituições: qual a formação adequada para o profissional que atua na Educação Profissional? Quem deve formar o docente para atuar nesta modalidade de educação? Qual o sentido de as instituições de Educação Profissional formarem professores? Se esta é uma das atribuições dos Institutos, para qual área de atuação deve se voltar a formação de professores realizada em seu interior?

Pires (2005) explicita o contexto de implantação das licenciaturas nas instituições federais de Educação Profissional, ainda nos anos de 1990, como parte das estratégias de ajustamento da educação básica aos preceitos definidos pelo Banco Mundial e efetivados pelas reformas do período, assegurando sua aplicação na escola e na sala de aula. Salienta ainda que um dos objetivos declarados para a oferta das licenciaturas pelas instituições de

Educação Profissional foi o de preparar professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

A posição de que o docente pode ser formado em uma situação similar àquela em que irá posteriormente atuar não é recente. Conforme Pires (2005), esta ideia explicaria a oferta de licenciaturas pelas instituições de Educação Profissional. A autora afirma, no entanto, que esta tendência se alinha ao pragmatismo, que permeou a realidade educacional, nos anos de 1990 e 2000.

As atribuições definidas para os Institutos Federais pela Lei 11.892/2008 implicam na oferta de educação básica, o que pressupõe a formação pedagógica típica das licenciaturas como eixo da formação dos profissionais que atuam neste nível. Ao mesmo tempo, a legislação exige a atuação no ensino superior, na pós-graduação e na pesquisa, preferencialmente aplicada, o que pressupõe uma formação técnica verticalizada.

A oposição entre totalidade e especificidade da formação apresenta-se como componente desta discussão. Como foi possível verificar pelas entrevistas, pelo menos no contexto do IFG, a grande maioria dos docentes que ingressam na Educação Profissional o faz em pleno desconhecimento das particularidades e especificidades desta modalidade, considerando a formação inicial, que trazem das instituições que oferecem os cursos de licenciatura. Por outro lado, os docentes graduados nos Institutos podem apresentar uma preparação profissional que contemple estas especificidades, sem, no entanto, desenvolver uma visão de totalidade do processo educacional.

As instituições de Educação Profissional que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica construíram sua identidade e tradição de excelência em torno da formação técnica de nível médio.

Mesmo considerando que as políticas públicas para a educação profissional tenham alterado substancialmente o perfil destas instituições, ao ampliar o seu campo de atuação e suas atribuições, é necessário perceber que tais políticas não implicam, necessariamente, para a desconstrução da “vocação básica”, historicamente construída, ainda que pesem seus efeitos sobre a formação técnica. Isto se evidencia, por exemplo, na obrigatoriedade de estas instituições destinarem 50% de suas vagas para os cursos técnicos, conforme preconizado pela lei de criação dos Institutos Federais.

Desta forma, tanto a oferta de cursos de nível superior quanto a ênfase nas atividades de pesquisa e extensão não devem ser tomadas como ponte para a transformação das instituições de educação profissional em universidades.

O status de instituição de ensino superior é necessário para subsidiar o novo leque de oferta de cursos, mas não implica o desaparecimento das instituições federais de educação profissional como lócus privilegiado para a formação técnica de nível médio, nem o fim de suas características de íntimo relacionamento com o setor produtivo e com as demandas das comunidades locais. Ao contrário, a legislação vigente continua propondo o vínculo estreito entre a educação e mundo do trabalho, mas de uma forma menos funcional e mais orgânica (BRASIL, 2012a, 2012b). Aponta, ao mesmo tempo, para uma compreensão ampliada de educação, de homem e de trabalho. E tendo em vista esta vinculação e tal compreensão, é que devem se desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por estas instituições.

O que está posto, portanto, para além da manutenção identitária das instituições de educação profissional, é a ressignificação da própria formação técnica e profissional. Se o entendimento preponderante sobre a qualidade da formação técnica tem repousado, basicamente, sobre o desenvolvimento de conhecimentos e destrezas técnicas que permitam o bom desempenho profissional e se o objetivo final desta formação tem sido visto como a inserção do trabalhador no mundo da produção, um dos desafios atuais consiste na organização e na oferta de uma formação que contemple a formação técnica, mas não se encerre nela, nem na mera aquisição de informações, conforme coloca Ferretti (2011), ao referir-se aos pressupostos de Marx e Gramsci sobre a escola.

Na verdade, a falta de compreensão do papel desempenhado pelas licenciaturas dentro das instituições federais de educação profissional, reforça a necessidade de tais instituições abrirem canais internos para a discussão de sua própria realidade e das atividades que atualmente são obrigadas a desenvolver e de sua própria relevância para a sociedade.

#### **4.2.2 Sobre a Educação Profissional: para quê, para quem e como?**

A compreensão predominante dos sujeitos sobre o papel e a relevância da educação profissional consiste na visão economicista de formação, que gira em torno da questão do emprego e da renda, ligando-se ainda à necessidade de o país contar com trabalhadores qualificados, a fim de desenvolver-se.

Vários sujeitos, que participaram desta pesquisa por meio da entrevista, afirmaram acreditar que a certificação técnica pode ser um diferencial na concorrência por vagas de trabalho, abrindo espaço para aqueles que conseguem aliar a habilitação à competência

técnica e profissional, pois nas palavras de um dos sujeitos, que assim, se dirige aos alunos: *“se vocês forem bons, oportunidade para vocês não vai faltar”* (sujeito 02).

Também foi enfatizado que a formação técnica permite o ingresso no mercado de trabalho de forma mais rápida, o que é condição necessária para boa parte da população de baixa renda, como se lê nos trechos a seguir:

Eu creio que a educação profissional é extremamente importante, porque vai, além de dar um diploma de segundo grau. Ela dá, também, ao aluno uma oportunidade de exercer uma determinada profissão. [...] A maioria é de alunos carentes, que vem aqui em busca do conhecimento e em busca de uma profissão, para poder trabalhar, em num espaço de tempo menor. Como estes alunos não têm, muitas vezes, a perspectiva de fazer um curso superior, para eles, é mais vantajoso fazer o curso técnico. (sujeito 01)

Eu considero a educação profissional como sendo a melhor e mais rápida opção para qualquer pessoa, que acabou de sair do ensino fundamental. É difícil você ingressar no ensino superior, principalmente, em universidades tradicionais. No ensino técnico, você consegue alcançar uma profissão rapidamente. Além disso, eu vejo que o profissional técnico está sendo mais buscado, em relação às pessoas que fazem ensino superior. (sujeito 04)

A relação entre formação profissional, emprego, renda e desenvolvimento tem sido explicada a partir de diferentes perspectivas e interesses ideológicos. Desde o advento da TCH, na década de 1960, um dos argumentos preponderantes das teorias de origem liberal aponta para a relação direta entre estes elementos, conforme analisado anteriormente, nesta dissertação. Esta concepção pode ser evidenciada nos trechos a seguir extraídos das entrevistas realizada com os docentes do IFG:

[...] o aluno que se forma dentro do Instituto Federal, com essa formação técnica, cria uma expectativa que vem ao encontro das expectativas do próprio mercado de trabalho. Costumo dizer, sempre, em todas as conversas que eu tenho com os alunos: os alunos quando se formam em outras escolas, terminam o ensino médio, são o quê? Nada. Aqui não, quando se formam, são profissionais na área. (sujeito 09)

O outro aspecto, que a meu ver é muito relevante na educação profissional, é a preparação para o mundo do trabalho mesmo, para o desempenho de uma determinada função técnica no mundo produtivo. (sujeito 12)

Neste sentido, a formação técnica, profissional seria um fator fundamental para a inserção da força de trabalho no mercado e para a diminuição dos índices de desemprego de um país. O investimento em instrução, desta forma, se apresenta como componente básico para a superação do atraso econômico de uma nação e para a mobilidade social dos

indivíduos, fazendo parecer possível a superação do conflito de classe, sem que haja mudanças no modo de produção e acumulação do capital (FRIGOTTO, 2006).

Para a TCH, o investimento em educação e instrução assemelha-se a outros investimentos em outros bens de produção. Neste contexto, a educação é o principal capital humano e tem o objetivo de produzir no trabalhador um conjunto de habilidades e conhecimentos capazes de potencializar sua capacidade produtiva, conforme assinala Frigotto (2006).

Nesta perspectiva, cabe ao Estado providenciar formas para a educação da população e garantir que o nível de qualificação atingida pelos trabalhadores seja funcional ao capital, ou seja, restrita ao desenvolvimento de habilidades capazes de contribuir para que o sistema econômico seja capaz de funcionar como um mecanismo bem ajustado, sem que suas contradições sejam colocadas em questão.

Dentre os inúmeros questionamentos relacionados à TCH, destaca-se a falsa leitura sobre a realidade da sociedade de classes, desta teoria. Este falseamento não ocorre de forma natural, mas decorre dos interesses ideológicos da classe dominante em naturalizar as diferenças, fazendo parecer possível a superação dos conflitos de classe, sem que haja a necessidade de superação do modo de produção capitalista (FRIGOTTO, 2006).

Embora a TCH não seja recente e, em sentido teórico, já tenha sido cedido espaço para discursos que a atualizam, tendo em vista as reconfigurações do capital nas últimas décadas, é possível perceber que suas pressuposições básicas, que estabelecem a relação entre educação, desenvolvimento e mobilidade social ainda se encontra presente entre muitos educadores, que atuam no IFG.

Os riscos desta concepção no contexto da educação profissional decorrem da acentuada possibilidade de que as práticas educativas sejam desenvolvidas num ambiente destituído de crítica à condição de classe do aluno trabalhador e ~~que~~, desta forma, sua formação se processe em uma perspectiva unidimensional, estreita e limitada aos aspectos técnicos e operacionais. Ademais, esta perspectiva induz e que, no processo de formação, seja transferida ao indivíduo a responsabilização pela sua ascensão social e pela sua inserção, com sucesso, no mercado de trabalho.

Ainda que considerada a realidade de que o desenvolvimento econômico propicia a oferta de uma maior quantidade de postos de trabalho e absorve parte dos egressos dos cursos de formação técnica, no conflito de classes está a origem da falsa liberdade do trabalhador, cuja única liberdade real é a de, em situações favoráveis de qualificação e emprego, escolher a quem vender sua força de trabalho, conforme coloca Frigotto (2006).



Convém destacar ainda que, na sociabilidade capitalista, emprego e renda sempre se relacionam em uma perspectiva de não proporcionalidade e que o valor produzido pelo trabalhador jamais retornará a ele na forma de salário, pois a base de sustentação do capital reside na diferença entre estes elementos, num processo amplamente denunciado por Marx (2004) através do conceito de mais valia.

Além da questão das relações anteriormente apresentadas, em seus depoimentos, a maioria dos sujeitos deixa transparecer o entendimento que têm sobre a natureza da formação proporcionada pela educação profissional. Em alguns casos, os sujeitos estabelecem ainda uma relação entre a formação técnica e a impossibilidade de continuidade de estudos:

Eu vejo que a educação profissional dá uma maturidade maior ao aluno, além de uma profissão. [...] Quando eles fazem um curso técnico, têm uma profissão, entram em contato com o mundo do trabalho e acabam se beneficiando também no curso superior, até no andamento dos seus estudos. (sujeito 06)

Neste sentido, os sujeitos afirmam reiteradamente que a formação profissional contribui para a formação do aluno em uma perspectiva mais ampla, de forma que este aluno termina o curso com uma visão de mundo diferenciada, com uma maturidade maior e, caso ingresse no curso superior, ~~em~~ possibilidade de ter um desempenho mais elevado do que aqueles que não são egressos do ensino profissional.

Segundo alguns dos entrevistados, a visão de mundo do egresso da Educação Profissional é mais ampla e sua capacidade de participação na vida cotidiana é mais aguçada, pois ela prepara o aluno para a vida em sociedade, ao destacar outras dimensões da existência, além do exercício da profissão.

Este conceito de educação ampla, que extrapola os limites da formação técnica, é compreendida por dois dos sujeitos como resultado da maneira pela qual desenvolve-se a formação no âmbito do ensino profissional, quando, na aplicação prática dos conhecimentos teóricos e científicos, o aluno constrói um conhecimento mais sólido e significativo, que vai incentivá-lo a buscar alternativas para prosseguir os estudos em níveis mais elevados.

Minha visão é de que a educação profissional é extremamente importante como educação no Brasil. Acho que é um meio que a gente tem de dar uma formação adequada, uma formação de base e de ponta ao mesmo tempo, que leve o estudante a ter uma formação que possibilite a ele entrar no mercado de trabalho e possibilite também a continuidade dos estudos. Eu acho que a educação profissional impulsiona o estudante a alçar rumos cada vez mais altos. [...] Acho que a função dela é abrir uma outra perspectiva para os estudantes. Então, na verdade, seria uma formação que possibilita uma

atuação profissional imediata, mas ao mesmo tempo leva o estudante a querer aumentar o seu nível de formação cada vez mais. (sujeito 08)

Eu acho que a educação profissional tem dois papéis muito relevantes nessa fase da vida do aluno. O primeiro é dar a ele uma visão mais realista e mais consistente do que é o seu papel no mundo produtivo e ainda, dar significado para a educação básica. Eu acho que a educação profissional proporciona uma possibilidade de aplicação de uma série de conceitos que o aluno obtém na educação básica, e que sem a educação profissional combinada, poderiam ficar desconexos, abstratos para esse jovem, para esse adolescente. E, às vezes, isso é um fator de desestímulo para ele em prosseguir os seus estudos já fica ouvindo aquele conversa de que “isso vai ser muito importante para você no futuro”, mas ele não sabe onde aplicar isso, e, ao mesmo tempo, não tem uma perspectiva de curto e médio prazo desse futuro. (sujeito 12)

Estas afirmações sobre a formação mais ampla resultante da educação profissional referem-se ao fato de as instituições de educação profissional aliam a formação acadêmica tradicional/geral a uma formação técnico profissional, sem que haja prejuízo para uma ou outra. Outros professores, também, demonstraram ter esta compreensão do ensino profissional oferecido no IFG, como se lê a seguir:

O Instituto procura atender não só a área técnica, a área do ensino médio, mas também outras áreas, a parte social, a parte de artes, a parte de educação física, a participação em olimpíadas, competições fora ou aqui. (sujeito 03)

Eu acredito que o objetivo da educação profissional, apesar de no início ter sido mesmo a preparação mão-de-obra, não seja isso hoje. Realmente eu acho que é um objetivo mais amplo [...]. (sujeito 07)

Apesar destas considerações, não há muitas referências à possibilidade de a educação profissional constituir-se num espaço para a formação do sujeito numa perspectiva integral no sentido da omnilateralidade, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas possibilidades e dimensões (MANACORDA, 2005; FRIGOTTO, 2006).

A ideia de uma educação profissional como espaço para uma formação desinteressada, de longo prazo (GRAMSCI apud NOSELLA, 2006), é praticamente ignorada nos depoimentos. Num dos momentos em que o tema é referido, isto se dá na perspectiva da crítica, no sentido de que é negativo recorrer à educação profissional, caso o interesse seja o prosseguimento dos estudos ao invés da atuação como técnico e a inserção no mercado de trabalho.

Em uma discussão aqui na qual estava se cogitando fechar alguns cursos para abrir outros, eu falei: “olha, como professor, como docente, eu me sinto um pouco frustrado com o curso técnico atualmente”. E explicando motivos, afirmei que a maioria dos alunos não está ali pelo curso técnico e sim pelo

ensino médio, que é de excelente qualidade. Tanto é que os nossos alunos prestam vestibular e passam em outras universidades. Teve um aqui que formou em técnico, passou em primeiro lugar em veterinária. Então, você vê que o pessoal tem uma base muito boa aqui no Instituto. E eu citei o problema, de como doutor, como professor, você ensinar uma pessoa que não quer aquilo. Você sente uma certa frustração, diferente do que ocorre com o curso superior. [...] Então eu disse: “nesse sentido, eu até poderia cogitar o fechamento do curso técnico em eletrotécnica, porque a gente não está atingindo o público alvo”. (sujeito 02)

Este mesmo sujeito afirma ainda:

Então o pessoal vem para cá, não por causa do curso técnico, mas pela qualidade do ensino médio. [...] Então, você ensinar alunos que não têm a pretensão de seguir a carreira, [...] a gente se sente um pouquinho desmotivado, nesse sentido. (sujeito 02)

Esta questão não é recente e tem sido compreendida a partir de pontos de vista distintos. Em um deles, destaca-se o fato de que as instituições federais de educação profissional se tornaram uma opção interessante para alunos das camadas intermediárias da sociedade, que desejam se preparar adequadamente para o vestibular por meio de uma formação geral sólida, mas que preferem, ou necessitam, fazê-lo em instituições públicas e gratuitas.

Nesta perspectiva, o ingresso deste contingente mais privilegiado da sociedade, que não tem em seu horizonte próximo o mundo do trabalho, acaba por desfigurar o objetivo de a formação profissional preparar os filhos da classe trabalhadora para o emprego e para a renda, afastando as instituições públicas que atuam nesta modalidade educacional de suas finalidades precípuas de preparar os jovens “desfavorecidos” para o mundo da produção.

Esta argumentação, conforme abordado no segundo capítulo, constituiu-se em um dos elementos justificadores para as reformas da educação profissional empreendidas pelo governo FHC. Na perspectiva dos técnicos deste governo, as instituições federais da modalidade demandavam uma soma elevada de recursos e, ao mesmo tempo, não cumpriam a sua finalidade de disponibilizar ao mercado a força de trabalho necessária.

Noutro sentido, colocam-se aqueles que, apesar de reconhecerem a especificidade da educação profissional enquanto espaço para a formação de trabalhadores, defendem o direito de todos os concluintes do Ensino Médio terem acesso a esta modalidade educacional, independentemente de sua origem social e de suas aspirações quanto ao ingresso no mundo do trabalho e a continuidade dos estudos.

Nos depoimentos que se seguem, emerge a compreensão de educação desinteressada de Gramsci, bem como o conceito de escola unitária defendida por este mesmo autor, quando os entrevistados destacam a relevância de uma formação única para todos (unitária) e cujo horizonte não seja a inserção imediata no mundo do trabalho (desinteressada).

Eu sou a favor de ser um currículo único, profissional com geral, para todo mundo. Eu não sou a favor da escola como é hoje a rede privada, separada mesmo, só com formação geral e científica, sem a formação técnica. E, no caso, a formação técnica também forçar muito para a área técnica e esquecer a formação geral e científica. Porque fica aquela coisa assim: quem forma na escola técnica vai direto trabalhar e quem está na escola da rede privada praticamente está estudando para passar no vestibular. Eu sou a favor de uma escola única para todos, independente de serem é ricos ou pobres. É um sonho! (sujeito 07)

Eu percebo que a educação profissional, em qualquer nível, é extremamente importante. É importante porque eu compreendo que o trabalho é ontológico. Sendo ontológico, a atividade do homem de se relacionar com o mundo é formadora, é também uma prática educativa. Sendo assim, a educação para o trabalho deveria ser esse lugar de formação para a vida, no sentido *lato* de vida, trabalho; não no sentido de trabalho assalariado somente, mas uma concepção um pouco mais ampla de trabalho e vida. [...] o Instituto apresenta essa contradição de maneira clara. Você tem uma educação para o trabalho e vive essa tensão dentro dos cursos, entre uma formação humana ampliada e uma formação técnica extremamente restrita e adequada a uma lógica de mercado. Agora, o Instituto tem toda condição de despontar e fazer uma formação humana ampliada. (sujeito 10)

Ao serem indagados sobre a quem deveria se destinar a formação profissional, mostrou-se preponderante a defesa de que seriam todas as pessoas, independentemente de sua origem social. Para eles, isto se justifica pelo fato de que a educação profissional é uma educação pública, com formação de qualidade técnica, mas que também fornece uma formação geral sólida e diferenciada, o que deveria ser garantida indistintamente a toda a população.

Acho que é o público em geral, todos os alunos que terminam o nono ano. Não importa cor, não importa nada, se é pobre, se é rico, todos os alunos deveriam participar desse processo da educação profissional. (sujeito 06)

[...] eu acho que a educação profissional e técnica não tem mais só a finalidade de preparar mão-de-obra [...] tem que ser mais ampla, mais intensa, para permitir uma formação mais integral, recuperar o aluno e servir de preparação para caso de esta pessoa desejar entrar no ensino superior. Então, tem que ser uma formação ampla, integral; não pode ser reduzida a trabalho [...] (sujeito 07)

Eu acho que ela é, prioritariamente, para o jovem que não tem ensino médio. Mas não deixa de ser importante também para quem já tem ensino médio e para os jovens e adultos que não têm escolaridade ainda. (sujeito 08)

Porém, ao mesmo tempo, há um reconhecimento de que o público alvo da educação profissional é, e deveria mesmo ser, a classe trabalhadora, esta é identificada como a classe que necessita desse tipo de formação, pela necessidade que possui de obter renda e garantir os meios necessários para o acesso ao ensino superior, conforme já salientado:

[...] acho que nós temos que ir criando mais pólos no Instituto para tentar abranger ao máximo a classe trabalhadora. (sujeito 01)

[...] o público alvo deveria ser aquelas pessoas que não têm pretensão de chegar mais longe, em cargos mais especializados ou na academia, que queiram partir logo para o mercado de trabalho. (sujeito 11)

Nós sabemos que, na realidade brasileira, temos um contingente enorme de jovens que, inclusive para se manter na escola e depois na universidade, precisam de renda. A sua família não tem como arcar com os custos da sua educação continuada. Neste contexto, a formação profissional técnica auxilia muito no processo, porque o jovem adquire uma profissão e através dessa profissão tem condições de dar continuidade aos seus estudos. (sujeito 12)

Este outro depoimento chama a atenção não apenas a identificação da classe trabalhadora com a educação profissional, mas também a ideia de que este reconhecimento deve partir da própria instituição, que dadas as condições de exclusão social deste contingente, deve preocupar-se com a qualidade e com a excelência desta formação.

é inegável também que o público que procura educação profissional tecnológica é a classe trabalhadora; e os únicos [cursos] que destoam dessa lógica são as engenharias, por exemplo, que o Instituto oferece, porque, historicamente, elas têm uma construção de vínculo com a burguesia. Historicamente, os cursos tecnológicos, os cursos técnicos, os cursos subsequentes são povoados pela classe trabalhadora. Neles, os filhos da classe trabalhadora vão buscar formação, vão buscar uma elevação técnica e intelectual. Então, no projeto, não é focalizada só a classe trabalhadora. A dinâmica da sociedade tem excluído o trabalhador da universidade em vários cursos e, no Instituto, ele encontra lugar para formação em nível médio e superior. Eu acho que, devagar, o Instituto tem compreendido esse papel, tem compreendido que é o lugar de formação da classe trabalhadora e que, para isso, precisa excelência. (sujeito 10)

Nas entrevistas realizadas com os docentes, surgiram falas sobre a distância que existe, às vezes, entre a realidade em que o IFG se insere e os cursos ofertados, como se lê:

A minha opinião é que ficou mais para a política de fazer propaganda falando que abriu muitas escolas do que realmente se preocupar em que

região do Estado a escola está sendo aberta, e que cursos que atenderiam melhor aquela região [...] (sujeito 07)

[...] nós precisamos rever os cursos, quais os cursos existem, para ver se atendem à demanda da região, para ver se continuam contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da região. (sujeito 11)

Foi criticado, também, o fato de a instituição não ser reconhecida pela comunidade, devido a tantas mudanças em sua nomenclatura. Alguns sujeitos afirmaram que ela não se mostra e não é divulgada corretamente. Estes dois fatores seriam explicativos para a baixa procura para alguns dos cursos que a instituição oferta, na opinião de alguns dos sujeitos entrevistados.

A preocupação dos docentes com a vinculação entre os cursos ofertados pelas instituições e o contexto local onde estão instaladas, encontra ecos na legislação mais recente da Educação Profissional, embora a perspectiva não seja exatamente a mesma. Enquanto a posição docente aponta para um viés mais pragmático, a legislação atual procura enfatizar os aspectos mais orgânicos desta relação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, definidas a partir da Res. nº 06 de 20 de setembro de 2012, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em seu inciso IX, Art. 6º estabelece a necessidade de que esta modalidade educacional seja desenvolvida em articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental e em consonância com os arranjos produtivos locais (BRASIL, CNE, 2012).

Assim como o restante o texto, a abordagem nas novas diretrizes minimiza a relação imediatista entre educação e setor produtivo, fortemente presente na legislação anterior e estabelece um vínculo mais orgânico entre a formação educacional e as necessidades da comunidade onde as escolas se inserem, dando a ideia de que esta formação está ao seu serviço, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento sustentável e integrado (MACHADO, 2011) e não, apenas, do capital.

#### **4.2.3 A expansão: possibilidades, limites e contradições**

A expansão da educação profissional nos governos Lula e Dilma é especificamente abordada na entrevista e a forma pela qual os sujeitos entrevistados compreendem/significam este movimento de expansão é o objeto central deste trabalho. Isto explica a transcrição de grandes trechos das entrevistas realizadas, conforme aparecem neste item.

A primeira constatação é que não há um grande estranhamento frente à expansão em si. É um fato consolidado e apontado pela totalidade dos sujeitos como algo necessário e positivo, em sua essência. Na opinião dos docentes entrevistados, os principais fatores que justificam a pertinência da expansão ligam-se à ampliação de vagas públicas, tanto para a formação da população, quanto para o provimento de vagas de trabalho para docentes e técnicos administrativos, como se lê nos trechos das entrevistas transcritos a seguir:

Acho que a expansão é extremamente positiva; tem que fazer a expansão mesmo. (Sujeito 01)

Eu acho que a expansão é mais do que necessária. Só que ela não pode ser feita de forma política, apenas. Tem que ser organizada. [...] Acho que quanto mais campus, melhor, porque que educação em quantidade não atrapalha ninguém, só ajuda. Ajuda muita gente. Eu sou um caso de alguém que foi ajudado por essa expansão, porque os professores que estavam aqui saíram, foram para outras instituições que foram abertas e tem outros que voltaram para as regiões de onde eles nasceram. (sujeito 04)

Bom, se olha a questão da expansão só pela perspectiva de números de escolas, obviamente, a gente fica empolgado. Acho que nenhum professor seria contra a abertura de novas escolas. A questão da expansão, se ela for analisada pela ampliação de vagas, inclusive abrir escolas onde não tem, é importante mesmo. (sujeito 07)

Vejo a expansão com bons olhos. Eu acho que ela é necessária. [...] Temos problemas que devemos corrigir, mas eu acho que é uma expansão em que o processo está sendo bem conduzido até o momento. (sujeito 08)

[...] Eu acho que a classe trabalhadora precisa de acesso à educação em todos os níveis. Ela tem demandado mais pelo nível superior e acho que isso é legítimo. [...] Então, do ponto de vista geral e “filosófico” da expansão, eu vejo positivamente. (sujeito 10)

Também ocupa centralidade a necessidade de qualificação de força de trabalho para suprir as necessidades do país, processo no qual a expansão desempenha importante papel, como se pode apreender da fala que se segue:

A expansão é necessária, a partir do momento que o governo quer que toda região brasileira, em todos os municípios, cresça e se desenvolva. Então, a expansão é extremamente importante e necessária em todos os aspectos. Tanto é que toda vez que você chega a uma prefeitura e oferece esse tipo de trabalho, todas as prefeituras passam um tapete vermelho para você entrar para conversar sobre o assunto, que é sinônimo de desenvolvimento. (sujeito 09)

Essa ideia que vai ao encontro das teorias da educação de caráter economicista, como a TCH ou a Pedagogia das competências. Um dos sujeitos recorre ao tema, expansão, para

tecer comentários mais amplos a respeito da necessidade de maiores investimentos do poder público na educação, em todos os níveis:

Obviamente, hoje, a quantidade de recurso disponibilizado para a instituição é maior do que há um tempo atrás. Acontece que a gente, às vezes, precisa separar o que o governo faz como política educacional e o que faz com fins partidários, de manutenção de poder, com finalidade política. Então, a expansão deveria existir, mas ela deveria existir, se possível, em todos os níveis e talvez o nível que precisasse de uma expansão agora não seria o técnico profissional e sim o nível básico. (sujeito 11)

A questão das motivações para a expansão, apesar surgir nas entrevistas, não foi um tema recorrente entre os participantes. Dos doze sujeitos, três manifestaram alguma preocupação e teceram comentários sobre o assunto. Alguns entrevistados manifestaram a opinião de que interesses políticos são o motor do movimento, enquanto um outro destaca a possibilidade de a preocupação maior ser a de prover de trabalhadores qualificados, as demandas criadas pelos grandes eventos esportivos que o país sediará nos próximos anos, a Copa do Mundo de Futebol, em 2014 e os Jogos Olímpicos, em 2016.

Eu acho é o desenvolvimento econômico do país mesmo que impulsionou a expansão.[...] eu acredito que é reflexo das empresas que pressionam o governo, porque falta mão-de-obra, falta gente para trabalhar;[...] Então, eu acho que primeiro é o setor econômico que está impulsionando mesmo, e depois a política. (sujeito 07)

O vínculo entre desenvolvimento e educação profissional não é fato estanho à história brasileira, tendo em vista as ações dos governos nacionalistas e desenvolvimentistas, conforme destacado no segundo capítulo deste trabalho. Resta questionar a compreensão acerca da natureza desta relação e suas implicações para a formação do trabalhador em distintos momentos da história nacional.

Isto é de certa forma reiterado na fala de outro sujeito, quando este destaca o fato de que, mesmo pensada e desenvolvida por governos de base popular e ligados aos trabalhadores, a expansão não representa um esforço deliberado na direção da formação desta classe, mas sim uma ação que visa acomodar os interesses econômicos do país à sua atual fase de desenvolvimento.

[...] é difícil enxergar a expansão como ação deliberada de um governo que quer formar a classe trabalhadora. Eu não acredito nessa perspectiva. Eu não acredito que, por mais que o Lula tenha vinculação popular e a Dilma, também, eles sejam de um partido que nasceu na esquerda, junto à classe trabalhadora, todos os fatores históricos podem falsear o entendimento de



que o Lula quer investir na educação. Eu não acredito nisso. Acredito que o Brasil vive um momento de desenvolvimento econômico que exige mão de obra. E exige mão de obra “qualificada” para esse tipo de trabalho. Por isso o grande *boom* dos Institutos e não das universidades. As universidades não têm a pretensão de formar mão de obra imediatamente para o mercado. Os institutos, ao contrário, sempre tiveram. Então, essa visão da expansão, eu não a vejo como uma política pública do governo Lula, que é enfim o reconhecimento desse país na formação da classe trabalhadora. Não enxergo assim. Todavia, essa política e como “qualquer coisa que está no mundo é passível de disputa”, a classe trabalhadora enxerga isso e coloca essa disputa dentro do instituto. O ponto positivo é que a classe trabalhadora tem tomado conta dessa situação e conseguiu entrar. (sujeito 10)

Esta é uma argumentação que encontra respaldo ainda nos estudos que apontam a necessidade de o capital, em suas diversas fases, lançar mão de força de trabalho com qualificação adequada às demandas do nível de desenvolvimento, naquele momento histórico, do modo de produção instalado (ANTUNES, 2000; FRIGOTTO, 2006).

Entretanto, se a expansão é bem vinda e necessária, apresentou-se de forma quase consensual uma preocupação com a maneira pela qual a expansão está sendo realizada, no sentido de que a ampliação de instituições e vagas não está sendo acompanhada em igual proporção pela estruturação física das novas unidades. São inúmeras as referências ao fato de que instituições e cursos foram implantados sem que salas, laboratórios, vestiários, refeitórios e outros espaços físicos estivessem prontos, impingindo a alunos e professores condições inadequadas para a realização de suas atividades.

Também é muito criticada a falta de docentes para o atendimento aos cursos. A ênfase dos depoimentos recai sobre a demora e a burocracia envolvida nos concursos e até mesmo sobre a falta de profissionais nas áreas em que há maior demanda, como os trechos a seguir evidenciam:

[...] É lógico, os alunos estão sendo um pouco comprometidos, estão sofrendo com isso, porque você não tem uma formação, você não tem um perfil do curso formado, uma área definida. Porque hoje você não sabe quais são os professores que você vai ter amanhã. (sujeito 03)

O problema é como está sendo feito; esse é o principal problema de expansão da rede. Porque não basta você construir um prédio, para acabar se tornando um elefante branco, uma vez que um prédio, uma obra está pronta, com salas bonitas, com ar condicionado, você tem que ver se pode pagar todo mundo, porque você vai ter que manter servidores a vida toda ali, com técnicos e docentes, vai ter que equipar laboratórios, manter técnicos qualificados para trabalhar também em laboratórios, demanda manutenção; isso demanda muito investimento. Outro problema, é que existe muito dinheiro para se gastar na educação no país, mas esse dinheiro é mal gerido. (sujeito 05)

Estas são as questões que emergem mais fortemente nos discursos sobre a expansão, que, na opinião de alguns sujeitos evidenciam objetivos políticos, conforme atestam as várias citações abaixo:

Se você propõe sair de três unidades para dez, você tem que ter um efetivo de professores, administrativo, técnicos, laboratoristas, tem que ter estrutura para dez unidades. Simplesmente inaugurar Câmpus e colocar os alunos lá sem professores, como vem acontecendo nesses três anos que eu estou aqui na instituição, não está certo. Porque nesse processo de organização das novas instituições, quem está sendo prejudicado são os alunos. Nesse período de transição, até as instituições alcançarem o efetivo total, os alunos estão saindo prejudicados. Dizer que os alunos não estão sendo prejudicados, é mentira. Eles estão sem laboratório, eles estão sem muitas coisas, que já deveriam ter, mas ainda não está pronto, porque o objetivo da expansão era político. O objetivo era ter quantidade para ficar bonito nas TVs. (sujeito 04)

Estamos com uma expansão que parece mais se preocupar com números do que propriamente com a qualidade. Estão criando campus “a la vontade” e não estão se preocupando com a qualidade desse Câmpus. [...] Dá a entender que eles estão querendo números. [...] Aqui no Campus de Jataí, por exemplo, é um caso sério. Passamos o oitavo período sem professor em algumas disciplinas e agora começou o semestre, a mesma coisa. (sujeito 02)

[...] porque eu achei que expandiu mesmo muito rápido, numa forma praticamente tão instantânea que eu acho que não vale uma expansão em números de escolas, sendo que a escola fica vazia. [...] E um dos discursos da expansão era a interiorização. Então eu vejo que abriu muita escola próxima da capital e acabou deixando a questão do interior um pouco de lado. A minha opinião é que ficou mais para a política de fazer propaganda falando que abriu muitas escolas do que realmente se preocupar em que região do Estado a escola está sendo aberta, que cursos que atenderiam melhor aquela região e como as escolas do interior poderiam ser divulgadas, trabalhar sua gestão, seu funcionamento mesmo. (sujeito 07)

Este mesmo sujeito tece outra crítica, de teor semelhante:

É, eu gostaria de fazer uma crítica da expansão da rede. A crítica que eu tenho é justamente por estar criando muitos institutos. Existe uma pressão do Ministério da Educação para que se comece, que se inicie as atividades, às vezes em prédios que não estão terminados. Tem lugar por aí que aluno está estudando em containers[...] As cargas horárias dos professores são elevadas, quem quer pesquisar e fazer outra atividade... Quem gosta, faz, mas é porque gosta, porque nós não temos uma carga horária decente para fazer esse tipo de coisa. Então, percebe-se uma expansão sem planejamento. (sujeito 05)

Os problemas apontados acima são percebidos como fatores que atuam negativamente sobre a formação dos alunos e também sobre o trabalho do professor, que tem sua carga horária elevada e assim não se sente motivado ou em condições de se envolver com atividades

de pesquisa e extensão, igualmente necessárias a uma formação integral do educando e ao cumprimento do papel social da instituição.

Na verdade, você não tem muita oportunidade de pesquisar, você tem uma carga horária muito elevada, você tem a falta de professores, você tem um monte de fatos que não deixam você executar as atividades que você achava que ia executar. (sujeito 02)

As preocupações acima elencadas se manifestaram em 11 das entrevistas realizadas. Juntamente com o reconhecimento da necessidade de expansão, representam um sentimento quase unânime de questionamento sobre as condições em que a expansão ocorre e sobre os reflexos destes problemas sobre a formação do aluno, principalmente no aspecto técnico.

A gente sabe que muitos laboratórios têm demorado tanto para serem instalados, comprados, que às vezes a primeira turma forma e ela nem teve aquele contato. Estando a gente no ensino profissional, eu acho que os laboratórios práticos são mais essenciais do que em qualquer outro nível de ensino. (sujeito 07)

Não é uma inquietação irrelevante. A formação profissional, dada sua especificidade de aplicação dos conhecimentos em situações práticas, necessita da presença dos laboratórios. Além disto, a formação humana numa perspectiva ampliada, para além do capital, conforme defendida por Gramsci, não depende apenas do componente cultural e da dimensão política, envolve o correto aparelhamento das instituições escolares, a formação e profissionalização docente e condições de trabalho adequadas (GIANELLI, 2010).

A formação omnilateral (MANACORDA, 2005) e desinteressada (GRAMSCI apud NOSELLA, 2006) não é uma condição abstrata, que se processa de forma desarticulada com as condições concretas e materiais em que se processa a prática educativa.

Ferretti (2011), referindo-se a implantação dos cursos integrados, coloca que os docentes que participaram de seu estudo também evidenciaram preocupação semelhante, ao criticarem a multiplicação apressada de Campus, sem que as estruturas e as condições de trabalho estivessem sido garantidas. A este respeito o autor destaca a questão das condições necessárias à implantação de qualquer reforma ou mudança institucional, como uma das condições necessárias ao seu sucesso, reforçando a ideia de que as críticas acima não são destituídas de sentido:

Afinal, as condições de trabalho adequadas, a existência de infraestrutura e de recursos financeiros para a realização das atividades, bem como o preparo dos professores para realizá-las constituem elementos da realidade

necessários para viabilizar o pretendido pela instituição (FERRETTI, 2011, p. 801).

Importa destacar, como também o faz Ferretti, que a solução dos problemas elencados, por si, não são garantia de qualidade para a formação oferecida pelas instituições, mas é elemento importante para que este objetivo seja alcançado.

A partir dos resultados obtidos em pesquisas anteriores realizadas por este autor sobre as políticas para a educação profissional dos governos FHC e Lula, é possível perceber que as mudanças impostas pelas políticas públicas trazem consigo alguns elementos que induzem uma posição de resistência, por parte dos sujeitos que as vivenciam no cotidiano da escola e têm o poder de suscitar críticas, a maioria delas, pertinentes. Uma das explicações para isso está no fato de que tais políticas nem sempre decorrem da vontade destes sujeitos, aos quais fica limitado o debate e a participação na elaboração das propostas, tanto no que refere-se aos princípios que as fundamentam, quanto aos aspectos envolvidos em sua posterior operacionalização. Desta forma, as mudanças são percebidas como mais uma imposição governamental, e não como uma medida necessária à melhoria e fortalecimento da educação pública.

A questão da sobrecarga de trabalho do professor também foi apontada como uma consequência das políticas governamentais que, para além da expansão, criam uma infinidade de programas, que assumem uma grande proporção na instituição, mas não se convertem em atividades incorporadas a carga horária de trabalho regular do docente. Significam acréscimo de trabalho e, ainda que represente uma remuneração extra, trazem ao docente uma ampliação de horas de trabalho e uma maior abrangência nas atividades que deve desempenhar.

A necessidade de atuar nos níveis técnico, superior, na pesquisa e na extensão significa uma intensificação do trabalho docente, pois implica em mais tarefas e responsabilidades e ao mesmo tempo, em menor tempo para a preparação e para o estudo que as atividades demandam. O relato a seguir exemplifica esta questão.

*Tem dia que eu dou aula no primeiro horário para engenharia, no segundo horário vou para o curso técnico e depois volto para a engenharia e depois, a tarde, ainda volto para o curso técnico.... o público é diferente, a maneira de preparar, de lidar com o aluno é totalmente diferente. (sujeito 03).*

A intensificação do trabalho e a distribuição de carga horária de trabalho, assim como as questões de estrutura, são temas importantes, que devem encontrar espaço na discussão cotidiana, a fim de que sejam encontradas alternativas válidas para o docente e para a

instituição, a fim de que as atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam desenvolvidas de forma adequada.

Por exemplo, o sentido da Dedicção Exclusiva do docente deve ser discutido, bem como suas implicações para a distribuição das atividades na instituição. O atendimento ao aluno, as orientações de Projetos de Final de Curso, Projeto de Pesquisa e de Extensão devem ser valorizados e considerados, assim como as atividades administrativas. Também a quantidade de disciplinas ministradas pelo professor interfere no tempo destinado à preparação de aulas; a quantidade de alunos por sala reflete no tempo gasto na correção das avaliações. Estes são apenas alguns dos fatores a serem pesados quando da distribuição de aulas e atividades. Elementos aparentemente tão prosaicos, mas que tornam a questão complexa e dificultam a operacionalização das instituições, dentro e fora do contexto da expansão devem ser enfrentados por docentes e gestores.

Muitos dos problemas levantados foram identificados como recorrentes, e não apenas como reflexos do momento atual. Há, também, notadamente por parte de alguns dos sujeitos que estão a mais tempo envolvidos na educação profissional, a ideia de que a expansão trouxe desafios novos para a instituição, mas que os problemas hoje apresentados são menos graves do que foram no passado. Também foram destacados alguns pontos em que houve uma evolução qualitativa na instituição.

Eu vejo que melhorou bastante mesmo, administrativamente, pedagogicamente, acho que teve uma melhora considerável. Ainda tem muitos pontos falhos, mas muitos pontos foram melhorados. Eu vejo que apesar de, por exemplo, na nossa escola, faltar muita coisa, mas muita coisa melhorou. Muita coisa melhorou mesmo. [...] Quem poderia imaginar há um tempo atrás, que nós teríamos mestrado no Instituto? Hoje nós temos um mestrado aqui em Jataí na área profissional de ciências<sup>17</sup>. (sujeito 01).

A expansão no Instituto Federal de Goiás não foi só quantitativa. Se a gente tivesse, simplesmente, ampliado o número de vagas nas condições que a gente tinha em 2006/2007, a gente já iria classificar isso como uma expansão. Mas não foi só isso que aconteceu. Nós ampliamos o número de vagas e ampliamos a qualidade da oferta do ensino nesse período também. As condições de trabalho dos docentes, dos técnicos administrativos e dos alunos na instituição também melhoraram. Hoje, a gente oferta um número muito maior de vagas em um número muito maior de unidades e em melhores condições do que a gente ofertava antes da expansão. O que a gente precisa também observar é que, apesar dessa evolução, a gente ainda tem alguns problemas que nós precisamos enfrentar. Mas esses problemas são, a meu ver, naturais, considerando que a ampliação, em termos de infraestrutura e de quadro de pessoal e de locais de presença da Instituição, também demandam um ajuste de gestão. (sujeito 12).

---

<sup>17</sup> Atualmente há mais de um mestrado.

Este mesmo sujeito afirma ainda que:

[...] especificamente no Instituto Federal de Goiás, a meu ver, ela (a expansão) só trouxe benefícios; e os problemas decorrentes dessa expansão ainda são muito menores do que os problemas que a gente tinha antes da expansão. Quando a gente não tinha expansão, a gente também não tinha professores, a gente também não tinha recursos para investimento, a gente tinha infraestrutura muito precária, então, eu acho que hoje a gente vive uma realidade muito melhor, ainda que a gente possa melhorar ainda mais a realidade que nós temos atualmente. (sujeito 12).

Além dos questionamentos sobre a expansão em seu momento atual, principalmente em termos operacionais, também surgem dúvidas sobre o futuro da expansão. Uma vez implantadas, como será a manutenção, em termos globais, das inúmeras unidades construídas por todo o país?, questionam alguns docentes, como se apreende nos trechos a seguir:

[...] de forma geral, eu acho que a expansão é importante [...], agora, é preciso saber se a gente vai ter condições de financiamento para manter isso tudo. Depois que terminar a expansão, como é que vai ser tratada a questão financeira desses Câmpus? (sujeito 06).

Expandiu isso tudo e qual o recurso que o Ministério da Educação tem para manter essa expansão? Então, hoje, eu tenho aspectos muito positivos com relação à expansão, mas eu tenho grandes interrogações, grandes dúvidas e grandes receios; por quê? Porque o orçamento da união vai crescer e muito. E se de repente a quantidade que precisa ser investido na área de educação não for investido, então aquilo que era para ser muito bom, passa a ser um elefante branco, uma pedra no sapato, sem condições de desenvolver. (sujeito 09).

A questão do financiamento da educação tem gerado inúmeros debates e incansável luta, por parte daqueles que militam a favor de uma educação pública de qualidade. Em um momento recente, nas discussões em torno da aprovação do novo PNE, os esforços da sociedade civil e de seus representantes não resultaram na aprovação no índice desejado de recursos do orçamento destinados para a educação, demonstrando assim que esta questão, assim como as constantes iniciativas governamentais que implicam na transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (DOURADO, 2010), colocam em risco não apenas a expansão, mas outras iniciativas do setor educacional.

Um fator agravante, diz respeito à tradição brasileira de descontinuidade de programas e projetos. A predominância de projetos de governo em detrimento de projetos de Estado permite que muitas ações importantes para a população sejam abandonadas ou relegadas a um segundo plano, deixando de trazer os benefícios possíveis e também implicando o desperdício

de elevadas somas de recursos públicos, além de provocar um sentimento de desconfiança generalizada, sobre as políticas públicas de longo prazo, como é o caso da expansão.

Ainda no contexto desta discussão sobre os problemas provocados por uma expansão rápida e sem o acompanhamento das condições necessárias, surge a discussão acerca do preenchimento de vagas e do processo de escolha de cursos a serem oferecidos por cada Campus:

[...] porque eu achei que expandiu mesmo muito rápido, numa forma praticamente tão instantânea que eu acho que não vale uma expansão em números de escolas, sendo que a escola fica vazia. [...] E um dos discursos da expansão era a interiorização. Então eu vejo que abriu muita escola próxima da capital e acabou deixando a questão do interior um pouco de lado. A minha opinião é que ficou mais para a política de fazer propaganda falando que abriu muitas escolas do que realmente se preocupar em que região do Estado a escola está sendo aberta, que cursos que atenderiam melhor aquela região e como as escolas do interior poderiam ser divulgadas, trabalhar sua gestão, seu funcionamento mesmo. (sujeito 07).

Acho que o problema principal, hoje, dentro do Instituto, é o preenchimento das vagas. É a captação da população que realmente necessita do que o Instituto oferece. (sujeito 08).

[...] a política de expansão, assim como foi a política de criação da Escola Técnica, deveria ser percebida de outras ações que pudessem dar uma sustentabilidade ao processo. Me lembro de um caso na Bahia que chegou ao momento de ter mais professor do que aluno. Porque em alguns casos, não precisava criar outros Institutos, outros campus e sim, aumentar a complexidade daquele ali, tornar mais acessível. (sujeito 11).

Neste sentido, é importante que a expansão seja acompanhada de medidas capazes de identificar as causas do não preenchimento das vagas disponibilizadas por muitas instituições de educação profissional, principalmente nos Campus do interior. Considerando que, no universo da educação pública, no nível da educação básica, as instituições federais são reconhecidamente aquelas que têm alcançado melhores índices nos indicadores de qualidade atualmente adotados no país (INEP: 2009, 2010, 2011), por que suas vagas não são preenchidas? Por que a população tem optado reiteradas vezes por instituições de menor qualidade ou por instituições privadas?

A questão da divulgação das instituições, o desconhecimento das perspectivas abertas pela educação profissional e seu compromisso com a formação integral do aluno, a desconfiança quanto à capacidade de estas instituições possibilitarem a continuidade dos estudos (resultado do preconceito histórico em torno da educação profissional) e o

descompasso entre os cursos ofertados e as demandas reais por força de trabalho em cada região, são possibilidades explicativas, o que abre campo para investigações específicas.

Outro aspecto recorrente diz respeito a pequena autonomia dos Câmpus, em relação à administração central do Instituto. Foram várias as críticas ao fato de que as decisões que afetam diretamente o cotidiano das unidades são tomadas à revelia de seus interesses, desconsiderando as especificidades e as necessidades locais:

Eu percebo também uma falta de autonomia dos Institutos e dos Câmpus para tomar algumas decisões, centralizadas em Goiânia. Por exemplo, [...] em 2011, quando nós enfrentamos a primeira greve, Jataí fez menos greve do que outros Câmpus. Então, nós montamos o nosso calendário, com reposição de aulas aos sábados, mas a reitoria não aprovou nosso calendário. Fez com que nós adotássemos um calendário que ficasse igual ao de outros campus que fizeram mais greve, quer dizer... (sujeito 05).

... eu achei que ia acontecer o contrário depois que virou Instituto com essa expansão. Eu sinto que as decisões se centralizaram demais nos últimos anos de gestão e isso também incidiu diretamente na qualidade, até chegar na sala de aula. (sujeito 07).

De autonomia você não tem nenhuma. (sujeito 10).

A falta de autonomia e a centralização das decisões foram abordados como temas relacionados, principalmente, à impossibilidade de atendimento das especificidades locais e a resposta, em tempo hábil, das necessidades de cada Câmpus. Em alguns casos, a centralização aparece como característica da gestão do IFG, mas também houve referência às imposições colocadas em níveis mais elevados, quando a administração dos institutos, em todos os níveis torna-se mera executora de ações pré determinadas e pré formatadas.

Também houve referência ao fato de que, assim como ocorre nos Câmpus, a Reitoria também sofre com a falta de servidores, o que torna o trabalho mais lento e dificulta a resolução das demandas colocadas pelas unidades.

Porque eles (Pró-reitoria de Ensino) não estão conseguindo atender as demandas da expansão (devido à falta de pessoal). (sujeito 03).

...não tem recurso humano necessário para deixar o campus, atender os campus na demanda necessária, no período necessário. (sujeito 09).

Acho também que um pouco o governo federal não dá essa autonomia. (sujeito 10).

A questão da autonomia também merece um acompanhamento e uma investigação mais aprofundada, no sentido de identificar se as práticas consideradas como autoritárias e se



o centralismo identificado pelos sujeitos são reflexo de um modelo de gestão especificamente adotado no Instituto Federal de Goiás, lócus desta investigação, ou se isto, de alguma forma liga-se ao modelo dos Institutos Federais de todo o país e com as diretrizes, que orientam sua instalação e funcionamento. Ou se, numa outra perspectiva, refletem alguns limites impostos pelas ações de expansão.

Embora não tenha sido destaque nos depoimentos, uma questão importante emerge da fala de um dos sujeitos, e merece uma maior atenção: o pequeno alcance quantitativo da educação profissional, em termos da demanda global por vagas no ensino de nível médio:

Eu acho que essa educação privilegia todas as classes. Eu acho que deveria ser um privilégio maior da classe trabalhadora, mas nós fazemos uma seleção de entrada, e, às vezes, essa própria seleção já elimina alguns alunos desta classe. Então, de um modo geral, bem amplo, alunos de todas as classes conseguem ingressar e fazer o seu curso. (sujeito 01).

Embora ao fazer a colocação acima o sujeito tivesse em mente a relação entre a educação profissional e o seu “público alvo”, a referência ao exame seletivo atualmente necessário para o ingresso nas instituições federais de educação profissional chama a atenção não apenas para o fato de a seleção excluir parte dos alunos da classe trabalhadora, mas também para outra limitação séria da educação profissional: seu alcance quantitativo.

Quando tomada em referência ao seu próprio universo, a expansão iniciada pelo governo Lula tem números que não podem ser ignorados e que atestam um crescimento considerável nos números de instituições, municípios atendidos e vagas ofertadas. No entanto, o número de matrículas no nível médio, nas diversas instituições do país, revelam que o universo atendido pelas instituições federais é ainda muito restrito, quando posto em relação à demanda universal por este nível de ensino.

Conforme dados do INEP, houve em 2012 um total de 8.376.852 matrículas no ensino de nível médio. Deste total, apenas 298.545 referem-se a matrículas em cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo que a integração tem sido apontada como a modalidade de formação que, dadas a possibilidade de não cisão entre formação profissional e formação geral, melhores condições têm de contribuir para a formação do homem omnilateral, já caracterizada neste estudo.

Portanto, para os sujeitos que participaram desta pesquisa, a expansão é necessária, porém precisa ser revista. Esta contradição resume os significados atribuídos pelos docentes ao crescimento da educação profissional nas últimas décadas.

Considerando o aumento da oferta de vagas públicas, em instituições com histórico de excelência no ensino, é unânime o sentimento de que a expansão não somente é importante, como também necessária. Negá-la corresponderia a negar ou ignorar a possibilidade de contribuir para o cumprimento de um direito social, legalmente definido.

Por outro lado, é predominante a posição de crítica assumida pelos sujeitos, que compreendem que o aumento de instituição e vagas na educação profissional, por si, não implicam em aumento qualitativo na formação disponibilizada aos trabalhadores. Não foi percebido, nas falas dos docentes, o ufanismo da propaganda oficial da expansão. A consciência de que há muitos problemas a ela atrelados é bastante perceptível e foram claramente enumerados pelos sujeitos da pesquisa.

A concretude dos problemas é sinalizada pelo nível de concordância dos sujeitos ao apontá-los, o que se explica pelo fato de que é na prática cotidiana que se materializam as contradições existentes no processo de expansão. Nas condições de trabalho e exercício profissional é que manifestam as dificuldades de um processo que, claramente, possui os seus limites.

Tal crítica, no entanto, não chega até o nível de problematização da concepção de educação e de trabalho sobre a qual se assenta a oferta de formação profissional nas instituições da Rede Federal. A qualidade desta formação é referida basicamente em termos de competência técnica e capacidade acadêmica e a educação integral é tomada como uma educação que alia excelência no trabalho com os componentes técnicos e com os conteúdos da formação geral, de forma a assegurar condições para o exercício profissional e também para a continuidade dos estudos.

A questão da omnilateralidade (MANACORDA, 2005) e a perspectiva da formação desinteressada, unitária e politécnica (SAVIANI, 2005; GRAMSCI, 1982; NOSELA, 2004) é uma discussão ainda restrita entre os docentes, considerando que apenas uma minoria dos sujeitos apresentou argumentação pautada nestes fundamentos teóricos ou se aproximaram desta perspectiva, ao defenderem uma formação para além da inserção imediata no mundo do trabalho.

A formação para além do capital (MÉZSAROS, 2000), ainda é um horizonte a ser perseguido e a formação de uma nova hegemonia, proletária (GRAMSCI, 1982, NOSELLA, 2004), assim como a constituição da educação profissional enquanto locus de fortalecimento e instrumentalização da classe trabalhadora para a superação de sua situação de classe (FRIGOTTO, 2006) não são ideias consolidadas entre os sujeitos entrevistados.

A perspectiva de que a escola é um espaço de luta e de contradições não encontra lugar na fala dos sujeitos. Também não são referidas as contradições do capital, bem como o fato de este modo de produção tem, historicamente, procurado determinar os rumos da educação e da formação do trabalhador, fornecendo de tempos em tempos, conforme a necessidade de momento e em gotas homeopáticas a formação de que este necessita, a fim de tornar-se mais produtivo e funcional ao sistema (FRIGOTTO, 2006).

Considerando que os profissionais que atuam na Educação Profissional, em sua maioria, possuem uma formação predominantemente técnica, não causa estranhamento a posição que assumem diante da formação do trabalhador. Esta é uma discussão ainda muito restrita e recente no âmbito da formação superior, e quando privilegiada, se dá especialmente nos cursos de licenciatura e nos cursos de pós-graduação em educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de dar por concluído este trabalho, necessário se faz tecer algumas considerações de cunho analítico sobre as políticas públicas para a educação profissional que tem sustentado a expansão, discutida anteriormente a partir dos sentidos que lhe são atribuídos pelos docentes entrevistados.

Diante do que foi exposto a partir do aporte teórico e dos dados obtidos por meio das entrevistas, nota-se que apesar das várias iniciativas que têm sido levadas a efeito pelo poder público, principalmente no que se refere ao fortalecimento da educação básica e ao protagonismo da educação profissional, este campo educacional continua imerso em graves problemas.

Tais problemas, por sua vez, tem impedido que se cumpra a determinação de que todos tenham acesso à educação de qualidade e tenham garantidas as condições de permanência, com sucesso, na escola, preconizados na maioria dos dispositivos legais aprovados nas últimas décadas, como no caso da Constituição Brasileira de 1988, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos últimos Planos Nacionais de Educação, que embora estejam imbrincados em toda a problemática aqui apresentada, não são alvos da presente discussão.

Como se buscou verificar, tais problemas não são recentes. Eles são herança de uma história de descaso do poder público para com o cumprimento dos direitos conquistados pela sociedade, principalmente no que tange aos setores menos favorecidos e que, portanto, são mais “dependentes” das políticas públicas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a educação brasileira, contraditoriamente, traz consigo o gérmen do descompromisso, ao mesmo tempo em que coleciona reformas e medidas de caráter duvidoso, equivocado, capazes, quando muito, de contribuir para a solução localizada, parcial e imediata de problemas pontuais, sem que a estrutura e os pressupostos que sustentam tal estrutura pouco sejam modificados.

Toda essa situação tem resultado na formação de um contingente capaz de atender às demandas mais imediatas do mercado e contribuir para o posicionamento do país na periferia do capitalismo mundial.

Essa situação compromete a formação humana, de modo que mesmo aqueles que sobrevivem às “estratégias de descarte” não se formem numa perspectiva emancipadora, dificultando assim sua futura atuação na construção de uma sociedade igualitária e verdadeiramente democrática. Isso é a norma, numa sociedade em que a Educação em um

nível maior de qualidade sempre foi privativo de um grupo privilegiado, sendo que à maioria da população sempre foi destinado um lugar marginal dentro do contexto educacional.

Tal realidade se repete mesmo em momentos que a educação parece assumir certa centralidade, pois mesmo as reformas que se movem na direção correta, não rompem com o passado e não promovem as transformações estruturais necessárias a uma educação na perspectiva da autonomia e da emancipação humana.

Nessa perspectiva, numa sociedade capitalista e iminentemente contraditória, as Políticas Educacionais, têm contribuído, majoritariamente, para a subordinação da classe trabalhadora e para a manutenção das desigualdades sociais. Por isso, as muitas reformas, que ocorreram ao longo dos tempos, pouco contribuíram para criar uma nova realidade, pois se constituíram em mudanças que não alteraram as estruturas de poder e privilégio existentes. Mesmo com os consideráveis avanços, exemplificados aqui pelo Ensino Médio Integrado, há ainda um caminho longo a percorrer, até que seja negada a “escola interessada” denunciada por Gramsci, abandonada a lógica da formação profissional como um fim em si mesma e adotada a perspectiva da formação humana integral.

A educação, assim como a ciência e a tecnologia, ainda apresenta-se em sua relação com as forças produtivas inserida no contexto de apropriação pelo capital de elementos que originalmente, em outros modos de produção, poderiam estar a serviço de toda a sociedade, contribuindo para ampliar a capacidade humana de produzir, de forma que o homem pudesse atender – pelo trabalho – suas necessidades de cunho biológico, vitais à sobrevivência e, ao mesmo tempo, usufruir de seu tempo livre, suprimindo suas necessidades culturais, estéticas, lúdicas e afetivas.

A expectativa é de que, diante da visibilidade que a Educação Profissional vem assumindo, a discussão sobre a relação entre trabalho e educação torne-se pauta mais frequente nos círculos acadêmicos e que as concepções de autores como Marx, Gramsci, Manacorda, Frigotto, Antunes, dentre outros, encontrem lugar entre os profissionais que atuam nesta modalidade de educação e possam se constituir em base para a construção de uma formação verdadeiramente emancipadora para a classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Século XXI: a nova era da precarização estrutural do trabalho. In.: DAL ROSSO, Sadi. FORTES, José Augusto de Abreu (Org.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Épocca, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1977.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas educacionais**. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1994.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 6.301**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec Brasil.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho 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.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRAVERMANN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Séc. X**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

CANEZIN, Maria Tereza. **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação**. 2. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2006. Série Ensaios, v. 04.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendência e riscos**. [S.l.; s./d.].

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 3. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2010.

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho; a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sônia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**,

Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010 461. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CONCEFET. Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.celia.na-web.net/pasta8/CONCEFET\\_Manifestacao\\_IFET.pdf](http://www.celia.na-web.net/pasta8/CONCEFET_Manifestacao_IFET.pdf)

CONDETUF. Carta de Gramado. Gramado, 2007. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF\\_Carta\\_de\\_Gramado.pdf](http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf)

CONEAF. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF – para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão, RS: 2007. Disponível em: [http://www.adurorg.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF\\_Proposta\\_Red\\_Federal\\_EPT.pdf](http://www.adurorg.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONEAF_Proposta_Red_Federal_EPT.pdf)

CUNHA, Luis Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, maio-ago., p. 89-107, 2000.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autentica, 2011.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Reestruturação Produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In.: DOURADO, Luis Fernandes; PARO, Víctor Henrique. **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da Escola Improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.



\_\_\_\_\_. Estruturas e Sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época).

GARCIA, Julio Cezar. **A reforma da educação profissional: a dualidade assumida**. Dissertação de Mestrado. PUC-GO, 2012.

GENTILE, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIANELLI, Juliana Gimenes. **A educação profissional e os fundamentos da escola unitária gramsciana: o caso do campus São João da Boa Vista do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Carlos, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

IFG. Relatório de Gestão 2000. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em: 12 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2001. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2002. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2003. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2004. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2005. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2006. Disponível em:  
<http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2007. Disponível em:  
<http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2008. Disponível em:  
<http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2009. Disponível em:  
<http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2010. Disponível em:  
<http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Relatório de Gestão 2011. Disponível em:  
<http://www.ifg.edu.br/dap/index.php/prestacao>. Acessado em 12/07/2013

\_\_\_\_\_. Caderno geral de propostas. In.: **Congresso Institucional de Educação do IFG**. 08 a 10/02/2012. Goiânia: IFG, 2012

IF SUL DE MINAS. **Nova grafia**. 7 nov. 2012. Disponível em:  
<http://www.eafmachado.gov.br/noticias/88-noticias-2012/788-nova-grafia>

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEAL NETO, Alberto A. V. **A educação profissional integrada ao ensino médio no governo Lula**: uma análise à luz da categoria trabalho. Dissertação de Mestrado. UFB, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola**: impacto da reforma da educação profissional (período 1995-2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985. (Coleção bases, v 46).

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998.

MOREYRA, Ivone Maria E. O mundo do trabalho, o ensino profissional e o CEFET-GO. Dissertação de Mestrado. UFG, 2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OFFE, Clauss. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? In.: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p. 5-20, 1989.

OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

OLIVEIRA, Maria A. Monteiro. **Políticas públicas para o ensino profissional**: o processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas, SP: Papyrus, 2003 ( Série Prática Pedagógica).

OTRANTO, Regina Célia. **A política de expansão do governo Lula**. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/GT11-315%20int.pdf>

PIRES, Luciene Lima de Assis. Educação tecnológica e formação profissional no contexto atual e o PNE 2011-2020. In.: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG; Belo Horizonte: Autentica, 2011.

RAMOS, Marise. Integração curricular dos ensinos médio e técnico: dimensões políticas e pedagógicas. Texto elaborado para discussão com docentes do sistema estadual de ensino do Paraná. s/d.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In.: **Capitalismo, trabalho e educação**. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, Jose Luis (Orgs.). 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Cortez, Autores Associados, 2008. (Col. Polêmicas do nosso Tempo).

SILVA, Cleiton José da. **O Programa Escola Técnica Aberta do Brasil: uma análise de custo da implantação do curso técnico de nível médio em açúcar e álcool no Câmpus Inhumas**. Dissertação de Mestrado. Unb, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934).