

DOSSIER ON REFORM OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL

- Presentation of the dossier: the neoliberal reform of training for work in Brazil
José dos Santos Souza
- School curriculum and configuration of professional education in Brazil today
Flávio Anício Andrade
- Technical education and professional formation: paths, movements, contrasts and prospects
Ana Maria Dantas Soares
- Lula Government and technologic education: creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology
Marisa Brandão
- Creation and implementation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology in Brazil
Celia Regina Otranto

ARTICLES

- The National Service for Industrial Learning of Brazil: changes or stays in the training of the worker?
Anita Handfas
- The federal technical schools of Brazil: elite schools or institutions directed to the job market?
Maria da Conceição Calmon Arruda
- Decrees 2208/1997 and 5154/2004: the effects produced in the Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim, Bahia, Brazil.
Kamila G. Rios & Lucília Augusta Lino de Paula

SCIENTIFIC COMMUNICATIONS

- Rice-fish culture: an interdisciplinary experience
Luiz M. P. Rosa

REVIEWS

- LIMA, Kátia. **A Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007, 206 p.
Por: Ana Lúcia da Costa Silveira
- FRIGOTTO. Gaudêncio (org.). **Educação Profissional e Tecnológica:** memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2006. 449 p.
Por: Ana Carolina de Almeida



PRÓXIMOS NÚMEROS DA RETTA:

Nº 02
Inclusão Social e Ensino Profissional
Lançamento em dezembro de 2010

Nº 03
O Ensino Agrícola e os Arranjos Produtivos Locais
Lançamento em junho de 2011

Nº 04
Integração da Educação Básica com a Educação Profissional
Lançamento em dezembro de 2011

Nº 05
Diversidade Cultural e Cotidiano Escolar
Lançamento em junho de 2012



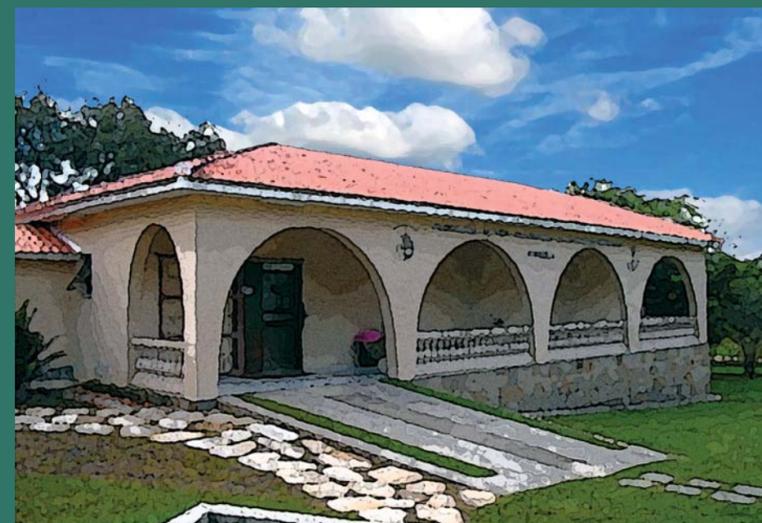
RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas

Retta

Revista de Educação Técnica e Tecnológica
em Ciências Agrícolas

ISSN 2177-8086
Ano I, Nº 01, Janeiro-junho de 2010

DOSSIÊ: Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil



DOSSIÊ SOBRE A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO BRASIL

- Apresentação do Dossiê: a reforma neoliberal da formação para o trabalho no Brasil
José dos Santos Souza
- Conformação curricular do ensino médio e da educação profissional no Brasil contemporâneo
Flávio Anício Andrade
- Ensino técnico e formação profissional: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas
Ana Maria Dantas Soares
- O Governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica
Marisa Brandão
- Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's
Celia Regina Otranto

ARTIGOS

- O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial: mudanças ou permanências na formação do trabalhador?
Anita Handfas
- Escolas técnicas federais: escolas de elite ou instituições que formam para o trabalho?
Maria da Conceição Calmon Arruda
- Decretos nº 2208/1997 e nº 5154/2004: os efeitos produzidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim.
Kamila G. Rios & Lucília Augusta Lino de Paula

COMUNICAÇÕES

- Rizipiscicultura: uma experiência interdisciplinar
Luiz M. P. Rosa

RESENHAS

- LIMA, Kátia. **A Contra-reforma na educação superior:** de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007, 206 p.
Por: Ana Lúcia da Costa Silveira
- FRIGOTTO. Gaudêncio (org.). **Educação Profissional e Tecnológica:** memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2006. 449 p.
Por: Ana Carolina de Almeida



Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ



Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ



Reitor

Ricardo Motta Miranda

Vice-reitora

Ana Maria Dantas Soares

Decana de Pesquisa e Pós-Graduação

Áurea Echevarría

Diretor do Instituto de Agronomia

Antonio Carlos S. Abboud

**Vice-Diretor do Instituto de
Agronomia**

Sergio Brandolise Citroni

Coordenador do PPGEA:

Gabriel Araújo Santos

Coordenadora Substituta do PPGEA

Sandra Sanchez

Equipe de Produção

Organização:

José dos Santos Souza

Revisão:

Miriam de Oliveira Santos

Capa e Diagramação:

Milmar Gráfica e Papelaria

Revisão de textos:

Celina Frade

COMISSÃO EDITORIAL

José dos Santos Souza

Luís Mauro Sampaio Magalhães

Mirian de Oliveira Santos

Sandra Barros Sanchez

Sandra Regina Gregório

CONSELHO EDITORIAL

Aloísio Monteiro (UFRRJ); Ana Cristina Santos (UFRRJ); Ana Maria Dantas Soares (UFRRJ); Ângela Martins (UNIRIO); Antonio Carlos de Souza Abboud (UFRRJ); Antônio Thomaz Junior (UNESP/Pres. Prudente); Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos (FIOCRUZ); Célia Regina Otranto (UFRRJ); Celina Frade (UFRRJ); Cesar Guedes (UFRRJ); Claudio Luis de A. Barbosa (UFRRJ); Deise Mancebo (UERJ); Dilenno Dustan Lucas de Souza (UFV); Djalva Santana (UFRRJ); Domingos Leite Lima Filho (UTFPR); Eduardo Lima (UFRRJ); Eunice Trein (UFF); Everaldo Zonta (UFRRJ); Flávio Anício Andrade (UFRRJ); Gabriel Araújo dos Santos (UFRRJ); Georgea Cêa (UFAL); Gilson Candido Santana (UFRRJ); José dos Santos Souza (UFRRJ); José Roberto Linhares de Mattos (UFF); Lenício Gonçalves (UFRRJ); Leonardo Medici (UFRRJ); Lia Teixeira (UFRRJ); Lúcia M^a. Wanderley Neves (FIOCRUZ); Lucília Augusta Lino de Paula (UFRRJ); Lucília R. Souza Machado (Centro Universitário UNA); Luis Mauro Sampaio Magalhães (UFRRJ); Luiz Carlos de Oliveira Lima (UFRRJ); Maria Cristina Plencovich (UBA/Argentina); Marisa Brandão (CEFET/RJ); Miriam de Oliveira Santos (UFRRJ); Nádia M^a. Pereira de Souza (UFRRJ); Paula Marcelino (UFBA); Paulo Tumolo (UFSC); Renan Araújo (UNESPAR); Ricardo Antunes (UNICAMP); Roberto Leme Batista (FAFIPA); Rosa Cristina Monteiro (UFRRJ); Sandra Regina Gregório (UFRRJ); Sandra Sanchez (UFRRJ); Sílvia Maria Melo Gonçalves (UFRRJ); Sônia Rummert (UFF); Suemy Yukisaki (UFRRJ); Vanilda Paiva (UERJ).

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ
RETТА – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas
BR 465, Km 07 – Instituto de Agronomia
CEP 23.890-000 – Seropédica – RJ (Brasil)
Tel.: (21) 3787-3741 | E-mail: retta@ufrjr.br



Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas
Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ

**UFRRJ / Biblioteca do Instituto Multidisciplinar / Setor de
Processamentos Técnicos**

630.70981 RETTA - Revista de educação técnica e tecnológica em
R439 ciências agrícolas / Universidade Federal Rural do Rio
P de Janeiro, programa de pós-graduação em educação
 agrícola. Vol. 1, n. 1 (2010)-.- Seropédica, RJ: EDUR,
 2010.
 v. : il.

 Semestral.
 ISSN: 2177-8086.

1. Ensino agrícola - Brasil - Periódicos. 2. Ensino técnico - Brasil - Periódicos. 3. Ensino profissional - Brasil - Periódicos. 4. Tecnologia educacional - Brasil - Periódicos. I. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de pós-graduação em educação agrícola. II. Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SUMÁRIO

EDITORIAL	7
DOSSIÊ SOBRE A REFORMA DO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO NO BRASIL	
Apresentação do Dossiê: a reforma neoliberal da formação para o trabalho no Brasil <i>José dos Santos Souza</i>	13
Conformação curricular do ensino médio e da educação profissional no Brasil contemporâneo <i>Flávio Anício Andrade</i>	21
Ensino técnico e formação profissional: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas <i>Ana Maria Dantas Soares</i>	41
O Governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica <i>Marisa Brandão</i>	61
Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET’s <i>Celia Regina Otranto</i>	89
ARTIGOS	
O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial: mudanças ou permanências na formação do trabalhador? <i>Anita Handfas</i>	111
Escolas técnicas federais: escolas de elite ou instituições que formam para o trabalho? <i>Maria da Conceição Calmon Arruda</i>	125
Decretos nº 2208/1997 e nº 5154/2004: os efeitos produzidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim. <i>Kamila G. Rios & Lucília Augusta Lino de Paula</i>	143
COMUNICAÇÕES	
Rizipiscicultura: uma experiência interdisciplinar <i>Luiz M. P. Rosa</i>	161
RESENHAS	
LIMA, Kátia. A Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007, 206 p. <i>Por: Ana Lúcia da Costa Silveira</i>	173
FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2006. 449 p. <i>Por: Ana Carolina de Almeida</i>	178

SUMMARY

EDITORIAL	7
DOSSIER ON REFORM OF TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL	
Presentation of the dossier: the neoliberal reform of training for work in Brazil	
<i>José dos Santos Souza</i>	13
School curriculum and configuration of professional education in Brazil today	
<i>Flávio Anício Andrade</i>	21
Technical education and professional formation: paths, movements, contrasts and prospects	
<i>Ana Maria Dantas Soares</i>	41
Lula Government and technologic education: creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology	
<i>Marisa Brandão</i>	61
Creation and implementation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology in Brazil	
<i>Celia Regina Otranto</i>	89
ARTICLES	
The National Service for Industrial Learning of Brazil: changes or stays in the training of the worker?	
<i>Anita Handfas</i>	111
The federal technical schools of Brazil: elite schools or institutions directed to the job market?	
<i>Maria da Conceição Calmon Arruda</i>	125
Decrees 2208/1997 and 5154/2004: the effects produced in the Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim, Bahia, Brazil.	
<i>Kamila G. Rios & Lucília Augusta Lino de Paula</i>	143
SCIENTIFIC COMMUNICATIONS	
Rice-fish culture: an interdisciplinary experience	
<i>Luiz M. P. Rosa</i>	161
REVIEWS	
LIMA, Kátia. A Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007, 206 p.	
<i>Por: Ana Lúcia da Costa Silveira</i>	173
FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2006. 449 p.	
<i>Por: Ana Carolina de Almeida</i>	178

EDITORIAL

É com muita satisfação que vemos nascer este primeiro número da Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA). Este periódico é fruto de um trabalho bastante gratificante que o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) vem desenvolvendo há alguns anos, formando em nível de pós-graduação *stricto sensu* centenas de profissionais, em especial aqueles vinculados à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com uma proposta pedagógica inovadora e audaciosa, com atividades que já atingem amplitude nacional, atendendo demandas de todas as regiões do país, o PPGEA é um Programa de Pós-Graduação credenciado pela CAPES desde setembro de 2005, cujo objetivo é a formação e capacitação de docentes para atenderem às exigências próprias do mundo rural, agrícola e agrário. Neste período foram desenvolvidas 137 dissertações, com publicação de diversos trabalhos e apresentação de outros tantos em reuniões e congressos de caráter técnico-científico nacionais e internacionais, por parte de seus docentes e discentes. Na condição de um programa consolidado, com linhas de pesquisa definidas e uma produção marcada pela vasta experiência profissional de seus mestrandos, o PPGEA desenvolve suas atividades por meio da metodologia da pedagogia da alternância, conservando o vínculo profissional de seus mestrandos como parte da ação formativa, como locus privilegiado do trabalho investigativo, pautado na idéia de formação do docente reflexivo e pesquisador de sua própria prática. A busca de soluções para os problemas ligados à formação técnica e tecnológica do país, bem como a análise das implicações sociais, políticas e econômicas desses problemas, é o que essa produção do PPGEA tem como ponto forte.

Isto demonstra o êxito do PPGEA na luta pela melhoria da qualidade da educação técnica e tecnológica do País. Trata-se, na realidade, da materialização de um compromisso da UFRRJ para com a sociedade, uma vez que o PPGEA é parte da consciência de que a realidade brasileira apresenta grandes problemas sociais, políticos e econômicos, mas que a solução desses problemas passa pela educação e, neste caso, a formação de professores assume grande relevância e função estratégica.

Entretanto, seria impossível a construção de um Programa como o PP-GEA sem a colaboração e participação de parceiros que comungassem do mesmo pensar. Fomos encontrá-los dentro e fora do país. Assim, a UFRRJ contou com a parceria de renomadas instituições como a *École National de Formation Agronomique* de

Toulouse – França (ENFA) e a Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires – Argentina (FAUBA). Internamente, tivemos apoio da Rede de Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Sem abrir mão dos critérios de qualidade e excelência que sempre nor-tearam nossas ações no campo da educação, a UFRRJ colocou à disposição do PPGEA toda sua capacidade física instalada e um quadro de pessoal técnico-administrativo e docente altamente qualificado. Obviamente, o sucesso do PPGEA não se restringe a esse esforço institucional. Ele não seria possível sem o esforço e desempenho de cada um dos docentes e dos mestrandos que nele ingressam semestralmente.

Além de ampla produção científica de seus alunos e professores, o PP-GEA tem buscado diferentes formas de interlocução com outros pesquisa-dores preocupados com a questão educacional, especialmente com o ensino técnico e tecnológico de qualidade, segundo os padrões socialmente referenciados. É a partir desta vocação de produção científica, de socialização do conhecimento acumulado e de interlocução e debate das questões relacionadas ao ensino técnico e tecnológico que o PPGEA se pauta para lançar a RETTA.

A criação de um periódico para dar visibilidade à produção científica realizada na área de Ciências Humanas, particularmente àquela que contribui para o desenvolvimento científico e tecnológico da educação técnica e tecnológica do país, especialmente da educação agrícola, é um desafio que nasceu do próprio cotidiano formativo do PPGEA. Foi a compreensão de que, atualmente, a produção da área de Ciências Humanas preocupada com a formação do trabalhador de nível técnico e tecnológico encontra-se pulverizada em diversos periódicos especializados ou, muitas vezes, retida no âmbito das instituições de ensino, sem chances de publicação em um veículo de divulgação científica de abrangência maior, o que apontou a necessidade de um periódico como a RETTA, não só para servir de veículo de divulgação científica, mas sobretudo para estabelecer a interlocução com diferentes áreas do conhecimento que, de algum modo, se deparam com temas relevantes e desafios substanciais que permeiam a formação para o trabalho agrícola.

O ponto de partida desta empreitada é o pressuposto de que as mudanças recentes no mundo do trabalho e da produção têm imposto à sociedade brasileira um processo de reestruturação produtiva bastante contundente, que vem configurando a emergência de uma nova cultura do trabalho e da produção no campo e

na cidade. Entende-se que de forma articulada a este processo, ocorrem também mudanças significativas nas relações de poder no cotidiano social que, ao mesmo tempo em que demonstra a ampliação dos mecanismos de controle social sobre as decisões estatais, evidenciam também a renovação dos mecanismos de manutenção do consentimento ativo das camadas populares aos projetos dominantes. Neste contexto, as reformas educativas têm se tornado elemento estratégico de conformação social, política, econômica e cultural da sociedade aos propósitos dominantes, ao mesmo tempo em que têm provocado diversos processos de reflexão, de crítica e conseqüente mobilização dos sujeitos em diversos segmentos da sociedade.

As mudanças por que passa o ensino técnico e tecnológico no país se inserem nesse contexto. Justamente por isto, nas últimas três décadas, o ensino técnico e tecnológico tem gerado muitas reflexões por parte de cientistas de diversas áreas das ciências humanas, especialmente da área de educação, o que tem fomentado uma significativa produção intelectual que aponta para um debate bastante promissor que trás à tona questões bastante pertinentes para a sociedade contemporânea, que dentre outras tantas, poderíamos destacar: a) a relação entre trabalho e educação; b) a metodologia de ensino na educação profissional; c) a inserção de novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino técnico e tecnológico; d) as políticas públicas para a educação profissional; e) as reformas da educação profissional; f) a relação entre ensino técnico e ensino médio; g) o ensino agropecuário e a questão ambiental; h) a formação decente no ensino técnico e tecnológico; i) o acesso e a permanência do aluno no ensino técnico e tecnológico; j) a avaliação do ensino e da aprendizagem; enfim, muitos outros temas poderiam aqui ser somados sem prejuízo de minimizar a relevância do conjunto apontado.

Neste primeiro número da RETTA, dedicamos atenção especial à reforma da educação profissional no Brasil. Este é o tema de um dossiê que reúne um conjunto de artigos que abordam aspectos das mudanças que vêm ocorrendo nesta modalidade de ensino. Mas outros temas também são abordados, numa perspectiva plural e diversificada, mas com referência no rigor acadêmico e nos critérios de cientificidade, dando uma oportunidade mais abrangente de reflexão aos nossos leitores.

Nossa esperança é de que a RETTA se constitua num veículo de comunicação científica capaz de fomentar a reflexão e o debate sobre os problemas que permeiam o cotidiano das instituições de ensino técnico e tecnológico, em especial aquelas da área de ciências agrícolas, mas não só, pois a compreensão da realidade

educacional do campo só faz sentido em sua relação contraditória e discordante com a realidade da cidade. Neste sentido, esperamos com este número dar um “ponta pé” inicial nessa empreitada que desejamos ser de sucesso.

O Editor
Seropédica(RJ), junho de 2010.

Dossier

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ: a reforma neoliberal da formação para o trabalho no Brasil

*José dos Santos Souza**

Nas duas últimas décadas, temos vivenciado grandes mudanças na formação para o trabalho em todo o mundo. Tais mudanças coadunam com a hegemonia do receituário neoliberal como paradigma regulatório da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material no mundo globalizado, como alternativa para recompor as bases de acumulação de capital corroídas pela crise do modelo de desenvolvimento implementado no pós II Guerra Mundial, pautado pelo modelo de Estado de Bem-Estar Social e pelo regime de acumulação taylorista-fordista.

No campo estrutural, estas mudanças se materializam em devastadora reestruturação do trabalho e da gestão da produção em busca de maior racionalidade dos processos e dos produtos, com vistas à maior flexibilidade dos sistemas produtivos para garantir melhores condições de competitividade nos mercados globalizados. A principal consequência desta reestruturação foi a adoção dos princípios gerenciais da *Clean-Production* ou produção enxuta, combinando elementos do taylorismo-fordismo e do toyotismo, o que levou a maior racionalidade da produção e conseqüente diminuição do trabalho vivo, provocando desemprego, flexibilização de direitos trabalhistas, intensificação da precariedade do trabalho e exclusão social. Além disto, verifica-se neste processo a intensificação do trabalho por meio da inserção cada vez mais intensa de ciência e tecnologia nos processos produtivos; aumento do controle do trabalhador beneficiado pelo avanço da informática e da microeletrônica; a reformulação dos mecanismos de conformação psicofísica do trabalhador; a ampliação de relações informais de trabalho, do trabalho em tempo parcial, do subemprego (Cf.: MÉSZÁROS, 2002; ANTUNES, 2000 e 2006; ALVEZ, 2000).

No campo superestrutural, as mudanças visam redimensionar a relação entre o Estado e a sociedade civil e reeducar os sujeitos para uma nova dinâmica da sociabilidade do capital. O propósito é garantir o controle da classe dominante sobre as relações estabelecidas na sociedade em um contexto de ampliação da participação social nas decisões estatais. Trata-se, de fato, do acirramento das contradições da

* Doutor em Sociologia pela UNICAMP; professor adjunto de política educacional e de economia política da educação do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ; membro do quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) desta Universidade. Endereço eletrônico: jsantos@ufrj.br

sociabilidade do capital gerado justamente pela necessidade dos proprietários dos meios de produção manterem sua hegemonia em um contexto marcado pelo avanço das conquistas trabalhistas. Isto, é claro, provoca maior complexificação das relações de poder, na medida em que, para alcançar seus objetivos, a classe dominante é obrigada a apresentar maior maleabilidade e disposição para o convencimento, a persuasão, em lugar do uso frequente da coerção através dos aparelhos repressivos do Estado. Trata-se, na realidade, da necessidade de ampliação dos limites de liberdade por parte do Estado para a manutenção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa. É esta contradição que explica o conjunto de mudanças na relação entre o Estado e a sociedade civil, em especial a nova pedagogia da hegemonia acionada pelo Estado para educar os sujeitos para o consenso, em um contexto complexo de relações de poder inaugurado nesses tempos de crise do capital e, desse modo, garantir formas renovadas de mediação do conflito de classes.

Diversos teóricos da área da sociologia e da educação têm apontado estreitas relações entre as mudanças estruturais e superestruturais e as reformas educativas ocorridas nos últimos anos. Mencionam-se o surgimento de novas demandas de qualificação do trabalhador, em decorrência das mudanças promovidas no trabalho e na produção. Mas também há aqueles que relacionam o conjunto de reformas na educação aos esforços dos dirigentes do capital para assegurar uma nova divisão do trabalho educacional, em busca de garantias para a manutenção da velha dualidade que distingue a educação das elites da educação das massas.

No caso brasileiro, antes, esta dualidade consistia na seletividade para o acesso às oportunidades educacionais, onde uma parcela da população era atendida pelo sistema educacional para alcançar os mais elevados níveis de escolaridade; outra era atendida para ser formada para o trabalho técnico especializado; e uma terceira parcela, destinada a exercer o trabalho simples, era excluída do sistema escolar, até mesmo antes da conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental. Hoje, com o avanço das forças produtivas e maior complexificação da política, as oportunidades de acesso à escolarização foram ampliadas: universalizou-se o ensino fundamental; deu-se início ao processo de universalização do ensino médio; a educação profissional e ampliada em todos os níveis e modalidades; e o ensino superior passa por amplo processo de ampliação. Não obstante, ao mesmo tempo em que ocorre significativa ampliação das oportunidades educacionais, verifica-se flagrante desigualdade de condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico, de modo que a dualidade do sistema escolar hoje poderia ser caracterizada não mais pela desigualdade de condições de acesso à escola, mas pela desigualdade de condições de acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado no trabalho, na produção e na vida cotidiana.

Esta nova dualidade, onde muitos serão certificados, mas nem todos serão formados, configura um novo mecanismo de mediação do conflito de classe na concepção e na política de formação para o trabalho e para a vida em sociedade. Afinal, ela expressa a mais atual configuração de um sistema educacional que ratifica, em condições renovadas, o real sentido da produtividade da escola improdutiva mencionado por Frigotto (1989). Isto significa que, em plena sociedade do conhecimento, a desigualdade do acesso ao conhecimento passa a ser garantida pelo próprio acesso no sistema escolar diversificado, flexibilizado e racionalizado. Seria, enfim, uma inclusão excludente?

Talvez fosse oportuno ressaltar que uma das principais características das reformas educativas acionadas no Brasil nos últimos anos consiste no esforço do Estado e do empresariado instalado no país para racionalizar os gastos públicos com políticas de formação e qualificação do trabalhador por meio de uma nova divisão do trabalho educativo, dando uma nova dinâmica às ações inspiradas na Teoria do Capital Humano de Becker (1983) e Schultz (1981). Ocorre, então, o que poderíamos denominar de uma espécie de rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano, tão satisfatoriamente criticada por diversos autores (Cf.: FRIGOTTO, 1989 e 1995; LAUTIER & TORTAJADA, 1978).

A Teoria do Capital Humano parte do pressuposto de que o desenvolvimento das economias nacionais em estágios inferiores se dá pelo aumento necessário da desigualdade, em médio prazo, o que possibilita o aumento crescente das taxas de acumulação; e pela posterior redistribuição da riqueza, em longo prazo, que seria conseqüência natural do fortalecimento da economia. Nesta visão, na medida em que o crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e passaria a haver crescente transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. Assim, o desenvolvimento social se consolidaria, naturalmente, em decorrência da prosperidade econômica que seria alcançada (FRIGOTTO, 1989: p. 39).

Durante os períodos de prosperidade do capital no pós-guerra, a Teoria do Capital Humano ofereceu o embasamento teórico e funcionou como um mecanismo de conformação do conflito de classe no campo educacional, na medida em que deu corpo à ideologia de que a formação/qualificação da força de trabalho é um direito e dever de todos e o Estado tem a obrigação de criar as condições para que todos tenham acesso à educação, o que reforçava o argumento de que caberia ao Estado a autoria dos investimentos e do planejamento educacional.

Por trás dessa ideologia do Estado Bem-Feitor sustentada pelos teóricos do capital humano, estava a argumentação pseudocientífica de que o investimento em educação é feito em nome do desenvolvimento da nação e este produz uma taxa

de crescimento que beneficia a todos. Com base no pressuposto de uma sociedade harmoniosa e capaz de superar seus conflitos internos, essa interpretação da economia educacional sugere a existência de uma taxa de retorno social e individual para os investimentos em educação (FREITAG, 1986: p. 28).

Não se leva em consideração nesse argumento que quem mais lucra com tais investimentos são as empresas privadas. Com base na crítica à economia da educação presente na bibliografia alemã, Freitag (1986) observa que, na realidade, o que há, de fato, é uma socialização dos gastos educacionais mediatizada pelo Estado, para atender os interesses do empresariado e do capital monopolista. Esses investimentos em formação/qualificação da força de trabalho, no contexto da produção capitalista, não se materializam para atender os interesses da classe trabalhadora, no sentido de melhorar sua vida, mas sim para tornar ainda mais eficazes as relações de dominação. Vistos no contexto da reprodução ampliada, os investimentos em educação devem ser concebidos como investimento em capital variável para otimizar os investimentos em capital constante e, desse modo, garantir o aumento da produtividade, além de funcionar como um eficiente mecanismo de conformação do conflito de classe no campo da política educacional do Estado bem-feitor.

Na atualidade, as teses pós-modernas da “Sociedade do Conhecimento” têm norteado os esforços atuais de recomposição do capital nas últimas décadas. Os princípios da “qualidade total”, “empreendedorismo”, “pedagogia das competências”, “formação flexível e polivalente”, todos eles vinculando a educação à competitividade das empresas, são apenas expressões de uma nova materialidade da crise e contradição do capitalismo no estágio atual de seu desenvolvimento e, portanto, denotam o esforço para a manutenção da subordinação da educação à lógica do mercado que se desenvolve “[...] conjuntamente com um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, resultado, em grande parte, do financiamento direto ao capital privado e indireto, pelo fundo público, na reprodução da força de trabalho” (FRIGOTTO, 1995: p. 96). Obviamente, esse processo promove um grande impacto sobre o conteúdo, a divisão e a quantidade de trabalho, assim como sobre as demandas de qualificação do trabalhador. Ao mesmo tempo em que se demanda uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis, para a grande massa de trabalhadores, a questão da qualificação não se coloca como problema para o mercado. Conformá-la, no entanto, é uma necessidade para a manutenção da hegemonia burguesa.

Abandonando a premissa de que seria dever do Estado investir na formação do trabalhador, novos teóricos entram em cena em defesa da necessidade individual de investimentos em capital humano como única forma de garantia de empregabilidade, de manutenção dos postos de trabalho, de garantia de renda.

Desse modo, transfere-se do Estado para o indivíduo a responsabilidade pela garantia e manutenção do emprego e aciona-se a educação profissional como fator determinante da empregabilidade. Além de se tornar principal responsável por sua própria qualificação, o trabalhador assume para si a culpa quando fracassa no mercado de trabalho. Assim, busca-se ofuscar os reais determinantes do desemprego, da flexibilização do trabalho e das relações de produção, da intensificação da precariedade do trabalho, da ampliação da informalidade.

Assim, no atual contexto de crise do capital, a inserção cada vez mais intensa de ciência e tecnologia na produção cumpre o papel essencial de promover o aumento da produtividade do trabalho e maximizar as taxas de mais-valia. No que concerne à educação, no nível estrutural, tal fenômeno demanda a gestação de uma nova pedagogia fabril capaz de mobilizar a subjetividade do trabalhador e transformá-la em capacidade humana de trabalho; no nível superestrutural, tal fenômeno propaga a renovação da idéia de que os investimentos individuais em formação/qualificação são a solução para os males causados pelo processo de reestruturação produtiva. Compõem-se, desse modo, os elementos essenciais para a manipulação do consentimento operário no campo educacional que, em conjunto com outros elementos do cotidiano social, inauguram um novo patamar de subsunção do trabalho ao capital, intrinsecamente ligado à reestruturação produtiva e à reconfiguração dos mecanismos de mediação do conflito de classe.

No contexto sócio-histórico brasileiro, este fenômeno tem se materializado por meio de um conjunto de ações concretas desencadeadas nos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso e nos dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva. No Governo Cardoso, podemos destacar a implantação de uma nova institucionalidade para a política de formação do trabalhador, ao redirecionar a política de educação profissional, de modo a submetê-la à política de trabalho e renda, evidenciando a intenção governamental de tratar a questão educacional de forma mais “interessada”, ou seja, de forma mais pragmática, mais diretamente voltada para o trabalho. Para isto, dentre outras medidas, implantou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR); buscou redimensionar o vínculo do ensino técnico profissionalizante com o ensino médio, baixando o Decreto 2209/1997; e acionou esforços para a implantação dos cursos superiores de tecnologia, buscando maior flexibilidade para a Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico e para as universidades atenderem de forma mais imediata as demandas do mercado. Cabe observar que todas estas medidas, direta ou indiretamente, estavam prescritas pelas “orientações” do Banco Mundial.

Em continuidade a esta política, dentre outras medidas, o Governo Lula praticamente reedita o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR), com

a implantação do Plano Nacional de Qualificação Profissional (PNQ); substituiu o Decreto 2208/1997 pelo Decreto 5154/2004 que, sem romper com a visão “interessada” do ensino profissional, ofereceu novas possibilidades de integração curricular entre ensino médio e ensino técnico profissionalizante, promovendo o que poderíamos chamar de uma contra-reforma da formação unitária do trabalhador; acionou políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, por meio do redimensionamento do Programa de Financiamento Estudante do Ensino Superior (FIES), implantação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), e da consolidação dos cursos superiores de tecnologia, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Mas o Governo Lula tem ido muito além do que o Governo Cardoso foi capaz no que concerne à gestão de políticas de formação do trabalhador de novo tipo, tanto para atender de forma mais imediata as demandas do mercado, como para conformação ao desemprego, à intensificação da precariedade, à flexibilização das relações de trabalho e à exclusão. Isto se deve também ao conjunto de programas de inclusão social, tais como o Programa Bolsa Família, o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão Jovens (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dentre outros.

A partir destas considerações, neste dossiê, a RETTA buscou reunir um conjunto de artigos que tratam das ações e formulações governamentais voltadas para a reforma do ensino técnico e tecnológico. Nosso objetivo é fomentar a reflexão sobre aspectos do fenômeno de reforma do ensino técnico e tecnológico no país. Afinal, boa parte da formação de técnicos e tecnólogos para o trabalho agrícola se dá nesta modalidade de ensino em inúmeras escolas agrícolas federais, hoje transformadas em *campi* de institutos federais. Compreender as contradições deste fenômeno é uma necessidade para quem se preocupa com a qualidade do trabalho educativo na área das ciências agrícolas.

O Dossiê é formado por quatro artigos que abordam a política curricular do ensino médio e técnico; a criação dos Institutos de Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (IFET's); mudanças promovidas pelos decretos 2208/1997 e 5154/2004. Procuraremos, sucintamente, mencionar o conteúdo geral de cada um dos artigos.

No texto “*Conformação curricular do ensino médio e da educação profissional no Brasil contemporâneo*”, Flávio Anício Andrade analisa as formas pelas quais o Estado brasileiro tem promovido o aprofundamento da funcionalidade do ensino médio e da educação profissional, com vistas no atendimento de demandas contemporâneas do trabalho e da produção capitalista. Sua preocupação é indicar que a política curricular para o ensino médio de nível técnico dissemina valores e concepções próprias

da ideologia empresarial, em busca da integração mais orgânica entre processos formativos escolares e processos produtivos renovados que ocorrem nas empresas.

A partir da pesquisa que subsidiou sua tese de doutoramento, dando ênfase aos desafios atuais para a formação de profissionais, em especial da área de agropecuária, Ana M^a Dantas Soares aborda trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas do ensino técnico no Brasil. Em seu artigo, a autora aponta que a legislação da educação profissional instaurada nos anos 1990, a partir de 2004 sofre alterações provocadas pela tensão entre os educadores que pleiteiam uma formação de cunho politécnico, numa perspectiva crítica e criadora e os que partilham do pensamento direcionado para o atendimento às necessidades do mercado. Segundo sua análise, isto traz de volta ideários dominantes nas décadas de 1960 e 1970, mobilizados com roupagens aparentemente inovadoras. Segundo seus argumentos, esses contrapontos podem, de um lado, conduzir a uma visão determinista em que “tudo já está dado”, e de outro, podem alavancar novos movimentos de resistência no cotidiano escolar, que passam pela construção de projetos político-pedagógicos embasados numa outra perspectiva de sociedade e de formação cidadã.

Mariza Brandão nos apresenta um texto sobre a institucionalização da educação profissional tecnológica promovida pelo Governo Lula no interior da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua análise está focada nas políticas voltadas para educação tecnológica, em especial aquelas voltadas para o ensino superior. Seu objetivo é compreender o significado sócio-histórico dos IFET's. O trabalho se propõe ao debate sobre o projeto de Universidades Tecnológicas para a Rede Federal, sua relação com a concepção de educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica (ou “graduação tecnológica”). A riqueza de seu artigo está na demonstração da amplitude do projeto de implantação de instituições federais de educação superior diferenciadas.

Nesta mesma direção, Célia Regina Otranto relata o processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Trata-se da apresentação de resultados de uma pesquisa desenvolvida em 35 instituições que aderiram à proposta do governo de se transformarem em IFET, sendo 15 Escolas Agrotécnicas Federais, 09 Centros Federais de Educação Tecnológica e 11 Escolas Vinculadas, abrangendo todas as regiões do país, em vinte estados da federação. Neste artigo, a autora apresenta os principais motivos apresentados pelos sujeitos das instituições para a tomada de decisão, a favor ou contra a transformação em IFET, e os posicionamentos dos conselhos que os representam.

Obviamente, nossa intenção jamais foi encerrar o debate sobre a reforma do ensino técnico e tecnológico. Ao contrário, pretendemos iniciar um processo de reflexão sobre aspectos sociais, políticos e econômicos do conjunto de mudanças

na formação para o trabalho que de alguma forma se inserem diretamente no campo de atuação de inúmeros profissionais da educação profissional, nossos leitores privilegiados.

Referências:

ALVES, Giovanni. **O Novo (e Precário) Mundo do Trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000. 365 p.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2000. 258 p.

BECKER, Gary Stanley. **El capital humano: Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación**. 2ª Ed. Madrid: Alianza Editorial, 1983. 288 p.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 6ª Ed. São Paulo: 1986. 142 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Produtiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. 235 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995. 231 p.

LAUTIER, B. & TORTAJADA, R. **École, Force de Travail et Salarial: matériaux pour une critique de l'économie de l'éducation**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1978. 205 p.

MÉZÁROS, Istvan. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo César Castanheira & Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo: Campinas: EDUNICAMP, 2002. 1103 p.

SCHULTZ, Theodore W. **Investing In People: the economics of population quality**. California (USA): California University, 1981.

CONFORMAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

*Flávio Anício Andrade**

RESUMO:

Este artigo analisa as formas através das quais o Estado brasileiro intenta promover o aprofundamento da funcionalidade do ensino médio e da educação profissional relativa às demandas apresentadas pela dinâmica do processo capitalista de produção em sua manifestação contemporânea. Mais particularmente, pretende-se indicar que as orientações curriculares vigentes no âmbito dos níveis de ensino referidos têm como objetivo a disseminação de valores e concepções constituintes da ideologia empresarial. Tais valores e concepções, por sua vez, têm encontrado no seio da organização estatal brasileira um terreno fértil, em especial no que tange às iniciativas de intervenção sobre a organização dos processos formais de ensino-aprendizagem. Em última instância, trata-se da materialização no seio da orientação curricular de uma integração mais orgânica entre os processos formativos escolares e os que ocorrem nos espaços produtivos inovados.

Palavras-chave: ensino médio – educação profissional – reforma curricular.

SCHOOL CURRICULUM AND CONFIGURATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL TODAY

ABSTRACT:

This article aims to examine the ways in which the Brazilian government seeks to promote greater functionality in high school and professional education in relation to the demands presented by the dynamics of capitalist production in its current manifestation. More particularly, it intends to indicate that the curriculum guidelines in force under these levels of education are moving towards the dissemination of values and concepts part of corporative ideology. These values and concepts, in turn, have found within the

* Doutor em Educação pela USP e Professor adjunto do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Endereço eletrônico: flavioanicio@yahoo.com.br.

Brazilian state organization a breeding ground, particularly with regard to intervention initiatives on the organization of the teaching-learning formal process . Ultimately, this is the consolidation in curriculum guidance towards a more organic integration between training school processes and those occurring in innovative product spaces.

Keywords: configuration high school – education – curriculum – professional education

O governo Lula da Silva, desde a cerimônia de posse do primeiro mandato (2002-2006), se afirma discursivamente como uma ruptura total e completa em relação ao período em que Fernando Henrique Cardoso ocupava a Presidência da República.

No âmbito educacional, em particular, tal discurso se fez acompanhar de um conjunto de medidas que indicavam uma mudança em alguns aspectos importantes na concepção mais geral que vinha até então orientando a política educacional brasileira.

Especificamente no que se refere às modalidades de ensino médio e técnico, tivemos a substituição de uma política que se pautava pelo encorajamento da participação de entidades de caráter privado, com fins lucrativos ou não, na oferta daquelas modalidades de ensino por uma política de expansão desta mesma oferta por parte do poder público.

Medidas legais anteriores foram revogadas, novas orientações ganharam força de lei (não raramente recorrendo-se ao antes condenado mecanismo da edição de decretos presidenciais), planos de expansão das redes escolares foram postos em marcha. Porém, há um aspecto fundamental da organização do ensino de nível médio e da educação profissional de mesmo nível que se manteve intocado e fora do alcance de qualquer crítica, reorientação ou adequação. Refiro-me ao sentido formativo presente nas orientações normativas a partir das quais o processo cotidiano de ensino-aprendizagem se realiza na sala de aula. Com efeito, a adequação da educação nacional às novas necessidades postas pelo processo de produção de mercadorias na atualidade se materializou inicialmente através do movimento de reorientação curricular posto em marcha a partir de meados dos anos noventa e se consolidou nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM), nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação de Nível Técnico (RCNET). Esta adequação permanece conformando o fazer-se daquela educação na medida em que toda e qualquer prática formativa que se estrutura em uma unidade escolar qualquer do

país que seja ofertante desses níveis de formação deve se pautar pelos valores e formulações contidos naqueles documentos.

É neste sentido que este artigo se propõe a analisar os conteúdos do movimento de reorientação curricular para demonstrar a permanência da concepção de mundo empresarial como sendo a referência central da organização curricular oficial para o ensino médio e a educação profissional, entendidos aqui como partes constituintes de um duplo processo: o de produção de uma força de trabalho conforme as novas demandas formativas postas pelos setores empresariais no Brasil contemporâneo e o concomitante processo de institucionalização de formas mais orgânicas de exercício da direção política destes últimos sujeitos coletivos sobre o conjunto da sociedade.

Ensino médio e a formação para uma vida competente

Mantém-se firmemente de pé, como princípio orientador das ações do Ministério da Educação (MEC) voltadas para o nível médio de ensino nos dias de hoje, o mesmo que orientou a reforma do ensino médio promovida pelo MEC a partir do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República e de Paulo Renato Souza no Ministério da Educação. Tais iniciativas, ontem e hoje, são candidamente apresentadas como consequência de um processo de mudança estrutural que atravessa todo o mundo contemporâneo e para o qual se oferece uma explicação unívoca da qual supostamente não seria possível a ninguém em sã consciência discordar. A realização da reforma, nas formas em que ela se apresentou e se apresenta (na medida em que se encontra ainda em curso), não é, portanto, uma questão de escolha, senão uma necessidade. Discordar dela é negar a realidade objetiva e inelutável dos fatos. Ela nos é apresentada como resposta inevitável às novas demandas postas, em termos da formação humana, pela chamada “globalização”, a qual, por sua vez, é tratada no bojo do discurso oficial como um processo de ordem puramente técnica (e não como um processo eivado de condicionantes de ordem econômico e política, que estão ligados à própria natureza desigual dos participantes do jogo do mercado capitalista no nível internacional). Seguindo tal raciocínio, por exemplo, o desemprego crescente nas cidades torna-se facilmente explicável pela baixa capacitação da mão-de-obra nacional. Senão vejamos.

A opção de integração ao mercado mundial adotada pelo Brasil desde a última década – única supostamente possível – permitiu ao país um afluxo de capitais destinados ao investimento produtivo direto inédito (sem mencionar o volume muito

maior – ou menor, dependendo dos ‘ventos’ do mercado – do afluxo de capital especulativo). Se tal aumento do investimento diretamente produtivo não se fez acompanhar – muito pelo contrário – por um aumento proporcional do número de empregos, especialmente no setor industrial, tal se deveu, de acordo com essa lógica, ao fato de que a força de trabalho nacional não se encontra à altura das novas exigências de qualificação postas pelas modernas formas de produção. Daí a necessidade de realização de uma profunda mudança no sistema educacional, a nós apresentada como único caminho para minorar a situação de exclusão sócio-econômica em que se encontra grande parte da população, através da melhoria das condições de ‘competitividade’ dos brasileiros, particularmente, os que estão incorporados como alunos no ensino médio e na educação profissional, frente ao mundo de oportunidades abertas pela extensão em nosso país da ‘sociedade do conhecimento e da informação’ (MEC/SEMTEC 1999b, p. 14):

A globalização econômica, ao promover o rompimento de fronteiras, muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos. (...)

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio.

O movimento contemporâneo de expansão das relações de produção capitalistas – cuja principal característica estrutural consiste no processo de aprofundamento da integração econômica desigual entre os países que concentram a maior parte da riqueza mundial e aqueles que emergem como novos mercados para as mercadorias das empresas e corporações sediadas nos primeiros, mercadorias estas em grande parte produzidas pela força de trabalho de mais baixo custo dos países subdesenvolvidos – é apresentado como perfeitamente simétrico. Nele ganhariam todos os que participam de alma leve da grande festa da abertura dos mercados e da troca de ‘conhecimentos, tecnologias e informações’.

Essa simetria, por sua vez, passa a justificar a necessidade da adequação do campo da formação humana nacional às respostas dadas pelos países centrais aos problemas e questões postos neste mesmo campo pelo processo de implantação de novas tecnologias e de novas formas de organização da produção. Passa-se por cima, neste ponto, das possíveis – e prováveis – diferenças de natureza histórica

e social existentes entre realidades nacionais diversas. Sendo assim, entende-se, deste ponto de vista, que se o mundo globalizado é o mundo da livre comunicação, também é o mundo da homogeneização dos valores, atitudes e comportamentos, trazida justamente pela explosão do movimento de troca de informações e saberes permitida pela expansão acelerada do acesso à internet – rede de comunicação baseada exatamente na tecnologia que se torna o divisor de águas entre a ‘velha’ e a ‘nova’ educação, entre os incluídos e os excluídos da ‘sociedade informática’. Vemos assim que a adequação dos valores, atitudes e comportamentos daqueles que passarão a ser formados pela escola ‘para a vida’ deve ter como referencial privilegiado as mudanças contemporâneas das formas de realização do trabalho, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem devem orientar-se pelos ditames e demandas imediatos do mundo produtivo.

Sendo assim, se inicialmente são as mudanças no espaço da produção que levam à mudança no processo de formação – onde será oferecida a todos a oportunidade de obterem o bem maior do conhecimento –, serão tais mudanças que a partir de agora, por sua vez, irão garantir a continuidade e aprofundamento do movimento de transformação dos processos produtivos típicos do ‘novo modo de produção’ (MEC/SEMTEC 1999b, p. 12):

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características passíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.

Não se trata, porém, de uma promessa do paraíso na terra para todos. Existem os escolhidos para o caminho da salvação. Os formuladores iniciais da reforma do ensino médio têm consciência de que a entrada no mercado de trabalho, pelo menos no que se refere à ocupação daqueles postos de trabalho onde se pode exercer a capacidade de ‘pensar criticamente’, não se constituirá em prerrogativa da maioria dos concluintes do grau médio de ensino. O otimismo em relação ao futuro que a reforma anuncia não chega ao ponto de esquecer os graves problemas do presente da sociedade brasileira e, por conseguinte, da educação. A responsabilidade pela superação das dificuldades de inserção social e produtiva existentes em nosso país, no entanto, é jogada sobre os ombros exatamente daqueles que serão obrigados a enfrentá-la.

A extrema seletividade do mercado de trabalho é tomada aí como um dado puro e simples da realidade e, sendo assim, não cabe questionar suas razões, mas tão somente aceitar suas consequências. Na verdade, o problema não estaria na estrutura desigual da sociedade, mas pura e simplesmente na questão ainda não resolvida da igualdade de oportunidade de acesso à educação formal (MEC/SEMTEC 1999b, p. 12 – em negrito no original):

(...) é importante compreender que a aproximação entre as competências de-sejáveis em cada uma das dimensões sociais **não garante uma homogeneização das oportunidades sociais**. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos. (...)

Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação.

Daí que, se não se pode assegurar que o acesso a uma educação de novo tipo transforme-se em garantia efetiva da aplicação dos novos conhecimentos e saberes adquiridos em uma ocupação típica da ‘sociedade tecnológica’ (ou mesmo em uma ocupação de qualquer natureza), procurar-se-á pelo menos garantir a formação em larga escala da base humana possuidora dos requisitos comportamentais básicos exigidos pelo capital nestes novos tempos (MEC/SEMTEC 1999b, pp. 12-13 – em negrito no original):

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que **todos** desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores.

De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

A reformulação do currículo escolar deverá, dessa forma, orientar-se pelas necessidades formativas estabelecidas no ambiente da fábrica renovada. Tendo em vista a operacionalização de tal movimento de adequação curricular é que se propõe, como princípio orientador das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Médio (DCNEM), o conceito de “estética da sensibilidade”. Tal noção, a despeito da forma literariamente sedutora com que é apresentada, é nada mais nada menos que a explicitação do objetivo da incorporação por parte dos alunos da escola secundária de uma determinada maneira de pensar e agir que coincidentemente tornar-se-á muito útil na sua vivência futura como trabalhadores, especialmente nas empresas onde se incorporaram as novas tecnologias de gestão da produção. Na definição da professora Guiomar Namó de Mello, relatora do Parecer CNE 15/98 que justifica e explana o sentido daquelas diretrizes (MEC/CNE, 1998, p. 33 – em negrito no original):

Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a **qualidade**. Nas práticas e processos, a **busca de aprimoramento** permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável quando é possível realizar o bom e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e por isso será também anti democrático e anti ético.

Podemos ver aí que o ‘cidadão produtivo’ deve ser aquele que valoriza (no sentido mesmo de dar valor de mercado) cada momento de seu tempo de vida. Este novo sujeito a ser formado deve pautar sua conduta pela busca contínua de aperfeiçoamento; pela preocupação com a *qualidade* de tudo o que faz, a qual nos remete imediatamente à busca pelo “zero defeito” constante da filosofia gerencial de extração nipônica que inspirou e inspira a maior parte das iniciativas de mudança organizacional no Brasil (não à toa, fala-se em práticas e *processos*). A proposta que conforma as DCNEMs, tem em seu horizonte a formação justamente de um novo padrão comportamental a ser interiorizado pela força de trabalho conforme as novas formas de organização da produção.

Trata-se de formar sujeitos alegremente participativos e felizes em se tornarem ‘parceiros’ nos negócios da empresa (ou, para usar um termo mais em moda, ‘colaboradores’); que cooperem com seus colegas e chefes; que tenham modéstia suficiente para não se considerarem mais importantes do que (devem acreditar que) são e que sigam a máxima de que “tempo é dinheiro”, ou seja, que se mantenham capazes de contribuir constantemente para o aumento do rendimento do trabalho. Chama a atenção o fato de mesmo a necessidade da formação de alunos possuidores de “senso crítico”, tão constantemente mencionada em todos os documentos oficiais produzidos pelo MEC, relativos às mudanças curriculares em todos os graus de ensino bem como nas falas dos defensores da reforma educacional em marcha,

estar enquadrada pela lógica da adaptação às demandas subjetivas trazidas pelas novas formas de organização do trabalho.

O desenvolvimento do senso crítico dos alunos assume, dessa forma, um caráter eminentemente instrumental na medida em que se destina a ser usado na análise de ‘problemas e situações’ concretos, isto é, o espaço privilegiado de tal crítica é o do acontecimento, do que se nos apresenta no cotidiano de nossa existência individual como cidadãos-produtivos. Parece claro que a identificação entre ‘senso crítico’ e ‘criatividade’ remete diretamente ao perfil profissional tão constantemente propagandeado pelo discurso empresarial contemporâneo. Por outro lado, tal caráter instrumental, que constitui a essência da reforma do ensino médio iniciada a partir do final da década de 90, mostra-se explicitamente nas considerações referentes ao sentido assumido pela ideia de interdisciplinaridade – um dos princípios basilares da mudança pedagógico-curricular proposta – no bojo da Reforma (MEC/CNE 1998, p. 22 – **negrito meu**):

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para **resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno** sob diferentes pontos de vista. Em suma, **a interdisciplinaridade tem uma função instrumental**. Trata-se de recorrer a um **saber diretamente útil e utilizável** para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

Além disso, a possibilidade estabelecida pela reforma de inclusão no currículo do ensino médio de até vinte e cinco por cento de conteúdos disciplinares escolhidos ‘livremente’ por cada escola deve ser utilizada preferencialmente em consonância com os interesses da ‘comunidade’ (termo genérico que designa tanto o conjunto dos pais dos alunos e moradores do entorno da escola quanto as empresas que tenham interesse em contar com os egressos de uma determinada unidade escolar para compor futuramente seu quadro de funcionários). Sendo que, em última instância, são os interesses desta última que devem ser especialmente levados em conta pelas escolas que resolverem fazer uso da prerrogativa da ‘autonomia curricular’ na medida em que os próprios alunos e seus responsáveis, sendo convocados a opinar na construção da chamada ‘**parte diversificada**’ do currículo escolar, quase certamente terão interesse na adequação do que é ensinado pela escola ao que é demandado pelos espaços privados de trabalho da região, quando for este o caso.

Os conteúdos curriculares privilegiados na operacionalização da Reforma deverão, portanto, ser orientados por um caráter de eminente utilidade do ponto de vista da preparação do aluno para o exercício profissional nas novas organizações

produtivas pautadas pela necessidade de participação e comprometimento dos seus funcionários e por uma dinâmica de trabalho assentada na divisão das tarefas por equipe e não mais por indivíduo. Dessa forma, por exemplo, ao prescrever as competências a serem desenvolvidas pelas disciplinas afeitas a esta denominada área de Ciências Humanas, a qual se constituirá naquela em que por excelência deverão ser desenvolvidas as ‘qualidades’ de ordem comportamental a serem possuídas pelos futuros componentes da nova força de trabalho¹, o MEC (1999c, p. 17 – em negrito no original) afirmará ser necessário para estes últimos:

Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para **planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.** (...)

Daí, a necessidade de serem desenvolvidas **competências que permitam aos indivíduos aperfeiçoar a organização do fazer produtivo**, disseminando as instâncias decisórias e superando a fragmentação excessiva, com vistas à **construção de processos mais horizontais e dinâmicos, amparados no compromisso e na participação comuns.** Na base desses processos, encontram-se competências típicas das Ciências Humanas, que envolvem a **construção das identidades sociais responsáveis e solidárias.**

Vemos assim que as capacidades dos concluintes do ensino médio devem ser mobilizadas no sentido do aperfeiçoamento contínuo do processo de trabalho em uma empresa organizada sobre a base do trabalho coletivo – levando em consideração obviamente a trajetória dos que vierem a ter a ventura de encontrar uma colocação em uma organização produtiva de tal tipo. Sua passagem pela escola média deve contribuir, portanto, para que estes indivíduos adquiram uma atitude de predisposição à aceitação do que é novo e desconhecido; em outras palavras, que sejam ‘flexíveis’ quanto à necessidade de se adaptarem a determinadas condições de realização do trabalho que signifiquem o abandono do estabelecido, do aceito como tradicional.

Os estudantes são coagidos a se aperfeiçoarem não somente tendo em vista o domínio dos conhecimentos que possam vir a contribuir para seu crescimento intelectual e para sua auto-realização como ser humano, mas principalmente para

¹ Tal atribuição será diretamente apontada no documento orientador da correlata Reforma do Ensino Profissional: “Durante os contatos (...) com os diversos ramos industriais, algumas das competências elencadas são consideradas como de base, entre elas aquelas que dizem respeito ao relacionamento humano. Características como capacidade de trabalho em equipe, liderança, iniciativa e postura pró-ativa mostram-se como condição básica para o bom desempenho no mundo do trabalho de hoje. A Área de Ciências Humanas e suas tecnologias no Ensino Médio, ao prever o desenvolvimento de competências relacionadas a este tema, fornece o substrato necessário para o bom desempenho dos profissionais da área” (MEC 2000, p. 9).

se adequarem o mais perfeitamente possível às demandas específicas apresentadas pelas organizações empresariais. Além disso, eles são coagidos a aprenderem a introjetar a noção de que a responsabilidade pela obtenção ou não de uma vaga no mercado de trabalho é única e exclusivamente sua, na medida em que um eventual fracasso nesse intento teria como explicação unívoca uma deficiência pessoal em determinadas competências aferidas nos processos de recrutamento promovidos por aquelas organizações². Sendo assim, não surpreende que a compreensão da realidade seja reduzida à capacidade de leitura e interpretação de textos e informações e noções como solidariedade e participação devem ser incorporadas, antes de mais nada, como fatores de qualificação para um determinado modelo de realização do trabalho.

O aspecto de conformação das atitudes e comportamentos do egresso do ensino médio ganha contornos mais precisos na medida em que, ao aproximar-se o momento em que seu aproveitamento como força de trabalho à disposição do capital (claro está que aqui nos referimos aos espaços produtivos técnica e organizacionalmente mais modernos, isto é, que em maior ou menor grau adotam aquelas formas de gestão do processo de trabalho que apresentam a demanda pelo perfil de trabalhador ora em pauta) torna-se efetivamente possível, deve aquele ter incorporado a ‘maneira de ser’ tida como ideal nos novos ambientes produtivos.

Educação profissional e a formação ‘cidadão-trabalhador’

Em momentos anteriores de nossa história, marcados pela necessidade de criação de uma força de trabalho nova, preparada para lidar com novos processos produtivos (como, por exemplo, a implantação da indústria de bens de capital a partir da década de quarenta e a da indústria de bens de consumo duráveis a partir dos meados dos anos cinqüenta), o ensino profissionalizante aparecia como o objeto por excelência das iniciativas de reforma promovidas pelo Estado na medida em que, prevalecendo o padrão de produção taylorista-fordista (em verdade, nos momentos citados, ainda em implantação), as necessidades apresentadas pelas novas plantas industriais diziam respeito essencialmente à existência em maior número de operários qualificados em termos da operação de novas máquinas e do cumprimento acertado das instruções emanadas do corpo gerencial, ou seja, a formação

² Dessa forma, o INEP, através da Portaria no 195, de 28 de dezembro de 2001, que regulamenta a aplicação do ENEM, estabelece no primeiro parágrafo de seu artigo segundo como um dos objetivos de tal exame “oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos” (MEC/INEP, 2002, p. 6).

que se impunha era a da aprendizagem de um ofício, ainda que agora mais complexo em termos da natureza dos processos de produção.

No entanto, a partir da disseminação acelerada das novas formas de realização do trabalho industrial vivenciada pelas empresas brasileiras nestes últimos anos, tanto o âmbito da educação formal adquiriu uma importância até então inédita quanto o próprio campo da formação profissional sofreu uma profunda reformulação em termos de suas finalidades e de sua realização.

Com efeito, o MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE) – organismo que cumpria então e cumpre ainda um papel essencialmente oficializador das reformas propostas pelo primeiro – compartilharão o entendimento de que a educação profissional deve ser reformada no sentido da incorporação por parte do postulante a uma futura ocupação no setor industrial, em particular e no mercado de trabalho de um modo geral, dos conhecimentos específicos requeridos por uma determinada atividade profissional, mas também, e principalmente, de uma atitude mental nova, isto é, do compartilhamento consciente de uma determinada concepção ideológica balizadora da sua atuação profissional calcada na valorização do comprometimento e da participação e no ‘amor pelo trabalho bem feito’, ou seja, trata-se da incorporação de um novo ‘*ethos* profissional’ (CNE/CEB 1999, pp. 20-21 – **negrito meu**):

Nas profissões, a idéia de perfeição é absolutamente essencial. A obra mal feita não é obra do principiante, mas sim de quem nega os valores da profissão, resultado da falta de identificação com a profissão, da falta de ‘*ethos*’ profissional. A estética da sensibilidade está, portanto, **diretamente relacionada com os conceitos de qualidade e respeito ao cliente**. Esta dimensão de respeito pelo cliente exige o desenvolvimento de uma cultura do trabalho centrada no **gosto pelo trabalho bem feito** e acabado, quer na prestação de serviços, quer na produção de bens ou de conhecimentos, não transigindo com o trabalho mal feito e inacabado. A incorporação desse princípio se insere em um contexto mais amplo que é o do respeito pelo outro e que contribui para a expansão da sensibilidade, imprescindível ao desenvolvimento pleno da cidadania.

Se na reforma do ensino médio a estética da sensibilidade já aparece referenciada nas demandas instrumentais relativas ao perfil de trabalhador desejado pelas empresas, aqui o caráter de conformação a uma determinada maneira de pensar e se relacionar com o trabalho aparece de forma totalmente explícita. As referências à capacidade criadora do homem tornam-se um disfarce luxuoso para a defesa do caráter utilitário da Reforma. Temos assim que os “valores estéticos” aos quais a prática deve ser sensível e que devem “impregnar com maior força todas as situações práticas e ambientes de aprendizagem” (CNE/CEB 1999, p. 20) ao fim e ao cabo dizem respeito pura e simplesmente à “qualidade” e ao “respeito ao cliente”.

Em última instância, a incorporação dos valores conformadores da estética da sensibilidade significa a responsabilização do próprio trabalhador pela qualidade do produto. A relação aqui não é mais do cliente para com a empresa, mas sim, do cliente diretamente com o trabalhador; a relação mercantil consumidor-fabricante metamorfoseia-se em uma relação sujeito que produz-sujeito que consome. A fabricação de um produto bem feito – portanto, de qualidade – deixa aqui de ser resultado precipuamente de fatores estruturais mais amplos (a política de recursos humanos da empresa, as condições objetivas de trabalho, a qualidade da matéria-prima, etc.) para tornar-se consequência quase exclusivamente da (boa) vontade particular do trabalhador.

O ‘**cidadão-trabalhador**’ não é, dessa forma, apenas o que produz a riqueza, mas sim aquele que se compromete com a qualidade da riqueza produzida. Em última instância, aquele que executa consciente ou inconscientemente um trabalho malfeito não apenas compromete a lucratividade da empresa como solapa o direito dos demais cidadãos – entendidos neste sentido essencialmente como consumidores – a adquirirem um bem de qualidade. Opera-se aí, assim, uma desqualificação de toda e qualquer ação política de contestação – organizada ou espontânea – que no interior do espaço da produção venha a comprometer o ideal do defeito zero e da satisfação total do cliente.

A valorização de um pensamento autônomo e criativo assume aqui um sentido bastante particular. A capacidade de contestar modelos, normas e atitudes já estabelecidos passa a referir-se exclusivamente à realização de ações que contribuam para agregar ou criar valor seja no âmbito da empresa, seja no âmbito da economia do país; ela deve, portanto, ser desenvolvida e direcionada para tal fim. Aos professores responsáveis por ministrar os conhecimentos teórico-práticos inerentes à formação profissional caberá o papel de disseminadores de uma nova qualificação comportamental entre os alunos, a qual responde pelo nome de ‘**empreendedorismo**’ (CNE/CEB 1999, p. 21 – **negrito meu**):

A estética da sensibilidade valoriza a diversidade e, na educação profissional isso significa diversidade de trabalhos, produtos e de clientes. Ultrapassado o modelo de preparação profissional para postos ocupacionais específicos, a estética da sensibilidade será uma grande aliada dos educadores da área profissional que quiserem constituir em seus alunos a **dose certa de empreendedorismo, espírito de risco e iniciativa para gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho**, porque a estética da sensibilidade é antes de mais nada anti-burocrática e estimuladora da criatividade, da beleza e da ousadia, qualidades ainda raras mas que se tornarão progressivamente hegemônicas.

Temos assim, que o puro e simples ato de trabalhar já constitui uma “forma concreta de cidadania” (CNE/CEB 1999, p. 22). Mas como se trata da vivência de uma cidadania “**produtiva**”, conformada pela identidade entre cidadão e consumidor, os alunos da educação profissional devem incorporar tal concepção desde a sua entrada no curso de formação. Sendo assim, caberia ao professor-instrutor, por exemplo, “avaliar seus alunos como um cliente exigente” (CNE/CEB 1999, p. 22).

A noção de igualdade intrínseca ao sentido mais universal de cidadania e que está contida na base da idéia do direito de todos à educação, assumirá neste contexto um caráter mais restrito, na medida em que a realidade do usufruto de tal direito, isto é, do acesso a uma formação escolar o mais completa possível (prerrogativa de uma relativamente pequena parcela da população brasileira) é tomada como um fato consumado. Assim, do direito de todos à educação passa-se facilmente à defesa do “direito de todos à educação para o trabalho” (CNE/CEB, 1999, p. 22).

Não aparece aí de certa forma a retomada do ponto de vista que norteou a imposição da profissionalização pelo regime militar no começo da década de setenta, na medida em que também aqui se pode ler a intenção de diminuir a pressão pelo acesso ao ensino superior ao se atribuir um caráter de terminalidade à educação profissional?

Se o exercício de uma profissão já transformaria por si só em cidadão ao indivíduo que trabalha – desde que este, é claro, se pautar pelos direitos de sua contraparte, isto é, o cidadão-cliente – este se torna tão cidadão quanto o portador de um diploma do ensino superior, ou seja, todos os que contribuem para o desenvolvimento econômico do país seriam igualmente cidadãos (‘produtivos’, ‘trabalhadores’), possuiriam a mesma importância. Ecoando quanto a este ponto um certo funcionalismo de lavra durkheimiana, o parecer do CNE/CEB (1999, p. 23). que aqui vimos fazendo menção afirmará:

A educação profissional orientada pela política da igualdade não desconhece as diferenças de importância entre as tarefas produtivas nem mesmo a permanência de hierarquias determinadas pela natureza do trabalho. No entanto, ela deverá criticar sempre o fato ainda presente na sociedade de que as posições profissionais ou tarefas distintas correspondam graus hierárquicos superiores ou inferiores de valorização social da pessoa.

Reafirma-se também aí a concepção liberal de democracia social baseada na existência de igualdade de condições para que os indivíduos possam competir livremente entre si. A seleção dos mais aptos e capazes para o exercício de uma ocupação se dando única e exclusivamente por critérios de mérito é enfatizada como ob-

jetivo central a ser alcançado pela Reforma da Educação Profissional. Reafirma-se dessa forma a justificativa liberal clássica para a existência da desigualdade social: os mais capazes e talentosos tornam-se os vencedores da corrida por um lugar ao sol; os que ficam pelo caminho, ou não possuem os requisitos necessários para enfrentar tal competição, ou não souberam aproveitar as oportunidades que tiveram, particularmente quanto à sua vivência escolar.

Mais do que uma nova institucionalidade no âmbito da formação profissional, o que se busca, em última instância, é a constituição de uma nova institucionalidade no seio da própria sociedade, cujo modelo é a fábrica moderna, inovada no sentido de uma suposta participação equânime de todos os seus membros, solidários na busca pelo bem comum a partir do momento em que a lucratividade da empresa torna-se sinônimo de desenvolvimento e bem-estar do conjunto dos “clientes” que constituem a sociedade (CNE/CEB 1999, p. 23):

Finalmente, a política da igualdade deverá incentivar situações de aprendizagem nas quais o protagonismo do aluno e o trabalho de grupo sejam estratégias para a contextualização dos conteúdos curriculares no mundo da produção. Nesse sentido, a política da igualdade está sintonizada com as mudanças na organização do trabalho pelas quais as relações hierarquizadas estão sendo substituídas pela equipe, pela ilha de produção, pelo acolhimento de várias lideranças em lugar do único feitor ou supervisor, pela solidariedade e companheirismo na realização das tarefas laborais.

Tais novos valores, por sua vez, devem nortear integralmente a aprendizagem nas escolas técnicas. Os seus alunos devem tornar-se ferrenhos defensores dessa nova ‘ética do trabalho bem-feito’. Devem ter sua conduta permanentemente orientada no sentido de torná-los “defensores do valor da competência, do mérito, da capacidade de fazer bem feito” (CNE/CEB 1999, p. 25). O sentimento do dever cumprido deve constituir-se na motivação básica daqueles que virão a exercer uma determinada atividade profissional; a possível reivindicação de uma maior retribuição financeira por um trabalho de maior produtividade e qualidade apresenta-se aqui como algo mesquinho, egoísta, pois que, assim como o crente que dirige suas orações a Deus sem esperar por isso alguma recompensa material, também o trabalhador deve ter como motivação intrínseca de sua atividade criadora de valor a própria satisfação pessoal (CNE/CEB 1999, p. 25):

A ética da identidade, no testemunho da solidariedade e da responsabilidade, é a motivação intrínseca, independentemente das recompensas externas, para o trabalho de qualidade. Quem, por decisão autônoma, integra o trabalho em sua vida como um exercício de cidadania, sente-se responsável pelo resultado perante e com sua equipe de trabalho, e diante do cliente, de sua família, da comunidade próxima e da sociedade.

As empresas sem dúvida ficarão muito satisfeitas em incentivar tal comportamento.

Formar novos quadros técnicos sob o horizonte dos valores ligados à produtividade e à competitividade passa a apresentar-se como uma questão de sobrevivência dos “negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos” (MEC 2000a, p. 9) e, implicitamente, da própria economia do país.

Opera-se aqui um transbordamento de uma estratégia discursiva comum nas organizações produtivas inovadas, qual seja a noção de que todos na empresa são responsáveis pelo seu sucesso, do trabalhador de nível hierárquico mais baixo ao presidente, na medida em que ‘todos estão no mesmo barco’.

A empresa impõe-se muitas vezes como uma comunidade, como uma grande ‘família’, na qual a felicidade de cada membro depende do aumento da lucratividade da primeira. Agora, é o sucesso do país na disputa acirrada por mercados que se torna o objetivo em torno do qual todos devem unir-se independentemente das diferenças de interesses entre os grupos ou classes sociais que compõem a sociedade.

Apresenta-se assim a reforma do ensino técnico como um processo acerca do qual não cabem questionamentos, na medida em que trata-se do único caminho possível visando garantir a formação dos quadros responsáveis pela elevação dos ganhos de produtividade e competitividade das empresas nacionais. O que, por sua vez, é uma questão de sobrevivência, isto é, está acima de quaisquer interesses particulares.

Não à toa, opera-se no texto dos Referenciais Curriculares uma substituição do termo ‘empregabilidade’, comum nos documentos oficiais divulgados ao longo da década de noventa, pelas noções de ‘trabalhabilidade’ e ‘laborabilidade’, pois que o primeiro termo aparenta dar margem à idéia de que a posse de um maior nível de escolarização – seja ela formal ou profissionalizante – torna-se garantia da obtenção de um bom emprego. Já estes dois últimos termos indicam o sentido de condicionalidade da posse de um certificado ou diploma. Estes seriam condição necessária mas não suficiente para a ocupação de posto de trabalho.

Ao mesmo tempo, os termos ‘trabalhabilidade’ e ‘laborabilidade’ deixam implícita a natureza instável do exercício do trabalho, pois que apontam a necessidade de uma permanente preparação por parte do trabalhador para adaptar-se a diferentes funções e/ou postos de trabalho.

O fenômeno da polivalência ou multifuncionalidade exige do aspirante a um posto de trabalho ser sempre *capaz de*. Estar preparado para constantes mudanças,

ser adaptável e flexível, vão tornar-se condições mesmas da própria concepção de cidadania em construção (MEC 2000a, p. 9):

Não se pode tratar da educação profissional sem referência à trabalhabilidade, desafio maior de um tempo em que a globalização e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápida e continuamente recicladas ou substituídas, determinam que produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos. (...)

A laborabilidade ou a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional. No núcleo dessa modalidade de educação está o processo de apropriação da condição ou do conjunto de condições para produzir benefícios – produtos e serviços – compartilhados socialmente e para o acesso ao usufruto desses benefícios, em situações permanentemente mutáveis e instáveis.

Vemos assim também que a produção de mercadorias torna-se um compromisso fraterno de todos, pois que desse processo todos se beneficiam. Obscurece-se nesse ponto o fato de que o usufruto de tais benefícios está longe de ser razoavelmente equânime na sociedade brasileira. Muito pelo contrário, a apropriação dos “benefícios compartilhados socialmente” reflete a profunda desigualdade sócio-econômica que se constitui em uma das características marcantes de nosso país.

Dessa forma, a ideia de que o profissional de nível técnico deve estar preparado para a vivência de “situações permanentemente mutáveis e instáveis” – como um bom escoteiro: sempre alerta! – apresentada, para além de sua natureza de fato consumada e inevitável, como um fenômeno essencialmente positivo, marca destes novos tempos de mudança, constitui-se na verdade em um engodo. Pois que tal instabilidade, longe de representar um mundo do trabalho onde se está constantemente adquirindo ‘saberes e competências’ novos, advindos do exercício de variadas funções e tarefas em um determinado posto de trabalho ou ligadas à ocupação de diferentes postos de trabalho, no quadro das relações de precariedade que marcam o mercado de trabalho no Brasil, representa na prática o estar ‘preparado’ para a aceitação de empregos de baixa qualidade, para a realização de tarefas extras não-remuneradas, para trabalhar no limite de sua capacidade física e mental.

A Reforma da educação brasileira deve ser exatamente balizada por tais “conceitos e princípios novos, mais compatíveis com a trabalhabilidade da maneira como ela tende a se configurar no futuro” (MEC 2000, p. 9).

Se aqui o que temos é a noção de polivalência, da maneira como esta se apresenta no bojo das novas formas de organização do trabalho, outro princípio mais

geral dos novos modelos produtivos vai orientar a mudança das concepções de ensino trazidas pela reforma da educação profissional.

A adequação curricular do ensino profissionalizante frente ao que se acredita ser desejo dos empresários deve realizar-se de tal maneira que, a exemplo das linhas de produção que hoje podem ser rapidamente reajustadas para permitir a fabricação de novas mercadorias que porventura tenham sua demanda expandida – princípio do que muitos autores denominam **‘modelo da especialização flexível’** –, também os currículos dos cursos de formação profissional devem ser passíveis de remodelamento de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Currículos flexíveis, professores flexíveis, alunos flexíveis.

A escola deve, portanto, ao definir seu projeto pedagógico, incorporar em seu funcionamento a lógica que rege as organizações produtivas mais modernas adotando os mesmos critérios de eficiência e produtividade. Neste contexto, torna-se natural que o aluno dos cursos profissionalizantes deva passar a compartilhar da mesma visão de mundo possuída pelos empresários. Seja porque as possibilidades de obtenção de um emprego são escassas e, dessa forma, ele deve estar disposto a ‘abrir seu próprio negócio’, seja porque a atitude mental de ‘se colocar no lugar do outro’ (neste caso, do proprietário da empresa) aparece como uma necessidade nas organizações produtivas contemporâneas. Isto porque, nestas últimas, a obtenção de um forte comprometimento por parte da força de trabalho frente às orientações, decisões e políticas que governam o processo de produção torna-se um elemento fundamental tendo em vista a produtividade e lucratividade (MEC 2000b, p.19 – **negrito meu**):

Como forma de buscar-se uma maior sintonia com o mundo do trabalho industrial, propõe-se a formação de técnicos baseados em competências por áreas profissionais, com sólidos conhecimentos em seu campo específico, mas também polivalentes de forma a poderem rapidamente transitar por diversas atividades e setores. Com grande frequência encontram-se demandas por profissionais, onde lhes é exigido como competências básicas a iniciativa, a liderança, a multifuncionalidade, a capacidade do trabalho em equipe e espírito empreendedor, **características comuns aos empresários de forma geral e aspectos ainda muito pouco trabalhados nas escolas.**

Em resumo, nesta nova sociedade em formação, todos devem estar prontos a dar uma contribuição produtiva para o aumento da riqueza do país; seja como um cidadão-trabalhador modelo nas organizações inovadas, seja criando seu próprio negócio individual ou coletivamente. Pois afinal o que não faltariam seriam oportunidades de enriquecimento para aqueles dispostos a ‘tomar o destino em suas próprias

mãos'. A atitude mental que deve passar a ser compartilhada por aqueles que desejam melhorar suas condições de existência é aquela possuída pelos empresários. Incorporando tal atitude – qualidade dos indivíduos de sucesso, dos vencedores – o egresso da educação profissional terá em suas mãos a chave mágica que lhe permitirá abrir as portas do mercado de trabalho ou mesmo, as de sua própria empresa.

Concluindo: reformando uma escola para o capital

Entendo que as iniciativas de reorganização do funcionamento do sistema escolar brasileiro representam um esforço para um maior estreitamento de laços entre o espaço escolar e o espaço da produção.

Com isto, não se afirma aqui a não existência no seio do espaço escolar de um embate constante entre concepções ideológicas antagônicas. A escola, como qualquer outra instituição onde sujeitos concretos historicamente determinados relacionam-se, aparece como uma arena em que uma visão de mundo contrária à ideologia dominante pode existir e reproduzir-se. Não se trata, portanto, de propor uma visão mecanicista (no sentido de desconhecer as mediações) quanto à relação que se estabelece hoje entre os mundos da educação e da produção.

No entanto, no que se refere ao tema da reforma curricular e pedagógica iniciada pelo estado em meados da década de 90, e ainda em implantação, salta aos olhos o esforço de adequação da dinâmica inerente ao espaço de formação escolar às necessidades, em termos do perfil da força de trabalho, inerentes às novas formas contemporâneas de realização da produção.

A partir do momento em que qualidades comportamentais como a capacidade de iniciativa para dar sugestões, a criatividade de pensar em novas maneiras de realização do trabalho, a interiorização da responsabilidade de fazer bem feito e cuidar para que o outro também faça, entre outras, assumiram relevância fundamental no interior dos processos de introdução das novas formas de organização do trabalho, procura-se fazer com que a manifestação de tais qualidades seja algo natural para quem já as praticou ao longo de sua formação em âmbito escolar.

Apesar de trazer consigo avanços conceituais em uma série de questões, particularmente no que diz respeito à crítica aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, à relação professor-aluno e à ênfase na necessidade da discussão pela instituição escolar dos aspectos éticos e políticos da vida em sociedade, a verdade é que sem a necessidade da formação mais qualificada da mão-de-obra nacional não haveria a Reforma ainda em curso.

Tal formação, por sua vez, deve ser condizente com o hipotético surgimento de uma era em que não existam mais proprietários dos meios de produção de um lado e vendedores da força de trabalho de outro, mas sim única e exclusivamente indivíduos possuidores de conhecimento. Este novo mundo seria dos que demonstrassem competência para transformar habilmente seus saberes em ganhos pessoais constantes, para o seu próprio bem e também o da sociedade.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. **O Novo Ensino Médio Brasileiro**. Brasília: MEC, 1998, 16 p. (Jornal do MEC-Edição Especial).

———. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999a.

———. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: SEMTEC, 1999b.

———. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília: SEMTEC, 1999c.

———. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: Introdução**. Brasília: PROEP, 2000.

———. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio**. Brasília: CNE, 1998.

———. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **ENEM- Seu Primeiro Passo Para Ir Mais Longe**. Brasília: INEP, 2002.

Artigo recebido em: 29/09/2009

Aprovado para publicação em: 24/11/2009



ENSINO TÉCNICO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: trajetórias, movimentos, contrapontos e perspectivas

*Ana Maria Dantas Soares**

RESUMO:

O presente artigo procura trazer algumas das reflexões a partir da pesquisa que subsidiou o nosso doutorado, enfatizando desafios atuais para a formação de profissionais, em especial da área de agropecuária. Partimos da compreensão de que a globalização e o desenvolvimento tecnológico, com suas implicações e consequências no campo do trabalho e das relações de produção, juntamente com as novas configurações do rural estabelecidas na atualidade, são o pano de fundo sobre o qual políticas públicas são expressas, através dos projetos político-pedagógicos e dos currículos. Os movimentos a partir das normativas legais instauradas nos anos 1990 e que, a partir de 2004, passam por alterações provocadas pelo tensionamento oriundo dos educadores que pleiteiam uma formação de cunho politécnico, numa perspectiva crítica e criadora, deixam perceber a hegemonia do pensamento direcionado para o atendimento às necessidades do mercado, trazendo de volta ideários dominantes nas décadas de 60 e 70, mobilizados com roupagens aparentemente inovadoras. Se esses contrapontos podem, de um lado, conduzir a uma visão determinística em que “tudo já está dado, de outro, podem alavancar novos movimentos de resistência no cotidiano escolar, que passam pela construção de projetos político-pedagógicos embasados numa outra perspectiva de sociedade e de formação cidadã.

Palavras-chave: educação agrícola – política educacional técnica – currículos.

TECHNICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL FORMATION: paths, movements, contrasts and prospects

ABSTRACT:

This paper seeks to bring some of the insights into the research that has supported our doctorate, emphasizing current challenges for the training of professionals, particularly

* Doutora em Ciências Sociais (CPDA/UFRRJ); Professora Associada II do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ. Endereço eletrônico: adantas@ufrrj.br.

in the area of agriculture. We start with the understanding that globalization and technology, with its implications and consequences in the labor and production relations, together with the new settings of the rural area today, are the backdrop against which public policies in the school routine, are expressed through the political and pedagogical projects and curricula, which should be outlined. The movements derived from the legal rules introduced in 1990 and from 2004 underwent changes caused by the tension coming from the educators that strive for a kind of polytechnic, critical and creative, education, reveal the hegemony of the thinking towards meeting the needs of the market, bringing back the dominant ideologies of the 60's and 70's, packed with apparently innovative clothes. These contrasts can, on the one hand, lead to a deterministic view that 'everything is given' while, on the other, can provide with new movements of resistance in everyday school life, which is about the construction of political and pedagogical projects grounded in a different perspective society and civic education.

Key-words: agricultural education – technical educational policy – curriculum.

Os movimentos e seus contrapontos

Discutir a formação profissional dos técnicos de nível médio em agropecuária tem sido centralidade em nossa trajetória profissional, motivados que somos por fazer parte, como docente, da universidade pioneira no país na formação de professores para atuar nesse ramo de ensino e que, além disso, oferece essa formação em seu Colégio Técnico. Esta motivação nos levou a analisar as políticas públicas que configuraram ao longo da educação nacional o ensino técnico, com ênfase nos anos de 1990, o que serviu de tema ao nosso trabalho de doutorado, concluído em 2003. Os desdobramentos dessa política, com as reconfigurações que tomaram forma a partir de 2004, continuam a instigar novas análises que nos permitem continuar a tentar contribuir com a reflexão/ação necessária ao fortalecimento do cotidiano escolar e da prática docente comprometida com uma perspectiva crítica da educação, em que se defende uma formação escolar politécnica, tendo como centralidade uma visão emancipatória de sociedade e de ser humano. Nesse sentido, o presente artigo procura trazer algumas das reflexões que temos produzido, enfatizando desafios que se colocam na atualidade para a formação de profissionais, em especial da área de agropecuária.

Compreendemos que a globalização e o desenvolvimento tecnológico, com suas implicações e consequências no campo do trabalho e das relações de produção, juntamente com as novas configurações do rural estabelecidas na atualidade, são

o pano de fundo sobre o qual políticas públicas que, no cotidiano da escola, são expressas através dos projetos político-pedagógicos e dos currículos, deveriam estar sendo delineadas. O quadro final proposto por cada estabelecimento de ensino vai depender do ideal que anima essas políticas, ou seja, pode significar uma conformação a uma perspectiva de uma racionalidade técnica, unidimensional e aparentemente integradora, ou pode significar uma construção democrática de caráter emancipatório e incluyente.

É fundamental entendermos que vivemos um mundo pleno de contradições brutais e de violência em todos os níveis, onde há um crescimento simultâneo entre interdependência global e o fosso global, entre miséria e afluência, um mundo plural, com diversidades multiplicadas, culturas, civilizações, modos de ser, agir, pensar, sentir e imaginar que se entrecruzam, fundem-se e, muitas vezes, se contrapõem fortemente. Ao mesmo tempo em que expressa e deflagra processos de homogeneização, provocam diversidades, fragmentações, antagonismos. Tudo muda, embora pareça que permanece no lugar. O significado e a conotação das coisas, gentes e idéias modificam-se, estranham-se, transfiguram-se (IANNI, 1997, pp. 34-35). A globalização torna evidente um quadro mundial caracterizado por, segundo Ianni (1994, p.7),

desemprego cíclico e estrutural; crescimento de contingentes situados na condição de subclasse; superexploração da força de trabalho; discriminação racial, sexual, de idade, política, religiosa; migrações de indivíduos, famílias, grupos e coletividades em todas as direções, através de países, regiões, continentes e arquipélagos; ressurgência de movimentos raciais, nacionalistas, religiosos, separatistas, xenófobos, racistas, fundamentalistas; múltiplas manifestações de pauperização absoluta e relativa, muitas vezes verbalizadas em termos de ‘pobreza’, ‘miséria’ e ‘fome’.

Dentro dessas contradições que configuram a realidade do mundo hoje dominado pela ideologia neoliberal, as forças produtivas se desenvolvem como nunca, mas os benefícios que se poderia esperar desse desenvolvimento chegam cada vez a um menor número de pessoas, aumentando a massa dos não-cidadãos. O declínio da força de trabalho é registrado na indústria, na agricultura e até no setor de serviços. As mudanças tecnológicas ampliaram a produtividade, aumentaram os lucros e diminuíram os empregos (RIFKIN 1995, p. 240). Muitos autores, como Rifkin (1995), tendem a visualizar no desemprego contemporâneo o marco do esgotamento da sociedade fundada no trabalho. Numa outra direção, há análises que apontam o fenômeno do desemprego contemporâneo e sua intensificação (em escala crescente) como apenas mais um índice da crise estrutural da sociedade capitalista. Isso é um sinal de que a sociedade fundada no trabalho assalariado está esgotan-

do rapidamente a sua capacidade de manter padrões mínimos de civilização - sua conservação aponta para uma progressiva barbarização social. Para estes mesmos analistas, a superação da ordem social atual não põe em questão o trabalho, ao contrário, coloca-o no centro mesmo de um novo desenvolvimento civilizacional, proporcionado pela emancipação da auto-atividade dos homens em face do capital, conforme enfatiza Mandel (1979, pp.43-44), que, ao analisar o trabalho intelectual, assim se expressa:

Um processo de proletarização do trabalho intelectual está, pois, em marcha. A proletarização não significa essencialmente (e em certos casos de modo nenhum) um consumo limitado ou um baixo nível de vida, mas uma alienação crescente, a perda de acesso aos meios de trabalho e de controle das condições de trabalho, uma subordinação crescente do trabalhador a exigências que não tem mais nenhuma ligação com as suas capacidades ou as suas necessidades próprias [...] A superespecialização, a instrumentalização e a proletarização do trabalho intelectual são as manifestações objetivas da alienação crescente do trabalho e conduzem inevitavelmente a uma consciência subjetiva crescente dessa alienação. A sensação de perda de todo o controle sobre o conteúdo e o desenrolar do seu próprio trabalho está tão difundido nos nossos dias nos chamados especialistas, incluindo aqueles que saem da Universidade, como entre os trabalhadores manuais.

De acordo com o entendimento de Santos (2002) a globalização é um processo muito mais complexo e multifacetado do que a forma como vem sendo tratado pela mídia e até mesmo por parte da literatura especializada. Para ele não existe uma entidade única denominada globalização e sim múltiplas globalizações que traduzem feixes de relações sociais, envolvendo múltiplos conflitos. Local e global são fenômenos opostos, porém, interdependentes e que abarcam múltiplas leituras. Globalização é, segundo o autor, uma constelação de diferentes processos de globalização e, em última instância, de diferentes e, por vezes, contraditórias, globalizações (SANTOS 2002, p. 55).

Observa-se que o desenvolvimento tecnológico atingiu, nas últimas décadas, patamares inimagináveis, a ponto de vários autores mencionarem que estamos atravessando uma terceira revolução industrial. Revolução esta que coloca em xeque o próprio trabalho, em especial o trabalho fabril, substituído que será pelo trabalho 'criador e limpo', realizado em parceria com o computador. É esse 'novo' trabalho tecnologizado que aparece para desconstruir o trabalhador, sugerindo a necessidade de um novo trabalhador multifacetado, polivalente, capaz de decisões ágeis, de criatividade. Em alguns setores/ramos de trabalho há uma tendência à qualificação especializada enquanto que em outros acontece uma desqualificação intensa do

operariado, transformando-o em trabalhador precário, informal, temporário. Esse é o quadro de um mundo do trabalho que se tornou complexo e significativamente heterogêneo. Importa considerar que o desenvolvimento tecnológico é fundamental para o avanço das sociedades, mas cumpre não polarizar a visão de que só a partir dele e por ele o desenvolvimento social é alcançado. Esse determinismo cientificista, neutro e apologético é certamente perverso e exclui qualquer possibilidade de resolução das contradições sociais, numa racionalidade que se faz superior, asséptica e independente das diferentes concepções de sociedade e de mundo. A ciência e a técnica são aqui vistas como ideologia - elas em si mesmas se explicam e explicam o mundo (HEILBRONER 1988, p. 98) e transformam a natureza em objeto servil e submisso ao homem (e à técnica).

Na atualidade, as expressões ‘paradigma’, ‘ciência normal’, ‘ciência extraordinária’ e ‘revolução científica’ marcam a presença e a influência dos estudos de Kuhn (1978), em especial no seu livro *A estrutura das revoluções científicas* (1978). Partindo da análise de momentos importantes na história da ciência, ele demonstra que existe uma tensão constante entre a tradição e o surgimento do novo. Para ele, a competição entre segmentos da comunidade científica é o único processo histórico que realmente resulta na rejeição de uma teoria ou na adoção de outra (KUHN 1978, p. 27). Afirma ainda que só em momentos raros na história acontecem avanços científicos e só quando há uma ruptura com a tradição é que surge o novo. Há o predomínio de um pensamento ‘convergente’ e a educação e a escola, com seu autoritarismo, moldam esse pensamento inibindo a transformação, a criação do novo. Essa visão kuhniana é bem presente no sistema educacional brasileiro, desde o momento em que se discutem mudanças paradigmáticas emergentes.

Mais especificamente no ensino técnico agropecuário, onde o mote ‘a-prender a fazer e fazer para aprender’, hoje substituído pelo ‘aprender a aprender’ (mesmo que sem entender o processo global do que se está fazendo e como se dão as intermediações entre a produção do saber e o fazer pragmático), se alicerça com a introdução de propostas modulares de hiperespecializações profissionais, podemos perceber a clareza e a procedência das análises de Thomas Kuhn (1978). Para ele, os cientistas praticam uma “ciência normal”, que seria a ‘estabilidade’ de um paradigma, ou seja, as disciplinas caminham de forma linear e cumulativa e os pesquisadores só as questionam funcionalmente para aprimorá-las, nunca para superá-las. Logo, a ciência normal é praticada por uma comunidade científica que compartilha uma matriz disciplinar baseada num estoque partilhado de exemplares. E essa ciência normal faz com que os profissionais, por meio da educação, sejam ‘treinados’ para reproduzi-la ‘acríticamente’.

No caminho da mudança paradigmática, Brüseke (1998), num interessante estudo sobre a técnica moderna, aponta para o entendimento da técnica como fruto do social e inseparavelmente ligada à existência social do homem e numa perspectiva interdisciplinar (BRÜSEKE 1998, p. 34).

Já Marcuse (1964), segundo comenta o estudo mencionado acima, entendia que alguns avanços técnicos podem servir para finalidades diferentes (para o bem e para o mal), pois a *política que utiliza a técnica é que a dimensiona*. A política permeia as diferentes relações na sociedade industrial de modo que, no ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política (MARCUSE 1964, p. 19).

Aproximando a perspectiva defendida por Marcuse (1964) das análises que vimos procedendo sobre o ensino técnico agropecuário, podemos perceber a atualidade de suas observações e análises críticas sobre a sociedade industrial - a que ele chama de “sociedade unidimensional”. O poder político é legitimado pela ideologia da técnica através da tecnologia e há uma manipulação das necessidades que vão ‘conformar’ os perfis de formação profissional para servir às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Em nome da técnica e do desenvolvimento tecnológico são moldados programas e projetos de qualificação e/ou requalificação profissional com promessas de empregabilidade rápida, mas com consequente desemprego também rápido, uma vez que a aceleração dos mecanismos tecnológicos é rápida e torna obsoletos conhecimentos apreendidos de forma estratificada.

Ao estudar essa sociedade complexa contemporânea em que ainda predomina o paradigma cartesiano, fechado que conduz a uma visão fragmentadora, compartimentalizada e simplificadora do homem, aparecem os estudos de Edgar Morin (1996), sobretudo o seu texto “*El paradigma perdido: ensayo de bioantropologia*”. Ele aponta para uma nova ciência a “antropologia fundamental”, que se constitui numa síntese entre a biologia e a antropologia, numa visão de complexidade necessária a entender as múltiplas relações sociais e que, como a sociologia da técnica, proposta por Brüseke (1998), vai além da visão disciplinar.

Morin (1996) advoga uma releitura, uma ressignificação, integrando os conhecimentos adquiridos em cada uma das ciências (antropologia, antropologia social, antropologia cultural, história, psicologia e ciências sociais), liberando-as de seus esquemas fechados, de suas armaduras que as tornam unidimensionais. É um novo

paradigma científico-cultural, contrapondo-se ao paradigma cerrado e que busca ao mesmo tempo os princípios de unidade e de diversidade. É uma reconfiguração geral do saber, que prevê uma análise histórica das origens da sociedade e do homem, pois a natureza humana não pode estar desvinculada da história. Do mesmo modo, é preciso estabelecer métodos que nos permitam interferir no futuro, mesmo admitindo-se a aleatoriedade de fatos e fenômenos.

Ao percorrermos a história das políticas públicas para a educação profissional em nosso país, constatamos que o direcionamento que tem sido dado ao ensino técnico apresenta uma tensão entre o entendimento do papel do técnico e da educação técnica expressa na legislação em vigor e a compreensão que vem sendo construída sobre o papel da ciência, da técnica e da formação profissional. Nesse sentido, não ocorreu uma mudança paradigmática, seja no campo da ciência, seja no campo da política. Ocorreu de fato, no campo político/legislativo, uma ‘revolução passiva’ que excluiu a participação popular da definição de diretrizes e bases da educação nacional, tornando-se assim uma ‘transformação pelo alto’, conforme menciona Carlos Nelson Coutinho (1990), em seu livro *Cultura e Sociedade no Brasil: ensaio sobre idéias e formas*, utilizando termos cunhados por Gramsci (1981, 1982), ao se referir à intervenção do Estado através da legislação, sem a participação da sociedade civil.

Observe-se então que, se de um lado, há todo um questionamento, uma caminhada no sentido de rever o paradigma atual, configurando uma ‘crise paradigmática’, de outro, há uma forte pressão (expressa nas diferentes mudanças legislativas e na estrutura educacional) para manter a hegemonia do paradigma científico e do paradigma político que atendem à ‘nova ordem’ mundial - a globalização, apenas com uma mudança de roupagem na velha dominação capitalista e na estratificação das relações sociais. Se nos apoiarmos em Kuhn (1978), temos em mente que a revolução científica é o único caminho para a ciência e que isso inclui novas percepções e mudanças no aparato perceptivo, enfim, mudanças sobre o objeto. No entanto, o que vemos é um discurso que prega o novo numa perspectiva de que o fenômeno da homogeneização é irreversível, mas na realidade o que está presente é o endeusamento (fetichização) da técnica como solução mágica para todos os problemas, bem como a formação de técnicos especialistas que se ‘conformam’ e se submetem aos ditames da hegemonia do capital. A técnica aqui cumpre o papel de servir à política, numa visão produtivista/utilitarista. É o mesmo tecnicismo da época do “milagre econômico”, re-elaborado nos padrões da qualidade total e configurado de acordo com a ética ditada pelo mercado. Há, nesse sentido, uma

manipulação da ciência e da técnica pelos mecanismos de poder, conforme aponta Morin (1996) em seus estudos.

É o que já expressava Marcuse (1964) quando se referia à sociedade industrial onde a ciência e a tecnologia são organizadas para a dominação cada vez mais eficaz do homem e da natureza (MARCUSE *op. cit.*, p. 36). E, ao trazer o discurso da hegemonia da técnica para o campo da formação profissional, essa compreensão fica muito próxima ao que se referia Mandel (1979, p.63) ao tratar da proletarização do trabalho intelectual:

A proletarização do trabalho intelectual implica a sua especialização, veja-se a sua parcelarização, a sua atomização em extremo. Na época da glorificação dos peritos, adquirir uma tal qualificação apenas é possível em domínios cada vez mais reduzidos do saber. Conhecer a fundo um minúsculo setor de um ramo científico possuindo apenas vagos dados sobre o conjunto desse mesmo ramo e desconhecer totalmente outros domínios científicos, tal é o destino a que está condenado o trabalhador intelectual. Um trabalho intelectual desse tipo, parcelar, fragmentado, tendo perdido toda a visão de conjunto das atividades sociais em que se insere, não pode deixar de ser um trabalho alienado. A proletarização do trabalho intelectual nas condições do salariedade conduz inevitavelmente à sua alienação .

Entendemos que estamos num momento de transição paradigmática, onde ocorrem tensões entre o paradigma hegemônico e as alternativas que se apresentam como ruptura. O conflito presente nessa transição paradigmática é expresso entre o que Santos (1998) intitula *aplicação edificante* do conhecimento científico e a mera aplicação técnica. A aplicação edificante é presidida pelo *know-how* ético, sem prescindir das aplicações técnicas. De forma contrária, os partidários da mera aplicação técnica, prescindem do *know-how* ético. Nesse sentido, Santos (1998, p.161):

Essa conflitualidade, ao contrário da velha conflitualidade interna (por exemplo, entre marxismo e estrutural-funcionalismo), não é específica das ciências sociais nem sequer terá nelas mais acuidade do que nas ciências naturais. Pelo contrário, nesta fase de transição paradigmática, a sua acuidade será maior nas ciências naturais, mas o fato da nova conflitualidade se jogar entre sentidos sociais (ético ou técnico) revela a prioridade epistemológica das ciências sociais nas lutas científicas (mesmo nas científico-naturais) e na reflexão global sobre a ciência no período de crise de degenerescência do paradigma da ciência moderna e de emergência, apenas entrevista, de um novo paradigma.

Observa-se que o ideário presente na política educacional dos anos de 1990 trouxe uma reconfiguração da Teoria do Capital Humano, articulando educação e empregabilidade (CATANI *et al.* 2001, pp. 71-72). No contexto da competitividade, a educação profissional possui pelo menos dois efeitos seletivos: embora possa partir

da boa intenção de oferecer a todos a mesma oportunidade, acaba por privilegiar os melhores afunilando as chances; barateia a força de trabalho mais especializada, à medida que se torna mais abundante. Assim, se, de um lado, a educação é cada vez mais imprescindível para criar chances na vida e no mercado, esta mesma educação, reduzida a mero conhecimento a serviço da competitividade, é o motor central da redução das chances (DEMO, 2000, p. 52).

A tese central da teoria do capital humano – específica ao campo da educação e que surge no bojo das teorias e/ou ideologias desenvolvimentistas próprias do Estado intervencionista, construtor e unificador da classe capitalista, na fase imperialista das relações de produção¹, é a vinculação linear da educação ao desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, o que acaba por configurá-la como uma teoria do desenvolvimento². A expressão “formação de capital humano”, cunhada por Harbison (1974, p.153), apresenta a seguinte significação:

processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de capital humano se assimila, desse modo, a uma inversão em benefício do homem e do seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo. Inclui a inversão por parte da sociedade na educação, a inversão por parte dos empregadores no adestramento e a inversão de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais inversões possuem elementos qualitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e a-destramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva.

Ao analisarmos especialmente os cursos agrotécnicos, seus estudantes e docentes, as questões da ciência, da técnica e da mudança paradigmática tornam-se bastante complexas. Como pensar a formação desses técnicos em cursos modulares, rápidos e altamente especializados, conforme previu a reforma da educação profissional dos anos de 1990, sem refletir sobre a realidade do campo hoje e suas principais demandas? Essa realidade aponta para a necessidade de articular diferentes formas de organização e desenvolvimento da agricultura em direção à sustentabilidade, para atender ao que é considerado socialmente equitativo, ambientalmente equilibrado e economicamente eficiente e produtivo (ALMEIDA, 1997, pp. 51-58). Ora, a sustentabilidade requer um novo estilo de desenvolvimento que

¹ A esse respeito ver o estudo de Frigotto (1989, cap. 2) e para uma análise mais aprofundada entre educação estrutura econômico-social capitalista, ver o cap. 3 do mesmo autor (*Ibidem*).

² De acordo com Albuquerque (1984, p. 58), “a elaboração mais original da teoria do capital humano e que dá unidade ao conjunto é o fato de conceber economicamente a própria educação, analisada como produtora de capacidade de trabalho”.

não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis, bem como que submeta as diretrizes desse desenvolvimento a padrões éticos bem definidos. No entanto, o modelo desenvolvimentista aplicado em nosso país trouxe à contemporaneidade o saldo de uma crise agrária sem precedentes. Uma agricultura bastante vulnerável, a formação de um excedente de mão-de-obra sem destinação conhecida, a redução das oportunidades de emprego motivada pela crescente mecanização, o aumento da urbanização da população empregada na agricultura, transformados em ‘bóias-frias’ e o deslocamento de grandes contingentes de trabalhadores para áreas mais distantes, dotadas de piores terras e menor infra-estrutura (BENJAMIM, 1998, pp. 81 e 151).

Como pensar em alternativas a essas questões? Como resistir e buscar caminhos diferenciados aos da globalização imposta na lógica do capital, “integradora para fora e desintegradora para dentro” (ANTUNES 1998, p.153)? Como pensar em uma perspectiva interdisciplinar necessária para que se possa enfrentar o desafio da sustentabilidade, se os arraigados pre-conceitos positivistas e cientificistas dominam em grande parte o ensino, tanto em nível superior quanto no técnico-profissional?

Desafios para as propostas curriculares: regulação ou emancipação?

Os questionamentos acima apresentados, associados às diversas análises que têm sido produzidas sobre o cenário agrícola brasileiro a partir dos anos de 1990, remetem à necessidade de um processo formativo dos técnicos em agropecuária que lhes dê condições de ‘compreender’ os processos e as demandas diferenciadas que passam a se estabelecer a partir das novas configurações do rural, ‘perceber’ as diferentes possibilidades de intervenção e ‘capacitá-los a atuar’ como atores privilegiados junto à população das áreas rurais, numa perspectiva de desenvolvimento social.

Escolas e cursos deveriam estar preparados para oferecer uma formação capaz de preparar um profissional multicompetente e rever seus perfis profissionais, seus projetos pedagógicos e seus programas de formação, qualificação e requalificação profissional em função dos desafios e demandas da sociedade e não somente de exigências do mercado. Entretanto, tem-se observado que há, predominantemente, uma racionalidade técnica ligada aos princípios de controle e certeza e que propugna a neutralidade, num domínio do saber objetivo, determinístico, repetitivo, ou seja, uma pedagogia dos resultados. Oferece-se, na maioria dos casos, uma formação acrítica, descontextualizada e diametralmente oposta aos desafios que a

contemporaneidade apresenta e ao que a sociedade como um todo tem o direito de almejar.

No que diz respeito à organização curricular e à proposta metodológica para a formação dos técnicos em agropecuária, observa-se, ao longo da história, uma configuração que, em meados dos anos de 1960 quando da implantação oficial do modelo *Escola Fazenda*, baseado no princípio ‘aprender a fazer, e fazer para aprender’, direcionou os estabelecimentos de ensino agrícola a buscar adequar sua estrutura pedagógica às demandas dos conglomerados industriais e das empresas agrícolas que baseavam suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas. Naquele contexto, era fundamental que os alunos aprendessem a nova racionalidade técnica da produção e para tal todo um aparato pedagógico, em termos de base física e metodologia, começa a ser implementado e vai atingir a sua plena consecução após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971. Toda essa estruturação do ensino alinhou-se aos postulados defendidos pelas agências e organismos internacionais que vinham financiando programas e projetos no setor educacional, desde os anos 40, bem como atendeu aos interesses urbano-industriais associados aos legitimadores do golpe militar de 1964.

Esse sistema era considerado capaz de desenvolver as instituições escolares de forma eficiente e auto-suficiente economicamente, fundamentado a sua filosofia na política governamental e numa perspectiva filosófica de cunho tecnicista. O entendimento de que a conjuntura do país demandava a formação de técnicos capazes de colaborar na solução de problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima da melhor qualidade e de maneira mais econômica para a indústria, configurava um perfil profissional de ‘agente de produção’, secundado por uma visão de ‘agente de serviço’ para atender ao mercado de trabalho, junto a empresas que prestam serviços ao agricultor. Essa perspectiva formativa direcionava os cursos à preparação de executores de atividades agrícolas capazes, inclusive, de possibilitar a auto-sustentação das escolas, uma vez que os projetos de produção eram considerados como prioridade dos programas ‘educativos’. A idéia era capacitar no menor tempo possível pessoal para atuar no setor primário da economia como agente de produção e de desenvolvimento cultural, conforme previa o Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação (MEC/DEM) em seu Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau (1973, p. 14). A produção era vista como uma finalidade e não como uma conseqüência do processo de aprendizagem. Na análise de Ramos (2000, p. 52),

O Sistema Escola-Fazenda foi implantado na perspectiva de dar maior racionalidade ao ensino da área agropecuária, tornando-o mais empresarial, de fazer com que os alunos vivenciassem a vida de uma fazenda com produção diversificada, enfim, aprendessem a nova racionalidade técnica da produção. Respalhando-se nessa lógica, o momento histórico carregava a perspectiva de inserção de mais técnicos em um mercado de trabalho supostamente em ascensão.

A educação profissional, em seus aspectos organizativos estruturais e curriculares, chegou aos anos de 1990, em meio às mudanças operadas a partir da instauração da lei 9.394, de 1996 – LDB, com a marca dual que a configurou desde o seu início. Nesse momento, ela assume proporções consideráveis, maquiadas com um novo discurso que retoma terminologias caras ao tecnicismo, como “eficiência” e “eficácia, introduz terminologias aparentemente novas e inovadoras, tais como flexibilização, modularização, empregabilidade, e enfatiza o conceito de “competência” como um novo eixo orientador do modelo pedagógico proposto, substituindo o conceito de qualificação. Esse eixo destaca-se como um atributo de ordem individual, privilegiando o desempenho que cada indivíduo apresenta na realização de uma determinada atividade.

Na educação profissional preconizada pela reforma de 1997, através do Decreto 2.2008/97, técnica e tecnologia foram reduzidas a treinamento para habilidades específicas. Esta, segundo Lima Filho (1998, pp. 12-13), é uma visão que remonta às escolas de ofícios pré-fordistas do início do século, quando, ao contrário, se trabalha com o entendimento de que o conhecimento tecnológico é aquele que possibilita a participação do ser humano na sociedade na condição de sujeito e não simplesmente de consumidor, o que pressupõe o domínio de saberes científicos, tecnológicos e culturais.

De acordo com a análise de Hirata (1994, pp. 132-133), a noção de competência, que é a centralidade da reforma, se origina do discurso empresarial em voga na França nos últimos dez anos e que foi ressignificada por economistas e sociólogos. As novas exigências de situações concretas de trabalho impuseram a necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades. Elas estão associadas então aos novos modelos de produção e gerenciamento pós-tayloristas. A sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho (ZARIFIAN *apud* HIRATA *op cit.*, p. 133). As grandes empresas multinacionais ou transnacionais é que iniciaram a utilização e a difusão desse modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores.

Já Paiva (2001 pp. 57-62), ao analisar as questões relacionadas aos conceitos de competência e da empregabilidade, destaca que, a partir dos anos 90, esta última

abarca a qualificação, as habilidades, a disposição e atitudes dos indivíduos. Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional num mercado de trabalho que já não está mais em expansão. Nesse sentido, a empregabilidade depende do esforço individual de adaptação/adequação e aos cursos profissionais fica reservada a responsabilidade de procurar tornar a sua clientela empregável, adequando-se às demandas do mercado. A autora afirma que a contração do mercado de trabalho aprofunda a subsunção do sistema educacional (e especialmente da educação profissional) aos requisitos do capital.

A atual legislação para a educação profissional, inscrita no decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, nascida a partir da pressão, articulação e embates de amplos setores da sociedade que se contrapunham firmemente aos pressupostos da lei 9394/96 e do decreto 2.208/97 (que traçou as ‘novas’ bases para a educação profissional no país), além da possibilidade de oferta da formação para o trabalho nas formas concomitante ou seqüencial ao ensino médio (únicas previstas no decreto de 1997), ratifica a possibilidade, já indicada pela LDB, de rearticulação do ensino médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta ‘integrada’, em cursos planejados “de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (BRASIL, 2004). Mantém-se a perspectiva de formação para o mercado e a maioria dos conceitos já severamente criticados por importantes educadores, como o de competências e o simbólico ‘aprender a aprender’, embora se coloque a possibilidade de retomada da formação integrada e integradora, o que marca uma contradição com a qual os atores centrais da elaboração dos projetos político-pedagógicos institucionais se defrontam muitas vezes perplexos.

Observe-se, no entanto, um importante esforço de superação no sentido de mobilizar as instâncias educativas para os desafios que a ciência, a técnica e a tecnologia enfrentam na contemporaneidade para atender as demandas das coletividades. Em especial, as instituições de educação agrícola estão vivenciando esse importante movimento, quer seja na elaboração das suas propostas pedagógicas, na construção coletiva de novas metodologias de trabalho educativo, na aproximação com as comunidades circunvizinhas, bem como na busca pela capacitação de seus docentes em cursos de pós-graduação, com o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino em seus locais de trabalho. Percebe-se uma discussão cada vez mais presente acerca do modelo de produção agrícola adotado ao longo de décadas como hegemônico, e o reforço à adoção de uma perspectiva voltada para o modelo agroecológico, preocupada com a pequena produção fami-

liar, mas sem desprezar os conhecimentos já acumulados. Há embutida nessa tendência a busca da sustentabilidade socioambiental que vemos refletida no estudo de Favacho e Souza (2006, p. 14), ao analisarem a realidade da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal - Pará:

Os educadores e pesquisadores que buscam trabalhar a agroecologia procuram compreender e valorizar as formas evolutivas dos sistemas tradicionais para que aprimorem os agroecossistemas tornando-os cada vez mais equilibrados e sustentáveis. Buscam partir da realidade em que os agricultores familiares encontram-se, buscando envolvê-los no processo de identificação das demandas e construção das alternativas. Nesse sentido, o ensino tecnológico em especial a experiência que vive a EAFC, procura formas de transição ou superação dos modelos convencionais sem, contudo excluí-los plenamente. Os debates e ações educacionais bem como os projetos de produção percorrem estratégias participativas em seminários, palestras e assembléias de classe.

Ainda segundo esse estudo, destaca-se que:

O conflito das idéias entre as tecnologias da agricultura moderna e as da agro-ecologia, traduzem uma reflexão democrática que é saudável para a comunidade escolar, pois os questionamentos gerados revelam a formação da identidade e missão da EAFC, dentro do contexto social, político e econômico em que está inserida. Não se muda a concepção de formação dos educadores e educando em um passe de mágica. Estas ações devem ser construídas a partir do confronto de idéias e debates na busca de uma transição agroecológica.

É fundamental considerar que a agroecologia não significa um novo conjunto de técnicas e práticas agrícolas, ela pressupõe um novo modo de encarar a relação ser humano-natureza-sociedade e, como tal, requer uma formação profissional que possibilite o entendimento dos agroecossistemas, ou sistemas agrícolas relacionando-os aos componentes biológicos e aos componentes socioeconômicos e culturais, e como ressaltam Caporal e Costabeber (2000, p. 18):

(...) é preciso reconhecer que entre os agricultores e suas famílias existe um saber, um conjunto de conhecimentos que, embora não sendo de natureza científica, é tão importante quanto os nossos saberes. Disso resulta que nossa ação - ao mesmo tempo em que deve ser respeitosa para com os saberes dos demais - deve ser capaz de contribuir para a integração destes diferentes saberes, buscando a construção social de conhecimentos adequados para o desenvolvimento dos potenciais agrícolas de cada agroecossistema e dos potenciais de desenvolvimento sustentável presentes em cada comunidade.

Esta perspectiva cunhou a política nacional para a Assistência Técnica e Extensão Rural (PNATER), sancionada em 2004, que orienta para que os serviços públi-

cos de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) devem ser executados mediante o uso de metodologias participativas, voltados para processos de desenvolvimento rural sustentável, privilegiando o potencial endógeno das comunidades e territórios, regatando e interagindo com os conhecimentos dos agricultores familiares e demais povos que vivem e trabalham no campo em regime de economia familiar, devendo os agentes de ATER atuarem de forma educativa e estimular o uso sustentável dos recursos locais. O paradigma tecnológico adotado é o da agroecologia e tem como idéia central o respeito às diversidades locais e a convivência com os ecossistemas, contrapondo-se aos pacotes tecnológicos desenvolvidos para a disseminação das monoculturas.

Os profissionais formados na educação profissional agrícola de nível médio deverão estar habilitados a atuar nesse contexto e com essas premissas para a ação junto às comunidades. Para tal, é imprescindível que as instituições formadoras se mobilizem para aprofundar, discutir e propor novas configurações curriculares capazes de atender a esse e aos demais desafios que a sociedade contemporânea lança e requer.

Concluindo sem perder a perspectiva

Em nossa percepção, conforme já anunciávamos ao início desse artigo, para atender aos desafios da sociedade atual globalizada, numa perspectiva emancipadora e não excludente e diante do atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico, a educação escolar deveria estar centrada no princípio educativo da escola unitária, politécnica, tal qual era entendida por Gramsci (1981 e 1982). Portanto, deveria buscar fundamentar o seu projeto político-pedagógico na noção de trabalho entendido como atividade teórico-prática, responsável pela transformação da ordem natural em ordem social, enquanto expressão da unidade entre cultura geral e vida produtiva (KUENZER, 1988, p. 124). A escola unitária pretendida por Gramsci (1981), e com a qual nos identificamos, unifica cultura e trabalho e deve ser ativa e articulada ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento. Segundo ele (1981, p.112),

(...) a escola unitária, ou de formação humanística (entendido esse termo 'humanismo', em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.

O que se observou no âmbito das escolas agrotécnicas federais foi que as tensões provocadas por todo o processo de implantação (pelo alto) da reforma da educação profissional produziram uma fermentação do debate em seu interior. Dependendo das concepções e das forças que se colocaram em disputa, geraram mudanças acordes com os objetivos da política governamental, ou seja, produziram uma aceitação por *consenso*, ou mudanças alternativas que, tendo que responder à *coerção* representada pelo sistema ‘regulador’ do Estado, introduziram uma formatação curricular que não alterou substancialmente, na maioria das instituições, a formação integral anteriormente oferecida (p. ex. a utilização de matrículas diferenciadas, possibilitando ao aluno cursar o técnico e o médio simultaneamente, mas em horários diferenciados). De qualquer modo, mesmo com a criação de propostas curriculares inovadoras, como é o caso da formação em agroecologia ou em meio ambiente que muitas escolas adotaram, temos a convicção de que o esquema implantado pela reforma e as alterações promovidas mais recentemente ainda não atendem e não caminham, em sua maioria, na perspectiva da construção de uma escola ‘unitária’ propiciando novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, como enfatiza Gramsci (1982, p. 116), não apenas na escola, mas em toda a vida social, refletindo-se o princípio educativo unitário em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. Não atendem, em seu conjunto, à perspectiva de formação integral e integradora, voltada para uma perspectiva de sustentabilidade planetária, na qual acreditamos e pela qual continuamos a lutar, por entendermos que os contrapontos fazem parte de um movimento cujas perspectivas podem ser alentadoras se não perdermos a visão histórica como fundamento e acreditarmos no *sonho possível* sobre o qual Paulo Freire (1982, p. 14) nos foi mestre e maestro e que nos lembra:

O desastre que é não perceber que, das relações homem-natureza, se constitui o mundo propriamente humano, exclusivo do homem, o mundo da cultura e da história. Este mundo, em recriação permanente, por sua vez, condiciona seu próprio criador, que é o homem, em suas formas de enfrentá-lo e de enfrentar a natureza. Não é possível, portanto, entender as relações dos homens com a natureza, sem estudar os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar.

A educação profissional vista sob este prisma, seja na configuração das políticas públicas, seja no cotidiano da prática pedagógica pode contribuir concretamente para a transformação necessária à construção de um mundo justo, de uma sociedade fraterna e de uma vida saudável para todos os cidadãos.

Referências

- ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento sustentável. In: **Educação Agrícola Superior**. Brasília: ABEAS, 15 (Edição Especial) 1997, pp. 51-85,
- BENJAMIN, Cesar. *et al.* **A opção brasileira**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau**. Brasília, DF: MEC/DEM, 1973.
- BRASIL. Governo Federal. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regula-menta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41, da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. DOU, de 26 de julho de 2004.
- BRÜSEKE, Franz. A crítica da técnica moderna. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 10, 1998 , pp. 5-55,
- CATANI, Afrânio Mendes *et al.* Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n. 75 (67-83), agosto de 2001.
- CAPORAL, Francisco Roberto & COSTABEBER, José Antonio. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, v.1, n.1, , jan./mar. 2000, pp.16-37.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil: ensaios sobre idéias e formas**. Belo Horizonte/MG: Oficina dos Livros, 1990.
- DEMO, Pedro. **Subsídios para a política e planejamento da educação**. Brasília, 1980.
- FAVACHO, Fernando & SOUSA, Romier. A formação profissional de técnico em agropecuária com ênfase em agroecologia: atualidade e desafios da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – Pará. In: **Textos NEAD**, n.17, UFPA, Belém, 2006, p. 14
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 2ª edição, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.
- . **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARBISON, Frederick Harris. Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia. In: PEREIRA, Luiz (org.). **Desenvolvimento, trabalho e educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

HEILBRONER, Robert Louis. **A natureza e a lógica do capitalismo**. São Paulo: Ática, 1988.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

IANNI, Octávio. O Mundo do Trabalho. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 8, n. 1, jan./mar. 1994, pp. 2-12,

———. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KUENZER, Acácia. Zeneida. **A educação de 2º grau – O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

KUHN, Theodore. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectivas, 1992.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, set/dez, 1999.

MANDEL, Ernest Ezra. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Antídoto, Lisboa, 1979.

MARCUSE, Herbert. A ideologia da sociedade industrial. Rio de Janeiro: Zahar, 1964.

MORIN, Edgar. **El paradigma perdido: ensayo de bioantropologia**. Barcelona; Ed. Kairós, 1996.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P., FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Elbo Lacerda. **A reforma como paradigma: um estudo de caso na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde - GO**. 1999. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

———. (Org.) **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política Educacional e configurações dos currículos de formações dos currículos de formação e técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** 2003. Tese de Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. O modelo da competência e suas conseqüências sobre os ofícios profissionais. In: **Seminário Internacional Educação Profissional, trabalho e competências**. Rio de Janeiro, CIET, 1996.

Artigo recebido em: 02/10/2009

Aprovado para publicação em: 24/11/2009



O GOVERNO LULA E A CHAMADA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Marisa Brandão

RESUMO:

Este texto tem como principais limites temporais o primeiro governo (2003 2006) e parte do segundo governo (2007 2008) de Luiz Inácio Lula da Silva. Foca-se as políticas voltadas para as chamadas educação profissional e educação tecnológica e, em parte, aquelas voltadas para o ensino superior, tendo-se como objetivo compreender o significado das Instituições Federais que vêm se formando sob a nomenclatura de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) – ou simplesmente Institutos Federais (IFs), como vêm sendo chamados. No entanto, tem-se como referência o processo histórico recente destas Instituições. Este processo inicia-se nos governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco, tendo suas perspectivas aprofundadas nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 2002). O trabalho apresenta discussões em torno do projeto de Universidades Tecnológicas para a Rede Federal, sua relação com os debates acerca da concepção de educação profissional técnica de nível médio e a educação profissional tecnológica (ou “graduação tecnológica”). Demonstrando a amplitude do projeto de instituições educacionais diferenciadas, destaca as discussões acerca das instituições de nível superior tecnológicas no contexto da chamada reforma universitária do primeiro governo Lula. Por fim, realiza alguns destaques quanto à lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, lembrando que suas determinações deverão ser seguidas pelas outras instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação profissional – educação tecnológica – educação superior.

**LULA GOVERNMENT AND TECHNOLOGIC EDUCATION:
creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology**

ABSTRACT:

This paper is focused on President Luiz Inácio Lula da Silva's first term (2003-2006) and part of his second term (2007-2008) to discuss the so-called professional education and technological education policies and, partly, high education policies. The aim is to understand the meaning of the federal institutions which have been creating under the name of the Education, Science and Technology Federal Institutions (IFETs, in Portuguese)- or simply the so-called Federal Institutes (IFs, in Portuguese). We use as reference the recent institutions' historical process which started under Fernando Collor de Mello's and Itamar Franco's offices and was consolidated under both Fernando Henrique Cardoso's terms (1995-2000). The study also discusses the project of the federal technological universities, their relations with the conception of medium-level technical professional education on medium level and technological professional education (or "technological graduation"). By showing the scope of the project of differentiated educational institutions, it highlights the issues on the high education technological institutions in the context of the so-called university reform under Lula's first term. Finally, we discuss the law which enacted the IFETs, pointing out that its rules shall be followed by other institutions which belong to the Federal Net of Professional, Scientific and Technological Education.

Keywords: professional education – technological education – education policies – high school.

Introdução

Na busca de compreensão das instituições federais que vêm se formando sob a nomenclatura de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) – ou simplesmente Institutos Federais (IFs) – é importante ter como referência o seu processo histórico recente. Referimo nos ao período que se iniciou nos governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco, tendo suas perspectivas aprofundadas nos dois mandatos (1995 2002) do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

No entanto, neste texto, mesmo sendo necessário por vezes recorrer a momentos anteriores, teremos como principais limites temporais o primeiro mandato (2003 2006) e parte do segundo mandato (2007 2008) do governo Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Nosso foco se relaciona às políticas voltadas para as chamadas 'educação profissional' e 'educação tecnológica' e, em parte, àquelas voltadas para o ensino superior.

Até bem pouco tempo atrás, a então chamada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (aqui chamada de *Rede Federal*) era formada basicamente

por Escolas Técnicas (e Agrotécnicas) vinculadas a universidades federais; Escolas Técnicas Federais (ETFs); Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Nesse processo de discussão e nova conformação da Rede Federal, ocorreu, inicialmente, a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que têm como um dos objetivos oferecer ensino superior. Com uma experiência anterior em ensino superior, as direções dos três CEFETs mais antigos, criados em 1978 – os de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro – passaram a reivindicar junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda no governo FHC, que eles fossem transformados em Universidade Tecnológica (UT). No primeiro mandato do governo Lula, ao menos até o início de 2006, a equipe que dirigia a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) tendeu a promover esta transformação. O próprio Projeto de Lei que deu origem à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTF PR) foi de autoria do Poder Executivo.

No entanto, a partir do final do ano de 2006 e início de 2007, teve início a formulação de um novo projeto de instituição para a Rede Federal. Em dezembro de 2008, já no segundo mandato do governo Lula, este projeto – tendo antes passado por decreto – foi consolidado em lei (lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008) aprovada no Congresso Nacional, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A mesma lei também formalizou a existência da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Entendemos que esta discussão da nova conformação da Rede Federal, assim como aquela acerca da ‘educação profissional e tecnológica’ como um todo, não é e não deve ser tratada meramente como uma questão legal. Esta é uma discussão que demonstra o projeto econômico e político do Poder Executivo que, no governo Lula, passa a obter maior apoio do Poder Legislativo.

Sendo assim, em parte fazendo análise da legislação, temos aqui como objetivo não questões jurídicas, mas sim políticas, pois compreendemos estar em um campo que diz respeito a interesses econômicos e políticos em disputa e assim deve ser tratado.

No âmbito das diretrizes mais amplas do governo Lula, podemos observar algumas disputas internas – demonstrando prováveis disputas entre frações da burguesia, ou mesmo no interior de uma mesma fração – que se apresentam no campo educacional e, mais especificamente, no campo onde se cruzam a ‘educação profissional e tecnológica’ e o ensino superior.

Rodrigues (2007, *passim*), nos mostra que o capital industrial e o de serviços educacionais – apesar de interesses em comum, como capital – têm interesses específicos também. Enquanto o primeiro quer decidir sobre as características da mercadoria (educação) que irá comprar, o segundo, coloca a ‘liberdade’ acima da qualidade na venda de educação (sua mercadoria).

Essas disputas internas entre frações da classe burguesa explicariam, ao menos em parte, as ‘idas e vindas’ de alguns aspectos das regulamentações e projetos governamentais que aqui nos interessam. Podemos observar, por exemplo, disputas entre a burguesia industrial e a burguesia de serviços educacionais. Mas disputas também ocorrem no interior de uma mesma fração – burguesia de serviços educacionais proprietária de instituições universitárias e aquela proprietária de instituições menores, como os Centros de Educação Tecnológica (CETs) ou as Faculdades Tecnológicas (FATECs).

O projeto das universidades tecnológicas

Durante alguns anos do governo FHC (e, mais tarde, no primeiro mandato do governo Lula), esteve em pauta a discussão em torno de concepções da Universidade Tecnológica (UT), tendo como referencial normativo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (parágrafo único, artigo 52), que faculta “a criação de universidades especializadas por campo de saber”. Depois da aprovação da LDB, e durante o governo FHC, três decretos acerca da organização do ensino superior, que foram assinados (e revogados), definiram a universidade especializada como aquela que comprova a “existência de atividades de ensino e pesquisa, tanto em áreas básicas como nas aplicadas”. O último destes decretos (3.860/2001) acrescenta que a *universidade especializada* deve atender aos mesmos dispositivos que caracterizam as universidades – sem adjetivos –; ela deve oferecer regularmente “atividades de ensino, de pesquisa e de extensão”, sendo que “as atividades de ensino [...] deverão contemplar [...] programas de mestrado ou de doutorado em funcionamento regular e avaliados positivamente pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES” (art. 8º e parágrafos, conforme artigos 52, 53 e 54 da LDB).

No governo Lula, o ano de 2005 foi um marco nas discussões acerca da universidade especializada. Em julho, a terceira versão do anteprojeto de lei da educação superior, dentre outras propostas, revoga todos os artigos da LDB/1996 que tratam deste nível de ensino. O anteprojeto também definiu a especificidade da universidade especializada basicamente – e apenas – pelo número mínimo de cursos de

graduação e de pós graduação *stricto sensu* e pelo “campo do saber de designação” da instituição (art. 18, parágrafo único). De forma semelhante, definiu o “centro universitário especializado” (art. 22, parágrafo único). Além disso, neste anteprojeto já aparece referência à “universidade tecnológica federal” (art. 44).

Em setembro e outubro de 2005, os CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, com apoio do Ministério da Educação e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizaram dois seminários regionais que culminaram em um seminário nacional intitulado ‘CEFET e Universidade Tecnológica: identidade e modelos’ (SANTOS, 2005). Também em outubro, a direção do CEFET Paraná – com base no parágrafo único do artigo 52 da LDB/1996 e no decreto 3.860/2001 – logrou o objetivo que já vinha buscando desde o governo FHC, isto é, ser transformado em Universidade Tecnológica Federal (UTF-PR, lei 11.184/2005).

Em março de 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), organizou, em Brasília, o Simpósio Nacional sobre Universidade Tecnológica, ocorrido no âmbito da I Jornada Nacional da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica, da qual participamos. Foi então possível observar, pelos trabalhos e discussões apresentados, que a concepção do que seria uma universidade tecnológica estava longe de ser concebida, apesar do governo haver recentemente criado em sua estrutura educacional a UTF PR.

A discussão em torno da universidade tecnológica estava diretamente relacionada ao processo de transformação das ETFs em CEFETs, posto que ele significava a criação de novas instituições federais de ensino superior. Este processo ocorreu, em termos de regulamentação, no primeiro mandato do governo de FHC, prosseguindo a implementação do projeto no seu segundo mandato. Naquele momento, o projeto passava a incluir, mesmo que ainda incipiente, a expansão de um tipo específico de ensino superior nesta rede pública (a Rede Federal) – os Cursos Superiores de Tecnologia (uma graduação que tem como característica, dentre outras, a curta duração)¹. No governo Lula (aqui tratado até dezembro de 2008) observamos uma continuidade no objetivo de transformação da Rede Federal, mas, a partir de fins de 2006 e início de 2007, ocorre uma mudança de estratégia. Do projeto inicial, que incluía a transformação de alguns CEFETs em Universidades Tecnológicas, o Poder Executivo passa a articular outra modificação para a Rede Federal: transformá-la em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs).

¹ A esse respeito ver, por exemplo, Lima Filho (2002); Gomes (2006) e Brandão (2009).

A educação profissional técnica de nível médio

A transformação das instituições da Rede Federal não pode ser dissociada da discussão em torno do que hoje se denomina ‘educação profissional técnica de nível médio’.

Esta discussão, no início do primeiro mandato do governo Lula, teve como referência o decreto do governo FHC, 2.208/1997, principalmente quanto à definição de ‘educação profissional de nível técnico’ e à proibição dos cursos de nível médio integrados à formação profissional. A solução governamental viria também através de decreto - decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, quando passam a ser possíveis diferentes formas de articulação entre o ensino médio e a ‘educação profissional técnica de nível médio’ (o novo termo lançado por este decreto para substituir o ‘nível técnico’ da educação profissional). Segundo Rodrigues (2005, p.: 2- grifo nosso):

A partir daí, grosso modo, dois grupos se posicionam em torno da avaliação deste decreto. De um lado, aqueles que entendem ser o atual decreto [5.154] o único caminho possível em direção ao enfrentamento da dualidade educação profissional *versus* ensino médio, enquanto outros percebem que o decreto, pretendendo ser ‘realista’, **acaba por naturalizar a dualidade**. Curiosamente, ambos os grupos reivindicam se partidários da concepção de educação poli-técnica e contrários à dualidade educacional, considerada milenar e fruto da luta de classes.

O autor, explicitando sua própria posição, defende a realização de uma “análise radical da política educacional vigente e, simultaneamente, a retomada urgente do debate sobre a concepção de educação politécnica” (ibid.).

Mas, de fato, o grupo que esteve à frente das discussões e formulação do decreto entendeu que esta era a solução possível a partir do resultado de reuniões, debates e audiências públicas realizadas entre maio de 2003 e janeiro de 2004, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 23 – grifo nosso):

com representantes de entidades da sociedade civil e de órgãos governamentais. Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, **manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo**, culminando no Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004.

Mesmo com o decreto, o Ministério da Educação não implementaria na-quele momento, de forma sistemática, campanhas e projetos de discussão e incentivo aos cursos na forma integrada. No processo que analisaremos adiante de reformulação da Rede Federal, reaparece a discussão dos ‘cursos integrados’ no âmbito do governo Lula. No entanto, podemos observar, em relação aos cursos integrados da

Rede Federal, que, em grande parte, trata-se de um discurso (e prática) em nada relacionado à concepção de educação politécnica. Ao contrário, ele parece apenas fornecer um novo invólucro para a milenar dualidade educacional.

Esse debate em torno da ‘educação profissional técnica de nível médio’, por sua vez, relaciona-se à própria definição governamental para os caminhos que os CEFETs deveriam seguir. Até 1º de outubro de 2004, continuava em vigor o decreto 2.406/1997, também do governo FHC. Este decreto, apesar de ter sofrido modificações, possuía um conteúdo onde era mantida a separação entre dois ‘tipos’ de CEFETs – os mais antigos² tinham mais autonomia do que os regulamentados em 1997. Nesta data, novos decretos foram assinados – os decretos nº 5.224 e nº 5.225.

O conteúdo dos decretos nº 5.224/1997 e nº 5.225/1997 (inclusive o fato de serem da mesma data), sinaliza o foco maior, quanto aos CEFETs, em caracterizá-los e determinar sua organização como instituições de ensino superior de um tipo específico.

Com relação ao decreto 5.224, destacamos aqui o fato da expressão ‘educação profissional’ não aparecer na definição das “características básicas” dos CEFETs (art. 3º). Em todo o documento, para além do nome da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC), a expressão aparece referindo-se à educação de jovens e adultos (“educação profissional e tecnológica”) e, apenas por duas vezes, à “educação profissional técnica de nível médio” que, mesmo não tendo destaque, consta como um dos objetivos dos CEFETs (art.4º, incisos II, III e IV, respectivamente).

O artigo 2º do decreto 5.225 define os Centros Federais como “especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica” (grifo nosso). Chamamos atenção, para o uso de categorias/conceitos como ‘educação tecnológica’ e ‘área tecnológica’ sem uma definição clara do que se trata. Aparentemente, ao se falar em educação tecnológica “nos diferentes níveis e modalidades de ensino” não há referência específica à ‘educação profissional’, posto ser ela própria, uma das ‘modalidades’ de ensino de nosso sistema educacional.

Recentemente, em 16 de julho de 2008, foram realizadas modificações na LDB/1996, através da lei 11.741. O Congresso Nacional aprovou alterações na LDB

² Os de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, criados em 1978, assim como o do Maranhão da Bahia, criados, respectivamente, em 1989 e 1993.

visando “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. Essas alterações foram amplamente divulgadas pela imprensa em geral, e pelo MEC em particular, como sendo uma mudança na educação no país. Compreendemos que, de fato, as alterações incorporam na LDB, ou seja, através do Poder Legislativo, o que o poder Executivo, o governo Lula, já havia regulamentado através de decretos. Mas, a importância da aprovação desta lei pelo Congresso Nacional está, por um lado, no fato de legitimar esta regulamentação como sendo aceita pelos ‘representantes da sociedade’. Por outro lado, a modificação na LDB ocorre durante o processo de formulação de outro projeto para a Rede Federal, os IFETs, onde a “educação profissional técnica de nível médio” seria novamente alçada ao centro do ensino que constitui esta Rede.

Façamos um breve retorno à reforma da ‘educação profissional’ realizada no governo FHC, lembrando que o decreto 2.208/1997 teve origem no Projeto de Lei (PL) 1.603/1996. Cunha (2005, p.253. Grifo nosso) afirma (em texto publicado em 2005, mas produzido entre 1997 e 1999, ou seja, principalmente no primeiro mandato do governo FHC) estar clara na exposição de motivos desse PL

a idéia de que a **educação profissional** deveria ser uma **alternativa à educação superior**. Embora não se dissesse palavra alguma sobre como se daria essa alternativa, parece que ele (o ministro da educação) **recuperou a idéia** de que os cursos técnicos fossem uma compensação para os concluintes do ensino médio que não conseguissem ingressar em um curso superior.

Ora, o autor está se referindo à recuperação da idéia subjacente aos objetivos da lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, na época, fixou as “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus”, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de 2º grau (hoje ensino médio) oferecer uma habilitação profissional. Em trabalho da década de 1970, Cunha (s/data, passim) demonstra que, de fato, a “justificativa atribuída, mas não manifesta” era a possibilidade de incentivar a terminalidade dos estudos com a profissionalização do ensino de 2º grau, diminuindo assim a pressão sobre o ensino superior. Para nós, a diferença agora é a oferta, também, de cursos de ‘nível superior’, porém diferenciados: os Cursos Superiores de Tecnologia. Estes cursos, considerados formalmente uma graduação equiparados às licenciaturas e bacharelados, têm sido a base do crescimento percentual do ensino superior no país, principalmente nas instituições do setor privado³.

³ A esse respeito ver, por exemplo, os dados estatísticos apresentados por Giolo (2006).

Compreendemos que, desde o decreto 2.208/1997, temos assistido, ora com foco maior em uma educação chamada de ‘nível superior’, ora com foco maior em uma educação de nível médio, o reforço da concepção e da realidade de um sistema educacional onde *educação tecnológica* se confunde com ‘qualificação profissional’. Neves e Pronko (2008: p.63- grifo nosso.), em uma referência ao decreto 2.208/1997 e à hoje ‘graduação da educação profissional’ (isto é, os chamados Cursos Superiores de Tecnologia), afirmam que

a falta de clareza da distinção entre nível superior da denominada educação profissional e educação superior do ramo tecnológico da escolarização regular que permanece em termos teóricos e jurídicos até o final do primeiro governo Lula da Silva, período-limite deste estudo, contribui para confundir o debate educacional, que tem tratado indistintamente **questões de escolarização e de treinamento**.

A nosso ver, o decreto ao qual se referem, em sua concepção básica, continuou em vigor através do decreto 5.154/2004 e, depois, através da citada lei de 2008 que modificou a LDB/1996. Por isso, esta ‘confusão’ permanece. Certa perda dos limites entre o que é escolarização e o que é treinamento – essa ‘confusão’ – atende a vários interesses, sendo um dos principais o de confundir os trabalhadores, as *camadas sociais intermediárias* da classe trabalhadora, (con)formando os para as diferentes necessidades do capital em geral. Assim, oferecendo um treinamento estreito, é difundida a ideologia da democratização do acesso à educação – adjetivada, ‘profissional’.

O projeto de universidades, centros universitários/CEFETs e faculdades “tecnológicas”

Como mencionado anteriormente, os decretos 5.224 e 5.225 tiveram como objetivo, quanto aos CEFETs, caracterizá-los como instituições de ensino superior de um tipo específico. Um forte indício é o fato do primeiro destes decretos – dispozo sobre a organização dos Centros – não entrar em detalhes quanto à “educação profissional técnica de nível médio”, apesar de torná-la objetivo institucional. Este foco para os CEFETs seria confirmado ainda no primeiro mandato do governo Lula, inicialmente, no anteprojeto de lei da educação superior⁴ (art. 56, 3ª versão, julho de 2005- grifo nosso), quando determina que

⁴ Este anteprojeto de lei, cunhado pelo Poder Executivo de “reforma da educação superior”, iniciou-se formalmente com sua 1ª versão, em dezembro de 2004. Atualmente é o projeto de lei 7.200/2006 em tramitação no Congresso Nacional. A respeito, ver: Cêa (2006), Neves (2004) e Siqueira e Neves (2006).

Os centros federais de educação tecnológica e as **faculdades federais tecnológicas** gozarão das prerrogativas atribuídas aos centros universitários federais especializados⁵ e às faculdades federais, respectivamente, garantidas as demais prerrogativas definidas pelas Leis de criação dessas instituições.

Segundo, a aprovação da lei 11.184, transforma o CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica⁶, reivindicação dos dirigentes desta instituição desde o governo FHC, mas só alcançada no governo Lula em outubro de 2005. Por fim, este foco está presente também no chamado ‘decreto ponte’ 5.773/2006 (art. 77), garantindo aos CEFETs “usufruir de outras atribuições da autonomia universitária” (através de acréscimo de parágrafos ao artigo 17 do 5.224).

Estes documentos mostram que, mesmo existindo uma tendência a caracterizar os CEFETs de forma semelhante aos Centros Universitários, existia uma grande possibilidade (diríamos, uma promessa implícita) deles se tornarem universidades (com adjetivo, ‘tecnológicas’).

No entanto, chamamos atenção para os parágrafos acrescentados ao artigo 17 do decreto 5.224/2004. Nestas modificações, está incluída a determinação de que as possíveis atribuições da autonomia universitária para os CEFETs dependeriam de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Este plano é um dos itens a ser apresentado por uma instituição e submetido à aprovação do MEC para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior. O PDI deve passar por trâmites de avaliação que incluem a Secretaria competente (SESu ou SETEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o próprio Ministro da Educação. Ora, a grande maioria dos então CEFETs havia sido criada há relativamente pouco tempo (pela transformação das ETFs) e, por isso, iniciada suas atividades como instituição de nível superior também há pouco tempo. Isso significa que poucas destas instituições conseguiriam chegar a ser Centro Universitário e, menos ainda, Universidade. Os antigos CEFETs (e mais alguns poucos) seriam os que teriam a real possibilidade desta transformação.

Assim, em um primeiro momento – com base no anteprojeto de lei da educação superior e no decreto 5.773, portanto no final do primeiro mandato do gover-

⁵ Este anteprojeto define o que seriam os Centros Universitários Especializados e as Universidades Especializadas pelo número mínimo de cursos de graduação e pós graduação *stricto sensu* e pelo “campo do saber de designação” da instituição (artigos 22 e 18, respectivamente).

⁶ Ressaltamos que, mesmo após esta transformação, a nova instituição – por ser *tecnológica* (ou deveríamos dizer profissional?) – continua vinculada à SETEC.

no Lula – parecia existir também a possibilidade de desarticular a Rede Federal de Educação Profissional, transformando-a em diferentes tipos de instituições, com diferentes níveis de autonomia⁷.

Além disso, o anteprojeto de lei da educação superior, em seu artigo 56, refere-se a *faculdades federais tecnológicas*. Já o artigo 44 do anteprojeto, no capítulo sobre instituições federais de ensino superior, faz referência à “universidade tecnológica federal”, “centro tecnológico federal” e “escola tecnológica federal”. O projeto (com algumas inconsistências neste sentido) parece propor que as instituições federais de ensino superior da educação ‘profissional’ (ou, nos termos da normatização, ‘tecnológica’) sejam de três tipos, isto é, Universidades, Centros Universitários/CEFETs e Faculdades (e/ou ‘Escolas’) – todos com adjetivo, ‘tecnológico’ e, em alguns casos, utilizando-se do argumento de ‘instituição especializada’.

Desta forma, a estrutura paralela da educação profissional de nível superior se consolidaria através de instituições distintas entre si, mas seguindo o mesmo tipo de classificação quanto à sua organização e prerrogativas acadêmicas da educação de nível superior (sem adjetivos). E, se esta é uma estrutura paralela, é porque se diferencia das outras instituições de ensino superior, inclusive pelo tipo de curso superior que irá oferecer⁸.

Neste sentido, a política para a educação profissional do primeiro mandato do governo Lula teria, aparentemente, uma tendência diferente daquela que predominou no governo FHC, voltando-se para a consolidação de instituições federais de ‘educação tecnológica’, onde se inclui o ‘nível superior da educação profissional’. No governo FHC, diferentemente, a tendência para a ‘educação profissional’ foi a ênfase na formação de nível técnico já que ofereceu às ETFs apenas o *status* de instituições de nível superior (usado inclusive como ‘moeda de troca’ para que aceitassem a reforma do decreto 2.208). O governo Lula deu às ETFs as condições para a possibilidade concreta de atuarem neste nível da educação escolar.

No entanto, como dissemos, parecia estar subjacente a este projeto do governo Lula uma desarticulação da Rede Federal a partir da diferenciação das instituições.

⁷ Sem dúvida, desde a criação dos primeiros CEFETs em 1978, já existia uma diferenciação no tipo de instituição da Rede Federal, porém, esta diferenciação resumia-se a dois tipos – CEFETs e Escolas Técnicas. Neste sentido, o decreto 5.224/2004, antes de ser modificado (decreto 5.773/2006), significou um fortalecimento desta Rede Federal.

⁸ Em levantamento dos cursos da educação superior organizados após a transformação das ETFs em CEFETs, verifica-se que a predominância geral era a de criação de Cursos Superiores de Tecnologia, inclusive em alguns dos ‘antigos’ CEFETs. Nestes, temos a exceção do CEFET Bahia – justificada pela especificidade de sua história, onde os CSTs vinham desde a década de 1970 – e do CEFET Maranhão, onde os novos cursos de ensino superior foram, em quase sua totalidade, aqueles que oferecem diploma de licenciatura. Este levantamento foi por nós realizado, entre outubro e novembro de 2006, através do portal do INEP, no “Cadastro das Instituições de Ensino Superior”.

Isto poderia significar, por exemplo, o fim do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) e, assim, a perda de certo poder de influência – histórico – dos dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional junto ao Ministério da Educação⁹.

Do projeto de universidade tecnológica à formação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A partir principalmente do último ano do primeiro mandato do governo Lula (2006) – assim como em sua campanha para o segundo mandato presidencial –, temos assistido a um forte discurso de valorização dos cursos da ‘educação profissional técnica de nível médio’. Um pouco antes, já com base nesse discurso, em novembro 2005, a lei 11.195¹⁰ permitiria que a expansão da Rede Federal não fosse mais feita obrigatoriamente através de parcerias da União, e sim ‘preferencialmente’.

A partir dessa lei de novembro de 2005, “o Ministério da Educação lançou a fase I do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a [previsão de] construção 64 unidades”¹¹. Temos o registro, em 2006, em meios de divulgação do MEC, da sigla IFET referindo-se a ‘Instituições Federais de Educação Tecnológica’¹², o que já indicava uma mudança na estratégia do governo para a Rede Federal. Se, de fato, a ideia da desarticulação da Rede esteve em pauta, ela não havia prevalecido. Tão pouco prevaleceu a ênfase inicialmente dada aos cursos de graduação da educação profissional e tecnológica (Cursos Superiores de Tecnologia) na Rede Federal.

Em março de 2007, o Poder Executivo lança a minuta do que em abril seria o decreto 6.095, onde “Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (grifo nosso). Com este decreto, fica explícito o projeto

⁹ O CONCEFET seria o equivalente ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), com a diferença de se constituir apenas de instituições públicas do sistema federal. O citado poder de influência dos dirigentes destas instituições talvez se refira mais ao fenômeno do ‘transformismo’ analisado por Gramsci (2002). Historicamente, nas décadas de 1960/1970, é possível observar-se a relação existente entre os dirigentes institucionais, o MEC e as políticas da educação profissional. Nos dias de hoje, podemos afirmar que vários dirigentes do MEC são ex-dirigentes das instituições da Rede Federal.

¹⁰ Ressaltamos que, apesar de ser lei e ter sido promulgada em 2005, tratava-se de um anteprojeto de lei (PL 3.584) de 2004 e de autoria do Executivo.

¹¹ Expansão marca os cem anos da Rede. *Notícias da Rede*. Publicação da SETEC/MEC. Brasília, outubro de 2007. Ano II, n. 2. p.3.

¹² Ver, por exemplo, o jornal *Notícias da Rede*. Publicação da SETEC/MEC. Brasília, novembro de 2006. Ano I, n. 1.p.1.

de integrar a Rede Federal através da “agrega-ção voluntária” entre instituições federais de educação profissional e tecnológica por meio de celebração de acordos (art. 3º). Estas instituições seriam os “Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado”. Além disso, caberia ao MEC estimular “o processo de reorganização” destas instituições pautando se no “modelo de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET” definido pelo decreto (art. 1º, § 1º).

Com o projeto dos IFETs, o Poder Executivo deixou claro que o objetivo não era mais a transformação de CEFETs em Universidades Tecnológicas (ou mesmo a equiparação destes a Centros Universitários). Alguns diretores de CEFETs, que inicialmente haviam defendido a transformação das instituições que dirigiam em UTs¹³, passaram a aceitar esta mudança na estratégia do governo Lula, mas nem todos. Os Diretores do CEFET Celso Suckow da Fonseca/Rio de Janeiro e do CEFET Minas Gerais, continuaram insistindo na transformação destas duas instituições em Universidade Tecnológica¹⁴.

Pelo decreto dos IFETs, esperava se que, conforme os acordos fossem sendo celebrados, para cada IFET formado seria encaminhado um projeto de lei de sua criação (art.6º, § 1º). No entanto, documentos sugerem que, com a colaboração do CONCEFET, portanto dos Diretores da Rede Federal – com exceção dos dois CEFETs acima citados –, e do Congresso Nacional¹⁵, o processo de criação dos institutos se tornou mais orgânico no âmbito das políticas educacionais da educação profissional do governo Lula. Em 16 de julho de 2008, a Mensagem 513, assinada pelo Presidente da República, encaminhou ao Congresso Nacional um único projeto de

¹³ Ver, por exemplo, Brandão (2004). Neste texto tratamos de debate ocorrido em 15 de outubro de 2004, no CEFET-CSF/RJ, com a participação, como expositores, do então Presidente do CONCEFET e Diretor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Química (CEFETEQ), Luis Edmundo Vargas de Aguiar e dos Diretores dos CEFETs de Campos, Luiz Augusto Caldas Pereira, de Minas Gerais, Flávio Antonio dos Santos e do Paraná, Édén Januário Netto. Todos estes Diretores defenderam a transformação dos CEFETs em UTs.

¹⁴ O CEFET-CSF/RJ havia encaminhado – através do Ofício n.º1.459/2005/DIREG, de 26 de dezembro de 2005 – exposição de motivos ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Moreira Pacheco, para sua transformação em UT. O CEFET-MG encaminhou projeto à Câmara Federal com o mesmo objetivo (Sobrinho s/d, p.3). Como veremos, estes CEFETs não foram transformados em UTs, mas também não formaram um IFET. Para uma interpretação de intelectuais que participaram deste processo e fazem (ou fizeram) parte da estrutura do governo Lula ver, por exemplo, o mesmo artigo, citado acima, de Sobrinho que, à época, era professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN e Diretor de Desenvolvimento e Programas Especiais da SETEC/MEC.

¹⁵ Verificando-se o trâmite do projeto de lei, tanto na Câmara Federal quanto no Senado, observa-se que as emendas sugeridas, em sua maioria, foram pouco significativas quanto a mudanças estruturais no Projeto que, tendo sido apresentado em julho de 2008, passou por várias Comissões nas duas Casas, pelo Plenário e foi aprovado em dezembro do mesmo ano.

lei (PL) que “Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁶, e dá outras providências”.

A colaboração dos dirigentes da Rede Federal aparece explícita e definitivamente quando o CONCEFET, através de nota divulgada em julho de 2007¹⁷, torna “pública a sua posição a favor da transformação de todos os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e a Escola Técnica Federal de Palmas–TO [Tocantins] em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET)”. Após descrever sete “pontos” aos quais vincula sua posição, esse Conselho afirma (grifo nosso):

O CONCEFET ao manifestar a sua posição, o faz com a convicção de que os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia ampliam o significado da Educação Profissional e Tecnológica **em todos os níveis**, enquanto modalidade potencializadora do homem no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimento a partir de uma **prática interativa com a realidade**, principalmente, no atual estágio em que se encontra o país.

Desta forma, no dia 29 de dezembro de 2008, foi assinada a lei 11.892 pelo presidente Lula, junto com dois ministros, o da educação – Fernando Haddad – e o do Planejamento, Orçamento e Gestão – Paulo Bernardo Silva. A lei foi “Decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente” – mas não podemos esquecer que era um decreto e virou projeto de lei com origem no Executivo tendo, inclusive, a mesma Exposição de Motivos do decreto. Assim, além de demonstrar que o Poder Executivo obteve apoio a seus projetos educacionais no Congresso Nacional, também apontou para a hegemonia destes projetos entre os dirigentes da Rede Federal. Estes conseguiram inclusive que, nas articulações políticas ocorridas entre o decreto e o PL, fosse instituída formalmente ‘a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica’ que, até então, não existia formalmente definida em lei e havia passado por uma possível ameaça de desarticulação.

Assim, os dirigentes da Rede Federal contribuíram para a sua continuidade e, conseqüentemente, garantiram as relações de influência entre o MEC e estas instituições (e seus dirigentes)¹⁸. Para o governo Lula, ficou garantida certa organicidade na estruturação da ‘educação profissional e tecnológica’ e, com isso, a manutenção

¹⁶ Ressaltamos que, com esta lei, a Rede Federal continua a receber em sua nomenclatura o termo ‘profissional’; sendo acrescentado o adjetivo ‘científica’. Nos Institutos, no entanto, são nomeados como de ‘ciência e tecnologia’, mas sem o adjetivo ‘profissional’.

¹⁷ Disponível em <<http://www.cefet-rj.br/comunicacao/noticia/documentos/concefet.pdf>>. Acesso em julho de 2007 e outubro de 2009.

¹⁸ Um detalhe, mas que vale a pena o destaque, é o fato do dirigente maior dos IFETs, pela lei, ser um reitor.

da estrutura educacional dual – relacionada à formação e (con)formação das classes sociais.

Paralelamente, o governo Lula, em seu segundo mandato, logrou inclusive criar e implantar uma carreira específica para os docentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – projeto do governo FHC. Ignorou todo trabalho e negociação política que vinha sendo realizado, há anos, pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES SN) de unificar as duas carreiras de docentes do MEC (ensino de 1º e 2º graus e ensino superior). Ao mesmo tempo, atendeu a uma solicitação do CONCEFET (2007) de “implantação de um Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica – PCCPET”. Assim, através da lei 11.784, de 22 de setembro de 2008, o governo Lula criou a *Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico*, que é distinta da *Carreira do Magistério Superior*. Importante para nós aqui observar que o professor da Carreira criada pela lei de setembro de 2008 só poderia atuar no “ensino superior nas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação” por prazo não superior a 2 (dois) anos consecutivos e tendo exercício provisório (art. 111, inciso II, §1º). Exceto as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais – a UTF-PR, os CEFETs de MG e RJ e os IFETs seriam também definidos legalmente como instituições de Ensino Superior.

Com a lei de criação dos IFETs, destacamos, primeiro, que a Rede Federal passou a ser formada por quatro tipos de instituições, discriminadas da seguinte forma (lei 11.892/2008, art. 1º e seus incisos):

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II- Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III- Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Segundo, em relação ao significado da organicidade da Rede Federal – da institucionalização de uma estrutura jurídica e política de acordo com o projeto governamental – destacamos, do parágrafo único do artigo 1º, a garantia de que:

As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de **autonomia** administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (Grifo nosso).

No entanto, apesar dessa garantia de autonomia (estabelecida inclusive por outras leis), o artigo 15 da mesma lei (11.892/2008) estabelece que

A criação de **novas instituições** federais de educação profissional e tecnológica, **bem como a expansão das instituições já existentes**, levará em conta o **modelo de Instituto Federal**, observando ainda os parâmetros e as normas definidas pelo Ministério da Educação (Grifo nosso).

Ora, o “modelo de Instituto Federal” determina, obrigatoriamente, dentre outros parâmetros, os seguintes percentuais em sua organização, con-forme os artigos 7º e 8º:

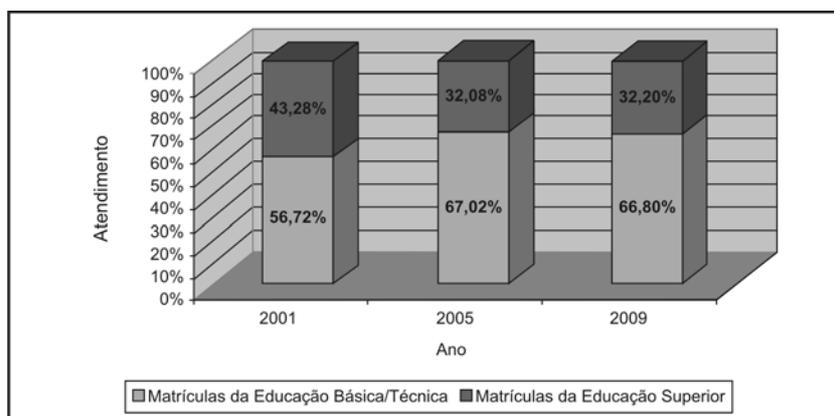
- 1- O mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- 2- O mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para ministrar cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.¹⁹

Desta forma, fica claro que – ao ser instituída legalmente a Rede Federal – algumas instituições dessa Rede seriam “autarquia, detentoras de auto-nomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. Porém, para se expandirem (ou no caso da criação de novas instituições), deveriam se submeter ao atendimento daqueles percentuais mínimos quanto a suas vagas. Assim, não apenas os IFETs, mas também os dois CEFETs que se mantiveram como tal só poderiam se expandir sob estas condições. Com isso, compreende-se o porquê de, por exemplo, o CEFET-RJ – apesar de não ter aceitado se transformar em IFET – estar em um movimento de rápida expansão, incluindo novas unidades. Porém, diferente de sua tendência nos primeiros anos da década de 2000 (aumento no número de matrículas do ensino superior), vem aumentando proporcionalmente o número de matrículas da ‘Educação Básica/Técnica’, conforme gráfico a seguir²⁰:

¹⁹ Outro tipo de ensino superior que vem sendo amplamente difundido na Rede Federal são as licenciaturas. Tendo sido introduzidas na Rede através da lei 6.545/1978, que transformou as Escolas Técnicas de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro em CEFETs, formalizando o ensino superior nestas três instituições, as licenciaturas, ao final da década de 1990 (com o decreto 3.462/2000), no segundo governo FHC, passaram a ser incentivadas para toda a Rede Federal no contexto da transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs. Para um detalhado diagnóstico destes cursos no ano de 2003, na Rede Federal, ver Bonfim (2003).

²⁰ CEFET em números: por uma leitura qualitativa de dados quantitativos. Apresentação referente ao projeto *O CEFET/RJ (re)conhece o CEFET/RJ*, realizado na Unidade Maracanã, em abril 2009. CEFET/RJ – Diretoria de Gestão Estratégica. Disponível em <http://www.cefet-rj.br/comunicacao/noticia/2009-04-22-aconteceu_cefet_reconhece/2009-04-24-aconteceu_cefet_reconhece.ppt>. Acesso em 25/04/2009.

GRÁFICO 1: RELAÇÃO MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA/TÉCNICA E DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2001, 2005, 2009 – CEFET/RJ



Concepções das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica

Nessa expansão pela qual vem passando a Rede Federal, há uma referência que ajuda na compreensão do que o governo Lula vem considerando ‘educação profissional e tecnológica’. Com a reestruturação realizada no MEC em 2004, retirando o ensino médio da responsabilidade da então SEMTEC (hoje SETEC), e apesar de existir certa pressão governamental para que a educação no nível médio no país integrasse a formação profissional e o ensino médio²¹, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem se expandindo, em alguns casos, sem realizar, ela própria, esta integração²². O Jornal Notícias da Rede²³, por exemplo, informa de que “as unidades de ensino, com raio de abrangência de 50 quilômetros, oferecerão condições para a qualificação profissional, suporte ao desenvolvimento das atividades produtivas locais e disseminação de conhecimento”. Na mesma reportagem, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Eliezer Pacheco, anuncia que “nunca o País tinha assistido a uma ampliação tão acelerada do **acesso de jovens**

²¹ A lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu artigo 7º, inciso I, afirma que essa integração deverá ser “prioritária”, mas não determina sua obrigatoriedade.

²² Ainda não existem dados disponíveis mapeando toda essa expansão, no entanto, através de vários meios de divulgação do MEC (jornais, panfletos, notícias nos portais) pode-se perceber que existe uma grande preocupação em oferecer ‘qualificação profissional’, seja através dos cursos ‘técnicos de nível médio’, de cursos de ‘formação profissional para jovens trabalhadores’, ou programas de qualificação/certificação que não exigem nível escolar mínimo.

²³ Obras de mais de 150 escolas técnicas iniciam em 2008. *Notícias da Rede*. Publicação da SETEC/MEC. Brasília, outubro de 2007. Ano II, n. 2.p.2.

trabalhadores à formação profissional” (grifo nosso). Vemos nesta expansão muita semelhança, em termos de concepção, com o que estava sendo implantado pelo governo FHC com base no decreto 2.208/1997²⁴. Por esse motivo, pensamos que existe a possibilidade de se configurar uma expansão da Rede Federal através da interiorização principalmente por meio da oferta de cursos de formação e qualificação profissional.

Na análise das concepções educacionais que vêm sendo construídas para a atual Rede Federal de Educação Profissional (Científica e Tecnológica), destacaremos alguns pontos. Lembramos que, em documentos²⁵ e regulamentações anteriores ao decreto e à lei dos IFETs – alguns inclusive ainda discutindo os CEFETs e UTs – estas concepções já podiam ser encontradas de uma forma geral.

Destacaremos alguns aspectos do documento ‘Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica’, de 2004. Na apresentação (p.5 e 6 – grifo nosso), a SETEC argumenta que é necessário romper com uma oposição polar que tem levado à paralisia no campo educacional, isto é, “a oposição entre a crença na escola libertadora da mudança social e a redução da escola a uma máquina de reproduzir as desigualdades sociais”. Em seguida, coloca como necessária “a consciência clara da compatibilidade entre as políticas ensaiadas no nó educativo e aquelas em curso na pluralidade de outros nós estruturais, o que, em democracia, [...] [passa] pela consolidação de um quadro regulador onde possam integrar-se, exprimir se e concorrer os múltiplos projetos sociais que atravessam a sociedade”. Para então concluir que:

a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a **intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando**, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar e paraescolar a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do **mercado de trabalho**.

Concordamos que é preciso romper com a ‘oposição polar’ à qual o documento se refere. Diríamos que existe, de fato, uma ‘compatibilidade’ entre as políticas educacionais (‘nó educativo’) e as políticas estruturais (‘pluralidade de outros nós estruturais’?) – para nós, fundamentalmente, as políticas econômicas.

²⁴ Mesmo não trazendo para nossa análise, devemos ao menos pontuar que, sem dúvida, tanto no governo FHC quanto agora no governo Lula, está em pauta a origem das verbas para a expansão. O governo FHC proibiu a expansão com recursos do Orçamento da União. O governo Lula, vem realizando a expansão através de convênios com municípios e estados, mas tem também utilizado recursos do Orçamento da União. Ainda é cedo para avaliarmos a expressão e a verdadeira extensão desse expressivo crescimento da Rede Federal.

²⁵ Ver, por exemplo, Brasil (2004, 2006 e 2007).

Porém, nesta ‘compatibilidade’, em uma democracia – adjetivada, bur-guesa – os ‘múltiplos projetos sociais’ subordinam se à hegemonia desta classe social. Sendo assim – mesmo não entrando na discussão se a educação é capaz de produzir desenvolvimento –, as políticas para a ‘educação profissional e tecnológica’ em uma sociedade capitalista estarão – direta ou indiretamente – voltadas para o mercado e para o desenvolvimento capitalista. Pode ser para o mercado de trabalho, ou seja, onde os trabalhadores vendem sua força de trabalho como uma mercadoria. Pode também ser para o mercado de serviços, onde a educação, ela própria, é uma mercadoria. Como também o é para o mercado de consumo em geral, onde os trabalhadores irão utilizar o seu salário (o preço do valor da sua força de trabalho) para consumir – sem a relação direta entre produtores – o que outros trabalhadores produziram. Todos sob as condições das relações sociais de produção de uma sociedade onde uns poucos – proprietários dos meios de produção – comandam, enquanto a grande maioria produz o que é necessário para a manutenção, legitimidade e o desenvolvimento destas relações sociais.

Mais adiante, o mesmo documento da SETEC (2004: p.23), afirma que:

A educação profissional e tecnológica não pode estar desvinculada do projeto social mais amplo. Deve, pois, estar articulada às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional; às políticas de geração de emprego, trabalho e renda, juntamente com aquelas que tratam da formação e da inserção econômica e social da juventude. É a partir dessa perspectiva que as políticas públicas de educação profissional e tecnológica de jovens e adultos podem, efetivamente, superar o viés assistencialista e compensatório para promover a inclusão social.

Em seguida, declara como pressuposto um “modelo de desenvolvimento sustentável, que eleve a manutenção do emprego e do bem-estar social, torne efetiva a regulação da proteção ambiental e altere os padrões atuais de produção e consumo a favor de poucos” (*ibidem*). Este “modelo de desenvolvimento sustentável” tem sido colocado nos debates acerca do desenvolvimento já há bastante tempo, sendo considerado como uma ‘alternativa’ no âmbito das relações sociais capitalistas. Portanto, a referência à educação profissional e tecnológica em sua articulação às outras políticas acima citadas mais uma vez deixa claro que ocorrerá na perspectiva do mercado. E, nesse sentido, “promover a inclusão social de jovens e adultos” significa promover a inclusão nas relações sociais de produção capitalista e nos seus ‘diferentes’ mercados.

Ao mesmo tempo, esse documento do governo Lula (BRASIL, 2004: 33-34- grifo nosso) chega a fazer críticas à reforma da educação profissional realizada pelo governo de FHC. explicitando que:

é preciso **prevenir o aligeiramento** da formação oferecida por meio de cursos segmentados e de cargas horárias mínimas e insuficientes, de modo a **superar o aprendizado restrito a uma tarefa específica amparada no mito da empregabilidade.**

E também afirmando a existência de uma

forte ideologização onde os **interesses da empresa são** mostrados **como interesse dos trabalhadores**, inclusive com benefícios assistenciais. Esses objetivos – aceitos no âmbito da reprodução e valorização ampliada do capital e no contexto dos treinamentos operacionais – contrariam intrinsecamente os processos formativos a ser desenvolvidos nos sistemas educacionais. **A urgência e a funcionalidade da produção capitalista contrastam com o tempo necessário para a formação humana**, que é um tempo de reflexão sobre os problemas e de amadurecimento sobre seus possíveis encaminhamentos.

Essas críticas – a nosso ver muito pertinentes –, no entanto, não parecem ter sido suficientes para mudarem a perspectiva e a prática do governo Lula quanto à chamada educação profissional e tecnológica em geral. Ao contrário, parecem ter servido para desviar o leitor dos objetivos reais dessa política educacional. Ainda no mesmo documento, existe a intenção de “manter firmemente”, como “princípio básico”, dentre outros, a “Integração da geração, transmissão e utilização do conhecimento **para solução da problemática econômico-social da região**” (*ibidem*, p.46, grifo nosso). Também está descrito como princípio básico a organização descentralizada da Rede Federal, “inserindo-se na realidade regional e oferecendo seus serviços resultantes de **ensino e pesquisa aplicada**” (*ibidem*, grifo nosso).

Aqui destacamos dois aspectos que estarão presentes também em outros documentos e na própria legislação. Solucionar problemas econômico sociais da região através da oferta de serviços sob qual perspectiva? Fazer com que a Rede Federal atinja realidades regionais através de ensino e pesquisa aplicada – o que significaria isto?

Ora, até aqui, o que temos assistido são práticas e concepções que fortalecem as relações sociais do capital também nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Isso remete àquela necessidade de expansão intrínseca à reprodução ampliada do capital. Essa expansão ocorre, ainda hoje, inclusive através da conquista de novas regiões geográficas (LUXEMBURG, 1985), mas também através da conquista de novas camadas intermediárias da classe trabalhadora. Seja através da (con)formação de mão-de-obra para as empresas que se instalam nessas regiões; seja através do oferecimento de pequenos serviços que nada mais são do que trabalho precário; seja através da *inclusão* de trabalhadores como consumidores; seja através da difusão – também regional – da graduação da educação profissional no setor privado. Tudo isso tendo como base o ‘ensino e a pesquisa aplicada’ – de acor-

do com a concepção do setor privado da educação e dos empresários industriais. Concepção esta encontrada também no governo que, em parte, os representa – portanto, encontrada nas regulamentações (como a lei dos IFETs) ou nas orientações provenientes do MEC.

Analizando alguns aspectos da lei de criação do IFETs

Faremos alguns destaques quanto à lei de criação dos Institutos Federais, lembrando que suas determinações deverão ser seguidas pelas outras instituições que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A primeira observação é a de que a construção desse projeto de ‘educação profissional e tecnológica’ não tem o intuito de desenvolver uma educação com sólida base científica.

Comparando a minuta do decreto 6095, de março 2007 – o que iniciou formalmente o processo de “ifetização” da Rede Federal – com a lei dos IFETs, temos uma diferença sutil, mas marcante, quanto à definição do que é esta Instituição. Enquanto a minuta se refere à “**integração** e conjugação de conhecimentos **científicos e tecnológicos** às suas práticas pedagógicas” (art. 1º, § 1º), a lei se refere à “conjugação de conhecimentos **técnicos e tecnológicos** com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei”. Certamente, não é por acaso que a palavra ‘integração’ foi retirada da redação. Mais significativo ainda consideramos o fato de ‘conhecimento científico’ ter sido substituído por ‘conhecimento técnico’, ambos relacionados ao ‘conhecimento tecnológico’.

Quanto às “Finalidades e Características dos Institutos Federais” (Seção II, art. 6º. Grifos nosso), ressaltamos cinco incisos, num total de nove, que consideramos dar uma base concreta a nossa afirmação inicial. Vejamos:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico²⁶, voltado à investigação empírica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Com estas finalidades – muitas delas reforçadas nos “Objetivos dos Institutos” (Seção III) – ficam explícitas algumas concepções centrais para o que vem sendo construído no país como ‘educação profissional e tecnológica’. Lembramos que esta construção não é recente, mas tem especificidades no que concerne à década de 1990 e anos 2000. Especificidades estas relacionadas ao momento de desenvolvimento do capitalismo no mundo e no Brasil.

Assim, a educação profissional e tecnológica, inclusive em seu “nível superior” forma cidadãos trabalhadores consumidores para atuarem, por um lado, na “geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas” dos “arranjos produtivos [capitalistas] locais”. Esta educação deve ofertar um ensino particularmente voltado para as “ciências aplicadas” e a “investigação empírica”. A diferença da “pesquisa aplicada” em relação à “ciência aplicada e investigação empírica” parece ser explicada quando aquela é colocada em um inciso distinto destas, mas junto do “empreendedorismo e do cooperativismo”. Mesmo fazendo referência ao “desenvolvimento científico e tecnológico”, aí não estão explícitos os objetivos deste desenvolvimento. Ou seja, a educação profissional e tecnológica, através da “pesquisa aplicada”, também forma para trabalhos precários utilizando se, indiretamente, do “mito da empregabilidade” (sobre o qual o documento do MEC, de 2004, fez críticas).

Quanto aos objetivos dos Institutos (Seção III), destacamos, inicialmente – além do que já ressaltamos nas ‘finalidades’ – a necessidade de “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (art. 7º, inciso V).

A difusão da ideia da “emancipação do cidadão” nas condições dadas pode parecer, em um primeiro momento, apenas uma questão de discurso. No entanto, nós a consideramos pedagogicamente bastante perigosa. Relacionamos esta

²⁶ Chega a parecer irônico falar de “espírito crítico” diante dessas finalidades. No entanto, podemos compreendê-lo, por um lado, pela necessidade ideológica de afirmar, na lei, uma formação ‘crítica’. Por outro lado, pode se referir à crítica no interior do próprio sistema. Por exemplo, uma análise crítica a uma determinada ‘solução tecnológica’ que levará à sua geração ou adaptação, resultando em uma ‘nova’ tecnologia.

ideia, primeiro, ao próprio ‘empreendedorismo’ que é colocado como finalidade dos Institutos. A ideia do empreendedorismo – como se pudesse ser solução ao desemprego – vem ganhando cada vez mais espaço em diferentes setores sociais, inclusive nas instituições educacionais através de convênios com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

Mas a “emancipação do cidadão” (no capitalismo) e o ‘empreendedoris-mo’ se entrecruzam com a ideologia de que qualquer trabalhador pode se tornar empresário. A busca pela universalização desta ideologia – amparada em determinadas práticas – pode ser demonstrada através de dois exemplos fora do contexto especificamente educacional.

Primeiro, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Economia Informal Urbana (ECINF) de 2003, com seus dados divulgados em 2005. Esta pesquisa delimitou o setor informal tendo como “ponto de partida [é] a unidade econômica – entendida como unidade de produção – e não o trabalhador individual ou a ocupação por ele exercida”²⁷. Ou seja, considerou o trabalhador informal como sendo um “pequeno empreendimento” (termo utilizado pela pesquisa) – ou uma pequena empresa²⁸.

Segundo, a Lei Complementar 128/08, de autoria do deputado Antonio Carlos Mendes Thame (PSDB SP), aprovada pelo Congresso Nacional em 10 de dezembro de 2008. Essa lei, dentre outras providências, cria a modalidade de ‘Microempreendedor Individual’ (MEI). Esta é a “emancipação do cidadão”, “gerando trabalho e renda”, levando ao “desenvolvimento socioeconômico local e regional” – tornar se (ou continuar sendo) um trabalhador precarizado, mas que passa a ser (con)formado como se fosse um empresário.

Retornando à seção ‘Objetivos’ da lei dos IFETs, chamamos atenção para o significado de “atividades de extensão” e “mundo do trabalho”. Para isto, comparamos o conteúdo da lei com o conteúdo do decreto que a antecedeu. O posicionamento do inciso no decreto e na lei é distinto, porém percebe-se facilmente que se trata de um mesmo item.

²⁷ Pesquisa realizada “com base nas recomendações da 15ª Conferência de Estatísticos do Trabalho, promovida pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, em janeiro de 1993”. Para maiores esclarecimentos, consultar: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/ecinf/2003/notatecnica.pdf>>.

²⁸ Em 2005, quando os dados dessa pesquisa foram divulgados, verificou-se no noticiário reportagens que passavam exatamente esta idéia. Ver, por exemplo, *Quase todas as pequenas empresas brasileiras são informais*, diz IBGE. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u96456.shtml>>. Acesso em 19/05/2005.

Sendo assim, quanto à “extensão” e ao “mundo do trabalho”, assim diz a lei:

desenvolver atividades de **extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o mundo do trabalho** e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. (art. 7º, inciso IV. Grifo nosso)

Entretanto, no parágrafo do decreto que trata das ações orientadas pela vocação institucional, leia-se, grifo nosso):

desenvolver atividades de **extensão** de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, **em articulação com o setor produtivo** e os segmentos sociais e com ênfase na difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos; (art.4º, § 1º, inciso V)

Nesta comparação, a lei acrescenta, para além da difusão, a produção e o desenvolvimento de conhecimento científico tecnológico. Resta lembrar, uma vez mais, que é necessário saber sob quais condições econômico sociais se pretende ‘produzir e desenvolver’ esse conhecimento. Mas, uma indicação desta resposta é exatamente o que, nas atividades de extensão, é compreendida como “articulação com o mundo do trabalho”. Ora, basta olhar a versão do decreto – mundo do trabalho é ‘sinônimo’ de setor produtivo. No caso do Brasil, em sua maior parte, privado e subordinado ao capital internacional.

Considerações finais

Se estas análises nos ajudam a delinear continuidades e diferenças entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, de-vemos ter claro que, por trás de diferentes aparências encontramos uma mesma base estruturante para a política de expansão educacional no país – seja em termos de abrangência quantitativa, seja em termos de elevação de níveis escolares. No atendimento às necessidades de frações da classe burguesa, difunde-se – confundindo – ‘formação profissional/educação tecnológica’ a fim de oferecer diferentes formações para as diferentes classes sociais e suas camadas intermediárias. Assim, percebemos que esta ‘nebulosidade’ refere-se, de fato, a um contexto econômico e social muito mais amplo.

Nesse sentido, entendemos que se torna necessário o acompanhamento e análise da expressiva expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É importante, por um lado, o desenvolvimento de pesquisas de campo que dêem conta de analisar, quantitativa e qualitativamente, qual educação vem sendo desenvolvida nas diferentes instituições desta Rede. Precisamos incluir

nestas análises as especificidades, mas também a comparação, da formação de nível médio e da formação de graduação que aí vem se realizando.

Mas, se realmente temos como objetivo compreender o significado dessa expressiva expansão da Rede, em seus diferentes níveis educacionais, necessitamos enfrentar a análise (e debate) de questões teóricas e políticas que não estão dissociadas. Enfrentar este debate significa explicitar – com base na análise concreta – os interesses econômicos e políticos em disputa. No caso em tela, destacamos a importância de pesquisas que – sem apartar a análise da educação da análise do projeto de desenvolvimento governamental – desvendem o que historicamente vem sendo construído como “educação profissional” e “educação tecnológica”.

Defendemos que, qualquer semelhança dos objetivos e fundamentos, reducionistas, da educação profissional técnica de nível médio com a educação profissional tecnológica de graduação não é mera coincidência. Precisamos lembrar, sempre, que ambas são políticas de Educação Profissional dirigidas por um Estado burguês.

Referências

BOMFIM, Maria Inês (coord.). **A formação docente nos Centros Federais de Educação Tecnológica – diagnóstico sobre a oferta das licenciaturas nos CEFETS**. Relatório de Pesquisa. Brasília, MEC/SEMTEC, 2003.

BRANDÃO, Marisa. **Universidade tecnológica – uma pequena contribuição**. Rio de Janeiro, mimeo, outubro de 2004.

———. **Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um Estado burguês**. Niterói: 2009. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

BRASIL. MEC/SETEC. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica – propostas em discussão**. Brasília, SEMTEC, abril de 2004.

BRASIL. MEC/SETEC. Educação profissional como estratégia para o desenvolvimento e a inclusão social. In: BRASIL, MEC/SETEC. **I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, agosto de 2006.

BRASIL. MEC/SETEC. **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (orgs.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 43-79.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

———. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. SP, UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIOLO, Jaime. **A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

GOMES, Cristina Guimarães. **Curso Superior de Tecnologia como Instrumento de Inserção no Mercado de Trabalho Regional: o caso do Norte Fluminense e o CEFET-Campos**. Campos, 2006. 106 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Cândido Mendes, Campos, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa**. Tese de Doutorado em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

LUXEMBURG, Rosa. **A acumulação do capital: contribuição ao estudo econômico do imperialismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley e PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.3, n.2, 2005, pp.259-282.

———. **Os empresários e a educação Superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Flávio. dos *et al.* (orgs.). **Anais do seminário nacional CEFET e universidade tecnológica: identidades e modelos**. Brasília: CEFET-MG, 2005.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

SOBRINHO, Moisés Domingos. **Universidade Tecnológica ou Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf> Acesso em 15/01/2008.

Artigo recebido em: 17/10/2009

Aprovado para publicação em: 24/11/2009



CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA – IFETs

*Celia Regina Otranto**

RESUMO:

O artigo tem por objetivo relatar o processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) do governo brasileiro. A lei nº 11.889, de 29 de dezembro de 2008, deu nova fisionomia ao sistema de educação profissional, criando 38 IFETs, a partir da adesão de 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), 8 Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs), e 1 Escola Técnica Federal (ETF), totalizando 75 instituições, dentre as 102 que poderiam optar. A pesquisa foi desenvolvida em 35 dessas instituições, sendo 15 EAFs, 9 CEFETs e 11 EVs, abrangendo todas as regiões do Brasil, em vinte estados da federação. Os dados foram fornecidos, prioritariamente, por professores e técnicos dessas instituições que cursam/cursaram o Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Procurou-se levantar os principais motivos apresentados pelas instituições para a tomada de decisão, a favor ou contra, a transformação em IFET, e os posicionamentos dos conselhos que as representam, contidos nos documentos de 2007.

Palavras-Chave: educação profissional - educação superior - política educacional - história da educação.

CREATION AND IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION, SCIENCE AND TECHNOLOGY IN BRAZIL

ABSTRACT:

The article aims to report the process to establish the Technological, Science and Education Federal Institutes (IFETs) by the Brazilian government . Law 11.889, December

* Doutora em Ciências Sociais (CPDA/UFRRJ); Pós-Doutora em Educação (UNICAMP). Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Endereço eletrônico: celiaotranto@terra.com.br.

29th, 2008, has given a new perspective to the professional education system, creating 38 IFETs, with the adhesion of 36 Agrotechnical Federal Schools (EAFs), 31 Technological Education Federal Centers (CEFETs), 8 Schools linked to Federal Universities (EVs), and 1 Technical Federal School (ETF), totalling 75 institutions, 15 EAFs, 9 CEFETs and 11 EVs, covering 20 states in all the regions in Brazil. The data have been provided, primarily, by professors and technicians who study/have studied the Agricultural Education Post-Graduation Program (PPGEA), from Rural Federal University from Rio de Janeiro. It aims to analyse the main reasons, for or against, presented by the institutions for the decision making against their transformation in IFET, and the councils' stances which represent them, inserted in the documents dated 2007.

Keywords: professional education - high education - educational politics - education history.

Introdução

O texto se propõe a sintetizar parte da pesquisa a respeito dos primeiros movimentos para a implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFETs) em todo o território nacional. O estudo foi desenvolvido, prioritariamente, tomando por base informações obtidas dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que trabalhavam como docentes ou ocupavam cargos técnicos nas Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) das diferentes regiões do país, a maioria atualmente transformada em Instituto Federal. Os alunos fizeram um trabalho para a disciplina de Política Educacional, relatando a experiência individual de cada instituição a partir da proposta governamental de implantação do IFET, no qual especificaram, principalmente: a) como tiveram contato com a proposta governamental; b) se houve reuniões envolvendo docentes, discentes, e funcionários do quadro técnico-administrativo, para discutir o assunto; c) se essas discussões realmente esclareceram as pessoas envolvidas a respeito das mudanças e suas conseqüências; d) qual a reação de professores, técnicos e estudantes; e) quais as decisões tomadas no interior de cada instituição e f) quais as reações dos respectivos órgãos representativos. Foram anexados, pelos estudantes, documentos comprobatórios das diferentes etapas decisórias de cada instituição. Os trabalhos forneceram dados fundamentais para a presente pesquisa, que foi complementada por entrevistas feitas com professores de instituições federais de educação profissional que não tinham representantes no corpo discente do PPGEA, mas que foram consideradas relevantes para o estudo.

A amostra foi composta por 35 instituições de educação profissional que avaliaram a opção da transformação em IFET, sendo 15 EAFs, 09 CEFETs, e 11 EVs abrangendo todas as regiões do Brasil, em 20 estados da federação. Procurou-se levantar os principais motivos apresentados pelas instituições para a tomada de decisão a favor ou contra a transformação em IFET, e os posicionamentos dos Conselhos que as representam, contidos nos documentos de 2007.

A Rede Federal de Educação Profissional

Os marcos regulatórios da rede federal de educação profissional foram traçados no ano de 1909, pelo decreto nº 7.566, do Presidente Nilo Peçanha. Como resposta a desafios de ordem econômica e política, “Nilo Peçanha instaurou uma rede de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, dando origem à rede federal que culminou nas Escolas Técnicas e, posteriormente, nos CEFETs” (Manfredi, 2002, p. 85). No final da década de 1930, as Escolas de Aprendizes Artífices deram lugar aos Liceus Industriais, mudança que pouco alterou os objetivos das antigas instituições. A partir de 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas no lugar dos Liceus, com o objetivo de oferecer formação profissional em nível equivalente ao do secundário. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas passaram à categoria de autarquias e foram denominadas Escolas Técnicas Federais. Em 1978, devido ao crescimento e evolução, três delas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais, posteriormente acrescidos de outras escolas que também foram alçadas à categoria de CEFETs. Dessa forma, a rede federal de educação profissional foi adquirindo sua configuração ao longo da história da educação nacional.

Até o final de 2008, essa rede federal, segundo dados do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contava com 36 EAFs, 33 CEFETs com suas 58 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), 32 EVs, 1 Universidade Tecnológica Federal e 1 Escola Técnica Federal.

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 11.892/08, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), publicada no Diário Oficial da União de 30 de dezembro do mesmo ano. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow

da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (Lei 11.892/08, art. 1º).

Os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/transformação de antigas instituições profissionais. Já as demais instituições da nova rede, com exceção da Universidade Tecnológica, são aquelas que decidiram pela não integração a um Instituto Federal e se mantiveram com a estrutura administrativa que as caracterizavam. Cada grupo reagiu de forma diferente à proposta governamental de mudança, divulgada inicialmente pelo decreto nº 6.095/2007, que traçou as primeiras diretrizes e fundamentos dos IFETs. Por esse motivo optou-se por uma análise diferenciada das EAFs, CEFETs e EVs.

As Escolas Agrotécnicas Federais

As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), quando tomaram conhecimento do decreto nº 6.095/07, que apresentou a proposta de criação dos IFETs, foram pegas de surpresa. O principal objetivo de cada uma delas era a transformação em CEFET, visando à ampliação da autonomia e ascensão à categoria de instituição de educação superior. A proposta de agregação a outras instituições para alcançar este mesmo objetivo foi olhada com desconfiança e gerou, de início, reações contrárias na maioria delas.

Do total de EAFs pesquisadas, durante o ano de 2007 e início de 2008, 93% das direções das instituições convocaram reuniões com professores e técnicos, 73% com professores, técnicos e estudantes e 20% envolveram a comunidade, para discutir a proposta governamental. Somente uma instituição da amostra aceitou de imediato a transformação em IFET, todas as demais reagiram negativamente e, em uma das escolas, os professores e técnicos nem sequer tinham conhecimento das mudanças propostas.

Os principais argumentos contrários à transformação em IFET passaram por questões ligadas: a) ao tempo de criação de cada instituição e sua história; b) à finalidade da formação profissional e c) à necessidade de qualificação de jovens, adultos e trabalhadores rurais. Havia o temor da perda de identidade das escolas que sempre tiveram a formação profissional de nível médio como objetivo principal. Foi destacado, também, o papel estratégico das EAFs no desenvolvimento rural dos diferentes estados da federação que se dedicam a oferecer educação agrícola em um país com área territorial tão extensa e vocação inata para a agricultura.

Em alguns estados, a agricultura é a principal atividade produtiva e a escola ocupa papel de destaque no desenvolvimento da região, com grande procura por vagas de nível médio, o que demanda a ampliação de cursos, quadro docente, quadro técnico, laboratórios, etc.

A necessidade de expansão foi uma constante em todas as escolas pesquisadas, mas essa expansão estava ligada à sua transformação em CEFET. Algumas até apresentaram ao MEC o compromisso de se integrarem ao IFET, mas somente após a transformação em CEFET (26%). Foi destacada ainda a perda de autonomia das EAFs, caso integrassem um *campus* composto por CEFETs que, ‘pela ordem de importância’, seria a cabeça do IFET, ou seja, ocuparia a reitoria da nova instituição, e a EAF a ele se subordinaria. Muitas demonstraram preocupação com a possível extinção do ensino médio e até do profissional técnico avaliando que a intenção do governo era transformar as escolas técnicas federais em faculdades, passando o ensino médio e técnico para os estados. Mas, dentre todos os argumentos apresentados, o mais destacado em todas as EAFs que fizeram parte da amostra foi a perda de identidade dessas instituições.

Os membros das comunidades das diferentes escolas queriam saber se elas iriam continuar oferecendo os cursos profissionalizantes para os quais estavam preparadas e se continuariam a disponibilizar alojamentos e alimentação aos seus alunos originários, na grande maioria, da zona rural. Indagavam se o oferecimento dos novos cursos tecnológicos não iria sobrepor os técnicos e, com o tempo, acabaria com eles e, ainda, se tudo o que havia sido construído ao longo dos anos não deixaria de existir em pouco tempo.

Outra preocupação que perpassou várias escolas foi a perda do poder político-educacional e o possível desequilíbrio administrativo no atendimento a demandas específicas da sociedade e ao processo de desenvolvimento da região. Argumentaram que o processo de interiorização da educação profissional e tecnológica tem sido desenvolvido principalmente pelas EAFs que, ao longo dos anos, adquiriram experiência para atendimento das demandas vinculadas à oferta de cursos ligados à área agrícola e temiam perder todas as conquistas anteriores.

Diante de tantos questionamentos, o Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais (CONEAF) elaborou uma proposta encaminhada ao Ministro da Educação, traduzindo as preocupações e anseios dos seus representantes. O documento, datado de 6 de junho de 2007, rechaça a proposição governamental e sugere um “novo desenho” para a rede federal de educação profissional e tecnológica. Des-

taca as repercussões positivas da interiorização que possibilitariam a ampliação da rede de educação profissional e reafirma a atualidade da identidade das EAFs, numa mensagem clara de que as instituições não queriam mudar de identidade, somente almejavam crescer para atender a um número maior de alunos. O documento também tece críticas à subordinação entre as instituições, considerando que a medida poderia acarretar prejuízo à manutenção das suas identidades (CONEAF, 2007).

Seguindo essa linha de raciocínio, o documento aponta uma estratégia de fortalecimento das escolas “no cenário aberto pelo [Plano de Desenvolvimento da Educação] PDE, com ênfase para a ampliação e diversificação da oferta de cursos voltados para a área agrícola, tanto em qualidade quanto em quantidade” (CONEAF, 2007, p.2). De acordo com o documento, a integração das instituições seria feita a partir de uma progressiva aproximação entre projetos político-pedagógicos, mas em médio prazo e não de imediato, como era a proposta governamental.

Propunha que, durante o tempo de ajuste, o novo e o velho coexistissem, até que um prevalecesse sobre o outro. Dessa forma, as EAFs “poderiam cumprir um papel estratégico na consolidação do PDE”, que estaria referenciado tanto na lógica da interiorização quanto do atendimento das necessidades técnicas ao desenvolvimento dos municípios, das regiões e dos estados, “respeitando os processos de desenvolvimento desencadeados pelos ‘Arranjos Produtivos Locais’ – APLs.” (*Ibid.*, p. 3).

A inserção das EAFs no PDE, explicitado no texto da CONEAF, tinha seu foco central na transformação das EAFs em CEFETs, alertando que isso implicaria em ajuste imediato no aporte de recursos e na melhoria da infra-estrutura. O texto esclarecia ainda que, uma vez adotado esse procedimento, o governo deveria viabilizar, em curto espaço de tempo, a implantação de 72 UNEDs ligadas às EAFs, o que possibilitaria uma ampliação de 70% na oferta de vagas e cursos, atendendo, portanto, a meta de expansão governamental. Em seguida, no que considera como Fase II, estimava a ampliação de até 100% na oferta, com o aproveitamento pleno da capacidade já instalada nas sedes das EAFs. O documento também explicitava a diferença entre as duas propostas: “O diferencial positivo é o de que essas vagas e cursos estarão plenamente adequados às demandas de cada região ou município nos quais as UNEDs forem implantadas” (*Ibidem.*, p.4).

Ao longo do ano de 2007 e parte do de 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) trabalhou com afinco, juntamente com o MEC, para colo-

car por terra os argumentos das EAFs, uma vez que a adesão ao IFET era opcional, ficando a cargo de cada instituição. A chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, estabeleceu prazo para adesão de 90 dias e o resultado da seleção em 31 de março de 2008.

Com isso, a pressão governamental se acirrou e as reuniões com os diretores das Escolas passaram a ser mais diretas e propositivas. No relato de 33% dos entrevistados, consta a informação de que alguns encontros nas Escolas passaram a ter o assessoramento direto de representantes da própria SETEC e os dados levantados, referentes às reuniões nas Escolas neste período, permitiram algumas constatações. A primeira delas é que o discurso havia mudado, passando a impressão de que a opção não era mais tão livre quanto se pensava inicialmente, uma vez que a não adesão poderia trazer consequências indesejáveis. Os diretores divulgavam que o MEC havia alertado a respeito da total impossibilidade da transformação das EAFs em CEFETs. Aquelas que não se integrassem ao IFET, portanto, continuariam como EAFs, instituições de ensino fundamental e médio e não seriam alçadas à condição de instituição de educação superior. Mesmo assim, ainda houve, naquele momento, algumas resistências, mas nos meses de janeiro e fevereiro de 2008, os textos dos estudantes do mestrado que fundamentaram a presente pesquisa informavam que o discurso dos diretores de 66% das escolas pesquisadas continha mais um elemento: a prioridade que o MEC daria às escolas que passassem para os IFETs no tocante a recursos financeiros e capacitação/ampliação do quadro docente. Isso significava que aquelas escolas que não aderissem à proposta governamental poderiam ser seriamente penalizadas.

Diante da possibilidade de ficar em situação de desvantagem no sistema federal de educação e, com a garantia explicitada na Chamada Pública MEC/SETEC 002/07 de que duas ou mais Escolas Agrotécnicas Federais situadas em uma mesma Unidade da Federação poderiam apresentar proposta conjunta, o medo da subserviência ao CEFET foi minimizado, e as EAFs capitularam e aderiram à proposta governamental.

Um ano depois do primeiro documento do CONEAF, todas, sem exceção, se integraram aos IFETs, transformando-se em um dos seus *campi*. No entanto, embora as dúvidas permanecessem em muitos docentes, técnicos e discentes, por outro lado, eles não vislumbravam outro jeito da instituição sobreviver. Naquele momento, segundo 80% dos entrevistados, ou as EAFs se transformavam em Institutos Federais ou correriam o risco de morrer à míngua.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica

Os Centros Federais de Educação Tecnológica também receberam com desconfiança a proposta de transformação em IFET. Muitos deles ascenderam a essa condição em 1997, quando o decreto nº 2.406/97 transformou escolas técnicas e agrotécnicas federais em CEFETs. Em 2004, o decreto 5.225, elevou essas tradicionais escolas de ensino médio, à condição de instituições de educação superior, uma vez que a maioria já oferecia cursos superiores tecnológicos. Quando a proposta dos IFETs surgiu, o grande sonho dos CEFETs era o de chegar a ser um dia uma universidade tecnológica, a exemplo do que havia acontecido com o CEFET do Paraná.

Lima Filho (2006, p.41) destaca que o sonho de se transformar em universidade tecnológica foi alimentado durante alguns anos: “O CEFET-PR vinha pleiteando a transformação em universidade tecnológica desde o início da reforma da educação profissional, mais precisamente desde 1998”. Outros CEFETs, como os do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia, também alimentavam o mesmo sonho. Em outubro de 2004, quando aconteceu, em Brasília, o Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica, realizado pelos CEFETs do Paraná, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, a transformação do primeiro já estava em curso e a possibilidade de extensão aos demais pareceu ainda mais concreta. O objetivo do evento, como destaca Silva (2006, p. 69), foi o de “gerar subsídios para definição de políticas públicas sobre a identidade e modelos dos CEFETs, bem como discutir a transformação dos centros federais de educação tecnológica (...) em universidades tecnológicas”, a exemplo do já estava ocorrendo com o CEFET-PR. Neste evento foi destacada a possibilidade de transformação dos outros três CEFETs em Universidades Tecnológicas, porém, a lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005, transformou somente um deles: o CEFET do Paraná, frustrando os anseios dos demais. No entanto, até a presente data, dois deles ainda não desistiram de alcançar seus objetivos: os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.

Os CEFET-MG e CEFET-RJ continuam tentando a transformação em Universidade Tecnológica e, por esse motivo, não aderiram à proposta do IFET. Alegam que ascenderam à condição de CEFET juntamente com o do Paraná em 1978, e que apresentam os requisitos básicos necessários para a transformação em universidade, uma vez que oferecem vários cursos superiores e contam com corpo docente altamente qualificado (mestrado e doutorado), desenvolvendo importantes pesquisas no campo técnico e tecnológico. Foram, no entanto, os únicos que declinaram da proposta governamental.

Os demais CEFETs não ofereceram resistência à mudança, pelo contrário, viram nela uma forma de proporcionar a todas as instituições denominadas CEFETs iguais condições de crescimento e reconhecimento, uma vez que eram vistos por todos como as instituições mais importantes dos novos Institutos Federais e, portanto, com reais condições de se transformarem em suas reitorias. Muitos ainda não tinham sequer incorporado inovações advindas com a legislação de 2004 (Decretos 5.224 e 5.225) que os alçou a condição de instituições de educação superior e viram na nova estrutura uma possibilidade de crescimento e reconhecimento. As discussões ocorreram, principalmente, a partir do Ofício Circular SETEC nº 076, de 19 de julho de 2007, com orientações para os debates e o estabelecimento de prazos. As conclusões apresentadas foram no sentido da transformação em IFET.

É importante considerar, na presente análise, que, dentre as instituições integrantes do IFET, os CEFETs são os que poderiam sentir-se mais à vontade dentro do novo modelo, por já contarem, em sua grande maioria, com as condições exigidas pela legislação. Trabalham com os três níveis de ensino, oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no cômputo geral, o de maior qualificação. Esses fatores foram levantados em quase todas as discussões como elementos favoráveis à adesão.

O Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET) expressou muito bem os anseios daqueles a quem representava em documento elaborado em 23 de agosto de 2007, que se inicia elogiando a proposta governamental. Na parte mais questionada pelas demais instituições envolvidas no processo - a perda de identidade - limita-se a questionar timidamente o porquê da proposição, se o reconhecimento social dos CEFETs os faz “um dos melhores exemplos brasileiros de experiência bem sucedida enquanto instituição pública voltada para a qualificação profissional”. E termina o parágrafo com uma pergunta: “Que singularidades há no IFET que pode conferir a estas instituições a capacidade de tornar substantivo o seu papel” (CONCEFET, 2007, p.2).

Em seguida, o texto tece elogios à proposta do IFET e a complementa. Propõe, dentre outras medidas, que o MEC adote um processo de implantação disposto em lei única e a inclusão dos IFETs entre as entidades que constituem o Sistema Federal de Educação Superior, com prerrogativas equivalentes às das universidades. Sugere a implementação de política de apoio que garanta iguais condições, em termos de recursos humanos e materiais, aos CEFETs e à Escola Técnica Federal de Palmas para transformação em IFET. Indica a necessidade de adoção de providências para implantação de um ‘Plano de Cargos e Carreira de Professores da Educação Tecnológica’

consoante com as prerrogativas da nova instituição que “assegure os direitos hoje consignados em lei aos atuais quadros do ensino de 1º e 2º graus e do ensino superior.” (CONCEFET, 2007, p. 9). É fácil notar que todas as sugestões foram acatadas pelo governo, tanto na legislação que instituiu o IFET como nas demais medidas legais que versam sobre uma carreira diferenciada de professores da educação básica técnica e tecnológica, diferindo frontalmente da proposta de carreira única que, segundo seus defensores, poderia fortalecer as reivindicações docentes junto ao governo federal, independente do nível ou modalidade de ensino.

O documento ainda destaca a necessidade de criação, em lei, de um Fundo de Financiamento e Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica e termina com uma proposta de minuta de anteprojeto de lei para a instituição da rede federal de educação profissional e dos IFETs. A adesão imediata dos CEFETs fez com que o governo incorporasse muitas reivindicações em seus instrumentos legais. Já a desobediência do CEFET-MG e do CEFET-RJ vem causando alguns transtornos para as duas instituições, desde dificuldades de contratação de docentes e técnicos até impedimentos para a abertura de novas unidades descentralizadas.

Professores dos dois CEFETs que não aderiram ao IFET mencionaram a existência de um possível pacto firmado entre eles para forçar a transformação em Universidade Tecnológica. Por esse motivo, de imediato, as direções das duas instituições não tomaram a iniciativa de fomentar o debate a respeito da proposta do governo. No entanto, com as pressões da SETEC e do MEC, a discussão acabou acontecendo. Em Minas Gerais, o SINDCEFET-MG, encaminhou debates sobre este processo a partir da publicação dos instrumentos legais que compõem o PDE. Foram dois eventos que forçaram a direção do CEFET-MG a manifestar sua real posição: contrária a adesão aos pressupostos dos IFETs e favorável à adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Também no CEFET-RJ, a adesão ao REUNI foi cogitada em uma das reuniões.

O REUNI, instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação”, utilizando-se do “melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos” já existentes nessas instituições. A pergunta é por que os CEFETs que não quiseram aderir ao IFET foram favoráveis à adesão ao REUNI? A resposta pode estar na percepção de que essa decisão visava forçar o MEC a transformar os CEFETs em universidades, uma vez que se constituía na proposta governamental para as universidades federais. Dentro dessa lógica, o sonho da universidade tecnológica ficaria mais próximo e mais viável.

Dois argumentos foram centrais para a tomada de decisão contrária à a-desão ao IFET dos CEFETs Rio e Minas. O primeiro, de que significaria um retrocesso acadêmico para as instituições que contam com graduação consolidada, com programas de mestrado, projeto de implantação do doutorado e consolidação dos grupos de pesquisas em diversas áreas de conhecimento. O segundo, em relação à presunção de limitação do financiamento, uma vez que 50% das vagas de ingresso para os cursos deveriam ser direcionadas ao ensino médio-profissional, preferencialmente integrado, e 20% para o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os professores argumentaram que os alunos dos cursos de nível médio e do PROEJA custam 50% menos que os alunos dos cursos de graduação.

Em relação aos demais que optaram pela transformação, os argumentos mais recorrentes foram, primeiramente, que seus dirigentes teriam a remuneração aumentada em razão da mudança de seus cargos de direção, além do *status* de reitor (100%). Foi mencionado, ainda que os CEFETs apresentavam as melhores condições de assumir a sede das futuras reitorias e que seriam portanto as ‘cabeças’ dos IFETs, ou seja, o local onde seriam instaladas as reitorias (88,8%).

As Escolas Vinculadas às Universidades Federais

As Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVs) não são dotadas de autonomia administrativa e orçamentária uma vez que dependem das universidades às quais estão vinculadas. Não se constituem, portanto, em autarquias, como as demais. Antes da vigência da lei nº 11.892/08, o sistema federal de educação profissional contava com 32 EVs, integradas a 21 Universidades Federais.

Desde o início das discussões, as EVs pesquisadas se mantiveram bem divididas em relação à proposta de transformação em Instituto Federal. Todas as instituições promoveram reuniões sobre o assunto, embora duas delas não envolveram os técnicos nos debates. A principal dúvida entre os docentes era em relação ao oferecimento de cursos superiores já que a maioria do universo da amostra - cerca de 81% - limita-se à oferta de formação em nível médio. Isso acontece porque os cursos superiores estão na alçada da universidade, o que muitas vezes impede a abertura desses cursos mesmo quando a escola se propõe a oferecê-los. Obter maior flexibilidade para a abertura de cursos superiores foi um argumento que contou favoravelmente à proposta governamental, juntamente com a conquista da tão almejada autonomia orçamentária e administrativa prevista para os IFETs.

Por mais paradoxal que possa parecer, o mesmo argumento da falta de autonomia foi usado como desfavorável à mudança. Em 54% das escolas pesquisadas,

a vinculação a uma universidade foi vista como uma vantagem e garantia de autonomia, enquanto a transferência para o IFET era encarada como perda de autonomia pela possibilidade de atrelamento aos CEFETs. Como o decreto previa apenas um instituto por estado ou região, para os docentes e técnicos ficava evidente que a sede dos institutos estaria localizada preferencialmente nas capitais, onde estão as escolas com maior estrutura e os CEFETs. As escolas menores, situadas no interior ficariam, portanto, subordinadas às maiores, ou seja, somente ‘troca-riam de patrão’.

Fundir em um mesmo *campus* várias escolas com tradições e estruturas diferentes também não agradava aos docentes de 81% das escolas pesquisadas. A questão do uso político do decreto e sua similitude com o REUNI também foi levantada em 80% das instituições, reportando às antigas reformas que trouxeram promessas jamais cumpridas, gerando mais problemas que soluções. As críticas à forma de implementação dos IFETs e a preocupação com uma futura falta de recursos ou, até mesmo, com uma possível estadualização perpassaram as discussões da maioria das instituições.

Também seu órgão representativo, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF) se manifestou em documento intitulado ‘Carta de Gramado’ de 31 de maio de 2007. O texto se inicia com uma crítica ao processo de implantação da proposta e ao decreto nº 6.095/07, afirmando entender “que poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam” (CONDETUF, 2007, p.1). Destaca a necessidade de garantia de ampliação de vagas discentes e a oferta novos cursos e/ou habilitações para atendimento dos “Arranjos Produtivos Locais e Regionais” (Ibid.), que deve vir acompanhada do aumento dos quadros de docentes e técnicos.

Com essas considerações, dentre outras, o CONDETUF fez questão de registrar a complexidade da proposta e a necessidade de uma discussão técnica e política com as EVs. Ao finalizar seu documento, aponta a necessidade do MEC “incluir no processo de discussão a ANDIFES e, mais especificamente, os reitores das universidades que possuem Escolas Técnicas” (Id., p.2).

A relação de confiança com as universidades e desconfiança na política governamental para o setor, aliada à falta de clareza nas ações previstas no decreto, fez com que 24 das 32 EVs optassem por não aderir à proposta do IFET e se mantivessem

junto às universidades federais. Somente oito dessas instituições passaram a integrar os novos Institutos. Além do temor do desconhecido, proveniente da perda do vínculo com a universidade, foi levantada a hipótese de que os cursos a serem oferecidos pelos IFETs possivelmente seriam aqueles que atendessem aos interesses privados locais mais imediatos, o que ampliaria a falta de autonomia da instituição (81%). Críticas foram feitas, ainda, ao que os docentes consideraram como “uma tentativa de compra dos professores por meio da ampliação de cargos remunerados, cargo de reitor, etc.” passando a impressão de que havia algo errado escondido por trás da proposta do governo. Esse questionamento específico foi levantado em 72% da amostra.

Atualmente existe outro problema a ser resolvido. Muitos professores das EVs que se transformaram em IFETs não aceitaram mudar a vinculação administrativa e pleitearam continuar atrelados administrativamente às universidades. O governo sinalizou que isso seria possível, mas ainda não conseguiu solucionar o impasse.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

A lei nº 11.892/08 criou 38 IFETs com a finalidade de oferecer educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão. Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal deve constituir-se como centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes (lei 11.892/08, art. 6º).

O texto legal também destaca que o IFET se propõe a realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, e promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais. Deve, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em cada Instituto Federal (*Ibid.*).

Pode-se perceber a estreita articulação com os setores produtivos, principalmente na proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas, e na oferta formativa, em benefício dos arranjos produtivos locais. A análise da lei já

aponta algumas ambiguidades que vêm gerando interpretações particulares. Uma delas é atribuir o significado de ‘pesquisa aplicada’ à pesquisa dirigida aos setores industriais e empresariais. Porém, a quantidade de finalidades e características expressas no artigo 6º da lei passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’ que vem sendo implementado na América Latina nos últimos anos a partir do incentivo explícito do Banco Mundial, segundo Otranto (2006, p.20).

Se analisarmos o documento do Banco Mundial, de 1994¹, veremos o incentivo à diversificação da educação superior, amparado na crítica ao modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, segundo o Banco, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres. (...) O documento do Banco Mundial de 1999², por sua vez, além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos.

Na proposta político-educacional-financeira do Banco Mundial de criação de instituições de educação superior com custos inferiores aos das universidades em relação aos cursos superiores técnicos ganha especial destaque a alegação de que estes cursos seriam mais flexíveis, portanto mais integrados ao sistema produtivo, e de menor custo que o universitário tradicional. São idéias que, no Brasil, contam com o incentivo e a anuência dos planejadores da educação que vêm consolidando esse modelo através de instrumentos legais.

No entanto, Siqueira (2004) nos lembra que o Banco Mundial começou a atuar na área educacional na década de 1960, elegendo o ensino técnico vocacional e o ensino superior como prioridades. Ela complementa, afirmando que a visão predominante na época era a de “educação como formadora de mão-de-obra especializada necessária ao processo de desenvolvimento (entendido como industrialização), e que no campo manifestava-se como a revolução verde (Siqueira 2004, p. 47)”. Mesmo que tempos depois essa prioridade tenha sofrido a influência de outros fatores, no final do século XX e início do século XXI, o ensino superior e o profissional voltaram a fazer parte das prioridades do Banco Mundial e da política educacional brasileira.

Lima Filho e Queluz (2005) também destacam que a constituição de modelos alternativos de ensino superior tem sido adotada pelas reformas educacionais

¹ Higher Education: The Lessons of Experience. World Bank, Washington, 1994

² Education Sector Strategy. Human Development Network. World Bank, Washington, 1999.

realizadas nos países da América Latina a partir dos anos de 1990, principalmente mediante a oferta de cursos superiores de tecnologia. No Brasil, a abertura de cursos de tecnologia pavimentou o caminho da transformação das instituições de ensino técnico e médio em instituições de educação superior, possibilitando a diversificação da educação superior, principalmente a pública federal. As instituições federais de educação superior agora não são, exclusivamente, as universidades de pesquisa, mas contam com outros modelos que oferecem, prioritariamente, a formação profissional através de cursos tecnológicos.

Tomando por base as reflexões anteriormente apresentadas, pode-se inferir o porquê do MEC não ter incentivado, ou melhor, ter impedido, a transformação de outros CEFETs em universidades tecnológicas. A proposta delas é atuar de forma muito similar às das universidades federais, e isso não é prioridade na política de educação profissional técnica e tecnológica da atualidade. A forma como está estruturado o IFET prevê otimização dos custos e total controle da nova instituição, o que pode acarretar uma fiscalização e um direcionamento mais eficaz na subordinação da educação por ela ministrada aos interesses do mercado, que deve ser fiscalizado desde já pelos docentes, discentes e técnicos dos Institutos Federais. A observação deve ser feita em vários níveis de ensino, uma vez que a disseminação ideológica de que a educação deve subordinar-se à lógica do mercado pode começar bem cedo, na educação básica, principalmente no ensino médio e, é bom lembrar que a educação não é mercadoria, mas um bem que deve ser disponibilizado a todo cidadão, condição indispensável à ampliação da cidadania.

Porém, todo cuidado é pouco pois, como destacam Leher e Lopes (2008,p.94), essa lógica não é disseminada somente por setores externos às instituições educacionais.

Setores importantes abraçam a tese de que não há como mudar substancialmente o curso da mercantilização da educação, sendo possível somente atenuá-lo aqui e ali ou, pior, como não é admissível um outro projeto, o melhor é associar-se ao empreendedorismo.

No entanto, os mesmos autores conclamam os membros das comunidades educacionais a reagir contra a mercantilização da educação e apresentam a forma pela qual essa reação poderá acontecer. Afirmam que o futuro das instituições de educação superior brasileiras...

(...) está nas mãos daqueles que lutam por mudanças estruturais na base material e no plano da cultura. Nessa perspectiva, trata-se de produzir conhecimento de novo tipo para que a ação política para desmercantilizar a economia e a cultura possa se sobrepor ao processo de coisificação dos seres humanos (Ibid.).

Considerações Finais

Nas reflexões a respeito da reforma da educação profissional, técnica e tecnológica é necessário não perder de vista que a lei nº 11.892/08, que institui os IFETs, integra um conjunto de medidas normativas visando à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do atual governo, que o tem como um dos mais importantes componentes educacionais do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Os IFETs representam parte fundamental da reengenharia da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, já que foi formada a partir deles.

A instituição da nova formatação da rede (lei 11.892/08, art. 1º) coloca os IFETs no inciso I e, para simplificar, chama-os de Institutos Federais. Em segundo lugar, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná que foi mantida como universidade em virtude de sua transformação ter sido feita no primeiro mandato desse mesmo governo, a partir de promessa de campanha política.

A Exposição de Motivos do Ministro da Educação ao remeter ao Congresso Nacional a proposta de transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) data de 21 de setembro de 2004, apesar de a Instituição ter pleiteado essa transformação desde 1998. A Lei que oficializou o processo – Lei nº 11.184 – data de 07 de outubro de 2005. Recursos provenientes do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) financiados pelo BID muito contribuíram para transformar o sonho em realidade, com valores que chegaram a ordem dos 500 milhões de dólares, entre os anos de 1997 e 2003 (Lima Filho, 2006). Isso demonstra o processo foi longo, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, mas assumido como promessa de campanha e concretizado no governo Lula da Silva. Por esse motivo, a UTFPR tinha que ser mantida, mas era necessário conter o ímpeto das outras instituições, daí o impedimento aos CEFET-RJ e CEFET-MG que passaram a compor o inciso III do art. 1º da lei em análise. Já o inciso IV refere-se às escolas técnicas vinculadas às universidades federais que decidiram não se transformar em IFETs, agora em número de 24.

Além de determinar a reengenharia da atual rede de educação profissional brasileira, o modelo do IFET também vai definir sua ampliação, uma vez que “a criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo do Instituto Federal” (Lei 11.892/08, art. 15). Isso pode significar uma dificuldade de expansão para as demais instituições da rede, que já começa a ser sentida nos CEFETs que resistiram à proposta governamental. Até quando irá essa resistência, não se pode ainda prever.

No campo sindical um novo problema se avizinha que terá percepção mais clara no momento de reivindicações e acordos salariais. Os IFETs são formados por instituições que pertencem a sindicatos diferentes, algumas são da base do ANDES-SN e outras do SINASEF. Quem assumirá o papel de negociador, pelos docentes do IFET, junto ao governo?

Vale ainda ressaltar que, as decisões tomadas pelas instituições que não aderiram ao IFET podem ser revistas, a qualquer momento, fazendo com que as discussões continuem em aberto em algumas delas. As informações a respeito da criação dos IFETs e dos ‘ganhos’ das instituições que optaram pela transformação não param de chegar. O governo está investindo muito nisso, como também na divulgação das ‘vantagens’ obtidas pelas universidades federais que aderiram ao REUNI. No entanto, vantagens e desvantagens, perdas e ganhos, precisam de um pouco mais de tempo para serem aferidos. Assim, as análises aqui contidas contam com esse limitador e as reflexões políticas devem ser exploradas com maior profundidade em futuras pesquisas.

Ao final deste trabalho, não podemos deixar de sugerir aos pesquisadores da política de educação superior e de educação profissional que aprofundem estudos a respeito dos Institutos Federais, criados nos últimos minutos do ano de 2008, uma vez que 76 instituições de educação profissional a ele se integraram (36 EAFs; 31 CEFETs; 8 EVs e 1 ETF). Pesquisas que ampliem o entendimento do processo de negociação que os criou, situando-o no âmbito geral das políticas públicas educacionais, investigando os conflitos e contradições internas que mediaram esse tipo de negociação e a forma como está acontecendo, na prática, a implantação, são demandas urgentes.

O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto. Algumas perguntas precisam ser respondidas nos próximos anos, dando abertura não somente para a continuidade da presente pesquisa, mas para novos estudos que tentem respondê-las. A primeira delas diz respeito à identidade construída, ao longo dos anos, por cada uma das instituições individualmente. Lutar pela manutenção dessa identidade pode comprometer a concepção do Instituto Federal? A segunda e terceira estão associadas à autonomia institucional: a autonomia prometida aos *campi* pode comprometer a

autonomia do Instituto Federal? Como será a convivência entre elas? Em seguida poderíamos passar para os desafios da operacionalização da idéia do IFET, mas, nesse caso, as perguntas seriam inúmeras, o que extrapolaria o espaço concedido para esse texto. No entanto, não se pode deixar de registrar que é necessário acompanhar a expansão, investigando se os novos cursos são realmente os mais necessários àquela sociedade; se eles vêm associados à equivalente ampliação do quadro de docentes e técnicos; se a estrutura física está adequada; se os laboratórios estão equipados, etc. Em última análise, é necessário investigar se as promessas estão sendo cumpridas, para que se possa avaliar se, realmente, a atual política tem condições de contribuir para a expansão, com qualidade socialmente referenciada, da educação profissional brasileira.

Como as políticas públicas precisam de algum tempo para serem devidamente avaliadas e a implantação dos IFETs é muito recente, a pesquisa que deu origem a este texto se propôs, inicialmente, a registrar historicamente o processo e tecer algumas considerações políticas tomando por base dados já conhecidos da história da educação profissional. A continuidade dos estudos sobre o assunto vai depender de novas observações e registros. O êxito do projeto pode estar associado à fiscalização e vigilância constantes para que se tenha tempo de corrigir possíveis desvios.

Fiscalizar, observar e agir devem ser ações importantes e imediatas de todos os envolvidos com a educação profissional neste país, pois, como nos adverte Neves (2005, p. 95),

O Estado (...) vem intensificando o seu papel de educador, ou seja, de instrumento de conformação cognitiva e comportamental do brasileiro ao projeto de sociabilidade burguesa implementado pelos governos anteriores. O governo Lula da Silva vem se propondo a realizar um pacto nacional ou, em outros termos, à submissão consentida do conjunto da sociedade às idéias, ideais e práticas da classe que detém a hegemonia política e cultural do Brasil de hoje, por intermédio de sua reeducação técnico-ético-política.

O IFET é um exemplo do “pacto nacional” e da “submissão consentida”, no campo da educação profissional. Pode constituir-se em importante ferramenta de idéias e práticas voltadas para a construção de uma nova “pedagogia da hegemonia”, ou seja, uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do grande capital nacional e internacional (NEVES, 2005). Por outro lado, como afirma o MEC/SETEC e alguns diretores das escolas envolvidas, pode ser uma importante oportunidade de transformação e

melhoria da educação profissional no Brasil. O caminho que será trilhado, somente poderá ser percebido com clareza no futuro, e dependerá muito da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos das instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos Institutos Federais. Espero que o conteúdo da presente pesquisa auxilie os envolvidos nessa difícil tarefa.

Referências

CONCEFET. **Manifestação do CONCEFET sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília-DF, mimeo, 23 de agosto de 2007.

CONDETUF. **Carta de Gramado**. Gramado-RS, mimeo, 31 de maio de 2007

CONEAF. **Proposta do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF – para o novo desenho da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Sertão-RS, mimeo, 6 de junho de 2007.

LEHER, R. e LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. R. e OLIVEIRA, J. F (orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós graduação no Brasil**. Campinas: Editora Alínea, 2008, pP. 73-96.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. In: LIMA FILHO, D. L. e TAVARES, A. G. (Orgs). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006, pp.17-60

LIMA FILHO, D. L. e QUELUZ, G. L. A tecnologia e a educação tecnológica: elementos para uma sistematização conceitual. **Revista Educação e Tecnologia**. v. 10, n. 1, Belo Horizonte, jan./jun. 2005, pp. 19-28,

MANFREDI. S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, S.P: Xamã, 2005, pp. 85-126.

OTRANTO, C. R. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. In: **Universidade e Sociedade**. Brasília: ANDES-SN, ano XVI, n. 38, jun. 2006, pp. 18-29.

SILVA, N. S. Universidade Tecnológica: uma alternativa? In: LIMA FILHO, D. L. e TAVARES, A. G. (orgs). **Universidade Tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 2006, pp. 61-80.

SIQUEIRA, A. C. Organismos Internacionais, Gastos Sociais e Reforma Universitária do Governo Lula. In: NEVES, L. M. W. (org.). **Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate**. São Paulo: Xamã, 2004, pp. 47-72.

Artigo recebido em: 04/09/2009
Aprovado para publicação em: 24/11/2009

Artigos



O SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL:

mudanças ou permanências na formação do trabalhador?

*Anita Handfas**

RESUMO:

O artigo analisa a mudança na concepção de formação profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, implementada a partir da década de 1990, quando a instituição, frente às mudanças nos processos produtivos, passou a anunciar a necessidade de formar um “novo tipo de trabalhador”. À luz de um estudo de caso realizado em uma escola do SENAI-RJ, estabeleci a relação entre o enunciado da nova concepção de formação profissional enunciada pela instituição e a prática educativa de seus cursos de aprendizagem. Nessa direção, identifiquei alguns elementos que demonstram que aquilo que aparenta ser o abandono das Séries Metódicas, metodologia de ensino considerada ultrapassada pela instituição, tendo em vista ser compatível somente com o modelo fordista de organização da produção, se configura muito mais como um novo rótulo impresso às Séries Metódicas, tendo em vista a necessidade do SENAI em se apresentar como uma instituição moderna, ajustando-se a um discurso dominante no âmbito da educação profissional, segundo o qual, a reestruturação produtiva irá demandar a formação de um novo tipo de trabalhador.

Palavras-Chave: SENAI – Educação Profissional – Reestruturação Produtiva.

THE NATIONAL SERVICE FOR INDUSTRIAL LEARNING OF BRAZIL: changes or stays in the training of the worker?

ABSTRACT:

The article examines the changing concept of professional education of the National Service of Industrial Learning - SENAI, implemented from the 1990s, when the institution, before the changes in manufacturing processes, has announced the need to form

* Doutora em Educação pela UFF e professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ. Endereço Eletrônico: ahandfas@bol.com.br.

a “new kind of worker. Based on a case study carried out in a school of SENAI-RJ, established the relationship between the wording of the new conception of vocational training laid down by the educational institution and the practice of their training courses. Along these lines, I identified some evidence shows that what appears to be abandoning the Series Methods, methodologies of teaching considered outdated by the institution in order to be compatible only with the Fordism model of production organization, is configured much like a new label printed the Series Methods, taking into account the need of SENAI in present itself as a modern institution, adjusting to a dominant discourse in the context of professional education, according to which the restructuring process will require the formation of a new type of worker .

Keywords: SENAI – Professional Education – Productive Restructuring

Introdução

Na formação profissional de tipo industrial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) constituiu-se, desde a sua criação em 1942, em uma instituição singular neste ramo de ensino. Não somente em função da articulação do empresário industrial em torno da ideia de maior produtividade e disciplina no trabalho, demandadas pela intensificação do processo de industrialização naquele período no Brasil, como também devido ao fato de ter sido responsável pela concepção e pelo desenvolvimento de uma metodologia de ensino própria à aprendizagem industrial, denominada ‘Séries Metódicas’.¹

As Séries Metódicas constituíram-se em uma metodologia própria de ensino industrial no Brasil, expressando a mentalidade de setores empresariais que procuravam associar os princípios da administração científica à formação profissional. Esses princípios derivaram de formas de organização da produção – o fordismo e o taylorismo - então dominantes naquela fase de desenvolvimento do capitalismo no nível internacional. Como tal, elas possibilitavam uma aprendizagem que procurava reproduzir as mesmas condições do processo de produção na fábrica, sendo bastante úteis para incutir no futuro trabalhador novas maneiras de pensar, agir e sentir, educando-o para a disciplina fabril.²

¹ Também chamadas de ‘Séries Metódicas Ocupacionais’ ou ‘Séries Metódicas de Aprendizagem’.

² Frigotto (1983), chama a atenção para o aspecto ideológico da formação profissional do SENAI, na medida em que procurava incorporar no aprendiz determinados valores, indicando “que o ponto nodal é o de formar ‘bons trabalhadores’, isto é, trabalhadores fabricados para submeter-se mais facilmente às relações sociais de trabalho estabelecidas”. Na mesma linha de análise, Costa (1977), atribui à metodologia de ensino das Séries Metódicas um papel decisivo na aquisição de elementos destinados a formar a conduta do trabalhador.

A partir da década de 1990, o SENAI enuncia uma nova concepção de formação profissional, argumentando que a reestruturação produtiva de-mandaria a formação de um novo tipo de trabalhador. Nessa direção, su-pondo que o conteúdo e a qualidade do trabalho humano modificaram-se, a instituição passa a considerar as Séries Metódicas um método ultrapassa-do de ensino e aprendizagem, uma vez que tal metodologia seria compati-vel somente com o modelo fordista de organização da produção, onde a fabricação dos produtos se dava pelo parcelamento das tarefas.

Do ponto de vista das ideias e concepções que foram se forjando nesse processo, verifica-se que todo o discurso enunciado pelo SENAI assentou-se na suposição de que mudanças nas condições materiais de produção deveriam ocasionar necessariamente mudanças na formação profissional do trabalhador.

Quais os motivos dessa contradição? Porque, na prática pedagógica, a nova metodologia de ensino encontra barreiras para a sua implementação? Quais são os elementos que determinam essa contradição?

Buscando responder esses questionamentos, o objetivo deste artigo é analisar o processo de mudanças na concepção de formação profissional do SENAI, tendo em vista a presença de diferentes elementos cuja intervenção na sua dinâmica aponta para uma realidade muito mais complexa e contraditória, que ultrapassa a relação mudanças no trabalho *versus* mudanças na educação expressa no discurso do SENAI. Nessa direção, sustento a hipótese de que a reestruturação produtiva ou a introdução de novas tecnologias e de novos processos de gestão do trabalho não podem ser consideradas os únicos determinantes quando se trata de analisar as mudanças na formação profissional do trabalhador para a indústria.

À luz de uma pesquisa empírica realizada em um curso de aprendizagem de um Centro de Formação Profissional do SENAI do Rio de Janeiro (SENAI-RJ)³, foi possível identificar as contradições entre o enunciado do SENAI-RJ de sua nova concepção de formação profissional e como que de fato se dava o processo de ensino e aprendizagem, manifestando as diferentes concepções entre os agentes que atuam na

³ Essa pesquisa resultou na minha dissertação de mestrado intitulada *‘A formação profissional do trabalhador para a indústria: a nova concepção de formação profissional do SENAI-RJ’*, cujo objetivo foi o de compreender a nova metodologia de ensino desta instituição, implementada a partir de 1995. Para tanto, através de um estudo de caso, estabeleci a relação entre o enunciado da nova concepção de ensino profissional do SENAI-RJ e a prática educativa do curso de aprendizagem de matrizeiro. Os cursos de aprendizagem do SENAI são destinados ao ensino de um ofício para jovens de 14 a 18 anos. A matrizaria é um ramo da ferramentaria/metalurgia, que, devido à expansão da produção de materiais plásticos passou a se constituir num ramo específico de produção. O matrizeiro atua na fabricação de matrizes, dispositivos em geral e moldes para plástico. O curso de aprendizagem de matrizeiro teve a duração de 2 anos e 3 meses.

instituição a respeito da prática pedagógica. Nessa direção, a observação sistemática, as entrevistas realizadas com os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, assim como a análise de documentos da instituição apontaram para uma diversidade de aspectos novos e contraditórios que serão apresentados nos itens a seguir.

Situando a discussão

A partir da década de 1990, o SENAI-RJ iniciou um processo interno de discussão e de desenvolvimento de estudos e ações com o objetivo de reformular sua metodologia de ensino, tendo em vista o enunciado de uma nova concepção de formação profissional. Para a instituição, a reestruturação produtiva demandava a formação de um trabalhador multiqualificado, polivalente, devendo exercer, na automação, funções mais abstratas, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais habilidades intelectuais que lhes “permita construir e transferir conhecimentos, resolver problemas e ter iniciativa na escolha de alternativas de ação” (SENAI-RJ, 1999).

Vale ressaltar que a implementação de uma nova metodologia de ensino representa uma significativa mudança nos rumos da formação profissional para uma instituição que, tal como o SENAI, é pioneira na formulação de uma metodologia própria para o ensino industrial. Com efeito, ao longo de seus quase sessenta anos de existência o SENAI vinha utilizando uma metodologia de ensino denominada ‘Séries Metódicas’, caracterizada por um ensino individualizado do ofício, numa aprendizagem passo a passo e pela prática constante e sistemática de cada tarefa. Tal metodologia identificava-se com o modelo fordista de produção, caracterizado pelo trabalho fragmentado e pautado na separação entre concepção e execução do produto.

Se, no nível do discurso, o SENAI toma como pressuposto para o enunciado de sua nova concepção de formação profissional a reestruturação produtiva, no nível da prática, essa associação não se dá de forma tão direta como se pretende afirmar. Isso porque, quando confrontado na prática pedagógica, este discurso dá lugar a uma diversidade de elementos que, no processo de ensino e aprendizagem, apontam para uma direção contrária.

Segundo o SENAI-RJ, as novas formas de organização da produção, assim como a introdução de novas tecnologias nos processos produtivos impõem a necessidade de superação de um modelo de formação profissional baseado na aquisição

de habilidades necessárias ao desempenho das tarefas de cada posto de trabalho (típica do modelo fordista de produção), e apontam para outro que traduza os requisitos necessários para a formação geral do trabalhador e sua maior capacidade de pensamento teórico-abstrato e lógico-matemático.

Incorporando os princípios de flexibilidade, modularização e continuidade, referenciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as mudanças implementadas estão consubstanciadas, basicamente, na implementação de uma nova organização curricular, baseada em módulos, e numa nova prática pedagógica que busca empreender outra dimensão ao processo de ensino e aprendizagem.

A organização curricular está centrada na “formação geral do trabalhador”, que significa “a formação de um trabalhador pleno cidadão, capaz de atuar de forma crítica, consciente, participativa, com mobilidade e flexibilidade, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho” (SENAI-RJ, 1999: 32).

Por outro lado, como alternativa a uma prática pedagógica até então implementada pela instituição, considerada estática e compatível com uma metodologia de ensino onde o aprendiz era um mero receptor de informações, apresentou-se a metodologia da mediação como forma de promover a interação entre o aprendiz e o instrutor em todo o processo de ensino e aprendizagem.

À primeira vista, se compararmos a configuração dos cursos de aprendizagem quando da utilização das Séries Metódicas com a que passa a ser apresentada pelo SENAI-RJ a partir de 1995, poderíamos achar que são muitas as diferenças. Entretanto, verifica-se que, no fundamental, as diferenças se dão mais na apresentação do que propriamente em seu conteúdo. Ou melhor, na tentativa de apresentar como “nova” e “moderna” a atual metodologia de ensino, o SENAI-RJ o faz contrapondo-se à metodologia das Séries Metódicas e negando, de forma absoluta, os elementos que a caracterizam. Dessa forma, as Séries Metódicas são relacionadas direta e exclusivamente a um modelo de produção (fordismo) já ultrapassado sem, contudo, apontar suas possibilidades.

Vou explicitar esse ponto, apresentando alguns aspectos da ‘nova’ metodologia, contrapondo-os à metodologia ‘antiga’ e examinando seus resultados na prática pedagógica. Mais especificamente, serão abordados alguns elementos que dizem respeito à didática, à organização curricular e à polivalência.

Primeiramente, a didática. Enquanto a metodologia das Séries Metódicas tinha como uma de suas principais características o ensino individual, onde o aprendiz estudava individualmente seu roteiro de tarefas para posteriormente ser arguido

pelo instrutor, hoje, com a metodologia da mediação, o objetivo é trazer o aprendiz para o centro do processo de ensino e aprendizagem, garantindo uma total interação entre ele e o instrutor.

É verdade que, atualmente, o ensino é socializado na medida em que as aulas se desenvolvem a partir de uma dinâmica onde o instrutor passa as informações a todos os aprendizes simultaneamente. Mas, será que a garantia de um melhor aprendizado resume-se à contradição ensino socializado *versus* ensino individualizado? Será que, ainda que individualizado, esse modo de ensinar não propicia certos elementos importantes no processo de aprendizagem?

Vejam, então, como se dava o processo - individual - de ensino e aprendizado nas Séries Metódicas. Essa metodologia estava toda centrada em folhas de estudo, chamadas 'folhas de instrução'. Eram nessas folhas que estavam contidas todas as informações que especificavam, detalhavam e organizavam as tarefas a serem desenvolvidas na oficina. Através delas, o aprendiz tomava conhecimento do conteúdo da tarefa a ser estudada, dos passos necessários para a sua consecução e obtinha os conhecimentos de ciências necessários à compreensão do processo. Com isso, aprendia-se o que fazer, como fazer e com o que fazer. Vale ressaltar que todos os conhecimentos teóricos necessários para a realização da tarefa estavam contidos nas folhas. Dessa forma, a intervenção do instrutor se dava na medida em que cada aprendiz concluía o estudo das folhas. É interessante notar que o SENAI considerava as Séries Metódicas um método de ensino ativo e o qualificava de individual pelo fato dele privilegiar o ritmo de aprendizagem de cada aprendiz.

Visto isso, cabe perguntar: não seria as folhas de instrução um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem já que elas englobavam os conhecimentos teóricos e práticos? Não seria o estudo individual uma maneira de desafiar o aprendiz a resolver por si só os problemas advindos de sua reflexão? Não estaria este método de ensino impondo ao instrutor uma atenção maior com a turma já que ele teria oportunidade de conhecer o ritmo individual de cada aprendiz?

Tais questionamentos ficam evidenciados quando constatamos que, na prática pedagógica, a 'nova' metodologia de ensino do SENAI caracteriza-se basicamente pelos mesmos elementos das Séries Metódicas, tais como: a utilização de folhas de instrução para a execução do roteiro e a aprendizagem passo a passo das tarefas a serem desenvolvidas na oficina. O diferenciador é o fato de que agora o aprendiz conta com as aulas teóricas na sala de aula e as aulas práticas na oficina. Ora, não seria aqui – na 'nova' metodologia - que estaria se dando a separação entre concepção e execução?

O segundo exemplo refere-se ao currículo. A organização curricular a-través de módulos é outro elemento que se apresenta como um diferenciador da metodologia antiga. Com a modularização, as matérias ficam dispostas em três módulos representando, cada um deles, uma determinada fase de estudos do aprendiz – das matérias teóricas ensinadas na sala de aula às matérias relacionadas à prática de oficina. O primeiro módulo – o módulo básico – foi incorporado aos demais e é composto por algumas matérias introdutórias, assim como aquelas que contemplam a formação geral do aprendiz.

Embora a modularização do currículo possa apresentar, em sua sistematização, uma nova configuração curricular, ainda assim, examinando seu conteúdo, verifica-se não haver diferenças. A modularização então não representa nada mais do que uma nova configuração do currículo, já que não houve nenhuma alteração nas matérias, assim como em seus conteúdos. Até mesmo no que diz respeito à flexibilidade que o currículo em módulos proporciona, na medida em que oferece a possibilidade de diferentes percursos de estudo, no caso dos cursos de aprendizagem não se aplica já que, pelas suas características, os aprendizes ingressam na escola com o objetivo de concluir integralmente o curso para receber o certificado de profissional pleno.

Por último, com relação à polivalência, cabe chamar a atenção para um aspecto à luz do exemplo do curso de aprendizagem de matrizeiro. O processo de implantação desse curso mostra que foi a divisão do trabalho que se processava no setor da ferramentaria⁴ devido ao crescimento da fabricação de produtos plásticos, um dos fatores que contribuiu para que o SENAI-RJ tivesse a iniciativa de criar um curso de aprendizagem para formar aprendizes especializados na área da matrizaria. Por outro lado, é interessante notar que a divisão do curso em dois indica um movimento contrário ao próprio pensamento do SENAI no que diz respeito à polivalência como questão central de seu enunciado para a formação de um novo tipo de trabalhador. Na medida em que o conteúdo curricular, assim como a prática do ofício, vai se modificando e sofrendo adaptações para atender a uma determinada especialização, o aprendiz vai perdendo sua capacidade de conhecer o processo de fabricação de estampos e moldes para peças em metal e plástico, passando a dominar somente a sua especialidade. Um não consegue mais realizar o trabalho do outro.

Os três exemplos acima citados revelam a maneira pela qual a nova concepção de formação profissional do SENAI-RJ se expressa na prática pedagógica. Através

⁴ O ferramenteiro é o operário que fabrica estampos para a confecção de peças em metal.

deles, quero demonstrar a contradição existente entre os objetivos que a instituição anuncia pretender alcançar através de uma nova metodologia de ensino e os resultados alcançados na prática pedagógica.

Podemos indicar uma diversidade de aspectos presentes na dinâmica de uma escola profissional. Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, verifica-se o emprego de diferentes instrumentos didáticos que comprovam a permanência das Séries Metódicas como metodologia de ensino. Essa constatação é corroborada pelo próprio depoimento dos agentes que atuam na prática pedagógica. A esse respeito, nota-se a ocorrência de um conflito entre a percepção dos instrutores e da equipe pedagógica sobre a nova concepção de formação profissional do SENAI-RJ. Tais percepções envolvem, entre outros, os modos de conceber o enunciado da instituição sobre a formação de um novo tipo de trabalhador, seus fatores determinantes e sua aplicação na prática pedagógica.

As formas com que instrutores e equipe pedagógica da escola estudada concebem e aplicam as mudanças na metodologia de ensino serão examinadas a seguir.

Uma escola profissional: na prática, a teoria é outra

Toda e qualquer aprendizagem de um ofício está ancorada necessariamente na prática. No ensino profissional, a prática não só é indispensável para a aprendizagem de um ofício como o ato de observar, de manipular, experimentar e repetir uma determinada operação guarda uma forma específica de conhecimento.

É interessante observar em uma oficina de aprendizagem a aparente falta de comunicação entre instrutor e aprendizes. Aparente, pois o próprio ato do instrutor de demonstrar uma operação, respondido com os olhares atentos dos aprendizes, já representa por si só uma forma de comunicação, que prescindia um discurso teórico. Neste caso, a teoria está contida na própria prática, no próprio ato de fazer.⁵

Nesse sentido, levando em consideração a maneira pela qual se dá o processo de ensino e aprendizagem de um ofício, podemos questionar alguns pontos, sobre os quais se baseia a nova concepção de formação profissional do SENAI-RJ. Um desses questionamentos gira em torno de saber se a ênfase atribuída pelo SENAI à 'formação geral do trabalhador' não estaria subestimando a prática ou o ato de fazer. Após um longo período de observação das aulas práticas e teóricas e meu convívio na escola, onde pude vivenciar situações e obter relatos dos grupos envolvidos no

⁵ Para uma discussão aprofundada dessa questão, ver Barato (1999).

processo de ensino e aprendizagem, percebi que a resposta aos meus questionamentos ultrapassava as questões relacionadas à didática e teria que, necessariamente, levar em consideração as diferentes visões que os grupos que compõem a escola têm da nova concepção de formação profissional do SENAI-RJ.

Essas diferentes percepções envolvem os modos de conceber a nova metodologia de ensino, seus fatores determinantes, sua aplicação prática, bem como as críticas, ora realçando, ora menosprezando certos aspectos do ensino e da aprendizagem, tanto das Séries Metódicas, como da atual metodologia de ensino. As diferentes visões que os instrutores e a equipe pedagógica têm sobre essa questão correspondem ao papel que cada qual exerce na escola.

O instrutor desempenha um papel muito importante e faz parte da própria história do SENAI. Sua longa permanência na instituição, primeiro como aluno, depois como instrutor, capacita-o a transmitir seus conhecimentos adquiridos na prática profissional da indústria.

É possível observar a dedicação do instrutor, especialmente no que diz respeito ao seu relacionamento com os aprendizes. Seja na sala de aula ou na oficina, o instrutor desenvolve seu trabalho, procurando suscitar no aluno o senso de responsabilidade com o trabalho, a disciplina, o estudo, o respeito e a humildade para com os colegas. Mencionando situações concretas ocorridas na fábrica, o instrutor preocupa-se em demonstrar ao aluno a necessidade de usufruir os conhecimentos adquiridos na escola, incentivando-o a promover um intercâmbio de informações no sentido de aprimorar seus conhecimentos e obter uma sólida formação profissional.

Depoimentos de instrutores apontam para o tempo em que havia uma grande oferta de cursos de aprendizagem na escola, motivando um ambiente escolar de intensa movimentação de aprendizes, maior intercâmbio entre eles, os instrutores e a direção, utilização efetiva de todas as máquinas e ferramentas da oficina, melhores condições de ensino e, sobretudo, um ensino de melhor qualidade, onde o nível de exigência, tanto nas matérias teóricas, como na prática de oficina, era muito maior. Para os instrutores, nessas condições, formavam-se profissionais altamente qualificados que se destacavam entre os demais.

Na tentativa de resgate desse período da instituição, os instrutores criticam diversos aspectos da metodologia atual. Para eles, em nome de apresentar uma metodologia moderna e mais compatível com o atual modelo de produção, o SENAI-RJ ignora certos elementos que são fundamentais para a formação do aprendiz.

No cotidiano da escola, a posição dos instrutores provoca um ponto de tensão entre eles e a equipe pedagógica. Esta, ocupa uma posição de destaque na estrutura da escola pois aplica as diretrizes educacionais estabelecidas pelo SENAI-RJ. E é no processo de implantação dessas diretrizes que os conflitos entre a equipe pedagógica e os instrutores se manifestam de forma mais veemente.

Isso porque a nova metodologia de ensino deve ser entendida em um contexto de grandes mudanças na estrutura organizacional do SENAI-RJ. Aliás, seu enunciado é, a meu ver, reflexo de um processo interno de modernização que, segundo a instituição, deve-se em função da necessidade de adaptação às mudanças que o processo produtivo internacional experimenta e os desdobramentos em termos de produtividade, competitividade e relações humanas.

É com o apelo à modernização que deve ser entendida, também, a nova concepção de formação profissional do SENAI-RJ. A nova metodologia de ensino faz parte desse discurso e é em nome dele que a equipe pedagógica tem tentado implementar as atuais diretrizes do ensino profissional. Dessa forma, na tentativa de enquadrar todas as ações referentes ao processo de ensino à política de modernização implantada pela escola, a equipe pedagógica inibe as iniciativas e as ações trazidas pelos instrutores a partir da vivência diária com os problemas referentes ao ensino e aprendizagem.

Essa situação conduz a um permanente confronto de idéias, gerando a insatisfação dos instrutores ao ver seus pontos de vista desconsiderados e o sentimento de ‘missão cumprida’ da equipe pedagógica por terem os resultados alcançados de acordo com as metas estabelecidas, ainda que estes resultados nem sempre traduzam a realidade.

Esse problema fica evidenciado, por exemplo, quando confrontamos as opiniões dos instrutores e da equipe pedagógica na avaliação final do curso no conselho de classe. Observei que, enquanto os instrutores faziam suas avaliações levando em conta o aproveitamento do aprendiz ao longo do curso, chegando, inclusive, a considerar que alguns deles não teriam condições de receber o certificado, a equipe pedagógica preferia não considerar essas observações, alegando que o mais importante era garantir ao aprendiz a conclusão do curso “com uma boa base geral”.

É importante observar que o fato da equipe pedagógica desconsiderar a avaliação dos instrutores, revela uma contradição com um dos elementos da nova metodologia de ensino: a mediação enquanto uma nova interação entre instrutor e aprendiz. Entendo que o reconhecimento, por parte do instrutor, de certas exigências específicas quanto à capacidade do aprendiz lidar com determinadas

tarefas já constitui por si só uma interação entre ele e o aprendiz. Nesse sentido, desconsiderar a avaliação de quem é parte da interação, necessária ao processo de ensino e aprendizagem, é descaracterizar o próprio significado da mediação. Tanto na sala de aula como na oficina, verifiquei uma interação entre instrutor e aprendiz. Percebi que esta interação se dá, também, em função da identificação do aprendiz com o instrutor, por ser este o exemplo de trabalhador que ele quer seguir.

Este é, também, um dos motivos pelos quais os aprendizes gostam de frequentar a escola profissional. Não só gostam, como a preferem à escola regular que, segundo palavras deles, “não tem outro jeito, tem que fazer de qualquer maneira”. Relatos dos aprendizes mostram que sua preferência está no fato de que “na escola do SENAI o ensino é melhor, pois o conteúdo das matérias é mais complexo e os instrutores as ensinam de forma mais detalhada”; “aqui prepara-se mais o aluno para provas e concursos e para o mercado de trabalho”; “na escola do SENAI é possível ter um contato mais efetivo com o instrutor”.

Quanto às questões disciplinares, os aprendizes também apontam que a escola do SENAI é mais rígida, não em função das normas estabelecidas pela escola, mas pelas suas próprias características. É que, no entender do aprendiz, ele sabe que se “vacilar”, terá dificuldades para ser encaminhado a uma boa empresa para estagiar. Por outro lado, o aluno entende a rigidez da escola como um fator necessário, pois lá ele está sendo preparado para o trabalho.

O fato de terem uma dupla jornada diária de estudos proporciona aos aprendizes uma vivência e uma responsabilidade maior, se comparada a outros da mesma idade, embora, tais circunstâncias ocasionem, por outro lado, um estado visível de cansaço, interferindo na atenção e no aproveitamento escolar. De fato, ainda que o aprendizado de um ofício seja um fator estimulante, observa-se um esforço considerável dos instrutores para manter a turma atenta às explicações.

Entretanto, aos olhos dos instrutores, não é somente esse o motivo da desatenção. Eles atribuem à falta de controle e à não aplicação das normas disciplinares dos aprendizes estabelecidas pela direção da escola, as razões para a formação de um ambiente escolar qualificado como “solto” demais para formar um profissional que, ao ingressar numa fábrica, será submetido a severas normas de trabalho. De acordo com determinações da escola, é dado aos aprendizes 15 minutos de tolerância para a entrada na sala de aula ou na oficina. Quando ultrapassar esse período, o aluno deverá apresentar uma justificativa ao instrutor que, de acordo com seu critério, o deixará assistir a aula ou o encaminhará à equipe pedagógica. O mesmo procedimento se dá com relação às faltas, que só poderão somar três a cada mês.

Observei que, na maioria das vezes, a equipe pedagógica ignora esses itens. A meu ver, essa desatenção expressa uma compreensão de que nas metodologias de ensino mais ‘modernas’ não cabem procedimentos ‘rigorosos’. Para os instrutores, isso prejudica o êxito do curso na medida em que o desmoraliza diante dos aprendizes, comprometendo a própria imagem da instituição.

Ao que parece, essa preocupação demasiada com o estabelecimento da ‘ordem’ na escola deve-se muito mais à valorização, dada pelo instrutor, aos elementos que formam todo o processo de aprendizado do aluno do que propriamente a uma postura autoritária. Na realidade, o que move o instrutor, ao chamar atenção para esses aspectos, é a sua experiência concreta do processo de trabalho, levando-o a conceber o espaço da escola como uma extensão da fábrica. Para ele, todo e qualquer procedimento, tanto de aceitação do aluno, como durante todo o desenvolvimento do curso, deveria ter como referencial essa compreensão.

As experiências narradas acima demonstram que entre o enunciado do SENAI-RJ de sua nova metodologia de ensino e a prática pedagógica, a escola se constitui em espaço de contradição, onde os instrutores assumem um papel de resistência, ainda que inconsciente, à sua implementação. É a prática da profissão que permite o instrutor perceber as características próprias do ensino e do aprendizado do ofício.

Vale ressaltar que o fato da escola estudada ser formadora de trabalhadores manuais faz com que a nova metodologia de ensino apresentada pelo SENAI-RJ traga à tona as diferentes representações que os grupos da escola fazem do trabalho manual.

O cotidiano dos aprendizes, dos instrutores e da equipe pedagógica numa instituição escolar destinada à aprendizagem profissional me fez considerar o fato do trabalho manual, na sociedade capitalista, estar imbuído de uma valoração negativa. Barato (1999) chama a atenção para essa questão quando atribui os erros da didática aplicadas ao ensino de um ofício à própria marginalização do ensino profissional que, no Brasil, esteve sempre relacionado à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Considerações finais

A metodologia de ensino implantada pelo SENAI-RJ a partir de 1995 tem como proposta a formação de um novo tipo de trabalhador. Tal metodologia é fruto da nova concepção de formação profissional da instituição, que tem como pressuposto básico a reestruturação produtiva.

Seja na análise documental, seja na observação dos resultados – ainda que preliminares – da nova concepção de formação profissional do SENAI-RJ, pode-se perceber que as mudanças apresentadas devem-se à necessidade da instituição em se apresentar como uma entidade moderna, ajustando-se a um discurso dominante no âmbito da educação profissional, de formação de um novo tipo de trabalhador.

A mudança da concepção de formação profissional deve ser compreendida num contexto de modernização por que passa o SENAI-RJ. Na escola, esse processo se materializa na adoção de uma política de *qualidade total*, impondo o cumprimento de uma série de mecanismos padronizados, tornando extremamente formais as relações entre os profissionais que atuam na escola e trazendo consequências diretas à interação dos profissionais nela envolvidos.

Entretanto, a dinâmica interna da escola produz também um movimento contraditório, que só foi possível vir à tona na medida em que o enunciado de uma nova metodologia de ensino foi testada na prática pedagógica. A existência de diferentes concepções entre alunos, instrutores e equipe pedagógica sobre a nova concepção de formação profissional do SENAI-RJ evidenciou a maneira como cada um desses grupos se relaciona com a escola profissional. Para o aluno, o objetivo é a busca de uma profissão ou de um aprendizado certificado. Para o instrutor, o resgate de um tempo em que a formação do trabalhador na escola coincidia com a realidade do processo de trabalho na fábrica. E para a equipe pedagógica, o cumprimento, a todo custo, das metas de qualidade, integrando-se à nova ideologia do SENAI-RJ.

A mudança na concepção de formação profissional do SENAI-RJ está sendo conduzida num clima em que a competência e a polivalência do trabalhador são supervalorizadas como instrumento para enfrentar o mundo globalizado e vistas como uma garantia para o ingresso no mercado de trabalho. Em nome, também, das mudanças no ‘mundo do trabalho’, apresentou-se uma nova metodologia de ensino, enfatizando a formação geral do aprendiz.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a reestruturação produtiva não está diretamente subordinada à formulação da nova metodologia de ensino do SENAI-RJ. Nesse sentido, cabe indagar se a introdução de novas tecnologias e de novos processos de gestão do trabalho está realmente se dando da forma como anunciadas pelo SENAI-RJ.

Do ponto de vista pedagógico, minha pesquisa aponta para a necessidade de aprofundar a análise, ultrapassando a crítica fácil e primeira de que a ‘velha’ e a ‘nova’ metodologias de ensino industrial implementadas pelo SENAI-RJ, desde

esta perspectiva, estão exclusivamente subordinadas aos modelos fordista (ou flexível) de produção.

Referências

BARATO, Jarbas Novelino. Em busca de uma didática para o saber técnico. Boletim **Técnico do SENAC**, v. 25, n. 02, maio/agosto, 1999. SENAI, Departamento Nacional. pp: 38-60.

COSTA, Darcy. **Aprendizado não cognitivo como resultado da escolaridade** – um estudo comparativo da experiência do SENAI e de Escolas Acadêmicas Convencionais. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fazendo pelas mãos a cabeça do trabalhador: O trabalho como elemento pedagógico na formação profissional. **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, n. 47, novembro, 1983. São Paulo: Cortez, pp. 25-40

SENAI-RJ. **Educação Profissional**. A concepção do SENAI-RJ. Rio de Janeiro: GEP/DIORP, 1999.

Artigo recebido em: 17/09/2009

Aprovado para publicação em: 24/11/2009

ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS: escolas de elites ou instituições que formam para o trabalho?

*Maria da Conceição Calmon Arruda**

RESUMO:

Este artigo questiona alguns dos argumentos que respaldaram a reforma do ensino médio técnico dos anos 1990 e apresenta dados da pesquisa realizada com 302 alunos de três escolas técnicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Os dados coletados indicam que, pelo menos no grupo pesquisado, a estratégia pensada pelos reformadores de afastar os alunos das camadas médias do ensino médio técnico federal não surtiu efeito. A população alvo apresenta padrões de consumo e hábitos culturais que os aproximam dos estratos médios. A título de conclusão, reiteramos que as escolas técnicas federais não são escolas de elite porque têm como proposta uma formação para o trabalho, o que, independente das aspirações de seus alunos, vai estabelecer uma socialização diversa da proposta pelas escolas de elites.

Palavras-Chave: professional education - ensino médio – ensino técnico – trabalho educação - elite

THE FEDERAL TECHNICAL SCHOOLS OF BRAZIL: elite schools or institutions directed to the job market?

ABSTRACT:

This paper discusses the 90's secondary technical education reform claiming that the secondary technical education reform did not help democratize lower class students' access to the federal network of technical schools. A quantitative survey with 302 students indicates the interest of middle class in secondary technical education. As a conclusion, we reiterate that federal technical schools are not elite schools as their aim is to train their students for the job market, which regardless the students' aspirations, will provide them with completely different experiences from those provided by elite schools.

Keywords: professional education - secondary education – technical education - elite

* Doutora em Educação pela PUC/Rio. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. marruda30@hotmail.com.

Introdução

O mote da reforma do ensino médio técnico dos anos 1990 foi a reorganização das instituições federais de ensino médio técnico.

Na avaliação dos reformadores, em virtude de sua excelência, as escolas técnicas federais passaram a atrair alunos vinculados às camadas médias, atraídos pela oportunidade de cursar um ensino médio gratuito de qualidade que os preparasse para o vestibular e não em uma formação para o trabalho.

Neste contexto, as escolas técnicas federais foram consideradas disfuncionais, um verdadeiro desperdício do dinheiro público, já que seu objetivo precípuo - a formação de mão de obra para o mercado de trabalho - supostamente não estaria sendo cumprido por conta da trajetória de seus egressos que se dirigiram para o ensino superior e não para o mercado de trabalho.

Para sanar este problema, os reformadores pensaram uma nova arquitetura para as escolas técnicas federais que desestimulasse os alunos das camadas médias a concorrerem por suas vagas.

Assim, a partir da publicação do decreto 2.208/97, o ensino médio e o ensino técnico passam a ter carga horária e matrícula distintas. Ao aluno foi oferecida a opção de cursar o ensino médio e o ensino médio técnico concomitantemente ou cursar o ensino médio técnico após a conclusão do ensino médio¹.

Na concepção dos reformadores tal estrutura afastaria os alunos das camadas médias do ensino técnico federal. Estes alunos tenderiam a concorrer exclusivamente às vagas do ensino médio, deixando as vagas da educação profissional para os reais interessados em uma formação para o trabalho: os alunos das camadas populares.

Entretanto, a pesquisa que realizamos em 2006 mostrou que, pelo menos no grupo pesquisado, a arquitetura da reforma não afastou os alunos das camadas médias do ensino médio técnico federal, como veremos ao longo deste trabalho. No momento, gostaríamos de ressaltar que, desde a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, o governo brasileiro vem construindo um novo modelo de educação profissional.

No caso específico da educação profissional de nível médio, destacamos três momentos: a ruptura provocada pelo decreto 2.208/97; o consenso possível repre-

¹ O decreto 5.154 de 23/07/2004 revogou o decreto 2.208/97 e possibilitou que o ensino médio técnico fosse ofertado na forma integrada, contudo a legislação infralegal que respaldou a reforma não foi alterada. Logo, os cursos médio e médio técnico mantiveram carga horária e diretrizes curriculares independentes.

sentado por sua revogação (decreto 5.154/2004) e a integração de algumas escolas técnicas federais e colégios agrotécnicos aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) criados pela lei 11.892/2008².

Neste trabalho, iremos focar em alguns argumentos que nortearam a reforma do ensino médio técnico dos anos 1990. Acreditamos que pensar a reforma pode contribuir para o debate sobre a educação profissional frente à emergência de um novo modelo institucional, os IFETs.

Para dar conta de nosso objetivo, organizamos este trabalho em três partes, a saber: o desinteresse das camadas médias pelo ensino técnico, a associação das escolas técnicas como escolas de elite e a trajetória dos egressos das instituições federais de ensino médio técnico. Na terceira parte, a título de considerações finais, afirmamos que não há como tentar impor, através de políticas públicas, trajetórias que, na realidade, são escolhas individuais e que as escolas técnicas federais não são e nunca foram escolas de elite porque têm como proposta uma formação voltada para o trabalho.

Três argumentos dos reformadores

Cláudio Moura Castro (2005), um dos principais articuladores da reforma do ensino médio técnico, afirma que o modelo de escola técnica adotado no Brasil até 1997, que combinava educação secundária e formação técnica, representava uma solução instável já que não conseguia oferecer aos alunos uma formação que equilibrasse o conteúdo acadêmico e profissionalizante.

Outro problema identificado por Castro (2005) foi a trajetória dos egressos das escolas técnicas federais, que não se dirigiram para o mercado de trabalho, mas sim para o ensino superior. Isto ocorreria por conta da excelência destas escolas.

A oferta de um ensino público de qualidade nas escolas técnicas federais teria despertado o interesse de alunos vinculados às camadas médias que passaram a competir por suas vagas não em busca de uma profissionalização precoce, mas de uma formação consistente que os preparasse para os exames vestibulares.

O afluxo de alunos das camadas médias acabou inviabilizando o acesso de alunos das camadas populares às escolas técnicas federais. Estes sim, interessados em uma formação para o trabalho.

² Apesar de metade das vagas dos IFETs serem destinadas à “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados” (lei 11.892/2008 - art. 7º, inc. I), a tendência é que estes institutos assumam uma identidade diversa das de suas instituições de origem em virtude de suas características institucionais. Os IFETs são institutos pluricurriculares e multicampi, focados na educação profissional e tecnológica que oferecem cursos de educação superior, de nível técnico e de nível básico.

Como consequência desta inversão e do alto nível do ensino ofertado, as escolas técnicas federais teriam se transformado em escolas da elite *de facto*, preparando seus alunos para o ensino superior e não para o mercado de trabalho. E “quanto melhores foram ficando essas escolas, tanto menos técnicos elas foram produzindo, pois foram cooptadas pelas elites que conseguiam passar no *vestibulinho*” (CASTRO, 2005, p. 151 – grifo do autor).

É dentro dessa dinâmica que emerge o argumento de que não haveria interesse dos alunos das camadas médias pelo ensino técnico. Efetuada a cisão do ensino médio do ensino técnico, os alunos das camadas médias tenderiam a se dirigir para o ensino médio, deixando as vagas do ensino técnico livres para serem ocupadas pelos alunos das camadas populares (CASTRO, 2005).

A pesquisa que realizamos em 2006 constatou que, pelo menos no grupo pesquisado, a reforma não afastou os alunos das camadas médias das escolas técnicas federais³. Os resultados revelaram que a maioria dos alunos pesquisados tem um perfil socioeconômico e cultural que os aproxima das camadas médias e que optou por cursar o curso técnico em concomitância interna com o ensino médio (ARRUDA, 2007).

A pesquisa foi realizada com 302 alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio de três escolas técnicas localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro, duas públicas e uma privada⁴.

A Escola 1⁵ é uma escola privada, localizada na Zona Sul da Cidade do Rio de Janeiro que desde 1945, quando sua primeira sede foi inaugurada, se dedica à educação profissional. A Escola 1 responde por 8,3% dos alunos da população alvo e sua inclusão na pesquisa foi motivada por ser privada e atender a alunos vinculados às camadas médias da população.

Vale salientar que o perfil dos alunos da Escola 1 não se sobressai na pesquisa; o que se destaca é o perfil educacional e sócio-ocupacional de seus responsáveis. O percentual de pais e mães⁶ com nível superior completo é de 84%.

³ Para coleta de dados utilizamos o questionário discente do projeto de pesquisa ‘Educação Profissional e Qualidade de Ensino: investigando a interação família-escola’ em Paula (2007).

⁴ A inclusão de uma escola privada se deu porque acreditávamos que a existência de escolas técnicas privadas destinadas às camadas médias seria um indicativo do interesse desse estrato social pelo ensino médio técnico.

⁵ A numeração das escolas está relacionada à ordem de aplicação dos questionários.

⁶ Utilizamos os termos ‘pais e mães’ para referir a quaisquer responsáveis pelos alunos.

A Escola 2 funciona como uma unidade descentralizada⁷ da rede federal de educação tecnológica localizada na Baixada Fluminense e onde estuda a maioria dos alunos pesquisados (55,3%). A Escola 2 foi inaugurada em 2003 e desde de 2004 oferece cursos de ensino médio, ensino médio técnico e de graduação. A maioria dos pais (68,3%) e das mães (74,3%) tem ensino médio completo⁸.

A Escola 3 pertence à mesma rede da Escola 2, mas difere em *status* administrativo pois funciona como uma autarquia federal. Ela está localizada na Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro e seus alunos representam 36,4% da população alvo. Praticamente a metade dos pais (49,9%) da Escola 3 tem nível superior completo e o percentual de mães com nível superior é de 50,9%.

É importante salientar que o perfil dos alunos de nossa pesquisa difere do padrão das escolas públicas brasileiras, não só porque a maioria dos discentes completa o ensino médio na faixa etária considerada ideal, entre 17-18 anos (87,4%), como também porque desconhece a experiência da reprovação no ensino fundamental (87,7%).

Como nossa pesquisa não teve o objetivo de identificar a estratificação no interior das camadas médias, não podemos afirmar que percentual de alunos pertence às camadas médias alta, médias ou médias baixa. Todavia, o perfil ocupacional dos pais e das mães dos alunos nos leva a concluir que eles integram o que Antunes (2002) define como “classe trabalhadora ampliada” já que a maioria dos pais (76,5%) e das mães (64,9%) trabalha.

A classificação dos pais e das mães por estrato sócio-ocupacional nos permitiu traçar um perfil mais acurado de sua posição no mercado de trabalho⁹. No caso dos pais, um terço deles está vinculado ao estrato sócio-ocupacional médio, 18,5% ao médio-alto e 17,5% ao alto. Somando o percentual de pais vinculados aos estratos sócio-ocupacionais médios e médio-alto, podemos dizer que a maioria ocupa posições nos estratos sócio-ocupacionais médios. O percentual de pais aposentados é de 9,3%.

A taxa de desemprego entre os pais é de 4,3%. Um índice baixo se levarmos em consideração que, em 2006, a taxa de desocupação masculina, na Região Sudeste, foi de 9,6% (IBGE, 2007).

⁷ As unidades descentralizadas da rede federal de educação tecnológica são escolas que possuem sede própria, mas que mantêm dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação à escola à qual está vinculada.

⁸ Foram somados os percentuais do ensino médio e do ensino superior.

⁹ Para a tabulação dos dados ocupacionais dos pais e das mães dos alunos desenvolvemos uma tabela com base na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e na tabela Ocupação Principal do Imposto de Renda de 2000. Posteriormente utilizamos, com adaptações, a estratificação socioocupacional proposta por Paulo Jannuzzi (2003). Esta opção possibilitou um quadro mais claro do perfil socioocupacional dos responsáveis pelos alunos.

A análise por escola nos permite perceber que o perfil sócio-ocupacional dos pais não é homogêneo. Enquanto 60% dos pais da Escola 1 estão vinculados a ocupações típicas do estrato sócio-ocupacional alto, na Escola 2 só 5,4% dos pais estão neste patamar. O que se sobressai na Escola 2 é o estrato sócio-ocupacional médio (42,5 %). Já na Escola 3 não há um estrato sócio-ocupacional que se destaque: 26,4% dos pais estão no estrato sócio-ocupacional alto, 20,9% no médio-alto e 24,5% no médio.

Não obstante a escolaridade similar a dos pais, a estratificação sócio-ocupacional das mães não espelha essa semelhança: 10,9% estão no estrato sócio-ocupacional alto, 22,2% no médio-alto, 21,9% no médio e 4,6% já estão aposentadas. O percentual de desemprego entre as mães é de 5,0%, inferior à taxa de desocupação feminina na Região Sudeste, apurada pela PNAD 2006, que é de 7,2% (IBGE, 2007).

No que diz respeito à renda familiar, durante a aplicação dos questionários pudemos constatar que alguns discentes não tinham uma idéia exata da renda mensal de sua família, muito menos do valor do salário mínimo nacional¹⁰.

Com base nos dados computados, podemos afirmar que não há uma faixa de renda predominante e que, enquanto um terço dos alunos declara renda familiar de 5 a 10 salários mínimos (SM), um quarto informa renda familiar entre 3 e 5 SM. A partir da faixa de renda de 15 SM os percentuais tendem a decrescer. Os alunos com renda familiar de até 3 SM perfazem 12,3% da população alvo.

Mas, independente da faixa de renda e do perfil sócio-ocupacional de pais e mães, a pesquisa constatou que a maioria dos alunos está vinculada a famílias que dependem da venda de sua força de trabalho para sobreviver, o que seguramente os distancia da definição clássica de elite. O que nos leva ao segundo argumento que nos propomos a discutir: o fato de que as escolas técnicas federais haviam se tornado escolas de elite.

A nosso ver, o argumento que associa as escolas técnicas federais a escolas de elites por conta do interesse que elas despertaram nas camadas médias é usado como uma estratégia para justificar a implementação da reforma e apresentá-la como socialmente mais justa.

Em um país marcado pela desigualdade social, como questionar uma reforma de ensino que tem como pressuposto a ampliação do acesso das camadas populares a um ensino médio técnico de qualidade que potencialize suas chances no mercado de trabalho?

¹⁰ Em setembro de 2006, o salário mínimo nacional estava afixado em R\$ 350,00.

Ao associar as camadas médias às elites, Castro (2005) não só promove a homogeneização dos estratos médios, como estabelece uma dissociação entre este estrato social e o trabalho manual, este último mais adequado às camadas populares.

À primeira vista, essa concepção de trabalho não é desprovida de sentido pois espelha a própria desvalorização do trabalho na sociedade brasileira. No entanto, um olhar atento sobre as camadas médias revela que elas são heterogêneas e que há uma estratificação no seu interior que remete a posições diferenciadas na estrutura social.

Gostaríamos de destacar que as camadas médias não atravessaram incólumes os ajustes promovidos pelas políticas neoliberais e pela reestruturação produtiva. A insegurança quanto ao futuro passa a fazer parte de seu cotidiano, já que o desemprego prolongado, antes associado a pessoas sem qualificação profissional, começa a afetar indivíduos qualificados¹¹. E isto ocorre em um cenário em que as garantias associadas ao trabalho estão sendo questionadas e que a expansão do nível de emprego tem privilegiado postos de trabalhos de baixa remuneração¹².

Um exame mais aprofundado do conceito de elites nos permite perceber que as elites não formam um todo homogêneo. Elas são compostas por diferentes grupos sociais e o que parece caracterizá-las é sua suposta supremacia sobre os outros estratos sociais.

Em seu estudo sobre as elites, Bottomore (1965) assevera que, em sua gênese, as teorias de elites tiveram como norte o questionamento dos anseios democráticos que surgiram no final do século XIX, vistos como uma passagem para o socialismo. Nesse sentido, o conceito de elite também está relacionado à afirmação das diferenças individuais como um contraponto às reivindicações de igualdade e da superioridade de alguns ou mesmo de um grupo social sobre o outro de forma a delimitar os limites da possibilidade de realização das reivindicações populares. A sociedade estaria dividida entre aqueles que compõem a elite e aqueles que não a integram - as massas.

¹¹ Ver Antunes (2002), Mészáros (2002), Pochmann (2004, 2006, 2007).

¹² Em sua análise sobre a política econômica dos anos 90, Pochmann (2006) destaca que os trabalhadores brasileiros foram afetados não só pelo desemprego, mas também pelo dessalariamento. Os postos de trabalho criados neste período se caracterizavam pela precariedade e pelos baixos salários. A partir de 1999 há uma retomada do nível de crescimento do emprego formal, mas sem que isto se reflita no padrão salarial. “Desde 1999, com a mudança do regime cambial, a recuperação econômica foi acompanhada do crescimento do nível de emprego formal, o que indica o quanto a expansão da economia pode gerar postos adicionais de trabalho com carteira assinada. Deve-se considerar, no entanto, que 90% dos novos empregos criados têm sido com remuneração de até dois salários mínimos mensais” (POCHMANN, 2006, p. 129).

Mas como conciliar uma concepção que prevê, ou melhor, aceita o predomínio de uma minoria sobre o restante da população com a democracia? Pelo esvaziamento do conceito de democracia e pela incorporação do lema liberal de igualdade de oportunidades e de mérito individual. É o mérito que vai respaldar o lugar a ser ocupado pelo indivíduo na estrutura social.

Dentro dessa dinâmica, as teorias de elite referendam a desigualdade ao defender que a existência de elites é natural e se apresenta em todas as sociedades. Assim, naturalizam a existência de dominados e dominadores já que estes últimos estariam mais bem preparados para conduzir a sociedade. Aos dominados caberia a possibilidade aberta pela democracia representativa de se manifestarem periodicamente nas eleições. É neste contexto que a teoria das elites se harmoniza com esta forma limitada de democracia.

É importante salientar que não queremos negar o fato de que, se comparados aos integrantes das camadas populares, os alunos que participaram de nossa pesquisa não só detêm uma posição econômica superior, como um capital cultural que favorece um desempenho escolar satisfatório. Contudo, isto não elide a inadequação do uso do termo ‘elite’ para designá-los, muito menos para designar as escolas técnicas federais.

Isto porque as escolas técnicas federais não são e nunca foram escolas de elite, não por serem públicas, mas por terem como proposta uma formação para o trabalho, o que, independente das aspirações de seus alunos, estabelece uma socialização diversa da proposta pelas escolas de elites.

O uso do termo ‘elite’ por Castro (2005) parece estar mais relacionado à tentativa de afirmar a rede de escolas técnicas federais como uma instituição escolar que não só transmite uma formação inadequada, mas também é frequentada por alunos inapropriados.

As elites, no sentido clássico do termo, constroem todo um aparato sociocultural que visa a reproduzir seu modo de vida e a consolidar sua visão de mundo entre seus pares. O ingresso em escolas exclusivas tem como objetivo proporcionar aos herdeiros a socialização entre iguais e o desenvolvimento e o fortalecimento do padrão de gosto de sua classe social, do *habitus* sociocultural que os distinguem das demais classes sociais. Os próprios professores e diretores dessas escolas têm laços estreitos com esse grupo social, muitos estudaram em escolas desse tipo e orbitam o universo restrito das elites (ALMEIDA & NOGUEIRA, 2002).

O terceiro argumento utilizado pelos reformadores que queremos con-testar é o que trata do direcionamento dos alunos para o ensino superior. A pesquisa realizada por Suzana Burnier (2003) sobre a trajetória profissional de duas gerações de técnicos de nível médio mostrou que a maioria dos egressos do ensino técnico deu prosseguimento a seus estudos após alguns anos de sua inserção no mercado de trabalho e que o movimento em direção ao ensino superior foi motivado pela insatisfação com a remuneração recebida como técnico.

Nesse sentido, podemos dizer que, para este grupo de técnicos, o aumento de sua escolaridade foi tributário das condições objetivas do mercado de trabalho que remunera melhor os profissionais de nível superior.

O pecado original das escolas técnicas federais parece ter sido a associação, bem sucedida, que realizaram entre uma formação geral e uma formação para o trabalho permitindo a seus alunos autonomia na articulação dos conhecimentos recebidos.

E, como não estão restritos pela educação que receberam exclusivamente à prática do trabalho, eles possuem autonomia intelectual para ir além, caso queiram. E a maioria deseja: enquanto 48,7% dos alunos que participaram de nossa pesquisa pretendem cursar a universidade, 44% têm planos de trabalhar e cursar a universidade.

É importante salientar que este desejo não opera no vácuo, mas é fruto da interação familiar. A maioria dos alunos reporta que sua vida escolar é acompanhada de perto por alguém de sua família e que a continuidade de seus estudos é um tema constante no diálogo familiar.

A escolaridade dos pais e das mães, acima da média da dos trabalhadores brasileiros, talvez explique sua interação com o desempenho escolar de seus filhos. Os dados mostram que 76,1 % dos pais e 80,1% das mães concluíram o ensino médio. Nestes índices incluímos os pais (37,7%) e as mães (40%) com ensino superior completo.

O debate sobre o que seria uma educação adequada aos pobres, ou melhor, do *quantum* de educação é preciso desprender para os pobres não é recente, muito menos exclusivo do Brasil. No caso brasileiro ele parece se apresentar sob diferentes formas nas diversas reformas educacionais realizadas no último século, sem realmente incorporar os pobres à estrutura do sistema público de ensino. Ele se revela na forma parcial e limitada como propostas progressistas do campo da educação são incorporadas, transformando-as quase sempre em um arremedo de '*Frankenstein*' tal a hibridização a que os conceitos são submetidos.

Em mesmo quando as barreiras físicas são desmontadas (expansão de matrículas), outras são erguidas. Hoje nos deparamos com barreiras socio-culturais (exclusão branda) que procuram formas de ofertar um ensino adequado aos despossuídos, de modo a lhes permitir aprender o suficiente para se tornarem bons cidadãos, cientes de suas obrigações e deveres, e capazes de garantir sua sobrevivência através de alguma atividade lícita geradora de renda.

Tomemos por exemplo o discurso do Presidente Lula no lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual assevera que o Programa é fruto da reflexão política de que melhorando a educação poder-se-ia resolver todos os problemas do Brasil. O presidente enfatiza que a melhoria da qualidade do ensino não está atrelada exclusivamente à liberação de verbas, mas também à mobilização da sociedade “em prol de um ensino público transformador e de qualidade” (SILVA, 2007, p. 3).

Sua fala embute a promessa de que as condições objetivas do país podem ser alteradas através da educação, proporcionando aos jovens um futuro mais consistente (SILVA, 2007, p. 1):

Eu o anuncio [o PDE] como o Plano mais abrangente já concebido neste País para melhorar a qualidade do sistema público e para promover a abertura de oportunidades iguais em educação. Eu vejo nele o início do novo século da educação no Brasil. Um século capaz de assegurar a primazia do talento sobre a origem social e a prevalência do mérito sobre a riqueza familiar. O século de uma elite da competência e do saber, e não apenas de uma elite do berço ou do sobrenome.

Vale lembrar que já na década de trinta, Sérgio Buarque de Holanda (1991) nos alertava sobre os “**pedagogos da prosperidade**” que viam na alfabetização do povo o caminho para a modernização do país. Segundo ele, a adoção do liberalismo e da democracia não significou, entre nós, o desenvolvimento de valores liberais e democráticos, mas sim a vestimenta de uma capa de modernidade que afastava, pelo menos no nível do discurso, nossas elites de suas raízes patrimoniais, semifeudais e rurais e do mesmo modo a distanciava do povo, analfabeto e mestiço¹³, espelho de

¹³ José Murilo de Carvalho (2002) salienta que o deslumbramento frente à exuberância dos recursos naturais do Brasil não se transferiu para a visão que as elites nacionais desenvolveram sobre o povo brasileiro. A ciência racista da segunda metade do século XIX não vê como promissor o desenvolvimento de um povo miscigenado. Na realidade houve até quem aventasse a possibilidade de que a miscigenação levaria ao desaparecimento da população. É neste contexto que a imigração europeia surge como resposta, ou melhor, como salvação, para um povo condenado. Era a oportunidade de colocar a maior distância possível entre o Brasil Estado-Nação, vértebra de Portugal, e o Brasil selvagem, que primeiro foi habitado por grupos indígenas, alguns deles canibais, e mais tarde povoado por negros escravos trazidos da África. Este Brasil selvagem seria habitado por uma população de segunda classe, abaixo das potencialidades naturais do país. O cientificismo racista só será posto na berlinda pelas atrocidades cometidas em nome da supremacia racial durante a Segunda Grande Guerra. Neste contexto a miscigenação brasileira deixa de

uma realidade social que não se queria transformar, apesar de incômoda. É neste contexto que a alfabetização do povo foi vista como um caminho para a garantia de um futuro melhor para as classes populares e para o país.

Mais de setenta anos depois, a educação continua a ser apontada como um caminho para um futuro melhor. Só que agora vinculada a um cenário de insegurança e instabilidade que se quer afirmar como natural. Não queremos com isto negar os ganhos que a ampliação do acesso à educação trouxe para a população, mas salientar que esta ampliação, por si só, não tem como equacionar problemas que na realidade são estruturais.

Os avanços das camadas populares e das camadas médias no campo da educação se deram nas brechas abertas pelas contradições do movimento de expansão (de matrículas) e de restrição (de recursos) e não em consequência de um projeto de educação direcionado à inserção das camadas subordinadas ao sistema público de ensino.

Um exemplo disso é que o sistema de ensino brasileiro só se torna um sistema de massa ao final do século XX por imposição do capital. E mesmo assim, desprovido de uma infraestrutura que lhe possibilite transmitir um ensino de qualidade.

A recusa em se analisar as causas concretas do problema educacional brasileiro – a desigualdade social e o não comprometimento com sua superação – parece aprofundá-lo, principalmente em um cenário de uso decrescente da força de trabalho.

Entretanto, este quadro não inibe as pressões do empresariado brasileiro e de sua *intelligentsia* em prol de uma “pedagogia de resultados” (SAVIANNI, 2007) que eleve a escolaridade do trabalhador brasileiro e lance as bases de uma cidadania esvaziada da ação política.

Governo e empresários parecem se unir em torno de uma noção instrumental de educação, fortemente influenciada pela teoria do capital humano, no qual o crescimento econômico do país é vinculado à melhoria dos índices educacionais.

ser um problema e passa a ser um modelo a ser apresentado e divulgado ao mundo. “Ainda assim, a eliminação das imagens negativas vinculadas a fatores raciais não significou o desaparecimento da auto-imagem negativa ou, pelo menos, de uma imagem que contrasta intensamente com a auto-imagem americana” (CARVALHO, 2002, p. 65). É importante destacar que aqui, diversamente dos EUA, não foi necessário tomar nenhuma medida legal que impedisse a inserção política e econômica dos negros após a abolição da escravidão, posto que antes deste ato os negros foros já haviam demonstrado ter incorporado pelos anos de escravidão seu lugar na estrutura social. Esta aceitação e o comportamento social que gerava tranquilizava as elites. “Os escravos recém-libertados ingressaram numa estrutura social multirracial e paternalista que há muito ensinara aos homens de cor livres os hábitos da submissão no relacionamento com empregadores e superiores sociais em geral” (SKIDMORE, 1994, p. 106-107).

A contradição é que a implementação desse modelo de ensino não restringe somente as expectativas futuras dos indivíduos, mas as do próprio país também, à medida que não são erguidos os alicerces necessários para ampliar o percentual de indivíduos aptos a desenvolverem um conhecimento endógeno. Como o sistema público de ensino responde por mais de 80% das matrículas do ensino médio, podemos depreender os efeitos deletérios se tal concepção de educação não for revista.

Ao deslocar para o saneamento dos problemas educacionais a resolução das tensões e problemas da realidade atual, o Governo Lula não só procura criar uma fé quase metafísica no futuro e na educação, como abdica do encaminhamento de alternativas efetivas para a superação da desigualdade social. Essa opção política não só despreza a realidade, como esvazia a discussão e o enfrentamento de problemas concretos que não pertencem somente ao campo da educação.

O que os reformadores se recusaram a enfrentar, e o governo Lula parece acompanhá-los, é que a crise não é exclusiva do campo da educação, muito menos do ensino médio técnico, mas sim dos fundamentos da própria sociedade brasileira. Como um país campeão em desigualdade social pode supor que seu sistema de ensino não espelhe essa fratura social?

A recusa em (re)pensar o sistema de ensino público brasileiro para além dos limites estreitos da produção não se deve a nenhuma estratégia perversa de negar às classes populares uma educação consistente, mas a uma visão de mundo que não contempla outras alternativas para os pobres que não uma formação estrita para o trabalho.

Nesse sentido, quando figuras expressivas do empresariado nacional vão à mídia e se integram a projetos em defesa de uma educação pública de qualidade, elas na realidade estão defendendo não só sua visão de mundo, como também sua solução para a pobreza do país: educação – a panacéia dos problemas socioeconômicos brasileiros.

A democracia pressupõe que todos os grupos sociais expressem sua visão de mundo e defendam seus interesses. Sob esta ótica a defesa do empresariado nacional e de sua *intelligentsia* por um sistema público de ensino afinado com seus interesses faz parte do jogo democrático. O problema ocorre quando se estabelece uma correlação de forças desiguais, em que um grupo consegue impor a toda a sociedade, sem debate e passando por cima do consenso, sua noção do que seria um sistema de educação profissional adequado e o governo não só encampa essa idéia

na forma de política pública, como também a vinculação que é feita entre educação e desigualdade social. Frente a este quadro, mais do que um novo programa de educação, é necessário que a sociedade defina que tipo humano deseja formar.

Sem esta reflexão, qualquer projeto de ensino fica esvaziado sentido, dada a contradição que se instala entre uma concepção de educação que, se na aparência busca contemplar o ser humano, em sua essência quer responder à lei férrea da competitividade.

Considerações finais

O grupo de alunos pesquisado apresenta trajetória escolar, práticas culturais e características socioeconômicas vinculado às camadas média embora não formem um todo homogêneo. A análise do perfil educacional e sócio-ocupacional dos pais e das mães revela uma clara diferenciação entre as escolas. Enquanto o ensino superior e a ocupação de posições no estrato sócio-ocupacional alto predominam entre os pais e as mães da Escola 1, na Escola 2, localizada na Baixada Fluminense, o ensino médio se destaca e como consequência a ocupação de postos de trabalho que requerem este nível de escolaridade. A Escola 3 se situa em uma posição intermediária.

O exposto acima nos leva a inferir que não há uma presença significativa de alunos das camadas populares nas escolas da rede federal de ensino técnico. Assim, ao contrário do que previram os reformadores, os alunos das camadas médias optaram em cursar o ensino médio em concomitância interna com o ensino técnico.

A opção desses alunos mostra que não há como tentar impor, através de políticas públicas, trajetórias que são na verdade escolhas individuais. O que essas políticas parecem fazer, e com eficiência, é cercear o acesso da maioria da população a uma escolarização que possibilite este tipo de autonomia.

A classificação das escolas técnicas federais como escolas de elites por conta do interesse despertados nos alunos das camadas médias não é só inadequada, como não reconhece a própria reconfiguração a que vem sendo submetido este estrato social por conta dos ajustes promovidos pelas políticas neoliberais.

A estratificação sócio-ocupacional dos pais e mães do grupo de alunos pesquisados mostrou que os alunos estão vinculados a famílias de trabalhadores, o que seguramente os distanciam da concepção de elites.

De mais a mais, reafirmamos que as escolas técnicas federais não são escolas de elite, não por serem públicas, mas porque têm como objetivo uma formação para

o trabalho, o que propicia a seus alunos uma socialização distinta da proposta pelas instituições escolares de elites. As escolas de elite proporcionam uma socialização restrita, entre iguais, que busca reforçar nos alunos comportamentos e hábitos culturais de sua classe social.

A geração que hoje inicia sua trajetória profissional o faz em um momento em que as conquistas dos trabalhadores estão sendo revistas para a sobrevivência do capital. Do mesmo modo, a perspectiva de desenvolvimento linear de uma carreira não mais integra suas expectativas de futuro.

A insegurança quanto ao futuro não é específica de nosso tempo, mas própria da dinâmica capitalista. Não podemos deixar de lembrar que a incerteza estava entre as bandeiras brandidas pela burguesia ao propor uma nova configuração social em contraposição à ordem feudal.

O futuro não estava mais pré-traçado pelo nascimento, mas a ser escrito por cada indivíduo. O problema é que ontem, como hoje, aqueles que não dispõem dos meios materiais para exercer sua autonomia se tornam testemunhas das barreiras que os impedem de escrever seu futuro.

A história nos mostra que os avanços e limites no campo da educação se articulam com a demanda popular e com o processo democrático e, nesse sentido, o que se chama 'fracasso' do sistema público de ensino não está vinculado exclusivamente à crise da escola, mas sim ao quadro mais amplo em que ela se insere e às dificuldades postas ao aprofundamento do processo democrático.

O desafio que se impõe é pensar a educação sob uma lógica diversa do autoritarismo conservador que parece se reinventar a cada projeto/reforma educacional. Isto só é possível a partir de novos pressupostos.

A questão não é alterar a LDB, ou revogar as normas que regem o ensino médio técnico, mas mudar as bases de sustentação dessa lógica, como discutir com a sociedade o tipo humano que se quer formar e tornar claro os pressupostos que norteiam os diferentes projetos educacionais.

A possibilidade de ampliação da escolaridade é uma conquista para a sociedade brasileira. Só que, tal como está configurado, o sistema público de ensino não contribui para a elevação efetiva da escolaridade dos alunos em termos de capacitá-los ao domínio do saber historicamente acumulado, pois não lhes permite a compreensão do atual estágio de desenvolvimento técnico-científico. A educação pública ofertada praticamente determina a seus egressos o lugar que devem ocupar não só na divisão social do trabalho, como na própria estrutura social.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. e NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6ª ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. **A reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento?** Tese de Doutorado em Educação Brasileira, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BOTTOMORE, T. B. **As elites e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

BRASIL. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 abr. 1997, p. 7.760.

———. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004, p. 18.

———. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 30 dez. 2008.

BURNIER, Suzana. Os significados do trabalho segundo técnicos de nível médio. In: Reunião Anual da ANPEd, 26. Poços de Caldas. Anais... Poços de Caldas: ANPEd, 2003. 15 p.

CARVALHO, José Murilo de. Terra do nunca: sonhos que não se realizam. In: BETHELL, Leslie (org.). **Brasil: fardo do passado, promessa do futuro, dez ensaios sobre política e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. pp. 45-75.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. pp. 153-180.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a, pp. 21-56.

———. A política de educação profissional no governo Lula: um processo histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, outubro 2005b, pp. 1087-1113.

———; FRANCO, Maria Ciavatta. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, abril 2003, pp. 93-130.

———; FRANCO, Maria Ciavatta. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006. pp. 343-372.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 22ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991. 157p.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005. v. 26, p.1-125, 2005.

———. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: síntese de indicadores 2006. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: out. 2007.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2006. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em abril 2006.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Estratificação sócio-ocupacional para estudos de mercado e pesquisa social no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, v.17, n.3-4, 2003, pp. 247-254.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, jan./abr. 1997, pp. 77-95.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

PAULA, Lucília Augusta Lino de. **Educação Profissional e Qualidade de Ensino**: investigando a interação família-escola. Relatório Final do Projeto de Pesquisa (Edital CNPq 19/2004 –APq). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), 2007.

POCHMANN, Marcio. As duas rendas mínimas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 22 maio 2004.

———. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006, pp. 109-132.

———. O país dos desiguais. **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 1, n. 3, 2007, pp. 16-18.

RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2002b.

———. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. pp. 283-309.

SAVIANI, Demerval. O Choque Teórico da Politecnia. Rio de Janeiro, **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 2003, pp. 131-152,

———. O ensino de resultados [entrevista]. São Paulo, **Folha de São Paulo**, 29 abr. 2007. Mais!, p. 3.

SILVA, Luís Inácio Lula da. **Discurso realizado no lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação (PED)**. Disponível em <www.estadao.com.br/educacao>. Acesso em 17 maio 2007.

SKIDMORE, Thomas E. **O Brasil visto de fora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SOUZA, Paulo Renato. Educación y desarrollo en Brasil, 1995-2000. **Revista de la CEPAL**, n. 73, 2001, pp. 67-82.

Artigo recebido em: 29/09/2009

Aprovado para publicação em: 24/11/2009



**DECRETOS 2208/1997 E 5154/2004:
os efeitos produzidos no Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim.**

*Kamila G. Rios**

*Lucília Augusta Lino de Paula***

RESUMO:

Por meio de uma análise histórica da educação profissional brasileira, que teve seu marco inicial em 1909, buscou-se neste trabalho analisar os reflexos dos decretos 2208/97 e 5154/04 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – campus Senhor do Bonfim – anteriormente denominado Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim, BA. Para tanto, algumas questões foram suscitadas: de que maneira o campus Senhor do Bonfim reagiu quando o decreto 2208/97, de forma imperativa, proíbe a formação integrada e regulamenta formas aligeiradas e fragmentadas de educação profissional – via certificação modular - tendo em vista as necessidades do mercado? Que perfil de aluno foi beneficiado com isso? A publicação do decreto 5154/04 promoveu alterações significativas na prática curricular, ou o restabelecimento da educação integrada representou tão somente a junção do currículo do ensino médio e do curso técnico? Questões como essas serão discutidas no decorrer deste artigo com vista a colaborar para a construção da história da educação profissional do Brasil.

Palavras-Chave: educação profissional - formação integrada - reforma da educação.

DECREEES 2208/1997 AND 5154/2004: the effects produced in the Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim, Bahia, Brazil.

* Mestranda em Educação Agrícola pela UFRRJ/PPGEA; IF Baiano – Campus Senhor do Bonfim; E-mail: kamilarioss@gmail.com.

** Doutora em Educação pela PUC/Rio e Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino do Instituto de Educação da UFRRJ; E-mail: lucilialinop@yahoo.com.br

ABSTRACT:

Through a historical analysis of Brazilian professional education, which started in March 1909, we analyze the effects of decrees 2208/97 and 5154/04 on the Federal Institute for Education, Science and Technology Baiano – Campus Senhor do Bonfim - formerly the Federal Agrotechnical School of Senhor do Bonfim, BA. In this study, some questions were posed: how did the Campus Senhor do Bonfim answer when mandatory decree 2208/97, prohibiting integrated training and regulating relaxed and fragmented forms of professional education - via modular certification - in view of the market's needs? What student's profile has benefited from this? Did the publication of decree 5154/04 promote significant changes in curriculum practice, or did the re-establishment of integrated education represent merely the junction of the high school curriculum and technical course? Such issues will be discussed throughout the article in order to collaborate in building the history of professional education in Brazil.

Keywords: professional education - integrated training - education reform.

Introdução

A história da educação profissional como responsabilidade do estado teve início no Brasil em 1909, ano em que foram criadas as dezenove escolas de artes e ofícios, consideradas precursoras das atuais escolas técnicas federais e estaduais. A implementação pelo Estado dessas dezenove escolas visava educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte que, desse modo, seriam retirados das ruas e causariam menos problemas ao poder hegemônico. Aos 'desfavorecidos da sorte' estava destinada uma educação profissional marcada pelo dualismo educacional que impedia uma escolaridade mais longa. "A primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho" (KUENZER 1999, p.88).

Até 1932, surgiram alternativas voltadas para a classe trabalhadora: o curso rural e profissional no lugar do curso primário e com duração de quatro anos. Aqueles que optassem por um deles poderiam, já no nível ginásial, fazer o curso técnico comercial ou o agrícola, com formação exclusiva para o mundo do trabalho. O tratamento dado às classes sociais menos favorecidas permanecia carregado de preconceitos e limitações (KUENZER, 1999).

Em contrapartida, à classe hegemônica traçava-se uma outra trajetória: após o ensino primário vinha o propedêutico e, logo em seguida, o ensino superior.

Somente nesse último é que surgiam as subdivisões em ramos profissionais, confirmando uma visão dual na educação brasileira.

É notória a disparidade entre a constituição da trajetória educacional dos trabalhadores e das camadas médias e altas no Brasil – àqueles oferecia-se formação profissional em escolas especializadas ou mesmo no próprio ambiente de trabalho e aos filhos das elites brasileiras destinava-se a formação acadêmica e intelectualizada, configurando a dualidade estrutural que havia se instalado.

Numa analogia ao taylorismo-fordismo, fica evidente a divisão entre capital e trabalho legitimando, para KUENZER (1999, p. 90), “a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica”.

Em 1942, a formação profissional começou a ocorrer em nível médio de segundo ciclo, mas manteve-se inacessível no nível superior, a exemplo do curso agrotécnico, comercial e industrial técnico. Surgem, nesse momento, as escolas técnicas e o sistema privado de educação: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) ambos com vistas a atender as demandas do crescente desenvolvimento industrial pautado no paradigma taylorista-fordista, que mantém a dualidade estrutural.

O desenvolvimento dos setores secundário e terciário era crescente, o que provocava contínuas mudanças no mundo do trabalho: saberes não acadêmicos precisavam ter sua legitimidade reconhecida. Então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, estabelece a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes. Ambos permitiam a continuidade nos estudos, até então restrita aos primeiros. Dessa forma, confirmava-se a dualidade estrutural na educação brasileira, uma vez que continuavam existindo dois distintos ramos de ensino, formando trabalhadores instrumentais e intelectuais.

Em 1971, o Brasil viveu a euforia ‘do tempo do milagre’ que marcava o ingresso brasileiro no bloco dos países de primeiro mundo. Para fazê-lo, era preciso mão-de-obra qualificada, mormente no nível técnico. Como solução imediatista, criou-se a Lei 5692/71 que visava estabelecer a profissionalização compulsória do ensino médio. Como o ‘milagre econômico’ não perdurou nos anos setenta, sendo acompanhado de crise no crescimento da economia, a referida euforia não se concretizou nos patamares que se acreditava. A profissionalização compulsória não foi efetivada na maioria das escolas, principalmente devido à falta de investimento, pois faltavam laboratórios, equipamentos e professores especializados, restando apenas um simulacro de profissionalização, o que era oficial não correspondia à realidade de formação. Assim, em 1982, se restabelece a educação, com a

Lei 7044/82. A pedagogia tylorista-fordista¹ permanece na educação profissional, tanto no modelo de educação profissional compulsoriamente imposta a todos, seja na volta à dualidade educação profissional/educação geral, visto que mais uma vez, na concepção de KUENZER (1999, p.93), se

priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação de trabalho entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

Na década de 90, quando o processo de globalização da economia chega ao Brasil, experimenta-se nova euforia. A reestruturação produtiva exige do trabalhador um novo tipo de qualificação: a intelectual, que sinaliza o fim do modelo tylorista-fordista representado na educação profissional oferecida aos filhos da classe trabalhadora. Os avanços da ciência e da tecnologia exigem novas competências e o domínio de habilidades que requerem novas modalidades de formação do trabalhador. Entretanto, ao invés da ampliação da formação e do conhecimento, as novas demandas do mercado por formação profissional acabaram por reforçar

a tese da polarização das competências, através da oferta de oportunidade de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos [...] cria-se uma nova casta de profissionais qualificados (KUENZER, 1999, p.96).

Por ser um país dito emergente mas, na prática periférico em relação às economias dominantes, o papel a ser desempenhado pelo Brasil frente à globalização seria o da “abertura, sem restrições, das economias nacionais (periféricas e semi-periféricas) ao mercado e competição internacional” (FRIGOTTO 2006, p. 42).

O estado passa a compreender que o investimento em educação profissional lhe custa caro e não lhe traz retorno financeiro, vez que o Brasil tem um papel muito pequeno na divisão internacional do trabalho. Para eximir-se da responsabilidade, o governo coloca em vigor o decreto 2208/97 que oferece, nos termos de KUENZER (1999, p.100) “para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem da educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada que permita alguma condição de sobrevivência” em decorrência da desarticulação entre ensino médio e profissionalizante dando a este o atributo de qualificar e requalificar jovens e adultos trabalhadores.

¹ Tem por finalidade atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência das relações de classe bem definidas que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais (KUENZER, 2009).

Como decorrência, promove-se a desarticulação entre ensino médio e profissionalizante dando a este o atributo de qualificar e requalificar jovens e adultos trabalhadores.

A insatisfação trazida pela chamada reforma da educação profissional (decreto 2208/97) tornou-se notória, mormente por parte dos professores e alunos da rede técnica federal. Inicia-se uma forte mobilização “das entidades científicas, como o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) em torno da revogação do mencionado decreto” (MAUÉS; GOMES; MENDONÇA 2008, p.112). Diante de tantas manifestações, o presidente Luís Inácio Lula da Silva revoga o decreto 2208/97 e, fazendo um ajuste a ele, faz entrar em vigor o decreto 5154/04 que em linhas gerais permite a articulação do ensino técnico com o médio ao integrá-los numa única matrícula.

Foi diante desse contexto que o *campus* Senhor do Bonfim (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFET Baiano), antiga Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim, BA, foi criado. A lei 8670 cria o *campus* em 30 de junho de 1993 e ainda, no referido ano, é transformado em autarquia por meio da lei 9731 de 16 de novembro de 1993. Teve seu funcionamento administrativo datado a partir de 14 de julho de 1996, mas as atividades educacionais só foram iniciadas em 05 de março de 1999, oferecendo à comunidade da microrregião o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária com concomitância do ensino médio. Inicialmente foram ofertadas 80 vagas.

Hoje, vagas e cursos foram ampliados no IFET Baiano – *campus* Senhor do Bonfim: Agropecuária, 120 vagas; Zootecnia, 50 vagas - desde 2000; e o curso mais recente (2008) Técnico em Alimentos, 50 vagas. Os dois últimos são destinados a alunos que já concluíram o ensino médio. A investida em tais cursos se deu em decorrência de pesquisas feitas junto à comunidade microrregional ratificadas por dados obtidos junto ao mercado produtor, confirmando grande expectativa de atuação junto aos setores de produção animal/vegetal e agroindustrial.

Interessa-nos saber como essa instituição se comportou frente às mudanças promovidas na década de 90, mormente no que se refere ao decreto 2208/97 e, na década de 2000, no que se refere ao Decreto 5154/2004.

Uma Análise dos Efeitos da Legislação no Campus Senhor do Bonfim

O campus Senhor do Bonfim, por ser uma instituição educacional nova com apenas 10 anos de atuação, não sofreu com os impactos e desagradados causados pelo decreto 2.208/97, que desvinculou o ensino técnico do ensino médio, dando à educação profissional organização curricular própria e independente do ensino médio. Diz-se não ter sofrido no sentido de ser obrigada a mudar toda uma estrutura que vinha dando certo para, às escuras, organizar todos os cursos técnicos em módulos. Entretanto a escola sofreu com a pouca orientação dada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que limitava as ações informativas acerca do assunto aos coordenadores das instituições, para a implementação da reforma e a utilização de professores multiplicadores, como destaca Ferretti (2008, p.20):

Parte das dificuldades é também atribuída pelo coordenador do ensino técnico à forma como as propostas são divulgadas e chegam aos professores. Dada à dimensão da rede, o processo de divulgação das propostas se faz por meio de professores-multiplicadores, ou seja, de um pequeno grupo de professores (usualmente os coordenadores de curso) de cada escola que, depois de algumas leituras e discussão de documentos, tem a incumbência de repassar o discutido para seus colegas de unidade. O coordenador tem plena consciência da limitação desse expediente e das distorções que podem ocasionar em termos da efetiva apropriação daquilo que pretendeu transmitir.

Desse modo, tornou-se possível e obrigatório oferecê-la de forma concomitante ou sequencial. Para Kuenzer (1999, p.102), “a reforma permite que a educação profissional seja regida pela lógica do mercado e que ofereça cursos de distintas modalidades e duração, para atender a objetivos e clientelas diversificadas”.

Até então, a tecnologia era pouco flexível, de base rígida e exigia, tão somente, a capacidade de memorizar alguns movimentos operacionais necessários à realização de uma dada tarefa. A pedagogia acabava por absorver esse padrão, propondo conteúdos rígidos e fragmentados em observância às demandas do mundo produtivo e da vida social, organizados, sobremaneira, pelo poder hegemônico.

Constata-se, então, que a estrutura dada à educação profissional pelo Decreto 2.208/1997 está carregada da ideologia do capital humano, para a qual “se atribui [...] o papel de desenvolver a capacidade produtiva do trabalhador, produzindo habilidades e atitudes apropriadas às especificidades das ocupações” (MAUÉS, GOMES, MENDONÇA, 2008, p. 110).

É notória a discrepância entre tal decreto e a LDB de 1961 que reconhece a plena equivalência entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante,

oportunizando em ambas as situações o prosseguimento nos estudos. Contudo, a reforma trouxe à tona a dualidade estrutural da educação: surgem dois ramos distintos de ensino - um voltado para a elite, com a formação intelectual de seus filhos - e o outro para a classe trabalhadora, com a formação instrumental. As fronteiras no mundo da produção e das relações sociais se fazem presentes.

Sendo assim, à classe trabalhadora foi destinada a concepção pedagógica que tem a qualificação profissional como termo de um processo individual voltado para o aprendizado do fazer, em consonância com as exigências dos postos de trabalho.

Na visão de Frigotto (2006, p.49):

A modernização conservadora impõe reformas educacionais ajustadas ao processo de desregulamentação e privatização. A educação, de direito social e subjetivo, passa a ser vista como serviço, e seu ideário é o pensamento dos aparelhos de hegemonia do capital.

Em contrapartida, à classe hegemônica foi destinada a posse do conhecimento científico-tecnológico por meio do desenvolvimento das competências intelectuais superiores, necessárias à gerência dos negócios.

Mesmo em meio a tantas incongruências, o Campus Senhor do Bonfim, ofereceu de início 80 vagas para o seu primeiro curso: Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária, compondo duas turmas: uma de concomitância interna (alunos que cursavam ensino médio e técnico na própria escola e outra de concomitância externa – somente o curso técnico era feito na instituição). Pretendia-se com este modelo buscar, segundo Ramos (2006, p.293) a

(re) integração, ou pelo menos, a articulação dos cursos, as escolas técnicas federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica CEFETs apoiaram-se na possibilidade da chamada concomitância interna – quando os alunos cursavam o Ensino Médio ao mesmo tempo que o curso técnico [...]” e a outra de concomitância externa, composta por discentes que naquela escola faziam apenas o curso profissionalizante (o médio ocorria em outra instituição), sem perder de vista a organicidade modular do currículo do ensino técnico imposta pelo decreto mencionado anteriormente.

Ainda segundo Ramos (2006, p.294) a concomitância externa gerou uma gama de problemas, pois,

[...] foi ainda mais difícil devido à independência dos projetos pedagógicos, à baixa qualidade do Ensino Médio na escola de origem, aos translados cansativos de uma escola para outra, entre outros fatores. Na impossibilidade de enfrentar essas condições, os alunos acabavam abandonando os cursos técnicos [...].

A visão do taylorismo-fordismo encontra seu âmago na dualidade estrutural imposta pelo decreto 2.208/1997, posto que dá ao indivíduo, o que dependerá invariavelmente da sua classe social, o acesso à educação profissional ou propedêutica, marcada pela competência em línguas, ciências e filosofia e aquela pelo saber de um dado campo de trabalho. Tudo isso para responder positivamente ao desenvolvimento crescente da indústria, que requer mão-de-obra com capacidade restrita ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à instrumentalização de ações.

De acordo com decreto 2.208/97:

Art. 5º – A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Parágrafo único: As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independentemente de exames específicos.

Para o gestor da época, que já compunha o quadro de professores de escolas agrotécnicas há mais de 15 anos, o decreto 2208/97 indicava um retrocesso à educação, nos termos de Rovai (2008, p. 5), “ao separar o que por definição é inseparável: a preparação para a vida e para o trabalho, o conhecimento da realidade como totalidade e, conseqüentemente, a sua apreensão globalizada pelo educando”.

Entretanto, o que se vislumbrava era uma maior vinculação entre o ensino técnico e o setor produtivo, que buscava integrar-se ao mercado mundial caracterizado, então, pelo livre fluxo de capital. Era a globalização trazendo consigo a competitividade e a necessidade de se formar postos de trabalho. As inovações tecnológicas exigiam uma formação profissional mais ágil, mais flexível, sem ponderar que tamanho ímpeto, na prática, suprimiria a necessária relação teoria x prática, cabível à formação técnica. A soma desses fatores tão logo provocou a desvalorização do curso técnico no *campus* Senhor do Bonfim.

Em escolas agrotécnicas do interior do Brasil as mudanças propostas pela reforma não faziam muito sentido, afinal os cursos oferecidos não eram destinados à indústria e sim ao setor agropecuário. No contexto interiorano, o que caracterizava a demanda era a necessidade de uma formação profissional com base na valorização da mão-de-obra e não de máquinas dotadas de ‘inteligência’ como ocorria nos grandes centros urbanos.

A reforma trouxe para a instituição, com a cisão do ensino médio e técnico, a supervalorização do primeiro em detrimento do segundo. Como o quadro de

professores era bem qualificado, logo a microrregião tomou ciência do fato e, beneficiando-se do decreto 2.208/1997, começou a ver na escola um degrau para o acesso ao nível superior, colocando o curso técnico à margem da educação básica.

De fato, entre 1999 e 2005, o número de trancamentos de matrículas dos cursos profissionalizantes mostrava-se representativo, denotando o alto índice de evasão trazido pela reforma. De acordo com Ferretti (2008, p.23), “a possibilidade de evasão, aparentemente um problema menor até 1997, ampliou-se quando a rede optou pela implementação da reforma”.

Como se pode observar, o aspecto que mais ganhou destaque foi o perfil característico do alunado, em sua maioria filhos de pais pertencentes à classe média, ao menos no *campus* Senhor do Bonfim, que nunca sonhou em dar aos seus filhos uma formação técnica, mas que soube se valer da reforma para dar-lhes um ensino médio gratuito e de qualidade, colocando à margem da educação os filhos da classe trabalhadora, a quem inicialmente, pretendia-se destinar os cursos.

O exame de seleção para ingressar na escola era outro fator corroborante por exigir um nível de conhecimento elevado e assim pouco condizente com o dos candidatos oriundos da zona rural, que cursaram escolas públicas de questionável qualidade. Eram 40 questões: 20 de português e 20 de matemática e uma prova dissertativa que valia 20 pontos. Mas até então não se havia atentado para um fato latente: com esse nível de provas, somente os filhos da classe média, que estudaram até a 8ª série em escola privada, teriam acesso ao ensino de qualidade ali oferecido. A disputa era iníqua.

Outro agravante tornou eminente a decadência da formação profissional na década de 90: com o encurtamento da duração do curso técnico, a qualidade do ensino se deteriorou.

Numa tentativa de resistir ao insucesso trazido pela reforma, a instituição de que trata esse artigo buscou incansavelmente convencer os discentes de que, mesmo o decreto permitindo que o curso oferecesse uma qualificação bem restrita, o melhor mesmo era seguir rumo à habilitação. Como argumento maior usava-se a possibilidade, na microrregião de Senhor do Bonfim, de inserção no mundo do trabalho: quem teria maior facilidade? Um profissional com uma formação técnica mais abrangente por ter cumprido todos os módulos, ou aquele aluno que optou por uma habilitação específica? No contexto social a que pertence o *campus*, certamente seria o primeiro profissional.

O argumento utilizado foi, em parte, convincente porque nenhum aluno requereu da escola a emissão de certificados de qualificação. Por outro lado, ele não surtiu tanto efeito uma vez que grande parte dos alunos matriculados no ensino de concomitância interna trancava ou mesmo abandonava o curso técnico, conforme já explicitado neste artigo.

Mesmo em meio a essa dificuldade, o campus não se deu por rendido e, diferentemente do que ocorria em grande parte do Brasil, não permitiu que as aulas do curso técnico passassem a ser meramente teóricas após a reforma. Este é um aspecto que compromete a qualidade do ensino,

uma vez que a drástica redução em sua duração imprimida pela reforma tende a induzir um aligeiramento dos cursos, na medida em que os tempos disponíveis para formar cada turma (três semestres) e a periodicidade semestral obrigam a dar o conteúdo de forma corrida (FERRETTI 2008, p.23).

No campus Senhor do Bonfim, as aulas práticas continuaram ocorrendo na tentativa incansável de oferecer aos alunos uma formação profissional baseada na formação do indivíduo, procurando oferecer-lhe, mesmo que em concomitância com o ensino médio, uma educação de qualidade e não meramente com vista a atender os objetivos propostos pelo Estado.

A proposta trazida por esse decreto, que priorizava a qualificação e requalificação do trabalhador diante das necessidades e ditames do mercado, começou a sofrer críticas por não contribuir para a elevação da escolaridade dos alunos, uma vez que a organização modular e suas saídas intermediárias estavam voltadas para habilitações profissionais muito específicas, lesando a educação de caráter humanístico-integral. A idéia de qualificação ganhava novo viés: precisava ultrapassar os limites do preparo para o exercício profissional.

A flexibilização e a integração dos sistemas de produção, por meio das novas tecnologias informacionais (a exemplo da microeletrônica), exigiam um novo perfil do trabalhador: além das competências técnicas, passa a ser preponderante a criatividade, a iniciativa, a cooperação e a capacidade de comunicação. Todo trabalho passou a ser realizado de maneira integrada, em equipe.

Sendo assim, tornou-se emergente a intelectualização da produção que só atingirá seus objetivos ao vislumbrar que a formação para certificação ou diplomação não lhe rendem como antes. Então é preciso desenvolver uma real qualificação do trabalhador, a qual perpassa por um conjunto de saberes, competências e conhecimentos oriundos da formação geral e profissional, não mais de uma ou de outra,

bem como das experiências vividas em outros âmbitos sociais. Ora, sabemos que o processo de escolarização demanda tempo, é prolongado, uma vez que não se trata da simples idéia de memorização ou apreensão mecânica de certas habilidades, mas sim de atuar como favorecedor do desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Em nossa escola, também era visível o insucesso trazido pelo decreto: a escola havia se transformado num pré-vestibular de classe média, o que lhe rendia um aumento crescente no número de candidatos para o exame de seleção que realizava anualmente.

A segunda etapa desse exame era facilmente driblada pelos candidatos de classe média, que sempre ocupavam o maior número de vagas.

Percebendo o desagrado causado a muitos com uma política que fragmentou a educação profissional e separou o ensino médio do curso técnico, o então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva assumiu como compromisso de campanha, em 2003, a revogação do decreto 2.208/97. Logo que foi eleito, promoveu o Seminário de Educação Profissional e o Fórum Nacional de Educação Tecnológica, ambos com pretensão de avaliar os efeitos da reforma na educação. Ao final, estabeleceu-se a revogação do decreto. Entretanto,

apesar dos esforços para essa revogação, no novo decreto foram mantidos alguns aspectos anteriormente criticados, como as saídas intermediárias; a definição de perfis profissionais por áreas profissionais; e a gestão tripartite. De qualquer maneira, há avanços expressos nos cursos de qualificação, permitindo a elevação da escolaridade (MAUÉS *et alii*, 2008, p.112).

O Decreto, 5.154/2004, em seu parágrafo 1º e inciso I estabelece:

Art. 4º – [...]

§ 1º – A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o nível fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com a matrícula única para cada aluno;

[...] (BRASIL, 2004).

Mesmo tendo mantido os princípios e as bases da educação produtivista, o novo decreto foi imprescindível para que o campus Senhor do Bonfim iniciasse a retomada à valorização do curso técnico integrado ao ensino médio, buscando não limitar-se ao treinamento e colocando em xeque o paradigma tecnocrata e behaviorista.

Então, a partir de 2005, retomou-se o curso integrado, propondo uma resignificação da noção das competências (anteriormente centrada na análise das demandas do exterior até o sujeito): elas precisariam ser vistas como atributos cognitivos.

O discurso começou a mudar na divulgação do exame de seleção feita nas cidades da microrregião. O público alvo não era tão somente o aluno de classe média, a escola foi à zona rural e às Escolas Família Agrícola (EFA) divulgar e incentivar esses alunos a se inscreverem no exame de seleção. Percebeu-se um aumento considerável desses candidatos, mas ainda assim não obtinham êxito, sobretudo porque o nível das provas permanecia elitizado.

Agora, vivia-se outra realidade: os alunos que não conseguiam acompanhar o ritmo dos estudos, em decorrência da precária educação fundamental que lhes foi dada, permanecendo dois turnos na escola, acabavam pedindo transferência. Em contrapartida, havia aqueles que, mesmo não se identificando com o curso, dedicavam-se mais ao ensino médio e o suficiente para não serem reprovados no técnico. Afinal, o curso agora era integrado; a reprovação em um refletia no outro. E por fim, surgiram alguns casos de alunos que acabaram se identificando com o Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, os quais deram continuidade à formação, em sua maioria, ao serem aprovados em cursos de nível superior relacionados à área do mundo agropecuário.

Mesmo sentindo essa mudança, ela ainda era pequena para o que se pretendia. Então o sistema de seleção foi revisto: as provas de Língua Portuguesa e Matemática continuaram com peso 4, mas a prova de Redação que até 2007 tinha peso 2, passou a ter peso 1. E a mudança a qual se atribui maior responsabilidade pelo ingresso de mais alunos oriundos da zona rural foi a entrevista que até então compunha a segunda etapa do exame e tinha peso 3: a partir do edital para 2008, ela foi substituída por mais uma prova pertencente à primeira etapa, com peso 5, composta por 10 questões dissertativas requerendo que o candidato esboçasse vivências relacionadas às práticas no meio rural.

Por meio dessa medida, buscou-se assegurar a equidade dos diferentes estratos da sociedade quanto ao acesso e qualidade de ensino a que o Campus sempre se propôs. Finalmente, a escola, na prática, passa a se opor às visões reducionistas de um ensino dual, que exclui a classe trabalhadora do direito ao conhecimento e a uma escolaridade mais longa. É curioso observar que tal concepção, oriunda de séculos atrás ainda permanece:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas [...] Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro (DESTTUT DE TRACY, *apud* FRIGOTTO, 1987).

Vislumbrando, agora, os efeitos que o processo de globalização econômica e a reestruturação produtiva imprimiam, uma dinamicidade vertiginosa no campo produtivo, posto que os recentes princípios científicos deram espaço à criação de novos materiais e equipamentos, também voltados para a realidade agropecuária do país, o já citado *campus* Senhor do Bonfim, procurou ser condizente com a sua proposta educacional ao minimizar as dificuldades de acesso postas por um ensino fundamental precário, à classe desfavorecida.

Se por um lado os alunos oriundos dessa classe foram beneficiados, conseguindo ter acesso a uma educação integral de qualidade, por outro enfrentam grandes dificuldades no ensino médio. Os professores, em sua maioria, continuam acreditando que todo o conteúdo programático do livro didático tem que ser cumprido até o final do ano letivo, sem considerar as dificuldades dos alunos para compreenderem certos conteúdos que exigem conhecimento prévio supostamente dado ainda no nível fundamental.

E essa é uma árdua tarefa: convencer o professor de que em certos momentos ele precisa reforçar conteúdos que não fazem parte do seu planejamento, por dizerem respeito ao ensino fundamental. Sem uma mudança na prática pedagógica, na metodologia da ação e na configuração curricular, o processo ensino-aprendizagem torna-se insipiente e não contribui para que o indivíduo avance rumo ao pleno desenvolvimento e permita uma formação de caráter humanístico-integral.

Em contrapartida, os docentes da formação específica, inovam nas aulas profissionalizantes. Mostram empenho, interesse e motivação, ações repassadas ao professor que investe na qualidade da formação e acredita está preparando-os tanto para a posterior inserção no mundo do trabalho quanto para a continuidade dos estudos, que pelo perfil certamente, ao menos em sua maioria, será relacionada à formação técnica oferecida pela instituição.

Conseguimos superar a pedagogia da dualidade estrutural trazida pelo decreto 2.208/97, o que nos falta então é vencer o processo de integração entre o curso técnico e o médio, problema emblemático na citada instituição, uma vez que os cursos foram incorporados numa única matrícula e, na maioria das vezes, não passam

disso: os docentes continuam buscando a supervalorização de um (geralmente o médio) em detrimento do outro (o técnico).

Quando se atentar para a importância da interação entre os dois cursos é que se verá o surgimento de ações mútuas e não mais isoladas em disciplinas que se mantêm afastadas das demais áreas por considerar não ter nenhuma relação com elas. Com isso, não se pretende o remate das disciplinas, mas sim que cada professor se torne consciente do seu papel na formação do indivíduo como um todo e não tão somente no aprendizado de uma dada disciplina.

Considerações finais

Vimos que, em sua origem, a Educação Profissional foi instituída no Brasil em 1909 com uma finalidade moral repressora: educar pelo trabalho, os desvalidos da sorte, órfãos e pobres. Com o desenvolvimento industrial e o processo de globalização, a educação perdeu tal objetivo, mas permaneceu com o caráter de dualidade estrutural com que surgiu – ser destinada à formação/qualificação da classe trabalhadora. A trajetória das elites era bem distinta: ensino primário, secundário propedêutico e o ensino superior, este organizado em ramos profissionais.

Um exemplo emblemático de que a Educação Profissional no Brasil volta-se para atender a uma demanda de mercado é o decreto 2.208/97, que desvinculou o ensino técnico do médio, dando-lhe o atributo de qualificar e requalificar o trabalhador, sem exigir para que isso ocorresse uma dada escolaridade, ou a elevação desta e que segundo FRIGOTTO (2006, p.56):

[...] nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas efetivadas pelo atual governo, as expressões educação integral, omnilateral, laica, unitária, politécnica ou tecnológica e emancipadora, realçando o ideário da polivalência, da qualidade total, das competências, do cidadão produtivo e da empregabilidade.

O *campus* Senhor do Bonfim, que ainda não atuava pedagogicamente em 1997, resistiu ao paradigma trazido por tal decreto: formação profissional que independe da educação básica anterior. E ofereceu em seu primeiro ano de atuação na área educacional curso técnico com concomitância interna e externa, que por sua organicidade modular acabou se tornando um cursinho pré-vestibular de classe média.

Esse problema foi minimizado com o decreto 5.154/04, permitindo que os cursos técnicos voltassem a ser integrados ao ensino médio, certamente por vislumbrar uma nova exigência mercadológica: trabalhador com espírito de cooperação, iniciativa, criatividade e com capacidade de realizar trabalhos integrados e em equipe.

Mesmo assim, a instituição em questão, através de suas políticas internas e fazendo uso da liberdade que tem como uma autarquia, procura oferecer a cada aluno uma formação que tanto lhe prepare para ingressar no mundo do trabalho, como lhe forneça os subsídios necessários para dar continuidade aos estudos, sem esquecer de incluir nesse processo a classe marginalizada que também deve ter garantida a educação pública e de qualidade. Nesse aspecto se confronta com a lei 9.394/96, que para Ramos (2006, p.292) “incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. Por fim, faz-se necessário entender que cabe ao ensino médio (integrado ao técnico) o desenvolvimento de um aprendizado que seja útil tanto ao trabalho quanto à vida, sendo imprescindível o desenvolvimento de informações, competências, conhecimentos, habilidades e valores, organizados de tal modo que contribuam para a formação da cidadania coletiva, implicando no resgate do sujeito político reconhecedor da individualidade como parte de um coletivo.

Referências:

BRASIL. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto 5.154/04**. Regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. Trabalho e Educação - vol. 17, n. 1- jan./abr. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: **A formação do cidadão produtivo** - A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: INEP, 2006, p. 25 a 53.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A Reforma do Ensino Técnico e Suas Conseqüências**. In Educação Profissional: Tendências e Desafios. Curitiba, SINDOCEFET, 1999 b.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; GOMES, Elenilce; MENDONÇA, Fernanda Lopes. Políticas para a Educação Profissional Média nos Anos 1997-2007. Trabalho e Educação, vol. 17, n. 1, jan./abr.2008.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: **A formação do cidadão produtivo - A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: INEP, 2006, p. 283 a 310.

ROVAI, Esméria. **Educação profissional e a formação por competências**. Disponível em [<http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/>]. Acesso em 27 de agosto de 2009.

Artigo recebido em: 28/09/2009

Aprovado para publicação em: 24/11/2009

Comunicações



RIZIPISCICULTURA: uma experiência interdisciplinar

Luiz M. P. Rosa*

RESUMO:

Este artigo aborda a relação da Rizipiscicultura e demais disciplinas do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia. O trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus de São Vicente do Sul, visando reforçar uma aprendizagem interconectada de saberes disponibilizados pelas disciplinas constantes na matriz curricular das diversas modalidades existentes. Apesar das intenções declaradas de articulação entre o ensino médio e o ensino profissional, a pesquisa conclui precisamente o oposto: a desarticulação. Os alunos só perceberam a interrelação dos conteúdos após o momento transversal realizado com as demais disciplinas do curso.

Palavras-Chave: rizipiscicultura – interdisciplinaridade – tema transversal.

RICE-FISH CULTURE: an interdisciplinary experience

ABSTRACT:

This paper discusses the relation among rice-fish culture and other subjects of Agricultural Technical Course. The research was developed in the Federal Institute of Education, Science and Technology Farroupilha - Campus of São Vicente of Sul, with 39 students of the Agricultural Technical Course of integrated and subsequent syllabus. The first questionnaire was applied before any exploration about rice-fish culture. After teaching about rice-fish culture, the students had an interdisciplinary meeting, when 13 teachers from different areas explained about their subjects relating them about it. In order to complete the research, they visited a farmer that produces using rice-fish technique. At the end, students answered a second questionnaire and they could link the subjects of the course with the production of irrigated rice with fish production. Analyzing the students' answers, we conclude that most of them do not know the syllabus of Agricultural Tech-

* Médico Veterinário pela UFSM, Mestrando em Educação Agrícola pela UFRRJ e professor de zootecnia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus de São Vicente do Sul/RS.

nical Course. Besides, they have only realized the relation among subjects of the course after the interdisciplinary meeting organized to discuss all subject of the course.

Keywords: rice-fish culture – interdisciplinarity – transverse subject.

Introdução

O interesse pelo tema pesquisado teve origem em nossa vivência profissional atuando como professor de Ensino Médio Profissionalizante na área de Zootecnia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus de São Vicente do Sul/RS (IFFarroupilha – Campus SVS-RS), nos últimos 23 anos. Durante esse período, vivenciamos várias mudanças curriculares e percebemos que a falta de articulação existente entre o ensino médio e profissionalizante é uma realidade constatada no dia a dia na sala de aulas. A maioria dos alunos não consegue entender a relação entre as disciplinas regulares do ensino médio e a sua aplicação no curso técnico. A visão desses alunos se parece com um arquivo: abre-se, lê-se e fecha-se, ou seja, eles cursam a disciplina e, uma vez aprovados, não utilizam mais os conhecimentos adquiridos. Estes são simplesmente armazenados, ou em alguns casos ‘deletados’. No semestre seguinte, quando do oferecimento das demais disciplinas, sequencialmente organizadas no currículo, esses discentes não conseguem relacionar estes conteúdos com os das disciplinas anteriores.

Nos últimos anos, com as mudanças curriculares, o aluno do curso técnico profissionalizante tem o seu conhecimento mais fragmentado, através do aprendizado modular, dificultando a construção do conhecimento como um todo. Além disso, de um modo geral, alguns módulos de criações ou de agricultura são oferecidos em épocas do ano em que as práticas de campo não são viáveis devido ao clima. Nesses casos, os alunos recebem apenas informações teóricas, sem terem a oportunidade de vivenciar a prática de campo. Somando-se a isso, o ensino também está ocorrendo de forma fragmentada e disciplinas, que deveriam estar interrelacionadas, são ministradas de forma isolada.

Nesse sentido, Santos (1995) afirma que a parcelização e a fragmentação do conhecimento devem ser evitadas e que criar novas disciplinas para corrigir lacunas percebidas no currículo não resolve. Portanto, situar um tema em uma única disciplina é praticar um reducionismo, reforçando a tese que, é importante a realização de um trabalho de maneira transversal, permeando todas as disciplinas da formação profissional, com a participação de todos os professores contribuindo para o

desenvolvimento de uma aprendizagem em rede, construindo relações de saberes centradas em um determinado tema em discussão.

A interdisciplinaridade, segundo Lück (1994), pressupõe mais que a integração entre duas ou mais disciplinas; ela pretende superar a fragmentação do conhecimento e, para tanto, necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos. Assim, a interdisciplinaridade apresenta-se como um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, um trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino.

Em nosso trabalho docente, na disciplina de Piscicultura, foi possível perceber que as concepções dos alunos sobre este tema pouco ou nada se alteraram em relação àquelas observadas no início da carreira como professor. Há uma dificuldade em compreender a Rizipiscicultura, principalmente, porque ela atinge duas culturas de áreas diferentes. A Agricultura, com a produção de arroz e a Zootecnia, com a produção de peixes. Além disso, o tema Rizipiscicultura abrange também conhecimentos nas disciplinas de Solos, Mecanização Agrícola, Topografia, Biologia, Matemática, Química e Meio Ambiente, entre outras. Essa experiência interdisciplinar abarca, principalmente, saberes cujos especialistas estão contemplados na matriz curricular do curso.

Escolhemos o tema Rizipiscicultura para a realização deste trabalho, com o objetivo de discutir e/ou verificar as suas ligações e relações na matriz curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia. Especificamente, o presente trabalho buscou avaliar a percepção dos alunos sobre as relações e/ou as interrelações existentes no tema, além de buscar subsídios para refletir sobre os conteúdos desenvolvidos na disciplina de Piscicultura, de como esses conteúdos podem influenciar na formação dos alunos e na promoção de uma maior aproximação entre as áreas, módulos e disciplinas do curso.

A Rizipiscicultura é um sistema que combina o cultivo de arroz irrigado com a criação de peixes na mesma área, trazendo vários benefícios para o ambiente e para o produtor.

A combinação de peixes e arroz irrigado tem uma longa história, principalmente no continente asiático. Na China, existem evidências do uso da técnica, através de descobertas arqueológicas que remetem 400 a.C. Descobertas que indicam que há 1700 anos, em algumas províncias da China, era realizada a Rizipiscicultura, utilizando um modelo que se aproxima ao modelo atual (COTRIM, 1999).

No Brasil, a Rizipiscicultura tem seus primeiros registros na Região Nordeste, no programa da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF).

A técnica de peixe e arroz irrigado foi testada no início da década de 80 no sul de Santa Catarina e norte do Rio Grande do Sul, mas os resultados esbarraram em baixa produtividade do peixe, devido ao uso de espécies inadequadas. (COTRIM, 2000).

A partir de 1995, a procura por parte de técnicos e produtores de alternativas para a redução de custos da lavoura arrozeira e produção de um arroz orgânico, motivou o aumento da área de Rizipiscicultura

Segundo Viviani (2004), dentre as principais vantagens trazidas por esse consórcio, está a otimização do uso do solo e da água, inclusive na entressafra do arroz. O uso de agrotóxicos é reduzido ou mesmo eliminado, pois os peixes se alimentam de insetos, parasitas e plantas invasoras. Além disso, seus dejetos servem como adubo. Com isso, há a diminuição dos custos de produção do arroz, reforçada pela não necessidade de aração do solo, já que os peixes também revolvem a terra e preparam-na para a semeadura. Paralelamente a isso, evita-se a poluição da água e a agressão ao meio ambiente, já que defensivos, fertilizantes, adubos e máquinas são dispensados. Isso melhora a qualidade de vida das pessoas que trabalham com a Rizipiscicultura, situação diversa da plantação tradicional do arroz irrigado.

Moura (2007) ratifica Viviani (2004), afirmando que a Rizipiscicultura é uma atividade interessante na medida em que reduz a dependência da utilização de agroquímicos na produção de arroz irrigado. A Piscicultura entra como atividade paralela, elevando a rentabilidade da Rizicultura, pois os peixes substituem as máquinas no preparo do solo, reduzindo de 40% a 50% os custos de produção e não afetam o rendimento do arroz; otimiza o uso do solo e água, inclusive na entressafra do cereal, gerando uma produtividade em torno de 400 Kg de peixe/ha; e finalmente agrega valor de 10% a 15% no arroz, que é comercializado como produto orgânico.

Nesse sentido, a autora também afirma que a Rizipiscicultura é um importante nicho no mercado, com grandes possibilidades de expansão, uma vez que cresce continuamente o interesse mundial pelos produtos sem compostos sintéticos e/ou agroquímicos. Tanto o consumidor final quanto as redes de distribuição de alimentos têm sido responsáveis pelo aumento desta demanda.

Material e Métodos

O estudo foi conduzido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus de São Vicente do Sul/RS, Setor de Zootecnia I, a partir de

abril de 2008, tendo como público-alvo de investigação 39 alunos do curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, das turmas modalidade Subsequente: Pós-médio Zootecnia 14 (23 alunos) e da turma modalidade Concomitante, 3ª série (16 alunos), que estavam cursando a disciplina de Piscicultura.

Para realização deste trabalho, foram utilizados dois tipos de instrumentos de coleta de dados - a análise documental e o questionário - cujo objetivo foi buscar uma correlação entre eles, conferindo uma maior confiabilidade à pesquisa.

A análise documental foi realizada com a finalidade de identificar que conteúdos programados tinham relação com o tema Rizipiscicultura, sendo analisados os programas de diversas disciplinas que compõem o currículo do Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia (Matriz Curricular, lista de competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Técnico do IFFar-roupilha - Campus SVS/RS).

Após a análise documental, foi aplicado um questionário antes de se iniciarem os conteúdos programados para Rizipiscicultura (pré-teste), o qual denominamos de 'Questionário Preliminar', a todos os alunos do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, das turmas envolvidas na pesquisa.

Posteriormente, foram desenvolvidos os conteúdos de Rizipiscicultura dentro da disciplina de Piscicultura. Após o término dos conteúdos, foi realizada uma atividade extra, a qual denominamos de 'Seminário Interdisciplinar', onde os professores de diferentes disciplinas, que foram identificadas pela análise documental, abordaram o tema Rizipiscicultura.

Durante quinze minutos, cada professor fez uma interrelação dos conteúdos de sua disciplina com a Rizipiscicultura. Porém, não foi possível realizar esta atividade com todas as disciplinas identificadas com o tema, pois alguns professores não dispunham de tempo para participarem do evento. Ainda assim, houve participação de 13 professores. Como complemento dos conteúdos, foi realizada uma visita técnica a uma propriedade rural, no município de Faxinal do Soturno/RS, onde é desenvolvida a técnica da produção integrada de arroz e peixe.

Por fim, foi aplicado um questionário - o Questionário Final - com a finalidade de verificar se os alunos conseguiram identificar as disciplinas relacionadas à temática Rizipiscicultura, numa perspectiva interdisciplinar.

Neste trabalho, foi focado somente um ponto: A relação entre a Rizipiscicultura e as demais disciplinas do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia. No Questionário Preliminar, questionou-se os alunos sobre a relação existente entre a

Rizipiscicultura e outras disciplinas do Curso. Como opção, foram listadas 11 disciplinas (Culturas Regionais, Topografia, Irrigação e Drenagem, Solos, Extensão Rural, Química, Gestão Ambiental, Silvicultura, Biologia, Matemática) e foi colocado um espaço para os alunos citarem outras disciplinas que tinham relação com a Rizipiscicultura. Foi incluída ainda a disciplina de Silvicultura, que não faz parte da Matriz Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia.

No Questionário Final foi aplicada a mesma questão, com a inclusão da disciplina de Agroindústria, que não estava relacionada no Questionário Preliminar.

Resultados e Discussão

Após a tabulação das respostas do questionário preliminar, observou-se que as disciplinas mais citadas pelos alunos são, pela ordem: Irrigação e Drenagem, Solos, Gestão Ambiental, Topografia, Biologia, Culturas Regionais e Mecanização Agrícola.

A Tabela 1 mostra que as disciplinas mais citadas são técnicas e que somente a Biologia, componente do núcleo comum, é citada. Das disciplinas mais citadas, a Irrigação e Drenagem (38) destacam-se por uma associação da criação de peixes na água e o cultivo do arroz irrigado; Solos (36) e Topografia (35) estão relacionadas com o preparo da área para o plantio e criação de peixes; Gestão Ambiental (32) está relacionada com a criação de peixes e a produção de arroz, sem defensivos agrícolas. Quanto à Biologia (57), ela está associada a duas culturas diferentes: a lavoura e a pecuária.

Observa-se que a Silvicultura foi citada quatro vezes pelos alunos, o que indica que eles não têm conhecimento suficiente do que é Silvicultura e que essa disciplina não faz parte da Matriz Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia. Na opção 'Outras Disciplinas', destaca-se a Piscicultura (08 vezes), que também demonstra a falta de conhecimento da Matriz Curricular, e a uma evidência de fragmentação de conteúdos, pois a Rizipiscicultura faz parte do conteúdo de Piscicultura. As demais disciplinas citadas pelos alunos foram: Gestão e Economia (2); Estudos dos Fatores Climáticos (1); Planejamento e Projetos (1) e Agroindústria (1).

Apenas dois alunos responderam que todas as disciplinas mencionadas tinham relação com o tema Rizipiscicultura, o que mais uma vez demonstra o pouco conhecimento da inter-relação dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia.

TABELA 1: Tabulação das respostas dos alunos do Questionário Preliminar

Respostas	PMZoot. 14	3ª Zoot	Total	Percentual %
Irrigação e Drenagem	23	15	38	97,43
Solos	22	14	36	92,3
Topografia	20	15	35	89,74
Gestão Ambiental	20	12	32	82,05
Biologia	20	12	32	82,05
Mecanização agrícola	17	12	29	74,35
Culturas Regionais	16	11	27	69,23
Química	09	09	18	46,15
Matemática	08	07	15	38,46
Outras Disciplinas	06	06	12	30,76
Extensão Rural	05	01	06	15,38
Silvicultura	02	02	04	10,25
Todas as Disciplinas	02	-	02	5,12

TABELA 2: Outras disciplinas citados pelos alunos na questão nº 2 do Questionário Preliminar:

Disciplinas	PM Zoo 14	3º Zoo	Total	Percentual %
Piscicultura	6	2	8	20,51
Gestão e economia	1	1	2	5,12
Geografia	0	1	1	2,56
Fatores Climáticos	0	1	1	2,56
Planejamento Projetos	0	1	1	2,56
Agroindústria	0	1	1	2,56

No Questionário Final, Tabela 3, percebe-se que há um entendimento dos alunos quanto à interrelação dos conteúdos, pois 31 alunos (79,48%) assinalaram que todas as disciplinas relacionadas tinham interrelação com a Rizipiscicultura. A Irrigação e Drenagem, Solos, Biologia, Topografia, Gestão Ambiental, Mecanização Agrícola e Culturas Regionais foram citadas pelos 39 alunos, ou seja, 100%. Quanto à Silvicultura (05), a assinalação dessa disciplina deve-se a uma falta de atenção e/ou de interesse dos alunos no preenchimento do questionário. A inclusão da disciplina de Agroindústria no Questionário Final nos mostra que, no

desenvolvimento dos conteúdos e na atividade transversal realizada, os alunos associaram a Agroindústria com o tema Rizipiscicultura, devido à agregação de valor ao produto, (82,05%).

Quanto a ‘Outras Disciplinas’ (12,48%) indicadas pelos alunos destaca-se a Física, que tem relação com a Rizipiscicultura, pois os alunos estudaram as propriedades físicas da água para a criação de peixes na disciplina de Piscicultura.

Outra avaliação que pode ser feita é com respeito às disciplinas do ensino médio. Os alunos da modalidade Concomitante (3ª Série de Zootecnia) relacionaram todas elas com a Rizipiscicultura, diferentemente dos alunos da modalidade Subsequente (Pós-médio). Isso ocorre porque eles estão cursando o ensino médio e demonstram maior interesse, principalmente porque visam ao vestibular ou porque pretendem atuar como técnicos, mas não tem uma percepção do contexto do tema.

TABELA 3: Tabulação das respostas dos alunos do Questionário Final.

Respostas	PM Zoot. 14	3ª Zoot	TOTAL	Percentual %
Irrigação e Drenagem	22	16	38	97,43
Solos	22	16	38	97,43
Topografia	22	16	38	97,43
Gestão Ambiental	22	16	38	97,43
Biologia	22	16	38	97,43
Mecanização Agrícola	22	16	38	97,43
Culturas Regionais	22	16	38	97,43
Matemática	20	16	36	92,3
Extensão Rural	20	16	36	92,3
Química	19	16	35	89,74
Agroindústria	20	12	32	82,05
Todas as Disciplinas	19	12	31	79,48
Silvicultura	01	04	05	12,82
Outras Disciplinas	01	04	05	12,82
Agroindústria	0	1	1	2,56

TABELA 4: Outras disciplinas citados pelos alunos na questão nº 2 do Questionário Final:

Disciplinas	PM Zoo 14	3º Zoo	Total	Percentual %
Piscicultura	1	1	2	5,12
Física	0	2	2	5,12
Gestão e Economia	0	1	1	2,56
Fatores Climáticos	0	1	1	2,56
Nutrição Animal	1	0	1	2,56
Agroindústria	0	1	1	2,56

Conclusão

O trabalho teve como objetivo principal investigar a percepção que os alunos do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, da turma da 3ª série da modalidade Concomitante e da turma 14 da modalidade Subseqüente, possuem a respeito das relações e/ou interrelações existentes entre o tema Rizipiscicultura e as disciplinas da Matriz Curricular.

No Questionário Preliminar, aplicado aos alunos das duas turmas em estudo, ficou evidente a desarticulação entre o ensino médio e o ensino profissional agrícola. Os resultados demonstram que a maioria dos alunos desconhece a interrelação dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o curso. Em consequência, esses resultados também demonstram que os alunos desconhecem a Matriz Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia.

Isso é uma característica dos Cursos Técnicos Agrícola. Há uma grande fragmentação do conhecimento, com completa separação entre o ensino médio e o profissional, dificultando o desenvolvimento da capacidade do aluno relacionar conceitos entre as diferentes disciplinas. Um exemplo que ficou evidente na pesquisa foi em relação à disciplina de Silvicultura, que foi interrelacionada com o tema Rizipiscicultura, embora essa disciplina não faça parte da matriz curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, e sim do Técnico Agrícola com habilitação em Agricultura.

Os dados mostrados no Questionário Final demonstram uma mudança na percepção dos alunos em relação à interrelação dos conteúdos nas diferentes disciplinas do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia. Essa percepção ocorreu em consequência do trabalho desenvolvido com as turmas em estudo, o

Seminário Especial. No evento, professores de diferentes disciplinas participaram e contribuíram para que os alunos tivessem esta percepção. Também contribuiu para esta percepção a Visita Técnica realizada a uma propriedade rural que desenvolve a Rizipiscicultura. Nessa atividade os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar uma situação real, a ser enfrentada na vida profissional.

Em conseqüência dos resultados obtidos, concluímos que é necessária uma proposta pedagógica interdisciplinar nos conteúdos de todas as disciplinas técnicas e do ensino médio, em todos os cursos da Instituição. Esta ação pedagógica interdisciplinar é de grande importância para que muitos professores da instituição assumam uma nova postura, tornando-se facilitadores e coordenadores do processo ensino-aprendizagem.

Referências

COTRIM, D. S. **Rizipiscicultura**: Um sistema Agroecológico de Produção. Porto Alegre: Emater/RS, 2000.

———. *et alli*. **Manual Prático de Rizipiscicultura**. Porto Alegre. Emater/RS, 1999.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar**: Fundamentos Teórico- Metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MOURA, M. A. M.; Ambrosano, E. J. **Piscicultura Orgânica**. 2007. Artigo em Hiper-texto. Disponível em: <http://www.infobibos.com/Artigos/2007_3/psicultura/index.htm>. Acesso em 7/2/2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências**. Edições Afrontamento, Porto, Portugal, 1995.

RIZIPISCICULTURA traz benefício ao meio ambiente e ao produtor. Disponível em <www.arroz.agr.br/site/arrozemfoco/>. Acesso em 28/09/2009.

Comunicação recebida em: 28/09/2009

Aprovada para publicação em: 24/11/2009

Resenhas



LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007, 206 p.

Por: Ana Lúcia da Costa Silveira*

Bibliografias recentes têm ampliado a vertente profissionalizante da educação brasileira, outrora mais particularmente localizada na educação média, para situá-la na educação superior, sobretudo nos anos pós-1980. A partir daí, o conhecimento se tornou fator primordial para o funcionamento das máquinas e a educação escolar assumiu um papel fundamental, em especial a superior, pois, no contexto revolucionário científico último, é a que teria maiores condições de formar profissionais capacitados para se inserir em um mundo do trabalho tecnologicamente mais complexo. No entanto, a valorização da educação superior não ocorre de modo uniforme em todas as nações, sendo objetivo principal da obra *Contra-reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*, da professora Kátia Lima, mostrar como se deu, no Brasil, esse processo de reformulação da educação superior, realizado a partir da década de 1990.

Dividida em quatro capítulos, a obra consiste em uma versão de uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, característica esta que provavelmente justifica o denso embasamento teórico utilizado, que reúne um vasto universo de autores, alguns deles clássicos, como Marx e Engels, Lênin e, principalmente, Florestan Fernandes, um dos principais teóricos da revolução burguesa brasileira.

É exatamente o recurso ao embasamento teórico que permite ao leitor entender o emprego da expressão “contra-reforma” no título do livro, uma vez que, em geral, quando se trata de educação, a palavra “reforma” é usada com maior frequência. Inspirada essencialmente nas formulações de Florestan Fernandes, a autora expõe o argumento de que, nas sociedades de capitalismo periférico tal qual a brasileira, a combinação entre uma burguesia sem perfil revolucionário e uma classe trabalhadora desmobilizada resulta em um padrão conservador de modernização, controlado e conduzido pelos quadros dirigentes. Nesse sentido, dificilmente as medidas que compõem uma “reforma” modificam efetivamente os alicerces da educação brasileira, ou seja, não conseguem romper com a ordem burguesa que, se valendo da educação (mas não somente dela) sustenta o nosso capitalismo dependente.

* Doutoranda em Ciências Sociais pelo CPDA/UFRRJ e Professora do Colégio Técnico da UFRRJ. Endereço eletrônico: analucia_ctur@terra.com.br.

A aplicação dos preceitos básicos do “mudar para que tudo permaneça como está” se dá em diversos momentos da história brasileira, sendo os ocorridos nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-2002) e Lula da Silva (apenas até 2004) aqueles destacados por Kátia Lima. Sob a égide dos preceitos neoliberais, a educação superior brasileira viveu este momento de várias (contra) reformas que acabaram por manter o tradicional papel subalterno brasileiro diante de uma adequação do país à nova ordem mundial competitiva e globalizada, que consistiu, no plano da ciência e tecnologia, em mera adaptação interna das inovações produzidas fora do país.

O modo como a autora põe à vista e conduz o seu argumento de considerar conservador o caráter das mudanças em curso na educação superior facilita bastante a leitura da obra. De início, faz uma breve apresentação dos capítulos, reafirmando o vínculo temático comum de todos eles com as reformulações da educação superior brasileira nos anos que compuseram a virada do século XX para o XXI. Fora isso, cada capítulo contém uma igualmente breve introdução, na qual a autora antecipa os principais assuntos a serem tratados naquela seção. Por fim, o prefácio assinado por Lúcia Maria Wanderley Neves, pesquisadora que possui afinidade temática com a autora no que diz respeito a reflexões sobre a educação do início deste século, e as contracapas escritas por Roberto Leher e Plínio de Arruda Sampaio Jr. contribuem para apresentar ao leitor uma avaliação da obra feita por estudiosos da educação academicamente consagrados.

A fundamentação da questão principal do livro relaciona as recentes reformulações da educação superior brasileira a objetivos como: o alívio da pobreza, típica dos países periféricos; a difusão de um novo projeto de sociabilidade burguesa; e a constituição de uma promissora área de investimentos para o capital internacional. Na sustentação desse pressuposto, Kátia Lima utiliza, no primeiro capítulo, intitulado *Globalização, império e imperialismo: mundialização do capital na virada do século*, um extenso suporte teórico para examinar a configuração atual do capitalismo na era da informação. A partir um vasto leque de explicações a esse respeito, muitas vinculadas mais diretamente à área da economia social, o leitor depreende que, em sua essência, o capítulo em questão ressalta a existência de um projeto burguês hegemônico de massificar o ensino das tecnologias da informação e da comunicação com vistas a criar um suposto passaporte dos outrora “analfabetos tecnológicos” para um novo padrão de empregabilidade da era tecnológica. Segundo a autora, tal projeto evidencia uma contradição-chave do capitalismo, uma vez que o processo de certificação, por ser em larga escala, tem sua qualidade com-

prometida. Igualmente por ser em larga escala, o mercado de trabalho nos países periféricos terá rapidamente saturada a sua capacidade de absorção destes profissionais certificados “no atacado”, principalmente em virtude de a produção das novas tecnologias estar concentrada nos países centrais, tornando os periféricos meros compradores e adaptadores¹ das inovações tecnológicas.

Organismos internacionais e reforma da educação superior nos países periféricos é o segundo capítulo, o qual, conforme o próprio título indica, ressalta a expressiva atuação dos organismos internacionais², considerados sujeitos políticos coletivos do capital na elaboração de empreendimentos diversos dirigidos aos países periféricos, sendo os relacionados às (contra)reformas educacionais aqueles enfatizados pela autora. A argumentação da educação como alívio da pobreza se mantém neste capítulo, enriquecida agora com a menção a ações promovidas pela chamada Terceira Via, projeto de capitalismo humanizado construído por intelectuais orgânicos da burguesia que atuam na transformação da sociedade civil em um espaço de ajuda mútua e solidariedade social. No caso específico das questões abordadas pelo livro, a rede de solidariedade social se concretizaria por meio da ampliação das oportunidades de acesso ao ensino superior a trabalhadores e filhos de trabalhadores da periferia do capitalismo, criando o que a professora chama de “fetichismo de democratização” (p. 57), por aumentar o índice de escolarização através de cursos de curta duração ou a distância, muitas vezes financiados e executados por setores privados, o que levaria a educação a se inserir no setor de serviços. Nesse sentido, estaria consolidado um dos principais projetos políticos dos organismos internacionais: o aprofundamento do processo de privatização de setores estratégicos dos países periféricos, desnacionalizando/privatizando a educação, em especial a superior.

No terceiro capítulo, *Brasil nos anos de contra-revolução neoliberal: de FHC a Lula*, a interlocução com as formulações de Florestan Fernandes justifica, como já afirmado anteriormente, a essência do título do livro, situando o processo conservador de “modernização do arcaico” na construção de uma narrativa cronológica, que inicia com a eleição de Fernando Collor de Melo, em 1989, e vai até o segundo ano do primeiro mandato do governo Lula da Silva (2004). Muitos fatos são elencados nesta retrospectiva, entre eles a formação do Partido dos Trabalhadores, cuja chegada ao poder, segundo as análises da autora, não configurou um tipo de revo-

¹ Mas não criadores. Se assim o fosse, haveria um aumento considerável da capacidade de absorção desses profissionais no mercado de trabalho.

² Entre eles, destacando-se: Grupo Banco Mundial, Unesco e Organização Mundial do Comércio.

lução contra a ordem, e sim mais um pacto de dominação na história brasileira, que excluiu os trabalhadores e cooptou suas burocracias, incorporando-as ao bloco no poder. A sequência de fatos e documentos mencionados leva o leitor a entender ter se consolidado, nesses quinze anos que compõem o período delimitado pelo capítulo, a adesão do país ao projeto neoliberal, que implementou políticas diretamente relacionadas à temática abordada pelo livro, como a desnacionalização de setores estratégicos do país e a sua abertura comercial ilimitada para o capital estrangeiro.

Após a generalização temática presente no capítulo 3, a palavra-chave da obra de Kátia Lima retorna no quarto e último capítulo já no início de seu título: *Educação superior brasileira nos anos de contra-revolução neoliberal: neocolonialismo educacional e heteronomia cultural*. Apesar de constituir o mais empírico de todos os capítulos, pela diversificada citação que faz de ações governamentais e documentos que circularam no período delimitado norteando os rumos da educação superior brasileira, o capítulo inicia retomando o aporte teórico presente em Florestan Fernandes para mostrar o caráter conservador que tem permeado boa parte da legislação brasileira direcionada à educação superior, tomando como marco a reforma universitária de 1968 para se referir a variados momentos de reforma *consentida*³ nos quais, conforme já afirmado, “tudo mudava para permanecer como estava”. Um dos pontos altos deste capítulo são as análises comparativas realizadas pela autora, na forma de quadros, dos diversos documentos legais e programas de governo implementados “de FHC a Lula”, especificação cronológica que faz deste capítulo o mais próximo tematicamente do título do livro.

É certo que a resenha aqui apresentada não contém todas as informações relevantes que a obra apresenta sobre a temática abordada. O fato de ser riquíssima em contextualizações, análises e informações acerca da educação superior brasileira constitui, ao mesmo tempo, ponto positivo e negativo na avaliação da obra. O ponto positivo diz respeito à possibilidade de o texto de Kátia Lima dialogar com diversos outros que tratam do mesmo assunto, ou de assuntos afins. Leitores que se dedicam a pesquisas nos mais variados âmbitos da educação superior brasileira podem recorrer ao livro desta professora na obtenção tanto de suporte teórico quanto empírico para suas investigações.

Por outro lado, essa vasta gama de “ganchos” analíticos para tratar de um mesmo assunto provoca certa perda de linearidade na questão apresentada. Alguns

3 Adjetivo usado por Florestan Fernandes para caracterizar a Reforma Universitária de 1968, que ‘reformou’ a educação superior brasileira em uma época de ditadura.

deles se esvaem no decorrer do texto, como a questão da necessidade de uma capacitação mais tecnológica na educação superior brasileira, muito privilegiada no primeiro capítulo, mas esmaecida nos demais. O caráter muito descritivo do quarto capítulo, consubstanciado pela excessiva citação de medidas governamentais, por sua vez, pode provocar alguma dificuldade ou confusão no leitor em relacionar esse extenso leque de determinações à argumentação essencial da obra, que se dispõe a esclarecer o perfil conservador das reformas ligadas à educação superior brasileira no contexto de consolidação de um padrão capitalista da pós-modernidade liberal, fundamentado pelo imperialismo e pela dependência.

Nas ‘Considerações finais’, a própria autora avalia como difícil a realização de estudos dos processos de reformulação da educação superior brasileira, pois muitos deles ainda estavam em curso no momento da redação do livro. No curto espaço de tempo entre o ano limite de suas análises (2004) e o tempo presente surgiram novidades no panorama da educação superior brasileira, entre as quais se destacando os programas PROUNI e REUNI, que ampliaram ainda mais o acesso das classes subalternas a esse nível de educação. Muitas análises presentes na obra de Kátia Lima contribuem para o entendimento do momento expansionista atual da educação superior brasileira como mais um projeto burguês vinculado à educação que representa metaforicamente o “feitiço do canto da sereia”, expressão usada no prefácio de Lúcia Neves para designar a falsa idéia de democratização de oportunidades apresentada, no caso da obra aqui resenhada, por um tipo de expansão quantitativa da educação superior que dificilmente forma pessoas capazes de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem as dirige.

Resenha recebida em: 20/09/2009

Aprovada para publicação em: 24/11/2009



FRIGOTTO. Gaudêncio (org.). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2006. 449 p.

Ana Carolina de Almeida*

Educação Profissional e Tecnológica – memórias, contradições e desafios é o nome dado a uma coletânea que aborda em seu conteúdo a história da educação profissionalizante e tecnológica no Brasil. Este livro, editado pela Essential Editora, do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Campos do Goytacazes, é dividido em três partes. A primeira parte trata do contexto histórico e social em que a educação profissional foi concebida; a segunda parte discute temas relacionados à ética e técnicas da formação humana e a terceira parte abrange questões políticas e econômicas, trazendo assuntos relacionados à organização docente e gestão de políticas públicas.

Pode-se dizer que o presente trabalho faz referência a dois momentos importantes da história: o início e o final do século XX. O autor introduz o livro, tomando como base, o final do século XX, quando a sociedade mundial percebe a necessidade de instaurar um processo para dar fim a ideologias, ao socialismo, às classes sociais e aos limites territoriais. Percebe-se a instauração de um novo conceito, a globalização, onde o conhecimento seria o investimento mais lucrativo. A fim de mostrar o reflexo da educação profissionalizante neste momento, o autor traça uma linha do tempo, voltando ao início do século XX, quando surgem as escolas técnicas no Brasil para ofertar mão de obra para um mercado em expansão.

Mediante ao cenário utópico proposto pelos entusiastas das últimas décadas do século XX e o cenário real em que se encontrava o Brasil, com problemas de cunho social e econômico, criou-se a necessidade de inovar, adaptar e criar meios para sobrevivência. Aquele que conseguisse unificar estas necessidades obteria sucesso ou, então, faria parte da estatística negativa do mundo global. Conforme o autor, estávamos diante de processos onde capital fisiológico criava insumos de produção para o sistema capitalista.

Analisando este cenário, nota-se que a coletânea de artigos selecionados tem por objetivo mostrar que o CEFET Campos é considerado uma referência no ensino profissional e tecnológico no Brasil, tendo em vista a grande contribuição regional que a instituição impulsionou.

* Mestranda em Educação Agrícola pela UFRRJ e Supervisora Pedagógica do IFSEMG – Campus Barbacena (MG).
Endereço eletrônico: ana.carolina@eafb.org.br.

A primeira parte do livro inicia-se com o artigo de Luiz Cláudio Gonçalves Gomes, com o objetivo de explorar os cem primeiros anos da Educação Profissional no Brasil, que teve início em 1906 na cidade de Campos de Goytacazes (RJ). O texto evidencia as dificuldades de se instaurar este novo sistema de ensino, cujo objetivo era formar operários para atender a demanda do mercado.

Analisando a política social da época, fica evidente a diferença entre os homens que dirigiam o negócio e aqueles que trabalhavam no negócio. Mediante essa cultura, o CEFET – Campos, inicialmente intitulado *Instituto Profissional*, queria ir mais além, investindo também na formação humana, dando condições àquelas classes sociais mais desfavorecidas de aprenderem um artífice e terem condições humanas de vida.

Evidencia-se no texto a contribuição dada por esta instituição à sociedade e o quanto a educação profissionalizante foi importante para o processo de industrialização do Brasil, nos anos compreendidos entre 1906 e 2006.

O segundo artigo, de Judith M. Daniel de Araújo, relata o foco da educação profissional voltada para a indústria, tendo como base o decreto 2.208/97. A autora elabora o texto sob as premissas adotadas por Fernando Henrique Cardoso para a educação e faz referência às reformas necessárias na educação profissional, ao campo de atuação do recém formado e a resposta da indústria à oferta destes profissionais. Finaliza o artigo trazendo à tona a questão da evasão presente no CEFET Campus, que neste momento relacionava-se com a depreciação do ambiente de estudo e treinamento.

Partindo para o terceiro artigo, de Roberto José, que discute a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no CEFET Campos, o autor afirma que ele deveria além de oferecer educação básica e oferecer, também, princípios técnico-científicos, éticos, sociais e políticos, formando o indivíduo para o mercado e para a sociedade.

O autor traz uma consideração importante ao analisar a LDB nº 9394, de 1996, ao ressaltar a necessidade de investimentos no ensino médio profissionalizante e sua universalização a fim de evitar o ingresso precoce de jovens no mercado de trabalho e elevando, ao mesmo tempo, o nível de escolaridade da população.

Maria Luisa O. Abrunhosa, também analisa a LDB nº 9394 de 1996, no quarto artigo desta parte. A autora coloca que a lei foi formulada com brechas a serem utilizadas para que políticas educacionais fossem reveladas. Nesse sentido, aponta o decreto 2.208/97 como o instrumento usado para regulamentar os artigos da educação profissional e redefinir o trabalho pedagógico das Instituições Federais

de Educação tecnológica (IFETs), propondo a modularização dos cursos técnicos e o ensino por competências.

A autora discute a dicotomia existente entre a educação secundária/acadêmica e a educação profissional e aponta formas para eliminá-la. Faz ainda uma busca histórica, citando os modelos de produção em série e novos modelos de mercado para acumulação de capital, sustentando assim suas considerações em torno das novas demandas do setor produtivo para a educação.

O quinto artigo, de Rosane C. da Silva Rosa, analisa a questão dos egressos do CEFET Campos e utiliza como pano de fundo para sua pesquisa o Curso de Telecomunicações.

Devido à privatização das empresas de telecomunicações brasileiras, a expectativa de se oferecer um curso em consonância com o mercado foi desestruturada, gerando dificuldades enfrentadas pelos egressos do curso para conseguir ingressar no mercado de trabalho. A autora faz um relação histórica deste curso com os de Eletrônica e Mecânica ofertados nas décadas de 1970 e 1980, respectivamente, que, mesmo em um período delicado do milagre econômico, obtiveram sucesso. Como forma de combater o problema enfrentado pelos egressos, a instituição realizou parcerias com as empresas do setor para que elas empregassem seus profissionais garantindo o equilíbrio do mercado.

A segunda parte do livro trata do trabalho docente, levando em consideração as dimensões éticas e técnicas da formação humana. Apresenta quatro artigos que procuram mostrar a sintonia existente entre a história e o pensamento humano dos envolvidos no processo.

O primeiro artigo, de Walter Cardoso de Freitas, faz menções à teoria de Kant e à educação do século XXI. Em seu texto, notamos a tentativa de se colocar a educação e seus pilares como base da sociedade. Conforme o autor, a educação faz o homem e por isto, faz-se tão importante programar este ato através das indagações propostas por Kant e defendidas no texto: a) O que devo saber? b) O que devo fazer? c) E o que me é permitido esperar?

O segundo artigo, de Marcos A. Esquef Maciel, tem como fundamento a profissão do *designer*. O autor deixa clara a preocupação já abordada no artigo anterior ao indagar para quem se deseja formar os profissionais: para a humanidade ou para o mercado, o que fica explícito no título do artigo: *Design: telos humanista ou para o mercado?* Aqui, se destaca a preocupação do autor com o Curso de Designer do CEFET Campos. Estaria o curso preocupado em formar profissionais atentos a

questões da formação humana ou profissionais que se concentram apenas na produção ou no capital?

Com as considerações do autor, conclui-se que no Curso de *Designer* existe uma lógica operacional voltada para o mercado de trabalho que supera a preocupação com sua aplicação social. Porém, o autor revela que pode existir, por parte dos estudantes, resistência a essa lógica, e que, com uma metodologia pedagógica melhor estruturada, é possível a formação de um profissional reflexivo e criativo.

O terceiro e quarto artigos, de Rosângela de Araújo A. de Assis e Pierre S. Augé, respectivamente, trazem de maneira mais clara a questão da formação de professores.

Ao tratar de problemas relacionados ao sistema de ensino profissionalizante, é necessário ir além do preparo dos alunos para o mercado profissional, e não somente estudar diretrizes, decretos e leis, mas principalmente, é preciso atingir a formação do profissional que irá educar os futuros cidadãos.

A segunda parte do livro é fundamental para melhor compreensão da história e da composição das ideias e pensamentos daqueles que escreveram a educação no Brasil.

Finalizando nossas considerações, a terceira parte do livro trata de questões políticas e econômicas, abordando a organização docente, a gestão de políticas públicas e o desenvolvimento.

Ao longo da análise já estabelecida, podemos notar que a política sempre esteve presente nas tomadas de decisão e no caminho que a educação profissionalizante seguiu e que a educação sempre foi utilizada pelo sistema econômico para formar capital humano que elabora e executa projetos.

A seguir, destacamos os textos desta última parte ressaltando que o conteúdo desta parte do livro poderia compor uma obra específica, por não adentrar como deveria nas questões propostas e sim em assuntos específicos da política e economia.

No primeiro artigo, Guiomar do Rosário B. Valdez aborda o tema do sindicalismo docente e relações de classe. Nesse texto, o docente é caracterizado como trabalhador não material, reproduzidor do saber. A autora fala sobre o sindicalismo como fonte de poder para a classe, fazendo uma releitura de conceitos de Marx.

No segundo artigo, Ana Maria A. da Costa apresenta os desafios e perspectivas das políticas sociais no município onde está o CEFET Campos. Faz um apanhado no direito, relacionando-o com a comunidade, foco de seu estudo. Cita fatos e atos

praticados por dirigentes ao longo dos cem anos da educação profissional no Brasil em relação à educação e finaliza tratando dos conselhos formuladores de políticas sociais públicas.

No último artigo desta parte, Hélio J. de Souza Crespo faz referência ao campo do desenvolvimento brasileiro e aos pequenos produtores, tendo como objetivo a tentativa de compreender a apropriação de riqueza no território brasileiro, a população urbana e rural. Trabalho muito audacioso, visto que, na dimensão territorial brasileira temos regiões quase intocadas.

Este artigo apresenta de maneira resumida a estrutura fundiária brasileira, tratando de um assunto muito polêmico em seguida: o desenvolvimento capitalista e os custos ambientais no sentido da relação existente entre o crescimento econômico. Por fim, o autor analisa como o trabalhador urbano e rural se comporta frente ao mercado capitalista e, neste ponto, relaciona o conteúdo de seu material com o CEFET Campos, relatando a necessidade de estabelecer uma conexão entre estes indivíduos e a instituição. Verifica-se aqui um apanhado de informações que poderiam gerar muitos títulos, se estudados individualmente e com a devida atenção.

Concluindo, destacamos que, neste trabalho o organizador, Gaudêncio Frigotto 9 procurou estabelecer uma relação sistemática entre os fatores históricos, sociais e econômicos da educação profissional e tecnológica no Brasil. Apresentou o quão importante foi esta modalidade de educação para o desenvolvimento econômico e social do Brasil e como ela foi ganhando credibilidade ao longo de sua história.

Resenha recebida em: 29/09/2009

Aprovada para publicação em: 24/11/2009



INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas (RETTA)* é um periódico semestral, editado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

O PPGEA tem buscado diferentes formas de interlocução com pesquisadores preocupados com a questão educacional, especialmente com o ensino técnico e tecnológico de qualidade, segundo os padrões socialmente referenciados. É a partir desta vocação de produção científica, de socialização do conhecimento acumulado e de interlocução e debate das questões relacionadas ao ensino técnico e tecnológico que nasceu a *RETTA*, com o propósito de dar visibilidade à produção científica realizada na área de Educação que trás à tona questões que, dentre outras tantas, poderíamos destacar: a) a relação entre trabalho e educação; b) a metodologia de ensino na educação profissional; c) a inserção de novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino técnico e tecnológico; d) as políticas públicas para a educação profissional; e) as reformas da educação profissional; f) a relação entre ensino técnico e ensino médio; g) o ensino agropecuário e a questão ambiental; h) a formação docente no ensino técnico e tecnológico; i) o acesso e a permanência do aluno no ensino técnico e tecnológico; j) a avaliação do ensino e da aprendizagem; enfim, muitos outros temas poderiam aqui ser somados sem prejuízo de minimizar a relevância do conjunto apontado.

Até o dia **30/08/2010**, a *RETTA* aceitará colaborações para análise, com vistas à publicação em seu segundo número, que será lançado em **dezembro de 2010**. Neste primeiro número da *RETTA*, haverá um dossiê temático sobre a "*Inclusão Social e Ensino Profissional*", mas as colaborações não necessariamente devem estar restritas a esta temática, pois além do dossiê temático, a *RETTA* conta outras seções. Os interessados devem ler atentamente as instruções abaixo. As colaborações enviadas fora das especificações determinadas pela Comissão Editorial da *RETTA* serão sumariamente rejeitadas.

A REVISTA ACEITA COLABORAÇÕES INÉDITAS DOS SEGUINTE TIPOS:

1. **Ensaio:** Produção textual de amplo alcance teórico e analítico, não conclusivo e não exaustivo.
2. **Artigo:** Apresentação de resultado de pesquisa científica de natureza empírica ou teórica.

3. **Comunicações de Científicas:** Descrição sucinta de trajetórias investigativas em andamento ou concluídas há menos de dois anos, onde devem constar os seguintes itens: 1) introdução; 2) problema da pesquisa; 3) objetivos; 4) metodologia; 5) resultados e discussão; 6) conclusões; 7) referências.
4. **Resenhas:** Crítica de livros nacionais e internacionais publicados ou traduzidos nos últimos três anos.

PROGRAMAÇÃO EDITORIAL

A RETTA publica dois números anuais, com intervalos semestrais, e cada número poderá conter as seguintes seções: dossiê temático; artigos e ensaios diversos; comunicações científicas; resenhas; documentos sobre ensino técnico e tecnológico. A RETTA trabalha com fluxo contínuo de recepção de colaborações. Os colaboradores poderão enviar artigos e ensaios relacionados ou não ao Dossiê Temático, pois haverá em cada número da RETTA espaço para publicação dessas colaborações na seção de Artigos e Ensaios e Diversos. Entretanto, as colaborações direcionadas aos dossiês temáticos deverão seguir a seguinte programação:

TEMA DO DOSSIÊ TEMÁTICO	PRAZO PARA ENVIO DE COLABORAÇÕES	Nº	LANÇAMENTO
Reforma da Educação Profissional no Brasil	Até 01/03/2010	01	Junho/2010
Inclusão Social e Ensino Profissional	Até 30/08/2010	02	Dezembro/2010
O Ensino Agrícola e os Arranjos Produtivos Locais	Até 28/02/2011	03	Junho/2011
Integração da Educação Básica com a Educação Profissional	Até 29/08/2011	04	Dezembro/2011
Diversidade Cultural e Cotidiano Escolar	Até 05/03/2012	05	Junho/2012

APRESENTAÇÃO DO MANUSCRITO

Colaborações devem ser enviadas por e-mail para retta-editorial@ufrj.br respeitando-se o calendário estipulado pela Comissão Editorial, em caso de artigos enviados para compor os dossiês. As demais colaborações, podem ser enviadas em qualquer época.

No corpo da mensagem devem constar somente as seguintes indicações:

- 1) Tipo de colaboração (artigo, resenha, ensaio ou comunicação científica);
- 2) Título do trabalho;
- 3) Nome dos autores;
- 4) Endereço e telefone dos autores para contatos.

Artigos Científicos ou Ensaios devem conter: 1) título conciso e representativo do conteúdo do texto de até 200 caracteres (com espaço), em fonte Times New Roman 12, caixa alta, em negrito, centralizado; 2) nome(s) do(s) autor(es), em fonte Times New Roman 12, em itálico e negrito, alinhado à direita, com nota de rodapé indicando titulação, vínculo institucional e endereço eletrônico; 3) resumo em vernáculo de parágrafo único, com no mínimo 250 e no máximo 500 palavras (com espaço), em fonte Garamond 11, espaço simples, com recuos de 2cm à direita e 2cm à esquerda, com alinhamento justificado, acompanhado de no mínimo 03 e no máximo 06 palavras-chave; 4) tradução do resumo e das palavras-chave para o inglês, com mesma formatação do resumo em português. Tamanho do texto: mínimo de 20.000 e máximo de 50.000 caracteres (com espaço), incluindo referências bibliográficas, figuras e notas de rodapé.

Comunicações Científicas devem conter: 1) título conciso e representativo do conteúdo do texto de até 200 caracteres (com espaço), em fonte Times New Roman 12, caixa alta, em negrito, centralizado; 2) nome(s) do(s) autor(es), em fonte Times New Roman 12, em itálico e negrito, alinhado à direita, com nota de rodapé indicando titulação, vínculo institucional, natureza da investigação (monografia, dissertação, tese, projeto de pesquisa etc.) e endereço eletrônico. Tamanho: mínimo de 6.000 e máximo de 12.000 caracteres (com espaço), incluindo referências bibliográficas, figuras, notas e anexos.

Resenhas devem conter: 1) Referência Bibliográfica da obra resenhada, conforme norma da ABNT (NBR 6013 de 2002), em fonte Times New Roman 12, alinhamento justificado; 2) nome do autor, em fonte Times New Roman 12, em itálico e negrito, alinhado à esquerda, com nota de rodapé indicando titulação, vínculo institucional e endereço eletrônico. Tamanho: mínimo de 5.000 e máximo de 12.000 caracteres (com espaço), incluindo referências bibliográficas e notas.

FORMATAÇÃO DO TEXTO

Todos os manuscritos enviados para a RETTA devem vir anexos à mensagem de e-mail em arquivos de texto (Word 2003, Word 2007 ou Formato Rich Text). Os manuscritos devem seguir a seguinte formatação:

- CONFIGURAÇÃO DE PÁGINAS: Tamanho do Papel: A4; Tamanho das margens: superiores e esquerda de 3 cm e margens direita e inferiores de 2,5cm
- O CORPO DE PARÁGRAFO em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, com recuos de 1,27cm na primeira linha do parágrafo, com alinhamento justificado.

- AS CITAÇÕES devem seguir a norma da ABNT (NBR 10520 de 2002). Aquelas citações diretas que possuem até 03 linhas devem constar do corpo do texto, entre aspas duplas, com sobre-nome do autor em caixa alta, ano e página. Já aquelas com mais de três linhas devem vir em parágrafo destacado do corpo do texto, em fonte Garamond 11, espaço 1,5 e recuos de 4cm à esquerda e 0,5cm à direita, com alinhamento justificado. Nesse caso, não é necessário colocar aspas duplas. As notas devem ter caráter meramente explicativo, numeradas e posicionadas no rodapé da página, em fonte Garamond 10, espaço simples, com alinhamento justificado.

Todas as citações, diretas ou indiretas, devem conter referências à obra citada. Quando o autor estiver incluído no texto devem vir “Gramsci (1991, p. 23)”; quando o autor não estiver incluído no texto será (MÉSZÁROS, 2001, p. 535); quando forem mais de três autores, deve constar somente o sobrenome do primeiro, seguido da expressão “*et alli*”, por exemplo: (ANTUNES *et alli*, 2008, p. 67).

Para elaboração de referências, devem-se seguir a norma da ABNT (NBR 6023 de 2002). Todas as referências citadas, inclusive nas notas, nos quadros e nas figuras, deverão compor a lista de referências ao fim do texto, em ordem alfabética, sem numeração de entrada e sem espaço entre as mesmas. Diferentes títulos de um mesmo autor publicados no mesmo ano deverão ser distinguidos, adicionando-se uma letra (a, b, c...) em minúscula após a data, tanto nas citações no corpo do texto quanto na lista de referências.

Tabelas, quadros, diagramas, fotografias, gráficos e ilustrações devem ser apresentados em folhas separadas, em preto e branco, com instruções sobre o local aproximado em que devem aparecer no texto. O número de figuras, junto com o de anexos, não deve ultrapassar o máximo de seis por artigo, salvo exceções específicas, autorizadas pelos editores, a partir de contato prévio. Todas as figuras, exceto fotografias, devem ser numeradas e ter título. Observamos que todas as figuras deverão estar em escala cinza ou em preto e branco.

Solicita-se a não utilização de sublinhados e negritos. As aspas simples podem ser usadas para chamar a atenção para um item particular do texto. Palavras em língua estrangeira devem vir em itálico, assim como títulos de obras mencionadas.

AVALIAÇÃO

As contribuições encaminhadas à revista são, primeiramente, avaliadas pela Comissão Editorial da RETTA, que julga a adequação da contribuição à linha editorial da Revista e, posteriormente, é encaminhada a dois mem-bros do Conselho Edito-

rial. Nomes dos autores e avaliadores de cada original são de conhecimento exclusivo do Comitê Editorial. Ao ser encaminhado para parecer por parte de membro do Conselho Editorial, os originais terão a indicação de autoria omitida pela Comissão Editorial. As Colaborações apresentadas à RETTA não devem ter sido publicados e não devem ser submetidas simultaneamente a outras revistas. Originais submetidos à RETTA não devem, sob hipótese alguma, ser retirados depois de iniciado o processo de avaliação.

DIREITOS AUTORAIS

Exceto nos casos em que está indicado o contrário, ficam concedidos à revista os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados, que não podem ser reproduzidos, sem a autorização expressa dos editores, em forma idêntica, resumida ou modificada, em português ou qualquer outro idioma. Os colaboradores manterão o direito de reutilizar o material publicado em futuras coletâneas de sua obra sem o pagamento de taxas à revista. A permissão para reedição ou tradução por terceiros do material publicado não será feita sem o consentimento do autor. A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de responsabilidade dos autores.

BENEFÍCIO DOS AUTORES

Após a publicação, os autores recebem três exemplares do número da revista no qual o texto foi publicado.

ENDEREÇO PARA ENVIO

Os manuscritos devem ser enviados para o seguinte endereço eletrônico: retta-editorial@ufrj.br. Para maiores informações, consultar a coordenação editorial pelo seguinte endereço: retta@ufrj.br

ACEITA-SE PERMUTA

SECRETARIA DO PPGEA:

Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ
RETTA – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas
BR 465, Km 07 – Instituto de Agronomia
CEP 23.890-000 – Seropédica – RJ
Brasil
Tel.: (21) 3787-3741 E-mail: retta@ufrj.br