

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliane Stelzenberger

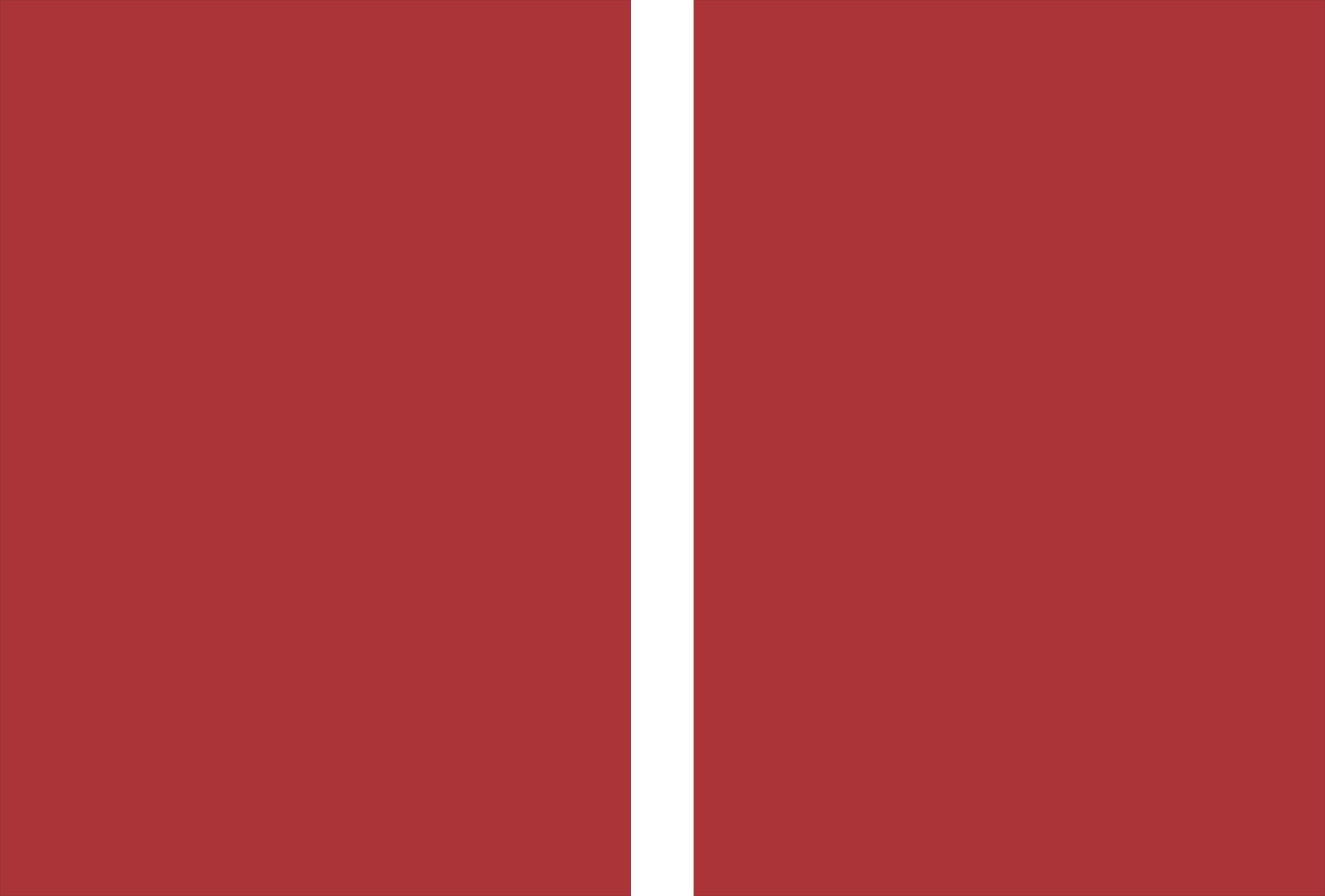
**Políticas de educação profissional
de nível médio no Brasil nos anos
2002-2008: resistência, acomodação
e adesão dos atores no terreno das
práticas – um estudo de caso**

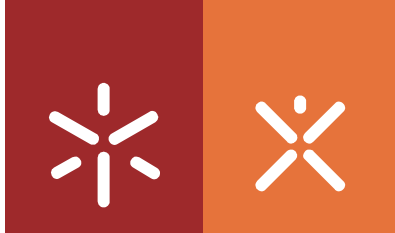
**Políticas de educação profissional de nível médio no Brasil
nos anos 2002-2008: resistência, acomodação e adesão dos
atores no terreno das práticas – um estudo de caso**

Liliane Stelzenberger

UMinho | 2016

dezembro de 2016





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Liliane Stelzenberger

**Políticas de educação profissional
de nível médio no Brasil nos anos
2002-2008: resistência, acomodação
e adesão dos atores no terreno das
práticas – um estudo de caso**

Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Fátima Antunes

DECLARAÇÃO

Nome: Liliane Stelzenberger

Número do Bilhete de Identidade: FM138135

Endereço de correio eletrônico: lilstel@yahoo.com.br

Título da tese: Políticas de educação profissional de nível médio no Brasil nos anos 2002-2008: resistência, acomodação e adesão dos atores no terreno das práticas – um estudo de caso

Orientador: Professora Doutora Fátima Antunes

Ano de conclusão: 2016

Designação do Doutorado: Doutorado em Ciências da Educação, especialidade em Política Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, / /2016



Assinatura

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, / /2016

Nome completo: Liliane Stelzenberger

Assinatura:

A handwritten signature in blue ink, consisting of a series of loops and curves, positioned to the right of the word 'Assinatura:'.

À minha irmã Mariane (*in memoriam*) que lutou pela vida, enquanto eu caminhava na trajetória desta tese, e foi habitar em outra dimensão.

Aos trabalhadores brasileiros que por meio de seu suor e de sua esperança permitiram que eu estivesse além mar, dedicando-me a estudar e conhecer mais profundamente suas lutas.

Agradecimentos

Na conclusão de uma tarefa, mas não de um trabalho e de um desafio gigantesco que é aprender e apreender as políticas de educação profissional no Brasil, quero agradecer intensamente às pessoas que fizeram parte desta caminhada.

À minha orientadora, professora Fátima Antunes, pela confiança depositada, mesmo quando milhares de quilômetros nos separavam, por sua mão amiga, competente e sempre presente nesta trajetória;

Aos meus colegas do Círculo de Estudos – Vera, Sandrina, Beatrice, Abel, por me ensinarem tanto sobre a educação em Portugal;

Aos funcionários do IE-UMINHO, pelo pronto atendimento;

Aos professores e colegas do Instituto de Educação que transformaram esta casa em minha segunda casa;

Aos meus amigos e colegas de tantas partes do Brasil que possibilitaram um conhecimento maior do meu próprio país;

Aos meus amigos da UMINHO, Margarida, Fabiane, Graça, Edmara, Macedo, Josemir, Isa, pela força sempre presente, pelo apoio constante, pela família que nos tornamos;

Ao meu amigo Marival Coan que me incentivou nesta jornada de conhecimentos além-mar;

Aos meus amigos do IFSC que na distância, ficaram na torcida e se fizeram presentes de forma despreendida – Regina, Andréa, Lurdete, Juçara, Jacira, Masae, Conceição, Fernando, Lisani, Márcio, Baltazar, Fátima;

Ao Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC - por ter viabilizado a realização do meu doutoramento na UMINHO;

Aos servidores do IFSC que me apoiaram e solucionaram pendências administrativas;

À minha família, sobretudo minha irmã Cristiane, que gastou seu tempo e se empenhou para resolver tantas situações complicadas em minha ausência;

Aos meus queridos filhos, Breno e Beatriz que viveram uma experiência ímpar e embarcaram em um sonho que inicialmente não era deles, mas que por sua generosidade, pude realizar.

O risco de agradecer nominalmente é grande, mas quero homenagear do fundo de meu coração a todos que estiveram presentes nesta jornada.

Políticas de educação profissional de nível médio no Brasil nos anos 2002-2008: resistência, acomodação e adesão dos atores no terreno das práticas – um estudo de caso

Resumo

Esta tese trata do modo como os atores de uma instituição interpretaram, reagiram e atuaram face as políticas atuais de educação profissional de nível médio no Brasil. Procurou-se, num primeiro momento, contextualizar essas medidas relacionando-as com as novas configurações do capitalismo, assumidas pela globalização e reestruturação produtiva e que trazem novas exigências para os trabalhadores/sujeitos. Um contexto de incertezas no mundo do trabalho devido às mudanças no mundo do capital é acompanhado de uma série de recomendações em diversos documentos produzidos em âmbito global para a formação profissional devido à importância estratégica conferida à aproximação entre educação e trabalho. A formação de jovens e adultos trabalhadores configura-se diferenciada, conforme a região do globo onde está localizada. Ao relacionarmos a educação profissional com processos de globalização, buscamos levantar os principais momentos, documentos e orientações das organizações internacionais para a educação profissional e documentar como foram incorporados ou rejeitados nos documentos normativos.

A eleição de 2002 levou ao poder um projeto de governo aliado aos movimentos populares e que visava inserir o país em uma posição de protagonismo e a não subordinação na trama internacional. A ideia de crescimento econômico aliado à justiça social impulsionou uma série de medidas que passavam também pela educação. Uma das medidas, que visava a formação dos trabalhadores, relaciona-se com a política do ensino médio integrado, concebida em diversos fóruns e movimentos sociais, originados desde a década de 1980 e que visava fornecer uma sólida formação científica/humanística aliada a uma qualificação profissional para os trabalhadores, conforme conceitos desenvolvidos por Gramsci. Entretanto, como pôde ser constatado nesta investigação, essa medida, materializada por meio do Decreto 5.154/04, ocupou um espaço reduzido no meio de uma série de outros programas e outras medidas políticas relacionadas à formação profissional, pois opôs-se às políticas hegemônicas de educação profissional direcionadas ao mercado de trabalho e que apenas instrumentalizavam para a reprodução social.

Além de desenvolvermos análises que envolveram os diferentes espaços e arenas, globais e locais, referentes à educação profissional, abordamos uma instituição, através de uma breve descrição sócio-histórica, enquanto espaço onde ocorreu a investigação, o campus Luz do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Alfa. Mobilizamos a proposta de análise do ciclo político, desenvolvida por Stephen Ball, e nos detivemos nas perspectivas e relações aí existentes, ao dar voz aos sujeitos que tiveram que interpretar, aplicar ou executar as políticas de educação profissional por via das quais a instituição passou por um processo chamado *cefetização*, entre os anos 2002 e 2008. Nessa nova institucionalidade, a escola, identificada historicamente com a oferta de educação profissional de nível médio, teve a possibilidade de oferecer também ensino superior e realizar pesquisa aplicada.

O principal instrumento de coleta de dados utilizado, além das fontes secundárias, como fontes bibliográficas e documentais, foi a entrevista semiestruturada aos atores que vivenciaram o desenvolvimento das políticas educativas no período referenciado. As conclusões relativas ao desenvolvimento das recentes políticas, de acordo com as perspectivas dos entrevistados, levam a crer que a instituição vivenciou um movimento heterogêneo, primeiro de resistência, devido à impossibilidade da oferta do ensino técnico, depois de acomodação e posteriormente de adesão, devido à possibilidade do oferecimento de cursos superiores e desenvolvimento de pesquisas aplicadas. Portanto, julgamos perceber que, mesmo em uma instituição que tem sua origem voltada à formação do trabalhador, não é mais esse o perfil desejado, o que pode aprofundar ainda mais a histórica dualidade educacional, tão presente na realidade brasileira.

Palavras-chave: Políticas de educação profissional. Ensino médio integrado. Abordagem do ciclo político. Atores e práticas.

Secondary professional education policies in Brazil between 2002-2008: resistance, accommodation and adherence of actors on the field of practices – a case study

Abstract

This thesis addresses the way in which players in an institution interpreted, reacted and acted in the face of current secondary professional education policies in Brazil. It sought, firstly, to contextualize these measures by relating them with the new configurations of capitalism, adopted by globalization and the productive restructuring that has brought forth new demands from workers/subjects. A context of uncertainty around the labor market due to the changes in the world of capital is accompanied by a series of recommendations throughout various documents produced in a global context for vocational training due to the strategic importance given to the approximation between education and work. Training for both young people and working adults presents differences depending on the region of the world where they are located. By relating professional education with the processes of globalization this study aims to survey the key moments, documents and orientations for vocational education from international organizations and document how these have been incorporated or rejected in legislative documents.

The 2002 election brought into power a governmental project that allied itself with popular movements and aimed to insert the country into the position of a protagonist instead of a submissive agent on the international stage. The idea of economic growth combined with social justice promoted a series of measures that included education. One of these measures, aimed at the training of workers, is related to the integrated secondary school policy, designed in various forums and social movements, started in the 1980's, that aimed to provide sturdy scientific/humanistic training combined with a professional qualification for workers, in accordance to concepts developed by Gramsci. Meanwhile, as is stated in this study, this measure, having been materialized by Decreto 5.154/04, occupied a restricted space in the middle of a series of other programs and political measures pertaining to professional education, as it opposed the hegemonic professional education policies aimed at the job market and that merely instrumented for social reproduction.

In addition to developing an analysis that involved the different spaces and arenas, global and local, pertaining to professional education, this study addresses an institution, through a brief socio-historic description, as a space where the investigation occurred, the Luz do Instituto de Educação , Ciência e Tecnologia Alfa campus. We mobilized the proposal for the analysis of the political cycle, developed by Stephen Ball, and emphasizing the perspectives and relationship therein, by giving voice to the subject that had to interpret, apply or execute the professional education policies by which the institution underwent a process called “cefetização”, between the years of 2002 and 2008. In this new institutionality the school, historically identified as offering secondary vocational education, had the possibility of also offering higher education and of conducting applied research.

The main data collection instrument used, other than secondary sources such as bibliographic and documental sources, was the semi-structured interview of players that experienced the development

of education policies in the referred time period. The conclusions relative to the development of recent policy, according to the outlooks of the interviewees, led to believe that the institution experienced an heterogeneous movement, at first of resistance, due to the impossibility of offering technical training, then of accommodation and, subsequently, of adherence, due to the possibility of offering higher education and developing applied research. As such, we believe that, even in an institution with its origins rooted in the training of workers, that is no longer the desired profile, which may further the historic educational divide, so present in the Brazilian reality.

Key words: Professional education policies. Integrated middle school. Approach of the political cycle
Actors and practices

Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract	xi
Capítulo I – Para o início da jornada	19
1.1 Introdução	21
1.2 Considerações metodológicas	26
1.2.1 A fundamentação teórico-metodológica da análise de políticas educativas	27
1.2.2 Análise das políticas educativas: reflexões breves	31
1.3 Fundamentação teórica dos procedimentos metodológicos	38
1.3.1 O paradigma qualitativo de análise	39
1.3.2 O estudo de caso	39
1.3.3 As entrevistas	41
1.3.4 A análise de conteúdo	44
1.4 Caracterização do espaço investigado	46
1.4.1 A História da Instituição	47
1.5 O percurso da investigação empírica	52
1.6 Enquadramento da investigação	53
Capítulo II – Globalização e Educação	57
2.1 Introdução	59
2.2 Globalização: um processo multifacetado	61
2.2.1 Globalização, individualização e mudança social	68
2.3 As dimensões produtivas inscritas no novo capitalismo	69
2.3.1 Globalização e desenvolvimento tecnológico	75
2.4 O papel do Estado na condução das políticas de educação como estratégia para favorecer a acumulação do capital	78
2.4.1 A reforma do Estado e o discurso gerencialista para a educação	80
2.4.2 A construção histórica do Estado brasileiro	85
2.4.2.1 A reforma do Estado e a reforma da educação	89
2.4.2.2 Da persistência das desigualdades para a busca da competitividade	92
2.5 1990: a década das grandes conferências	95
2.6 As reformas educativas promovidas na América Latina	100
2.7 A formação de jovens e adultos em tempos de globalização	108
2.8 As reformas de educação profissional promovidas no Brasil	112
2.8.1 O processo de <i>cefetização</i> na esteira da reforma	116

2.9 A tradição da cópia	117
2.9.1 Privatização da educação	120
2.10A Nova Ordem Educativa Mundial	122
Capítulo III – Trabalho, educação e currículo	125
3.1 Introdução	127
3.2 A dualidade educacional como consequência da dualidade estrutural	128
3.3 O aligeiramento da formação e a certificação de competências como justificativa às flutuações econômicas.....	134
3.4 Aproximações sociológicas às relações entre educação e trabalho	137
3.5 A formação para o trabalho nos documentos oficiais	140
3.6 O currículo nos documentos oficiais	142
3.7 Competências: conceito polêmico	145
3.8 Conclusão	153
Capítulo IV – Políticas de educação profissional	155
4.1 Introdução	157
4.2 Percursos e obstáculos para a construção das políticas do ensino médio e educação profissional no Brasil.....	157
4.3 O polêmico Decreto 2208/97	165
4.4 O percurso da construção do ensino médio integrado como alternativa às posições hegemônicas	167
4.5 Fundamentos pedagógicos do ensino médio integrado	175
4.6 O PROEJA – Um novo público no contexto da educação profissional.....	180
4.6.1 Os preceitos legais do PROEJA	186
4.7 Financiamento da educação profissional no Brasil	189
4.8 Conclusões.....	196
Capítulo V – Educação profissional: a centralidade nos sujeitos ou no mercado de trabalho?	199
5.1 Introdução	201
5.2 Políticas da educação profissional do governo Lula: o terreno das contradições.....	202
5.2.1 Diferenças e similaridades na condução da educação profissional entre o governo FHC e Lula	204
5.2.2 Descontinuidade e profusão de políticas.....	208
5.2.3 Políticas de educação profissional do governo Lula: costurando as tramas.....	212
5.3 Trabalho e currículo	214
5.3.1 Mercado de trabalho como horizontes de formação.....	215
5.3.2 Competência: o velho travestido de novo?	221
5.3.3 A organização modular – uma experiência questionável	228
5.3.4 A criação de novos cursos	230

5.4 O ensino médio integrado	234
5.4.1 Implantação do ensino médio integrado.....	235
5.4.2 Ensino médio integrado: conceitos e formas	238
5.4.3 Responsabilidade institucional com a integração.....	244
5.4.4 Diferenças entre o ensino médio integrado atual e o ensino profissionalizante anterior às reformas	248
5.4.5 O ensino médio integrado como alternativa contra-hegemônica.....	252
5.5 Dualidade educacional.....	255
5.5.1 Cursos subsequentes para a classe trabalhadora	258
5.5.2 PROEJA - A entrada de novos públicos.....	264
5.5.3 Que fins e para qual perfil?	266
5.6 Mudança de institucionalidade	267
5.6.1 A cultura da Escola Técnica abalada	270
5.6.2 Expansão e diversificação da educação profissional.....	276
5.6.3 Uma instituição combativa	282
Considerações finais	289
Referências.....	305
Apêndices.....	321
Apêndice 1 - Entrevistas aplicadas	323
Apêndice 2 - Autorização para aplicação das entrevistas	327
Apêndice 3 – Grelha de análise	329
Anexos.....	333
Anexo 1 - Matriz curricular do curso Técnico Integrado de Eletrotécnica	335
Anexo 2 - Matriz curricular do curso Técnico de Eletrotécnica - Subsequente	339
Anexo 3 - Matriz curricular do curso técnico técnico em Gastronomia – PROEJA.....	341
Anexo 4 - Fluxograma do curso Técnico Integrado de Eletrotécnica com as certificações parciais	343

Lista de figuras

Figura 1 - Ciclo político proposto por Ball e seus colaboradores.....	37
---	----

Lista de quadros

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos entrevistados	42
Quadro 2 - Denominações do Instituto Federal Alfa	51
Quadro 3 - Objetivos dos principais documentos produzidos pelas organizações internacionais relativos à educação na década de 1990.....	99
Quadro 4 - Diferenças dos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004 e suas regulamentações relativamente à educação profissional de nível médio	172
Quadro 5 - Características das redes de ensino.....	196
Quadro 6 - Tipologia de apropriação relativa às competências na Instituição Alfa	225

Lista de siglas

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão para América Latina e Caribe

CNE - Conselho Nacional de Educação

CST - Cursos Superiores de Tecnologia

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

ETF - Escola Técnica Federal

ETP – Ensino Técnico e Profissional

FIC - Formação Inicial e Continuada

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEP - Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional

IFES - Instituições Federais de Ensino

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IF - Instituto Federal

IPEA - Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação
MTb - Ministério do Trabalho
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PLANFOR - Plano Nacional de Educação Profissional
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREAL - Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROMED - Programa de Melhoria do Ensino Médio
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEBRAE - Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem no Setor de Transporte
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SEST - Serviço Social em Transporte
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNED - Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Capítulo I – Para o início da jornada

É preciso atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade.
Antonio Gramsci

1.1 Introdução

Este estudo nasce do desejo da investigadora entender o intrincado caminho de desenvolvimento das políticas de educação profissional e a sua relação com a educação básica, que ocorre, atualmente, no Brasil. Esse processo teve lugar de forma acelerada no país a partir dos anos 1990, período de mudanças no capitalismo global e que proporcionou o surgimento do neoliberalismo, como uma reação teórica e política contra o Estado *intervencionista* e foi marcado pela redução do Estado nas questões sociais, visando a facilitar o trânsito do capital. Além disso, este período foi emblemático, no Brasil, pelos ajustes às políticas impostas pelo FMI, sendo que as medidas de política macroeconômica indicavam a elevação das taxas de juros, a abolição do controle sobre fluxos financeiros, um amplo programa de privatizações e cortes nos gastos públicos. Para o pensamento neoliberal, o Estado deve ser forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas fraco nos gastos sociais e nas intervenções econômicas, o que implica uma política restritiva no campo das políticas educativas e a meta suprema é a estabilidade monetária pela disciplina orçamentária, gerando uma nova e saudável desigualdade que impulsionaria a economia, já que as políticas do Estado *providência* deformaram o curso normal da acumulação e do livre mercado (Anderson, 2010, p.10).

No campo do trabalho, a década de 1990 foi marcada também pela reestruturação produtiva e pela “acumulação flexível” do capital (Harvey, 2005) o que demandava a formação de um “novo trabalhador”, gerando *slogans* e expressões ou palavras de ordem como *sociedade do conhecimento, sociedade da informação, trabalhador polivalente, desenvolvimento de competência, adaptação ao mundo do trabalho, competitividade, empregabilidade*¹ e outros.

¹ Para Ramon Oliveira (2008, p. 198): "No sentido mais comum, "empregabilidade" tem sido compreendida como a capacidade do indivíduo manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, mediante a necessidade de agrupar um conjunto de competências que o torne capaz de competir com todos aqueles que disputam e lutam por um emprego, isto é, o acréscimo individual de capital humano necessário para a adaptação às novas condições de trabalho". Na década de 1990, surgiu no meio empresarial a necessidade de um trabalhador polivalente que significa a capacidade do indivíduo de ajustar-se ao conjunto de modificações ocorridas no setor produtivo e neste contexto, ainda conforme o autor, o "conceito de empregabilidade surge como instrumento relativizador da crise do emprego, face à incapacidade do setor produtivo de incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo número de trabalhadores e atribuiu à má qualificação dos trabalhadores a culpa por não atenderem às exigências do mercado de trabalho".

Estes condicionantes históricos, econômicos, políticos e sociais provocaram uma série de desdobramentos que impulsionaram mudanças no campo educacional especialmente no que se refere às reformas curriculares na educação profissional de nível médio, com justificativa da necessidade de readequação das práticas voltadas para formação dos trabalhadores condizentes a um novo momento histórico. No Brasil, o ensino médio constitui-se como etapa final da educação básica², com vistas a consolidar uma formação geral para o trabalho, como consta na própria Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, artigo 35, que afirma que o esse nível de ensino deve ter também como finalidade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

A flexibilidade prevista no artigo referido já demonstrava a possibilidade da construção de um cenário instável para os trabalhadores e sua necessidade em continuar aprendendo para se adaptarem às mudanças no mundo do trabalho. A partir dos anos 1990, dentro das instituições de ensino que ofertavam educação profissional, especialmente da rede federal, uma verdadeira revolução estava a caminho: o desmantelamento de uma educação considerada de qualidade e que atendia aos anseios da sociedade no que se referia a uma formação de ensino médio e também profissional, os chamados cursos técnicos. O instrumento legal utilizado foi o Decreto 2.208/97³ que impôs a separação do ensino médio da formação profissional. A justificativa era a de que este modelo de educação tornava-se dispendioso para o Estado, devido ao alto custo de instalações, laboratórios e professores qualificados e que esta formação não atendia a um número considerável de estudantes, já que as instituições de educação profissional localizavam-se, principalmente, nas capitais e eram em números reduzidos para atender a grande demanda que pleiteava o acesso a estas instituições, mediante exames seletivos. Também era dispendioso porque grande parte dos estudantes formados não trabalhavam como técnicos, mas procuravam a continuidade dos estudos na educação universitária. As instituições tiveram que adaptar as suas ofertas educativas às exigências do referido Decreto, ofertando um ensino profissional àqueles que já haviam concluído o ensino médio, com o argumento de que esta modalidade de ensino deveria atender ao estudante

² O sistema educacional brasileiro é composto por dois níveis: educação básica e educação superior. A educação básica engloba a educação infantil, o ensino fundamental (composto por 9 anos) e o ensino médio (LDB 9394/1996, com alterações incluídas pelas Leis 11.741/2008 e 12.796/2013).

³ O Decreto 2.208/97 é conhecido como aquele que implantou a reforma da educação profissional nos anos 1990, realizada graças a flexibilização proporcionada pela LDB 9394/96. Os instrumentos normativos que se seguiram foi a Portaria MEC 646/97, Parecer CNE/CEB 17/97, Parecer CNE/CEB 15/98, Parecer CNE/CEB 16/99.

trabalhador, embora fosse uma formação técnica de sentido *estrito*.⁴ Nesse movimento, houve a dissociação entre a elevação dos níveis de escolarização formal e formação técnico-profissional na formação técnica articulada ao ensino médio, o que caracterizava um sentido dual e não mais orgânico.

Com esta medida, o Estado brasileiro abriu espaço para a expansão de um processo de desqualificação, aligeiramento e esvaziamento do conteúdo tecnológico da formação do trabalhador, denominado por Lima Filho (2003) de “desescolarização da escola”⁵. A reforma da educação profissional, instituída pelo Decreto 2208/97 provocou uma avalanche de documentos normativos, produzidos no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Pareceres, Resoluções e Portarias que orientavam sua execução, inaugurando a "era das diretrizes", que "introduziram um discurso novo na educação brasileira: orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional" (Ciavatta & Ramos, 2012, p.12). Alternativamente, havia um Grupo de Trabalho instituído pelo Ministério da Educação e que reunia movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério da Educação que também produziu estudos e documentos relativos ao ensino médio e à educação profissional.

O retorno do ensino médio com a formação técnica, não no sentido estreito, tornou-se uma reivindicação dos docentes e técnicos que atuavam nas instituições de formação profissional e também do Grupo de Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A posse do presidente Lula, em 2003, indicava que as reivindicações dos movimentos sociais ligados à educação seriam atendidas.

Entretanto, o resultado apresentado após dois seminários promovidos pelo MEC/SEMTEC em 2003 e 2007 demonstrou um embate entre duas concepções distintas de educação profissional. A primeira defendia a revogação do Decreto 2208/97, que determinava a separação da formação geral da profissional e propunha a instituição de uma nova normatização coerente com a utopia de transformação da classe trabalhadora e a segunda concepção defendia a formação

⁴ Lima Filho e Campello (2006, p. 191) analisam que para Marx, o sentido *estrito* da educação profissional está associada a um mero treinamento limitado às tarefas imediatas da produção capitalista e que se contrapõe à educação politécnica, entendida como aquela que possibilita o domínio dos princípios gerais da produção moderna e o manejo das técnicas e instrumentos dos diversos ramos da produção industrial.

⁵ Esse é o título de uma obra deste pesquisador, que elabora uma crítica ao movimento que promove o afastamento da instituição escolar de sua identidade e uma aproximação à pedagogia da empresa.

profissional adequada ao mercado de trabalho⁶. Este Decreto foi, de fato, revogado pelo Decreto 5.154/04, mas a relação que se estabeleceu entre o ensino médio e a educação profissional ocorreu em um debate conceitual que envolvia a *articulação* e indicava três maneiras de efetivar a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio: de forma subsequente⁷, concomitante e integrada. A luta pela defesa de uma educação transformadora para as classes trabalhadoras dar-se-ia, provisoriamente, pela *integração* e não somente pela *articulação*⁸ do ensino médio e educação profissional e o avanço ocorreu de forma bastante parcial, já que permitia que as instituições tivessem autonomia para sua implantação e, além disso, o Parecer 39/2004 reiterava as diretrizes formuladas durante a vigência do Decreto anterior, isto é, a organização do currículo por competências e pelos princípios de articulação e não pela integração para o ensino médio e para a educação profissional. Esta tese objetiva, fundamentalmente, problematizar e analisar algumas políticas educacionais e práticas ocorridas em dois movimentos ou ciclos. O primeiro, durante a vigência do governo Fernando Henrique Cardoso e o segundo, durante o governo Luís Inácio Lula da Silva. Destacamos ainda, que a implementação das medidas desses dois ciclos só foi possível com a anuência do Estado, que a partir dos anos 1990 assume novas configurações, conforme o processo de globalização em curso, já a partir da década de 1980. As políticas educativas a partir dos anos 2000, com o governo Lula, embora parecessem um avanço, na prática verificaram-se os princípios com os quais se coadunavam o governo anterior, na medida que não realizaram reformas estruturais.

Ressaltamos que há um significativo conjunto de trabalhos de cunho acadêmico que propõe, analisa e avalia as políticas de educação profissional e a sua relação com a educação básica, principalmente no período que engloba os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), mas o tempo sentido nas instituições de ensino é

⁶ Nos documentos e falas de diversos atores, frequentemente se utiliza os termos "mercado de trabalho" e "mundo do trabalho" de forma indistinta. Entretanto, julga-se necessário a clarificação dos termos, ao identificar mercado de trabalho como "a esfera que circunscreve as práticas sociais pelas quais a força de trabalho, sob determinadas normas e leis, é comprada e vendida" estabelecendo uma correlação de forças desiguais entre os empregadores, os donos do capital e os trabalhadores. Diz respeito à geração e demanda de postos ou de oportunidades de trabalho e frequentemente obsucere as condições de trabalho, as relações hierárquicas, a submissão do trabalho assalariado que presidem essas relações (Fidalgo & Machado, 2000, pp. 204-205). O termo "mundo do trabalho", aparentemente uma ideia vaga ou nebulosa, refere-se ao trabalho em geral e às condições de trabalho e de vida dos trabalhadores, à sua cultura, ao seu pertencimento à classe trabalhadora, à história da classe operária (Ciavatta & Ramos, 2012, p.31; Hobsbawn, 1987).

⁷ A forma subsequente seria a formação profissional técnica a quem já teria concluído o ensino médio com duração média de três a quatro semestres; na forma concomitante o estudante deveria estar cursando o ensino médio e teria uma complementação com a educação profissional técnica de nível médio, com duas matrículas, que poderiam ocorrer na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas; já na forma integrada, o curso seria planejado junto com o ensino médio de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição com matrícula única. A carga horária da forma concomitante seria de 2400 horas do ensino médio mais àquela destinada à habilitação profissional, que é variável, conforme o ramo em que se enquadra. Para a forma integrada ou ensino médio integrado, além de serem garantidas as 2400 horas do ensino médio, seria acrescida a carga horária destinada à habilitação profissional e o estudante teria uma matrícula única.

⁸ A *articulação* no ensino médio pressupõe os aspectos formais, de conexão entre educação profissional e a educação básica. Na *integração* essa conexão chega ao máximo, a ponto de promover uma complementaridade, configurando-se uma totalidade, o que envolve uma opção política.

mais lento. Portanto, as mudanças e as exigências, embora sejam rápidas na cúpula daqueles que produzem novos textos, orientações e indicações, no âmbito das instituições educativas apresentam resultados morosos, considerando o calendário escolar e o período curricular destinado aos cursos, mas principalmente, porque os processos de formação não podem ser tratados com o mesmo nível de rapidez como são tratados outros processos ou produtos. As análises de determinadas medidas dizem respeito a algum aspecto específico, que se confunde e torna-se híbrido, diluído na complexidade de outras medidas que ocorrem em diferentes períodos e orientações ideológicas e que envolvem diferentes arenas concorrenciais.

O cenário apontado destaca um conjunto de medidas ou inovações sócio-políticas⁹ que foram implantadas nas instituições de educação profissional e que geraram um quadro nebuloso, com contornos não tão compreensíveis para aqueles que as implementaram em um espaço institucional.

Neste sentido tem-se como perguntas de partida:

Como se articularam medidas políticas com mandatos tão divergentes para a formação profissional técnica de nível médio em um mesmo espaço de implementação? Como são percebidas pelos atores que as implantaram na instituição?

Se as reformas implementadas nos anos 1990 visavam inserir o país em um contexto de modernização e competitividade internacional, por meio de medidas impostas pela reforma do Estado que delegaram para outros atores sociais como a sociedade civil e famílias a responsabilidade com a educação, as medidas adotadas nos anos 2000, a partir do governo Lula, definiram uma ação mais contundente do Estado com relação a educação, embora não se afastassem das diretrizes assumidas pelo governo anterior.

O objetivo geral deste estudo visa compreender as mudanças que ocorreram no âmbito da educação profissional, explicitando as contradições, oposições, convergências de interesses, os consensos e os contornos de seu reordenamento no período de 2002 a 2008 e os seus reflexos no Instituto Federal Alfa¹⁰ - *campus* Luz (antigo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET Alfa) - relacionando com as concepções os discursos dos atores envolvidos no contexto das políticas na educação profissional, neste período.

⁹ As principais medidas políticas foram: a implantação do Decreto 2.208/97, que separou o ensino médio da educação profissional; o processo de *cefetização*, a revogação do Decreto 2.208/97 e a homologação do Decreto 5.154/04 que possibilitou a articulação do ensino médio e educação profissional, a oferta do ensino médio integrado ao curso técnico destinado aos estudantes da educação regular e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA); o reconhecimento de competências, a oferta de cursos de formação inicial e continuada, de cursos superiores de tecnologia, de educação à distância.

¹⁰ Foi atribuído um nome fictício à instituição para preservar sua identidade.

Os objetivos específicos que delinham este estudo visam

- Conhecer as principais políticas educativas para a educação profissional de nível médio no período entre 2002 a 2008, relacionando-as com as concepções e orientações emanadas em nível global, considerando a reestruturação do capitalismo em uma economia globalizada;
- Identificar o papel do Estado como ator privilegiado na orientação das políticas educativas, sobretudo no que se refere às de educação profissional;
- Identificar os fundamentos teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e suas relações com o currículo;
- Identificar as diferentes trajetórias e dimensões relacionadas à educação profissional de nível médio e sua implantação em uma determinada instituição de ensino, considerando as contradições, omissões dos diversos atores envolvidos nos níveis verticais (MEC, CNE) e horizontais (movimentos sociais, sindicatos dos trabalhadores, associações empresariais), além do papel das agências internacionais (FMI, BID, BM);
- Analisar como os atores do contexto da prática (professores, pedagogos, gestores) interpretaram os diversos documentos orientadores e atuaram na implantação das políticas de educação profissional numa determinada instituição de ensino.

1.2 Considerações metodológicas

No montante dos instrumentos normativos elaborados para alavancar as mudanças na educação profissional a partir dos anos 2000, é possível destacar, na análise dos documentos produzidos, duas dimensões: a dimensão do *discurso*, que é definido como “conjunto concreto de enunciados que integram proposições de natureza argumentativa, demonstrativa ou declarativa entre as quais é possível estabelecer relações de continuidade ou complementaridade de sentido, cuja agregação é autorizada, apontando para uma coerência e unidade fortemente presentes”. A outra dimensão é a *concepção*, pois na análise da “forma como é falada a educação permite apontar diversas alternativas e visões do mundo, o que evoca suas dimensões ideológicas, isto é, através do sentido que atribuem ao mundo social” (Antunes, F., 1998, pp. 44-45).

Importa destacar, portanto, que os discursos produzidos, na forma dos diversos textos, expressam uma aparente coerência ou ordem no caos que envolve a concepção, pois esta envolve

contradições, ideologias, incompletudes, vazios. Desta forma, uma medida ou política educativa, mesmo que seja anunciada por meio de um instrumento legal, está apoiada em uma determinada visão de mundo, de sociedade e envolve diversos atores sociais, com diferentes concepções, ideologias e interesses diversos.

1.2.1 A fundamentação teórico-metodológica da análise de políticas educativas

Fátima Antunes (2004, p. 25) destaca que para compreender as políticas educativas é necessário escolher referenciais que permitam analisá-las em sua trajetória e em seus diversos momentos e desenhos de *mandato, financiamento, fornecimento e regulação*, conforme tipologia desenvolvida por Roger Dale. Em seus estudos, a autora utiliza autores como Bowe, Ball e Gold (1992) que compreendem as políticas a partir da ideia do *ciclo político*, mas combina com outros como Roger Dale (1989), que focam a análise no *papel do Estado*. A autora destaca a necessidade de um olhar “*bi-direcional*” e rejeita possíveis dicotomias no trato desta questão, lançando o desafio de manter o diálogo aberto neste campo de estudo e perceber que a teorização e compreensão das políticas é um processo dinâmico e interativo que articula diversos níveis, momentos ou dimensões. Portanto, compreender as políticas educativas envolve estudar o fenômeno de uma forma *zoom*, isto é, ter um olhar amplo, que envolve as dimensões sociais, políticas, econômicas e perceber as particularidades, os detalhes da recepção e a apropriação das mesmas, pelos atores institucionais e as práticas desenvolvidas no âmbito de uma determinada política.

Atualmente, o processo educativo desperta muito interesse em nível global, pois a movimentação para implantar diversas ações no sentido da formação do trabalhador do século XXI encontra-se intensificada. Verificamos a utilização de várias denominações para designar este período: *sociedade global, do conhecimento, da informação*, com poucas diferenças semânticas entre elas, mas o que há de comum é a proeminência da centralidade do sistema capitalista, em que estratégias de acumulação são tomadas dentro de um sistema global e para as quais há uma orquestração de cunho ideológico no sentido de ajustamento ou adaptação ao discurso único gerado.

Para Santomé (2003, p. 30), a *educação* é considerada a palavra mágica e necessária para que haja estabilidade social com o objetivo de intensificar o processo de produção e para evitar distúrbios que possam prejudicar essa finalidade. Motivo pelo qual as organizações supranacionais destacam medidas e orientações que sejam mais adequadas à produção. Portanto, a educação é a grande responsável pela garantia da manutenção da *estabilidade social*, considerando que a *ordem*

social é uma condição para o desenvolvimento econômico. O discurso produzido para essa finalidade envolve e visa criar um consenso, muitas vezes assumindo e distorcendo discursos produzidos em outras arenas e que se confundem, com vistas a criar uma unanimidade.

Estas mudanças desencadeiam processos de investigação que do ponto de vista analítico são desafiadores pois exigem ferramentas que não sabemos (ainda) se são pertinentes. Por outro lado, há a urgência para entender o que está ocorrendo e a compreensão deste processo significa olhar para diversos momentos das políticas, não como desenvolvimento linear, mas com diferentes dinâmicas interativas em que grupos que atuam e integram diferentes setores vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. Essas lutas serão mais ou menos vitoriosas de acordo com o poder de pressão que possuem em cada momento e sua influência depende do grau de organização e articulação destes grupos. Considerando esses aspectos, o campo educativo atual apresenta a constituição de uma nova ordem não claramente delimitada devido a sua intensidade e rapidez e também porque não possui, ainda, suficientes instrumentos analíticos.

Segundo Laval (2004, p. XI), a nova ordem escolar tende a se impor tanto pelas reformas sucessivas quanto pelos discursos dominantes. Embora existam numerosos trabalhos que denunciam as tendências sociais, culturais, políticas e econômicas que integram o sistema escolar, ainda assim não conseguimos enxergar o quadro com sua totalidade e coerência.

Entretanto, duas distintas abordagens destacam-se na tentativa de compreensão deste fenômeno: a *cultura educacional mundial comum*, desenvolvida por John Meyer e sua equipe da Universidade de Stanford (Estados Unidos) e a *agenda globalmente estruturada para a educação* (Dale, 2004) que contempla diversas investigações, reordenações e organizações.

Os dois modelos enfatizam a importância das forças supranacionais nos processos e objetivos políticos e, ainda, se caracterizam pelo reconhecimento de que os quadros interpretativos nacionais são moldados quer supranacionalmente, quer nacionalmente. Portanto, a educação responde a dinâmicas que são, também, globais.

A *cultura educacional mundial comum* aborda a institucionalização de uma política operada por Estados-nação individuais, enquanto que a *agenda globalmente estruturada para a educação* considera que as políticas envolvem “forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações” (Dale, 2004, p. 423).

Os elaboradores da teoria *cultura educacional mundial comum* defendem que o “desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (Dale, 2004, p. 425). Seus defensores (também conhecidos por institucionalistas mundiais) postulam que o Estado e as instituições do Estado-nação são moldados em um nível supranacional por meio de uma ideologia do mundo dominante (ocidental) e têm como fio condutor a ideia de progresso, modernidade, igualdade humana. A demonstração da teoria é verificada na massiva expansão dos sistemas de educação nacionais e no isomorfismo global das categorias curriculares em todo o mundo. As diferenças entre os países são limitadas e permanecem no contexto do quadro cultural mais amplo a partir de uma cultura histórica universal dominante (Meyer, Boli, Thomas, & Ramires, 1997, pp. 27-29).

Roger Dale (2004), no desenvolvimento de sua teoria da *agenda globalmente estruturada para a educação*, aponta a influência dos estudos sobre economia política internacional que indicam que a mudança da economia política mundial é a força impulsionadora da globalização. Aponta também semelhanças com a abordagem *cultura educacional mundial comum*, mas afirma que as diferenças são fundamentais. As semelhanças das duas abordagens estão na ênfase da importância das forças supranacionais, assim como na possibilidade de os objetivos políticos e os processos poderem ser afetados pelas influências externas sobre as políticas educativas nacionais. As diferenças estão nos argumentos da natureza da globalização, da compreensão da educação e da relação entre as duas (Dale, 2004, p. 436).

Segundo Dale, a globalização é um

[...] conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores [...] e envolve três conjuntos de atividades relacionadas entre si, econômicas, políticas e culturais [...]. Estes podem ser caracterizados como hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente (Dale, 200, p. 436).

Na construção de um mundo seguro para o capital, as regiões do globo que concentram o capital, embora compitam entre si, compartilham e concordam sobre determinadas regras do jogo e por isso não perseguem o seu lucro próprio à custa do fracasso dos outros. Por ser um fenômeno político-econômico e não meramente econômico, conduz também a novas formas de governança. O compartilhamento de uma cultura comum é condição necessária para a penetração e

“naturalização” das relações capitalistas de produção e consumo, embora segundo a abordagem da *agenda globalmente estruturada para a educação* seja plenamente aceitável que

a “política mundial” retém como “membros de pleno direito” regimes perversos e repressivos no sentido de antecipar a possibilidade de sua substituição por regimes menos dóceis à expansão da economia global; e os poderosos Estados individuais estão preparados para fazer vista grossa dos abusos sobre os direitos humanos se a chamada de atenção para eles puder eventualmente fazer perder mercados e lucros. (Dale, 2004, p. 439)

Portanto, Dale conclui que os argumentos da abordagem *cultura educacional mundial comum* para o fenômeno da globalização como justificativa de expansão dos valores da cultura ocidental relacionados com as ideias de progresso, modernidade e igualdade humana são limitados, mas não descartados, dada a força imperativa das relações capitalistas de produção.

Na abordagem proposta por Dale, a educação deve ser refletida em um contexto mais amplo e focada em algumas questões:

a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (Dale, 2004, p. 440)

O autor alerta que as estruturas e processos que continuamente designamos como “sistemas educativos” relacionam-se com concepções mais amplas de sociedade e as opções de financiamento, fornecimento, regulação afetam as oportunidades de vida dos indivíduos e grupos e que um aspecto forte da abordagem *agenda globalmente estruturada para a educação* está no esclarecimento das ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e práticas educativas.

Quanto à relação que esta abordagem estabelece entre educação e globalização, o autor chama a atenção que embora a educação seja prioridade dos Estados nacionais, estes cedem espaço de sua soberania em favor das organizações internacionais “face à premência de problemas de teor essencialmente econômicos que individualmente não criaram e aos quais não podem responder em termos individuais” (Dale, 2004, p. 446).

Apoiada em Field (2000) e Laval e Weber (2002), Fátima Antunes (2008) sugere que as atuais transformações na educação indiquem o surgimento de uma *nova ordem educativa mundial* e, na tentativa de buscar compreendê-la, a autora propõe quatro eixos: a ação transnacional, a *governança pluriescalar* (Dale, 2005), o *novo modelo educativo mundial* (Laval & Weber, 2002) e a *agenda globalmente estruturada para a educação* (Dale, 2004).

Conforme a autora, a ação transnacional agrega uma dupla expressão e protagonismo: por um lado, a ação das organizações internacionais e por outro, a atuação a partir de baixo no quadro do que alguns vêem como uma promessa da sociedade civil global.

A *governança pluriescalar* busca responder as questões sobre a constituição da educação; quem beneficia de qual educação, segundo quais arranjos, regras e condições; quais as instituições (Estado, autoridade pública, mercado, terceiro setor) coordenam quais atividades (fornecimento, financiamento, propriedade, regulação); a que níveis (subnacional, supranacional ou nacional) é o modo de regulação, e a divisão funcional e escalar da governança da educação que pode ser discutidos (Antunes, F, 2008, p. 7).

Na avaliação das abordagens da *agenda globalmente estruturada para a educação* e da influência de *novos modelos educativos de ambição mundial*, a autora conclui que estas apresentam-se ainda como aproximações assumidamente frágeis, embora a abordagem apresentada por Roger Dale (2004) seja uma ferramenta conceitual mais consolidada para apreender formas, conteúdos, processos e configurações dessa nova ordem educacional.

A *nova ordem educativa mundial* está inserida em um contexto da nova ordem econômica mundial em que ocorre a concentração do capital. Embora haja uma proeminência do capital, esta reorganização envolve aspectos políticos, sociais e culturais. Este é um campo alargado que apresenta diversas dinâmicas e diversos atores, possui múltiplas dimensões e campos multifacetados e configura e reordena as relações sociais no campo da educação. Não pode ser entendida como uma realidade acabada, mas a constituição de uma realidade em que categorias antigas coexistem e interpelam com as novas categorias, que são vistas ora com nitidez, ora de forma nebulosa e vaga.

Portanto, a relação entre globalização e educação, devido à sua complexidade apresenta dificuldades no que se refere a ferramentas analíticas. Fenômenos novos, simultâneos e sobrepostos impedem uma visão clara e, muitas vezes, é necessário um distanciamento para melhor visualização, embora mesmo com este distanciamento, outros fenômenos estejam ocorrendo.

1.2.2 Análise das políticas educativas: reflexões breves

Na análise das políticas educativas, Antunes, F. (2010) propõe o debate em torno de três problemáticas: o posicionamento da educação na formação social, a governança e a regulação da educação e o processo de elaboração das políticas educativas.

Segundo a autora, ao se estudar a contribuição da educação para a produção da formação social, examinam-se as relações sociais da educação que intervêm na organização da produção, apropriação e distribuição de recursos (economia), poder e influência (política) e significado (cultura). Procura-se elucidar o que é a educação em uma dada conjuntura histórico-social e por outro lado, que estruturas a produzem e a convocam.

A segunda problemática - a governação e a regulação da educação - procura elucidar os arranjos institucionais, os quadros de funcionamento institucional, os dispositivos e mecanismos de confronto e mediação de conflitos de interesses. Busca clarificar certas configurações específicas da mudança e da continuidade social em educação, isto é, que relações e processos sociais se alteram e quais os que permanecem, quais os sentidos da transformação e que arenas e modalidades de enfrentamento de interesses entre atores são, desses modos, capacitados e favorecidos e quais os que se vêm enfraquecidos e subalternizados.

A terceira problemática - o processo de elaboração das políticas educativas - examina uma dada medida ou inovação sócio-política e permite clarificar como é produzida e se desenvolve: a que demanda responde, o que capacita e exclui, que interesses sociais mobiliza, atores, quadros e cursos de ação políticas são constituídos, potencializados ou fragilizados, que efeitos e conseqüências produz.

A análise das políticas educativas envolve um campo alargado que não se limita ao Estado-Nação, embora seja este o proponente. O desafio para as Ciências Sociais, tradicionalmente tendo seu campo de análises voltado para os entornos do Estado delimitado por fronteiras historicamente construídas, é dispor de instrumentos analíticos quando o Estado não é só a única unidade de análise. Dale (2009, p. 872) demonstra que o nacionalismo metodológico sempre esteve ao serviço do Estado, que estes são fortes, poderosos e influentes, mas não da mesma maneira que vinte anos atrás; que se os modelos educativos permanecem mais ou menos inalterados, sua significação se alterou.

Admite-se que qualquer política veicula uma constelação de valores, interesses, relações sociais; exclui, potencializa, capacita certos cursos de ação; delimita o campo dos possíveis e dos prováveis cursos de ação; desenha o terreno onde os atores desenvolvem as suas práticas.

A relevância de tal esforço avoluma-se se tivermos em conta que um novo espaço global, na política educacional, convive com práticas de política educacional que também permanecem nacionais e muito localizadas, também refletindo e afetando diferentes disposições locais, nacionais

e globais.

No mesmo sentido, aponta a ideia de que os textos (relatórios, análises, Leis, Decretos...) são reinterpretados de acordo com o campo social de recepção (neste caso, o campo educacional), que difere daquele de onde o texto é originário (o campo político) (Lingard, Rawolle, & Taylor, 2005, p. 774, p. 766, citado em Antunes, F., 2010, p. 235). Também Ball (2001) enfatiza a tradução de políticas em práticas como atuação que envolve interpretação e criatividade, o investimento de valores locais e pessoais, consistindo em um processo multidimensional, social, material e pessoal que não deixa de ser político, ideológico, técnico e materialmente regulado (enquadrado) pelo Estado ou autoridade pública política responsável.

Segundo Souza, (2003, p. 12), houve um crescimento com relação aos estudos de política públicas no Brasil a partir dos anos 1990 e esta autora atribui a três fatores: a adoção das políticas restritivas de gastos que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento; o segundo fator é que novas concepções sobre o papel dos governos ganharam hegemonia e políticas *keynesianas* que guiaram as políticas públicas no pós-guerra foram substituídas pela ênfase no ajuste fiscal, implicando a adoção de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e em restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais; o terceiro fator, em especial aos países da América Latina, é que estes ainda não conseguiram equacionar ainda que minimamente, a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento e de promover a inclusão social de grande parte de sua população. Embora as políticas públicas não tenham capacidade de enfrentar sozinhas os desafios referidos, contribuem para a intervenção nos problemas para os quais as políticas são dirigidas.

A abordagem adotada neste trabalho é a do *ciclo de políticas*, proposta por Stephen Ball e seus colaboradores (Bowe, Ball, & Gold, 1992) e sugeridas como referências metodológicas por Mainardes (2006) e Mainardes e Marcondes (2009), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Antunes F. (2004). A preocupação destes autores é com as consequências materiais das políticas, sobretudo em termos de equidade, justiça e inclusão social.

Em seu trabalho, Ball e seus colaboradores propõem que o estudo do ciclo político pode ser constituído por três contextos principais: o *contexto de influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*. Estes autores destacam que a análise das políticas tem crescido muito nas academias, tanto no sentido de compreender os discursos existentes por trás deles, bem como da compreensão do sentido mais amplo da política e de suas múltiplas vinculações.

Ressaltam, entretanto, que o ciclo das políticas não tem sido devidamente compreendido, visto que ocorrem separações entre os momentos da investigação, da elaboração e da execução da política o que tem reforçado o processo gerencial no e sobre o político. Os momentos são vistos de forma separada, o que não favorece uma compreensão adequada e aprofundada das políticas. Posteriormente, Ball agregou a estes contextos o *contexto de resultados ou efeitos* e o *contexto de estratégia política*.

A opção por esta abordagem ocorre porque o campo de investigação sobre política educacional no Brasil é recente e porque há poucas contribuições analíticas neste campo, conforme afirma Mainardes (2006, p. 48), ao buscar a complexa articulação entre os processos macro e micro políticos.

O primeiro contexto é o de *influência*, em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Também neste cenário, há a constituição de grupos formais como comissões, fóruns, etc, que buscam influenciar as políticas em que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Neste contexto, há um conjunto de arenas públicas mais formais, como comissões e grupos representativos, tais como agências multilaterais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e Fundo Monetário Internacional) que exercem influências sobre o processo de criação de políticas nacionais e a reinterpretação feita pelo Estado-Nação, que podem ser disseminadas em duas maneiras: uma mais direta, que envolve o fluxo de ideias por meio da circulação de uma rede internacional de ideias, o "empréstimos de políticas" e também a venda de soluções para a educação no mercado acadêmico por meio de grupos e indivíduos, utilizando-se de livros, periódicos, conferências, etc. A outra maneira de disseminar a elaboração das políticas refere-se ao patrocínio de determinadas instituições como o Banco Mundial, OCDE, CEPAL e outras para "recomendar" determinadas medidas na área de políticas sociais (Mainardes, 2006, p. 51). Este contexto sofre hoje com a disseminação de influências internacionais em virtude da facilidade do fluxo de ideias e do financiamento de soluções patrocinadas por agências multilaterais. Entretanto, ressalta-se que há sempre uma reinterpretação dessas ideias, isto é, uma relação dialética, porque a simples transposição não ocorre de forma linear.

O segundo contexto é o da *produção de texto*. Enquanto o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

O contexto de produção de texto, conforme assinala Mainardes (2006, p. 52), revela uma aproximação com o contexto de influência, isto é, seria a representação visível desse contexto e se expressaria pelos documentos produzidos como todo o aparato legal, declarações de autoridades formais e acadêmicas da área, pronunciamentos diversos, etc., apresentados em uma linguagem acessível ao público em geral. Estes textos passam por múltiplos processos pois são lidos e interpretados de diversas maneiras, considerando-se que os autores não poderão ter acesso direto acerca de suas interpretações. Frequentemente indicam contradições internas, incoerências, falta de clareza, parcialidades, omissões e até contradições. Assim, alguns aspectos poderão ser ressaltados, ignorados ou equivocadamente ou até contrariamente interpretados. Como representam interesses de grupos políticos em disputa, precisam ser analisados no espaço, tempo e condições em que são produzidos, carregando limitações e possibilidades.

As respostas a esses textos têm consequências reais vivenciadas dentro do terceiro contexto, o *contexto da prática*. Os autores chamam a atenção para os textos produzidos, pois não são simétricos, e sim, portadores de muitas incoerências internas - as contradições. Os textos devem ser lidos de forma articulada com o momento em que foram produzidos e em relação com outros textos do mesmo local e época. Os textos formulados expressam a voz vencedora de um grupo que conseguiu hegemonizar, mas não homogeneizar as várias tendências, uma vez que não dirimiu todas as diferenças, logo, não se tratar de uma voz única. Pode-se dizer que o grupo vencedor é o que, de forma mais ou menos (des)equilibrada, conseguiu incorporar e expressar a voz de outros grupos que estão em disputa pela educação ou por outros temas sociais ou ainda persuadir ou cooptar defensores de outros interesses e outras perspectivas que não as suas. Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432) ao interpretar Bowe, Ball e Gold (1992) afirmam que

as disputas impregnam os textos das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes. Vale observar, contudo, que intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões que fornecem oportunidades particulares para serem debatidas no processo de sua implementação. O controle sobre a representação da política, logo, sobre a hegemonia discursiva, não é problema de fácil solução [...]

As autoras chamam a atenção para os cuidados devidos aos diferentes significados e sentidos atribuídos a determinados conceitos que podem ser utilizados e indicam que sejam

confrontados com outros textos, já que o terreno da educação está sendo minado com discursos produzidos em outros campos discursivos.

O *contexto da prática* ocorre quando a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, em síntese, é o propósito da política. No momento da implementação é que as idealizações serão testadas e mais uma vez a interpretação é um ponto de disputa. Há a influência dos discursos, contudo, as práticas poderão ser diferenciadas e diferentes dos discursos postos nos textos oficiais (Bowe, Ball, & Gold, 1992, pp. 20-23).

Essa abordagem assume, portanto, que os professores e demais profissionais da educação exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educativas, e dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de sua implementação.

Ressalta-se que o grupo que hegemoniza uma determinada política não necessariamente consegue englobar todos os interesses em disputa, considerando-se que há vozes destoantes e vozes que não são ouvidas, por não fazerem parte das instâncias decisórias da sociedade.

É necessário estudar as relações entre os textos de políticas para a educação e sua vinculação aos interesses políticos pelo fato de que os textos têm repercussões na prática, considerando que há uma estreita articulação entre eles, voltados à luta do grupo dominante para manter sua hegemonia. O Estado, sempre que pode, evita impor determinada política e opta pelo caminho da produção do consenso, o que implica desenvolver processos de negociação, construção de alianças com a consequente exclusão de projetos que não se afinam aos interesses hegemônicos. Por este motivo, a necessidade da adoção de um referencial teórico que permita compreender como são produzidas as políticas educativas deve ser reforçado.

Neste sentido, importa investigar que perspectivas e conceitos podem ser mobilizados para compreender como são identificados determinados problemas e selecionadas soluções de forma a contar com o apoio activo de alguns grupos e agentes sociais, o consentimento ou, pelo menos, a indiferença de outros ou, ainda, a diluição de possíveis oposições irreduzíveis. (Antunes, F., 1998, p. 27)

O *contexto de resultados ou efeitos* preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual, isto é, as políticas deveriam ser analisadas considerando -se seu impacto e as interações com as desigualdades existentes. Este contexto agrega duas dimensões: os efeitos de primeira ordem, que se referem a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares

específicos ou no sistema como um todo e os da segunda ordem, que se referem ao impacto das mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. Ball sugere que a análise das políticas envolva suas várias facetas como as implicações no currículo, avaliação, organização. O quinto contexto, de *estratégia política*, refere-se a definição de um conjunto de medidas para o combate às desigualdades identificadas. Queremos ressaltar que o quarto e o quinto contextos não serão abordados neste trabalho. A figura 1 demonstra o fluxo contínuo e interdependente existente nos quatro primeiros contextos.

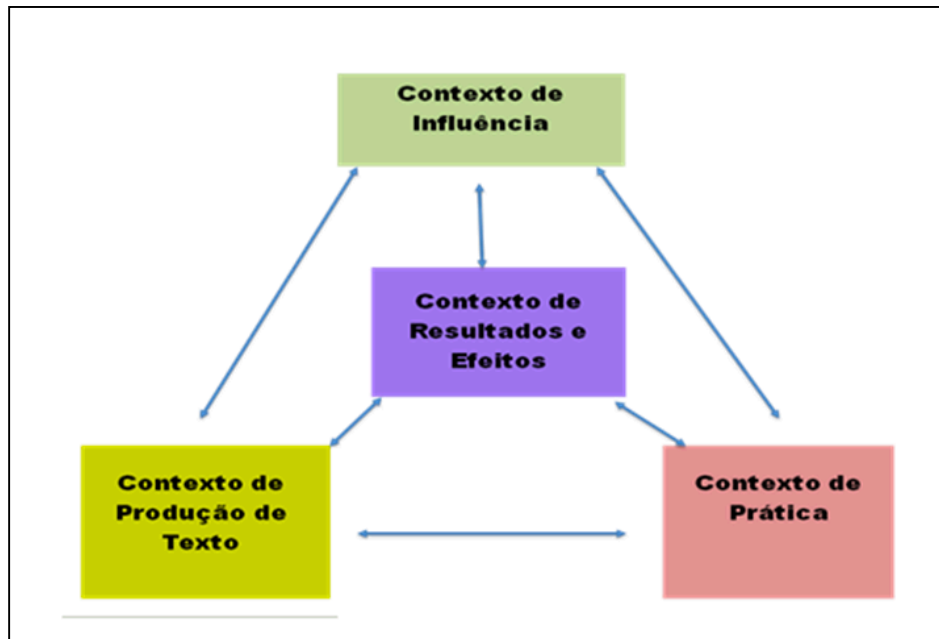


Figura 1 - Ciclo político proposto por Ball e seus colaboradores.

Embora a formulação dessa metodologia pressuponha um fluxo contínuo, que não tem dimensão temporal ou sequencial, e não sejam etapas lineares, para efeitos desta investigação, enfatizamos o *contexto da prática*. Vale ressaltar que a metodologia proposta por Ball e seus colaboradores permite refletir sobre os textos das políticas em uma relação dialética, tanto na sua produção quanto no seu uso, provocando alterações em seu percurso de produto e produtor de novas práticas, pois, conforme Coan (2011, p. 244), "No momento da prática, o movimento dialético se manifesta na ação dos sujeitos que interpretam e recriam as políticas."

Quanto à análise das políticas, devemos considerar tanto a formação do *discurso* quanto a *prática* dos profissionais que a executam. Esse processo é constituído por uma série de processos sociais tais como embates, resistências, acomodações, subterfúgios, conformismos, entre outros.

Um outro elemento que deve ser considerado, segundo Fátima Antunes (2004) baseada em Roger Dale, é a centralidade do Estado na condução da política, no entanto, a centralidade não

pode ser considerada exclusividade, controle ou dominação no campo da atuação e chama a atenção que, se a focalização do Estado é crucial, não decorre desta focalização uma substituição da complexidade dos fenômenos, ou um novo reducionismo. Neste sentido, deve ser levado a sério o “estudo da política de educação (*the politics of education*), isto é, do processo de constituição da agenda (a definição dos objetivos, problemas, prioridades...) para a educação” (Antunes, F., 2004, p.38). A autora utiliza a distinção de Roger Dale (1994, pp. 39-40) para clarificar os conceitos de investigação em *política de educação* como sendo o esforço para “examinar como são traduzidas as dinâmicas macro-sociais que constituem os contextos político, cultural e ideológico através do conjunto de prioridades, objetivos, problemas e expectativas constituídos face aos sistemas educativos”. Os estudos das *políticas educativas*, por sua vez, investigam como esta “agenda é concretizada através da (re)estruturação das instituições, dos processos e das práticas educativas” e para isso são analisadas as “interpretações, reações e (re)posicionamentos do conjunto de actores relevantes envolvidos, as relações sociais que se confrontam [...] bem como as interações e os efeitos de tais dinâmicas face a outras esferas da vida social” (Antunes, F., 2004, p. 40).

Mainardes (2006) destaca que Ball e seus colaboradores entendem também que a compreensão das políticas pelo estudo do *ciclo político* não prescinde da utilização de outros métodos de abordagem do real e defendem a utilização de uma abordagem estadocêntrica articulada com uma abordagem de análise macro e micropolítica, afirmando que estas se interpenetram; desta forma, o que importa é a relação entre ambas. Neste sentido, é pertinente a proposição de Fátima Antunes (2008) de que a utilização de diversos autores com diferentes visões contribuem para se ter as mais completas e seguras informações acerca de um determinado assunto, em determinado período histórico e em determinada situação.

1.3 Fundamentação teórica dos procedimentos metodológicos

Nesta seção introduzimos as estratégias metodológicas selecionadas pela investigadora para a organização, estruturação e desenvolvimento do trabalho. Elegemos a opção pela metodologia das ciências sociais, como processo de sistematização da investigação e ressaltamos que esta ocorreu considerando as características e especificidades do campo de estudo bem como com a visão/concepção de mundo da investigadora, a partir de critérios individuais e de seu conhecimento acerca dos diferentes paradigmas de investigação. A subjetividade esteve presente a partir da escolha da abordagem teórica e os caminhos escolhidos para investigar e compreender o intrincado processo de construção das políticas de educação profissional no Brasil.

Ressaltamos que esta tese foi escrita à luz do acordo ortográfico, mas optamos pela grafia do português adotado no Brasil.

1.3.1 O paradigma qualitativo de análise

A investigação conduzida fundamenta-se no paradigma qualitativo de análise, que conforme determinados autores é fundamentada em pressupostos contrários ao modelo experimental. Esta abordagem recusa-se a admitir que as ciências humanas e sociais norteiem-se pelo paradigma das ciências da natureza, legitimando seus conhecimentos por processos quantificáveis, que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais. O estudo do comportamento humano tem suas especificidades e exige metodologias próprias. Os pressupostos que orientam a abordagem qualitativa sugerem que haja uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; que haja uma interdependência entre sujeito e objeto; o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador, mesmo em pesquisas não participantes, é parte integrante do processo ao interpretar o fenômeno e atribuir-lhe significado; o objeto não é um dado inerte e neutro (Chizzotti, 2005, p. 79). Portanto, na pesquisa qualitativa, o sujeito (pesquisador) e o objeto interagem e transformam-se e o campo investigativo é decodificado por meio das lentes (abordagens teóricas) com que é visto.

1.3.2 O estudo de caso

O estudo de caso é o método utilizado e caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa, particularmente apropriada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e cenários complexos no contexto real em que ocorrem, nos quais estão envolvidos simultaneamente diversos fatores e sobre os quais o investigador não tem controle. Interpreta-se que este método possibilite evidenciar o movimento real dos atores sociais da pesquisa, que são os professores e demais profissionais da educação como agentes responsáveis pela implantação das políticas.

Pela impossibilidade de isolar o fenômeno, empregam-se múltiplos métodos de recolha e tratamento de dados, informações e evidências e por este motivo, consideramos também pesquisas de cunho quantitativo, sustentados por uma plataforma teórica. Desta forma, busca-se apreender a totalidade de uma situação e de forma criativa descrever, compreender, discutir e analisar a complexidade de um caso concreto, construindo uma teoria que possa explicá-lo e prevê-lo (Minayo & Sanches, 1983; Yin, 2005). Os estudos de caso podem ser exploratórios, descritivos ou analítico e para Yin (2005, p. 19) se aplicam para explicar vínculos causais em intervenções na vida real que

são muito complexas para estratégias experimentais; quando é preciso descrever intervenções no contexto em que ocorrem; para ilustrar determinados tópicos de uma pesquisa; para explorar uma situação complexa de resultados e como uma forma de meta-avaliação de determinados processos; em que há pouco controle sobre os eventos.

O estudo de caso é precedido por um planejamento detalhado e envolve a construção de protocolos de aproximação com o caso e de todas as ações que serão desenvolvidas até que o relatório de estudo seja concluído. O protocolo oferece condições práticas para se testar a confiabilidade do estudo e constitui-se pela permissão formal do responsável pela unidade em estudo. Neste caso, o papel do pesquisador deve ser claro para aqueles que lhe prestam informações para não ser confundido com elementos que inspecionam ou avaliam suas atividades. As análises e reflexões estão presentes durante os vários estágios da pesquisa, em situações em que resultados parciais sugerem alterações e correções de rumo. Yin (2005, p. 105) sugere que o investigador deva lançar mão de diversas fontes de evidência, criar um banco de dados e manter um encadeamento das evidências permitindo uma clara ligação entre as questões orientadoras de investigação, os dados recolhidos e as conclusões do estudo.

Ao optar pelo estudo de caso, temos consciência de suas limitações ou fraquezas. Entre estas, destacamos as limitações à generalização dos resultados, a não ser por um processo intuitivo de casos que se aproximam ou são idênticos; as críticas à falta de rigor que podem interferir na validade e confiabilidade da investigação; as percepções do investigador que podem ser influenciadas por falsas evidências ou enxergar a realidade de forma distorcida, gerando maior risco de enviesamento; a seleção de fontes que não possuem o critério de rigor dos métodos quantitativos; a necessidade do investigador possuir determinadas competências sociais que estabeleçam uma relação de confiança com os investigados. Yin (2005, pp. 60-79) considera a existência de quatro tipos de estudo de caso: a) casos únicos, quando são raros, extremos, reveladores, representativos e longitudinais e servem para testar teorias; b) casos múltiplos por serem mais consistentes e permitirem generalizações; c) enfoque incorporado: envolvem mais de uma unidade de análise e d) enfoque holístico: examina a natureza global de um programa ou organização.

Identificamos como "caso" o desenvolvimento das políticas de educação profissional de nível médio em uma determinada instituição de ensino da rede pública federal, no período em que

se tornou CEFET (2002-2008).¹¹ Esse período ocorreu quase que integralmente durante o governo Lula. A característica marcante da institucionalidade do CEFET era a oferta de cursos superiores e desenvolvimento de pesquisas aplicadas, mas outras políticas marcantes tomaram corpo nesse período: o ensino médio integrado, na forma regular e também voltado à Educação de Jovens e Adultos. As políticas relacionadas ao ensino médio integrado contrastavam com àquelas destinadas aos cursos técnicos subsequentes, que visavam somente a formação profissional e tinham um sentido mais pragmático e resultavam de dois projetos societários em disputa, um dos lados buscava atender às demandas da economia capitalista num contexto de reestruturação produtiva e outro visava a formação emancipatória de trabalhadores. As pesquisas conduzidas na instituição Alfa demonstram que esta passou por um processo inicial, anterior à criação do CEFET, de *resistência*, em seguida *acomodação* e por fim *adesão*. A resistência configurou-se num movimento contrário ao desmonte do ensino técnico e por meio da qual a instituição foi punida, mesmo tendo as condições para se transformar em CEFET. A acomodação ocorreu pela aceitação das condições impostas, mediante repasse de recursos e porque se vislumbrava a oferta de cursos superiores. Por fim, a adesão indicou o interesse numa educação multifacetada, onde vários itinerários formativos, níveis e modalidades eram ofertadas, com ênfase nos cursos superiores e desenvolvimento de pesquisas.

Para a operacionalização deste estudo foram realizadas pesquisas bibliográficas de fontes secundárias sobre o contexto histórico, social do período englobado entre os anos 1990 e 2010, apesar do recorte temporal compreendido entre 2002-2008. Consideramos que situar o cenário histórico dos anos 1990 é fundamental para compreender o rumo tomado pelas políticas educativas da educação profissional a partir dos anos 2000.

Concomitante a este estudo, identificamos as principais políticas de educação profissional neste período, pela pesquisa documental em fontes como Leis, Decretos, Documentos Base, relatórios técnicos de censos realizados.

1.3.3 As entrevistas

As entrevistas semiestruturada (Apêndice 1) foram outro instrumento de coleta de dados empíricos. Realizadas com os principais atores ligados a implementação dessas políticas de ensino,

¹¹ Anteriormente a instituição era denominada Escola Técnica Federal, identificada somente por cursos técnicos de nível médio e alguns poucos subsequentes. Praticamente situava-se na capital e com duas unidades descentralizadas. No período em que se tornou CEFET (2002-2008), foi marcada pela possibilidade de ofertar cursos superiores e desenvolver pesquisas aplicadas e houve uma diversificação de ofertas e uma expansão de unidades (câmpus) por todo o estado, o que se intensificou a partir da transformação em IFET (a partir de 2008).

como gestores, coordenadores de curso, pedagogos e professores, buscamos analisar suas concepções com relação às políticas de educação profissional implementadas no período de 2002 a 2008. A escolha dos entrevistados foi intencional, a juízo da investigadora, devido ao envolvimento dos participantes nos processos de implementação das políticas em questão na instituição. Como a instituição possuía 5 cursos técnicos na modalidade regular integrada (edificações, eletrônica, eletrotécnica, saneamento e química) e 2 na modalidade EJA integrada (técnico de cozinha e enfermagem) no período da investigação compreendida, o objetivo inicial seria de entrevistar 2 docentes que atuassem em cada curso, sendo 1 da formação profissional e 1 da formação geral, nomenclatura utilizada para designar os docentes que não trabalhavam nas áreas específicas de habilitação profissional. Entretanto, destacamos que no transcorrer das entrevistas, houve uma dificuldade de se demarcar os papéis que identificavam os profissionais entrevistados, pois muitos destes ocuparam simultaneamente posição de professores, gestores, coordenadores ou atuaram em diferentes cursos no decorrer no período investigado.

As entrevistas ocorreram, inicialmente, nos meses de novembro e de dezembro de 2012, em um contexto exploratório e para verificar necessidades de mudanças de rumo e foram gravadas, mediante autorização assinada pelos participantes (Apêndice 2) e após uma rápida explanação sobre os objetivos da investigação. Posteriormente ocorreram entre os meses de fevereiro a maio de 2013, em um espaço separado, somente com a presença do entrevistado e da entrevistadora, conforme a conveniência do entrevistado, sendo que em alguns momentos, houve necessidade de remarcá-las. A duração da entrevista foi variada, em torno de 40 a 90 minutos e apoiadas em questões suscitadas por um roteiro pré-formulado que foi sendo adequado conforme transcorria e as informações relevantes que o entrevistado fornecia. Destacamos que sempre houve disposição e abertura, por conta dos entrevistados, para a participação em quase totalidade dos participantes, com exceção de um, que solicitou não participar mais da investigação.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

Entrevistado	Formação	Tempo de atividade	Caracterização profissional
E1	Biologia, licenciatura e especialização	22 anos	Professor, coordenador
E2	Eletrotécnica licenciatura	36 anos	Professor, coordenador
E3	História e filosofia	23 anos	Professor
E4	Engenheiro eletricista	15 anos	Professor, coordenador
E5	Engenharia civil e arquitetura	40 anos	Professor, coordenador
E6	Arquitetura e urbanismo	26 anos	Professor, coordenador

Entrevistado	Formação	Tempo de atividade	Caracterização profissional
E7	Licenciatura em construção civil, especialização em desenho	37 anos	Professor, coordenador, gestor
E8	Licenciatura e mestrado em física	23 anos	Professor, coordenador
E9	Engenharia de produção civil, especialização em formação de professores	27 anos	Professor, coordenador, gestor
E10	Licenciatura e mestrado em física, doutorado em engenharia de materiais	27 anos	Professor, coordenador, gestor
E11	Engenharia elétrica, especialização em eletrônica de potência	6 anos	Professor, coordenador
E12	Engenharia, mestrado e doutorado em engenharia elétrica	16 anos	Professor, coordenador
E13	Licenciatura em música, mestrado em educação	17 anos	Professor, coordenador
E14	Eletrotécnica licenciatura, especialização em educação	38 anos	Professor, coordenador, gestor
E15	Geografia licenciatura, especialização em EJA, mestrado em História da Educação	18 anos	Pedagogo

As entrevistas, em um total de 15 (quinze) foram totalmente transcritas e no decorrer das mesmas, percebemos que havia um nível de saturação em que novos dados ou informações relevantes não foram acrescentados. A identidade dos entrevistados foi preservada, assim como a instituição na qual se desenvolveu a investigação, buscando a maior isenção possível dentro do contexto apresentado. Também foram respeitadas as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, com suas omissões, vícios de linguagem, hesitações e interpretações que correspondiam à sua visão do contexto e fatos investigados.

A escolha pela entrevista como técnica de recolha de dados justifica-se porque permite maior interação entre entrevistado e entrevistador, o que possibilita a obtenção de dados muito ricos. Em uma entrevista semidiretiva ou semiestruturada, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias (guião) que podem ser reformuladas ou alternadas, de modo a permitir um fluxo mais natural do discurso do entrevistado, levando o entrevistado, com frequência a refletir sobre o assunto analisado e o resultado da entrevista é um processo de elaboração de um pensamento e não apenas de um dado (Quivy & Campenhoudt, 1995). Além disto, a entrevista possibilita uma exploração profunda e detalhada acerca dos tópicos investigados por ser única, na medida em que as perguntas se adequam àquilo que cada participante partilha com o entrevistador. A utilização da entrevista é especialmente adequada para analisar os sentidos que os atores dão às suas práticas e as leituras que fazem das suas próprias experiências, bem como para a reconstituição de acontecimentos do passado.

As principais vantagens desta técnica prendem-se com a profundidade dos elementos de análise recolhidos e com a flexibilidade e pouca diretividade, que permitem respeitar “os próprios quadros de referência – a [...] linguagem e as [...] categorias mentais (dos sujeitos)” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 194). A entrevista permite que os sujeitos possam livremente manifestar seus pensamentos e opiniões, mas ao investigador cabe interpretá-los, conforme quadros referenciais, por estar ciente de que são, somente, um *ponto de vista*.

Comparando as entrevistas ao questionário ou inquérito, as vantagens encontram-se nas possibilidades de personalização das questões a cada sujeito, de obter respostas mais próximas de sua linguagem, de questionar e aprofundar temas sugeridos pelo entrevistado; as desvantagens residem na aplicação a um número limitado de pessoas a quem pode ser aplicada e a menor margem de padronização que possui e a limitada fiabilidade (Tuckman, 2005). As entrevistas decorreram conforme um roteiro previamente estipulado, que na verdade visava organizar o fluxo das informações obtidas, não sendo rígido a ponto de inibir ou constranger os entrevistados sobre questões que não dominavam ou não se sentiam a vontade para explicitar. O objetivo era obter o relato sobre o sentimento e as percepções relacionadas às últimas reformas educativas na instituição, a relação existente entre: i) as orientações emanadas em nível global e nacional; ii) as regulamentações nacionais e a execução local; iii) as diferenças percebidas quanto a orientação das políticas do governo Fernando Henrique e do governo Luis Inácio Lula da Silva no tocante à educação profissional; iv) a educação básica e a educação profissional; v) a aproximação da educação com o mundo do trabalho, vi) as mudanças institucionais relativas às políticas de educação profissional no período referenciado.

1.3.4 A análise de conteúdo

A análise de conteúdo é a técnica de análise de dados complementar das entrevistas em Ciências Sociais na qual são consideradas algumas categorias. Esta técnica apresenta um modelo interativo de análise composto pela organização, apresentação dos dados, redução dos dados, conclusão, interpretação e verificação de dados e possibilita um trato metódico das informações que dificulta que o investigador interprete os dados, segundo seus próprios valores e representações (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Vala (1986) indica que a análise de conteúdo abrange vários procedimentos complexos e sequencializados que envolvem a determinação de categorias e de unidades de análise e possibilitam a análise crítica de diversas formas de manifestação dos sujeitos e sua relação com os

fenômenos em estudo (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 224). O autor sugere que se realize uma *leitura flutuante* do material de campo, buscando identificar e classificar os dados coletados nos eixos que estruturam as questões que compõem os roteiros das entrevistas.

Este processo de identificação e classificação dos dados a partir das *categorias externas* ocorre ao mesmo tempo em que, indutivamente, se vai descobrindo as *categorias internas* a posteriori e que, dispostas em uma grelha de análise, clareiam o universo investigado, permitindo sua descrição e interpretação (Maroy, 2005).

A fim de permitir uma manipulação mais adequada dos depoimentos dos atores entrevistados, procedemos a uma *redução de dados* recolhidos no trabalho de campo por meio de um processo de *categorização*, que mais tarde se seguiu um processo de *codificação*. A *categorização* é um processo em que os dados são classificados e reduzidos após terem sido considerados relevantes e a *codificação* significa, segundo Vala (1986, p. 104), um processo de “desmontagem e produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultados de uma relação entre uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”. Na categorização, conforme sugere Vala(1986), são utilizadas três unidades de análise: *unidade de registro*, *unidade de contexto* e *unidade de enumeração*.

A *unidade de registro*, conforme Antunes, F., (2004, p. 34), é a

unidade semântica, de informação, isto é, o enunciado em que ocorre a referência à realidade observada e descrita numa dada categoria”; a *unidade de contexto* “ficou estabelecida como a resposta ou intervenção do entrevistado, enquanto a *unidade de enumeração* coincide com a unidade de registro.

Ao final da recolha das informações de campo, realizamos a transcrição das entrevistas e os entrevistados foram identificados por numeração (entrevistado 1= E1, entrevistado 2 = E2, ...). Cada entrevista gerou um arquivo, identificado como E1, E2 e assim por diante. Como explicitado, a delimitação da função dos entrevistados ficou um pouco confusa porque, com exceção de um deles, todos eram professores e que, em algum momento, assumiram função de coordenador ou gestor. Optamos por identificá-los com a função que tinham, pelo menos na maior parte do espaço temporal que nos propomos a investigar. O recorte das falas dos sujeitos, identificadas como *unidades de registro*, é registrado com a página do arquivo no qual ocorreu o enunciado e também o número do entrevistado. O processo de categorização seguiu por dois caminhos: categorias ou ideias prévias, conforme os objetivos apontados para a pesquisa e categorias geradas na própria

leitura e decodificação do material gerado. Ressalta-se que a construção das categorias e a escolha dos enunciados transcorreu em um processo de idas e vindas, construção e desconstrução, no qual determinadas categorias foram construídas e depois desconstruídas. No processo final, algumas categorias inicialmente elencadas foram descartadas porque não foram consideradas relevantes ou porque não havia dados suficientes ou mesmo porque fugiam do escopo do trabalho.

1.4 Caracterização do espaço investigado

O espaço onde se desenvolveu a investigação foi no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Alfa, instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Localizada no meio urbano, no sul do Brasil, o Instituto Federal Alfa oferece cursos nos seguintes níveis e modalidades: Cursos de Qualificação – Formação Inicial e Continuada (FIC); Educação a Distância (EAD), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (chamado de ensino integrado), Cursos Técnicos Concomitantes (destinados a estudantes de ensino médio que realizam a sua formação profissional no Instituto Alfa e a formação de ensino médio em outra instituição de forma concomitante), Cursos Técnicos Subsequentes (destinados à estudantes que concluíram o ensino médio), Cursos Superiores de Tecnologia, Licenciaturas e Bacharelados e Pós-graduação com cursos de Especialização (*lato sensu*) e Mestrado (*stricto sensu*).

Os dados de 2010 da instituição indicam que naquele ano a instituição praticamente triplicou seu tamanho, passando a atuar em cerca de 20 *campi* distribuídos pelo estado, atendendo a demanda profissional de áreas já consolidadas que têm origem profissional ligada à área da indústria e outras como moda, pesca, enfermagem, hotelaria, processamento de produtos hortifrutigranjeiros, ligadas a outros setores da economia.

O total das vagas ofertadas no Instituto Federal Alfa, em todas as modalidades e cursos foi de cerca de 2200 em 2004 e de 7150 em 2010. Para os cursos técnicos e médio em 2004 foram ofertadas cerca de 2000, o que representa em torno de 90% das vagas para este nível/modalidade. Em 2010 foram ofertadas perto de 3700 vagas, com um percentual próximo a 50% para esta modalidade do total das vagas oferecidas.

O número de estudantes matriculados em 2005 foi em torno de 4.300 e em 2010 foram 11.700, o que implica em um aumento de cerca de 270% de matrículas para o período. Entre 2007 e 2010, o percentual de estudantes do gênero masculino foi superior a 60%, enquanto que do feminino passou dos 30% com pequenas variações no período. A faixa etária do total dos estudantes entre 14 e 19 anos era de 35% em 2007 e de 45% em 2010. A procedência dos estudantes de escola pública em 2010 era próximo a 80%. O índice de aprovação dos estudantes do ensino médio e técnico em todo o período levantado situou-se acima de 70%. O ingresso na instituição ocorre por meio de exames semestrais, sendo que a relação candidato/vaga para os cursos técnicos situa-se em torno de 4 estudantes por vaga no período compreendido entre 2006 e 2010, mas é necessário ressaltar que esta relação modifica-se bastante em virtude do *campus*, dos cursos e também do período de ingresso. No início do ano, primeiro semestre letivo, a procura de candidatos a uma vaga nos cursos é muito superior ao ingresso que ocorre no segundo semestre. No *campus* Luz a relação candidato/vaga em 2010 abrangeu, conforme o curso técnico, desde próximo a 2 até 16 candidatos por vaga.

A quantidade de cursos oferecidos no Instituto Federal Alfa em 2008 era de 67 (sendo 50 de cursos técnicos de nível médio nas modalidades integradas, concomitantes e subsequentes) e em 2010 foi de 131 (52 cursos técnicos de nível médio).

O corpo docente da instituição em 2004 era de 400 professores, sendo 21 com doutorado e 139 com mestrado. Em 2010 tinha 770 professores efetivos e 78 temporários. Deste total, 159 professores tinham doutorado e 324 mestrado.

1.4.1 A História da Instituição

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Alfa é uma Instituição centenária. Foi criado por meio de Decreto presidencial no início do século XX que criou em diferentes unidades federativas, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, sob os argumentos de que a população das cidades exigia que se facilitasse às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência, além de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico intelectual e fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade ignorante, da escola do vício e do crime, pois, um dos primeiros deveres do Governo da República seria formar cidadãos úteis à nação” (Brasil, 1909).

Estão publicados aspectos importantes da história da instituição e que será brevemente resumida a seguir. A Escola de Aprendizes Artífices de Alfa oferecia, além do ensino primário, formação em desenho, oficinas de tipografia, encadernação e pautação, cursos de carpintaria da ribeira (construção naval), escultura e mecânica, ou seja, cursos voltados às demandas da época. Após seus primeiros passos, em 1937, foi transformada em Liceu Industrial de Alfa destinado à qualificação de profissional especializado. Em 1942, a instituição foi denominada Escola Industrial de Luz, ou "Industrial", como era chamada pela comunidade. Seu objetivo era oferecer aos estudantes oriundos do então ensino primário, cursos industriais básicos, com duração de quatro anos e cursos de mestria àqueles que desejavam uma profissão de mestre.

Em 1965 passou a ser denominada Escola Industrial Federal de Alfa. Posteriormente, em 1968, uma nova denominação: Escola Técnica Federal de Alfa, cujo objetivo era a especialização na oferta de cursos técnicos de segundo grau (atual ensino médio).

Para atender à demanda regional, a Escola Técnica Federal de Alfa implantou sua primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), no ano de 1986; e em 1994, foi criada uma segunda Unidade de Ensino Descentralizada. No ano de 1995, passou a ser oferecido, em um município localizado no norte do Estado, o curso técnico de Enfermagem, como extensão da Unidade Luz.

A comunidade da Escola Técnica almejava tornar-se CEFET devido à possibilidade de diversificar a oferta de cursos e desenvolver pesquisas. Em 1994, uma Lei Federal transformou automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET. A implantação ficou condicionada à publicação de Decreto presidencial específico para cada centro, conforme projeto apresentado à SEMTEC.

Diante de tal exigência, a direção geral da Escola partiu para a construção de seu Projeto Institucional de Cefetização, concluído em 1996. Construído de forma coletiva durante o ano de 1996, envolveu pesquisas com a participação de alunos, ex-alunos, professores, técnicos administrativos e empresas, além da realização de congressos, seminários e encontros que geraram o documento "Plano Político Pedagógico" da instituição.

Esse documento foi encaminhado em 1997 a Brasília, para análise e foi devolvido para revisão, pois não cumpria parcialmente determinados requisitos para sua transformação em CEFET tais como a promoção da separação do ensino médio do técnico e a implantação do modelo de competência e aligeiramento das formações técnicas, porque se entendia que esta adequação estava enviesada por uma representação ideológica que visava o utilitarismo centrado no mercado.

Mesmo tendo grande parte do seu quadro docente composto de mestres e doutores, com publicações científicas, instalações físicas consideradas adequadas – condição para a transformação em CEFET - a instituição sofreu sanções por não se adequar às diretrizes emanadas do MEC no que se refere à implantação das reformas previstas para o período.

Foi um processo conflituoso, que afetou negativamente o relacionamento da direção da instituição com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC), segundo estudos realizados¹². Com a mudança na gestão, ocorreu um processo de convencimento que minou as críticas às propostas da reforma e deu lugar a negociações em relação a alguns pontos, alegando-se a obrigatoriedade da inserção com vistas a captação de recursos provenientes do PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional.

As políticas educativas abrangem um campo complexo que requer que seja constantemente investigado, ainda mais devido à velocidade das mudanças instauradas a partir dos anos 1990. As tramas envolvidas entre concepção e materialização nos espaços educativos não são lineares, mas relacionais. O caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alfa é emblemático porque durante todo o processo de reforma educacional dos anos 1990 passou por um processo inicial de negação e posterior adesão e que interferiu no processo de construção de sua identidade institucional.

No caso específico desta instituição que tinha divergências internas, notadamente em relação à interpretação das novas orientações sobre a educação profissional, o Decreto de criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Alfa somente ocorreu em 2002, ao findar o governo Fernando Henrique Cardoso, quando o mesmo foi publicado no Diário Oficial da União, sendo uma das últimas da rede federal de educação a se transformar em CEFET. Depois da mudança para CEFET, a instituição passou a oferecer também cursos superiores de tecnologia (CST) e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e tinha como objetivos, entre outros, ministrar cursos de nível básico de qualificação e requalificação profissional, cursos técnicos visando proporcionar habilitação profissional e educação continuada, conforme legislação em vigor (Decreto 2.208/97).

Essa nova identidade possibilitou que a instituição ofertasse, além dos cursos técnicos de nível básico, destinados à quem não comprovasse escolaridade prévia, também de técnico de nível

¹² Sobre a construção do processo de "cefetização" na Escola Técnica Federal de Alfa, há estudos que não é possível evocar para não desrespeitar o compromisso de pesquisa. No entanto, podem ser consultadas sobre o tema da 'cefetização' no Brasil, entre outros, os estudos de Guimarães, Gilda (1995); Oliveira, Maria Auxiliadora (2003).

médio, na modalidade subsequente, isto é, para quem tivesse concluído o ensino médio e cursos superiores de tecnologia, o que certamente trouxe implicações sobre a identidade historicamente construída.

A reforma do ensino médio e profissional [...] certamente trouxe implicações para a identidade das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu. (Ciavatta, 2006, p. 9)

Desde o Decreto de criação das escolas técnicas, em 1909 e aproximadamente por 100 anos, geograficamente essas instituições permaneceram nas capitais dos Estados, com raras exceções. Durante o governo Lula houve um processo de interiorização, com o aumento do número de unidades, visando à adequação dessas instituições aos contextos sócio-econômicos locais e o oferecimento de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades.

Em 2006, como parte do plano de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, o CEFET Alfa implantou três novas unidades de ensino e em 2008, a sétima unidade de ensino do CEFET Alfa começou suas atividades.

Ainda, como parte do projeto de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, por meio da lei 11.892/2008 houve a transformação dos CEFETs em IFETs (38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) (Brasil, 2008). Somente os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro não se transformaram em IFETs.

Os IFETs são instituições de educação básica, profissional e superior distribuídas por vários *campi*. As novas unidades foram constituídas, a partir da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e das Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dos Colégios Agrícolas vinculados às Universidades.

Após a implantação do Plano de Expansão- Fase I de 2006, em 2009, o IF-Alfa passou a implantar a Fase II do Plano de Expansão, com a criação de mais dez *campi*, além de polos onde se desenvolvem os cursos de Educação a Distância (EAD).

Esquemáticamente, apresentamos o quadro 2 com as diversas denominações pelas quais passou o atual Instituto Federal Alfa.

Quadro 2 - Denominações do Instituto Federal Alfa

Denominação	Ano de criação
Escola de Aprendizes Artífices de Alfa	1909
Liceu Industrial de Alfa	1937
Escola Industrial Federal de Alfa	1965
Escola Técnica Industrial de Alfa – ETF/Alfa com duas unidades descentralizadas	1968
Centro Federal de Educação Tecnológica de Alfa (CEFET/Alfa) com sete unidades descentralizadas	2002
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Alfa (IFET/Alfa ou Instituto Federal Alfa - IF-Alfa) com 22 <i>campi</i> (2015)	2008

O *campus* Luz foi o escolhido para a pesquisa de campo, por ser a unidade mais antiga, além de contar com o maior número de professores, estudantes e cursos, com um histórico de formação na educação profissional bastante consolidado, além de um processo de resistência às reformas da educação profissional da década de 1990 visível em nível nacional.

O *campus* Luz possui em sua estrutura organizacional: Direção Geral, Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, Diretoria de Administração e Ouvidoria e os seguintes Departamentos Acadêmicos e cursos (2010):

- i) Departamento Acadêmico de Metal Mecânica (DAMM), com os cursos técnicos subsequentes de manutenção automotiva, mecânica industrial; curso superior de tecnologia em design de produtos e mecatrônica industrial; graduação em engenharia mecatrônica e mestrado profissional em mecatrônica.
- ii) Departamento Acadêmico de Construção Civil (DACC) com os cursos técnico integrado em edificações e saneamento; cursos técnicos subsequentes em edificações, saneamento, agrimensura e meio ambiente; curso superior de tecnologia em construção de edifícios e graduação em engenharia civil.
- iii) Departamento Acadêmico de Eletrotécnica (DAE) com o curso técnico integrado em eletrotécnica; curso técnico subsequente em eletrotécnica; curso superior de tecnologia em sistemas de energia e graduação em engenharia elétrica.
- iv) Departamento Acadêmico de Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência (DALTEC) com os cursos técnicos integrados em edificações, saneamento,

eletrônica, eletrotécnica e química (estes cursos ficam na estrutura do referido departamento até a quarta fase/semestre) e cursos de formação inicial e continuada (FIC) de orquestra e cozinha.

v) Departamento Acadêmico de Eletrônica (DAELN), com o curso técnico integrado em eletrônica, curso técnico subsequente em eletrônica, curso superior de tecnologia em sistemas eletrônicos, curso de graduação em engenharia eletrônica e curso de especialização em desenvolvimento de produtos eletrônico.

vi) Departamento Acadêmico de Saúde e Serviços (DASS), com o curso técnico integrado em química, cursos técnicos subsequente em informática, meteorologia, segurança do trabalho, cursos superiores de tecnologia em gestão da tecnologia da informação e radiologia.

O *campus* Luz ainda oferece curso superior de tecnologia em gestão da tecnologia da informação e gestão pública na modalidade EAD – Educação a Distância e a nível de especialização em gestão pública, ensino de ciências, educação profissional EJA/PROEJA, tecnologias educativas e gestão pública. Também oferece cursos profissionalizantes para jovens e adultos de técnico em cozinha e técnico em enfermagem.

Portanto, a instituição atua em um âmbito bastante alargado, que compreende cursos técnicos de nível médio, também cursos superiores e pós graduação, com especialização e mestrado, na modalidade presencial e na educação a distância. Em nível médio atende ensino médio integrado na modalidade regular e de educação para jovens e adultos (EJA), além de cursos de qualificação, não associados a uma escolarização prévia e vivenciou de forma bastante enfática as recentes políticas destinadas à educação profissional.

1.5 O percurso da investigação empírica

Pela análise dos dados buscamos captar a percepção dos sujeitos que atuam na instituição Alfa – *campus* Luz, relativamente às recentes políticas de educação profissional, durante o período de 2002-2008, em que a instituição tornou-se CEFET. A justificativa da escolha por esse período ficou a cargo da investigadora por entender que foi emblemático por se situar na finalização de um ciclo de governo e início de outro, e também devido a instituição em pauta ter iniciado uma determinada institucionalidade, em 2002, que finalizou em 2008 com outra institucionalidade. A denominação da tese, inicialmente com o projeto de investigação, foi alterado algumas vezes e

finalizado com o título que ora apresentamos, por entendermos que melhor representa a problemática desenvolvida.

Depois das entrevistas serem integralmente transcritas e após uma primeira leitura flutuante, ocorreu o processo de construção da categorização interna na qual foram definidas 18 temas ou categorias; em seguida, houve um processo de refinamento no qual ocorreu um segundo momento em que se chegou a 10 categorias e por fim a um último, 6 categorias e subcategorias, com o agrupamento de temas e que refletem melhor os objetivos propostos. A denominação das categorias ocorreu por meio de palavras chave ou expressões que incorporavam as ideias do que se pretendia externalizar, baseadas no referencial teórico, nos objetivos da investigação ou na frequência de temas relatados pelos entrevistados. Este estudo seguiu a estrutura do ciclo político e contemplou três contextos: *contexto de influência*; *contexto de produção de texto* e *contexto da prática*. Nestes contextos foram agrupadas as categorias e subcategorias, que foram organizadas segundo a inferência sugerida pelos elementos do ciclo político proposto por Ball e seus colaboradores, também de acordo com os objetivos iniciais do trabalho e os encaminhamentos apontados pela investigação bibliográfica, documental e entrevistas. Algumas categorias ou subcategorias foram designadas conforme a frequência com que determinados temas eram focados e a necessidade de serem aprofundados, principalmente nas falas dos sujeitos e na interpretação por parte da investigadora, portanto, mesmo que determinadas categorias não houvesse um número significativo de ocorrências, julgamos pertinente referenciar, fazendo a relação com o referencial teórico.

1.6 Enquadramento da investigação

Considerando todos os objetivos e o percurso metodológico traçado para o desenvolvimento desta investigação, a presente tese de doutoramento foi estruturada em cinco capítulos, incluído este capítulo introdutório, e sucedidos por uma seção de conclusão.

O primeiro capítulo do trabalho procurou introduzir e contextualizar o objeto de investigação, bem como o percurso metodológico adotado.

O segundo capítulo ocupou-se em esclarecer as influências trazidas pela globalização para a definição das políticas de educação profissional adotadas no Brasil a partir dos anos 1990. O desenvolvimento do capitalismo global promoveu uma série de mudanças e variações de ordem política, econômica, social, cultural que impulsionaram sobremaneira determinadas opções por ações na área da educação, em especial pela mudança do papel do Estado, reestruturação da

produção, a intensificação das trocas culturais e também as mudanças nas relações sociais, principalmente nas relações de trabalho. Consideramos que esta nova arquitetura modifica e influencia as políticas destinadas à educação, especialmente educação profissional, objeto desta tese. Utilizando do referencial metodológico de *ciclo político*, proposto por Ball e seus colaboradores, situamos neste capítulo o *contexto de influência*.

O terceiro capítulo aborda a relação trabalho, educação e currículo e contextualiza as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, traduzidas pela reestruturação produtiva e como estas influenciaram as reformas verificadas nos currículos. Destaca o conceito de flexibilidade e empregabilidade como fundamentais para compreender o discurso que defende o aligeiramento e a preparação/adequação do trabalhador ao mercado de trabalho e apresenta uma proposta que contraria a lógica mercantilista associada à educação profissional, mas que fortalece a formação para o trabalho da classe trabalhadora. Também este capítulo trata do *contexto de influência*.

No quarto capítulo são apresentadas as políticas de educação profissional implantadas a partir da década de 1990 no Brasil, especialmente às destinadas à formação técnica de nível médio. Neste capítulo é abordado o espaço ocupado pelo país em uma economia globalizada e que, embora seja uma das maiores economias do planeta, teve seu crescimento alavancado graças a uma difícil equação entre arcaico/moderno, rural/urbano. O papel do Estado como articulador/mediador/regulador na condução das políticas, também é destacado, ao se refletir sobre sua delicada relação com mercado e sociedade civil. Ainda neste capítulo é traçado um paralelo entre as políticas para a educação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, assim como focaliza aspectos relacionados ao financiamento da educação profissional e a trajetória da implantação de dois Decretos recentes marcantes para a história da educação profissional, que foram o 2.208/97 e o 5.154/04. Neste capítulo abordaremos o contexto de *produção de texto*, bem como o *contexto de influência*.

O quinto capítulo apresenta e discute a maior parte dos dados da pesquisa empírica realizada, organizando a informação recolhida em categorias. Procurou-se interpretar e analisar esta informação para entender como foram compreendidas e como ocorreu o processo de desenvolvimento no terreno das políticas de formação técnica de nível médio, na instituição estudada. Neste capítulo são retomadas as análises do ciclo político proposto por Ball e seus colaboradores ao identificar, pelos discursos proferidos, os contextos de influência, de produção de texto, e de prática. Retomamos, pelo processo de categorização, a ligação com o referencial teórico

existente, buscando atender aos objetivos propostos para a investigação. Neste capítulo, será aprofundado o desenvolvimento no *contexto da prática*.

Destacamos que optamos por inserir a fala dos atores com suas interpretações relativas aos processos envolvidos nas recentes políticas de educação profissional nos distintos contextos do ciclo político, conforme a pertinência a cada capítulo do referencial teórico. Cruzamos, assim, num certo sentido e até certo ponto, as propostas e análises teóricas convocadas para compreender os fenômenos estudados e orientar a pesquisa empírica, com leituras oferecidas pelos sujeitos envolvidos no estudo.

A última seção corresponde à conclusão, na qual construiu-se, a partir das elaborações desenvolvidas nos capítulos anteriores, uma síntese do resultado da investigação, bem como expomos as considerações finais, por meio de um olhar retrospectivo, embora sabendo que estas nunca são finais, mas tem-se a expectativa que este estudo contribua para o surgimento de novas oportunidades de leitura crítica sobre a temática abordada.

Capítulo II – Globalização e Educação

“A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.”

Banco Mundial

2.1 Introdução

O contexto de referência para as atuais políticas educativas começa a se delinear nos anos 1990 e serve de cenário para compreender a correlação de forças entre os atores nacionais e internacionais, pelo entendimento de que a investigação não ocorre em um espaço vazio e a-histórico. Os anos 1980 deixaram suas marcas inculcadas como impulsionadoras de um capitalismo global sem precedentes que estimularam diversas medidas, visando reformar/reestruturar o papel do Estado em uma conjuntura que visava estimular ou facilitar o processo de acumulação. As mudanças no capitalismo global, certamente tiveram uma elevada importância no encaminhamento tomado por algumas políticas dirigidas à educação, nomeadamente a educação profissional, por influência de recomendações das organizações internacionais e também devido à reforma do Estado empreendida nos anos 1990 no Brasil. Os compromissos que o país assumiu relativamente ao investimento na educação fundamental implicaram diretamente nas políticas dirigidas a outros níveis e modalidades educacionais. Porém, há de se ressaltar que as políticas empreendidas visavam situar o país em uma determinada posição condizente com o espaço destinado na organização internacional do trabalho, isto é, em uma condição subalterna e dependente dos grandes centros. Entretanto, essa condição não pode ser atribuída somente a influências de organizações internacionais, mas à própria convivência de segmentos/setores organizados internamente (Frigotto, 2007).

Os anos 1990 foram marcados por grandes conferências, congressos e seminários e farta produção documental que propiciaram reflexões e discussões sobre os rumos da educação como aspecto fundamental no desenvolvimento de uma nação. Marcaram, também, os debates em torno da formação de um cidadão para viver em uma sociedade globalizada, facilitada pelo desenvolvimento tecnológico e principalmente pelas tecnologias de comunicação e informação. Entretanto, deixaram claro as assimetrias existentes em todo o planeta, que não seriam resolvidas somente pelo uso da tecnologia ou pelo livre trânsito de mercadorias pois envolvem, também, as diferenças culturais e sobretudo, as desigualdades sociais, nas quais os encontros provocados por

um mundo sem fronteiras tornam mais evidentes. A educação é convocada para minimizar esse conflito de encontros, entretanto, não é qualquer educação, mas aquela adequada e a que convém para o norte e para o sul, para os ricos e para os pobres. Em resumo, em um mundo globalizado, as relações não se tornam iguais e as contradições permanecem para que a economia capitalista permaneça e se fortaleça.

Nos países semiperiféricos¹³, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são as principais agências transnacionais responsáveis pela criação de agendas que ajustam as políticas locais aos interesses globais. Nos anos 1990, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, houve o alinhamento da educação brasileira com os princípios propostos por estas organizações.

As dimensões políticas-econômicas da globalização contemporânea fazem parte de um processo internacional amplo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e a Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. Os serviços públicos ofertados pelo Estado foram acusados de ineficientes e buscou-se uma estratégia de convencimento pela qual ocorreu a defesa dos setores privados, considerados mais eficientes e produtivos e desta forma, o cidadão torna-se o consumidor de serviços (Silva, 1999, p. 15).

Entretanto, há necessidade de controle e regulamentação central na vida das pessoas, pois na retórica liberal, Estado mínimo significa menos regulamentação da atividade econômica do capital. No que se refere à educação, submetê-la às regras do mercado não significa mais liberdade e menos regulação, mas mais controle e desta forma, menos governo significa precisamente "mais governo" (Silva, 1999, pp. 16-18).

Outra estratégia presente no campo educacional consistiu em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas, como ineficácia e ineficiência na administração de recursos humanos e materiais. A luta em torno da distribuição desigual de recursos e a situação desesperadora enfrentada pelas escolas públicas é vista como resultado da má gestão, desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, falta de produtividade, pouco esforço por parte de professores e administradores educacionais, métodos atrasados de ensino e currículos inadequados e, neste cenário, a solução que se vislumbra são soluções técnicas, cobrando eficiência e produtividade (Silva, 1999, p. 19).

¹³ A teoria do sistema-mundo é tributária do pensamento de Immanuel Wallerstein e colaboradores e realiza uma análise pós-marxista na qual utiliza-se também das teorias da Escola de Annales através das quais se busca explicar o funcionamento do mundo. Na análise de Wallerstein, o mundo é dividido em *centro*, industrializado e democrático, *periferia*, países do Terceiro Mundo ou em desenvolvimento e os países *semiperiféricos*, exportadores de matéria prima ou produtos semi-manufaturados ou ainda, com pouco valor agregado. Este sistema-mundo foi desenvolvido para criar uma série de mecanismos de redistribuição de recursos.(Ver Wallerstein, 1997).

Em um cenário mais dramático, Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 22) aponta que outro fenômeno que ocorre é a re-significação de termos como "direitos", "cidadania" e "democracia", que são adaptados e naturalizados a um cenário povoado pela competitividade, individualismo e darwinismo social. A "mão invisível do mercado" não pode ser responsabilizada pelos fracassos na educação, simplesmente porque não pode ser localizada e em uma educação redefinida pelo mercado, os seus consumidores podem descobrir tarde demais que não têm a quem recorrer e que os espaços públicos e democráticos poderão estar suprimidos.

2.2 Globalização: um processo multifacetado

Atualmente o emprego do vocábulo *globalização* virou rotina em quase todos os espaços sociais, principalmente nos midiáticos. Este é um vocábulo polissêmico, que pretende dar conta de um processo complexo, mas que ao mesmo tempo torna opaca a complexidade que o envolve pois

a realidade evolui mais rapidamente do que a nossa capacidade de sistematizar a sua compreensão. Assim, somos obrigados às vezes a olhá-la como olhamos um quadro impressionista: com uma certa distância, conscientes de que a imagem que vemos se baseia em pontos de impressão, e de que existem mais pontos do que os que somos capazes de observar. (Dowbor, 1997, p. 9)

Pela intensidade, imprecisão e heterogeneidade do processo, os instrumentos analíticos são, muitas vezes, insuficientes ou mesmo, ineficientes, sendo incapazes de capturar todos os desdobramentos a que se propõem. O volume das publicações abrange não só a descrição da complexidade dos processos envolvidos como também as implicações para as pessoas e a (in)compreensão das mudanças que as atingem.

Apesar de forças econômicas serem parte integrante da globalização, seria um equívoco sugerir que só elas a produzam. A globalização é um fenômeno multifacetado, criado pela convergência de fatores políticos, culturais, religiosos, jurídicos, sociais e econômicos, interligados de modo complexo (Giddens, 1992; Sousa Santos, 2001). Essa interconexão cria uma realidade difusa, difícil de compreender e, principalmente, prever, e para a qual não existem ferramentas suficientes analíticas que expliquem esse emaranhado construído em que as fronteiras nacionais não são mais as principais unidades de análise sociológica e os processos sociais necessariamente, passem para contextos mais abrangentes para serem compreendidos.

A velocidade, a simultaneidade e o entrelaçamento dos fenômenos envolvidos não permite que se perceba com nitidez o quadro que está sendo delineado e utilizando-se da metáfora da areia movediça, o cenário apresentado em algum recorte de tempo não é o mesmo que se apresenta

depois e o que aparentemente é estável, perde sua estabilidade mediante algum estímulo qualquer. Esse contexto aparentemente caótico é justificado pelo geógrafo Milton Santos (2000, p. 7), para quem

as conexões entre o local e o global são bastante novas na história da humanidade. Aceleraram-se há uns 30 ou 40 anos, como resultado dos avanços dramáticos na comunicação e na tecnologia de informação e no transporte. Este processo gera um mundo confuso e confusamente percebido. De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais uns dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade.

Esta rapidez nos processos tem um sentido intencional, que massifica e torna as pessoas consumidoras, com a sensação de um presente que está fugindo e impedindo a ideia de duração. Talvez seja essa urgência o maior desafio com que as instituições formadoras devam aprender a lidar. Os requisitos e as exigências de rapidez e velocidade alteram a percepção do tempo como espaço necessário de reflexão e contemplação de determinados fenômenos para melhor compreendê-los e, desta forma, criar estratégias de intervenção. O processo de formação é atropelado pelas "exigências do mundo moderno" e a velocidade das respostas que é impulsionado a dar, além de uma série de eventos simultâneos que, à semelhança de um hipertexto ou na metáfora das janelas em um contexto da informática, ocorrem paralelamente e exigem uma atenção dividida que impedem o aprofundamento e a reflexão.

O modo de produção também é transformado. Enquanto a produção dos objetos torna-se mais barata e descartável, as áreas de planejamento, ideias, serviços envolvem cada vez mais as pessoas e os países, e esses, verdadeiramente, envolvem cada vez mais custos. Entretanto, há-de se ressaltar que, na divisão de equilíbrio entre os países, os situados na periferia do capitalismo acabam "comprando" ideias e projetos desenvolvidos nos países centrais e, muitas vezes, são meros executores ou consumidores de tecnologias desenvolvidas fora de suas fronteiras. Também as pessoas tornam-se cada vez mais consumidoras, não de produtos, mas de ideias e serviços. Essa situação é perceptível quando o preço de computadores, por exemplo, torna-se mais acessível, mas os aplicativos, serviços de internet, serviços de telefonia tornam-se necessários e deixam os usuários cada vez mais dependentes, gerando uma espécie de economia invisível, em que a cultura da inovação contínua é o motor que move a economia globalizada.

Neste contexto, surge o conceito de *sociedade de risco*, desenvolvido por Beck (2010) que, conforme o autor, não está limitada somente aos riscos da saúde e ambientais – inclui toda uma

série de mudanças inter-relacionadas dentro da vida social contemporânea. As decisões sobre qualificação profissional e carreira também podem ser arriscadas – é difícil prever quais habilidades são valorizadas em uma economia que muda tão rapidamente como a que se vive hoje.

Para Giddens (1992), a globalização envolve a intensificação das relações sociais em escala mundial. Ao se falar em globalização, estamos falando de seres humanos em interação social e, embora esse processo não seja recente, atualmente se intensifica em escala mundial de formas inéditas e complexas, impossíveis e impensáveis em outros tempos. Portanto, a globalização não transforma só os sistemas globais, mas afeta e transforma também o cotidiano das pessoas.

Um outro fator importante que conduz à intensificação do processo de globalização é o crescimento dos mecanismos regionais e internacionais de governo. As Nações Unidas e a União Europeia são os dois exemplos mais proeminentes de organização internacional que reúnem os Estados Nação em um fórum político comum. Enquanto as Nações Unidas fazem isso como uma associação de Estados Nação individuais, a União Europeia é uma forma pioneira de *governança* transnacional em que os seus estados membros abdicam de um certo grau de soberania nacional. Os governos dos estados individuais da União Europeia são limitados por diretivas, regulações e tribunais comuns aos países da União Europeia, mas também colhem benefícios econômicos, sociais e políticos de sua participação na união regional. Neste sentido, buscamos refletir se para além de um processo de globalização, não estaríamos vivendo um processo de regionalização ou uma espécie de *globalismo*, apresentado por Ianni (1999) como um processo articulado pelo neoliberalismo e coordenado pelas corporações globais.

Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 43) apresenta duas razões principais que definem o impacto da globalização na atualidade. A primeira é que é um fenômeno muito amplo e vasto que cobre um campo muito grande de intervenção, reduzindo e enfraquecendo os poderes dos Estados; e a segunda razão diz que a soberania dos Estados mais fracos está diretamente ameaçada, não pelos Estados mais poderosos, mas sim, pelas agências financeiras internacionais e outros agentes transnacionais privados. Este autor (2005) aponta que há essencialmente dois tipos de globalização: a globalização neoliberal ou hegemônica e a chamada globalização contra-hegemônica oponente à primeira. A globalização contra-hegemônica é composta por um conjunto de redes, iniciativas, organizações e movimentos que lutam contra as consequências econômicas, sociais e políticas da globalização hegemônica, que se opõem às concepções de desenvolvimento mundial a esta subjacente, ao mesmo tempo em que propõem concepções alternativas.

O autor alerta sobre as inovações jurídicas trazidas pela globalização hegemônica, concretizada na governação como modo de regulação social pós-estatal. Destaca que a governação é uma estrutura basilar e simultaneamente de um ambiente fomentador de uma rede de ideias pragmáticas e de padrões de comportamento cooperativo, partilhados por um grupo de atores selecionados e de respectivos interesses. O que se diz e o que é silenciado devem ser observados, sendo que os silêncios mais importantes são: as transformações sociais, a participação popular, o contrato social, a justiça social, as relações de poder, e a conflitualidade social (Sousa Santos, 2005, p. 10).

Aplicando à governação a sociologia das ausências [...] é possível detectar dois actores não-existentes: o Estado e os excluídos. No caso do Estado, não é ele propriamente que está ausente; estão, sim, ausentes o princípio da soberania e o poder coercivo que lhe andam associados. O Estado é, portanto, um parceiro legítimo da governação, desde que participe numa qualidade que não a de Estado soberano e que, ao fazê-lo, assuma, idealmente, um estatuto semelhante ao dos demais parceiros. (Sousa Santos, 2005, p. 15)

Então, é possível concluir que o Estado está presente no processo de globalização, mas não com o protagonismo esperado de soberania perante os processos vigentes, mas como colaborador ativo na trama de construção do capitalismo global em que atores e princípios menos expressivos são sufocados e calados. O mesmo autor (2005, pp. 15-18) destaca que no processo de globalização, o Estado, mesmo estando ausente, está presente porque mantém seu papel de metarregulador e de responsável por criar espaço para reguladores não-estatais legítimos e que facilita o fluxo da governação para resistir às pressões populares e para as mudanças imprevisíveis das regras do jogo da acumulação de capital. Portanto, mesmo que na retórica do neoliberalismo esteja presente a expressão "Estado Mínimo", o mínimo mantém-se para as políticas sociais mas mantém-se forte e até mesmo máximo para as políticas econômicas.

Entretanto, ressalta, ainda, que no interior da globalização contra-hegemônica está a ser gerada outra matriz de governação, a qual articula e coordena uma grande variedade de movimentos sociais e de organizações da sociedade civil, com a finalidade de combinar estratégias e táticas e de definir agendas.

Embora, como afirmam alguns autores, a globalização não seja um processo tão recente, atualmente apresenta determinadas características que a torna um fenômeno único, peculiar, distinto. Dentre essas características, pode-se destacar:

i) Compressão espaço-tempo (Harvey, 2005; Santos, 2000): O momento histórico em que vivemos é único pois possibilita, por meio do desenvolvimento tecnológico, o acesso

instantâneo ao conhecimento de outros povos e outras culturas e ao transporte de ideias. O transporte acelerado de pessoas e ideias acrescentou mais itens ao patrimônio cultural da humanidade, portanto, essa convergência de tempo e espaço impõe a necessidade de uma nova percepção de mundo, em que explodem visões diferenciadas de fenômenos culturais, inúmeros produtos, novos materiais e criação e expansão de um novo vocabulário para dar conta da diversidade cultural criada.

ii) A intensificação das relações sociais: segundo Giddens (1992), este processo permite que determinadas localidades e contextos sociais se liguem em rede e que sejam condicionadas por eventos que ocorrem a quilômetros de distância. Neste sentido, a globalização cria uma nova subjetividade, porque, ao adotarmos uma perspectiva global, tornamo-nos mais conscientes de nossas ligações com os povos ou grupos de outras sociedades. Os indivíduos estão mais conscientes de sua interconectividade com os outros e mais propensos a se identificarem com questões e processos globais do que no passado. Esta intensificação das relações sociais encaminha-se para processos de mudança social mais vasto, pela sua interferência em todas as dimensões da vida humana.

iii) Feixes diferenciados de relações: Sousa Santos (2001) considera que a globalização comporta um largo e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado e grupos sociais, Estados subalternos por outro e mesmo no interior do grupo hegemônico, há divisões mais ou menos significativas. No entanto, acima de todas as suas divisões internas, o campo hegemônico atua na base de um consenso entre os seus mais influentes membros. É esse consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas.

iv) Assimetria das relações de poder: ao estabelecer a assimetria das relações de poder, a globalização interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como condição política para a assistência internacional, etc. O processo de globalização contém um enorme vigor, parece ser homogêneo, mas é plural, heterogêneo, contraditório e assimétrico. Por serem assimétricos, os ganhos e as perdas são assimetricamente

distribuídos (Sousa Santos, 2001).

Boaventura de Sousa Santos (2001, p. 68) afirma que é mais recomendável utilizar o termo *globalizações* porque estamos diante de um feixe de relações sociais que têm configurações muito distintas (econômicas, sociais, culturais e políticas), portanto, multidimensionais. O mesmo autor afirma que a globalização envolve feixes diferenciados, conjuntos em que não há homogeneidade nas relações sociais, coexistindo um grau de globalização denominados de alta intensidade e baixa intensidade.

A globalização de alta intensidade ocorre em um contexto em que se verifica a assimetria entre os países, e é marcada pelo espaço reduzido para a ação do Estado, como na economia e política, enquanto a globalização de baixa intensidade ocorre em um universo em que não há tantas desigualdades, e há um maior espaço para as iniciativas do Estado, como na educação.

Considerando os debates envolvidos para conceituar globalização e apreender as mudanças envolvidas, destaca-se que esta é um processo histórico que combina o desenvolvimento desigual e a transformação das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Esse sociólogo destaca ainda duas formas de produção da globalização hegemônica: *localismo globalizado* e *globalismo localizado*. A primeira consiste quando um determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, o que implica a conversão da diferença vitoriosa em uma condição universal, e cita como um dos exemplos a globalização do *fast food* ou da música americana. A segunda forma, o *globalismo localizado*, consiste no impacto produzido pelas práticas e pelos imperativos transnacionais nas condições locais decorrentes do localismo globalizado, como o uso dos recursos naturais para pagamento de dívidas externas, transformação de agricultura de subsistência em agricultura de exportação, entre outras.

Embora o processo de globalização seja frequentemente relacionado à globalização hegemônica, Sousa Santos (2001, pp. 72-76) chama a atenção para os processos contra-hegemônicos, que ocorrem de baixo para cima e consistem no *cosmopolitismo* – articulação entre diversos atores da sociedade civil global no sentido de influenciar a atuação dos atores mais poderosos - e o *patrimônio comum da humanidade*, que envolve a mobilização da sociedade como um foco de intervenção para beneficiar a sociedade. No espaço educacional, podem ser citadas iniciativas como a Marcha pela Educação, os diversos Fóruns Mundiais da Educação e os movimentos e ações contra o Acordo Geral de Comércio de Serviços os quais se articulam para lutar contra o predomínio desigual de algumas instâncias relacionadas à educação.

Conforme Sousa Santos (2001) a globalização hegemônica resulta de fato de um conjunto de decisões políticas reconhecidas no tempo e na autoria, portanto intencionais. Este autor identifica o consenso de Washington, conhecido também por consenso neoliberal como gerador de importantes desenvolvimentos do processo de globalização contemporânea. Este consenso envolve e é uma decisão política dos Estados centrais como são políticas as decisões dos Estados que o adotaram com mais ou menos autonomia. Não podemos esquecer que em grande medida e sobretudo em nível econômico e político, a globalização hegemônica é um produto das decisões dos Estados nacionais. A desregulamentação da economia tem sido um ato eminentemente político, portanto, intencional. Quanto ao chamado “consenso”, deve-se destacar que na construção deste pensamento hegemônico nem todos os países participaram, portanto, não é mais do que a imposição dos países centrais aos países periféricos e semi-periféricos através do controle das dívidas externas efectuadas pelo FMI e pelo Banco Mundial.

Para Frigotto e Ciavatta (2003, pp. 105-106), no Brasil a adesão ao consenso de Washington pode ser resumido como um conjunto de pressupostos assumidos pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e que se configura no fim das polaridades que envolvem a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseada. Um outro conjunto de pressupostos envolve a ideia de que com a globalização vem a modernidade competitiva, a reestruturação produtiva, a reengenharia as quais o Brasil precisaria se ajustar por meio das leis de mercado e não mediante políticas protecionistas ou estatais. Desta forma,

o ajuste ou "consertación" traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos normalmente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. [...] A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educativas a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. (Frigotto & Ciavatta, 2003, pp. 105-106)

As práticas interestatais correspondem ao papel do Estado no sistema mundial moderno, enquanto protagonista da divisão internacional do trabalho no seio do qual se estabelece a hierarquia entre centro, periferia e semi-periferia. Portanto, globalização não é um conceito claro, unânime e abrangente, visto que os atores (países) envolvidos ocupam diferentes espaços na divisão internacional do trabalho e tem diferentes pesos nas trocas envolvidas. Apesar do otimismo de alguns, as vozes críticas se fazem presentes, havendo quem afirme que a globalização não passa de uma ideologia para preservar os interesses do capital às custas dos direitos do trabalho

(Leher, 1998, pp. 127-128), portanto, no jogo das relações envolvidas no(s) processo(s) de globalização(ões), há ganhadores e perdedores e os países que estão posicionados em uma relação subalterna ou dependente ao grande capital, sempre tem a perder.

2.2.1 Globalização, individualização e mudança social

Por ser a globalização um conjunto de processos imprevisíveis, é difícil de controlar e gera novos riscos que afetam a todos.

Geralmente, os teóricos da mudança organizacional descrevem a época em que vivemos como um tempo de incerteza, de complexidade ou de risco. Estes termos indicam as ambiguidades da globalização, das economias flexíveis e da mudança rápida – avisando as pessoas sobre as ameaças, mas instando-as a agarrarem as oportunidades. Na era da insegurança, as pessoas experienciam a crescente instabilidade no emprego e nas aposentadorias, a degradação ambiental, o colapso das redes de segurança social, a erosão do apoio comunitário e das relações interpessoais e a ameaça que o crime e a violência representam para a sua segurança física e mental (Hargreaves, 2003, p. 65).

Giddens (1992) classifica de "modernidade tardia" como o período atual do Ocidente em que se vive numa época de "individualização das biografias associada, por um lado, à alteração dos processos de reprodução social e por outro lado à desvitalização das culturas de base comunitária e de classe" (Antunes, F., 2004, p. 350). A impressão é que não temos uma estrutura estável onde nos ancorar e que as referências tradicionais ligadas à família, classe social, gênero não possuem contornos tão delineados e que cabe ao indivíduo construir sua história, sua biografia.

Entretanto, se o discurso é pró-ativo, a realidade mostra que em uma época de incertezas, algumas estruturas permanecem vincadas, condicionando as opções de vida, mesmo que contraditoriamente gerem promessas que indiquem a superação, o que é verificado em nível individual. Neste caso, pelo discurso dominante, o indivíduo é o responsável por seus fracassos, muitas vezes por sua própria incompetência, já que as condições são dadas à partida, e se as oportunidades existem, precisam ser bem gerenciadas .

Este individualismo exige das pessoas a construção de sua própria identidade por meio de um processo auto-reflexivo, uma vez que o núcleo social alargado não fornece um modelo comportamental mais ou menos estereotipado. Desta forma, os indivíduos são levados a construir suas identidades a partir de mescla de traços dispersos. Os indivíduos se colocam na necessidade

de optar sem conhecer as consequências da escolha – e a escola contribui fortemente para a individualização das biografias e a relativização da tradição.

A chamada *sociedade do conhecimento* não parece disposta a gastar na educação clássica baseada na interação, o que leva a concluir que o discurso de sociedade centrada no conhecimento é mais retórico que prático. Verifica-se que a educação deixa de ser um direito social e passa a ser responsabilidade individual, porque responsabiliza os sujeitos por seus percursos formativos. Neste sentido “não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade.”(Laval, 2004, p. XIII).

2.3 As dimensões produtivas inscritas no novo capitalismo

O processo de globalização do planeta vem implicando profundas transformações na organização da produção, na estruturação das empresas, na organização do trabalho e na implantação de novas formas de trabalho, em decorrência das oportunidades geradas pela difusão de novas tecnologias de informação.

O movimento de reestruturação empresarial é ambíguo e dele decorrem uma série de problemas sociais. Há uma contradição entre a necessidade de recursos humanos qualificados e motivados para controlar dinâmicas produtivas cada vez mais complexas e a crescente multiplicação de empregos instáveis e a degradação da qualidade de vida no trabalho.

Embora não haja consenso acerca das transformações envolvidas nos processos de produção (Kovács, 2003, p. 468), há um discurso que afirma a emergência de uma economia caracterizada pela flexibilidade, baseada no conhecimento e na utilização de tecnologias avançadas (Harvey, 2005).

Kovács (2003) sugere que a reestruturação que ocorre na produção deve ser analisada junto aos movimentos envolvidos na globalização da economia. Observa-se que, embora o discurso dominante alardeie o surgimento de dinâmicas de trabalho que envolvem processos flexíveis, criativos, de trabalho em grupo, é necessário considerar que estes modelos só surgiram em determinadas condições especiais em que fatores sociais, econômicos, políticos se cruzaram. Assim, é mais provável que diferentes configurações organizacionais e de produção coexistam, em uma mesma região, um mesmo país ou empresa.

Nas explicações para as transformações que ocorrem na base da produção podem ser consideradas as condições instáveis do mercado, diversificação da procura e intensificação da concorrência ligada à abertura dos mercados, exigência da rápida adaptação das empresas às mudanças e às exigências específicas e diferenciadas dos vários segmentos. Em vez da lógica da produção em massa, exige-se a lógica da flexibilidade.

A utilização das novas tecnologias permite obter ganhos em termos de eficiência de custos, de capacidade de resposta às variações da procura, de produtividade, de qualidade e de inovação. No entanto, a realização destas potencialidades depende do desenvolvimento de formas organizacionais, competências e comportamentos capazes de utilizar as novas tecnologias de modo eficaz, o que implica uma nova lógica organizacional da produção.

Para enfrentar a incerteza, a transformação organizacional tende a ser encarada como um dos principais motores de uma economia dinâmica e flexível, conferindo às empresas capacidade de adaptação e de antecipação às mudanças. A empresa flexível é aquela que consegue responder a uma procura incerta e variada, mudar rapidamente, se for necessário, produtos, processos e mercados, utilizando tecnologias, estruturas, trabalho e pessoas flexíveis. O modelo flexível da empresa não descreve a realidade de uma empresa concreta, mas constitui um modelo de referência que engloba os parâmetros das principais mudanças observadas pelas investigações.

A consequência no emprego da reorganização das empresas reflete-se na constituição de uma empresa enxuta, constituída por um núcleo estável e reduzido de gestores, de profissionais e empregados qualificados e polyvalentes e que contrata ocasionalmente, profissionais muito qualificados e pouco qualificados, além de gerar relações com os parceiros exteriores às atividades fins da empresa. A subcontratação de outras organizações e de trabalhadores independentes ou temporários assegura a flexibilidade requerida pela variação das necessidades do cliente.

Ilona Kovács (2003) indica que nas empresa flexíveis há uma proliferação de formas contratuais de trabalho, entretanto não geram emprego. O núcleo central das empresas flexíveis possui um quadro de trabalhadores empregados estáveis, com perspectiva de crescimento profissional. Entretanto, nas atividades que não são consideradas o foco das empresa, há uma difusão de formas de contratos de trabalho ou empregos precários, instáveis, sendo que os indivíduos são responsabilizados pela criação e manutenção do seu emprego e desenvolvimento de suas competências. Portanto, há de se verificar que nesse ciclo aqueles que têm melhores formação e capacitação conseguem permanecer em condições favoráveis, enquanto que os que

não têm oportunidades de formação, devido as suas condições estruturais, alimentam o ciclo de precarização e exclusão econômica.

Um outro aspecto levantado por Kovács (2003) refere-se que o recurso constante aos contratos temporários impossibilitam ou fragilizam a aquisição de competências para que o indivíduo mantenha-se na situação de empregabilidade, uma vez que os sucessivos recrutamentos e as recolocações no mercado de trabalho são rápidos, comportando interrupções. Embora o discurso seja a defesa por recursos humanos qualificados, motivados e integrados, capazes de controlar processos cada vez mais complexos e inovadores, a situação enfrentada por trabalhadores, contraditoriamente, é a expansão de empregos periféricos e mal pagos.

Ricardo Antunes, ao analisar as atuais mudanças ocorridas no mundo do trabalho, afirma que as transformações foram tão profundas que se pode afirmar que “a *classe-que-vive-do-trabalho* teve atingida não só a sua *materialidade* mas teve repercussões na sua *subjetividade*, afetando a sua forma de ser” (Antunes, R., 2002, p. 23). Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Verificou-se também uma fragilidade nos contratos de trabalho, presente no “trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado”, resultando em maior “*heterogeneização, fragmentação e complexificação* da classe trabalhadora” (Antunes, R., 2002, p. 41) e esse processo ocorre mesmo em países de capitalismo avançado.

Embora se alardeie que houve uma mudança na base técnica que gerou um novo modelo produtivo, há de se ressaltar que o que ocorre é a combinação de processos produtivos em que coexistem os processos produtivos de base eletromecânica com os da eletroeletrônica e informática e que os processos de produção não geraram um novo paradigma, mas atualizaram formas do capitalismo obter maior ganho.

A atual revolução organizacional, regida por imperativos econômicos, pode tornar-se uma fonte de desequilíbrios econômicos e sociais a médio e longo prazo, ampliando a desigualdade de situações e perspectivas de sobrevivência e de desenvolvimento entre países, empresas, grupos e indivíduos, indicando como consequência a dualização da sociedade.

Para Kuenzer (1999, p. 168) quanto maior a incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos, mais se configura uma contradição: enquanto se simplificam as tarefas,

maior conhecimento é exigido do trabalhador, conseqüentemente, maior tempo de escolaridade junto com processos permanentes de educação continuada. Portanto, a relação entre educação e trabalho, que no taylorismo/fordismo era mediada pela força física ou habilidades específicas, que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, passa a ser mediada pelos conhecimentos, compreendidos como domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja dos procedimentos rígidos para os flexíveis [...] passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, interpretação de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente e assim por diante. (Kuenzer, 1999, p. 169)

A autora destaca ainda que, dentro dessa nova conjuntura, as habilidades necessárias ao bom desempenho em processos produtivos rígidos, como a memorização, assim como a rigidez nas normas, passa a ser substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico em todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica não só domínio dos conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade. À competência científico-tecnológica articula-se a competência ética na dimensão do compromisso político com a qualidade da vida social e produtiva. Portanto, a opção por uma formação fragmentada, que não considere os indivíduos em sua totalidade inseridos em um contexto histórico-social determinado, não estará oferecendo condições de inserção responsável nessas novas condições apresentadas.

Embora a globalização ocorra em nível das dimensões cultural, social, econômica, política, os processos que a produzem são marcados pelas tendências desencadeadas com vistas a responder às demandas da economia capitalista (Dale, 2004) e no campo do trabalho, tocando por esta via, a preparação dos indivíduos para atuarem na vida produtiva.

Esses traços afetaram e afetam a educação de várias formas. A prioridade da educação nos programas econômicos dos países industrializados situa-se no quadro das políticas de ajuste e de estabilização defendida, no âmbito europeu, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e no âmbito mundial, sobretudo pelo Banco Mundial e ocorreram a partir da década de 1980. Postula-se que o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, garante, por si só, o desenvolvimento social.

Os fenômenos da globalização e das transformações técnico-organizacionais no trabalho, têm trazido novos desafios e problemas para a educação geral e para a educação profissional. Ferretti (1997, p. 226) coloca que a questão central está em “enfrentar as relações entre a qualificação profissional e, por isso mesmo, entre a educação (geral e específica) e a globalização da economia de mercado e suas pressões por produtividade e competitividade, baseadas ou potencializadas pelas inovações tecnológicas”.

A relação da educação com desenvolvimento econômico tem um discurso renovado na atualidade, pois sua defesa atribui à educação a possibilidade de ascensão social e no âmbito da elaboração dos discursos, atualmente a educação tem um papel central, pois é vista como fator de produção decisivo que está na base da produtividade, do emprego e da competitividade das economias (Antunes, F., 2008, p. 80), revigorando a teoria do capital humano, desenvolvida na década de 1960 por Becker e Schultz que explicava o crescimento de determinados países, devido à insumos na educação. Dentro deste contexto, geram-se políticas de inspiração produtivistas em que o mercado é o modelo para a organização do sistema educativo e este serve como instrumento para atender interesses individuais. Desta forma, ocorre uma tensão entre o que significa educação em um determinado contexto e os imperativos para sua adequação em outro contexto. Na instituição Alfa, um dos entrevistados afirma que houve alteração na oferta dos cursos devido à mudanças provocadas pela globalização.

(2-3) Eu acredito que a filosofia dos cursos profissionais foi alterada realmente em função da globalização, mas não praticamente em relação ao estilo dos cursos, mas sim na oferta, nas áreas de oferta porque os postos de trabalho se modificaram muito. Então os cursos mais tradicionais foram mantidos e novas habilitações foram criadas, mas não só habilitações também como novos focos nos cursos, nós tivemos que nos preocupar com a formação mais globalizada, quer dizer ampliar a visão de mercado dos alunos, acho que aí estaria uma maior influência da globalização nesses cursos. E(2)^{coordenador}

A modificação ocorrida nos postos de trabalho foi convocada como justificativa para alterar as áreas de oferta dos cursos com novas ênfases, isto é, adaptar às instabilidades e aos novos processos tecnológicos, mas sobretudo de gestão. Às habilitações tradicionais, focadas sobretudo na eletromecânica, outras foram acrescentadas, especializando-se o campo de formação. Ampliar a visão de mercado dos estudantes não visaria uma formação crítica, mas uma formação conformada e adaptada às mudanças do mercado de trabalho e essa entendida como uma visão ampla. A reestruturação produtiva e as novas alterações no mundo do trabalho modificaram as ofertas dos cursos na instituição pesquisada. O levantamento realizado mostrou que até o ano de 1999 havia

no campus Luz do Instituto Federal Alfa somente 6 cursos técnicos¹⁴ - edificações, agrimensura, saneamento, mecânica, eletrônica e eletrotécnica e um subsequente, segurança do trabalho. No ano seguinte, aumentou a diversidade de ofertas dos cursos subsequentes, com a transformação dos cursos técnicos considerados integrados, como saneamento, edificações, mecânica industrial, eletrônica, eletrotécnica e geomensura em cursos subsequentes, além da criação de outros subsequentes como automobilística, meio ambiente, meteorologia, enfermagem, radiologia, informática e ainda a manutenção do curso de segurança do trabalho¹⁵.

A aproximação entre trabalho e educação situa-se em uma área sensível na qual gera inquietudes sobre a formação dos cidadãos e trabalhadores em um contexto de mudanças, que, conforme apontado, relaciona-se a um processo intenso de acumulação capitalista. Portanto, as mudanças situam-se na forma, não no conteúdo. A formação do cidadão situa-se, normalmente, na nova sociabilidade exigida pela globalização, de tolerância, do encontro com o diferente. Entretanto, frequentemente a percepção de quem atua na formação profissional situa-se no contexto de novas formas de gestão, de adaptação à novas tecnologias, da adaptação aos novos postos de trabalho ou, até mais do que adaptação à novos postos de trabalho, à novas formas de flexibilização destes postos de trabalho.

Uma outra abordagem sobre as dimensões política-econômica da globalização é feita por Leher (2007, p. 18) ao apoiar-se na categoria *capitalismo dependente* e em autores como Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes para explicar como o discurso do crescimento econômico e social justifica o consenso existente para aplicar as políticas necessárias a essa (antiga) configuração que mantém determinados países situados na condição capitalista dependente no contexto político e econômico mundial, ao serem fornecedores de matéria prima, produtos semimanufaturados, *commodities* ou produtos de baixo valor agregado. Ressalta-se que esta condição já havia sido estudada no início da década de 1960 para explicar como o Brasil mantém-se na periferia do capitalismo mundial. Esta condição conjuga relações de dominação externa e dominação interna, isto é, impostas pelos países centrais e também por extratos da burguesia local,

¹⁴ Os cursos subsequentes são destinados aos estudantes que já concluíram o ensino médio e buscam uma formação técnica e os cursos técnicos, conforme a nomenclatura denominada pela legislação que ancorava a educação até 1994 (lei 5.692/71) eram cursos que ofereciam simultaneamente o ensino médio e técnico. Posteriormente, foram criadas novas categorias, o ensino médio integrado, isto é, cursos técnicos ofertados de forma integrada com o ensino médio, numa mesma instituição e com uma só matrícula, e ensino médio concomitante que é uma modalidade na qual o estudante tem duas matrículas e pode fazer o curso técnico numa instituição e o ensino médio em outra. Essas categorias são aprofundadas no capítulo 4 desta tese.

¹⁵ Posteriormente, foram criados, mantidos ou extintos alguns destes cursos.

que estão alinhadas com a ideologia de classe internacionalizada e por isso impede a expansão de um sistema educacional público de qualidade. Para Leher (2007, p. 18),

o capitalismo dependente repercute de modo direto nas políticas educacionais, em especial por meio da conformação de uma base produtiva que não pode possuir centros estratégicos de inovação tecnológica e, conseqüentemente, não demanda de modo significativo de mão-de-obra com elevada formação homogênea.

Esta condição atinge a formação de milhões de jovens e trabalhadores que têm sua escolarização voltada não para a formação ampla, com a compreensão dos fundamentos científicos envolvidos no processos tecnológicos para, a partir daí, criar, inovar, investigar novos processos, mas sim, para o consumo e a utilização de tecnologias existentes, produzidas nos centros do capital. Neste contexto, não se justifica uma política de educação para os países periféricos voltada a consolidar conhecimentos científicos e produzir conhecimentos novos e por isso o ataque das análises provenientes especialmente do Banco Mundial à universidade e a uma educação básica (ensino fundamental e médio) estruturada e de boa qualidade, bastando os conhecimentos necessários para o domínio das habilidades como leitura, escrita, conhecimento das operações matemáticas básicas. Leher (2007) afirma que esse cenário produz uma economia subordinada aos centros do capitalismo global, baseado em cadeias produtivas fragmentadas e desfeitas, no uso intensivo de energia e força de trabalho hiper-explorada.

O autor (2007, pp. 14-15) denuncia que os valores irrisórios destinados para as políticas de investimento para a educação demonstram uma condição estrutural, em que somente perto de 3,5% do PIB é aplicado na educação, a despeito da recomendação da UNESCO de 7%.¹⁶ Ressalta-se que esse percentual de 3,5% foi aplicado no governo Fernando Henrique Cardoso e manteve-se no governo Luís Inácio Lula da Silva, que vetou a aplicação do percentual de 7% aprovado no parlamento. Essa foi uma estratégia para que houvesse mais recursos públicos destinados ao pagamento do sistema financeiro e que gerou uma desconfiança dos movimentos sociais ligados à democratização da educação sobre o compromisso

2.3.1 Globalização e desenvolvimento tecnológico

Em seus estudos, o geógrafo Milton Santos (2000) destacou a importância atribuída à tecnologia no momento histórico em que vivemos. Ressaltou que a tecnologia possibilita a ilusão de

¹⁶ Segundo dados do INEP, entre os anos 2000 até 2005 investia-se em torno de 4,6% do PIB com gasto total em educação em todos os níveis. A partir de 2006 esse percentual passou de 5% e em 2012, chegou a 6,4%. O gasto total inclui os gastos estatais em educação pública e privada e incluem bolsas de estudo e renúncia fiscal. O investimento estatal direto, isto é, o gasto somente com a educação pública foi de 3,9% em 2000, chegando a 5% somente em 2010 e 5,5% em 2012.

vivermos em um mundo sem fronteiras, pois possibilitou a produção e o intercâmbio de ideias e consumo em todo o planeta e o que acontece em qualquer parte da terra afeta ou tem relação com as demais.

Para este autor, o desenvolvimento das técnicas nunca surgem isoladas, mas constituem-se em uma "família" interligada, possibilitando que se comuniquem entre si e criem convergência. Entretanto, quando surge uma nova família de técnicas as outras não desaparecem, mas o novo conjunto passa a ser utilizado por novos atores hegemônicos enquanto os não hegemônicos continuam utilizando conjuntos menos atuais e poderosos. Afirma ainda que, quando “um determinado ator não tem as condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor importância no período atual” (Santos, 2000, p. 12). Dessa forma, é possível perceber que na constituição do capitalismo dependente, os países centrais ou hegemônicos são aqueles que dominam o conjunto de técnicas também hegemônicas, enquanto os países dependentes orbitam em volta dos centrais e são consumidores ou fornecedores de matéria prima ou produtos com pouca base tecnológica. Nesses países também convivem tecnologias ultrapassadas ou descartadas pelos países centrais junto com formas rudimentares de conhecimentos técnicos.

Santos (2000, p. 12) afirma que o sistema técnico dominante no mundo de hoje tem uma outra característica que é a de ser invasor porque busca espalhar-se na produção e no território por meio das empresas globais que funcionam de forma fragmentada, em que partes da produção são desenvolvidas em diversos países, como um quebra-cabeças que é juntado e articulado por meio da "inteligência das empresas transnacionais. Portanto, há uma dependência da economia da globalização e o conjunto de técnicas favoráveis para que ela aconteça.

Junto com a fragmentação, aparece uma outra necessidade para que as peças sejam novamente montadas e articuladas: o uso obsessivo de normas, indispensáveis ao da eficácia da ação. Essas normas são centralizadas e o controle exercido aumenta e inflexibilidade dos comportamentos, gerando um mal estar no corpo social (Santos, 2000, p. 13). Ações desse tipo também são vistas nas organizações escolares, em que há uma aparente autonomia mas um controle exercido por meio de testes, exames, avaliações dos pares o que desmonta a unidade das categorias profissionais. Mais do que simplesmente o desenvolvimento tecnológico, o momento atual também gera uma nova forma de gestão e controle.

Conforme Dowbor (1997, p. 10), hoje vivemos uma profunda revolução tecnológica, sendo que a partir dos anos 1980 acumularam-se mais conhecimentos tecnológicos do que em toda a história da humanidade, mas a dramática diferença entre a rapidez do avanço das técnicas e a lentidão do avanço das instituições nos coloca em descompasso no desenvolvimento de nossa sociedade. As tecnologias que redefiniram nosso tempo e nosso espaço estão cada vez mais presentes em nossa vida e reorientam as relações de trabalho, o que gera um mal estar e um desconforto perante as instabilidades presentes nestas relações. Talvez esse seja um motivo que leva também a um descompasso nas escolas, porque o tempo sentido na escola, do aprendizado e da reflexão, transcorre de forma lenta e o tempo gerado pelas novas tecnologias é o da urgência que impede a análise e a produção de um pensamento crítico. Esse é o cenário no qual são desenvolvidas orientações para políticas em termos de formação ao longo da vida, não para que se aprimore ou se busque aprofundar uma área de interesse, mas uma formação que capacite os indivíduos a utilizarem as tecnologias para necessidades antes nunca pensadas, gerando necessidades também nunca sentidas. Entretanto, o desenvolvimento e o acesso às tecnologias e as suas recentes formas de produção não podem ser tomadas como algo homogêneo, nem mesmo nos países do capitalismo avançado.

Em realidades como a brasileira convivem formas tayloristas, fordistas e pós-fordistas de organização de processos produtivos e de gestão da força do trabalho o que, com certeza impactam os processos de formação e qualificação dos trabalhadores, além das relações de trabalho. A nova base científica, mesmo que de forma não homogênea, permite um salto qualitativo em relação à lógica da mecanização derivada da eletromecânica e, nesse sentido, a questão não é de se negar o avanço técnico e de conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou, simplesmente, fixar-se no plano das perspectivas da resistência, mas de disputar concretamente o hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas (Frigotto, 1994, p. 36, pp. 42-44).

Entretanto, destacamos que, embora concordemos que a ciência e a tecnologia tenham uma acentuada importância nas mudanças sociais atuais, estas não podem ser concebidas como algo exterior ou localizadas em uma esfera superior à sociedade, mas são produtos de uma relação complexa que se estabelece na interação entre o conhecimento produzido pelos seres humanos e as formas de exploração desse conhecimento, que tolhe sua expansão autônoma, uma vez que se encontram subordinadas às relações entre capital e trabalho.

Nesse sentido, importa fortalecer o debate nas instituições públicas pela oferta de uma educação profissional comprometida com a classe trabalhadora, que instrumentalize no conhecimento técnico, mas que também forneça ferramentas de compreensão crítica da realidade.

2.4 O papel do Estado na condução das políticas de educação como estratégia para favorecer a acumulação do capital

O papel do Estado nos últimos anos passou por mudanças que refletem o caráter cíclico de intervenções econômicas. Os trinta anos considerados de maior pujança econômica nos países do capitalismo central (1945-1975) refletiram uma articulação entre crescimento econômico e proteção social, sendo que o Estado teve um papel primordial nesse processo. A partir de 1973, com a crise do petróleo e o início dos processos de globalização atuais, esse "pacto" é rompido, e o Estado não consegue ser o fomentador do crescimento econômico. A década seguinte inaugurou um período de redução de intervenção direta do Estado nas políticas econômicas e sociais, repassando para outros agentes da sociedade civil essa função. Entretanto, o Estado continuou apoiando o regime de acumulação capitalista, senão de forma direta como no Estado *providência* ou no *desenvolvimentista*, de forma indireta, assumindo a forma do Estado *regulador*. O Estado não se tornou "mínimo", pelo contrário, tornou-se mais forte do que nunca (Sousa Santos, 2010, p. 321) e é quem gera e legitima as exigências do capitalismo global no contexto da Nação. Para o autor (2010), a ideia da fraqueza do Estado é um processo político destinado a construir um outro Estado forte coadunado com as exigências políticas do capitalismo global. Essa construção passa pela ideia de que é possível transformar o Estado pela ação do próprio Estado, isso é, o Estado parasitário, oneroso e predador, como caracterizado pelo Consenso de Washington e que o autor coloca como *irreformável*, deve ser reduzido ao mínimo, considerando que esse retraimento só pode ocorrer via intervenção estatal, isto é, o Estado intervém para deixar de intervir, regula sua própria desregulação. A partir daí, inicia outra fase centrada no Estado *reformável* em que setores da sociedade assumem as funções estabelecidas no Estado *providência* e no *desenvolvimentista*, com contornos mais complexos e contraditórios. Dessa forma, os países deveriam reduzir a intervenção do Estado, abrindo suas economias ao mundo em termos financeiros e comerciais. Entretanto, a ideia do Estado *mínimo* mostrou sua ineficácia e por isso, Sousa Santos (2010, p. 322) propõe que, contra a ideia do Estado *mínimo*, é necessário repensar a reconstrução de uma nova força estatal, visto que as falhas do Estado *mínimo* são corrigidas com mais Estado.

Em seus trabalhos, Roger Dale (1989, 2009) argumenta que o capitalismo precisa do Estado para garantir sua condição de existência, mas enfrenta três problemas: "garantir uma

infraestrutura para a acumulação contínua e o desenvolvimento econômico, tal como uma mão de obra diversamente qualificada; assegurar um nível de ordem e coesão sociais e legitimar as desigualdades inerentes ao sistema”(Dale, 2009, p. 1100). As soluções para estes problemas, conforme o autor, são “mutuamente contraditórias e complementares” e sinaliza que o aumento das qualificações educativas possibilitam o objetivo da acumulação, mas ameaça a legitimação das desigualdades. Argumenta que os Estados “não são vítimas indefesas da globalização, mas são seus agentes mais fortes e condescendentes e conscientes ou parceiros de outros agentes da globalização” (Dale, 2009, pp. 1100-1101).

Nesta forma da relação do Estado com a educação escolar, as organizações internacionais apresentam-se como veículos/portadores da teoria da modernização " ajudando a educação na sua função reprodutora de socialização e, deste modo, facilitando o caminho para o estabelecimento dos alicerces políticos e ideológicos que suportem as ambições capitalistas de penetração, como forma superior de produção” (Stoer, 1986, pp. 212-213).

O Estado assume-se, então, como ator presente em todos os processos sociais, desenvolvendo o seu trabalho por meio de uma postura produtiva que, por sua vez, se vai realizar pela gestão e da articulação das diferentes atividades da sociedade (Stoer, 2001, p. 254).

Com a globalização, um dos temas presentes na agenda pública foi a reforma do Estado. Depois da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se, na Europa, a fase das políticas econômicas do Estado *providência*, com base em um rígido controle por parte do Estado e tendo como objetivos, entre outros, o controle de preços, a democracia econômica mediante a distribuição de recursos, o pleno emprego, o crescimento econômico, pelo serviço público de caráter universal.

Portanto, até a década de 1970 o Estado se caracterizava em especial por sua forma *intervencionista*, principalmente na economia, quer sob forma do Estado *providência*, quer sob a forma de Estado *desenvolvimentista*. Especialmente no Brasil, o Estado *intervencionista* iniciou com o governo Getúlio Vargas (1930-1945) e estendeu-se até os governos militares (1964-1985). Ao contrário do Estado *providência* na Europa, o Brasil nunca garantiu serviços públicos universais e tampouco a intervenção do Estado na economia tinha como objetivo diminuir as desigualdades sociais existentes, mas promover as relações capitalistas.

As mudanças provocadas a partir dos choques do petróleo (1973 e 1979), afetaram o papel do Estado, o qual passou a enfatizar a desregulamentação da economia e a privatização das empresas públicas. No Brasil, a partir da década de 1990, a prioridade está na adequação da

economia nacional aos fundamentos da economia globalizada, a estabilidade monetária, a disciplina fiscal, a desoneração da administração direta em favor de órgãos descentralizados. Dessa forma, o Estado deixa de cumprir exclusivamente um papel de interventor na economia para o de regulador das atividades privatizadas, assumindo funções predominantemente regulatórias. Entretanto, a forma regulatória do Estado, por ser um conceito heterogêneo, assume, em cada contexto e formação social, uma forma qualitativa diferenciada.

No campo educativo, importa compreender qual o papel do Estado e seu compromisso com a formação dos cidadãos, considerando as dinâmicas econômicas globais e entendendo que estratégias foram e estão sendo utilizadas para a sua formação e em nome de qual discurso. Fátima Antunes (2008, p. 16) expõe que, “embora o leque de escolhas dos Estados possa encontrar-se diminuído, estes não só continuam a ser protagonistas decisivos da regulação supranacional como constituem instâncias de mediações cruciais na definição de políticas educativas.”

Neste contexto, afirmar que no processo de globalização o papel do Estado torna-se enfraquecido, é subestimar sua importância e a atribuição de novos papéis, que embora não se confundam com outros, historicamente construídos, possuem características próprias do seu tempo.

2.4.1 A reforma do Estado e o discurso gerencialista para a educação

Os anos de 1980 marcam os debates de um movimento internacional de reforma do aparelho do Estado com início na Europa e nos Estados Unidos, e articulam-se com a reforma econômica e política de cunho neoliberal que se expandiram globalmente e consolidaram novas práticas na gestão pública.

Este movimento considera como abordagens de administração pública: a *new public administration*, implementada nos Estados Unidos durante o governo Reagan, a *new public management*, de orientação liberal adotada no governo de Margareth Thatcher e o *managerialism* que gerou na Inglaterra visões diferentes de gerencialismo. Em síntese, compreendem uma valorização do serviço público ao utilizar técnicas gerenciais das empresas privadas, conforme a perspectiva de mais eficiência, na qual predomina uma lógica instrumental e financeira considerada de melhor qualidade e que satisfaz o cliente (cidadão).

Este movimento contrapõe o modelo da administração pública burocrática, existente desde meados do século XX, caracterizada por procedimentos rígidos e orientada pelos princípios da

profissionalização, dos planos de carreira, da hierarquia, da impessoalidade e do formalismo em conformidade com uma racionalidade na busca do cumprimento de seus objetivos.

Desta forma, nas organizações públicas a administração burocrática centrava-se no combate às práticas patrimonialistas e na promoção profissional do seu quadro técnico.

O modelo burocrático foi acusado de ineficiente e perdulário e construiu-se a defesa de um projeto minimalista do Estado para atender as configurações do novo modelo político, econômico e social neoliberal.

Segundo Bresser-Pereira (1999, p. 5), a reforma gerencial do Estado “é um novo fenômeno histórico, que ganhou forças nas últimas décadas, quando as pessoas começaram a perceber que uma das razões pela [...] crise fiscal do Estado era a ineficiência estrutural da administração pública burocrática”.

Com base nestes argumentos, o Estado estabeleceu a reforma da administração e transpôs a lógica das organizações privadas para a esfera pública.

De acordo com Licínio Lima (2002, p. 20),

ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública.

No Brasil, o programa de modernização do Estado, promovido pelo ministro Bresser-Pereira no governo Fernando Henrique Cardoso, transportou estas ideias para a administração pública, trazendo a ideia de gerencialismo, que trouxe uma reconfiguração do poder de Estado no sentido de conjugar a administração pública na visão da administração das organizações privadas, reforçando algumas noções e alguns discursos para a população, criando um senso comum sobre Estado, economia e mercado pela busca da construção da *nova gestão pública*. A administração pública passou a orientar suas atividades de modo a garantir controle, eficiência e competitividade.

Este processo de reestruturação do Estado envolve o realinhamento das relações entre o Estado e o cidadão, Estado e economia, e Estado e suas formas organizacionais (processo de trabalho), em conformidade com a reestruturação global do capitalismo por meio do enxugamento do Estado e da expansão do seu alcance na sociedade civil.

Para Bresser-Pereira (1998), os Estados modernos contam com quatro setores: núcleo estratégico – centro no qual se definem leis e políticas; atividades exclusivas – aquelas que

garantem o cumprimento e financiamento de leis e políticas; serviços não-exclusivos – educação, cultura, saúde e pesquisa científica e o quarto setor que é o de produção de bens e serviços para o mercado – empresas estatais. A ideia é descentralizar e delegar autoridade, mas é necessário especificar com clareza em quais setores o Estado opera e as competências e modalidades da administração de cada um.

O gerencialismo enfatiza a cultura da avaliação, transparência, publicização de indicadores, a preocupação com eficácia, performatividade, metas e maximização dos resultados .

Nas tecnologias absorvidas pela reforma da administração pública estão inseridos novos valores, novas identidades e novas formas de interação que reduzem a complexidade humana à forma mais simples: a mensuração.

Desde que foram implantadas as reformas na administração pública, nos anos 1990, a gestão da escola é objeto de discussões nos diferentes setores sociais e sua importância converge na perspectiva de instrumento para promover a qualidade na educação, e nesta ótica, os discursos com relação à escola e sua gestão precisam ser compreendidos na concepção das transformações do capitalismo no mundo e pela reestruturação dos estados nacionais.

Então, nessa lógica da argumentação da pouca disponibilidade de recursos, enfatiza-se a centralidade da gestão das escolas, como prerrogativa para obter-se maior eficácia nos resultados: “fazer mais com menos”, otimizar recursos para responder à crise e criar alternativas.

Um dos entrevistados do *campus* Luz, assume em seu discurso a preocupação com relação à utilização de indicadores para avaliar o resultado dos investimentos aplicados em educação. Segundo seu depoimento, a utilização de indicadores e metas seria algo positivo para avaliar até que ponto as pessoas que necessitam dos serviços públicos, nesse caso os educacionais, têm suas expectativas atendidas e que o compromisso individual dos servidores, docentes e administrativos, deve se refletir no compromisso coletivo com a sociedade. Em que pese a preocupação com as expectativas atendidas, o discurso da responsabilidade com o gasto de recursos públicos coloca a responsabilidade do seu mau uso nos agentes públicos responsáveis ou nos usuários dos serviços públicos e dessa forma, justificar o corte ou a redução de gastos em determinadas áreas.

(2) Eu acho que ainda tem muito, muito o que fazer, eu gostaria que o serviço público fosse algo mais... não diria mais produtivo, mas que os recursos fossem utilizados de maneira mais racional. Nos últimos anos a gente percebe que houve um aumento de investimento de maneira geral na educação, mas de maneira geral a gente não percebe uma melhoria

significativa na qualidade da educação do Brasil, eu acho que isso passa pela gestão, quando a gente fala em indicadores, metas na educação, parece que isso é visto como algo que não pertence a educação. Isso faz parte também da educação, a gente ter certeza, ter clareza que este recurso está sendo bem utilizado, um aluno do Instituto, na média, não custa menos que 1000 reais por mês, quando a gente percebe que tem uma cadeira vazia na sala, é um recurso que não está sendo aplicado e a gente não tem essa preocupação, isso não faz parte da nossa história, isso não faz parte do nosso cotidiano ter esta preocupação, deveríamos ter, deveríamos, isso faz parte da questão da história porque somos servidores públicos porque por sermos profissionais coletivos tira a nossa responsabilidade individual. E(10)_{gestor}

Por esta via, um novo modelo de gestão passa a ser sugerido, principalmente pelos organismos internacionais, ancorando-se na ideia de que melhores indicadores de qualidade podem ser alcançados em uma gestão escolar eficiente, combinando-se a avaliação externa e a responsabilização pelos resultados, no campo pedagógico e administrativo-financeiro. Percebe-se então, que o discurso da gestão por resultados passa a ser usual no âmbito do campo educacional.

A cultura do gerencialismo está em expansão e em “naturalização”, na medida em que sua difusão ocorre de forma significativa em espaços educativos, publicações dirigidas a educadores, cursos para gestores escolares e orientações produzidas pelos sistemas de ensino.

Na perspectiva gerencial, as práticas de gestão tendem a se conformar, cada vez mais, a uma perspectiva técnica de atuação, subestimando-se, por esse ato, a dimensão política implicada no trabalho de gestão escolar. Promove-se, nessa ótica, uma dissociação entre as finalidades e os objetivos da educação e os meios usados para alcançá-los: acredita-se que a utilização de ferramentas eficazes de gestão é condição necessária e suficiente para que se alcance a qualidade na educação. Supõe-se, nesse caso, que as técnicas são neutras, e seu potencial está relacionado ao modo como são usadas.

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o léxico da re-engenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. Fala da mudança orientada pelo planejamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca transformar o “servidor burocrático” em um líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, um visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser dos que atuam na escola (Shiroma & Campos, 2006, p. 236).

Os conceitos chaves utilizados no contexto educacional, tais como *competência, habilidade, autonomia, flexibilidade, descentralização, sociedade do conhecimento* justificados pela busca da competitividade são transpostos do vocabulário organizacional em uma visível intenção de reduzir a complexidade pedagógica a meros processos administrativos, reificando as relações humanas.

Entretanto, mesmo em uma perspectiva gerencial, aparentemente neutra, há mecanismos de resistência, citados por um dos entrevistados ao referir-se à obrigatoriedade da oferta de 50% das vagas institucionais existentes para os cursos técnicos.

(3) (I) Mesmo quando existe uma orientação mais ampla que diga que você deve ofertar 10% das vagas para PROEJA, 50% para os cursos técnicos, é possível burlar estes indicadores? (E) Eu acho que é possível e acho que acontece porque esta regra não está bem colocada, por exemplo, tem esses indicadores mas quando você coloca esta discussão para o grande grupo dentro de um campus... acham que é imposição para aqueles que não querem fazer isso e aquilo e não gostam de fazer isto e aquilo e vem sempre este discurso... bom, estes indicadores servem para o Instituto ou valem para o campus? Esta regra não está claro, porque se vale para o Instituto e não vale para o campus, é muito fácil empurrar para os outros fazer. E(10)_{gestor}

A indicação de que determinados dados ou indicadores são burlados por não haver clareza nos documentos normativos, podem levar a duas leituras: a primeira, de que, de fato, os documentos estejam vagos, incompletos, sujeitos a várias interpretações, o que leva a tomada de decisões e medidas que não atendam as orientações emanadas; a outra, que pode haver de fato uma intenção de posicionar-se contra as orientações emanadas e as hipóteses podem levar a crer que seja pelo excesso de atividades, geradas pelo diversos níveis e modalidades de ensino ofertados pela instituição, como já relatados por outros depoimentos; pelo posicionamento contrário ao poder central que vão desde a metodologia que centraliza o planejamento e a execução que é de responsabilidade das escolas; por uma resistência ideológica quanto a execução dos documentos normativos; pela não identificação com a origem social de estudantes que frequentam determinadas modalidades de ensino; pelo descrédito, nas políticas e programas, devido à frequente descontinuidade.

O discurso gerencial substitui o discurso pedagógico no espaço educacional na perspectiva de um pensamento único para solução dos problemas da educação e, nesta via única o debate político é secundarizado, ao privilegiar-se o discurso técnico.

O modelo gerencialista de acordo com Lima (2002, p. 98)

Foi suportado por políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal que anunciam cortes de despesas públicas com a educação, assim apostando num aumento da qualidade através de ganhos de eficiência interna e do crescimento da produtividade das instituições, o

modelo institucional gerencialista emerge entre discursos políticos, actos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão, ganhando adeptos entre setores conservadores e tecnocráticos [...]

Pela aparente neutralidade, o discurso gerencialista vai conquistando mentes e minando conquistas históricas obtidas pelos trabalhadores e transpõem-se de forma "naturalizada" nos espaços "poluídos" de pessoas, ideias e outras variáveis, visando controlá-los e torná-los assépticos à ideologias hegemônicas.

2.4.2 A construção histórica do Estado brasileiro

Na análise das políticas educativas, e principalmente no que tange a educação profissional, ao considerá-la como política de Estado, é necessário demarcar a trajetória e a configuração do Estado brasileiro, considerando que estas fundamentam a direção metodológica e política de análise.

Antonio Gramsci identifica duas tipologias na relação do Estado com sociedade civil: *oriental* e *ocidental*. No primeiro caso, o Estado é a totalidade política e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa, enquanto nas sociedades do tipo ocidental esta relação é equilibrada. Outro conceito desenvolvido por Gramsci para entender a construção histórica da formação do Estado, no Brasil, é o de *revolução passiva*. Segundo o autor, “nenhuma formação social desaparece enquanto as forças produtivas que nela se desenvolveram encontrarem lugar para um ulterior movimento progressista” e “a sociedade não assume compromissos para cuja solução ainda não tenham surgido as condições necessárias, etc.” (Gramsci, 1991a, p. 75). A *revolução passiva* refere-se a “processos de transformação em que ocorrem uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares de uma participação mais ampla em tais processos”, resultando em uma “ditadura sem hegemonia, implicando o recurso ao *transformismo*” (Ramos, 2012, p. 17).

Uma das análises sobre concepção e função do Estado é apresentada por Antonio Gramsci, que ao estudar as lutas de classe ocorridas no início do século XX, conclui que a exploração e a expropriação da classe trabalhadora não ocorre somente pela dominação e violência, mas pela *obtenção de consentimento ativo* e que, portanto, a classe que está no poder não é somente dominante, mas dirigente na medida que exerce a hegemonia e confere direção política e cultural à sociedade e, desta forma, o Estado não é compreendido como aparelho de repressão, mas aparelho de obtenção de consenso, configurando-se, desta forma, o *Estado educador*. Esta direção cultural visa “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às

necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção, portanto, elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade” (Gramsci, 1991a, p. 91).

Ramos (2012), ao analisar Gramsci, afirma que nas sociedades do tipo ocidental há um conceito ampliado de Estado na qual a guerra das posições que trazem perspectivas revolucionárias e a contrarrevolução implica em estratégias de revolução passiva, na qual a função coercitiva do Estado é estrutural à dominação, mas o exercício da hegemonia é fundamental para assegurar o poder por meio do consentimento ativo das massas. Neste contexto, é necessária a configuração do Estado educador com o objetivo de adequar a civilização e a moralidade das massas populares às finalidades da produção, na qual a “classe dirigente justifica e mantém não só o domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (Gramsci, 1991a, p. 87).

O Estado tem suas funções ampliadas ao assumir a hegemonia revestida de coerção, que implica a superestrutura política e jurídica e incorpora a sociedade civil, antes identificada com a estrutura, que passa a ser reconhecida como parte do Estado, juntamente com a sociedade política e os dispositivos jurídicos, configurando o Estado *stricto sensu* ou governo e por este motivo, a crise de hegemonia da classe dirigente é também crise do Estado (Ramos, 2012, pp. 13- 15).

Marise Ramos (2012, p.18) ao refletir sobre a função do Estado, baseada em Ellen Wood (2003), ressalta que a

separação entre o econômico e o político no capitalismo é tanto artificial quanto um dispositivo também ideológico que permite ao Estado atuar em benefício da classe dominante de uma forma supostamente neutra, voltada para o interesse público. Ainda que, por esse motivo, as funções coercitivas e ideológicas do Estado não se manifestem de forma diretamente vinculada à economia, tanto essa relação é organicamente estrutural à acumulação do capital, quanto a forma como assume historicamente expressa o momento do desenvolvimento do capitalismo.

Historicamente, o Estado brasileiro pautou-se por políticas sociais frágeis que geraram uma das maiores desigualdades sociais do mundo.

Segundo aponta Grabowski (2010, pp. 31-50), as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira após 1930 tornaram possível a sua inserção no capitalismo urbano industrial. Este processo acelerou-se após 1950 e tornou possível o surgimento de uma sociedade marcada pela concentração de capital e pelo poder e que se tornou uma das sociedades mais desiguais do mundo.

Uma das explicações para essa concentração de capital e o atraso tecnológico brasileiro é fornecida por Frigotto (2006, pp. 257), para quem as relações sociais brasileiras foram marcadas

por uma herança escravocrata, forjando uma sociedade elitista, atrasada e violenta alimentada por uma mentalidade que combinava práticas de violência do coronelismo¹⁷ oligárquico a concepções preconceituosas e positivistas dos bacharéis, somado ao desprezo pelo trabalho manual e técnico cujo reflexo foi o esforço mínimo na produção de ciência, técnica e tecnologia nacional.

A história tem mostrado um papel bem demarcado do Estado brasileiro na configuração de um capitalismo estatal, evidenciado pela revolução modernizante dos anos 1930, implementada por Getúlio Vargas que inseriu o Brasil na industrialização tardia e a conseqüente urbanização. O governo de Juscelino Kubitschek nos anos 1950 foi também um impulsionador do crescimento industrial, seguido pelos governos militares da década de 1960 até início dos anos 1980, período de grandes obras e um discurso modernizante.

A grande diferença entre os governos Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek é que enquanto o primeiro “caracterizou-se pelo abandono de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional”, o segundo projetou seu governo em “nome de uma política orientada para o desenvolvimento dependente”, “pela abertura ao capital estrangeiro pela via das multinacionais e da ideologia desenvolvimentista, e a formação, nesse contexto, de uma burguesia industrial brasileira associada, de forma subordinada, à burguesia internacional” (Ramos, 2012, p. 30).

Portanto, o papel ativo do Estado sempre se manifestou, independente do regime político, e foi o de articulador das relações entre o setor privado e o próprio Estado, além da resolução do conflito capital/trabalho, gerador de políticas educacionais e de treinamento de mão-de-obra e o estímulo à geração de tecnologia.

Com relação à tecnologia, a modernização tecnológica, no Brasil, foi de origem estrangeira, e denominada por Florestan Fernandes¹⁸ (2006) de “modernização do arcaico”. O embate relacionado ao processo de modernização no Brasil ocorreu entre duas vertentes: aqueles que defendiam um projeto de desenvolvimento autônomo e outro que defendia uma posição associada e

¹⁷ O *coronelismo* foi um sistema de poder político característico da República Velha (1889-1930), cuja característica foi a concentração de poder nas mãos de uma liderança local, geralmente um grande proprietário. Este sistema marcou a vida política e eleitoral do Brasil e contribuiu para a formação de um sistema que sobrepujava o privado ao público, pelo mandonismo, favorecimento aos apadrinhados, fraudes eleitorais. O coronelismo foi criado durante o período imperial, quando títulos de patentes militares foram postos à venda e adquiridos pela crescente burguesia local, embora como fenômeno social tenha existido no período da República Velha e extinto com a ascensão de Getúlio Vargas. Atualmente ainda existem traços fortes de coronelismo, especialmente no Nordeste do Brasil.

¹⁸ Florestan Fernandes é considerado um dos maiores estudiosos e intérpretes do pensamento social brasileiro. Defensor da escola pública, acreditava que a restrição à educação pública impedia a democratização da sociedade. Foi deputado em dois mandatos, participou ativamente dos debates que envolveram a elaboração da LDB, defendendo os princípios da escola única, desde a educação infantil até o ensino médio, a democratização da educação, a escola pública, a autonomia da escola, as eleições diretas para diretores das escolas. Criticava a discriminação no interior das escolas com relação aos estudantes pobres, tratados como cidadãos de segunda classe. Foi orientador de doutoramento de sociólogos renomados, como Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni. (Octávio Ianni, 1996).

consequentemente subordinada ao grande capital. Segundo Ianni (1991), os períodos que marcaram um desenvolvimento nacionalista que tinha como pressuposto o projeto de um capitalismo nacional, com a crescente nacionalização dos centros de decisão sobre os assuntos foram 1930-1945; 1951-1954 e 1961-1964. O desenvolvimento associado foi predominante em 1946-1950; 1955-1960 e desde 1964. Este período caracterizou-se como “única alternativa para o progresso e social e implicava” (e ainda implica), “o reconhecimento das conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas sob hegemonia dos Estados Unidos” (Ramos, 2012, p. 22).

No plano político, o Brasil apresentou-se, historicamente marcado por uma democracia tardia, frágil, alienante, sem a participação da maioria, além de uma política restrita e de um poder estatal hipertrofiado caracterizado pelo clientelismo e nepotismo, pela corrupção, pela ditadura e pelos golpes frequentes.

As formas de proteção social desenvolvidas pelo Estado brasileiro tiveram desenharam-se tímidas, embora marcantes em alguns momentos históricos. O governo Vargas (1930-1945) notabilizou-se pelas políticas voltadas para os trabalhadores assalariados e inseridos no mercado formal de trabalho. O capitalismo brasileiro apresentou algumas características relevantes no governo Vargas, pois articulou os interesses do setor privado e promoveu a interlocução entre este e o Estado e a prevalência de uma legislação trabalhista que não se flexibilizou e foi ainda responsável pela manutenção de direitos para os setores sindicalizados da economia formal.

Nos governos seguintes, desenharam-se e ampliaram-se as coberturas da saúde e previdenciária e, recentemente, adotou-se um conjunto de medidas voltadas ao combate à pobreza e a redução das desigualdades sociais.

Segundo aponta Boschi (2008, pp. 5-6) o ritmo e a forma como foram postas em prática as reformas orientadas ao mercado no Brasil, na década de 1990, tiveram a sua implementação tardia e houve uma resistência social à elas, no sentido de preservar elementos do passado desenvolvimentista, sobretudo em termos de manutenção de capacidades estatais, mas a despeito de sua tradição intervencionista, o Brasil opera sob condições de intensa competitividade, com tendência à internacionalização e sob uma política macro-econômica voltada à estabilização.

Em sua análise sobre a trajetória do Estado *desenvolvimentista* brasileiro, Boschi (2010, pp. 1-4) aponta que em épocas de crises e incertezas do capitalismo, o Estado foi convocado a regular internamente os efeitos das crises sistêmicas sob a forma de um neo-intervencionismo. O autor

exemplifica com a crise do sistema capitalista mundial em 2008, que surgiu no centro e não na periferia do capitalismo. O Estado brasileiro tomou uma série de medidas que promoveram seu papel mais ativo, regulando e promovendo mecanismos de intervenção em geral, que contrariavam as reformas do mercado recomendadas pelo consenso de Washington, o que proporcionou a rápida recuperação da crise no Brasil, com expressivas taxas de recuperação de emprego.

2.4.2.1 A reforma do Estado e a reforma da educação

Muito se falou sobre o desmonte do Estado durante o período das intensas reformas educativas na década de 1990. As reformas na educação coincidiram, no Brasil, também com Reforma do Estado, dirigida pelo ministro Bresser-Pereira durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Uma das medidas tomadas foi o corte de gastos e conforme o compromisso adotado junto à Declaração de Jomtien, de priorizar a educação básica (no caso do Brasil, ensino fundamental).¹⁹

(2) Chegamos a passar ano aqui sem ter 200 reais para comprar material para coisas essenciais do laboratório, tirávamos do bolso dos professores. Mas só acho que não desmontou totalmente porque não teve tempo, porque o governo começou a perder força política, porque senão ele iria fazer o desmonte total. E(8)coordenador

Ao forçar uma situação de corte de recursos para a manutenção da rede federal de educação pública, o impacto negativo das medidas provocou uma onda de protestos, não só na educação, mas em todas as áreas consideradas não essenciais ao Estado, conforme reforma administrativa em curso conduzida pelo ministro Bresser-Pereira, que considerava a educação como serviço não exclusivo do Estado, assim como a saúde, cultura e pesquisa científica, porque podiam ser oferecidas pelo setor privado, assim como pelo setor público não estatal (Bresser-Pereira, 1998, p. 34).

Compreender as mudanças que afetavam a vida dos profissionais, que atuavam na educação, era uma tarefa complexa, ainda mais compreendê-las em um quadro referencial mais amplo de transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas. Naquele momento, não só o Brasil, mas vários países da América Latina e Europa também passavam por reformas educativas, que eram compatíveis com a recomposição do sistema capitalista mundial regido pela

¹⁹ A Constituição de 1988 estendeu a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso em idade própria, regulamentada na LDB 9394/96. Entretanto, no que se refere ao ensino médio, estava prevista a sua progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade (art. 208), o que não ocorreu, visto que a lei não estabeleceu prazos. A lei 12.061 de 2009 trouxe uma nova obrigação para o Estado ao determinar que até 2016 haja a obrigatoriedade da oferta da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Essa lei alterou o texto original do art. 208 da Constituição, transformando-se na Emenda Constitucional 59/2009.

doutrina neoliberal (Libâneo, Oliveira, & Toschi, 2003, p. 33). O papel do Estado como provedor direto das condições de trabalho existentes nas escolas foi relativizado. As escolas técnicas, consideradas de "elite", de fato não poderiam ser consideradas como tais, uma vez que havia uma preocupação na formação de trabalhadores técnicos e também de cidadãos, mesmo com algumas restrições, devido a reduzida carga horária destinada à formação geral. A crítica não era somente por ser de "elite", mas por ser uma escola cara destinada a trabalhadores, o que não era aceito pelo segmento que administrava o país, ainda dentro de um contexto no qual se relativizava o papel do Estado, em nome de uma austeridade fiscal, e de se considerar a educação como mercadoria que poderia ser vendida ou trocada.

(2) [...] os nossos recursos eram bastante escassos, além de praticamente do congelamento da remuneração para os profissionais da educação, naquela época que fez com que os colegas necessitassem de ter outro vínculo empregatício, ou outra atividade profissional até para complementar sua renda, então tudo isto impactou negativamente. E(11)_{coordenador}

A escassez de recursos referida, tanto no aspecto de salários dos servidores que atuavam nas instituições, que viram seus salários congelados, como também de condições precárias de desenvolvimento de trabalho, principalmente nas atividades de laboratório e manutenção, demonstraram que o tratamento destinado à educação pública, principalmente a profissional, teria um encaminhamento diferente do recebido até então.

(2) De repente, sob a bandeira de dar oportunidade para quem não tinha acesso ao mercado de trabalho, foi esta visão que a gente teve, né? Para aqueles que faziam vestibular, então foi dado prioridade para o subsequente, né? E foi eliminado o integrado afirmando-se que o integrado não atingia o objetivo, mas esta não é a nossa opinião aqui, era a opinião dos dirigentes do MEC da época. E(2)_{coordenador}

A universalização do ensino médio não era, naquele momento, uma obrigação do Estado e a educação profissional pública foi alvo de parcerias público-privadas, como a experiência da criação do Centro Politécnico, objeto de investigação de mestrado de Neves, M. (2001), no âmbito do segmento comunitário.²⁰

(1)A reforma educacional faz parte de um movimento maior, mais amplo. É a ideia de Estado, principalmente do Estado mínimo, neoliberal, então eu vejo que a educação nos países como o Brasil que é em grande parte pública ... então um dos aspectos a diminuir o custo do Estado seria a educação, então a partir da década de 1990 diminuir o custo do Estado e priorizar o

²⁰ A dissertação de mestrado de Marcos Aurélio Neves (2001) trata do redesenho institucional criado após a reforma do Estado, no governo Fernando Henrique Cardoso, pelo ministro Bresser Pereira. Seria a proposta de constituir uma rede profissional separada da rede regular de educação básica. Este redesenho institucional, seria caracterizado pela transferência dos serviços considerados não exclusivos do Estado para o âmbito do setor público não estatal, dentre os quais, a educação profissional. Desta forma, o papel do Estado passaria a ser o de articulador e fomentador, retirando-se da esfera da execução. O instrumento utilizado para financiar esta reforma seria o PROEP. Segundo os textos legais produzidos, nenhum recurso seria destinado à expansão pública existente da educação profissional, este crescimento se daria somente por meio do setor público não estatal, o que demonstra a coerência programática com a reforma do Estado.

ensino fundamental como obrigação do Estado e deixar de lado um pouco o ensino médio, ensino profissional, nesse sentido de ser privatizado, assim... não ser mais responsabilidade do Estado, daí vem as parcerias, vem a terceirização, vários aspectos. E(3)_{professor}

Ao priorizar o financiamento das parcerias público-privadas, o Estado deixou de financiar sua própria educação profissional ou restringiu os gastos com equipamento, material de consumo e impediu a contratação de novos profissionais. No caso da Escola Técnica Federal Alfa, além do novo papel do Estado, de regulador e não executor das políticas de educação profissional, havia um agravante da resistência à imposição das reformas, que implicou no corte de recursos. A resistência a separação do ensino médio e da educação profissional e ao modelo de competências trouxe punição à instituição, que viu frustrada sua pretensão de tornar-se CEFET. Se está claro que nos anos 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso houve aparente desmonte do Estado e um processo de privatização no tocante à educação profissional, há de se ressaltar que a partir dos anos 2000, mesmo com a expansão da educação profissional na rede federal e o aumento do repasse de recursos, o Sistema S²¹ também recebeu um aporte de recursos considerável²².

O que seria uma aparente contradição, quando se enfoca o desmonte do Estado, na verdade contém uma coerência interna. O Estado foi protagonista, teve centralidade destacada nas reformas de educação profissional, embora com outros papéis que ficaram evidentes, quando coordenou a separação do ensino médio e profissional e coordenou o repasse de recursos para as iniciativas público-privadas. Sanny Rosa (2012, pp. 9-10), ao realizar um estudo comparativo das reformas educacionais do Brasil e da Inglaterra e apoiando-se na análise de Ball (2008), demonstra que, para esse autor, o Estado Neoliberal foi bem representado no governo Thatcher e que o governo seguinte, de Toni Blair, adotou a Terceira Via, ou "pós-neoliberalismo" proposta por Anthony Giddens. Em termos de continuidades e diferenças, enquanto o neoliberalismo propõe o crescimento do livre mercado e o enxugamento do Estado, o pós-neoliberalismo propõe um Estado gestor ou regulador. Para o pós-neoliberalismo o Estado tem a função de promover a

²¹ O Sistema S é formado por uma rede composta por 11 entidades, assim denominadas pelo simples fato da maioria das instituições iniciarem com a letra "S" (Sesi, Senai, Sesc, Senac, etc.) É uma rede paraestatal (às redes públicas estaduais e à rede federal) de educação profissional, articulada a atividades sócio-recreativas, culturais e assistenciais. É organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações de representação empresarial) e que teve como primeiras e mais conhecidas estruturas o SENAI –Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942) e o SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1943). Esta rede é mantida por verba pública, mas sob controle exclusivo das entidades empresariais oriundas de diversos setores econômicos. O projeto que institucionalizou o Senai, vinha sendo desenvolvido, desde os anos 1930, por um grupo de industriais, engenheiros, sanitaristas e educadores que conseguiram se impor como forças propulsoras da modernidade, trazendo para si autoridade profissional e competência técnica para ajudarem a modernizar a sociedade Brasileira. O que se percebe, como atualmente, a tentativa de criação de mecanismos institucionais que garantam aos empresários novas possibilidades de intervenção nas relações sociais, pois funciona, ao mesmo tempo, como um mecanismo de racionalização, disciplinamento e controle da mão de obra e como incentivo à paz social entre o capital e o trabalho. Ver Manfredi (2002); Cunha (2000).

²² Conforme apontam estudos de Gabriel Grabowski(2010), que indicou que no decorrer do processo de reforma da educação profissional, enquanto as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica receberam 600 milhões de reais, o sistema S recebeu em torno de 5 bilhões de reais

competitividade, mas sem perder o controle sob forma de um "descontrole controlado" (Gay, 1996, citado em Ball, 2008, p. 43) e o conjunto de práticas que configuram essa função relaciona-se com "as parcerias com as organizações não-governamentais, a terceirização de serviços educacionais e a gerência dos serviços públicos por organizações filantrópicas voluntários ou patrocinadores privados" (Rosa, 2012, p. 10). No caso do Brasil, o aparente desmonte do Estado gerou na população uma percepção da falta de atuação ou da sua omissão. O Estado continuou centralizando, mas repassou a execução para outros atores sociais, como no caso das parcerias público-privadas.

Conforme Marise Ramos, em declaração à revista *Poli* (2011, pp. 5-6)²³, a partir de 2006 iniciou-se um processo de mudanças na política que passou a priorizar ações concretas de incentivo e investimento no capital produtivo, pois antes disso, havia uma hegemonia do capital financeiro e um processo de desindustrialização. Com os investimentos produtivos e o crescimento de setores como o de petróleo, por exemplo, o Estado passou a intervir mais diretamente na economia – o que foi aprofundado diante da crise de 2008. O Estado precisou voltar a agir na economia e no plano social, e isso incluiu a educação. O resultado, no campo da educação profissional, foi a valorização da educação profissional pública, que teve uma de suas expressões principais na política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, embora o eixo norteador da valorização da educação profissional, nesse período, não foi político-pedagógico e sim, econômico, pois a lógica com a qual se constrói essa expansão parte das necessidades do projeto desenvolvimentista.

Uma análise aprofundada da trajetória da educação profissional, no Brasil, que leve em consideração sua relação com os modelos de desenvolvimento adotados em outros períodos da história pode ajudar a compreender os limites e as possibilidades no âmbito da educação.

2.4.2.2 Da persistência das desigualdades para a busca da competitividade

A desigualdade estrutural é marcante na configuração do capitalismo brasileiro, agravada pela concentração de renda ao longo de todo o período desenvolvimentista, “fruto de uma modalidade de transição efetivada pelo alto sem reforma agrária, urbanização a partir de migrações rurais e da exclusão social resultante da aludida incorporação social pela via do trabalho” (Boschi, 2010, p.3) e presente nos dias atuais, gerando diferentes interpretações.

²³ Leal, L. (2011). Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil. Um balanço das conquistas e reivindicações. *Revista Poli. Saúde, Educação e Trabalho*. Ano III - N° 15 - jan./fev., pp 4-11

Na análise desenvolvida por um intérprete clássico, Caio Prado Junior (1966, citado em Grabowski, 2010, pp.33-35), no Brasil há três problemas que convivem e reforçam nossa formação desigual e que impedem mudanças estruturais: o primeiro é o *mimetismo* na análise da realidade histórica caracterizada pela colonização intelectual. O segundo problema é o *crescente endividamento externo* e a forma de solucioná-lo cujos efeitos mais nefastos materializaram-se na dependência e sangria de recursos que o Brasil paga por conta dos juros e dos frequentes empréstimos internacionais. Por fim, a *abismal desigualdade entre o poder do capital e do trabalho* expresso na escravidão da mão de obra, na exploração dos povos nativos, no baixo salário mínimo, na precária proteção social, nas ameaças permanentes aos direitos dos trabalhadores em contraste à opulência do capital e à exploração das riquezas naturais do Brasil.

Já Francisco de Oliveira e Florestan Fernandes criticam a visão que interpreta a cisão da sociedade brasileira em um modelo atrasado, arcaico e subdesenvolvido *versus* o modelo do mundo moderno e desenvolvido, sendo as primeiras características históricas, sociais, culturais impeditivas da configuração do segundo modelo. Para estes autores, estas diferenças não se explicam pelo modelo de desenvolvimento, mas correspondem ao modelo de capitalismo dependente e subordinado que foi reservado ao Brasil no contexto histórico global.

Os setores modernos e da economia capitalista interagem com os setores atrasados, ou seja, o capitalismo moderno e desenvolvido atual continua a alimentar-se da economia de sobrevivência, do crescimento do setor terciário, da alta informalidade, com exploração de mão de obra de baixo custo, elevando a acumulação capitalista global.

Francisco de Oliveira chega a ponto de comparar a sociedade brasileira a um animal, que do ponto de vista biológicos apresenta uma combinação bizarra: o ornitorrinco que é

altamente urbanizável, pouca força de trabalho e população no campo, dunque nenhum resíduo pré-capitalista, ao contrário, um forte agrobusiness. Um setor industrial da Segunda Revolução Industrial completo, avançado, tatibitate pela Terceira Revolução, a molecular digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta quando ligada aos extratos de renda mais altos, a rigor mais perdulários do que sofisticados: noutra extremamente primitiva ligada ao consumo dos mais pobres. (Oliveira, F., 2003, p.132)

A crítica elaborada por este autor demonstra que na sociedade brasileira, setores modernos e atrasados estabelecem uma relação orgânica, mas mais do que isso, os setores modernos da economia e a elite econômica se nutrem deste aparente paradoxo para manterem-se no poder econômico e também político, o que justifica a manutenção da extrema desigualdade existente. Para o modelo de acumulação existente não há interesse de que este cenário sofra

mudanças, mesmo que para sua manutenção, o Estado seja convocado. Concluindo, conforme afirma Dourado (2002, p.237), o Estado brasileiro teve uma história marcada por sua vinculação aos interesses do setor privado, o que gerou uma histórica dívida social, além de ser coadjuvante do processo de globalização capitalista, por meio da liberalização econômica, desregulação financeira, alterações na legislação previdenciária e trabalhista, além da privatização de empresas públicas.

Contrastando com as tendências concentradoras e de exclusão da matriz desenvolvimentista anterior, as políticas de inclusão social baseadas no combate à pobreza e redução da desigualdade social, implementadas a partir do governo Lula, marcam um divisor de águas, pelo fato de proporcionarem uma saída ao desenvolvimento voltada ao mercado interno. Desta forma, a marca distintiva do intervencionismo estatal dos últimos anos é a expansão da fronteira social e a combinação, no regime produtivo brasileiro, da lógica da expansão para dentro e inserção competitiva para fora e que certamente impôs uma agenda de políticas sociais, especificamente de políticas educativas capazes de atingir este objetivo.

As políticas públicas são políticas de Estado e portanto, conforme a Constituição Brasileira de 1988, é dever do Estado a garantia do direito de educação com qualidade, estabelecida ainda na LDB de 1988, no Plano Nacional de Educação 2001-2010 e 2010-2020.

A constatação das precárias condições da educação brasileira e a necessidade urgente de reformas, além de incorporar as demandas sociais de grupos economicamente desfavorecidos, levou o Estado a encontrar as bases para o consenso necessário na implementação das políticas educacionais conjugados aos interesses de reestruturação do capital.

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (Shiroma, Moraes, & Evangelista, 2002, p.8)

Observa-se que o Estado, na sociedade moderna, constitui a expressão das contradições presentes nas relações de produção que se instalam na sociedade civil e a partir destas contradições orienta suas ações. Também sob o discurso da democracia, o Estado moderno incorpora as demandas de diferentes grupos sociais e, neste processo acaba incorporando as contradições presentes na disputa de interesses destes grupos, sendo que o maior ou menor grau de influência dependerá do grau de organização e força destes grupos.

Ademais, importa destacar que a definição de uma política pública não implica apenas na imposição dos interesses de grupos com maior influência. Mesmo que estes prevaleçam, o Estado tende a agir de forma a administrar os conflitos e, para isto, é preciso também ações no sentido de diminuir as pressões de grupos opostos ao buscar um equilíbrio formal ao atendimento de suas demandas, e procurando manter e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade e neste sentido, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), as políticas sociais têm uma importância fundamental para o Estado capitalista pois contribuem para efetivar os mecanismos de social, assegurando iniciativas e estratégias que administram os conflitos e garantem os interesses do capital. As mesmas autoras ainda destacam que é necessário compreender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico que se propõe determinada política e que

as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/innovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (Shiroma, Moraes, & Evangelista, 2002, p.9).

2.5 1990: a década das grandes conferências

No cenário em que se discute a educação em uma perspectiva global, visando a formação do cidadão para os tempos futuros, realizaram-se, nos anos 1990, grandes conferências a nível global, estudadas por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002). Nas pesquisas realizadas sobre os grandes eventos e documentos produzidos na década de 1990 para a área de educação e no resultado das políticas públicas para o setor, as autoras destacaram, como ponto inicial, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, em Jomtien, Tailândia, financiada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e que resultou na Declaração de Jomtien com os desafios para a educação no século XXI. Neste documento é recorrente o diagnóstico de que a escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes tempos e não oferta um conhecimento para toda a vida, operacional e prático. A prioridade, para os 155 países signatários, seria a universalização da educação básica a todas às crianças, aos jovens e adultos, com um padrão mínimo de qualidade (Shiroma, Moraes, & Evangelista, 2007, p. 48) que incluía conteúdos mínimos como a capacidade de leitura e escrita e domínio dos cálculos matemáticos elementares. Para que esse objetivo fosse atingido, seria necessários a elaboração de Planos

Decenais de Educação, que no caso do Brasil seria acompanhado pelo monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO.

Além da prioridade da educação básica em detrimento a outros níveis de ensino, esta Conferência defendia “a relativização do dever do Estado com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade” (Pinto, 2002, p.110). A pauta desta declaração foi reafirmada em um encontro realizado na Índia, por ocasião da elaboração da Declaração de Nova Delhi.

Outro fato impactante foi o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors, no qual foi enfatizada a qualidade da educação para o desenvolvimento humano. Este relatório fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização e destacou o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. A preocupação com a coesão social ficou evidente ao recomendar conciliação, consenso, cooperação e solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, perda de referências e raízes. A educação seria o meio pelo qual o indivíduo poderia ter capacidade de responder a esses desafios, principalmente a educação média. Sugere a *educação ao longo da vida* e a certificação de conhecimentos adquiridos. No que se refere ao ensino médio, o relatório sugere a alternância entre formação e trabalho e preparação de técnicos para os empregos existentes e prepará-los para possíveis e inimagináveis empregos (Shiroma, Moraes, & Evangelista, 2007, pp. 55-57).

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial acatou suas conclusões e elaborou diretrizes políticas para as décadas subsequentes, ao publicar o documento *Prioridades Y Estratégias para la Educación*, em 1995 no qual reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda a reforma do financiamento e da administração da educação, redefinição da função do governo, busca de novas fontes de recursos, estreitamento dos laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores públicos e privados na oferta de educação, atenção aos resultados e avaliação da aprendizagem. Retoma, ainda, a teoria do capital humano e atenção à relação custo/benefício por meio de avaliações. Justifica que o foco na educação básica ajuda a diminuir a pobreza, diminuir a fecundidade, melhora a saúde, aumenta a produtividade do trabalho dos pobres (Shiroma, Moraes, & Evangelista, 2007, pp. 61-63).

Em seus estudos, as autoras (2007, pp. 53-55) analisam o papel da CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - que publicou em 1990 o documento *Transformación*

Productiva con Equidad, o qual enfatizava a urgência de implementação de mudanças educativas em termos de conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva e em 1992 o documento *Educación y Conocimiento: eje de la Transformación Productiva con Equidad* no qual vincula educação, conhecimento e desenvolvimento na América Latina e no Caribe. O objetivo era promover uma ampla reforma dos sistemas educativos para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou a utilização dos objetivos de "cidadania e competitividade" como critérios inspiradores de políticas de "equidade e eficiência". O domínio do *código da modernidade*²⁴, conforme a CEPAL, seria o passaporte necessário para a participação na vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna.

Estabelece-se, portanto, um modelo de educação que assume duas facetas: uma caracterizada por sua missão assistencial (conforme a expressão “educação inclusiva”) e outra destinada à formação cultural e científica financiada com recursos privados e constitui-se em um

dos grandes perigos dos tempos actuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (Nóvoa, 2009, p.64)

A importância da ênfase dos recursos financeiros serem revertidos aos primeiros anos escolares é essencial. Aos demais níveis de ensino, a proposta dirige-se à cobrança de taxas e transferência de responsabilidades para a sociedade, convocada a compartilhar o financiamento e os gastos para a manutenção do ensino. Nesta nova cultura, os gastos sociais devem ser reduzidos ao buscar-se o desenvolvimento de uma cultura empreendedora, na qual o cidadão é responsável por seu percurso de vida, independente das condições estruturais.

As reformas implantam-se por meio do discurso em que o investimento em educação, em especial na educação básica, é fator preponderante para o desenvolvimento dos países periféricos considerando suas condições econômicas e sociais para reduzir os níveis de desigualdade.

Por este motivo, destaca-se a necessidade de reformar a educação, a fim de garantir um sistema educacional eficiente e produtivo, que possua a capacidade de amenizar a pobreza dos países periféricos e contribuir para a coesão social nos países desenvolvidos.

²⁴ O *código da modernidade*, expressão cunhada pelo filósofo colombiano Bernardo Toro inclui sete competências básicas que garantam a participação de crianças e jovens a uma participação mais produtiva no século XXI: domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; receber criticamente os meios de comunicação; capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; e capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. (ver Toro, 1996).

O que ocorreu foi uma sucessão de reformas curriculares globais, estimuladas pela UNESCO, BID, CEPAL, OIT (no caso da educação profissional) (Ciavatta e Ramos, 2012, pp.16-17; Lopes, 2008) e reformuladas a nível local. Lopes (2008, pp. 19-20) aponta alguns exemplos de países que tiveram o currículo como objetivo das reformas, como a Espanha, Inglaterra e País de Gales, ao introduzir os temas transversais nos referenciais curriculares nacionais. No México foi introduzido o conceito de competências. Em Portugal, o currículo foi proposto por áreas, que também estão presentes nos documentos oficiais no Brasil. No Chile, por objetivos transversais. No Brasil, também a interdisciplinaridade e o currículo por competências são propostas para o ensino médio e as diretrizes para a educação profissional se basearam em competências. Nos documentos que orientaram as reformas, uma das finalidades da educação contemporânea seria a formação de personalidades flexíveis para adaptação à tempos de incertezas (Ciavatta & Ramos, 2012, p. 17). Percebe-se que vários países implementaram reformas visando adequar-se aos compromissos assumidos junto aos organismos internacionais, mas a geração de políticas educativas locais sofreu influências de diversos grupos de interesse que de alguma forma apoiaram, negaram ou neutralizaram uma determinada medida, portanto, houve uma reconfiguração dessas políticas nos contextos locais.

A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar. Elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e em última análise, recriadas nos contextos das práticas. A recontextualização ocorre tanto no seio quanto entre os campos oficial e pedagógico. (Ball, 2001, p. 102)

O campo oficial a que o autor se refere relaciona-se ao espaço ocupado pelo Estado, enquanto o pedagógico situa-se no campo das escolas e universidades, revistas especializadas da área de educação e outros espaços em que ocorre a prática pedagógica. Ball (2001, p.102) ainda destaca que nas políticas educativas ocorre uma espécie de "bricolagem" em que se transferem e se implantam determinadas medidas aplicadas em outros contextos.

É a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo tem-se configurado nas políticas educativas e, principalmente, nas políticas curriculares (Lopes, 2005, p.56), em uma espécie de isomorfismo pedagógico com vistas a atender a uma determinada concepção de formação humana para as mudanças sociais em curso, embora restritas do ponto de vista das transformações sociais.

No caso do Brasil, nos primeiros anos do governo Fernando Henrique Cardoso, foram implantadas medidas em consonância com as propostas resultantes dos documentos gerados, que

foram, segundo Laval (2004, p. XIII), orientados para objetivos de inserção na economia globalizada e competitividade ou pela adequação dos "sistemas educativos às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis" (Frigotto & Ciavatta, 2003, p.97). Esse seria o objetivo perseguido por diversos movimentos que reivindicavam o acesso à educação para a maior quantidade de pessoas, mas se houve essa democratização, ocorreu em um contexto de condicionantes, isto é, educação diferenciada aos diversos grupos e classes sociais e com o objetivo mais pragmático, voltado às necessidades do sistema produtivo, conforme indicam os estudos realizados por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.52), que destacaram que a expressão "Para Todos", tema da Conferência de Jomtien, dissimula estratégias de educação diferenciada para diferentes estratos sociais, mediante medidas focais como transporte escolar, merenda, bolsa escola, livros didáticos para garantir a permanência de estudantes nas escolas. Portanto, conforme essas orientações, "educação para todos" não significa que todos tenham a mesma educação.

A seguir, apresentamos uma síntese dos documentos gerados em diversos encontros e grupos de trabalho, bem como seus objetivos e finalidades (Quadro 3).

Quadro 3 - Objetivos dos principais documentos produzidos pelas organizações internacionais relativos à educação na década de 1990

Documentos e organização responsável	Objetivos/finalidades
Jomtien, Tailândia, 1990, Conferência Mundial de Educação para Todos- Declaração de Jomtien; (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD)	Universalização da educação básica com padrão mínimo de qualidade; planos decenais de educação; relativização do dever do Estado com a educação - educação é responsabilidade de todos os setores da sociedade; estratégias de educação diferenciada para diferentes estratos sociais; medidas focais como transporte escolar, merenda, bolsa escola, livros didáticos.
Relatório Delors UNESCO	Qualidade da educação para o desenvolvimento humano; interdependência e globalização em contexto planetário; preocupação com desemprego e exclusão social; preocupação com coesão social: recomenda conciliação, consenso, cooperação e solidariedade; educação ao longo da vida; certificação de conhecimentos adquiridos; alternância entre formação e trabalho no ensino médio; preparação de técnicos para empregos existentes e possíveis e novos empregos.

Documentos e organização responsável	Objetivos/finalidades
<i>Prioridades Y Estratégias para la Educación</i> - 1995 Banco Mundial	Eliminar o analfabetismo; atenção à educação básica; aumentar a eficácia do ensino; melhorar o atendimento escolar; redefinição da função do Estado; buscar novas fontes de recursos para a educação; estreitamento da educação profissional com o setor produtivo; atenção aos resultados e avaliação da aprendizagem; retomada da teoria do capital humano; atenção à relação custo/benefício por meio de processos gerenciais.
Transformación Productiva con Equidad - 1990 CEPAL	Implementação de mudanças educativas em termos de conhecimentos e habilidades específicas demandadas pela reestruturação produtiva.
<i>Educación y Conocimiento: eje de la Transformación Productiva con Equidad</i> - 1992 CEPAL	Promover ampla reforma nos sistemas educativos para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científica ou tecnológica; cidadania e competitividade como critérios inspiradores de políticas de equidade e eficiência.

Um outro destaque apresentado por essas grandes conferências e também de estudos e relatórios produzidos durante o período (década de 1990) foi a linguagem quase unânime no que se refere à formação educacional diferenciada para os países de centro e periferia do capitalismo, da manutenção das estruturas estáveis para a reprodução da ideologia capitalista e da construção de um mundo seguro para o capital, por isso a preocupação com a coesão social e o combate à pobreza.

2.6 As reformas educativas promovidas na América Latina

A partir dos anos 1990 ocorreu uma série de reformas nos sistemas de ensino em âmbito global. Na América Latina, incluindo o Brasil, estas reformas tiveram um processo induzido pelos organismos internacionais e refletiram o contexto sócio-econômico da inserção do país no processo de globalização, assumindo nas práticas curriculares os discursos das agências multilaterais (Libâneo, Oliveira, & Toschi, 2003, p.34). Um dos entrevistados relata como ocorreu o processo de reformas educacionais vinculadas à concessão de empréstimos:

(1) Este movimento é global mesmo, vem junto com a chamada globalização, é o modelo aplicado em todos os países. Acho que é bem presente esta semelhança, bem forte. Na época do governo FHC você vai ver os financiamentos que vem do Banco Mundial, do FMI avaliados pela UNESCO e junto com o financiamento vem o que deve ser feito. Então eles financiam a metade e a metade tem a contrapartida do Estado que está recebendo ajuda e junto com o financiamento tem este projeto global de educação e lá nesses documentos da UNESCO, do Banco Mundial, dos relatórios, lá vai se falar de que o Estado deve se preocupar com o ensino fundamental e aí vem financiamento para isso e vários projetos tem aqui no Brasil com esses financiamentos. E(3)_{professor}

Rosar e Krawczyk (2001, pp. 33-35) apontam que a partir dos anos 1990 quase todos os países da América Latina promoveram reformas educacionais condicionadas a uma política de empréstimos à região. As reformas foram justificadas devido a pesquisas encomendadas pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que enfatizavam o descompasso do sistema educativo frente às mudanças do setor produtivo e às mudanças institucionais do papel do Estado e sua relação no âmbito de uma nova ordem mundial. Segundo a pesquisa desenvolvida pelas autoras, os estudos encomendados demonstraram que os problemas na região são similares o que justificaria e fundamentaria propostas de reformas educativas homogêneas, como a falta de qualidade da educação devido ao aumento de matrículas a partir dos anos 1960, que acarretou a ineficiência do sistema para responder as necessidades do capitalismo atual. As recomendações dirigem-se no sentido de que todos os países estimulem a competitividade de seus mercados, independente da sua conjuntura de desenvolvimento. Esse objetivo seria alcançado pelo investimento na formação de recursos humanos, materializada de forma independente dos condicionantes políticos, econômicos e sociais e às custas de restrições orçamentárias do financiamento público. As ações empreendidas seriam mediante o redimensionamento da relação entre o Estado e a adequação da educação às necessidades do mercado. Outra medida seria implementar mecanismos de avaliação como forma de garantir a qualidade da educação. Em suma, a organização e a gestão do sistema foram alvo das reformas educativas na América Latina. As maiores dificuldades para a implementação das reformas, conforme diagnóstico de diversos organismos internacionais, sob o marco regulador das políticas do neoliberalismo, foi o enfrentamento da rígida estrutura burocrática, herdeira de lógicas militaristas e centralizadoras de regimes autoritários que atuaram de forma marcante na região.

As autoras (2001, pp. 35-39) ressaltam que os fundamentos do diagnóstico feito pelos organismos internacionais apontam para uma forte crítica às funções dos Estados nacionais sob o modelo de desenvolvimento keynesiano, como provedor direto de bens e serviços, e propõem a substituição do modelo de controle centralizado pela coordenação e regulação legal. No campo educativo, as principais medidas seriam nas políticas de descentralização dos aparelhos de gestão, com o argumento de que a redistribuição do poder e das responsabilidades garantiria maior "liberdade" aos governos locais e às escolas. O novo modelo de organização e gestão da educação pública foi o resultado mais marcante da reforma educativa nos anos 1990, realizada em países com diferentes tradições políticas, tais como Chile, México, Venezuela, Peru, Argentina e outros, que redefiniu as funções do Estado e privatizou as relações sociais no interior do sistema público de

ensino, tornando mais complexo o quadro de institucionalização de estruturas públicas e privadas de educação. O alcance da economia de mercado nas esferas sociais, além de definir novos e diferentes atores educativos, novos valores de socialização, nova distribuição de competências entre Estado e sociedade, abrange também a construção de novas representações nos atores, a partir da internalização de novas relações sociais ancoradas em valores fundados nas práticas competitivas, individualistas e privatizantes.

Ainda, de acordo com a Rosar e Krawczyk (2001, pp. 39-40) há um consenso construído em torno das reformas educacionais como consequência da ideia de "*fetichização*" (aspas no original) da necessidade do conhecimento instrumental para a inserção dos países latino-americanos no mercado mundial. Os estudos encomendados por organizações, como o Banco Mundial, buscam avaliar a capacidade "inovadora" e a eficiência dos governos nacionais e locais na operacionalização das reformas e são descritivos, buscando catalogar experiências que surgiram a partir das reformas para o melhoramento da qualidade de ensino e que possam ser reproduzidas. As autoras demonstram o caráter homogeneizador das reformas, evidenciado tanto nas leituras das realidades nacionais quanto nas propostas que impõem uma padronização da política educacional para a região processadas em sociedades com diferentes contextos políticos, sociais e econômicos e denunciam que a interação entre as práticas culturais com as mudanças propostas não têm sido privilegiadas nos estudos sobre as reformas educacionais propostas.

Apontam, também, que na desconstrução do Estado *providência*, as forças de mercado ganham papel de destaque e os indivíduos são responsabilizados por sua competência em se inserir no mercado e garantir recursos para sua sobrevivência, sendo que o reconhecimento do indivíduo como "necessitado" surge em um contexto da impossibilidade de alcançar essa garantia. No ano 2000 completou-se uma década de reformas educativas na América Latina, que tiveram suas promessas frustradas, e as autoras propõem a necessidade de romper com a lógica "empacotadora" das reformas e assumir na produção das políticas educativas as diversidades regionais, nacionais e locais. Indicam, também, a necessidade de um estudo comparativo que possibilite a interpenetração entre os níveis globais e locais nos diversos países, como também conhecer os processos de decodificação das ações e dos sentidos da reforma, as dimensões que intevêm - da sociedade civil, governo local e a própria lógica das reformas - e sua importância na política educativa em ação (Rosar & Krawczyk, 2001, pp.42-44, aspas no original).

Em trabalho posterior, Krawczyk (2002) constata a pouca quantidade de pesquisas sobre a realidade dos países da América Latina, a partir das reformas, mas que existe uma grande e bem divulgada produção de avaliação de ações, estratégias e programas nacionais para a implantação das reformas educacionais entre os organismos internacionais. Os documentos ressaltam a impossibilidade de realizar uma avaliação das políticas, por serem recentes, mas descrevem os programas e as políticas como experiências promissoras e elaboram recomendações. Também há trabalhos que formulam indicadores e os utilizam para avaliar sobre o desempenho escolar.

Dalila Oliveira e Savana Melo (2010, p. 66) ao estudarem as reformas educativas desenvolvidas nos últimos anos na América Latina, destacam algumas similaridades e particularidades. Ressaltam que as reformas vêm se constituindo por uma série de medidas jurídicas, com a edição de inúmeras Leis, Decretos e orientações específicas de forma impositiva no que se refere ao currículo e às normas, para organização do sistema de ensino escolar. A participação dos docentes e outros trabalhadores das instituições escolares é alijada devido ao não envolvimento nos processos que levam à mudança ou porque não compreendem as razões que as motivaram, além de não saberem como efetivar as demandas requeridas. Este processo tem gerado tensões e conflitos, que se expressam por diversas formas, seja na forma de uma resistência explícita, seja na forma de uma resistência velada.

As autoras (2010, p. 66) apontam que em meio às tensões entre as dimensões locais e globais presentes no contexto de globalização, esses processos de reforma apontam, como traço comum:

- 1) a centralidade da gestão no nível local;
- 2) o financiamento *per capita*;
- 3) a avaliação sistêmica.

Demonstram também que as novas formas de gestão e financiamento da educação constituem-se como medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares e que, normalmente, buscam-se soluções técnicas para os problemas considerados de ineficiência administrativa, com a racionalização dos recursos existentes, acompanhadas da ideia de transparência, por meio de prestação de contas e participação local. É uma nova tentativa de regulação, quando há uma tendência de retirar do Estado o papel executor e transferir este papel para a sociedade, compreendida de forma simplificada como mercado.

As reformas educativas prescritas e as implementadas dependeram em cada país dos distintos níveis de aceitação ou resistência por parte dos docentes, verificados em torno do "grau de politização, da cultura de organização coletiva e/ou por representarem maiores ganhos e/ou perdas, sejam eles relativos a interesses imediatos e/ou futuros, individuais, de grupo e/ou de classe; sejam eles relacionados ao seu compromisso ético e social ou em nível de profissionalização docente" (Oliveira, D. & Melo, 2010, p.67).

Os docentes argentinos e brasileiros tiveram um papel de destaque contra as políticas consideradas prejudiciais à educação e à escola pública e aos seus trabalhadores. Embora esse enfrentamento tenha ocorrido mais a nível sindical, não se limitou a ele, ocorrendo na Argentina, movimentos coletivos por meio dos "docentes auto-convocados" que se contrapuseram à notável precarização do trabalho naquele país (Melo, 2009, p.231).

O governo argentino adotou, na década de 1990, medidas políticas destinadas a regular o sistema educacional, transferindo seus serviços às províncias. Com esse dispositivo, o Estado nacional promoveu as reformas e as administrou por meio da dotação de recursos financeiros, diferenciadas, conforme a escolha política dos governos provinciais, culminando na fragmentação do sistema de ensino. Os argumentos em defesa da medida era de que essas políticas seriam necessárias para garantir a governabilidade por meio de mecanismos de gestão que visavam a maior participação em nível local. As críticas dos documentos oficiais eram dirigidas à rigidez institucional do ensino básico e médio, dos conteúdos obsoletos, inadequação dos métodos didáticos, divórcio do sistema produtivo, baixo nível de formação dos egressos do ensino médio. Ao transferir as responsabilidades, o Ministério da Educação assumiu um papel central na agenda de discussões para a definição dos desenhos curriculares, mecanismos de gestão, do sistema de avaliação de qualidade, na rede de formação docente contínua e desenvolvimento de políticas assistenciais focalizadas (Feldfeber, 2006; Oliveira, D., & Melo, 2010, p.68).

Nos anos 2000 manteve-se a regulação das políticas educativas descentralizadas que impactaram em um problema discrepante com relação à carreira e remuneração docente, que tiveram seus salários desvalorizados e passou a ter importância os componentes adicionais. Um dos componentes adicionais é o "presentismo" que tem o duplo propósito de desestimular as greves e o absteísmo docente. Os professores argentinos são contratados por hora-aula, o que implica que grande parte dos docentes atuem em mais de uma escola e em dois ou três turnos de trabalho para aumentar a renda.

Nos países latino americanos, principalmente Brasil e Argentina, ocorreu um processo de descentralização da educação e houve uma mudança das políticas sociais a partir dos anos 1990 em que a gestão relativa às políticas sociais foram mudadas, deixando de estar assentadas, mesmo que formalmente na igualdade e passaram a ser focadas nos setores mais vulneráveis da população. Essas ações determinaram um novo papel do Estado, por envolverem outros atores sociais no desenvolvimento dessas políticas, o que torna essas ações menos estatais e menos públicas. Devido às contradições existentes, a análise dessas questões envolve categorias mais amplas e as autoras indicam que a teoria da regulação traria contribuições, ao admitir que múltiplos autores intervêm nessa realidade. Destacam que nos dois países há uma transferência de responsabilidade pela oferta da educação do Governo Federal para os municípios, no caso brasileiro, e províncias, no caso argentino, sob forte restrição financeira. Sob o discurso da autonomia no nível local, essa descentralização ocorreu por conta das orientações dos organismos internacionais. Ao se apresentar como uma iniciativa mais democrática e descentralizadora, também pode representar desresponsabilização e descomprometimento do poder público com a educação, o que se observou no retrocesso, deterioração da qualidade do ensino e precariedade das condições de trabalho, além de perdas salariais. Além disso, os dois países estruturaram sistemas de avaliação para aferição de resultados. Quanto à educação superior, a partir de 1990, no Brasil, ocorreu uma forte expansão do setor privado, enquanto na Argentina predominaram as universidades públicas sobre as privadas.

Nora Krawczyk (2002, p. 45) destacou três dimensões de sustentabilidade das reformas educativas que ocorreram na América Latina, presentes nos documentos produzidos pelo Banco Mundial, CEPAL, PREAL, BID, UNESCO desde 1998 até 2001: a dimensão política, a dimensão financeira e a dimensão técnica.

Na dimensão política o termo mais recorrente é *concertación* (pacto) e refere-se à necessidade de construir alianças que deem suporte às reformas pretendidas, e a autora observa que os organismos internacionais veem de forma positiva a presença do setor privado nos pactos estabelecidos das reformas educativas. Observa que estas instituições recomendam que os governos negociem mudanças com diferentes setores da sociedade, regulamentando a participação empresarial e das fundações privadas no âmbito educacional. A autora ressalta, entretanto, que as avaliações feitas, ao legitimar as reformas educativas, encobrem os novos cenários da realidade educacional, que aparecem travestidos de riscos que devem ser levados em conta para dar continuidade das reformas. Essas "ameaças" veladas têm uma tripla intenção: proteger o

pensamento e as ações dos organismos internacionais, legitimar as concepções das reformas em curso e deslocar para o governo e a sociedade as responsabilidades pelas reformas em curso (Krawczyk, 2002, p.45).

O estudo realizado demonstra também a preocupação com os sindicatos docentes que, segundo estudos dos organismos internacionais, têm sido obstáculo às reformas, seja por corporativismo ou por receio de que as reformas possam afetar as conquistas sociais. Estes organismos recomendam a realização de um estudo para compreender os conflitos existentes entre os governos e os sindicatos, e a proposição de um pacto.

A dimensão técnica foi considerada a que obteve maior sucesso na América Latina, conforme indicam os documentos dos organismos internacionais, pela implantação de um novo modelo de organização e gestão do sistema educacional, por meio da descentralização e da autonomia escolar. Dessa forma, seria possível reduzir os gastos dos governos centrais com educação, conforme as políticas de ajustes econômicos e reformulação do papel dos Estados nacionais. Este modelo caracteriza-se pela transferência de responsabilidades e atribuições aos estados, províncias e/ou municípios, da delegação para as escolas de responsabilidades que tradicionalmente eram do âmbito central ou de organismos intermediários e na inclusão da comunidade local na gestão e financiamento das unidades escolares. São exemplos dessa transferência de responsabilidade o sistema de *vouchers* ou vales, processos de autogestão com participação comunitária, como escolas *charters* a quem são atribuídas uma licença para funcionamento com gestão comunitária. Programas que seguiram essas recomendações foram implantados no Chile, Brasil, Guatemala e El Salvador. O motivo alegado para estas reformas seria a liberdade financeira, administrativa e pedagógica, entretanto, estudos demonstraram que do ponto de vista pedagógico, não houve comprovação da existência de resultados positivos envolvendo a melhora da aprendizagem ou a qualidade da educação. As recomendações dos organismos internacionais passam também pela formação de recursos humanos para a área de gestão da educação, o que delega ao gestor a responsabilidade para gerir a fragmentação originada pelo processo de descentralização (Krawczyk, 2002, pp.47- 51).

A terceira dimensão levantada pela pesquisadora (Krawczyk, 2002, pp. 52-54) é a financeira. Para os analistas dos organismos internacionais, é necessária a definição dos critérios do orçamento público e o fortalecimento das estratégias de financiamento e a gestão, compartilhados para a sustentabilidade das reformas.

Essas estratégias estão centralizadas em duas questões: como otimizar a eficiência dos recursos e como maximizar o rendimento do aluno. Embora se reconheça a insuficiência dos recursos disponíveis para a educação, isso não é questionado, pois o debate está focado na má utilização desses recursos e na necessidade de sua otimização. Os motivos que se destacam na dimensão financeira como sustentabilidade das reformas situam-se na importância da educação para o desenvolvimento econômico e na diversificação das fontes de financiamento para a educação, incluindo os setores privados. Nos documentos elaborados, há referências avaliadas como positivas no Chile, na Colômbia e no Brasil.

Krawczyk ressalta que o Banco Mundial e CEPAL exaltam o financiamento da educação por meio do setor privado, não somente pelas escolas privadas poderem assistir a todos, mas pelas famílias que se dispõem ao pagamento dessas escolas para receber uma educação de qualidade. A educação privada é considerada a que tem o melhor custo/benefício.

Se nos anos 1990 a educação era vista como condição necessária para o desenvolvimento nos documentos elaborados pelos organismos internacionais, o discurso começa a mudar, já no final do milênio. Embora a América Latina tenha reorganizado a democracia, permitido a abertura de sua economia e alguns países recuperado o crescimento, as características do desenvolvimento econômico não têm possibilitado a diminuição da pobreza, do desemprego e da concentração de renda. Não obstante, a educação ocupe um lugar estratégico no êxito econômico de todos os países e superação da pobreza, a capacidade de transformação social começa a ser colocada a prova, da mesma forma que a ideias do progresso técnico e do capital humano foram consideradas elementos que justificavam a assimetria entre os países e determinavam o desenvolvimento de cada um deles. A partir de 1999, os documentos elaborados pelo Banco Mundial não destacam mais a educação, mas os "ambientes adversos" produzidos pelas crises econômicas, aumento de desemprego, desastres naturais entre os setores mais vulneráveis e propõe questões para gerar as condições propícias para que a educação recupere seu potencial de capital humano (Krawczyk, 2002, pp.57-58, aspas no original).

A produção de documentos dos organismos internacionais a partir dos anos 1990 no tocante à educação permite, segundo Evangelista e Shiroma (2006, p.44), vislumbrar mudanças nos discursos produzidos. No início desta década, os termos e conceitos mais comuns eram produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, claramente com um viés economicista, que deu lugar a um tom mais humanitário, segundo o qual a educação teria lugar

destacado na solução dos problemas humanos na atualidade. A construção dos "laços de solidariedade" entre os indivíduos ocorreria por meio da promoção de mais justiça, equidade, coesão social e segurança.

Portanto, se no início dos anos 1990 a educação era premissa para a ruptura do ciclo da reprodução da pobreza, nos anos 2000, nos documentos produzidos, conclui-se que há causas externas negativas que precisam ser levadas em conta para atacar a pobreza e gerar condições de crescimento nos países.

2.7 A formação de jovens e adultos em tempos de globalização

Conforme Fátima Antunes (2008, p. 15), estamos perante a difusão mundial de padrões de organização da educação escolar, como parte de um processo de globalização cultural de longa duração; neste contexto, são destacadas a penetração de ideologias e a institucionalização de modelos educativos, tendo como principais atores, nas últimas décadas, as organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, FMI, entre outras). Deste modo, a elaboração e o desenvolvimento das políticas educativas nacionais inscrever-se-iam em uma *agenda globalmente estruturada* (Dale, 2004), na qual a globalização é vista como sendo construída por meio de três conjuntos de atividades entre si, econômicas, políticas e culturais, que podem ser caracterizadas por "hiper-liberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente" (Dale, 2004, p.436).

A diferença desta forma de globalização de qualquer outra ocorrida anteriormente é a "possibilidade de se falar numa economia global que envolve todas as nações do mundo", originada, conforme Dale (2004, p.437), "do colapso da única alternativa formal ao capitalismo e da aceleração dos processos de mercadorização de todas as coisas que se fizeram acompanhar por este colapso". Um segundo fator, foi o triunfo do sistema e não de uma nação hegemônica, o que conduziria a novas formas de governação supranacional que assumiria novas formas de autoridade sem precedentes, o que a tornaria um inédito fenômeno político-econômico. Entretanto, o autor reafirma que o motor que movimenta estas transformações é a incessante procura do lucro.

Este complexo de transformações na educação tem lugar em um quadro mais amplo de constituição do que alguns consideram uma *nova ordem educativa mundial* e um *novo modelo educativo mundial* (Antunes, F, 2008, p. 79). A *governança* da educação apresenta-se, hoje, multi-escalar e envolve protagonistas de organizações internacionais, da OCDE ou Banco Mundial e de

processos globais que procuram viabilizar a constituição de um mercado mundial de educação ou edificar, também, um novo cosmopolitismo à escala planetária.

O fomento à empregabilidade foi o argumento mais utilizado para se desenvolver processos globais relacionados às políticas educativas e que impulsionaram diversas reformas educativas em escala planetária, a partir dos anos 1980, com a justificativa de preparar as gerações vindouras para uma nova sociedade, denominada em algumas instâncias de sociedade do conhecimento, da informação. A educação associada à democracia tornou-se fora de moda em um contexto que privilegiava o atrelamento da educação a estratégias econômicas cada vez mais controladas e associadas ao desenvolvimento econômico e à justiça social, como forma de reduzir a pobreza e garantir a equidade. Nesta direção, instituições responsáveis pelo financiamento e pelas recomendações das políticas sociais na América Latina, como o Banco Mundial e a CEPAL, mostram haver possibilidades de uma maior articulação entre desenvolvimento econômico e justiça social, desde que sejam implementadas modificações substanciais na condução das políticas educativas.

Evangelista e Shiroma (2006, p.44) indicam que a CEPAL propôs a articulação entre transformação produtiva, equidade e conhecimento para a América Latina e para o Caribe, insistindo na tese da competitividade autêntica e não na competitividade obtida às custas do rebaixamento dos salários. No processo de complexidade dos processos produtivos, a desqualificação dos trabalhadores seria um elemento negativo em um cenário de competitividade, o que poderia gerar incontornáveis tensões sociais para a região.

No entanto, conforme estudos desenvolvidos por Zibas (1997), o Banco Mundial e a CEPAL apontam estratégias diferentes para a convergência das ações. Enquanto o Banco Mundial defende a redução da centralidade do Estado a ações compensatórias em casos extremos de desigualdade social, a CEPAL defende uma intervenção mais acentuada do Estado na área social, mantendo-se com o papel de regulador da política social.

As indicações apontadas pelo Banco Mundial pautaram-se por um processo de descentralização administrativa, de privatização do ensino médio e superior, de maior atenção à escola básica e do estabelecimento de instrumentos de avaliação na educação, enquanto que os procedimentos indicados pela CEPAL caminham no sentido de aumento da capacidade de consumo da população, por meio da estratégia de formação de cidadãos competitivos. Os documentos da CEPAL (1992, 1996) fornecem uma indicação no sentido de aproximação dos indivíduos com as

novas tecnologias, tornando-os capacitados para ser absorvido pelo setor produtivo. Neste sentido, as práticas tradicionais de formação deveriam ser modificadas, de modo a permitir maior autonomia dos educandos para que sejam capazes de desenvolver práticas produtivas no mercado de trabalho (Oliveira, R., 2001, p.194). Observa-se que as propostas de educação das duas instituições não questionam a lógica do capital humano.

Destaca-se que as reformas discutidas em esferas globais, assumidas por diferentes atores de influência supranacional, apresentam, por vezes, posições divergentes e, por vezes, contraditórias. As orientações das reformas no sentido de que o indivíduo tenha determinadas competências que o torne apto para ser empregável omitem que o processo de desenvolvimento das relações capitalistas apontem para a redução da capacidade de absorção da mão-de-obra disponível.

Portanto, no montante dos documentos elaborados para alavancar as mudanças na educação profissional a partir dos anos 1990 a 2010, é possível não só “...identificar as suas raízes e referências ideológicas, bem como a particular combinação de valores e pressupostos de que são resultado e de algum modo corporizam” (Antunes, F., 1998, p. 53).

Conforme Shiroma e Lima Filho (2011, p. 729),

no início da década de 1990, os Estados Unidos defenderam na Cúpula das Américas a necessidade dos países ampliarem as matrículas no ensino médio para o mínimo de 75%, elaborarem programas para erradicar o analfabetismo e melhorar a capacitação dos “recursos humanos” (ALCA, 1994). Para viabilizar as reformas, indicaram a implementação de políticas compensatórias e o fortalecimento da formação para o mundo do trabalho.

Em 1999, o Banco Mundial apresentou sua estratégia para a Educação na América Latina e no Caribe, reforçando a necessidade de expandir a cobertura do ensino médio para atender as demandas da economia globalizada. Recomendou flexibilização dos programas e das instituições de ensino médio e educação profissional, bem como a cooperação com o setor privado, entendido como “um beneficiário direto dos resultados das escolas secundárias e profissionalizantes” (Banco Mundial, 1999, p. 58). No mesmo ano, durante o *Segundo Congresso Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional*, realizado em Seul, a UNESCO recomendou maior apoio financeiro e técnico ao ensino técnico e profissional, lembrando que as autoridades financeiras internacionais deveriam “reconhecer a contribuição da educação e, em particular, da educação técnico e profissional à manutenção da paz, da estabilidade e a prevenção das disfunções sociais” (UNESCO, 1999, p. 17).

Observa-se que no conjunto de documentos emitidos pelas organizações internacionais, embora haja algumas distensões, estes apontam para a aprendizagem de jovens e adultos em uma dimensão ampla, com vistas a reduzir as tensões sociais, seja pelo discurso de coesão social (OCDE), redução da pobreza (Banco Mundial), competitividade e aumento do consumo (CEPAL), manutenção da paz e prevenção de disfunções sociais (UNESCO) e indicam uma redução do papel do Estado para a execução destas políticas, com exceção da CEPAL. Estas medidas seriam feitas de forma compensatória, em que as estruturas econômicas permaneceriam estáveis e o papel do Estado seria o de *regulador*.

Os documentos produzidos evidenciam o interesse crescente desses organismos multilaterais pela educação profissional dos jovens e adultos, com intenção de adaptá-los às demandas do mercado, sem, contudo, aumentar os gastos públicos, mas com a presença forte do Estado no papel de *regulador* destas políticas. Neste sentido, o Estado não é enfraquecido, mas responsabilizado também pela ordem econômica e como redutor das tensões sociais.

Nesse contexto, importa também destacar o papel do Estado, que, conforme Fátima Antunes (2004, pp. 82-87), assume um vasto leque de intervenção pública sob as formas de “*Estado de competição, Estado-em-rede e Estado articulador* que podem surgir singularizadas ou combinadas em determinadas áreas da vida social”.

O *Estado de competição* tem suas prioridades orientadas para a atuação em instâncias supranacionais e para a intervenção no nível nacional de modo a promover a competitividade de sua economia e expandir as oportunidades de acumulação.

Esta dimensão apontada por Dale e Robertson (2011, p.353) é a *governança* da educação ou seja, as combinações e a coordenação de atividades, atores e escalas pelas quais a educação é construída e prestada em sociedades nacionais. Neste caso, podem ser identificadas quatro categorias de atividade que coletivamente compõem a governança educacional: *financiamento, prestação ou oferta, propriedade e regulação* que podem ser desenvolvidas independentemente umas das outras e por uma diversidade de agentes além do Estado, embora o Estado continue como um possível agente de governança educacional e, em um conjunto múltiplo de escalas, do local ao global. O campo educacional possui uma dimensão pluriescalar nacional e supranacional, com divisão de responsabilidades. A União Europeia (UE) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são as duas mais influentes organizações que promovem

modelos educativos e propõem a sua disseminação pelo globo, sendo assumidos pelos Estados nacionais.

As políticas educativas nacionais são construídas a múltiplos níveis. O Estado não desaparece, mas é descentralizado, recentralizado e expandido por dentro da sociedade civil mas também retrai-se em algumas funções importantes, nomeadamente as funções sociais.

O *Estado em rede* articula segmentos de Estados que asseguram a intervenção em áreas da vida social cujo controle escapa as fronteiras da soberania nacional, e o *Estado-articulador*, voltado para a criação de condições de mediação dos interesses sociais, sob novas fórmulas e arranjos institucionais em que não é o único nem o principal envolvido (Antunes, F., 2008, p.14). A autora propõe ainda a consideração do *Estado gestor* pelo qual é possível compreender o sentido das relações existentes entre determinadas opções políticas e arranjos institucionais privilegiados. Propõe ainda que se considere o impacto do gerencialismo, como ideologia e projeto político, nas relações “entre o estado e o cidadão, entre público e privado, entre os fornecedores e os utentes do bem estar social, e entre a gestão e a política” (Clarke & Newman, 1997, p. IX). Desta forma, a reforma do Estado foi impulsionada para responder as crises dos pactos econômico, político e social que sustentaram o Estado *providência*, e ganharam clareza o abandono de princípios normativos e processuais típicos de compromissos formais centralmente negociados, no quadro desse modelo de Estado, e a orientação “para resultados específicos”, explícitos e prescritivos.

2.8 As reformas de educação profissional promovidas no Brasil

No Brasil, a partir de 1990, certamente uma das medidas mais polêmicas e marcantes foi a reforma realizada no âmbito das instituições públicas que ofertavam educação profissional, ao impossibilitar a oferta do ensino médio com formação profissional, os chamados cursos técnicos, materializada pelo Decreto 2.208/97 que impulsionou a Reforma da Educação Profissional. Essa medida provocou um sentimento de perplexidade para aqueles que atuavam nas instituições que ofertavam essa modalidade de ensino, considerada de qualidade e que foram, de certa forma, penalizadas, conforme depoimento de um dos entrevistados.

(2) Na década de 1990, vi naquela época com bastante tristeza a impossibilidade da gente ofertar cursos técnicos integrados²⁵, bem como também praticamente a negativa na rede

²⁵ O integrado referido pelo entrevistado trata-se do curso técnico articulado com o segundo grau, modalidade anterior ao decreto 2.208/97 e não da forma proposta a partir do decreto 5.154/04. No primeiro caso, não era garantida a carga horária do ensino médio e no segundo caso, almejava-se a

federal da educação tecnológica, foram momentos muito difíceis. E(11)_{coordenador}

A decisão unidirecional de não ofertar cursos técnicos junto com o ensino médio (mais tarde denominados cursos técnicos integrados ao ensino médio ou cursos integrados) atingiu duramente aqueles que atuavam na instituição e a não participação dos envolvidos demonstrou o caráter autoritário com que a medida foi tomada. A instituição acatou, por imposição do MEC, o desmonte do ensino profissional que ofertava, mas a contragosto, como confirmam alguns depoimentos.

Estas reformas foram justificadas frente às necessidades de reestruturação do sistema produtivo e da relação Estado e sociedade de acordo com os padrões da nova ordem mundial, segundo a qual, para se assegurar a competitividade dos mercados, é necessário investir na formação de recursos humanos (Krawczyk & Rosar, 2001, p.34). No que se refere às orientações relacionadas à educação, a prioridade era a ênfase na educação básica, conforme declarações apontadas pelas Conferências financiadas pelo Banco Mundial e pela Unesco (Jomtien e Nova Delhi) e a formação profissional voltada para a qualificação rápida que possibilitava ao indivíduo adequar-se às instabilidades do mercado de trabalho junto com a eficiência no controle de gastos com a formação dos estudantes. Entretanto, observa-se nos discursos produzidos, a insistente omissão da variável do modelo econômico para explicar a suposta falta de competitividade e da adequação aos imperativos da globalização e a transferência simplista da responsabilidade de adequação ao avanço da nova ordem mundial para os indivíduos.

(2) [...] e aí o Brasil entrou nessa onda junto com os outros países da América Latina, então se desmantelou o Estado [...] na verdade, ele ficou meio que como marionete, e quem fazia esse papel eram as agências multilaterais, o Banco Mundial encomendava as pesquisas, fazia as pesquisas, dizia como estava acontecendo, e o que o Governo Federal fez, o que o MEC fez naquela época? Baseado nas pesquisas do Banco Mundial, dizia que os cursos que as escolas técnicas ofereciam, escolas técnicas e CEFETs ofereciam, eram muito caros, elitizados, que o retorno que se dava para o mercado de trabalho em termos de egresso era muito pequeno, que estava elitizado porque a classe média estava estudando nessa escola. Só que classe média era essa? Era uma classe média que não podia pagar também escola particular para os filhos, que também eram filhos de trabalhadores, mesmo que não fosse uma classe popular, mas era uma classe média que também não podia ... E que também tinha direito de estar dentro das escolas técnicas. E(15)_{pedagogo}

O argumento levantado pelas pesquisas do Banco Mundial que apontavam o excessivo gasto de recursos nos cursos das escolas técnicas, era compatível com algumas diretrizes que

elevação da escolaridade mediante o garantia da carga horária mínima do ensino médio, 2400 horas, integrada à carga horária mínima da habilitação técnica (variável, conforme a área, em torno de 900 a 1200 horas.).

nortearam as reformas do Estado e também da educação em nível global visando a adequação à nova ordem econômica que se instalava. As críticas à oferta dessa modalidade de ensino referiam-se ao custo da formação profissional e a elitização que estaria ocorrendo nas Escolas Técnicas Federais. O Banco Mundial considerava que em um país onde a escolaridade era tão baixa, não justificava que para aqueles que tinham expectativa de prosseguir estudos fizessem um curso profissionalizante e não ingressassem imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser canalizados para aqueles com menos expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade ou para cursos técnicos pós-médios (atuais subsequentes) a quem já tivesse concluído o ensino médio. Dessa forma, a educação profissional assumiu formalmente uma posição descolada em relação ao sistema educacional e passou a ser orientada para os programas de capacitação de massa (Ramos, 2012, p. 35). A separação do ensino médio e profissional, os chamados cursos técnicos, e a proibição das escolas técnicas em ofertar somente o ensino médio provocou um espaço vazio em que as opções públicas para garantir uma educação considerada de qualidade, viram-se reduzidas. A obrigatoriedade do Estado com a universalização do ensino médio ocorreu recentemente no Brasil, portanto, a falta de vagas públicas para este nível de ensino, na década de 1990 também era um motivo que impulsionava grande parte da procura pelas escolas técnicas.

Um argumento para o aumento da qualificação profissional, mesmo por meio de cursos descolados em relação à educação formal, poderia contribuir para que os trabalhadores se tornassem empregáveis, já que no Brasil não havia falta de empregos, conforme afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1095) ao referirem-se a uma expressão constantemente repetida durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Um outro argumento frequentemente utilizado foi a busca por melhoria de mão de obra dos trabalhadores em busca de inserção competitiva global, considerando que grande parte dos trabalhadores realizavam uma atividade de baixa complexidade, o que seria um fator negativo. Entretanto, do ponto de vista social, embora a qualificação profissional fosse uma medida aparentemente adequada nesse contexto, o discurso era falacioso, considerando que a simples qualificação não teria grande repercussão em um ambiente competitivo em que a educação é fator primordial, e em que o conhecimento das bases científicas é que iria proporcionar o domínio do conhecimento tecnológico. Assim, embora o discurso fosse de apelo à inserção no ambiente competitivo, medidas como essas somente reproduziram a relação funcional do Brasil com o modelo econômico global, denunciando a posição subalterna do país na trama internacional, conforme aponta a *teoria da dependência*, desenvolvida nos anos 1960 por

sociólogos como Theotonio dos Santos, Ruy Mauro Mariani, Fernando Henrique Cardoso e outros, em que os países são considerados como "atrasados", conforme sua relação estabelecida entre países centrais e periféricos. Os países centrais são aqueles considerados como centro da economia mundial e onde ocorre o desenvolvimento do meio técnico científico e informacional de forma ampliada e os fluxos fluem com mais intensidade. Os países periféricos são aqueles em que os fluxos, o desenvolvimento da ciência, da técnica e da informação ocorrem em menor escala, e as interações em relação ao centro ocorrem de forma gradativa. A dependência expressa subordinação, a ideia de que o desenvolvimento desses países está submetido (ou limitado) pelo desenvolvimento de outros países. Nesse sentido, há uma influência externa. A teoria desenvolvimentista afirmava que o atraso econômico era forjado pelas condições agrário-exportadoras ou por uma herança pré-capitalista dos países subdesenvolvidos, entretanto, para Theotônio dos Santos, essa dependência ocorria pelo padrão de divisão internacional do trabalho do capitalismo moderno, isto é, pela centralização do processo de acumulação capitalista em países centrais, e que possuem parques industriais com avançada tecnologia e sua relação com países que são fornecedores de recursos naturais ou semi manufaturados, mão-de-obra de baixo custo devido à exploração das condições de trabalho e produtos industrializados de baixo valor agregado. Para a *teoria da dependência*, a superação do subdesenvolvimento passaria pela ruptura com a dependência e não pela modernização e industrialização da economia. Esses teóricos afirmavam que o desenvolvimento capitalista, efetivamente, ocorreria, mas sob forma de subdesenvolvimento, ou o "desenvolvimento do subdesenvolvimento" em que determinados setores da sociedade desenvolvem-se como "ilhas de prosperidade" na qual convivem com outros com características pré capitalistas (Santos, T., 2000).

Dessa forma, o apelo de inserção no ambiente global ocorreria, sim, mas em uma arquitetura condicionada pela posição dos países considerados centrais, nos quais ocorrem a intensificação e a centralidade dos meios científicos, em ampla escala, enquanto nos países periféricos e semi-periféricos essa relação ocorre em escala reduzida, transformando-os em consumidores e não em produtores de ciência e tecnologia. O discurso de apelo à competitividade, portanto, deve ser analisado com cautela para que os sujeitos não sejam somente consumidores capacitados de tecnologia, sendo que uma das medidas que visam essa finalidade é a formação em massa por meio de cursos com curta duração.

2.8.1 O processo de *cefetização* na esteira da reforma

Nos anos 1990 iniciou a chamada *cefetização*, uma nova institucionalidade, que junto com as reformas educacionais, em curso, criaram um conjunto de medidas para a educação profissional inédito no Brasil. A transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em CEFETs ampliaria um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, constituído pelos novos e antigos CEFETs que visava expandir a educação profissional para outro estágio, compreendido por Neves, L. e Pronko (2008, p.28) como "ramo tecnológico", caracterizado "por uma relação mais estreita entre educação e produção de bens e serviços, fornecendo os princípios científicos-tecnológicos da técnica de forma mais imediatamente interessada na sua utilização produtiva e formando, principalmente, especialistas e dirigentes no âmbito da produção". A lei 8.948/94 criou um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, reunindo os CEFETs de Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Maranhão, Bahia e os novos CEFETs em um sistema único, cuja finalidade seria ofertar a educação tecnológica, em especial os cursos superiores de tecnologia, além de cursos técnicos e os cursos de qualificação e requalificação básica sem exigência de escolaridade. O objetivo seria a expansão da vertente educação profissional para outro estágio, o chamado

ramo tecnológico, caracterizado por uma relação mais estreita entre educação e produção de bens e serviços, fornecendo os princípios científico-tecnológicos da técnica de forma mais imediatamente interessada na sua utilização produtiva e formando, principalmente, especialistas e dirigentes no âmbito da produção. (Neves, L. & Pronko, 2008, p.28)

A nova institucionalidade foi gestada em 1994, no governo Itamar Franco, que objetivava ampliar a oferta dos cursos superiores de tecnologia mediante a criação de CEFETs, embora sem um diagnóstico apropriado sobre as condições das Escolas Técnicas Federais, que tinham uma identidade histórica marcada pela formação técnica de nível médio. O processo de *cefetização* ocorreu junto com as ações do governo Fernando Henrique Cardoso por meio do PROEP, empréstimo articulado entre o MEC e o BID para o período 1997-2003 e estendido pelo governo Luís Inácio Lula da Silva até 2007, com o objetivo de financiar "projetos de Centros de Educação Tecnológica, mediante a transformação e reforma de unidades existentes, ou construção de novas unidades"(Lima Filho, 2003, p.21). O Decreto 2.208/97 indicava que a educação profissional ocorreria em três níveis, isto é, básica, técnica e tecnológica, sendo que a última era entendida como "curso superior tecnológico, diferenciado das demais formas de ensino superior" (Brasil, 1997a, art.3º). Para a oferta desta modalidade de ensino, a instituição interessada deveria apresentar uma proposta que demonstrasse a existência de profissionais qualificados e condições estruturais que atendessem aos objetivos. O trabalho desenvolvido por Azevedo (2011) demonstra

como ocorreu o processo de apresentação da proposta de transformação da Escola Técnica Alfa em CEFET e o engajamento dos grupos dos professores com vistas à criação dos cursos superiores de tecnologia, e ressalta a indefinição do MEC quanto aos princípios pedagógicos que norteavam essa forma de ensino.

A formação de profissionais com essa nova configuração dar-se-ia, conforme Neves, L. e Pronko (2008, p. 46), "[...] nas Escolas Técnicas Federais, que se constituíram no espaço para a introdução dos cursos profissionais superiores de curta duração, representando uma alteração significativa no quadro do ensino superior". Entretanto, para ofertar esses cursos de nível superior, as Escolas Técnicas Federais deveriam tornar-se CEFETs, e a Escola Técnica Alfa atingiu essa nova institucionalidade em 2002, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Os critérios estabelecidos para que as Escolas Técnicas se transformassem em CEFET seriam definidos, segundo a Lei 8.948/94 pelo Ministério da Educação, que avaliaria os projetos institucionais das Escolas Técnicas Federais apresentados à Secretaria de Educação Médica e Tecnológica (SEMTEC).

2.9 A tradição da cópia

O mimetismo, conforme trabalho apontado por um estudioso clássico da sociedade brasileira, Caio Prado Junior (1996), está presente na estrutura social e é um dos problemas que reforçam e impedem que se façam mudanças estruturais. A análise desenvolvida por Gaudêncio Frigotto (2007, pp. 1132-1133) ao se apoiar nos estudos desse sociólogo, destaca que, historicamente, fomos colonizados intelectualmente e buscamos soluções externas para problemas internos ou até antecipamos soluções externas para problemas internos por um processo de mimetismo na análise de nossa realidade histórica, o que se confirma pelas reformas implementadas pelos organismos internacionais e seus técnicos, muitos dos quais brasileiros que fizeram uma carreira nessas instituições. Essa espécie de "imitação social" se reflete, conforme percepções dos entrevistados, em cópias de modelos, executados fora do país e transplataados de forma anacrônica em contextos diferenciados.

(2) Eu enxergo pelas minhas leituras, que foi um modelo copiado, que esse era o modelo adotado pela Espanha, com a entrada da Espanha na União Europeia, que eles precisavam capacitar e qualificar muitos jovens e assumiram essa forma de ensino de uma forma muito neoliberal formando rapidamente cursos de qualificação, coisa e tal e foi trazida para cá, é assim que eu vejo. Essa foi uma tendência de não se pensar num ensino para o Brasil e sim, trazer o pacote pronto e muito pela pressão até... [...] E(4)_{coordenador}

(2) Penso que nós, brasileiros, temos um mal de origem que é de imitar os outros pelo modismo, então nós achamos que tudo o que os outros fazem é melhor do que fazemos e queremos imitar sem grande análise e muitas vezes até sem adaptar para a nossa realidade [...]. E(9)_{gestor}

(7) Nós não acreditamos no nosso potencial e temos que ficar copiando. Tem uma mistura das duas coisas: a gente quer ao mesmo tempo inventar sem saber o que está fazendo e copiar sem saber o que está sendo copiado, e trazer para uma cultura diferente, o que é pior ainda, trazer um outro tipo de educação, de um país que está do outro lado do oceano e trazer para nós ... não sei se isso funciona, apesar de ter hoje a globalização, a gente conhecer a cultura de lá, eles conhecem a nossa cultura aqui, mas conhecer é uma coisa, aplicar é outra. E(12)_{coordenador}

A ideia da "cópia", como referida pelos entrevistados, infere que, culturalmente a sociedade brasileira age assim, ao não refletir sobre seus problemas internos e busca um recurso externo para resolver seus problemas, embora os entrevistados demonstrem também a influência global, principalmente no que se refere à adequação às mudanças no capitalismo, e conforme esta leitura, é possível buscar outras interpretações relativas às diversas reformas e possíveis "cópias" realizadas globalmente. Uma outra inferência é de que a reforma educacional na educação profissional não veio para resolver um problema mas sim, para criar outro, ao modificar uma situação estável. Essa suposição baseia-se na análise que fazemos de que, no Brasil, as relações de produção baseadas no modelo fordista não estavam ainda plenamente amadurecidas, tendo, como analisa Francisco de Oliveira (2003), setores atrasados convivendo simbioticamente com setores avançados da economia e a ideia das reformas indicadas na educação profissional levaram a consciência de se estar no meio de um turbilhão que colocava os envolvidos, de fato, no meio de um movimento global. Assim, embora o país não tivesse resolvidas suas próprias questões internas com relação a questões relacionadas à educação e ao trabalho, tinha que absorver as preocupações relacionadas a esse campo também em nível mundial.

Uma outra perspectiva é levantada por John Meyer e sua equipe, que ao se referir aos processos de globalização, indicam a existência de uma *cultura educacional mundial comum*. Nesse sentido, não seria exatamente o mimetismo ou a cópia, mas a interpenetração de valores ocidentais por meio de “modelos universais de educação, de Estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (Dale, 2004, p.425). Desta forma, existiria uma ideologia do mundo dominante (Ocidente), moldada em uma dimensão supranacional, que seria compartilhada e as evidências empíricas, no que tange à relação entre globalização e educação, seriam as reformas educacionais que ocorreram quase que simultaneamente em vários países, e o

isomorfismo das categorias curriculares em vários países do mundo, independente das diferenças existentes em nível político, econômico e cultural.

Entretanto, a afirmação de que existiria uma cultura educacional mundial comum, estimulada por uma ideologia do mundo dominante não é compartilhada por outra abordagem, a *agenda globalmente estruturada para a educação*, desenvolvida por Roger Dale (2004). O autor discorda que cultura seja o termo apropriado, indicando que a cultura deve ser construída e compartilhada, diferente de uma agenda, que envolve uma intenção deliberada na consecução de determinados objetivos e que no caso das reformas simultâneas, seria o conceito mais adequado.

Um outro aspecto refere-se ao entendimento de globalização. Para John Meyer e sua equipe, seria um reflexo da cultura ocidental, baseada em um conjunto de valores que penetram em toda a vida moderna, uma espécie de “colonialismo” de ideias, de conceitos, enquanto que para a teoria desenvolvida por Roger Dale, seria um conjunto de mecanismos políticos e econômicos, destinados a organizar a economia capitalista em todo o planeta, por isso a pressão para a adesão a esses princípios. Desta maneira, todas as dimensões sociais, inclusive as educativas, são convocadas para atuar a favor do regime de acumulação.

Obviamente, como a formação brasileira com suas característica de capitalismo dependente esteve sempre voltado para o exterior, é compreensível a associação com cópia ou modismo que se estabeleceu quando ocorreram as reformas da educação profissional na década de 1990, até porque as propostas chegavam do exterior, pela via das agências internacionais. Entretanto, havia de fato uma agenda orquestrada para a educação no sentido de envidar esforços para apoio ao capitalismo global, por meio de organizações internacionais como o Banco Mundial e FMI que impõe determinadas ênfases a áreas e setores educacionais, ajustes curriculares e financiamento. Mas há de se destacar que, embora com a existência dessa agenda, as condições subalternas do país não mudam, visto que a educação embora seja condição essencial para uma mudança de qualquer ordem, não é o fator determinante dessa mudança.

Portanto, a leitura que os entrevistados fizeram sobre "cópia" não está totalmente equivocada, pois segundo Ball

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (Ball, 2001, p.102)

Este autor destaca que no contexto de influência, em que se iniciam a formulação e disseminação das políticas, há, de fato, um processo de empréstimo entre os países, nos quais aquelas que são consideradas boas práticas são adotadas. Há de se ressaltar, entretanto, que o processo que ocorreu foi mais um isomorfismo de políticas na área da educação do que exatamente cópia, mas com o objetivo de criar uma linguagem comum para facilitar a passagem do capital.

2.9.1 Privatização da educação

A questão da privatização é constantemente evocada quando trata das reformas educacionais implementadas nos anos 1990, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso. A privatização supõe não apenas repassar para a iniciativa privada o que seria de competência do Estado, mas também, fazer funcionar a oferta da educação, um direito social, a uma lógica do setor privado, do mercado. Ao naturalizar a competitividade, presente nas relações do setor privado, condenar-se-ia a administração pública, porque seria ineficiente ou mal administrada, o que resultaria em um produto educacional de baixa qualidade. Entretanto, a expansão do setor privado na educação ocorreu, principalmente no ensino superior, com a proliferação de cursos que não exigiam grandes investimentos em laboratório ou instalações especializadas. Para a formação profissional de nível médio, a oferta do setor privado²⁶ ficou bastante restrita ao sistema S. Porém o Estado investiu um aporte considerável de recursos públicos na iniciativa privada, que por sua vez cobra esse serviço dos clientes, os estudantes. Há uma dupla privatização dos setores privados na área de educação profissional, pois recebem, por meio da renúncia fiscal, e cobram por seus serviços.

(2) Naquela época, acho que é uma tentativa do Estado não se sentir tão responsável pela questão da educação e colocar para a iniciativa privada a educação como negócio, que acho que acabou germinando muitas faculdades, muitos cursos de pós graduação, nascem daquele momento, o empresariado viu que a educação poderia ser um negócio que dava bastante lucro. No Brasil a partir daquela data surgem muitos cursos superiores e também de pós graduação, mas proporcionalmente este investimento da iniciativa privada no cursos médios integrados a educação profissional acho que não foram tão grandes assim, acho que continuou vazio, acho que aquela proposta do Fernando Henrique Cardoso impactou mais os cursos superiores, na criação de cursos superiores pagos, cursos que não tinham grandes investimentos com laboratórios, não vejo que este movimento tenha impactado a oferta dos cursos profissionalizantes. E(10)_{gestor}

²⁶ O Censo Escolar de Educação Profissional 2006 aponta que a oferta da educação profissional privada para o período de 2003-2005 ficou em torno de 56,8%. Conforme Censo Escolar da Educação Básica 2012, a oferta pública de educação profissional, incluídas as redes federal, estadual e municipal corresponde a 53,51% e a rede privada, 46,49%. A oferta pública tem predomínio da rede estadual, com 35,9%. O Censo da Educação Superior 2012 mostra que 27% das matrículas estão na rede pública e 73% na rede privada.

Os dados demonstram que há um equilíbrio na oferta de vagas do setor privado e público para a educação profissional, sendo que no início do governo Luís Inácio Lula da Silva havia uma ligeira preponderância no setor privado e atualmente há uma maior oferta no setor público, puxada pela expansão da rede federal, embora a rede estadual concentre ainda a maior parte das vagas públicas. Entretanto, há de se ressaltar que os dados demonstram a ampliação de oferta de vagas nos cursos profissionalizantes subsequentes, que são pós-médio, e não no ensino médio integrado. A hipótese que se levanta com relação à tentativa de privatização da educação profissional, e que ficou restrita ao Sistema S, é de que essa modalidade educativa não apresenta expectativas expressivas de ascensão social como no ensino superior.

O discurso que via a educação ofertada pela Rede Federal de Educação como um serviço e não um direito trouxe uma contribuição que reforçou os argumentos dos empresários da educação que viam a educação segundo essa perspectiva, isto é, pelo viés economicista, em que a educação deveria utilizar-se de critérios racionais pelos quais aos insumos investidos deveriam corresponder determinados resultados.

Assim, os serviços educacionais deveriam se adequar às demandas do mercado, para garantir a melhoria da qualidade do ensino. Defendia-se a ideia do conhecimento instrumental como elemento de inserção no mercado mundial. Nesse contexto, embora o apelo fosse mais educação, na prática ocorria menos educação, porque era uma educação instrumental coerente com a posição ocupada pelo Brasil na divisão internacional do trabalho, em que, alguns países ou regiões do globo são destinados a produzir tecnologia e outros perseguem o caminho de consumidores ou usuários de tecnologia, refletindo uma *dualidade tecnológica*. Entretanto, há de se ressaltar que, embora deva-se considerar essa perspectiva dual, a realidade tecnológica, no Brasil, configura-se mais complexa e emaranhada, onde as ilhas de tecnologia avançada convivem em uma relação "simbiótica"²⁷, nas palavras de Francisco de Oliveira (2003), com relações de trabalho próprias de sociedades pré-capitalistas. A crítica desenvolvida por esse sociólogo é contrária a explicação dos modelos duais - moderno e atrasado - mas demonstra a existência no Brasil da organicidade da unidade dos contrários, em que o moderno se nutre da existência do atrasado.

²⁷ Em 2003 o sociólogo Francisco de Oliveira lançou o livro *Crítica à Razão Dualista/O ornitorrinco*, uma reedição de uma análise realizada em 1972, no qual critica a análise desenvolvida pelos teóricos da CEPAL, nos anos 1960, sobre a dualidade atraso/modernidade e que justificaria as condições de pobreza e miséria existentes nos países periféricos. Na reedição da obra, ao comparar a sociedade brasileira com um animal mamífero, ovíparo, semiaquático, com bico de ave, isto é, como uma simbiose improvável, foi uma forma de qualificar o capitalismo brasileiro, que, mesmo com a chegada ao poder de um partido que representa os anseios dos trabalhadores, não dá mostras de mudanças.

Mas ao pensarmos em educação como direito social, como previsto constitucionalmente, a universalização da educação básica e o acesso a uma educação profissional que propiciasse as ferramentas básicas necessárias para uma inserção na vida produtiva, deveria ser custeado pelo Estado e que todo cidadão pudesse ter acesso.

2.10 A Nova Ordem Educativa Mundial

Nesse capítulo procuramos demonstrar uma série de características do processo de globalização em curso e como esse influencia as políticas educativas. Pela amplitude do processo, é impossível descrever ou aprofundar todas as características envolvidas, mas buscamos demonstrar algumas dimensões que afetam diretamente a educação, nomeadamente a educação profissional, devido à importância estratégica que ocupa por meio da aproximação com o mundo do trabalho, e também devido aos discursos empregados por diversos atores e documentos para a formação do trabalhador em tempos de incerteza.

A globalização atual está relacionada ao redimensionamento do modelo capitalista em curso, que é centralizador, irradiador e invasor, fazendo uso de ferramentas desenvolvidas pela ciência da produção, a tecnologia, que modifica a percepção do tempo. Esse período da modernidade é caracterizado também como *sociedade de risco* (Beck, 2010) instaurando a instabilidade e a insegurança na qual o futuro domina o presente e não há estruturas estáveis em que se ancorar.

Também o papel do Estado sofreu alterações. De um *Estado intervencionista*, seja na forma do *Estado-providência* ou do *Estado desenvolvimentista*, para o *regulador* das atividades privadas, assumindo em cada contexto uma forma diferenciada.

Esse cenário provoca uma corrida em nível global para compreender e preparar os indivíduos a atuarem no novo contexto emergente. Dessa forma, os principais organismos internacionais na área da educação promoveram encontros e emitiram documentos na década de 1990, visando adequar o cidadão a viver nesse novo mundo global.

Esses encontros e documentos produzidos afetaram as políticas educativas de diversos países e já decorridos 20 anos é possível avaliar alguns dos efeitos produzidos, considerando que o tom dos documentos produzidos, nos últimos 10 anos pelos organismos internacionais, já não atribua à educação a centralidade e a responsabilidade pelas mudanças econômicas, como no início da década de 1990, mas a fatores externos mais amplos. A preocupação com a formação de

jovens e adultos configura-se diferenciada, conforme a região do globo em que se encontra. Enquanto nos países centrais a preocupação é com a coesão social, nos países periféricos, sobretudo, neste caso, com a América Latina, é com formas de combate à pobreza de maneira que haja estruturas estáveis para o trânsito do capital.

Os depoimentos dos entrevistados demonstram a preocupação que a instituição estudada teve no sentido de adequar a oferta de cursos às demandas do mercado de trabalho. Esse processo não ocorreu somente na oferta de novos cursos, mas também no direcionamento ou foco em determinadas áreas profissionais, considerando a reestruturação no mundo da produção e a utilização de novas tecnologias.

Também o uso de indicadores e metas, tão cobrados na gestão de Fernando Henrique Cardoso e usado como moeda de troca para repasse de recursos foi lembrado pelos depoentes. Atualmente esses indicadores também são utilizados e, segundo a percepção de um dos entrevistados, tal é necessário para a otimização na utilização de recursos públicos.

No que se refere à reforma do Estado, ocorrida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, os relatos dão conta da precariedade com que os docentes trabalhavam, considerando que faltavam itens necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e também as condições existenciais, ao terem seus salários congelados e serem obrigados a ter outro vínculo empregatício ou atuarem como prestadores de serviços temporários.

A medida que desmontou o modelo educacional existente, considerado de qualidade, foi a proibição da oferta conjunta do ensino médio e profissional, os chamados *cursos técnicos*, sendo permitida somente a oferta dos cursos técnicos subsequentes, destinados a estudantes que tinham o ensino médio completo. A percepção de um dos entrevistados remete à ideia de que a reforma educacional ocorrida na década de 1990 fazia parte de um movimento maior, condizente com a reforma do Estado, que nesse contexto priorizaria o ensino fundamental, enquanto que o médio, sobretudo o profissional, deveria ocorrer num regime de parceria. Essas condições foram indicadas pelo Banco Mundial, FMI e UNESCO, em documentos e eventos diversos nos quais o Brasil foi signatário, assim como em outros países da América Latina, como condição de renegociação de dívidas ou obtenção de recursos.

Nesse cenário, é compreensível a percepção de entrevistados que afirmam ser “cópia” as reformas educativas ocorridas nos anos 1990, pois grande parte das orientações emanavam de organismos internacionais a partir de grandes conferências realizadas ao redor do mundo, na qual a

soberania de cada país para implementar suas próprias políticas tornava-se reduzida devido à assinatura de acordos multilaterais.

Nossa intenção, ao refletirmos sobre a relação entre globalização e educação, seria mapear algumas dimensões que sabemos que não dariam conta do múltiplo e impreciso universo formado, mas que fornecem pistas sobre alguns aspectos que são fundamentais para compreender as políticas de educação, especialmente as relativas à educação profissional que se desenvolveram nos últimos anos no Brasil; a esta arquitetura denominamos uma *nova ordem educativa mundial*, parafraseando a expressão cunhada por Laval e Weber (2002), considerando que grandes decisões são emanadas a nível supranacional, onde arranjos, orientações e modelos são propostos a nível planetário, o que para alguns pareceria uma “cópia” replicada em diversos países. Também os constrangimentos provocados pelos novos processos produtivos se refletem no campo educativo, bem como as novas formas de gestão no campo da educação profissional, onde outros atores foram convocados por meio das parcerias público-privadas.

Capítulo III – Trabalho, educação e currículo

“Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”.
Antonio Gramsci

3.1 Introdução

A década de 1990 representou, para o Brasil, a passagem da substituição da dinâmica industrial centrada no mercado interno para a inserção competitiva na economia mundial. Nesta década foi marcante a estabilização da moeda às custas de muitos sacrifícios da população. Embora a inflação corroesse o salário dos trabalhadores, as medidas para contê-la também foram amargas e consistiram no congelamento dos salários, demissões, privatizações de empresas estatais, repasse de atividades próprias do Estado para o setor privado, assumindo o Estado um papel de regulador. As relações de trabalho também foram duramente atingidas, surgindo, nessa fase, o trabalho terceirizado, as subcontratações, o trabalho instável. A proposta educacional, que surgiu nesse período, era aquela que preparava os indivíduos para a instabilidade e a insegurança da economia, mediante programas de formação focais ou de cursos técnicos mais aligeirados para adaptar o trabalhador a um cenário imprevisível. Essas medidas também atendiam as orientações dos organismos internacionais, para os quais, formações emergenciais, junto com a educação básica (no Brasil, ensino fundamental) seria uma alternativa para o combate à pobreza. Dessa forma, o currículo foi afetado, proporcionando uma educação adequada a um país que ocupava uma posição subalterna na divisão internacional do trabalho. A década seguinte apresentava um cenário mais estável, com controle inflacionário e crescimento econômico. A posse de um governo mais voltado às questões sociais criou expectativas de que as reivindicações de movimentos sociais e grupos ligados a centros de pesquisa na área de educação fossem atendidas. A proposta de elevação da escolaridade junto à uma formação profissional contrastava com as orientações emanadas dos organismos internacionais e assumidas internadamente, tanto pelo governo como pelos empresários, na condução das políticas de uma formação profissional estreita, focada, contingencial. Entretanto, como a história mostrou, as relações não foram tão simples e nem resultaram no esperado, pelo menos para um segmento da população que defendia uma proposta educacional, gestada no período em que se discutia a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases e que culminou na LDB 9394/96, sem atender as reivindicações dos grupos que defendiam um projeto educacional coerente com as transformações sociais necessárias à sociedade brasileira.

3.2 A dualidade educacional como consequência da dualidade estrutural

Em seus trabalhos, Kuenzer (2007) denuncia que, historicamente, a reprodução da dualidade educacional existente no Brasil corresponde à dualidade presente estruturalmente na sociedade, verificada por meio da institucionalização da oferta de uma educação propedêutica àqueles que detinham as condições materiais para prosseguir estudos em nível superior, enquanto às classes populares era ofertada uma educação profissional, condizente com os princípios das funções operacionais e técnicas do taylorismo/fordismo, evidenciando a necessidade do disciplinamento da mão-de-obra dos trabalhadores.

Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional (Kuenzer, 2007, p.1156).

A equivalência entre as escolas propedêuticas e profissionais, para fins de acesso ao ensino superior, só foi ocorrer em 1961, pois até então, a formação profissional estava restrita à racionalidade da divisão do trabalho nos moldes da organização taylorista/fordista, com foco na ocupação e voltada para o cumprimento de procedimentos a serem repetidos nos processos pedagógicos por meio de repetição e memorização e neste contexto, não se justificaria uma educação ampliada, com foco no trabalho intelectual (Kuenzer, 2007, pp. 1156-1157). Mesmo que houvesse uma equivalência formal às duas modalidades de ensino, havia uma diferença com relação à formação veiculada nas escolas de formação geral e nas profissionais. Enquanto as primeiras enfatizavam os conteúdos requeridos para o ingresso no ensino superior, as segundas eram destinadas à formação imediata ligada ao mercado de trabalho.

Acácia Kuenzer (1999, p.166) sugere que às diferentes etapas do desenvolvimento social e econômico correspondem diferentes projetos pedagógicos. Para uma pedagogia que tinha como referência as relações econômicas produzidas pela ótica taylorista/fordista, havia uma nítida distinção entre as atividades intelectuais e as instrumentais, decorrentes da divisão de classes demarcada, que definia os lugares e as atribuições de trabalhadores e dirigentes.

O conhecimento adquirido pelos trabalhadores, num contexto fordista, era construído ao longo de sua prática profissional e possuía um caráter assistemático, sem sustentação teórica, subjetivo, que possibilitava que resolvessem os problemas que iam aparecendo “na prática”. Dessa

forma, o conhecimento profissional adquirido, por não ter sustentação teórico/científica, tornava-se operacional e dependente das circunstâncias, desvalorizando o trabalhador no mercado de trabalho.

Nitidamente separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e educação profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista. (Kuenzer, 2007, p.1157)

Conforme Stoer (2001, p.246), o fenômeno da “escola de massas”, desenvolvido no decorrer do século XX, isto é, o processo de democratização da escola oficial, obrigatória, gratuita e laica, constituída na concepção de uma cultura dominante, ocidental possui uma relação estreita com o regime fordista de produção e acumulação, cuja preocupação se baseia no princípio da autonomia outorgada. Trata-se de uma autonomia relativa, oficialmente promovida e de natureza contratual e que proporciona um tipo de controle sobre o sistema educativo no qual se atribui aos profissionais de ensino um considerável poder de decisão (quer ao nível da ação pedagógica na sala de aula, quer ao nível dos objetivos e planificação do sistema educativo) (Stoer, 2001, p.250).

Este sociólogo ainda destaca que há neste modelo uma forte tensão que resulta de uma desigualdade que é de origem socioeconômica e cuja reprodução a escola promove apesar de proclamar o contrário. Na sua base, está um princípio meritocrático que pretende guiar o desenvolvimento dos “talentos” e do empenho dos estudantes, sem atentar à sua origem socioeconômica, sem deixar interferir no processo de ensino/aprendizagem o seu gênero e a sua etnia. Para lidar com esta tensão, o Estado desenvolve políticas de gestão controlada em relação à desigualdade. No campo escolar, um exemplo desta gestão é o sistema binário ou dual assente em vias acadêmicas e em vias técnicas ou profissionais, sistema esse que se desenvolveu em muitos países europeus na primeira parte do século XX .

Este modelo de gestão controlada de desigualdade foi, historicamente, desenvolvido também nas políticas de educação no Brasil, onde sempre ocorreu um sistema dual, um desenvolvido para as classes populares e outro para as elites. Percebe-se facilmente no sistema binário a educação propedêutica/educação profissional, o ensino regular/ensino supletivo, ensino presencial/ensino à distância, o ensino diurno/ensino noturno, a educação pública/educação privada. Dentro deste contexto, as oportunidades são democratizadas, mas cabe aos indivíduos inserirem-se nos espaços a eles destinados e buscar as oportunidades de ascensão social.

A substituição da base rígida²⁸ pela base flexível²⁹, por meio da mediação da microeletrônica, provocou mudanças no mundo do trabalho e trouxe um novo discurso sobre a formação para o trabalho, sugerindo a superação³⁰ do modelo fordista, considerado esgotado pelo pós fordismo ou flexível. A flexibilidade era determinada pela produção, que deveria se adequar às demandas dos clientes, e neste cenário, buscou-se novas estratégias, visando romper com a rigidez do fordismo, como o investimento em novas tecnologias e a pesquisa em novas linhas de produtos e nichos de mercado, além da estratégia de *marketing* (Kuenzer, 2007, p.1158).

O discurso produzido em torno da formação do novo trabalhador alegava que as mudanças produzidas da base técnica geraram a necessidade de uma formação diferenciada, que não poderia estar atrelada ao modelo fordista/taylorista do trabalho mecânico e repetitivo, mas que o processo educativo possibilitasse também a formação de novas competências, que estimulassem a autonomia, a iniciativa, o trabalho em equipe, coerentes com novas configurações no mundo da produção.

No contexto da acumulação flexível, há uma oferta diferenciada de educação para diferentes públicos, destinada a aprofundar ainda mais a diferença de classe social. A estratégia, no campo educacional é a do discurso que defende a formação geral básica e disponibilizada para todos, a partir da qual seria proporcionada uma formação geral mais abrangente e complementada no contexto de trabalho. É uma estratégia totalmente diferenciada da formação para o trabalho no contexto fordista, na qual a formação para o trabalho era adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e de curta duração e complementada pela formação no trabalho.

Conforme Kuenzer, na pedagogia da acumulação flexível está presente a ideia de que a rigidez e a estabilidade é substituída pelo movimento, pela dinamicidade, pela flexibilidade e para isso é necessário o desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida. A justificativa para essa mudança é a de que não há razão para investir em formação profissional especializada “se o trabalhador transitará ao longo da sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional especializada” (Kuenzer, 2007, p. 1159). Portanto, ao contrário do taylorismo/fordismo, na acumulação flexível há a valorização da educação básica para

²⁸ A base rígida entendida pelas tecnologias mediadas por meio do taylorismo e fordismo.

²⁹ A base flexível é a acumulação flexível explicada por Harvey(2005) como o regime que se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo, tendo em vista assegurar a acumulação.

³⁰ O discurso que defende a superação do modelo rígido pelo flexível sugere que o trabalhador desenvolverá uma atividade não tão mecânica, mas que exija criatividade, iniciativa, autonomia. Nesta nova forma de disciplinamento da força de trabalho, recaem os resultados do acelerado processo de destruição e reconstrução de habilidades, os níveis crescentes do desemprego estrutural, a redução dos salários e a desmobilização sindical (Havey, 2005, p.141).

os trabalhadores, como condição para a formação flexível. A dualidade, pelo menos em discurso, é negada, ao defender-se uma educação básica para todos, o que caracteriza, para Acácia Kuenzer (2007, p. 1171) a "inclusão excludente" pois há uma aparente oferta de diversas oportunidades educacionais e com diferentes modalidades, muitas vezes meramente certificatórias e que não possibilitam o domínio dos conhecimentos necessários à uma autonomia intelectual, ética e estética.

A oferta meramente certificatória ou de formação profissional parcial, fragmentada, sem sólida formação científica, fragiliza ainda mais os trabalhadores que, ao buscarem uma formação profissional que os habilite a terem uma oportunidade no mercado de trabalho, acabam caindo numa armadilha. Geram-se ilusões, atribuindo ao trabalhador a sua responsabilidade em se qualificar, quando os cursos ofertados não correspondem às necessidades do mercado de trabalho ou se correspondem, muitas vezes em curtos períodos e postergam para um futuro incerto a obtenção de um emprego, mediante uma formação contínua, que ocorre ao longo da vida.

A autora destaca que o ensino superior também se enquadra nesse raciocínio ao assumir uma natureza genérica e não especializada e de duração reduzida (Kuenzer 2007, p. 1171).

O regime de acumulação flexível é a materialização do processo de organização industrial toyotista que estabelece novas relações entre a economia e o Estado. Este novo regime intensifica e precariza as relações de trabalho, gerando impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização (Harvey, 2005; Kuenzer, 2007, p.1158).

Se, atualmente vivemos um processo de produção flexível, as exigências laborais são modificadas e novos discursos são gerados a favor de uma formação para o trabalho, que ocultam os processos de exploração em nome de mudanças na base técnica. O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta

para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. (Kuenzer, 2007, p.1159)

As transformações que ocorrem no processo de acumulação do capital operam também mudanças no mundo do trabalho e na educação. Conforme Kuenzer (2007, p. 1160), a articulação entre educação geral e tecnológica, presente na nova base técnica, deve visar a preparação dos futuros profissionais no enfrentamento de problemas gerados por sistemas tecnológicos complexos. Dessa forma, fica justificada a defesa por uma educação geral que possibilite o acesso a competências mais simples e que permitam a integração à vida social e produtiva composta por fortes componentes tecnológicos-científicos na perspectiva não de emancipação, mas de adequação a essa nova base produtiva.

Entretanto, ao se falar em educação geral é preciso destacar que esta é disponibilizada de forma diferenciada pela origem de classe dos indivíduos, porque enquanto as classes mais abastadas têm acesso a uma formação plena, em espaços adequados, professores bem formados e valorizados, grande parte da população em fase escolar (cerca de 85%, conforme dados do INEP/Censo Escolar 2012) frequentam escolas públicas, muitas mal equipadas, com falta de professores, falta de condições básicas como energia elétrica, banheiros, higiene, merenda escolar, acesso a materiais didáticos, aliada à situação experienciada no ensino médio em que grande parte de estudantes ainda necessita trabalhar. Há de se ressaltar que a escola pública, no Brasil, é vista de uma maneira marginal, pois com a democratização e o acesso à educação para uma grande parcela da população, a origem de classe fincou uma separação entre quem frequenta a escola pública e a privada no Brasil.

Num contexto produtivo flexível, caracterizado por trabalhos simplificados e fragmentados e que visa atender a demanda, torna-se necessário que os trabalhadores tenham uma formação que permita que eles possam aceitar e executar múltiplas tarefas e se tornem polivalentes. Dessa forma, é necessário que todos tenham acesso à educação básica para que possam participar de rápidos treinamentos que os habilitem a adaptarem-se às necessidades do regime de acumulação.

Embora seja essa a realidade de grande parte dos trabalhadores, Kuenzer (2007) afirma que o interior das empresas flexíveis mantém um grupo de trabalhadores estáveis, bem remunerados e com boas condições de trabalho, bem qualificados e que são submetidos a permanentes processos de formação científica e tecnológica.

Na empresa flexível convivem outros grupos periféricos, compostos por trabalhadores não tão qualificados ou até sem qualificação, com relações contratuais temporárias ou subcontratações, cujas competências são adequadas às ondulações do mercado. Neste caso, para o mercado

flexível, relações de trabalho flexíveis.

Os processos de produção flexíveis organizam-se de maneira que não são pré-estabelecidas, mas sim, são definidas e redefinidas conforme às necessidades do mercado ou do cliente, visando a obtenção de maior lucro, portanto, a produção depende da demanda. Enquanto no fordismo as competências eram desenvolvidas tendo o foco em ocupações definidas, na produção flexível ocorre a articulação de competências diferenciadas ao longo das cadeias produtivas que são combinadas e mobilizadas, utilizando-se de estratégias de contratação e subcontratação. Portanto, os trabalhadores são selecionados conforme a necessidade do desenvolvimento da produção e não a partir de sua qualificação. A qualificação só tem uma importância na medida em que se articula na cadeia produtiva.

Se, no caso dos trabalhadores do núcleo duro, a flexibilização resulta da qualificação, no caso dos trabalhadores periféricos ela resulta da desqualificação. Para a formação/disciplinamento destes dois grupos, a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes, incompleta, resulta em formação final e contribui para a flexibilidade por meio da desqualificação. (Kuenzer, 2007, p. 1164).

A autora destaca o novo papel assumido pela ciência na acumulação flexível, considerando a sua crescente incorporação ao processo de produção, pois, à medida que este se torna mais complexo passa a exigir maior domínio do trabalho intelectual para os trabalhadores operacionais, o que no processo de produção fordista era definido pelo conhecimento tácito, isto é, derivado da experiência³¹. Não há, para estes trabalhadores, que atuam nos setores precarizados, demandas relativas ao desenvolvimento da competência de trabalhar intelectualmente em atividades de natureza científico-tecnológica, em virtude do que não há razão para se investir em uma formação avançada e dessa forma está justificada uma educação dual: destinada, por um lado, àqueles que irão desenvolver atividades de direção, coordenação e outra para aqueles que irão desempenhar atividades flexíveis, operacionais e, conseqüentemente, com contratos de trabalho flexíveis (Kuenzer, 2007, p.1169).

³¹ O conhecimento tácito está relacionado ao conhecimento pessoal e intransferível, adquirido em experiências complexas e pessoais, à percepção individual e é específico ao contexto. O conhecimento explícito é mais simples de ser codificado, é objetivo e pode ser transmitido formalmente, conforme Nonaka e Takeuchi (1997). A metáfora do iceberg é utilizada para clarificar a diferença entre o conhecimento explícito, que seria a ponta do iceberg, enquanto o conhecimento tácito seria toda a parte submersa, não visível e que daria sustentação ao visível.

3.3 O aligeiramento da formação e a certificação de competências como justificativa às flutuações econômicas

As políticas relacionadas à educação, surgidas no movimento global a partir dos anos 1990, enfatizaram o discurso da *flexibilidade* como um atributo necessário na organização dos percursos acadêmicos, justificada às mutações da economia porque são mais ágeis para responder às necessidades do capital. Obviamente que segundo este pensamento, o aprofundamento necessário para se conhecer os princípios científicos envolvidos nas necessidades imediatas das mudanças tecnológicas fica restrito a um grupo pequeno de profissionais, aos quais são destinados percursos acadêmicos de longa duração. O aligeiramento da formação, traduzido pela flexibilidade curricular, desenvolve, portanto, uma educação dualizada, em que aqueles que podem ter acesso à uma formação em um contexto de longa duração normalmente situam-se em classes sociais mais favorecidas, enquanto àqueles que são destinadas formações aligeiradas, flexíveis e esparsas, são mais vulneráveis às flutuações econômicas, embora o discurso oficial afirme o contrário.

Conforme assinala Zibas (2005) essa minimização ou desconsideração com os conteúdos escolares é perigoso para os filhos das camadas populares porque apresenta uma dualidade: enquanto os trabalhadores têm sua formação certificada no trabalho, os jovens de classe média mergulham ainda mais fundo no corpo do conhecimento historicamente acumulado, em instituições de ensino, reafirmando sua posição de classe.

Aliado ao aligeiramento das formações existe ainda a possibilidade de reconhecimento das qualificações realizadas fora dos espaços escolares, agregando aprendizagens em contextos diversos - formais, não-formais e informais, fragmentando formações e aprendizagens segundo vetores precisos, constituindo-se como uma ferramenta apta para reforçar a desarticulação da unidade e da coerência interna das qualificações. Esta situação é observada, no Brasil, em programas como CERTIFIC³², lançado no ano de 2010, em que as competências adquiridas fora dos contextos formais de educação, podem ser reconhecidas pelas instituições credenciadas, como os Institutos Federais, bem como na possibilidade de percursos individuais nos cursos técnicos e tecnológicos, nos quais os estudantes têm certificações intermediárias de módulos/competências cursadas, como mecanismos de seletividade ocupacional no contexto de desemprego crescente (Ramos, 2002, p. 406). Este programa possibilita que conhecimentos adquiridos ao longo da

³² CERTIFIC: A Rede Certific é um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida destinado a profissionais que não tem sua qualificação reconhecida e que poderão ter seus conhecimentos avaliados em instituições credenciadas ou acreditadas para fazê-lo sem custos ou limite de vagas. É uma política pública instituída através da articulação do Ministério da Educação - MEC e Ministério do Trabalho e Emprego - MTE. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15266&Itemid=800

trajetória profissional dos trabalhadores sejam reconhecidos, sem que, necessariamente, tenham recebido educação formal. Segundo o sítio do MEC relativo ao programa, “o foco da iniciativa está em trabalhadores que há muito tempo desempenham uma função, mas não têm diploma ou certificado que comprove sua formação” e ainda “o programa apresenta dois benefícios imediatos: a ampliação da possibilidade de acesso ao mercado de trabalho e a elevação da taxa de escolaridade da população adulta.” Nesse processo, o conhecimento tácito do trabalhador torna-se visível por instrumentos que produzem sua objetivação. Embora como programa seja uma novidade, esta possibilidade já era prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em seu artigo 41 e nos pareceres 16/1999 e 40/2004.

Segundo Fátima Antunes, ao se observar a centralidade dos esforços das instituições escolares na validação das competências fora do contexto formal de ensino-aprendizagem, questiona-se um

significativo empobrecimento do currículo com óbvias consequências que atentam para a justiça social; a secundarização ou o abandono da transmissão dos conteúdos e conhecimentos filiados no património cultural e científico difundido pelos sistemas de educação/formação penaliza fortemente a maior parte da população que a ele dificilmente acederá sem o concurso dessas instituições. (2008, p. 93)

Desta forma, estaria caracterizado o dualismo educacional, que seria uma cisão entre uma parcela da população que teria acesso a apropriação do conhecimento científico/erudito, enquanto a grande maioria flutuaria entre fragmentos de saberes, faltando-lhes organicidade.

Esta fragmentação educacional reflete-se na fragmentação salarial, na fragmentação contratual e de qualificação, associada à chamada *economia baseada no conhecimento*, com um forte crescimento dos empregos de baixas qualificações ao lado de setores altamente qualificados. A autora afirma que "aparentemente estamos perante a construção de um (ou diversos) sistemas de múltiplos percursos paralelos" (Antunes, F. 2008, p.92) e a falta de organicidade existente nos múltiplos processos de aprendizagem permite enxergar a realidade de forma fragmentada para um grande número de indivíduos, ao passo que para outros, que têm acesso a uma carreira escolar longa possuem melhores instrumentos para enfrentar as vicissitudes econômicas.

A certificação das competências adquiridas em contextos não formais de educação, o aligeiramento das formações, os percursos educativos individualizados, a tônica de aprendizado ao longo da vida configuram-se na ênfase na aprendizagem em detrimento à educação (Antunes, F., 2008, p. 99). A configuração que se observa na educação é *dual* – um percurso educacional longo e com vistas à formação constante de um grupo cuja finalidade é ocupar determinadas posições na

sociedade e cuja formação tem sentido e significado, enquanto que para outro grande segmento, mesmo que o discurso seja de *mais* educação, a prática se configura com *menos* educação, em que esta se processa em situações não adequadas, com menos condições estruturais e pedagógicas, concluindo-se, portanto, que a dualização presente na sociedade se reflete também na educação. Outro processo que se observa também é que para esse grande contingente que não tem acesso às condições minimamente adequadas de educação, o que resta são percursos múltiplos mas pouco significativos, com qualificações esparsas que aparentemente fornecem respostas imediatas de formação, mas cuja formação é contingencial, seja como medida para atendimento à qualificações emergenciais do mercado de trabalho, seja como medidas de controle social, seja como resposta do Estado à sociedade no sentido de oferecer um mínimo de qualificação. Surge neste contexto o conceito de *competência*³³ que é diferente de *qualificação*, ao proporcionar aos indivíduos determinado portfólio individual de competências, que são atributos codificados e avaliados individualmente (Antunes, 2008, p. 77). Desta forma, é possível desregular a relação salarial, rompendo a relação que o indivíduo tinha com a sua identidade de classe profissional.

Quando a escola perde a capacidade de justificar um discurso que permite mobilidade social a um contingente elevado de pessoas, bem como permite credenciais e certificações àqueles que não vivenciaram seus processos, percebe-se uma intencionalidade para tirar de cena o modelo de escolas de massa e justificar outro modelo de aprendizagem que não envolva a participação direta do Estado, como provedor desta função, mas justifica o protagonismo do indivíduo e o mercado, sendo o papel do Estado como *afirmador* ou *regulador da aprendizagem*. A aprendizagem credenciada por estes meios é a aprendizagem obtida pelos trabalhadores em suas práticas e conhecimentos obtidos *fora* do contexto escolar, porque para as elites, o papel da escola continua sendo o de detentora do conhecimento socialmente reconhecível e como marca de distinção social. Portanto, a formação profissional é desenvolvida pelas escolas e também pelas empresas, mas a

³³ No Brasil, o conceito de competência no âmbito da educação foi estudado com profundidade por Marise Ramos (2001) que distinguiu do conceito de qualificação. O conceito de pedagogia das competências surge no contexto da eliminação de postos de trabalho e a redefinição dos conteúdos do trabalho tendo em vista as alterações promovidas pelas mudanças tecnológicas, o que provoca um reordenamento das profissões. Profissões tradicionais, com espaços delimitados são colocadas em dúvida em sua capacidade de permanência no novo contexto produtivo, que questiona a construção de biografias profissionais lineares e ascendentes do ponto de vista da mobilidade social. O conceito de qualificação é entendido como formação inicial requerida pelas empresas contratarem sua força de trabalho, enquanto o de competências destaca os atributos individuais do trabalhador. Nesse novo contexto, o enquadramento funcional não ocorre somente pelos certificados escolares, mas pelas experiências dos trabalhadores adquiridas em diversos contextos sociais. Enquanto a qualificação adquire um status relativamente estável, a competência é temporária e precisa ser constantemente validada em contexto de trabalho. O conceito de competências no âmbito educacional promoveu um deslocamento do currículo do ensino centrado em saberes disciplinares para outro, definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas, as quais exigem tanto do ensino geral quanto do profissional que os conhecimentos gerais sejam materializados em situações concretas de aprendizagem, resultando bens materiais ou de serviço. À educação cabe adaptar os trabalhadores aos novos padrões de produção, gerando, dessa forma, um novo senso comum. A validade do conhecimento é julgada conforme sua viabilidade e utilidade.

certificação profissional, os diplomas, são monopólio do Estado, que reconhece as competências adquiridas nos espaços de trabalho.

3.4 Aproximações sociológicas às relações entre educação e trabalho

Os anos 1960 foram férteis na elaboração de teorias que relacionavam desenvolvimento econômico e educação ao se observar o surpreendente desenvolvimento da Alemanha e Japão no pós-guerra, o que impulsionou uma série de estudos aproximando as teorias econômicas da educação.

A teoria do *capital humano* estabelece uma suposta correlação entre qualificação dos trabalhadores e aumento de produtividade, e justifica várias e controversas medidas na área de educação, pois tenta provar cientificamente que o aumento da formação dos trabalhadores em suas habilidades técnicas aumentariam a produtividade nacional, justificando, desta maneira, a intervenção nos sistemas de ensino (Antunes, F., 2004, p.373).

Portanto, esta teoria justifica, perante a perspectiva liberal, a possibilidade de mobilidade, progresso e ascensão social.

A teoria do *capital humano* teve muita penetração no Brasil, pois até o início dos anos 1980, grande parte dos mestres e doutores eram qualificados preferencialmente, nos Estados Unidos. Esta qualificação ocorria por meio de paradigmas teóricos e metodológicos, que privilegiavam a concepção positivista de ciência e justificavam o empirismo como método. Também a aliança das Forças Armadas ao capitalismo nacional e internacional e o alinhamento do bloco ocidental sob liderança dos Estados Unidos forneceram condições para o desenvolvimento da teoria do *capital humano*, pois esta se constituiu um suporte ideológico do regime militar e defendia os princípios de racionalização, não só do sistema produtivo, mas de todos os setores da vida social (Kuenzer, 1992, pp. 41-42).

Segundo Fátima Antunes (2004, p. 371) a teoria do *capital humano*, desenvolvida pela economia nos anos 1960 por Becker e Schultz foi seguida pela teoria *técnico-funcional da educação*, que defendia que os lugares ocupacionais se caracterizavam por um dado conjunto de requisitos que os indivíduos deveriam satisfazer para desempenhar as tarefas e papéis profissionais, e que essas qualificações eram adquiridas por meio da educação escolar. No contexto desta perspectiva, defende-se ainda que a mudança tecnológica implica um aumento da complexidade do exercício do trabalho, portanto, uma elevação do nível de qualificações exigidas aos trabalhadores,

tendo como consequência uma escalada dos níveis de escolarização das populações e uma expansão acelerada dos sistemas de ensino. Trata-se, assim, de uma análise das relações educação-trabalho que supõe, uma vez mais, uma relação de transposição direta e imediata entre as aprendizagens certificadas pelo sistema de ensino e as habilidades e qualidades postas em ação no exercício do trabalho; admite-se ainda que a complexidade tecnológica dos contextos de trabalho se traduz de modo linear ao nível de cada posto de trabalho. Na perspectiva *técnico-funcional sobre a educação*, ignoram-se os processos sociais que organizam o mercado de trabalho e que medeiam as relações entre as aprendizagens proporcionadas e certificadas pelo sistema de ensino e as qualidades do trabalhador que são reconhecidas e valorizadas para o acesso a um dado posto de trabalho.

No Brasil, que passou por um rápido processo de urbanização e industrialização a partir dos anos 1930, a perspectiva *técnico-funcional* empenhou um papel significativo, no sentido de integrar o trabalhador rural uma cultura urbana, com o objetivo de modernizar a sociedade, atingindo um novo ciclo de vida e uma nova organização de produção. As mudanças tecnológicas são consideradas a base das mudanças sociais, isto é, a teoria *técnico-funcional* da educação conduz à afirmação de uma dependência direta entre o nível de educação dos indivíduos e a complexidade tecnológica dos processos e contextos produtivos e de trabalho.

Na década de 1970, ocorreu uma forte crítica à teoria *técnico-funcional* da educação e a abordagem do *capital humano* (Collins, 1977, citado em Antunes, 2004, p.375), opondo à ênfase na função técnica da educação e nas determinantes tecnológicas da mudança social a luta política concorrencial entre grupos sociais por bens raros, prestigiantes e compensadores – entre os quais a educação escolar – que beneficiam a posição social, estatuto e rendimento dos seus possuidores. A mudança social é, deste ponto de vista, compreendida e explicada como resultando da ação, dos conflitos e das lutas dos atores e grupos sociais. A expansão dos sistemas educativos teria como elemento dinamizador a procura crescente de níveis superiores de escolarização: aquela seria motivada pela aspiração de mobilidade social, alimentada pelos grupos sociais menos poderosos e pela tentativa de preservar as suas posições sociais, pela posse de diplomas de nível mais elevado, por parte das categorias favorecidas em termos de estatutos e prestígio. A educação escolar e os certificados, pelo fato de estes assumirem um valor de *credencial* de acesso aos diferentes postos das hierarquias das organizações, ter-se-iam tornado um dos campos decisivos das lutas em torno de bens desejáveis e escassos – poder, riqueza, prestígio.

Nessa medida, Collins defende que a educação escolar é um componente decisivo do campo cultural, e que a sua função se desenvolve nesse domínio, que, nas sociedades escolarizadas e burocratizadas, se tornou uma arena crucial de luta política. As escolas ensinam *culturas de estatuto*, isto é, culturas patrocinadas por diversos *grupos de estatuto* que logram tal consagração – cuja certificação atesta a pertença a distintos estratos sociais. É esta pertença a um dado *grupo* e *cultura de estatuto* que vai ser reconhecida nos processos de recrutamento para os empregos (Antunes, F., 2004, p.375). A educação operaria como *mecanismo de colocação ocupacional* funcionando como “meio de selecção cultural (Collins, 1977, citado em Antunes, F., 2004, p.375).

Entretanto, a cultura de estatuto que gera as credenciais que garantem a manutenção de vantagens e privilégios sociais diferenciados apresenta, atualmente, maiores exigências, o que, só por si, grupos sociais que não têm acesso àquelas credenciais, ficam fora das condições de competir. Um exemplo claro de como opera a teoria do credencialismo é o que ocorreu no Brasil, durante o regime militar, em que foi instituída a profissionalização compulsória nível nível de segundo grau (ensino médio). Paradoxalmente, enquanto houve um aumento da população escolarizada em nível de primeiro e segundo grau (educação básica), houve uma sensível desvalorização das credenciais escolares destes níveis de ensino, apontada por vários estudos, como fator de acesso às ocupações (Scheibe, 1992, p. 37).

Uma outra teoria que criticava a *teoria do capital humano* mas em uma direção diferente que a *teoria credencialista* é a sugerida por Bowles e Gintis (Antunes, 2004, p.377): a *teoria da correspondência*. Segundo esta concepção, não é pela transformação da escola que se pode transformar a sociedade e, desta forma, a educação não teria um papel transformador na sociedade, mas de sua contribuição para o controle social. A fragilidade desta teoria reside no papel passivo da escola e a dinâmica interna no interior da escola não é analisada. Como os processos que ocorrem nos modelos de explicação behaviorista, o que ocorre na “caixa preta” ou no “currículo oculto” da escola é uma reação aos estímulos externos.

Outras teorias que tiveram grande impacto nas relações entre educação e trabalho foram as *crítico-reprodutivista*. Seu conhecimento, no Brasil, ocorreu com a tradução das obras de Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Althusser. Estas teorias denunciaram o caráter classista da escola burguesa, e redescobriram as dimensões políticas da educação, evidenciadas nos movimentos populares anteriores ao golpe militar de 1964, mas escamoteadas pela abordagem

tecnicista. Inicia-se o movimento de crítica à economia da educação ao demonstrar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico era funcional ao desenvolvimento do sistema capitalista (Kuenzer, 1992, pp.44-45).

As teorias *crítico-reprodutivistas* desmistificaram o caráter messiânico que atribuía à educação a capacidade de transformar, por si só, as relações sociais, ao mesmo tempo que demonstraram que a educação não é determinante, mas determinada pela relação de produção.

Na década de 1980, desenvolvem-se críticas às teorias *crítico-reprodutivistas* buscando superar seus limites. Ao se colocar a questão da educação em sua articulação com as relações sociais mais amplas, evidencia-se o seu caráter contraditório e as reais possibilidades para a construção de um projeto hegemônico de sociedade. A teoria *histórico-crítica*, fundamentada em Marx e Gramsci, foi desenvolvida no Brasil e tem por principal articulador Dermeval Saviani (Kuenzer, 1992, p.49). Esta teoria procurou apontar uma alternativa possível para os educadores críticos que não viam possibilidade de transformação social no sistema educacional, à medida em que este apenas reproduzia os interesses do capital, e sugere uma educação que seja adequada aos interesses da maioria, em grande parte explorados pelo sistema vigente, isto é, que os trabalhadores se apropriem do conhecimento acadêmico e dessa forma se instrumentalizem para uma transformação social.

As teorias sociológicas que explicam a aproximação entre educação e trabalho certamente apontam para quadros explicativos parciais e provisórios, visto que as relações envolvidas estão em constante mutação e contradição.

3.5 A formação para o trabalho nos documentos oficiais

Na análise que Cêa e Sandri (2008, p.77) fizeram dos documentos oficiais predominantes nos anos 1990 e outros relacionados à formação de trabalhadores em diferentes níveis e modalidades educacionais foram identificados os seguintes pressupostos:

- (i) A educação é determinante da riqueza dos países e da posição social das pessoas;
- (ii) A educação deve ser um processo harmonizador das relações entre capital e trabalho;
- (iii) O processo educacional é determinado pelas transformações sofridas pela base técnica da produção;
- (iv) O acesso e a permanência nos postos de trabalho dependem do nível de empregabilidade dos trabalhadores, que pode ser ampliado a partir do desenvolvimento e/ou atualização de determinadas habilidades e competências.

As autoras (2008, p.77) argumentam que este conjunto de pressupostos configuram o senso comum³⁴ predominante e atuante na orientação das políticas educacionais a partir dos anos 1990. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio - PCNEM - (Brasil, 2000a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio - DCNEM (Brasil/CNE,1998a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (Brasil/CNE: 1997c, 1999a, 1999b) seguiram como os principais referenciais para as propostas de formação dos jovens, orientadas para a articulação entre a educação geral e a educação voltada para o mundo do trabalho, no âmbito do ensino regular.

Nos anos 1990 a educação brasileira foi objeto de inúmeras medidas oficiais que alteraram sua forma e seu conteúdo e que passaram pelo Plano Decenal de Educação (Brasil, 1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Brasil, 1996a), Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) além de outras mudanças que atingiram o sistema educacional em todos os níveis e modalidades em âmbito nacional.

Este período foi marcado por um expressivo enfoque na formação dos trabalhadores que mereceu atenção tanto dos órgãos ligados ao aparelho do Estado – como o Ministério da Educação(MEC), o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Ministério de Ciência e Tecnologia, quanto das entidades representativas das classes empresariais e trabalhadoras.

O que estava em jogo, nos currículos escolares, eram os valores e os ideais humanísticos da cultura universal e o pensamento crítico, que são reduzidos em importância, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes que propagam valores e ideais pragmáticos e instrumentais.

No que se refere ao ensino regular e das políticas voltadas para a formação do trabalhador, estabeleceu-se a centralidade da educação básica e da formação geral, contrária às políticas desenvolvidas em décadas anteriores nas quais a educação deveria atender as exigências de formação técnica especializada, segundo o paradigma taylorista-fordista.

O campo do currículo apresentou-se como um espaço privilegiado para a socialização dos conhecimentos, valores, atitudes e perspectivas de vida em sociedade e portanto, foco de uma sociabilidade necessária para as prerrogativas da produção e reprodução do capital, portanto, terreno das reformas educacionais em todos os níveis.

³⁴ Senso comum é aqui compreendido no sentido desenvolvido por Gramsci (1981) de absorção acrítica e irrefletida de concepções e noções, no mais das vezes cientificamente incoerentes e inconsistentes, que servem para justificar e/ou manter um determinado estado de coisas, geralmente condizente e relacionado com os interesses das classes hegemônicas, significando, normalmente, uma postura predominantemente passiva.

As crises do modo de produção capitalista, nas últimas décadas, criaram as condições para a acumulação flexível, que desregulamentou e flexibilizou as relações de trabalho e gerou a demanda por um novo trabalhador.

No Brasil, nos anos 1990, ocorreu também a flexibilização e reforma do próprio Estado, que objetivou adequar o Estado nacional ao contexto global vigente e que apontou a necessidade de se repensar a administração pública, uma vez que a globalização estaria a solicitar novos desafios para o fortalecimento do Estado, em sua função *reguladora* na economia de mercado articulada com os serviços básicos e políticas de cunho social.

Para alcançar esse objetivo deveria ser implementada uma nova postura administrativa que pudesse “dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de “gerencial” baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão” (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p.10). Esta breve contextualização tem por objetivo demonstrar os processos de adequação e de reformulação das relações políticas como dimensão do momento histórico vivenciado pelo capitalismo e apontar a gênese das mudanças que atingem as políticas a partir da década de 1990.

3.6 O currículo nos documentos oficiais

No campo do currículo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) podem ser considerados os mais expressivos documentos e que apresentam de forma mais explícita a perspectiva de formação humana que os organismos oficiais buscam tornar hegemônicas a partir dos anos 1990.

Na apresentação dos PCNEM, justifica-se a necessidade de um currículo pautado em competências e não no acúmulo de conhecimentos (Brasil, 2000a, p.4), uma vez que o jovem precisa ser formado para enfrentar a vida de maneira mais segura diante do oscilante mundo globalizado e desta maneira, a formação básica pautada em competências poderia instrumentalizá-lo de forma mais eficiente do que a educação sustentada na socialização de conhecimentos. Nas DCNEM (Brasil/CNE, 1998a, 1998b), as competências ressaltam a importância dos processos formativos, os valores (estéticos, políticos, éticos), as habilidades e os conhecimentos são colocados em um mesmo patamar de importância, que acaba por representar a banalização do saber sistematizado e o esvaziamento do seu sentido na organização curricular. Nestes documentos argumenta-se que “não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão superados ou cujo

acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo”(Brasil, 2000a, p.14) ou o que poderia dar no mesmo, se informando. De acordo com essa abordagem, minimiza-se a importância da escola como espaço de socialização do conhecimento historicamente produzido e prioriza-se o desenvolvimento de competências e habilidades que, na maioria das vezes, representam meramente um conjunto de mudanças comportamentais, não necessariamente dependentes de algum entendimento mais elaborado e sistêmico da realidade.

Essa forçada naturalização do processo de esvaziamento das bases científicas da formação humana facilita a rápida adesão, por parte de significativos segmentos sociais, do senso comum, que vem impregnando as relações entre mundo do trabalho e práticas formativas.

Uma das mais influentes ideias presentes nos PCNEM e nas DCNEM diz respeito à crença de que a riqueza dos países e a posição sócio-econômica dos indivíduos são determinadas pelas opções e trajetórias educacionais assumidas coletiva e/ou individualmente em uma nova roupagem à teoria do capital humano. A suposta melhoria da qualidade da educação (básica e profissional) é entendida como condição indispensável para o êxito em relações sociais cada vez mais competitivas, uma vez que se acredita que o fator econômico passa a ser definido pelo desenvolvimento e domínio tecnológico (Brasil, 1999a).

Tal ideia atualiza o pressuposto ideológico do papel econômico da educação, um tipo de versão em que a “educação e a qualificação aparecem como panaceia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação” (Frigotto, 2001, p.136). A ideia da educação como determinante econômico foi introduzida a partir da disseminação da *teoria do capital humano* nos anos 1960 e vem abrindo precedente para a compreensão do indivíduo como ponto de partida e ponto de chegada para a explicação e justificativa do seu sucesso ou fracasso sócio-econômicos, sem considerar as condições concretas e os aspectos coletivos que efetivamente determinam as possibilidades de maior ou menor capacidade de reprodução da existência.

A segunda ideia destacada afirma que a competência da educação se manifesta como um processo harmonizador das relações entre capital e trabalho. O pressuposto deste ideário acrítico e a-histórico é a coincidência entre o pleno desenvolvimento humano e as supostas exigências emanadas do mundo da produção (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000a),

como se a formação humana passasse, a partir desse momento histórico do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção, a se confundir com as necessidades de produção e reprodução do capital.

A relação horizontal entre as competências necessárias para a inserção produtiva e o exercício da cidadania está no fundamento da crença que “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” (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000a, p.11, destaque no original). Ao considerar que as competências necessárias para o desenvolvimento humano são iguais àquelas necessárias à inserção no processo produtivo, anula-se qualquer possibilidade histórica para o trabalho e para os seres humanos, que não aquela que está presente no modo de produção capitalista, ou seja, seres humanos e capital confundem-se a ponto de acreditar que, para ser cidadão e/ou desenvolver-se como ser humano, bastam o trabalho alienado e as competências necessárias para executá-lo.

O terceiro pressuposto a ser destacado relaciona-se à crença na necessidade dos sujeitos mobilizarem disposição e iniciativa para a busca de condições e de oportunidades constantes de desenvolvimento das competências individuais, visando a ampliação das condições de empregabilidade e, portanto, de suas chances de permanência e acesso aos postos de trabalho, seja por meio da inserção em espaços formais e informais de trabalho disponíveis no mercado ou por meio da capacidade de autogestionar meios próprios de sobrevivência (base da ideia do empreendedorismo).

O currículo pautado em competências se coaduna com a ideia de empregabilidade, que solicita ao trabalhador um emaranhado de acessórios para se manter “empregável”, condenando-o pela falta de domínio dos princípios científicos básicos subjacentes ao atual momento do desenvolvimento das forças produtivas, a atualizar, frequentemente, as condições da “preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção do nosso tempo” (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000a, p.10).

Conforme Cêa e Sandri (2008, p. 85), a visão pragmática e utilitarista inserida na pedagogia da competência e da empregabilidade pressupõe uma pedagogia ajustada à lógica mercantil de qualificar para o trabalho, tendo como parâmetro o mercado. É tornar os seres humanos instrumentos com o objetivo de naturalizar e perenizar o sistema social dominante

(Machado, 1998, p.28). A atualização contínua do cidadão e as exigências para sua formação são determinadas pela "velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção (o que) torna o conhecimento rapidamente superado" (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000a, p.13).

Por fim, um quarto pressuposto postula a impossibilidade de elaboração de distintas formulações e proposições para as relações sociais, incluindo as propostas de formação humana, por se delegar a responsabilidade das transformações em curso ao desenvolvimento científico aplicado à produção.

A noção do determinismo tecnológico se expressa no contexto curricular a partir do destaque atribuído à reestruturação produtiva, pautada na inserção da microeletrônica na produção, e à chamada "revolução informática", entendidas como precursoras de mudanças radicais na área do conhecimento, de modo que se acredita que a escola irá se constituir em um espaço de constante transformação nas próximas décadas, estimulada pela incorporação de novas tecnologias (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000a, p.5).

Nega-se, com a absorção deste senso comum, a compreensão de que a aplicação produtiva da tecnologia e o conjunto de conhecimentos científicos que disso decorre (informática, microeletrônica, mecatrônica, microbiologia, etc.), não são sobrenaturais ou têm vida própria, a ponto de serem capazes de determinar o que se deve ou não ensinar na escola. É necessário compreender que o emprego da ciência e da tecnologia na base produtiva, assim como as constantes relações globais que envolvem a competitividade entre países e organizações, são aspectos que emanam, primeiramente, da necessidade de acumulação do capital, mas que guardam a virtualidade de, em outras relações sociais, poderem se manifestar como dimensões da capacidade inventiva dos seres humanos para responder suas necessidades.

3.7 Competências: conceito polêmico

Philippe Perrenoud (1999, 2000) foi o autor de referência utilizado nos documentos que orientavam para a utilização do conceito de competência nas reformas curriculares. Embora não haja uma definição clara e objetiva do que seja competência (mas várias dezenas de entendimentos e concepções diferentes), de uma forma mais abrangente, é referida como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com

pertinência uma série de situações-problema. Na concepção desse sociólogo³⁵, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências do que em colocá-las em sinergia nas situações complexas, isto é, em ligar esses ingredientes a certas condições da vida. Assim, a definição das competências deveria ser feita pela sociedade, baseada na observação das práticas sociais e não por meio da nomeação de uma comissão de redação, com a qual alguns países reformularam programas tradicionais e colocaram verbos de ação na frente de saberes disciplinares. Perrenoud considera que houve pressa dos países em se adequarem à linguagem utilizada pela “pedagogia das competências” sem a suficiente observação das suas reais problemáticas sociais, isto é, sem mudar nada de fundamental. Sugere que haja uma diminuição do peso dos conteúdos disciplinares, mas não o abandono, visando colocá-los em prática.

As críticas dirigidas a esta abordagem (Duarte, 2001) afirmam que a pedagogia das competências está no rol de uma corrente pedagógica contemporânea que defende o “aprender a aprender” e que está baseada nos propósitos da *escola nova*, proposta por Dewey. A competência é singular, específica de cada pessoa, expressando-se pela capacidade do indivíduo a enfrentar uma situação ou evento, apoiando-se em conhecimentos mas não se limitando a eles. Pelo fato da competência ser entendida como um atributo individual, habilitaria o indivíduo a estar apto ao enfrentamento das vicissitudes no mundo do trabalho, quebrando, dessa forma, a solidariedade existente entre as categorias profissionais. Nessa pedagogia, estabelece-se uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a transmissão dos conhecimentos socialmente existentes.

Uma outra crítica é que, para esta abordagem, a educação deve preparar os indivíduos para a aceleração do processo de mudança, pois enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão de conhecimentos produzidos pelas gerações passadas seriam suficientes para assegurar a formação das gerações futuras, a nova educação deveria estar pautada no fato de vivermos uma sociedade dinâmica, em que os conhecimentos estão passíveis, a todo momento, de serem provisórios e superados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais deram origem a introdução do conceito de *competências* como novo e polêmico vocábulo dentro do âmbito pedagógico, dado ao escancaramento das relações diretas com o mercado de trabalho instável que

³⁵ Entrevista concedida à revista *Nova Escola on-line* para Paola Gentile e Roberta Bencini (2000).

se apresentava devido aos novos contornos assumidos pelo capitalismo e a reestruturação produtiva no âmbito do trabalho.

No Brasil, os estudos que se destacam na análise dos fundamentos e das repercussões pedagógicas das competências como estruturantes do currículo são os de Lopes (2001) e Ramos (2001), que ao se debruçarem sobre a análise dos fundamentos epistemológicos da noção de competências, evidenciaram o caráter acrítico dos mesmos e indicaram a redefinição do sentido do conhecimento como uma das principais repercussões práticas da estruturação do currículo por competências.

O conceito de competências causou perplexidade quando surgiu, como instrução normativa, no âmbito da educação, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Ensino Técnico. Até então, um vocábulo apenas conhecido e relacionado ao contexto da administração e da produção. Entretanto, conforme aponta Lopes (2001), essa estreita relação entre a escola e o setor produtivo não é nova na história do currículo, sendo empregada local e globalmente.

A autora (2001, pp. 1-7) demonstra como o conceito de competências foi construído e replantado do contexto da produção para a educação por meio de uma trajetória histórica do currículo. Destaca, ainda, que é necessário considerar as teorias dos eficientistas sociais, como Franklin Bobbit e Ralph Tyler. Bobbit, em seu *The Curriculum*, publicado em 1918, visava alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo e o fazia transferindo as técnicas do mundo dos negócios, marcadas pela lógica de Taylor para o mundo da educação. Nessa perspectiva, o aluno era compreendido como um produto a ser moldado pelo currículo, de maneira a garantir uma formação eficiente, que consistia em atender às demandas do setor produtivo dominante. Dessa forma, a fonte dos objetivos do currículo eram as atividades do adulto produtivo.

Outro marcante eficientista social, na área do currículo foi Werret Charters, que em 1923, ao publicar *Curriculum Construction* acentuou a centralidade do currículo nos métodos, pois ao serem determinados os objetivos da educação, deveriam ser interpretados em termos de atividades e unidades de trabalho.

Já Tyler, ao lançar o seu *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, em 1949, articulou princípios das teorias dos eficientistas sociais, como a centralidade nos objetivos, métodos e planejamento de currículos com princípios do pensamento de Dewey, como a centralidade nos

alunos e a defesa do ensino por atividades.

A linha que une os três teóricos é a associação entre currículo e mundo produtivo, visando à eficiência do processo educacional, à adequação aos interesses da sociedade e a interpretação da escola, a partir dos princípios derivados do modelo de organização das fábricas, que na época da realização de seus estudos era o taylorista-fordista. A prevalência dos objetivos comportamentais esteve relacionada a essa perspectiva e essa ideia está muito presente no senso comum educacional, isto é, de que a qualidade do desenvolvimento curricular e da educação de uma forma geral depende de uma definição clara dos objetivos a serem alcançados. A definição do perfil de profissional, sujeito ou cidadão que se pretende formar, deriva do pensamento que o currículo existe para atender as finalidades sociais do modelo produtivo dominante, por isso o caráter comportamental de um objetivo é defendido. Outros teóricos têm trabalhado nessa perspectiva, como Benjamin Bloom, Robert Mager e James Porpham.

Nos anos 1970, o conceito de objetivos comportamentais foi substituído por competência, entendida como comportamentos mensuráveis e, portanto, controláveis. A finalidade foi associar o comportamentalismo a dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sociedade e cultura. As competências assumem o enfoque comportamentalista, em que as atividades de ensino são decompostas em elementos componentes (as habilidades), que permitem a elaboração de indicadores de desempenho para avaliação. O conceito de competência ficou mais latente na atualidade, devido às reformas curriculares ocorridas em diversos países. Entretanto, não há um discurso homogêneo em todas as reformas, pelo contrário, há uma recontextualização local, produzida pelas interseções entre diretrizes dos órgãos de fomentos internacionais e dos órgãos de governo locais. O Relatório Delors (2003) influenciou sobremaneira a adoção desse conceito, ao defender as competências como conceito pedagógico central da prática educativa nas escolas de ensino médio e profissionalizante.

Atualmente, as propostas curriculares para o ensino médio não fazem referência a autores situados na tradição dos eficientistas sociais, mas mantêm um discurso relacionado a essa teoria e recontextualizado pela perspectiva cognitivo-construtivista.

As perspectivas cognitivistas de competência para as diretrizes curriculares do ensino médio são oriundas das teorias sobre competência em contextos não educacionais, conforme Bernstein (1996, p.105), que afirma que este conceito pode ser identificado em diferentes perspectivas não

educacionais das ciências sociais, seja na teoria da sintaxe da competência linguística de Chomsky, na competência cognitiva de Piaget ou na competência cultural da teoria de agrupamentos e reagrupamentos de Lévi-Strauss. Segundo estas perspectivas, todos os sujeitos são competentes, criativos e ativos em suas relações e capazes de se auto-regular. O aparente enfoque democrático presente produz uma vertente que seduz e possibilita a legitimação das propostas curriculares para o ensino médio, ao relacionar a perspectivas críticas de educação. Entretanto, essa associação é recontextualizada e não promove um avanço nem pedagógico, nem na direção das transformações sociais e remete aos enfoques comportamentalistas. A noção de competência é imprecisa e não pode ser considerada uma teoria.

Num cenário de desenvolvimento da “empregabilidade”, o conceito de competência é oportuno, ao estreitar a relação da educação com esse novo contexto. Análise pertinente é desenvolvida por Magalhães e Stoer (2003, pp.1182-1183) ao demonstrar que a combinação da modernidade com o capitalismo provocou a complexificação do mandato dirigido à escola, que teve a dupla função de conduzir à emancipação dos indivíduos e também de transformá-los em trabalhadores. Sendo o conhecimento a matéria prima trabalhada na escola, que na modernidade teria a função de condutor iluminado, teve um papel reconfigurado num processo denominado pelos autores por *throughput*, semelhante à moeda que passa pelos indivíduos sem os alterar, com o objetivo de formá-los para se posicionarem no mercado de trabalho.

Esse processo se desenvolveu em três etapas: a primeira, que impõe ao sistema escolar a formação de trabalhadores “disciplinados” e “honestos”; a segunda fase correspondeu à adequação do ensino ao posto de trabalho, conforme a definição de perfis profissionais; na terceira, considerando a incapacidade de previsão dos perfis profissionais necessários, são delimitados outros critérios que não somente o conteúdo de ensino, mas a aptidão individual das pessoas para sobreviverem num meio concorrencial.

Não se forma mais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais específicas, mas se articula o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo em que o trabalho está em constante mudança e não há garantia de emprego.

Com isso, a qualificação profissional não se resume às atividades menos complexas necessárias no contexto do paradigma taylorista-fordista, mas assume um caráter mais abstrato, com habilidades e competências superiores necessárias às tecnologias que sustentam as novas

formas de produção do contexto pós fordista. Trata-se de uma tentativa de responsabilizar o indivíduo pelo possível fracasso de sua inserção nessa sociedade em constantes mudanças. Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo, se elas não forem assimiladas, o fracasso, o desemprego e a exclusão ficarão relacionadas a uma atitude do indivíduo: sua incapacidade de adquirir as competências exigidas pelo mercado.

A implantação do modelo de competência é justificada com base nas mudanças do mundo do trabalho, mais ágil e instável e que exigem um novo perfil de trabalhador, capaz de se adaptar mais facilmente às mudanças tecnológicas e às novas formas de gestão. A rapidez que as mudanças sociais se desenrolam e alteram a vida cotidiana, impõe um padrão mais elevado de escolaridade básica e o projeto pedagógico das escolas deve objetivar com que o aluno consiga assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando os códigos e as linguagens, e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e relevantes.

O conceito de competência é traduzido como uma operação, uma ação, uma habilidade, um comportamento a ser realizado, um "saber fazer" necessário ao exercício profissional. As competências não têm um conteúdo em si, mas são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado. As competências agem traduzindo determinado conhecimento em habilidade por meio dos indicadores de desempenho, e não por intermédio de conhecimentos e atributos culturais adquiridos na formação geral ou na socialização profissional. Esses indicadores de desempenho permitem a articulação dos sistemas de avaliação capazes de atuar nos conteúdos ensinados. Assim, embora as propostas curriculares afirmem ser importante que as escolas assumam currículos flexíveis, capazes de permitir a cada escola a constituição de sua própria identidade pedagógica, os processos de avaliação centralizados nos resultados cerceiam tal flexibilidade, como no caso do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, que atua sobre as escolas, oferecendo padrões de condutas a serem cumpridos com base no modelo de competências.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto do ensino médio como do ensino técnico, aspectos como conhecimento escolar, conhecimento cotidiano e saberes populares, dominantes na perspectiva crítica do currículo, são substituídos pela ideia de contextualização, que, nesse caso, referem-se aos espaços de aplicação das competências. Dentre esses, o da vida produtiva acaba por adquirir centralidade.

Em termos de organização curricular, o currículo por competência não é disciplinar, na medida em que habilidades e competências exigem conteúdos de diferentes unidades curriculares. Por isso, sua organização normalmente é por módulos, supondo que cada módulo englobe conteúdos e atividades que sejam capazes de formar determinado conjunto de habilidade. Diferentes módulos permitem a formação de um conjunto de habilidades e competências capazes de formar uma qualificação profissional específica.

Assim, em vista da análise empreendida, conclui-se que o currículo por competências associa-se a uma perspectiva não crítica de educação, sintonizada sobretudo com os processos de inserção social. Se por um lado tenta superar as limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro permanece no contexto do eficientismo social, tendo por princípio que a educação deve adequar-se aos interesses do mundo produtivo. O currículo por competências, tal como o currículo por objetivos tem a tradição comportamentalista na sua origem e se associa aos princípios tecnicistas da educação. Ambos têm por base a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e estudantes de forma a garantir a eficiência educacional, a partir de metas e resultados.

Nas orientações para a organização curricular do ensino médio permanece a organização disciplinar, mas os conteúdos são submetidos às exigências das competências a serem formadas. É necessário ressaltar que tais orientações oficiais não são assimiladas pelas instituições escolares da mesma maneira, uma vez que as diretrizes curriculares oficiais, embora tenham o poder de influenciar as escolas, a incorporação efetiva passa por processos de recontextualização capazes de produzir novas organizações curriculares. É preciso também considerar a capacidade do Estado de atuar como regulador na recontextualização dessas políticas e essa capacidade materializa-se nos processos de avaliação, distribuição de recursos e disseminação de discursos curriculares capazes de constituir as práticas pedagógicas.

Lopes (2001) conclui afirmando que na recontextualização que ocorre no interior das instituições de ensino há espaços para ressignificar os princípios instituídos oficialmente, na medida que campos de resistência e conflito se estabelecem, mas essa ressignificação pode se tornar uma associação de textos de concepções teóricas distintas, incapazes de potencializar a capacidade crítica de um currículo. No entanto, os discursos críticos podem ser melhores elaborados se houver

fundamentação nos diversos discursos curriculares produzidos, e se houver questionamento à sua associação a princípios conservadores. Atualmente, essa postura é importante porque muitos discursos curriculares conservadores aparecem recontextualizados, buscando assumir a aparência de inovação e crítica e, assim, alcançar a legitimidade.

A noção de competências como orientadora curricular acaba por operar, conforme Ramos (2001, pp.291-292) como meio de “adaptação do trabalhador à vida contemporânea”, “fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura social”; por fim, o currículo por competências “permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a "educação deve adequar-se aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida” (Lopes, 2001, p.11).

Cêa e Sandri (2008, p.88) alertam que na sociedade atual é necessário criar uma vinculação entre a denúncia teórica e a disposição prática para fazer valer as perspectivas dos trabalhadores, para criar uma outra hegemonia no campo do currículo, mesmo cientes da impossibilidade da sua total concretização. Para tanto, seria preciso enfrentar as possibilidades de disputa que existem, nos limites da escola capitalista, da educação e do conhecimento que interessam à classe trabalhadora, buscando um horizonte formativo que oriente as propostas e práticas educativas para fortalecer a formação da classe trabalhadora em um cenário povoado de disputas sociais.

Ao reconhecer que tais questões remetem a variadas interpretações desse horizonte contra-hegemônico, sustenta-se aqui a perspectiva de que a escola, como espaço de socialização de saberes, deve ser compreendida como um campo de disputa. Nele, o conhecimento social e tecnológico a ser socializado deve, por um lado, orientar-se pela luta “contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo” (Gramsci, 1991b, p.130), evidenciando a capacidade da atividade humana intervir e transformar as relações estabelecidas. Por outro, deve identificar no trabalho – como dimensão fundante do homem e como expressão das formas históricas assumidas pelas relações entre homens e deles com as forças da natureza – os conhecimentos científico-tecnológicos primordiais que o fundamentam.

Mesmo com a boa vontade de grande parte dos educadores ao disputar uma alternativa contra-hegemônica à educação elitista e excludente, destaca-se que essa disputa não está localizada somente na escola, mas sobretudo nas relações sociais que produzem a escola excludente, conforme afirma Frigotto (1991, p.257), para quem

o embate que se estabelece na escola não delimita o *front* principal da luta pela superação das relações sociais vigentes: todavia, é um espaço importante e necessário [...] o avanço na democratização real da escola e da educação só é possível mediante o avanço na democratização no plano das relações sociais de produção, relações políticas (plano das correlações de força, de poder) e das relações culturais em seu conjunto. Não há como pensar o avanço no plano educacional sem avanços no plano econômico-social e político.

A compreensão de que o sistema do capital, em seu movimento de expansão e reprodução, abrange todos os âmbitos das relações sociais, incluindo as ações oficiais voltadas para a formação humana, não significa que se deve negligenciar as disputas e os enfrentamentos constitutivos dos diferentes processos formativos, formais e não formais. A adaptação psicofísica do trabalhador, no que diz respeito aos seus desdobramentos no campo da política educacional oficial, é também um campo de enfrentamento das classes sociais, mediado por dimensões marcadas pela especificidade das práticas pedagógicas, desenvolvidas em experiências de formação, seja no âmbito da escolarização formal, seja no âmbito das modalidades de ensino, em especial da educação profissional.

3.8 Conclusão

Neste capítulo procuramos delinear algumas mudanças no âmbito do trabalho e sua relação com educação e currículo. Em um contexto em que processos produtivos são modificados com vistas a maior produtividade e visando atingir o maior número de consumidores por meio de adequação e variação de produtos e serviços, a educação recebe também o mesmo tratamento, dada a visão hegemônica que se estabelece de sua relação com o sistema econômico. Entretanto, apesar do alardeamento de que as mudanças tecnológicas impõem um novo modelo educativo, as denúncias relatadas pelas pesquisas de Kuenzer (2007), Antunes, R. (2002), Kovács (2002) demonstram que os processos produtivos não se desenvolvem de maneira linear, e que, na realidade brasileira, convivem formas diversificadas de produção próprias do período fordista, mescladas com ilhas de produção próprias do pós fordismo e também de formas de produção mais precárias. As relações de trabalho sofrem alterações na medida em que a estabilidade torna-se reduzida, e outras formas de contratação como trabalhos temporários, terceirizados, subcontratação vão ganhando espaço. Nesse cenário, os processos educativos sofrem alterações, buscando também sua adaptação, seja por meio de cursos de formação continuada, atualização, educação à distância, reconhecimento de competências e outros, ao gosto e à necessidade do "consumidor".

Uma das estratégias para fazer valer as políticas educativas foi a atuação no campo do currículo, alvo de medidas intensas por meio do desenvolvimento do currículo por competências,

conceito vago e que tem suas origens, segundo alguns autores, nos eficientistas sociais e que podem expressar tanto o conhecimento tácito como também o explícito e mensurável.

Em um contexto como o educacional, permeado por contradições e em que interagem atores com interesses diversos e conflitantes, a educação é alvo de disputa para diferentes projetos societários e se, atualmente, pelo menos em discurso é constantemente convocada como o diferencial para um novo modelo societário, sabe-se que não há novidade, a não ser a adaptação para utilização e consumo tecnológico contribuindo para a acumulação capitalista.

Capítulo IV – Políticas de educação profissional

“A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental.”
Gramsci, 1991b, p.136.

4.1 Introdução

Ao estudar as políticas, é de se salientar que somente decorrida uma dimensão temporal considerável, torna-se possível avaliar os resultados obtidos, mesmo porque nem todos os efeitos das políticas são conhecidos ou esperados com clarividência no momento de sua implementação. A análise, neste campo, envolve acumulação de experiência, produção de novas ideias capazes de se impor, de serem processadas pelos atores e, por fim, serem alavancadas por coalizões de apoio, determinando correções de rotas em suas trajetórias. Ideias, interesses e instituições têm tempos distintos e se entrelaçam de forma complexa (Boschi, 2010, p.4).

4.2 Percursos e obstáculos para a construção das políticas do ensino médio e educação profissional no Brasil

Os documentos produzidos, que norteiam a educação profissional, frequentemente trazem a indefinição de conceitos ou termos ou tornam-nos confusos ou contraditórios. Assim, é possível que em alguns documentos utilize-se o termo "educação tecnológica", em outros "educação profissional" e outros referem-se a "educação profissional e tecnológica". Ao nos referirmos à educação profissional, estamos destacando a modalidade de educação que abrange três níveis: inicial e continuada, técnica de nível médio e tecnológica, destinada ao nível superior.

A relação entre ensino médio e educação profissional, no Brasil, quase sempre³⁶ foi marcada por uma “dualidade estrutural”³⁷ e pela “funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento” (Moura, 2012, p.47).

A funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento, (Moura, 2012, pp. 48-52), caracterizou-se no período colonial na exploração e expropriação de matéria prima destinada às metrópoles europeias, e como não havia necessidade de profissionais qualificados para estas atividades, não houve preocupação com a educação para a classe trabalhadora. A educação

³⁶ O único período que não foi marcado, no aspecto formal pela dualidade estrutural, foi durante a vigência da Lei 5692/71, que instituiu a profissionalização técnica compulsória para todo o segundo grau, atual ensino médio, mas que por questões estruturais, de investimento, formação docente e também da própria filosofia de adestramento, foi revogada em 1982, pela Lei 7.044 porque provocou exatamente a intensificação da dualidade estrutural, devido a uma formação geral empobrecida em favor de uma profissionalização instrumental voltada para o “mercado de trabalho” e redução da base científica que permitisse entender os complexos processos do mundo do trabalho. (Moura, 2012, pp. 50-51).

³⁷ Dualidade estrutural entendida aqui como aquela que se traduz pela dualidade educacional.

profissional como compreendemos hoje, surgiu durante o Império, no início do século XIX, nos Colégios das Fábricas, e em seguida, outras iniciativas da sociedade civil, com o acolhimento de crianças órfãs e abandonadas, possibilitando uma instrução teórico-prática, com objetivos assistencialistas.

Em 1909, o presidente Nilo Peçanha criou em todo o país e em quase todas as capitais, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas aos pobres e humildes, além de organizar o ensino agrícola, ampliando o seu horizonte de atuação para atender aos interesses emergentes nos campos da agricultura e indústria. O objetivo para as correntes liberais e positivistas, segundo Cunha (2000, p.24), seria o desenvolvimento de uma pedagogia preventiva e corretiva. A preventiva proporcionaria o disciplinamento e a qualificação técnica dos jovens, cujo destino evidente seriam os trabalhos manuais, de forma a evitar que se enveredassem para o caminho do crime, do ócio, do vício ou da subversão política ideológica, enquanto os objetivos corretivos estariam relacionados a combater os desvios que jovens e crianças porventura teriam obtido.

No início da década de 1940 foram promulgadas as Leis Orgânicas de Educação Nacional (Reforma Capanema), que organizou a educação básica de acordo com a emergente indústria nacional, baseada no modelo de substituição de importações. Estas leis, embora conferissem importância estratégica ao ensino, também afirmavam sua dualidade, pois o acesso ao ensino superior era baseado no conhecimento das ciências, letras e humanidades.

Os embates, em torno de um novo tipo de sociedade, fortaleceram os debates e as polarizações que se refletiram em contradições na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), em que os setores populares reivindicavam a extensão da rede escolar gratuita e o equivalente entre o colegial e profissionalizante, enquanto os setores vinculados às classes hegemônicas pleiteavam a redução do poder do Estado sobre as escolas, defendendo que a educação fosse ministrada em escolas privadas. Esta lei deu plena equivalência aos cursos acadêmicos e profissionalizantes, finalizando legalmente a dualidade estrutural, embora na prática os cursos propedêuticos enfatizavam os conteúdos de formação geral, visando a inserção nos cursos superiores, e os cursos profissionalizantes vinculavam os conteúdos diretamente às necessidades dos setores produtivos.

Zibas (2005, pp.1068-1069) destaca que o ensino primário no Brasil, hoje ensino fundamental, obteve consenso com relação a seus objetivos, pois tinha como finalidade instituir uma racionalidade moderna e um sentimento de unidade nacional. Entretanto, com o ensino

secundário (atualmente o médio), não ocorreu o mesmo, evidenciando uma resistência conservadora e que marcaram toda a história desse nível de ensino no Brasil e que está presente em todas as reformas recentes, visando a demarcação elitista do ensino médio³⁸. A autora demonstra que as razões histórico-sociais relacionadas ao ensino técnico profissional têm raízes no modelo educacional francês que tem uma história marcada pela resistência ao ensino técnico e profissional e de relegar esse ensino para as carreiras desvalorizadas. No Brasil, as evidências desta origem ocorreram na LDB 4024/61, que vedava aos concluintes dos cursos técnicos o prosseguimento no ensino superior.

O desprestígio do modelo francês ocorreu no final dos anos 1960, com a influência das agências internacionais, principalmente do Banco Mundial na condução dos modelos e que impulsionaram mudanças de cariz estadunidense. Nessas novas orientações, o ensino médio deveria perder suas características de educação humanística e desenvolver um viés voltado para conteúdos utilitários e práticos, atendendo, desta forma, aos interesses da produção, o que gerou uma política voltada à sua profissionalização compulsória, por meio da Lei 5.692/71.

Essa lei, surgida no contexto desenvolvimentista dos governos civil-militares, sob a influência da teoria do capital humano teve um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico.

O dualismo instituído por esta lei diferiu do período anterior à LDB de 1961, já que ocorreu preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim, no *plano dos valores* e dos *conteúdos da formação*.

No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras, cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No segundo caso, a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista

³⁸ Pela proximidade sensível entre educação e trabalho, uma das hipóteses relacionadas à essa resistência conservadora relaciona-se com a proximidade da inserção no mundo do trabalho de forma direta para os indivíduos que necessitam garantir ou contribuir com sua existência ou indireta para aqueles que irão prosseguir na carreira acadêmica.

para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial (profissionalizante) em relação à geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

Entretanto, a falta de financiamento e formação de professores nas redes estaduais, além do empobrecimento do currículo, no que se refere às bases tecnológicas, pressionou um movimento em favor da revogação desta lei. Se legalmente havia esta equivalência entre formação geral e profissional, na prática as famílias de classe média transferiram seus filhos das escolas públicas para as privadas, buscando uma formação que permitisse o prosseguimento nos cursos superiores, gerando um ciclo negativo no interior da escola pública, ainda hoje muito presente.

Ressalta-se que nas Escolas Técnicas Federais, origem dos atuais CEFETs e Institutos Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais, a situação foi diferente, porque havia estrutura e professores especializados, embora o currículo fosse mais empobrecido, no que se refere a formação geral³⁹, já que não contemplava toda carga horária prevista para este nível de ensino, como os currículos do ensino somente propedêuticos. Entretanto, mesmo com essa carga horária de formação geral reduzida, havia um processo educativo que proporcionava uma formação que contemplava diversas áreas como esportes, artes, vivências sociais, literatura, etc.

Ainda sob a égide da lei 5692/71, havia uma articulação do ensino médio e profissional, nas instituições em que eram oferecidas segundo uma ótica fordista-taylorista. Os cursos normalmente tinham um núcleo comum, que durava cerca de um ano. A partir do segundo ano, o espaço das disciplinas de formação geral era gradativamente ocupado pelas disciplinas técnicas, e a carga horária da formação geral era inferior aos outros cursos de ensino médio, somente propedêutico. Portanto, a carga da formação geral era visivelmente amputada. Dentro da reestruturação da produção capitalista este modelo já não satisfazia totalmente, mas também era necessário para o desenvolvimento do trabalho simples⁴⁰.

³⁹ A carga horária destinada ao ensino técnico de segundo grau era de 2.200 horas e deveria haver a predominância da parte especial (profissionalizante) em relação à geral.

⁴⁰ Segundo França, Wanderley & Pronko(2006: 460-463), este foi um conceito formulado por Karl Marx, no volume 1 de O Capital, em 1867, como par do conceito 'trabalho complexo'. Ambos os conceitos referem-se à divisão social do trabalho, que existe em qualquer sociedade, mudando de caráter de acordo com os países e os estágios de civilização e, portanto, historicamente determinados. O 'trabalho simples', ao contrário do trabalho complexo, caracteriza-se por ser de natureza indiferenciada, ou seja, dispêndio da força de trabalho que "todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo" (Marx, 1988, p. 51).

O processo de construção de políticas para a educação profissional, no Brasil, envolveu diversas arenas ao longo dos últimos 30 anos com a participação de diversos setores, desde as organizações dos trabalhadores, sindicatos docentes, grupos ligados às Universidades, como a ANPED, e também grupos ligados às organizações empresariais, principalmente do sistema S.

Os anos 1980 foram marcados pelo fim da ditadura militar e retorno do processo de democratização e cenário de diversos movimentos que reivindicavam um compromisso da educação nacional para a classe trabalhadora.

Segundo Zibas (2005, p.1075), as políticas para o ensino médio e a educação profissional sofreram uma série de consequências, desde que foi constituído o primeiro projeto da LDB, inspirado na Constituição Federal de 1988. Este projeto, construído de forma democrática, com representantes de várias entidades ligadas a educação, fundava-se em uma concepção de Estado *providência* e atribuía ao poder público a obrigação de dar cumprimento aos direitos à educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação profissional, com a progressiva universalização do ensino médio. Apontava também, ao preceito constitucional que considerava a educação como direito, não passível de sofrer discriminação de qualquer natureza, mesmo que de econômica, cabendo ao Estado assegurar a universalização, pela gratuidade, nos estabelecimentos oficiais e em todos os níveis.

A proposta que vinha a ser gestada desde a década de 1980, na construção da LDB na Câmara dos Deputados, mobilizada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública centrava-se na defesa de escola única⁴¹ para todo o ensino médio, por meio de uma formação omnilateral⁴² e politécnica⁴³ e visava potencializar a integração entre educação profissional e ensino médio.

⁴¹ A escola única é uma construção teórica desenvolvida por Gramsci como reação à Escola Nova ou Escola Ativa, de caráter burguês, na qual os problemas práticos seriam considerados e haveria uma maior aproximação dos professores e alunos. Para Gramsci, o velho modelo de escola entrou em crise porque se separou da vida, e portanto, seria necessário fundar a escola unitária, “a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2001, p.33). A escola única, para Gramsci, não envolve a derrocada do Estado burguês, mas se trata de um processo de superação da escola existente e torna-se um instrumento de edificação de uma nova sociedade, que possibilite às classes subalternas a aquisição de recursos decisivos para romper com a subalternidade e assumir um maior protagonismo social, e nas palavras de Gramsci, tornarem-se “dirigentes” (Soares, 2000).

⁴² O conceito de omnilateralidade é inspirado na teoria marxiana, embora Marx não a tenha definido. Este conceito opõe-se à escola unilateral de origem burguesa provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social de trabalho. A formação do homem omnilateral é construída dentro de uma utopia de ruptura com a propriedade privada e de alienação, tendo como condição a superação do capital e em uma direção de riqueza do desenvolvimento humano amplo e livre. A omnilateralidade, portanto, trata da educação integral, de forma que o ser humano possa produzir e fruir da ciência, da técnica e da arte. Refere-se a uma forma de ação humana oposta à formação humana provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas e somente se consolida no conjunto de novas relações.

⁴³ O termo educação tecnológica foi utilizado por Marx para explicitar sua defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção dentro da sociedade capitalista, embora este autor não tenha se dedicado a aprofundar questões pedagógicas. Diferente da educação omnilateral, não é a utopia da criação de um indivíduo ideal, desenvolvido em todas as suas dimensões, mas é uma virtualidade posta pelo desenvolvimento da produção capitalista e um dos fatores em jogo na luta dos trabalhadores contra a divisão capitalista de trabalho. Significa um conjunto de aspectos que associados poderiam proporcionar uma formação mais elevada dos filhos dos trabalhadores em

Pela perspectiva da politecnia⁴⁴, o ensino profissional não teria um fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado,

mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei 5.692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica. (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005b, p. 36)

Esta perspectiva estaria pautada em uma visão crítica do currículo, que busca salientar questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social (Lopes, 2005, p.51) e desta forma, “formar cidadãos capazes de compreender a realidade social, política, cultural e, particularmente do mundo do trabalho, para nela inserir-se com elementos que possibilitem uma atuação ética e competente, técnica e politicamente” (Moura, 2012, p.48).

Este projeto foi atropelado por outro elaborado pelo senador Darci Ribeiro, que tinha um caráter minimalista e possibilitava uma série de regulamentações, descentralizações e de privatizações, no que se refere ao ensino médio e a educação profissional, compatíveis com o Estado Mínimo (Saviani, 2003a, p. 200).

A aprovação da LDB 9394/96 possibilitou um conjunto de reformas que foi se processando de forma isolada, mas que eram articuladas com as áreas econômica, administrativa, previdenciária e fiscal e que foram dando forma ao novo modelo de Estado. Conforme aponta Kuenzer (1999, p.176), este conjunto de reformas respondeu às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da *acumulação flexível*, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro. Para o discurso oficial, as amarras presentes na proposta da LDB elaborada por amplos setores da sociedade civil não eram compatíveis com a realidade do país, imerso em profunda crise institucional e econômica e que demandava um modelo que fosse ao mesmo tempo mais flexível e

relação às demais classes sociais. Desta forma, a experiência do trabalho associado aos conhecimentos que fundamentam teoricamente este trabalho, a ampla formação escolar e ainda exercícios físicos poderiam representar um salto na formação dos trabalhadores contra a formação empobrecedora decorrente das condições de trabalho capitalista. No contexto educacional, educação politécnica e educação tecnológica têm sido tratadas como sinônimo, mas Saviani alerta para a apropriação burguesa do termo “educação tecnológica”, o que poderia trazer confusão para o real significado do termo. A utilização do termo “educação tecnológica” nos documentos normativos referentes à educação profissional possuem um significado distinto pois se referem à uma verticalização do ensino profissional, isto é, a oferta de curso superior na área profissional. Em outros documentos, educação tecnológica refere-se à incorporação da eletrônica no processo produtivo. Essa mudança conceitual, com base tecnicista e liberal, ocorreu a partir dos debates recentes envolvendo a educação profissional, quando em 1978 foram criados os primeiros centros de educação tecnológica. Nos documentos normativos a partir de 1990 o termo “educação tecnológica” é constantemente usado, não como uma referência pedagógica, mas econômica. Atualmente, dentro dos trabalhos do grupo Trabalho e Educação da ANPED, utiliza-se o termo politecnia e não educação tecnológica, porque, conforme Saviani (2003b) foi apropriado pelo discurso liberal (para uma discussão mais aprofundada sobre educação tecnológica, ver Dias & Lima Filho, 2004; Frigotto, 2006; Saviani, 2003b).

⁴⁴ Diferente do que o sentido etimológico da palavra sugere, politecnia não significa o domínio de múltiplas técnicas, mas ao domínio científico das diferentes técnicas que caracterizam o trabalho moderno (Saviani, 1989).

mais genérico, assegurando um caráter mais permanente à legislação. Estabelecidos estes argumentos, tornou-se mais fácil desacreditar nos princípios defendidos pelo movimentos sociais que não lograram êxito na elaboração da LDB 9394/96 e, principalmente, na abordagem presente nos artigos 36 a 39, que tratavam da educação profissional – o Decreto 2208/97 e suas regulamentações.

A LDB aprovada dá prioridade ao ensino fundamental e estabelece o ensino médio como etapa final da educação básica. A educação profissional é remetida a um capítulo específico, no qual lhe é conferido o *status* de modalidade não-regular de ensino e é afirmado o seu desenvolvimento de forma *articulada* ao ensino regular ou por diferentes estratégias de *educação continuada*⁴⁵.

Conforme Mesquita (2002, pp. 67-68), a aprovação da LDB evidenciou a estratégia do governo Fernando Henrique Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social e foram tomadas algumas medidas anteriores à sua publicação - a transformação do Conselho Federal de Educação(CFE) em Conselho Nacional de Educação (CNE), de caráter consultivo e não deliberativo; os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN; o “Provão”; a prioridade no ensino fundamental; a municipalização do ensino fundamental, etc. Com estas medidas, referenda-se um projeto do governo (o neoliberal) mais do que o regulamenta.

A Lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo⁴⁶ e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino. Ou seja, deixou espaço para que o Decreto do governo federal nº 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular. (Zibas, 2005, p. 1071)

Desde a aprovação da LDB, especialmente nos artigos que se referiam à educação profissional, os setores considerados progressistas ou críticos lutaram para sua revogação,

⁴⁵ Educação continuada engloba um conjunto de experiências subsequentes à formação inicial, que permitem ao trabalhador manter, aumentar ou melhorar sua competência para que seja compatível com o desenvolvimento de suas responsabilidades, caracterizando a competência como atributo individual.

⁴⁶ O trabalho como princípio educativo é um conceito desenvolvido por Gramsci no qual propõe uma formação humana que não seja presa do humanismo estéril da escola burguesa nem ao profissionalismo estreito das escolas profissionalizantes, mas coerente com as exigências do industrialismo e das modificações por ele introduzidas, ou seja, coerente com as inovações técnico-científicas do mundo moderno, a qual deve conciliar "o rigor metodológico próprio da fábrica e a abertura mental própria da exigência humanística" (Manacorda, 1990, p. 67)

advogando regulamentações mais coerentes com transformações sociais mais abrangentes com vistas à justiça social.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1090) afirmam ainda que a lentidão das mudanças estruturais da sociedade brasileira, em que o campo educacional é apenas uma particularidade, ocorre como expressão da natureza das relações de poder das classes sociais e que é marcada por conflitos e contradições.

Estes conflitos e contradições são ressaltados no destaque que os mesmos autores fazem de que, pelo fato da LDB ser considerada minimalista, a regulamentação de seus artigos, principalmente no que se refere à educação profissional (36 e 39 a 42), teve como consequência a abertura de espaço para setores conservadores fazerem valer seus interesses neste campo.

A defesa destes autores seria por uma revisão total da LDB, com a mobilização da sociedade pela defesa de um ensino médio unitário e politécnico, mas esta mobilização não ocorreu.

O que se nota é que Ramos, Frigotto & Ciavatta assumem, talvez apenas estrategicamente, a possibilidade da construção imediata da escola unitária e politécnica, ao passo que Kuenzer insiste em uma abordagem escalonada, de transição. De todo modo, os históricos defensores de uma escola média unitária – inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo –, embora continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas, parecem agora apostar na possibilidade de uma aproximação a esse projeto. (Zibas, 2005, pp. 1082-1083)

Entretanto, Acácia Kuenzer (2007) alerta que a objetivação da escola politécnica dentro do sistema capitalista seria uma impossibilidade histórica, pois este estaria vincado pela dualidade em suas estruturas e que

a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho. (Kuenzer, 2007, p. 1162)

Portanto, mesmo que haja estratégias pedagógicas que busquem integração, interdisciplinaridade e outras, procurando romper as fronteiras estabelecidas, ainda assim essas alternativas se situam no campo das possibilidades, mas não na utopia de construção de uma escola em que todos possam ter uma formação única.

4.3 O polêmico Decreto 2208/97

Os anos 1990 foram pautados por dois projetos societários em conflito no qual um deles buscava a inserção do país no novo contexto econômico mundial, enquanto o outro buscava uma alternativa econômica voltada para o auto desenvolvimento. Estes projetos foram traduzidos, no campo da educação, também em distintos desenhos políticos.

O primeiro projeto, defendido pelo discurso estatal, foi aquele imposto ao sistema educacional que oferecia cursos profissionalizantes. Nas instituições que ofereciam esta modalidade de ensino houve a separação compulsória da formação geral da educação profissional. Desta forma, propunha-se para o ensino médio uma escolarização clássica e para o ensino profissional a preparação vocacional, de forma instrumental e no ambiente de trabalho (Guimarães, 2008, p.18). Esta última visava adequar a oferta dos cursos às necessidades e demandas do mercado, com uma concepção pragmática e modularizada.

A concepção pedagógica vinculada a uma perspectiva dialética *gramsciana* era a vertente que tensionava com a primeira, pois priorizava a educação política das classes trabalhadoras, propondo uma educação que surge com a organização popular, única, tendo o trabalho como “princípio educativo” (Guimarães, 2008, p.18). Gramsci defendia que se evitasse perpetuar um modelo educacional que replicasse as estruturas sociais na qual determinados grupos se tornavam dirigentes, enquanto que para outros eram destinadas escolas profissionalizantes.

A proposta da escola única é da formação que prepara o cidadão para exercer qualquer cargo no futuro, seja de operário ou dirigente, rompendo o círculo vicioso de perpetuação das mesmas elites no poder, com base no argumento do melhor preparo intelectual.

A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar – média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (Gramsci, 1991b, p.136)

Evidentemente, em uma sociedade estruturada em classes, a escola única não seria "dada" e os debates envolvendo a regulamentação dos artigos da LDB que tratavam de educação profissional foram acirrados, com o predomínio de um pensamento hegemônico. A promulgação do Decreto 2.208/97 e as consequentes Diretrizes Curriculares para o ensino médio e de educação profissional, além dos Pareceres e Resoluções, foi o resultado da vitória de uma corrente que se

coadunava com o pensamento conservador, e que vislumbrava o papel que o Brasil ocuparia no cenário de submissão ao capital internacional e, portanto, de formador de mão de obra pouco qualificada ou de mão de obra adaptável para as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

O Decreto 2208/97 foi o instrumento legal da chamada *reforma da educação profissional*, que visava criar o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Para os idealizadores desta reforma, a criação deste sistema justificava-se pela defesa de que para atingir o desenvolvimento econômico, é necessário o uso de tecnologias modernas e que por sua vez, exigem trabalhadores qualificados. Outras medidas foram a imposição do fim da vinculação entre qualificação para o trabalho e a elevação dos níveis de escolaridade ao determinar a extinção da articulação entre educação geral e profissional, sob a denominação de ensino técnico. O foco da reforma foi preparar os indivíduos para as instabilidades provocadas pela economia e as mudanças tecnológicas, dotando-os de ferramentas para tornarem-se empregáveis. No que se refere ao papel do Estado, indicou o seu afastamento no custeio da educação com a busca de outros parceiros sociais.

A regulamentação deste Decreto ocorreu por meio da portaria ministerial do MEC 646/97 cujo conteúdo visava disciplinar a implantação dos preceitos desse decreto na rede federal de educação profissional. No conteúdo dessa portaria ficou evidente a preocupação do MEC em centralizar e coordenar a implantação da reforma na educação profissional nas escolas técnicas federais e CEFETs, estabelecendo o ano de 1998 como início do processo e também o prazo de 120 dias para as instituições educacionais adaptarem seus regimentos internos. Também determinou a expansão de matrículas no ensino profissional e a redução do número de matrículas no ensino médio.

Neste sentido, atrelou-se a institucionalização da educação aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho, promovendo o ajuste às demandas do campo do emprego, não no sentido de que a função da escola seja garantir o emprego ou criar fontes de trabalho, mas sim, promover o que se chama de empregabilidade, conceito constantemente presente nos documentos elaborados pelos gestores do ensino público brasileiro e pelas entidades formadoras dos trabalhadores. Segundo esta concepção, a escola deveria preparar os estudantes para a competitividade no mercado nacional e internacional, esgotando-se neste ponto sua função.

As Escolas Técnicas que ofertavam os cursos técnicos articulados com a formação geral foram proibidas de fazê-lo e algumas, inclusive a Escola Técnica Luz, ofertaram somente o ensino médio sem a formação técnica articulada como forma de ocupar os espaços ociosos e do corpo

docente existente, considerando a enorme carência de oferta de ensino médio público para um contingente populacional conculinte do ensino fundamental que crescia. Os cursos técnicos eram ofertados de forma subsequente (após o ensino médio) ou de forma concomitante (o aluno tinha duas matrículas, uma no ensino médio e outra no ensino técnico). A forma concomitante poderia ser ofertada na mesma instituição de ensino ou em duas distintas instituições, mediante convênio.

O curto período compreendido entre 1997-2004, certamente, é um dos mais marcantes e polêmicos na história da educação no Brasil, no tocante à educação profissional.

4.4 O percurso da construção do ensino médio integrado como alternativa às posições hegemônicas

A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, criou uma série de expectativas nas mudanças estruturas na sociedade e na educação, que se viram frustradas, mesmo havendo uma produção de conhecimentos da área de Trabalho e Educação, expondo as contradições, desafios e possibilidades da educação profissional e que se esperava ser apropriada para o desenvolvimento de políticas públicas do Estado brasileiro. As principais reivindicações de grupos compostos por educadores, pesquisadores da área de trabalho e educação e sindicatos, eram a revogação do Decreto 2208/97 e suas regulamentações, e apontou-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, na perspectiva de transformação social (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005a, pp.1088-1089). Uma outra concepção presente nos debates centrava-se na adequação da educação ao mercado de trabalho. Estas duas concepções de educação profissional ficaram evidentes em dois seminários organizados pelo MEC/SEMTEC em 2003. O primeiro “Ensino Médio: Construção Política” tinha como objetivo discutir a realidade do ensino médio brasileiro e das novas perspectivas na construção de uma política para este nível de ensino. O segundo foi o Seminário Nacional de Educação Profissional “Concepções, Experiências, Problemas e Propostas” específico da educação profissional e tecnológica (Brasil, Documento Base, 2007a, p.6).

Para Marise Ramos (2008) a razão de ser do ensino médio no Brasil esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho de forma *imediate*, considerando que seus conculintes procurariam um emprego logo após sua conclusão do ensino médio e de forma *mediate*, em situações em que os estudantes podiam visar, primeiramente, a conclusão do ensino superior para só depois buscar a inserção no mercado de trabalho. Neste último caso, a finalidade imediata do ensino médio era o vestibular. A autora aponta que o

estudante do ensino médio, com suas necessidades, desejos, potencialidades nunca foi o centro do projeto do ensino médio. Este nível de ensino sempre foi voltado para a reprodução das relações sociais existentes, seja na sua forma mediata (formação de dirigentes) ou imediata (formação de trabalhadores), mesmo que a LDB considere como uma das finalidades da educação básica o aprimoramento da pessoa humana e assim retirar do mercado de trabalho a centralidade do ensino médio e colocá-lo sobre os sujeitos. Ramos (2008, p.5) considera que o "*trabalho como princípio educativo*" (destaque no original) seria a possibilidade da preparação para o enfrentamento por parte dos sujeitos das condições adversas nas relações sociais presentes no sistema capitalista e não somente como preparação para as práticas produtivas, visando a reprodução do sistema capitalista.

Este foi o foco presente nas discussões dos Seminários ocorridos para discutir o ensino médio e a educação profissional, isto é, a centralização dos sujeitos e conhecimentos nesta etapa e modalidade de ensino por meio das dimensões indissociáveis entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, buscando superar as determinações mediata e imediata do mercado de trabalho.

Entretanto, o percurso das políticas de educação profissional representou a disputa entre os setores que defendiam os interesses dos trabalhadores e setores atrelados ao setor empresarial pela hegemonia no campo.

Retomaram-se as discussões interrompidas por ocasião da instituição da lei 9394/96 ou seja, sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre formação geral e profissional e voltada para o "domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno" (Saviani, 2003b, p. 140), sem se voltar para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, formar profissionais em cursos técnicos específicos. A escolha ou não por uma formação profissional de nível universitário só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, a partir dos 18 anos de idade, mas a possibilidade material de implementação ficou prejudicada devido as características atuais das extremas desigualdades sociais da sociedade brasileira que obriga que grande parte dos filhos dos trabalhadores busque sua inserção no mundo do trabalho. Diante deste contexto, a solução a médio e até a longo prazo é uma solução transitória de um tipo de ensino médio que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade como também uma formação profissional *stricto sensu* e que se caminhe para uma direção que deixe de ser considerado um luxo para os

jovens da classe trabalhadora optarem por uma profissão após os 18 anos (Brasil, Documento Base, 2007, pp.23-24)⁴⁷.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1089) apontam que uma das ações mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo 36 da LDB. A justificativa para esse novo Decreto, seria corrigir as distorções provocadas pelo Decreto 2209/97 ao dissociar a educação profissional da educação básica, também da organização curricular em módulos estanques e da superficialidade da formação profissional para jovens e adultos.

A separação do ensino médio da educação profissional sempre foi criticada por amplos segmentos educacionais, que reivindicavam uma escola única que contemplasse a formação propedêutica e profissional. A dualidade estrutural da sociedade era uma justificativa para a dualidade educacional em que faixas privilegiadas da população dispunham de uma educação que preparava para prosseguimento dos estudos, enquanto que a maioria dispunha de formações pontuais, que atendiam ao mercado de trabalho ou como forma de garantir a estabilidade social.

A perspectiva de uma educação emancipadora não poderia ficar atrelada à base técnica, isto é, a uma educação fundamentada em uma base fordista (qualificação) ou toyotista (profissional multi-tarefa ou polivalente). O argumento de uma formação mais intelectualizada não poderia ser reproduzida no sentido de ser realizada somente para uma parcela da população, reproduzindo a dualidade existente na escola.

O Decreto 2.208/97 foi revogado pelo Decreto 5.154/04, que estabeleceu as bases normativas⁴⁸ para a articulação entre ensino médio e educação profissional mediante três possibilidades: *integrada*, oferecida aos concluintes do ensino fundamental, com habilitação profissional técnica oferecida na mesma instituição de ensino e matrícula única; *concomitante*, também para concluintes do ensino fundamental ou que estejam cursando ensino médio, sendo que o ensino médio e a habilitação profissional possuem matrículas distintas, que o estudante

⁴⁷ A ideia de politecnia que está implícita na proposta do ensino médio integrado é tributária do pensamento de Dermeval Saviani, importante pesquisador do pensamento marxiano na educação brasileira.

⁴⁸ Em 2008 foi promulgada a Lei 11.741/08, que reeditou os artigos modificados na LDB pelo Decreto 2.208/97 e incorporou o Decreto 5.154/04. Também instituiu importantes modificações: a inclusão da educação profissional no contexto da educação básica, passando a ser integrante deste nível de ensino, o que implicaria sua inserção no âmbito dessas políticas.

poderá cursar em uma única ou distintas instituições de ensino e *subsequente*, ofertada para concluintes do ensino médio.

A partir do Decreto 5.154/04, cuja formulação se baseou no reconhecimento das reivindicações dos diversos grupos, que criticavam as prerrogativas do Decreto anterior, ocorreram formas possíveis de se tentar desenvolver a educação integrada, com o objetivo de possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica, também possibilite a formação para o exercício profissional. Este sentido equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Para Marise Ramos (2008, p.13), mesmo para os cursos somente de educação profissional há a necessidade de integrarem os conhecimentos com os fundamentos da educação básica, estabelecendo com os conhecimentos trabalhados neste nível de educação uma relação orgânica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional.

O que ocorreu foi um movimento de acomodação conservadora às políticas do governo anterior e esta situação foi percebida junto ao encontro de dirigentes das instituições federais. Restava, entretanto, a esperança que houvesse um movimento emancipatório junto aos servidores e estudantes das instituições federais. Também não houve um movimento forte do MEC na direção de assumir uma política educativa emancipatória e, entre outros exemplos, o MEC declinou de propor diretrizes curriculares relativas à forma integrada ao Conselho Nacional de Educação - CNE, delegando a este órgão esta prerrogativa. O CNE se pronunciou, por meio do Parecer 39/2004 e da Resolução 01/2005, mantendo as diretrizes curriculares do Decreto anterior e afirmando que os conteúdos do ensino médio e da educação profissional são de natureza diversa, sugerindo a possibilidade da independência dos cursos e desta forma, re-estabelecendo uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, de onde conclui-se que a manutenção das Diretrizes Curriculares após a edição do novo Decreto dá continuidade à política curricular do governo anterior, evidenciando o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais, e anulando o potencial vigente no novo Decreto. Esta postura, portanto, contradiz o documento que norteia a educação básica e educação profissional e que serviu de campanha eleitoral ao presidente Luís Inácio Lula da Silva como também as propostas formuladas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e culturais (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005a, pp.1091- 1095).

Apesar das declarações favoráveis à integração do ensino médio e da educação profissional, a política de educação profissional processou-se mediante programas focais e contingenciais, como o Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM), diluídos entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego e não houve de fato um movimento forte na defesa do ensino médio integrado. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a) destacam dois pressupostos que tentam explicar a não efetivação do ensino médio integrado como política pública: que a mudança estrutural da sociedade brasileira move-se de forma lenta e que a luta por mudanças mais profundas é marcada por conflitos e contradições e isso é flagrante quando houve o encaminhamento por um novo Decreto que revogasse o Decreto 2.208/97, ao invés de uma lei específica para a educação profissional, pois os segmentos ligados aos setores empresariais buscavam espaços para defesa de seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação como no Congresso (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005a, pp.1089-1091).

Este ordenamento jurídico conflitante reflete a tentativa de consenso entre as diversas concepções de educação profissional e mesmo com a vitória de um projeto emancipador para a classe trabalhadora, não ocorreu, no âmbito das políticas de educação profissional, uma nova direção para esta modalidade educativa que rompesse com a conexão subalterna de formação para o capital, o que gerou, dentro das instituições de educação profissional o encaminhamento para a consolidação de políticas com finalidades distintas, isto é, uma com a finalidade da educação profissional com sua política para a empregabilidade e que reforça a lógica da dualidade educacional, e outra que defende os princípios filosóficos-epistemológicos, presentes na forma *integrada*, que não nega a formação para o trabalho, mas que visa também, a formação de dirigentes, possibilitando que todos tenham acesso ao conhecimento historicamente construído.

Quanto à forma *concomitante*, em que a formação técnica ocorre paralelamente ao ensino médio, em currículos e em estabelecimentos de ensino distintos, identificamos como uma alternativa face aos limites dos sistemas de ensino de implantar, universalmente, a forma integrada. Mas uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se em uma mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições. Por essa razão consideramos que a concomitância só faz sentido quando as redes de ensino não têm condições para oferecer o ensino médio integrado, mas sempre como transição e não como opção definitiva.

Na forma *subsequente*, por fim, a educação profissional se constitui como educação continuada, de modo que o jovem e o adulto que tenham concluído o ensino médio não profissionalizante possam ainda fazer a formação profissional. Ou, tendo já uma formação profissional, possam buscar atualizações ou outras profissões. Essa é uma lógica de educação continuada que deve constar também das obrigações dos sistemas de ensino. Porém, ela não pode ser confundida ou ofertada como uma alternativa *compensatória* ao ensino superior.

Além da falta de mobilização pela defesa de uma educação comprometida com a classe trabalhadora tendo o trabalho como princípio educativo, ocorreu uma divisão dentro do próprio Ministério da Educação. Paradoxalmente, na vigência do Decreto 2.208/97, que estabelecia a separação entre ensino médio e educação profissional, as políticas relativas à área estavam sob responsabilidade da SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Com a possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional, houve uma cisão interna no MEC, pois foi criada a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Sucintamente, apresentamos o quadro 4 no qual se destacam as principais mudanças no ordenamento jurídico e ideológico constantes a partir do Decreto 2.208/97 e 5.154/04, que coincidem com os governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, respectivamente.

Quadro 4 - Diferenças dos Decretos 2.208/1997 e 5.154/2004 e suas regulamentações relativamente à educação profissional de nível médio

2208/97, Parecer 16/99, DCNs, PCNs	5154/04, DCNs, PCNs, Documentos Base
<p>A educação profissional estrutura-se nos níveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; • Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a estudantes matriculados ou egressos do ensino médio; • Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. 	<p>A Educação profissional estrutura-se em:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação inicial e continuada de trabalhadores – oferecida em todos os níveis de escolaridade, inclui a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização; • Educação profissional técnica de nível médio – oferecida em articulação com o ensino médio, podendo ser integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio; • Educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação – regida pelas normas da educação superior e oferecida aos egressos do ensino médio e superior, respectivamente.

2208/97, Parecer 16/99, DCNs, PCNs	5154/04, DCNs, PCNs, Documentos Base
Impôs a separação do ensino médio e educação profissional.	Liberdade e a autonomia para as instituições, sistemas e redes de ensino implantarem o o ensino médio integrado.
Justificativa para a separação: modelo dispendioso ao Estado devido aos altos custos das instalações, laboratórios, professores qualificados.	Educação profissional técnica de nível médio deve ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio no caso do ensino médio integrado; A instituição educacional pode ofertar ensino médio separado da educação profissional, no caso dos cursos técnicos subsequentes; Cursos de qualificação e formação profissional articulados com educação de jovens e adultos, podem ser oferecidos no caso do PROEJA.
A educação profissional de nível técnico com organização curricular própria e independente do ensino médio pode ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.	Manteve parte das determinações da regulamentação anterior, como as formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, a concomitância e os cursos subsequentes ou sequenciais. Indica a possibilidade de implantação do ensino médio integrado, como uma das formas possíveis de articulação do ensino médio e técnico.
O ensino médio tem natureza distinta da educação profissional.	Parte das regulamentações assume a natureza distinta entre ensino médio e educação profissional.
Objetivo da educação profissional: aproximação com o mercado de trabalho.	Dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para mercado de trabalho.
Surgimento do conceito do currículo por competências a partir do parecer 16/99.	Manutenção da organização curricular por competências.
Organização curricular: módulos, com possibilidade de certificações parciais.	Possibilidade de organização dos cursos e programas com inclusão de saídas intermediárias que possibilitam certificado de qualificação para o trabalho.
Aproveitamento para as habilitações profissionais de até 25% das disciplinas de caráter profissionalizante cursadas na parte diversificada do ensino médio.	Única matrícula para estudantes do ensino médio integrado, por articular ensino médio com educação profissional.
Identificação do perfil de competências necessárias às atividades requeridas para os cursos técnicos por meio de mecanismos institucionalizados com a participação de professores, empresários e trabalhadores.	Identificação do perfil de competências necessárias às atividades requeridas para os cursos técnicos por meio de mecanismos institucionalizados com a participação de professores, empresários e trabalhadores.
Dimensão pedagógica: competência, contextualização, interdisciplinaridade.	Princípios epistemológicos do ensino médio integrado: Construção dos princípios da educação politécnica ou tecnológica; Trabalho como principio educativo; Escola unitária; Manutenção das dimensões pedagógicas presentes no Decreto 2.208: competência, contextualização, interdisciplinaridade.

2208/97, Parecer 16/99, DCNs, PCNs	5154/04, DCNs, PCNs, Documentos Base
Cursos pós-médio e concomitantes: foco no mercado de trabalho.	Ensino médio integrado: foco no sujeito Cursos sequenciais e concomitantes: foco no mercado de trabalho.
O diploma de técnico de nível médio corresponde ao conjunto de certificados das competências equivalentes a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional.	O diploma de técnico de nível médio corresponde ao conjunto de certificados das competências equivalentes a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional

As resoluções e os pareceres que nortearam a educação profissional de nível médio foram questionadas por professores e gestores das instituições de educação profissional e tecnológica em um seminário realizado em Brasília, em 2010, no qual se colocavam como cientes da necessidade de ampliar o debate e aprofundar as concepções teóricas que deveriam nortear a oferta da educação profissional e tecnológica.

As novas diretrizes para o ensino médio foram aprovadas em maio de 2011 por meio do parecer CNE/CEB 05/2011 e considerando suas especificidades, tem-se por base a educação como formação humana, e como pressupostos as dimensões da formação humana no trabalho, na ciência e na cultura; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico (Brasil, 2011).

No colóquio “A Produção do Conhecimento em Educação Profissional” realizado em Natal, em maio de 2011, foi aprovada a “Carta de Natal” assinada pela ANPED e por outras associações científicas, a qual destaca as principais divergências quanto às diretrizes do CNE/CEB para a Educação Profissional e Tecnológica. Os principais pontos de divergência são: quanto aos pressupostos e objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois estes fortalecem a separação entre o ensino médio e a educação profissional, instituída pelo Decreto 2.208/97; a não incorporação dos pressupostos filosóficos e educacionais na formação integrada prevista no Decreto 5.154/04; o fato de que as diretrizes tomam o mercado como regulador da sociabilidade humana; por basear-se no currículo da pedagogia por competências; por apontar para uma organização curricular fragmentada, caracterizada pelas saídas intermediárias, implicando a precarização da formação.

Nesta mesma carta o grupo reitera os “os conceitos e concepções que vêm sendo assumidos pelo MEC, desde 2003, em relação à educação profissional”:

- (i) centralidade no ser humano e nas suas relações sociais, sem ignorar as exigências da produção econômicas, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida;

(ii) formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional;

(iii) currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, entre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do projeto politicopedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socio-econômico e a educação ambiental.

O desfecho político do texto final das diretrizes para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

ainda não é previsível, diante da disputa posta com a ideologia da funcionalidade da educação profissional para o mercado sustentada pelo empresariado, o que supõe orientações político-pedagógicas de maior clareza, por parte do MEC quanto ao lugar do ensino médio e da educação profissional na formação dos jovens e dos trabalhadores. Temos claro que não é possível uma educação profissional de qualidade sem uma educação básica de qualidade, universalizada, pública, gratuita, obrigatória, assumida pelo Estado, como um projeto de educação para toda a população. (Frigotto & Ciavatta, 2011, p.628)

Provavelmente o ensino médio integrado, seja na forma regular ou na forma destinada à educação de jovens e adultos, seja a proposta mais inovadora no montante das políticas destinadas à formação profissional. Mais do que uma discussão semântica, o sentido da integração reflete uma visão possível de uma educação emancipadora. Busca superar a formação profissional reducionista, voltada para o mercado de trabalho e focar-se na formação do cidadão, detentor de direitos. É intrigante que uma política gestada nos movimentos que defendiam a democratização do acesso à educação e sendo plataforma do governo Lula tenha sofrido tanta resistência. A resistência para a aprovação ocorreu dentro do próprio aparelho de Estado, quando grupos ligados à área de trabalho e educação colidiram com grupos ligados à formação profissional, vinculados à instituições ligados aos setores da indústria, comércio e serviço. Estes sempre defenderam uma formação profissional próxima às mudanças no campo da produção. As instituições federais de educação profissional tiveram uma finalidade diferente, de superação do reducionismo de formação para o trabalho, mas assumindo-se como instituições de formação integral.

O que se observa são avanços e recuos no percurso trilhado na construção de políticas para a educação profissional devido aos diferentes interesses dos atores envolvidos nesse campo.

4.5 Fundamentos pedagógicos do ensino médio integrado

Conciliar a formação profissional, que no Brasil tem um sentido amplo de formação técnica e é (ainda) regulada por órgãos e conselhos competentes com a formação geral, propedêutica, é um desafio. A formação profissional não exclui a formação para a cidadania, pelo contrário,

contempla, mas o que questiona é esta aproximação restrita com o mercado.

Na defesa do ensino médio integrado, com suas possibilidades e desafios, Ramos (2005) fundamenta-se em Santomé (1998), quando este explica que a denominação de currículo integrado tem sido utilizada como tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Ainda segundo Santomé (1998, p.62), o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições educacionais.

A idéia de integração, em educação, é também tributária da análise de Bernstein (1996) sobre os processos de compartimentação dos saberes, na qual ele introduz os conceitos de *classificação* e *enquadramento*. A classificação refere-se ao grau de manutenção de fronteiras entre os conteúdos, enquanto o enquadramento, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido em uma relação pedagógica. À organização do conhecimento escolar que envolve alto grau de classificação associa-se um currículo que o autor denomina 'código coleção'; à organização que vise à redução do nível de classificação associa-se um currículo denominado 'código integrado'.

Segundo Bernstein, a integração coloca as disciplinas e os cursos isolados em uma perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promovem maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos estudantes, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Em síntese, o autor aposta na possibilidade de que os códigos integrados garantam uma forma de socialização apropriada do conhecimento, capaz de atender às mudanças em curso, no mundo do trabalho, mediante o desenvolvimento de operações globais.

Isso contribuiria para a construção de uma educação mais igualitária, visando à superação de problemas de socialização diante dos sistemas de valores próprios das sociedades industriais avançadas.

Essas análises colocam a necessidade de relacionar o âmbito escolar à prática social concreta. Segundo Ramos (2008), a proposta de 'currículo integrado', na perspectiva da formação politécnica, incorpora essas análises, e busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana. Com isto, defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe.

Esta proposta integra, ainda, formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo.

Desse princípio, que se torna eixo epistemológico e ético-político de organização curricular, decorrem os outros dois eixos do 'currículo integrado': a ciência e a cultura. O trabalho é o princípio educativo no sentido ontológico, pelo qual ele é compreendido como *práxis* humana, e a forma pela qual os seres humanos produzem sua própria existência na relação com a natureza e com os outros seres humanos.

Sob o princípio do trabalho, o processo formativo proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

A característica histórica que o trabalho assume no sistema capitalista, sob forma de trabalho assalariado, direciona a formação porque desafia o processo educativo no sentido de estabelecer determinados requisitos que colaborem para a participação dos membros da sociedade no trabalho produtivo, isto é, além de promover o acesso a uma base curricular unitária, contribuiria também para uma formação específica para o exercício de determinada profissão.

Marise Ramos (2008) afirma que o ensino médio integrado não pode ser caracterizado como uma alternativa aos que não têm acesso ao ensino superior, como na época da ditadura militar, tampouco como uma necessidade da economia brasileira, por isso a necessidade de desvincular o ensino médio do mercado de trabalho. Defende, ainda, que a concepção que fundamenta o ensino médio integrado considere os interesses e as necessidades dos estudantes,

em uma abordagem que possibilite o enfrentamento das adversidades econômicas e que sirva como referência identitária relevante para os sujeitos.

A autora (2008) defende que o ser humano se apropria da sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento e que este é socialmente construído, com base em um anterior. A apropriação desse conhecimento é um direito para todos os seres humanos, porque viabiliza a compreensão e a interação com a realidade, no sentido de transformá-la coletivamente, com base em um outro projeto de sociedade, transformando-se também a si próprio em uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos.

O acesso ao conhecimento como direito tem duas dimensões que se complementam, quais sejam, da compreensão da realidade em geral e da instrumentalização do trabalhador. Instrumentalização não no sentido pragmático, mas no sentido de produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das relações de trabalho e das relações sociais dentro da ordem e contra ordem capitalista. Isto implica ter conhecimentos que configurem identidades sociais mediadas pelo trabalho. O ensino médio puro não configura identidades dos sujeitos que precisam urgentemente se inserir na vida produtiva, considerando que as condições concretas da realidade não permitem que o início da atividade laboral inicie somente na vida adulta. Embora a educação não garanta emprego, permite que os sujeitos sejam municiados de conhecimentos que possibilitem a compreensão da realidade social e a dos meios de ação profissional (Ramos, 2008, pp. 26-27). É necessário destacar que proporcionar a instrumentalização do trabalhador, nessa perspectiva, não pode ser confundida com a ideia de empregabilidade, que defende uma concepção de formação fragmentada, parcial e cumulativa. A ideia do ensino médio integrado seria uma possibilidade de formação profissional mas em um contexto amplo e relacional.

Ramos (2008, p.28) destaca três aspectos presentes na atual legislação referente ao ensino médio e educação profissional que conflituam com as ideias apresentadas sobre o ensino médio integrado e que precisariam ser revistos por expressarem uma contradição grave:

- a) Desenhar perfil profissional com base em habilidades e competências. A autora justifica que essa ação leva a uma formação pragmática e tecnicista e seria incompatível com a formação integrada.
- b) Adequação ao mercado de trabalho seria também incompatível com a concepção do ensino médio integrado, considerando que o compromisso educativo é com os sujeitos, para que sejam formados para enfrentarem as contradições do mercado

de trabalho.

- c) O terceiro aspecto conflituoso é a flexibilização dos currículos que pode suprimir o compromisso com uma formação geral e profissional.

Obviamente que, como a oferta do ensino médio integrado não está somente na *forma*, mas essencialmente no *conteúdo e propósito*, torna-se necessária uma capacitação para professores, tanto da área profissionalizante como de formação geral. Esta formação deve incorporar aspectos que possam contribuir em uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento social vigente e que privilegiem mais o ser humano trabalhador e as suas relações com o meio ambiente do que simplesmente o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia. “Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo cabe ao professor assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social” (Documento Base do Ensino Médio Integrado, 2007a, p.34).

O Documento Base, que trata das políticas direcionadas ao ensino médio integrado reconhece que este é um domínio educacional em processo de construção e que precisa ser alimentado por conhecimentos produzidos a partir de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação de profissionais que irão atuar nesta área e destaca, também, a preocupação por quem e de como serão formados os formadores destes professores. Esta preocupação também está presente no Documento Base que norteia as políticas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Documento Base, 2007b) considerando que, apesar das especificidades dos estudantes do PROEJA e do Ensino Médio Integrado, há uma base comum que os aproxima: o trabalho como princípio educativo.

Neste sentido, cabe aos professores da formação geral uma aproximação com a área de trabalho e educação, e aos professores da formação técnica compreenderem que a técnica não pode ser compreendida por ela mesma, mas dentro de um contexto histórico social em que foi produzida.

O ensino médio, no Brasil, sempre foi uma etapa da educação básica considerada complexa devido à sua identidade (ou falta dela). A falta de identidade, frequentemente, remete o ensino médio a uma passagem, uma transição entre o ensino fundamental e superior, entre a criança e o adulto, entre a profissionalização e a academia. Enquanto não houver uma defesa deste

nível educacional com suas especificidades, tira-se o protagonismo e a centralidade dos sujeitos e desloca-se para o mercado, tanto de forma mediata como imediata.

Na tentativa de refletir e encaminhar para a tomada de ações que considerem a centralidade dos sujeitos, depois da eleição do governo Lula, houve um movimento focado, principalmente, para esta etapa da educação e a sua relação com o mundo do trabalho. Como se pode observar, não foi coeso e hegemônico, pelo contrário, foi marcado pelas contradições, oposições e divergências.

Por fim, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento.

4.6 O PROEJA – Um novo público no contexto da educação profissional

Embora não seja foco deste trabalho, importa destacar alguns programas e políticas constantes nas recentes reformas de educação profissional, que ocorrem no âmbito das instituições públicas da rede federal. Devido à sua relação (ou não) com outras políticas que ocorrem nestas instituições, acabam interferindo e/ou influenciando na distribuição de recursos financeiros, espaços de ocupação, estrutura organizacional, relação pedagógica. Destacam-se, neste contexto, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), programas de certificação e programas de qualificação profissional, cada um destes programas com territórios demarcados por disputas acirradas.

Historicamente, a modalidade EJA - educação para jovens e adultos - foi vista como forma compensatória de trajetórias escolares fragmentadas, interrompidas na época apropriada, de sujeitos detentores de diversos direitos negados, além da educação, o que por si configura a necessidade de diversas políticas públicas de educação, emprego e renda e outras. As políticas voltadas para a EJA não podem considerar somente as necessidades escolares, mas vistas de forma mais ampla, porque o atraso escolar se constrói em um contexto de múltiplas causas. As medidas tomadas para os estudantes da EJA, que são vistos somente como estudantes que não se enquadram na relação idade/ano escolar, normalmente se ajustam no aligeiramento do tempo de formação, condensamento de conteúdos, diminuição da idade para ingresso nos cursos

destinados aos jovens e adultos, assim como a aceleração desses cursos, exames de certificações para alterar estatísticas, mas que não garantiram o direito ao acesso ao conhecimento, garantindo dessa forma uma pseudo educação, conforme aponta Saviani (2005, p.54).

Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade.

Conforme aponta Stocco (2010, p.14), as soluções encontradas para tentar resolver o problema que os números apontam sobre a situação da formação dos trabalhadores brasileiros são políticas superficiais e paliativas e que "não será uma simples 'atualização' ou 'regularização' da sua escolaridade que os incluirá na sociedade" (aspas no original). Ainda conforme a autora (2010, p.14), os resultados dessas medidas mostram que "apesar de portadores de certificados, muitos jovens e adultos não são capazes de ler e interpretar textos simples, redigir pequenos textos na própria língua materna ou efetuar cálculos elementares, o que coloca o Brasil nas piores posições do *ranking* mundial".

No contexto desta discussão foi criado o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - que é um programa destinado à elevação de escolaridade e à formação profissional de um público jovem e adulto que não teve acesso à educação formal em idade própria e que, por se encontrar na fase economicamente ativa da vida, mesmo não estando empregado, também se encontra em um contexto da necessária formação ou qualificação para o trabalho.

O cenário destinado à educação do jovem e adulto trabalhador é delicado e complexo porque envolve aspectos econômicos, sociais e educacionais e que interferem na relação pedagógica em sala de aula. Arroyo (2005) e Stocco (2010, p. 2) destacam que a principal característica da educação de jovens e adultos não está na distorção idade/série, mas no fato de que seus estudantes são trabalhadores e que, devido à necessidade de exercer uma atividade remunerada necessária para viver, o estudo passa a segundo plano, sendo prejudicado ou mesmo abandonado, já que o "trabalhador emprega todo o seu tempo a serviço da produção, não dispende de tempo para o desenvolvimento intelectual, convívio social, livre exercício das forças físicas e espirituais" (Kuenzer, 2003, p. 47).

Arroyo (2005) e Stocco (2010, p. 2) ressaltam, ainda, que o cuidado e a preocupação com a formação de jovens e adultos trabalhadores começaram recentemente, o que gerou a necessidade de preencher lacunas teóricas específicas a este público.

A partir do ano de 2005 o PROEJA começou a ser ofertado e foi destinado a educação profissional de forma integrada ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito dos CEFETs e Escolas Agrotécnicas e Técnicas vinculadas às Universidades Federais, e posteriormente teve sua abrangência ampliada quanto à oferta de cursos pelas instituições estaduais e municipais, e possibilitando a articulação de cursos na formação inicial e continuada de trabalhadores também para o ensino fundamental, além do médio.

O objetivo deste programa é contribuir para a superação dos dados apresentados pelo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, divulgado em 2003, que apontava que 68 milhões de jovens e adultos trabalhadores brasileiros acima de 15 anos não concluíram o ensino fundamental, e apenas 6 milhões (8,8%) estavam matriculados na EJA (Grabowski, 2010, p.103).

A preocupação com o direito ao acesso à educação para os trabalhadores e a quem foi negado esse direito, devido a conjuntura sócio-econômica e também pelo sistema escolar, é alvo de diversas investigações empíricas, que apontam que as condições dadas aos jovens e adultos que retornam à escola não garantem a permanência e a conclusão das etapas formais de educação. As estratégias para uma educação que não seja uma simples certificação ou compensação do tempo perdido com condições reais de que estes estudantes tenham acesso aos conhecimentos e bens culturais é alvo de pesquisas, embora reconheça-se que em uma sociedade dividida em classes, estruturalmente, há pouco espaço para a ação (Rummert, 2007; Stocco, 2010, p. 7).

Pela formação estrutural tão desigual do Brasil, no qual as desigualdades sociais mais gritantes são vistas com naturalidade, o trabalho para garantir o direito à educação e à formação profissional a esse público torna-se uma tarefa titânica, considerando nossa tradição cultural de formação de bacharéis e o desprezo pelas camadas mais oprimidas da população. Os sujeitos que são alvos das políticas destinadas à EJA encontram-se, normalmente, em um estado de necessidade que os impele ao trabalho e ao mesmo tempo retornam à escola, muitas vezes, abandonada, devido à necessidade de trabalhar ou manterem-se no emprego, ou de terem ferramentas que os possibilitem obter um mínimo de dignidade.

As instituições da rede federal de educação profissional têm suas origens marcadas pela formação da classe trabalhadora, mesmo que de forma preventiva ou corretiva⁴⁹, marcada pelo

⁴⁹ O Decreto de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices indicava que "É necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e profissional, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime".

preconceito e pela discriminação. Era necessário disciplinar um contingente populacional para um contexto recém saído da escravidão e recém ingressado na República e, por isso, a instalação das escolas teve a incumbência de transformar os "desocupados" em cidadãos úteis e contribuidores da ordem social. No decorrer da história destas instituições, entretanto, esta visão se modificou, principalmente com a reforma Capanema, no governo Getúlio Vargas, que não reconhecia mais a escola técnica como fator de prevenção ou correção social, mas como elemento estratégico para o desenvolvimento da economia, e melhoria da condição de vida dos trabalhadores. Portanto, a percepção da escola como espaço preventivo ou corretivo foi gradativamente sendo reduzida e totalmente modificada, quando seu objetivo foi formar trabalhadores capazes de se adaptar à nova organização científica do trabalho, a partir dos anos 1940. A partir daí, ocorreu a identificação institucional com uma formação técnico-científica que fosse adequada às mudanças e transformações no âmbito da produção. Neste contexto, o foco tornou-se os processos produtivos e não os sujeitos e seus contextos sociais, por isso, atualmente, a partir das reformas da educação profissional e do processo de *cefetização* e ainda com a possibilidade de ofertar ensino superior, o espaço ocupado por estudantes da EJA são reduzidos, além de disputados com outras modalidades dentro das instituições, tornando-se, dessa forma, uma oferta marginal.

O PROEJA, assim como o Ensino Médio Integrado, considera o trabalho como princípio educativo, pois a sobrevivência das pessoas está condicionada ao desempenho do trabalho. Mesmo aqueles indivíduos que não o desempenham, por quaisquer motivos, sobrevivem graças ao trabalho humano.

Tal como fez no ensino médio integrado, Marise Ramos (2010, pp. 67-69) discute os sentidos da integração na Educação de Jovens e Adultos. Aponta como o primeiro sentido uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo, tendo como horizonte desta perspectiva a formação politécnica e omnilateral com o objetivo de proporcionar a compreensão da constituição do processo histórico e contraditório do desenvolvimento das forças produtivas. O trabalho deve ser considerado em sua acepção geral, ou seja, como atividade produtiva, determinação ontológica fundamental da humanidade e em sua acepção particular, redefinido pela forma capitalista da divisão do trabalho. É pela compreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender a relação social e no interior destas, as condições de exploração do trabalho humano. A autora afirma que não é possível ignorar a dimensão do trabalho no contexto da produção de existência do estudante adulto, mas

que também não é possível reduzir sua dimensão ao contexto econômico. Ressalta que é necessária a apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual se realiza para se compreender o processo de exploração existente e o valor da educação neste contexto.

O segundo sentido apontado pela autora configura-se na produção da existência em contextos produtivos concretos e com características históricas correspondentes ao nível de avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção, e que colocam, para os sujeitos, exigências específicas de domínio técnico-científico para que se tornem aptos a atuar neste contexto. A autora situa a Revolução Industrial como o período em que a educação torna mais explícita os seus vínculos com a produção da vida material, e passa a encarar o trabalho como elemento indissociável e como princípio que ordena o sistema de ensino, o currículo e as práticas pedagógicas, reproduzindo as relações sociais de produção, e conformando os sujeitos à ordem da sociedade capitalista (Ramos, 2010, pp. 69-71).

A história tem provado que a configuração social impõe aos jovens da classe trabalhadora uma necessidade de trabalhar e à escola compete também proporcionar, por meio da profissionalização, o direito ao trabalho. A EJA mantém uma função reparadora da negação do direito à educação básica àqueles que não tiveram acesso na idade adequada. Ramos (2010, p.75) faz uma provocação de que, se o PROEJA, possibilitando também a profissionalização, não estaria contribuindo para a continuidade desta negação, e questiona sobre as implicações políticas, se mantida a função reparadora da EJA, ao incorporar a profissionalização nessa modalidade. As hipóteses levantadas seriam de que, após significativos avanços conceituais, permaneceria o risco de converter a EJA em educação compensatória, substituindo a educação básica pela profissionalização, e a segunda implicação é inscrever a EJA no mito da empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva.

Para os estudantes da EJA, que não tiveram uma trajetória escolar linear, a relação entre educação e trabalho é imediata e contraditória. Para eles, o sentido do conhecimento não está em proporcionar a compreensão geral da vida social e depois instrumentalizá-la para o exercício profissional. Na maioria das vezes, o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho e pela necessidade de nele se inserir e permanecer. A reestruturação produtiva, somada às perdas dos direitos sociais ameaça os trabalhadores com o desemprego, deles exigindo maior *flexibilidade* para enfrentar as mudanças internas ao trabalho

(automação da produção e dos serviços e pelos novos paradigmas de gestão), quanto às externas, configuradas pelo trabalho precário, de tempo parcial, autônomo, desregulamentado, etc (Harvey, 2005). O conceito de educação continuada ou ao longo da vida vem definir o sentido da educação de jovens e adultos frente a essa realidade: a necessidade de aprender para toda a vida e instrumentalizar-se para estar adaptado às mudanças, trazendo a responsabilidade de estar empregado a si e não ao contexto. Para os estudantes da EJA, a educação adquire um sentido instrumental, devido ao fetiche como é tratada, ao conferir um poder sobre-real de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho. Por este motivo, não faz sentido que a educação profissional seja planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção. Por outro lado, um projeto da EJA que exclui o trabalho como realidade concreta da vida dessas pessoas não as considera como sujeitos que produzem sua existência sob relações contraditória e desiguais. Diante deste contexto, uma política de educação, que se restrinja aos exames supletivos e a sua função certificadora, nega a formação dos sujeitos que têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos pela humanidade e produzir cultura, não para se adequar à realidade existente, mas para compreendê-la, apropriar-se de seus potenciais e transformá-la (Ramos, 2010, pp.76-77).

O direito à educação, previsto no artigo 205 da Constituição de 1988, é extensivo a “todos” e configurado como “dever do Estado e da família” e prevê, ainda, no inciso I do artigo 208, que o ensino fundamental será obrigatório e gratuito e a sua oferta é assegurada também a todos os cidadãos que não tiveram, na idade apropriada, acesso à escola. Mas, ao mesmo tempo em que essa garantia se mostra aquém das necessidades de formação dos indivíduos excluídos da escola, ela também não parece ser efetivada, na prática, de maneira coerente às demandas e à realidade dos jovens e adultos. Ou seja, o referido direito constitucional à educação está longe de ser garantido concreta e efetivamente no Brasil, pois além do índice alarmante de analfabetismo⁵⁰, grande parcela da população não consegue passar mais do que quatro ou seis anos na escola, ou seja, não chega a concluir nem ao menos o ensino fundamental, ficando, dessa forma, longe de iniciar o ensino médio.

Entretanto, a realidade da educação brasileira está ainda muito distante de dispensar a necessidade da Educação de Jovens e Adultos, haja vista que a educação básica não contempla a

⁵⁰ O índice médio de analfabetismo absoluto (indivíduos que não sabem ler nem escrever) no Brasil em 2001 foi de 12,4%. Além disso, 30% da população com 15 anos ou mais de idade são analfabetos funcionais, ou seja, possuem menos de quatro anos de estudo, de acordo com dados do Censo 2000 (Pierro, 2003, p. 9).

todos os cidadãos em suas etapas de vida ditas regulares e isso se deve a diversos motivos que afastam as crianças e os adolescentes da escola.

Dentre esses motivos, queremos destacar aqueles que se relacionam à necessidade de sobrevivência que obriga muitos a deixarem de estudar para trabalhar e ajudar no sustento da família. Tal destaque se deve ao fato de que, a nosso ver, esse motivo continua exercendo grande influência na exclusão de tais indivíduos da escola a ponto de se agravar na fase jovem e adulta, pois o exercício do trabalho se torna ainda mais necessário nessa etapa da vida e tende a dificultar ainda mais o acesso e a permanência deles nos estudos.

4.6.1 Os preceitos legais do PROEJA

Apesar de a EJA ter uma história já um tanto longa, faz pouco tempo que ela passou a figurar formalmente no sistema de ensino e nas Leis, Decretos Federais, programas governamentais e a se constituir preocupação de setores específicos, tanto para o MEC quanto para as Secretarias de Educação de estados e municípios, especialmente quanto aos recursos financeiros a ela destinados (Arroyo, 2005; Stocco, 2010, p.16).

O PROEJA foi criado pelo Decreto 5.478/05, inicialmente restrito ao âmbito dos CEFETs e Escolas Agrotécnicas e posteriormente foi retificado, por meio do Decreto 5.840/06, para abranger também, "as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S")" (Decreto 5.840, 2006, art.1º).

Também estabelece o parágrafo 2º, desse mesmo artigo do Decreto, que os cursos e programas do PROEJA devem "considerar as características dos jovens e adultos atendidos" e articularem-se ao ensino fundamental ou ao ensino médio, "objetivando a elevação do nível de escolaridade", ou ainda ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante. Vê-se, portanto, que o objetivo explicitado no Decreto, refere-se à elevação do nível escolar dos estudantes trabalhadores. Outra determinação foi da implantação desse programa até o ano de 2007 com a oferta mínima de dez por cento das vagas de ingresso de 2006 e, ainda, com previsão de ampliação dessa oferta a partir de 2007, incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional de cada instituição da rede federal de educação tecnológica.

A proposta do PROEJA tem como perspectiva a integração da educação profissional à educação básica, buscando superar a dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante.

Esse Decreto trouxe para o âmbito das Instituições Federais de Ensino (IFEs) um público novo, até então não atendido por essa rede, no que diz respeito à escolarização formal, o público da EJA, e, com ele, a necessidade urgente de instrumentalizar os profissionais envolvidos, rever conceitos, diretrizes e a própria organização curricular e operacional dos cursos que o programa oferece, bem como ampliar a estrutura escolar em todos os sentidos: número de docentes, técnicos administrativos, acervo bibliográfico, equipamentos, laboratórios, salas etc. A expectativa para viabilizar essas ações seria o aumento dos recursos materiais.

Conforme o Documento Base (2007b, p.34), que instituiu os princípios do PROEJA, a educação proposta visa não adaptar o trabalhador ao processo de acumulação da economia capitalista, mas comprometer-se à formação de um sujeito com autonomia intelectual, crítico, ético e comprometido com a transformação social.

Além dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, há a possibilidade da oferta de formação inicial e continuada de trabalhadores para o ensino fundamental, que são cursos de curta duração e com focos específicos em determinadas áreas. Buscam tanto a formação inicial em uma determinada área como o aprofundamento, por meio de continuidade e atualização na formação, atendendo a necessidade de garantir uma qualificação mínima para um ingresso emergencial no mercado de trabalho ou também na manutenção.

Ao se pensar em elevação de escolaridade para esse público, observa-se, entretanto, o descompasso existente ao se planejar atividades que não podem ser concretizadas devido às graves deficiências escolares existentes, aliadas ainda ao aligeiramento da formação, porque os cursos são planejados com uma carga horária reduzida e uma jornada diária de atividades pedagógicas também, reduzidas.

As condições existentes podem levar tanto ao abandono por parte dos estudantes como uma oferta de educação precária para os jovens e adultos. Essa situação se configura a partir do desprezo com que as políticas destinadas a esse público são tratadas, porque, historicamente, houve uma falta de compromisso do Estado para a EJA, quase sempre relegada a iniciativas de pequenos e poucos grupos como igrejas, movimentos populares, organizações não governamentais. Em termos legais, não há nenhum mecanismo de ação previsto para a permanência dos estudantes da EJA, embora estejam previstas no Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA/2007: criação de mecanismos visando recursos a auxílio alimentação, transporte, aquisição de material didático, bolsa auxílio para estudantes do PROEJA, etc. (Documento Base, 2007b, pp 12-24).

Estratégias que garantam recursos para transporte, alimentação ou transferência de renda podem viabilizar a permanência e o êxito dos estudantes beneficiados, visando garantias mínimas de dignidade para uma melhor participação social. Entretanto, há de se ressaltar que devem ser temporárias, considerando sua substituição por mecanismos de transformação social permanente. Outras estratégias dizem respeito às adaptações necessárias que são específicas para este público: adequação dos cursos às necessidades dos estudantes, adaptação dos horários de aula e do calendário escolar, estratégias pedagógicas/metodológicas destinadas ao público EJA. Entretanto, destaca-se o alerta de Arroyo (2005, p.44):

Criar alguns espaços para a continuidade de estudos dos jovens e adultos populares, nada ou pouco fazendo por mudar as estruturas que os excluem do trabalho, da vida, da moradia, de sua memória, cultura e identidade coletiva não configurará a EJA no campo dos direitos.

Ou seja, a pura e simples oferta de vagas para a educação de jovens e adultos nas escolas não resolve a situação, pois ela é muito mais complexa e envolve um conjunto abrangente de fatores que vão além das paredes das salas de aula e das necessidades educacionais desses indivíduos. Conforme esse mesmo autor, para se garantir, desde a infância, o direito à educação desse público, que já se encontra excluído de vários direitos, é preciso considerar os seus sujeitos inseridos nas coletividades das quais fazem parte

As iniciativas do governo, na visão de muitos autores, a exemplo de Rummert (2007, p. 38), encerram “possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão.” Assim, elas demonstram que os governos, para “solucionar” os problemas do sistema educacional brasileiro, têm optado por ações que alteram apenas os dados estatísticos como se possível fosse apagá-los com uma borracha e corrigi-los.

Nessa perspectiva, as ações são focais, restritas a pequenos grupos e não radicais, ou seja, não agem na raiz da questão, servindo apenas como paliativo emergencial dentro do sistema que permanece inalterado. Além disso, o financiamento da educação pública, especialmente para a modalidade da EJA, ainda permanece muito aquém das necessidades da sociedade.

As observações empíricas indicam que o PROEJA, nas instituições federais, é relegado a um último plano, mesmo considerando as raízes históricas do surgimento das instituições federais de ensino, ligadas à classe trabalhadora. A possibilidade de oferta de cursos de ensino superior tem dirigido o foco destas instituições não para a classe trabalhadora pobre, mas para a área de

desenvolvimento tecnológico e para os cursos superiores, como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.1096):

Vale observar que as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio. Diante disso, a instituição do PROEJA pode ter fundamentos mais corporativos do que ético-políticos.

Embora o Ensino Médio Integrado e o PROEJA sejam as medidas mais socialmente comprometidas com uma mudança social, no âmbito do ensino médio, outros programas destinados aos trabalhadores são foco de formação e certificação, como os cursos de formação inicial e continuada (FIC), que são destinados à formação do trabalhador, sem exigência de escolaridade prévia e têm duração variável. Estão previstos no âmbito da educação profissional, no Decreto 5.154/04 (com redação atualizada do Decreto 8268/14), que considera que a educação profissional é desenvolvida por meio de "qualificação profissional, inclusive inicial e continuada para trabalhadores". A duração mínima é de 160 horas.

São compostos de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil profissional e com as competências requeridas pelo mundo do trabalho. O objetivo destes cursos é oferecer uma opção mais rápida e com custo mais acessível aos profissionais que desejam se qualificar ou certificar-se em uma determinada área.

Embora sejam considerados cursos livres, por não exigirem uma escolarização prévia, podem ser considerados a única alternativa de formação profissional a segmentos mais vulneráveis da população e que não tiveram acesso a uma educação formal, de manterem-se ou acessarem uma atividade profissional que garanta sua manutenção com mais dignidade.

4.7 Financiamento da educação profissional no Brasil

As políticas voltadas ao ensino médio e a educação profissional, no Brasil, durante os governos Fernando Henrique e Luís Inácio Lula da Silva convergiram no sentido da adoção de medidas de alinhamento a modelos propostos por organizações internacionais, demonstradas por ações financeiras executadas, no Brasil, pelo BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento - nos períodos de 1996-1999 e 2004-2007 em que se evidenciam propostas de desenvolvimento de educação profissional não formal e de capacitação para o trabalho, voltados para jovens e adultos, verificadas na oferta de educação profissional e tecnológica a distância e o destaque dado à

modalidade de educação de jovens e adultos, exteriores à educação formal, trazendo em seu bojo características de políticas compensatórias, embora as medidas do governo Fernando Henrique tenham sido de imposição e do governo seguinte, de adesão (Melo, 2009, pp.146-147).

No desenvolvimento da educação profissional no Brasil, há uma história repleta de contornos e por ser considerada uma área crítica e sensível pela aproximação com o mundo do trabalho, envolvia e envolve uma série de atores com interesses divergentes, cuja influência determinou os rumos e objetivos assumidos pelas políticas ligadas à educação profissional. Obviamente, por ser uma política pública, envolveu instrumentos normativos, gestores, estruturais e orçamentários, para garantir o desenvolvimento deste projeto.

A história da legislação da educação brasileira, que desde a Constituição de 1934, sistematicamente vincula e prevê recursos para o financiamento da educação nacional, como também o fez a CF de 1988 quando fixou 18% da arrecadação de impostos por parte da União e, 25% nos Estados, Distrito Federal e Municípios destinados à Educação, deixou a Educação Profissional sem previsão legal de recursos, pois a menções existentes restringem-se ao Ensino Fundamental, Médio e Superior. (Gabrowski & Ribeiro, 2006, p. 3)

A oferta da educação profissional, no Brasil, encontra-se centrada no financiamento público estatal (redes federal, estaduais e alguns municípios); financiamento particular: pagamento de mensalidades (58,2% dos estudantes estão em escolas privadas) e financiamento do Sistema S (receita compulsória em média 5 bilhões de reais por ano) (Gabrowski & Ribeiro, 2006, p.5).

Os mesmos autores destacam que o Ministério da Educação restringe-se a financiar a manutenção e o desenvolvimento da rede federal, mas em outros Ministérios proliferam uma série de programas e projetos de qualificação desarticulados. A oferta da educação profissional é destinada a jovens e trabalhadores que não possuem condições de financiamento e, portanto, a oferta pública deveria ser maior que a privada, visando corrigir distorções e também contribuir para a maior articulação e transparência da aplicação dos recursos.

O financiamento da reforma do ensino médio e da educação profissional nos anos 1990 foi associado ao Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED)⁵¹ – acordo MEC/BID e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) acordo MEC/MTb/BID, para o período de

⁵¹ O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) tem por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. Para isso, tem como metas apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino; equipar, progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola; implementar estratégias alternativas de atendimento; criar 1,6 milhão de novas vagas; e melhorar os processos de gestão dos sistemas educacionais dos estados e do Distrito Federal. Com um orçamento de US\$ 220 milhões, dos quais 50% são provenientes de contrato de empréstimo firmado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a outra metade, de contrapartida nacional - sendo US\$ 39,3 milhões do Tesouro Nacional e US\$ 70,7 milhões dos estados, o PROMED tem por objetivos melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social. O acordo entre o MEC e o BID encerrou em janeiro de 2007 (Guimarães, 2008, p. 56, ver também <http://www.fnede.gov.br>)

1997-2003, sob gestão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), para implantar a reforma educacional e implementar um novo projeto pedagógico no ensino médio e na educação profissional. Para Manfredi (2002, p.173), “O foco da reforma é a melhoria de qualidade e da pertinência” do ensino médio e “da Educação Profissional em relação ao mercado de trabalho, construindo e fortalecendo parcerias entre sociedade e Estado, entre escola e setor produtivo”. O PROMED e o PROEP estavam associados de forma orgânica à reforma da educação profissional quando se promoveu o financiamento do ensino médio por ser este o pré requisito para a educação profissional, durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

O PROEP foi o resultado do acordo, entre o Ministério da Educação e do Desporto, o Ministério do Trabalho e o Banco Interamericano de Desenvolvimento - MEC/MTb/BID para a reforma da educação profissional. Neste acordo, o BID disponibilizaria R\$ 500 milhões de reais para ser investido na formação de profissionais e no ensino técnico, sendo que deste montante, 50% seria de responsabilidade do BID e os outros 50% do governo brasileiro. Deste valor, 50% seria de responsabilidade do Ministério do Trabalho e os outros 50% do Ministério da Educação. A intenção, com este aporte de recursos, era desmembrar o ensino técnico do secundário regular, estimular as escolas técnicas a oferecer cursos básicos, aumentar o número de vagas e diminuir os custos (Guimarães, 2008, pp. 56-57). Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE - no encerramento suas atividades em 2007, o PROEP teria financiado ações em 262 escolas de educação profissional, que teriam a capacidade de atender 926.994 estudantes(as) em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial ou continuada.

Para atingir os objetivos da reforma da educação profissional, cujos recursos eram destinados, prioritariamente, para incrementar o atendimento de nível básico e técnico, o PROEP contemplou a expansão e melhoria de infra-estrutura (instalações, equipamentos), capacitação de técnicos e docentes, adequação e atualização de currículos, por meio de três subprogramas:

- *transformação das instituições federais de educação tecnológica* – programa relacionado aos Cefets e às Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, para que constituam uma rede de referência para a Educação Profissional no País, englobando ensino, pesquisa e extensão em educação e trabalho.
- *reordenamento dos sistemas estaduais de educação profissional* – para ampliar e diversificar a oferta de cursos, otimizar o atendimento e evitar duplicidade ou paralelismo nas ações, de modo que se crie uma rede descentralizada de educação profissional em todas as unidades federativas;
- *expansão do segmento comunitário* – desenvolvimento e fortalecimento de entidades municipais (prefeituras), sindicatos patronais ou de empregados e instituições sem fins

lucrativos que atuem ou pretendam atuar no campo da Educação Profissional. (Manfredi, 2002, p. 174).

Segundo Ramon de Oliveira (2003, pp. 53-54) a educação profissional foi concebida pelo Banco Mundial (BM) como alvo da iniciativa privada assentada no aspecto na incapacidade do setor público acompanhar as necessidades do setor privado devido à burocracia e também no fato de que a qualificação profissional proporcionaria um aumento na produtividade das empresas e renda dos trabalhadores e, dessa forma, os beneficiados poderiam pagar por esse serviço.

Em 2003, o Governo Luis Inácio Lula da Silva renovou os financiamentos internacionais do BID, referentes ao PROMED e PROEP, implementando a segunda etapa das ações com vigência até o ano 2007.

Para o período de 2004-2007, o BID deslocou seu foco de atenção para cinco áreas estratégicas: i) produtividade e infra-estrutura; ii) pobreza, equidade e capital humano; iii) condição de vida e eficiência nas cidades; iv) fortalecimento institucional e modernização do Estado; v) outros temas gerais e de caráter transversal como integração regional, meio ambiente e recursos naturais, redução das desigualdades regionais, de gênero e raciais. (Melo, 2009, p.146)

Melo afirma que na segunda estratégia, o BID reforça as políticas voltadas para o ensino fundamental e propõe a identificação e o desenvolvimento de modelos de educação profissional e informal e de capacitação para o trabalho, voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede federal de Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

Apesar das críticas dirigidas às reformas da educação profissional e ao financiamento do PROEP, ressalta-se que foram coerentes com os princípios defendidos, isto é, tornar as instituições federais competitivas no “mercado educacional” e transferir recursos para a iniciativa privada, por meio da expansão do segmento comunitário para atuar no âmbito da educação profissional, cujos resultados mostraram-se medíocres passados alguns anos, além da não aprovação das contas (Moura, 2012, p. 54).

Em 2004, com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e promulgação do Decreto nº 5.154/2004, propostas de redirecionamento do PROMED e do PROEP são apresentadas, visando a implementação do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. Na compreensão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, pp. 1091-1092),

No caso da rede federal, o Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP) poderia ser utilizado como fonte de financiamento dessa iniciativa, juntamente com o processo de convencimento político, tanto das instâncias dirigentes quanto da comunidade em geral. [...] No caso das redes estaduais, além do PROEP, também o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) poderia redirecionar seus objetivos e prioridades de financiamento.

No entanto, há uma *ruptura* entre as orientações internacionais para as políticas educativas e curriculares, fazendo com que o MEC não renove os acordos MEC/MTE/BID – PROMED e PROEP – e afirme o financiamento da educação profissional e tecnológica com recursos do tesouro nacional.

Com o resultado das discussões, destaca-se a aprovação e publicação da lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, com recursos na ordem de 32 bilhões de reais, pois

a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) significa a inusitada criação de uma fonte estável de recursos para a escola média, que tem, historicamente, sobrevivido apenas à sombra do financiamento do ensino fundamental ou, como no caso da recente reforma, atrelada à insegurança e ao alto custo dos empréstimos internacionais. (Zibas, 2005, p.1079)

Esta legislação destina recursos orçamentários para implantação e manutenção do ensino médio integrado à educação profissional e da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, conforme Art. 10, Incisos XIII e XVII, do texto oficial abaixo:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

XIII - ensino médio integrado à educação profissional;

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo.

O Art. 36 define que no primeiro ano de vigência do FUNDEB, as ponderações destinadas ao ensino médio integrado à educação profissional e à educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio seguirão as seguintes especificações:

XI - ensino médio integrado à educação profissional - 1,30 (um inteiro e trinta centésimos);

XV - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo - 0,70 (setenta centésimos).

A questão do financiamento é primordial para a efetivação destas políticas e no caso da esfera do ensino médio integrado, tanto na modalidade *regular* como *EJA* é um tanto complexa porque não existem fontes de financiamento perenes para a educação profissional e tecnológica, e a cada ano as verbas orçamentárias são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União. Além disso, o ensino médio integrado, tanto

na modalidade regular como na modalidade EJA faz parte da educação básica, então teria uma destinação de recursos específicas para esse fim. Entretanto, por fazerem parte, também, da educação profissional, esta questão fica mais complexa. Grabowski (2005), ao realizar um estudo sobre o financiamento da educação profissional, comprovou que foram destinados à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica cerca de 600 milhões de reais, enquanto que o Sistema “S” recebeu em torno de 5 bilhões de reais, durante o governo Lula, o que comprova a opção pelo modelo de educação profissional feita pelo governo que não rompe com o modelo antigo, mas que assume o processo de regulação na educação profissional.

A saída para este impasse seria a aprovação do FUNDEP – Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional – que é um Projeto de Emenda Constitucional (PEC 24/05) que visa a criação de um fundo perene para o financiamento da educação profissional, mas a aprovação no Congresso Nacional esbarra com a diversidade de interesses e projetos societários em disputa (Documento Base, 2007a, p.39) o que seria uma possibilidade longínqua. Uma outra saída seria a necessidade de ampliar a destinação de recursos do PIB⁵² ao setor educacional, o que seria mais coerente com as necessidades do país.

Vale ressaltar que embora o Brasil ocupasse uma posição de subordinação na divisão internacional do trabalho, observa-se que a liberação dos recursos para financiar as reformas educacionais na década de 1990 e a sujeição às orientações das organizações como o FMI, Banco Mundial e a CEPAL foi uma *opção política* do governo brasileiro, quando determinados setores foram coniventes e que o volume estratégico da economia do Brasil oferecia condições de resistência e não justificava a subordinação à imposição destas organizações. A conclusão que Frigotto e Ciavatta (2003) chegaram é que as políticas de educação dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso e do tipo de projeto social articulado foram associados de forma ativa, consentida e subordinada aos organismos internacionais.

Esta posição é corroborada por Rosemberg (2000, p.72), que alerta para que se evite cair em falácias que consideram que as orientações as orientações políticas das organizações

⁵² Em 2001 o PIB aplicado para a educação era menor que 5%. O embate envolvendo setores ligados às representações docentes e da sociedade civil que defendia a aplicação de 10% e o governo, que defendia 6,5% até 2011, para cumprir as metas estipuladas pelos Planos Decenais de Educação. Entretanto, a aprovação do Plano Nacional de Educação(PNE) 2001-2011, tinha como objetivo o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos, 80% de crianças de 4 e 5 anos, universalização da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) e matrícula de pelo menos 30% dos jovens no ensino superior. Com relação ao financiamento, o PNE não indicou nenhuma meta. O Senado Federal, então, indicou 7% do PIB, o que foi vetada pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Desta forma, o PNE foi aprovado sem vinculação a nenhuma meta de financiamento, o que colaborou para que as metas propostas não fossem cumpridas. No governo Lula também não houve nenhuma alteração com relação ao aumento do PIB para a educação, o que contribuiu para que menos de 5% continuasse sendo aplicado até 2011.(Ver Saviani, 2007).

intergovernamentais (OIs) ou multilaterais são impostas aos governos nacionais sem sua anuência e que

as OIs facilitam e restringem a ação dos Estados-membros numa dinâmica de “toma lá dá cá”. Por exemplo: empréstimos atuais do BM na área social impõem condições prévias na área econômicas (o que denomina de condicionalidade) que devem ser seguidas pelos países demandatários.

Fúlvia Rosemberg (2000) ressalta que o tipo de financiamento pode orientar o rumo das decisões tomadas pelas organizações intergovernamentais, principalmente quando associado, estatutariamente, ao processo decisório. As decisões de mais alto nível são tomadas pela junta de governos, cujo poder de voto é diretamente relacionado ao montante de capital aportado por cada um dos países-membro. Como um dos países que possui maior poder de voto e de veto, as políticas de financiamento das organizações multilaterais para o Brasil têm a anuência do governo, pois o Estado brasileiro é acionário dessas instituições.

Além da opção do financiamento ligado à educação profissional para o setor privado, principalmente para o sistema S, há outras críticas que são pertinentes sobre a questão do financiamento da educação profissional, e que são apontadas na tese de Gabriel Gabowski (2010). Trata-se da pulverização de recursos e esforços para os diversos programas de inclusão, que ampliam a qualidade da educação básica, possibilitando o acesso à educação profissional, inicial e/ou continuada desses jovens e adultos trabalhadores. Estes programas são o PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Tec-Nep, destinado a desenvolver políticas públicas sobre ações que criem condições de acesso, permanência e saída com sucesso de estudantes com necessidades educacionais especiais, a Escola de Fábrica, programa que visa a inclusão de jovens de baixa renda ao mercado de trabalho por meio de cursos de iniciação profissional em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, o Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, voltado para o segmento de jovens de 18 a 29 anos que não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Atualmente, ainda existe o PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Para concluir, apresentamos o quadro 5 que sintetiza alguns aspectos comparativos entre as redes regular e de educação profissional desenvolvido por Melo (2007).

Quadro 5 - Características das redes de ensino

Natureza	Rede Regular de Educação LDBEN/96	Rede de Educação Profissional	
		Decreto 2.208 e PROEP	Decreto 5.154/04 e PROEP
Vinculação	MEC	MEC e MTE	
Princípio orientador	Equidade social	Empregabilidade	
Responsabilidade	União, Estados e Municípios	Não definida. Documentos como o PDRE e Manual de Instruções do PROEP apontam à redução da responsabilidade da União para com a manutenção do ensino profissional	
Instituições	Públicas, privadas com e sem fins lucrativos	Públicas, privadas comunitárias, de representação sindical, empresas	
Financiamento	Público ou privado	Recursos provenientes de diversas fontes	
Organização	Ciclos, série ou etapas	Organização curricular por módulos: possibilidade de saídas intermediárias	
Títulos	Certificados	Certificados	Certificação gradativa: evolução dentro de itinerários formativos específicos.
Currículos	Formação geral definida pelo MEC	Direcionado à demanda do mercado de trabalho	
Gestão	Gestão democrática no ensino público	Gestão democrática no ensino público e Gestão tripartite no segmento comunitário	

Fonte: Melo (2007)

4.8 Conclusões

Os anos 2000 foram marcantes no âmbito da modalidade da educação profissional brasileira. Medidas de “inovação sócio-política” (Antunes, F., 2004, p.22) foram tomadas como continuidade, reação ou inovação em relação às políticas de educação profissional dos anos 1990. Nos últimos 20 anos do século XX ocorreram mudanças substanciais que marcaram a história do país e demarcaram grupos, ideologias, ações. O final do período de ditadura militar foi seguido pelo início da democratização, mas também pela opção do país por um modelo alinhado ao grande capital internacional que provocou a corrida em busca de modernização, estabilização da moeda, abertura de mercado, privatização das grandes empresas estatais e gerou uma crise de empregos, concentração de renda, extremas desigualdades sociais (embora as desigualdades sociais sejam marcas constantes da história brasileira). A eleição presidencial de 2002 levou ao poder um projeto de governo aliado aos movimentos populares e que visava inserir o país em uma conjuntura, não de submissão ao capital internacional, mas de protagonista de destaque na trama global. A ideia do crescimento aliada à justiça social foi o objetivo a ser alcançado por meio de medidas que passavam também (e principalmente) pela educação. Neste contexto era imprescindível

democratizar o acesso ao ensino básico a todas as crianças e jovens em idade escolar, além de garantir qualidade à educação pública ofertada. Como a história recente tem demonstrado, este percurso tem sido tumultuado, controverso e forças contrárias não podem ser subestimadas quando em um contexto de crescimento simbólico do capital, a educação é tratada como mercadoria.

O Estado brasileiro, por meio das políticas de integração entre a educação profissional e o ensino médio, seja na forma regular ou na modalidade para jovens e adultos, buscou contribuir para a superação da histórica dualidade estrutural presente na educação. Entretanto, esse percurso é obstaculizado pela histórica divisão de classes existente no país, que alijou do acesso à cidadania um contingente considerável de pessoas, caracterizando o país com uma das maiores desigualdades sociais existentes. Apesar da contribuição de grupos de pesquisa e de movimentos sociais na superação deste quadro, os entraves são consideráveis, porque outros grupos de pressão se fazem presentes e organizados para a condução das políticas de formação profissional. Considerando o cenário, mesmo que se queira ofertar aumento de escolaridade em uma perspectiva politécnica, é necessário considerar um contingente populacional enorme que não teve acesso à educação, em idade apropriada, e /ou que precisa buscar formas produtivas para garantir sua sobrevivência. Neste caso, justificam-se também medidas emergenciais como o PROEJA, certificação de competências, cursos de formação básica e continuada, etc. Entretanto ressalta-se que essas medidas não podem substituir uma política comprometida com os trabalhadores, de aumento de escolaridade e com uma formação para o trabalho em uma visão não ligada aos interesses econômicos, mas que considere as necessidades e interesses das pessoas, sujeitos de sua história. No que se refere ao financiamento destinado à educação profissional, atualmente não existe uma fonte perene com esta destinação. A rede federal de educação profissional tem recebido um aporte maior de recursos a partir do governo Lula, mas verifica-se, em contrapartida, que para o Sistema S há uma destinação ainda maior, o que caracteriza um sistema paralelo de educação profissional, com força política e econômica para ditar as decisões relacionadas à área.

Capítulo V – Educação profissional: a centralidade nos sujeitos ou no mercado de trabalho?

5.1 Introdução

Este capítulo resulta de um esforço de interpretação teórica das falas dos sujeitos sociais que trabalham no Instituto de Educação Alfa - *campus* Luz e que vivenciaram as recentes políticas educativas para a área de educação profissional de nível médio.

Iniciamos o capítulo analisando a interpretação dessas políticas em uma instituição de ensino profissional a partir da enunciação dos atores sociais e das transformações sofridas. Procuramos compreender as políticas de educação profissional segundo a perspectiva centrada no Estado como o "mais importante componente de qualquer compreensão adequada à política educacional" (Dale, 1992, p.338, conforme Mainardes, 2006, p.56), articulada com a abordagem do ciclo político proposta por Stephen Ball e colaboradores (Bowe, Ball, Gold:1992; Ball:1994). A centralidade do papel do Estado perpassa por toda a análise, como um tema transversal, mas estruturante, conforme as características assumidas em determinado contexto histórico.

No decorrer dos capítulos anteriores, demonstramos como foram interpretadas as relações de inserção do Brasil no cenário globalizado e como orientaram as políticas de educação profissional, principalmente pela influência das organizações internacionais. Em seguida, analisamos o movimento de separação do ensino médio e profissional, e posterior integração, as principais diferenças e semelhanças, os embates teóricos e políticos envolvidos, o discurso hegemônico e contra-hegemônico, a elaboração dos textos e a disputa por determinados projetos sociais, segundo a ótica dos sujeitos entrevistados. Por fim, analisamos a implementação e a tradução dessas políticas em uma instituição de ensino profissional que em pouco tempo, tantos encaminhamentos diferenciados e divergentes sofreu.

No capítulo cinco, abordaremos de forma mais aprofundada o *contexto de práticas* que é o espaço em que as políticas são reinterpretadas na ação, segundo Bowe et al. (1992, p. 22):

Políticas serão interpretadas diferentemente, uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais, etc.

Portanto, não há uma linearidade em relação a implementação das políticas. A ação dos sujeitos, na decodificação das políticas, assume uma importância fundamental porque suas vivências e experiências podem gerar desdobramentos ou reinterpretações que os autores dos textos políticos não conseguem controlar. Assim, pode haver deliberadamente ou não, negação, má

interpretação, seleção de parte dos textos produzidos, interpretações superficiais, etc., as quais relacionamos e refletimos, a partir dos referenciais teórico adotados. Os textos assumem uma multiplicidade de interpretações, conforme a multiplicidade dos atores/sujeitos envolvidos.

Optamos por esta abordagem porque acreditamos que as políticas não se estruturam de forma linear, na qual é definida uma agenda, que em seguida é estruturada e depois implementada e finalizada por determinados resultados. Acreditamos que a política ocorra a partir da interação entre grupos e que estes se influenciam mutuamente, contendo elementos instáveis e contraditórios, sendo que os *contextos* (de influência, de construção do texto da política, das práticas, dos efeitos ou consequências) considerados na abordagem do ciclo político podem, num certo sentido, ser considerados facetas de uma determinada política.

5.2 Políticas da educação profissional do governo Lula: o terreno das contradições

O ensino médio integrado surge como uma proposta que responde às reivindicações dos docentes e dos sindicatos ligados às Escolas Técnicas Federais de retorno aos cursos técnicos, em que era garantida a formação do ensino médio junto com uma habilitação profissional, que durante o período de reformas implantadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso se opuseram de forma veemente aos seus preceitos, denunciando seu caráter privatista. Essa proposta incorporou também a discussão que mobilizou o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante a elaboração da LDB, nos anos 1980/1990, para que esta atendesse aos anseios da classe trabalhadora a uma educação pública e de qualidade, e que defendia uma escola comum, unitária e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, visando contribuir para romper com a dualidade educacional existente no Brasil (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005; Saviani, 1989).

A educação profissional foi tema de campanha eleitoral dos governos Luís Inácio Lula da Silva, pelo compromisso assumido com a revogação do Decreto 2.208/07, que separava o ensino médio da educação profissional. A percepção de que uma primeira medida tomada pelo novo governo era atender as reivindicações dos servidores das instituições de educação profissional no sentido de promover a articulação do ensino médio e técnico, mas de uma forma diferente do que era anterior ao Decreto 2208/97, está presente nos depoimentos.

(3) Primeiro o Lula vem, entra e se apropria do debate que existia nas escolas técnicas do retorno do integrado. Sindicatos também trabalharam muito, vem e começa a trabalhar para trazer o integrado, um integrado de uma outra forma, tem uma outra cara, não é o mesmo daquele, mas um integrado com o ensino médio muito forte, diferente do que o que a gente tinha antes. Nas Escolas Técnicas na entrada do Lula o principal reflexo foi o integrado desde a entrada, ele começa com isso. E(4)_{coordenador}

A insatisfação com relação à separação do ensino médio e técnico, nas Escolas Técnicas juntou-se aos debates existentes no âmbito da ANPED, na linha Trabalho e Educação, pela defesa de uma educação unitária e politécnica, isto é, que garantisse o domínio dos fundamentos de várias técnicas que fundamentam a produção moderna junto com a elevação de escolaridade dos trabalhadores, buscando um equilíbrio da formação intelectual e manual. O grupo que defendia essas ideias deu sustentação às políticas de educação profissional do governo Lula, e muitos foram ocupar cargos no Ministério da Educação, conforme atestam depoimentos.

(4) Eu acredito que o integrado foi implantado porque um grupo que era militante do PT e das organizações sociais e sindicatos e que já pensavam em educação integral. Teve uma experiência principalmente com a CUT num programa chamado Integrar⁵³ que pensavam o ensino fundamental integrado ao profissional com elevação de escolaridade, que esta é uma das características do profissional integrado que também eleva a escolaridade, então este grupo e mais uns teóricos... [...] eles vão para o governo, vão ter cargos alguns no primeiro escalão, outros no segundo, no MEC, no Ministério do Trabalho muitos vão para lá e vão tentar colocar em prática esta utopia, né, esse ideal da escola de educação integrada. Eu penso que é principalmente pela ida deste grupo para o governo [...] e eles levaram esta ideia que eles já vinham pensando teoricamente na linha da politecnia, da escola do Gramsci, com base nos princípios do Marx, e aí com os educadores marxianos, tem um grupo teórico no Brasil que pensa isso, e eles tiveram essa possibilidade no governo, eles não eram tão radicais, eles não tinham tanta força assim porque manteve tudo o que tinha mas só acrescentou mais uma coisinha, mais uma possibilidade e acho que foi porque esse grupo foi para lá. E(3)_{professor}

Como uma política contundente no âmbito da educação profissional, houve um espaço cedido para atender as reivindicações das entidades que lutavam pela defesa da revogação do Decreto que impedia a articulação do ensino médio e técnico, bem como os segmentos que lutavam pela defesa de uma educação pública, gratuita, que tivesse o trabalho como princípio educativo e o ensino politécnico como horizonte de formação.

⁵³ O programa Integrar foi desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos e pela Central Única dos Trabalhadores a partir de 1996 e intensificou a discussão na central sobre a educação integral dos trabalhadores, além de tornar-se referência para os projetos posteriormente implantados (Manfredi, 2002, p. 205). Este programa foi financiado com recursos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador – com objetivos de qualificação e requalificação profissional. A consultoria para o Integrar foi dada por Maria Nilde Mascellani, que foi inspiradora do ensino vocacional, no Brasil, até sua prisão em 1968, durante o período militar. Viveu nos Estados Unidos e foi consultora da UNESCO. Para o programa Integrar, a educadora elaborou-o em uma perspectiva de uma pedagogia social, crítica e transformadora, envolvendo os significados e as implicações sociais, econômicas e culturais da reestruturação produtiva. As atividades pedagógicas compreenderiam três ações: espaço da sala de aula, laboratório pedagógico e oficina pedagógica. A partir de 2002, a temática central foi “trabalho”, dividido em três paradigmas: trabalho, democracia-cidadania e cultura. Para o Instituto Integrar: “...não limitamos a educação a simples repasse de conteúdos. A nossa prática educativa busca unir o cotidiano pedagógico à intervenção social.” (Instituto Integrar, 2007:35). Percebe-se, desta forma, um movimento ativo na intervenção social e questionamento da estrutura e não simples adaptação ao mercado de trabalho. Historicamente a educação do Brasil esteve sempre pela tutela do Estado ou do empresariado da educação, sob a tutela do Estado. A experiência do Integrar demonstra uma ação concreta da educação sob ótica dos trabalhadores. Um dos objetivos do Integrar em direção ao espaço público é transformar sua metodologia em iniciativa de políticas públicas. Propor e organizar um sistema educacional partindo do interesse dos trabalhadores, ainda mais no âmbito da educação profissional seria um risco para a hegemônica composição Estado-setor privado no campo da educação profissional. (ver Manfredi, 2002, Querubin, 2008). Não encontramos algum estudo que faça relação com o Projeto Integrar e o Ensino Médio Integrado.

No entanto, ao não romper com os princípios estruturantes do Decreto 2.208/97, ou seja, a aproximação com o mercado de trabalho e a preparação dos indivíduos para contextos instáveis, com diversidade e flexibilidade de ofertas, o Estado, representado pelo governo Luís Inácio Lula da Silva, manteve-se em uma postura de evitar conflitos e confrontos, estratégia utilizada para, mesmo atendendo as reivindicações das bases que o apoiaram, manter as estruturas já existentes. Dessa forma, também os interesses do grupo ligado ao meio empresarial não seriam contrariados.

5.2.1 Diferenças e similaridades na condução da educação profissional entre o governo FHC e Lula

Por serem recentes, contraditórias e, muitas vezes convergentes, os entrevistados, em suas falas, fazem menção às políticas destinadas à educação profissional nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, cuja diferença foi marcante, no sentido de entender a educação profissional como mercadoria ou direito social.

Segundo um dos entrevistados, as medidas econômicas implantadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, por serem tão radicais e gerarem tanta desigualdade social, tiveram a implementação de políticas sociais para compensar a rigidez das políticas econômicas. Entretanto, afirma não perceber diferenças acentuadas no governo de Luís Inácio Lula da Silva, na forma de gerenciar as políticas sociais, comparando com às do governo anterior.

São poucas mas dá para perceber alguma coisa, no modo de gerir a relação dessa ... da relação do Estado com a sociedade em geral com as políticas sociais. Também tinha com Fernando Henrique, porque a política social é necessária neste modelo que estava sendo implantado porque ele exclui muito então tem que ter um pouco de políticas sociais para atender estes excluídos, a contrapartida. Então nesta relação com o Estado, aí com o PT no governo do presidente Lula, ele vai novamente fortalecer um pouco o Estado, sem deixar o Estado de continuar apoiando o lado dos empresários e a alta economia, ele vai continuar fazendo isso, só que o Estado passa a participar mais e aí entra mais a educação... começa a dar atenção à educação, que é este o ponto que diferencia, que o governo Lula vai investir mais em educação por parte do Estado isso que diferencia um pouco, para com as terceirizações. E(3)_{professor}

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso ocorreu uma difícil equação entre a severa política econômica e as políticas sociais, em que nos países da América Latina e também o Brasil, sob forte pressão financeira internacional, a opção dos governos foi por um dos lados da balança, ou seja, ajustamento fiscal, privatizações de serviços sociais públicos, quedas significativas do gasto social e redução do grau de proteção social anteriormente oferecido. Essas medidas duras foram combinadas com outras, visando garantir um mínimo de estabilidade social, principalmente no que se referia ao combate à pobreza, donde se conclui que, mesmo com o avanço do neoliberalismo

durante o governo Fernando Henrique Cardoso, ocorreu, não de forma contraditória, mas orgânica, “um espaço para um relativo incremento de políticas sociais” (Zibas, 1999, p.249).

Embora apoiado pelos movimentos sociais para a conquista do poder, a análise demonstrada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, pp.13-15) revela que o governo Lula continuou a política monetária desenvolvida pelo governo anterior, e teve a reedição de políticas focadas no campo social e educacional. Os autores demonstram que o avanço das forças conservadoras e os embargos do governo não permitem que se realizem mudanças estruturais, e defendem a luta sistemática e permanente pelo ensino médio como educação básica, dentro de uma concepção de escola unitária e educação politécnica. A suposição é que essa perspectiva possibilite avanços mais profundos na estruturas da sociedade. Um outro pressuposto é de que a educação básica de nível médio, como direito social universal, é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção, superando a concepção de educação profissional como adestramento e adaptada às demandas do mercado e do capital. O que se constatou, entretanto, foi que a implantação do ensino médio integrado, embora tivesse atendido aos anseios dos grupos que protestaram contra a reforma educacional anterior, mantiveram e provavelmente fortaleceram as finalidades que tanto o Decreto 2.208/97 como o próprio processo de *cefetização* pretendia: a diversificação de ofertas visando a atender não só as demandas do mercado de trabalho, mas principalmente ao conceito de empregabilidade e a verticalização da instituição, no sentido de oferta de cursos de ensino superior. O governo Luís Inácio Lula da Silva manteve o compromisso com a política econômica do governo anterior e também o apoio às elites políticas, entretanto, promoveu uma ampla política de fortalecimento e intervenção do Estado, por meio de alianças que promoveram políticas sociais.

(2) [...] parecia normal do grupo que entrou no governo, do Lula, do PT, que mudasse mais, mas a mudança que teve foi em... não alterar muito o que vinha acontecendo, acrescentou alguma coisa mas não mudou o que vinha acontecendo, o que era de se esperar pela origem e formação deste grupo. Então houve essa mudança pela origem que veio dos movimentos sociais e dos sindicatos no aspecto da participação e ele levou essas pessoas juntos no governo mas manteve... não mexeu naquele que vinha sendo feito... no aspecto da participação e da ajuda, da boa relação que tinha também com o setor empresarial.E(3)_{professor}

O entendimento de que a educação não era uma atividade essencial do Estado (Bresser Pereira, 1998, p.34) e a reforma do Estado, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, restringiu o repasse de recursos para a expansão da educação profissional, que estaria condicionada mediante a aceitação das condições de separar o ensino médio da educação profissional e desta forma, ampliar a oferta de vagas para cursos profissionalizantes que já existiam

na rede. A expansão das escolas ocorreria por meio da parceria público-privada. No governo Luís Inácio Lula da Silva, embora tenha havido a expansão das escolas, mediante ofertas de vagas públicas e gratuitas, a maioria das vagas relacionou-se com os cursos técnicos subsequentes e não integrados, embora posteriormente tenha sido promulgada a Lei 11.982/08, que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e que previa a oferta de 50% de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente no ensino médio integrado (as outras ofertas são destinadas aos cursos superiores, licenciaturas para formação de professores, pós-graduação, cursos de formação inicial e continuada). Entretanto, com a expansão da rede e a possibilidade de oferta de cursos superiores, esses percentuais não são rigidamente observados.

Observa-se que as políticas ligadas à educação profissional foram construídas em um terreno instável em sua compreensão como serviço ou mercadoria ou um direito social.

(11) Acho que a diferença principal foi no foco aos cursos serem efetivamente públicos ou direcionados para a área privada. Na época do FHC a gente via que havia uma linha bem tendenciosa, bem clara, de que a área privada ou digamos assim, a área que era dominada principalmente por órgãos que estavam um pouco ligados ao governo e um pouco ligados a iniciativa privada que era principalmente SENAC, SENAI, esta área da indústria e comércio, estavam sendo bastante incentivados os cursos técnicos profissionalizantes. Tanto é que o governo chegou a fazer várias escolas e ceder para que fundações, grupos ou empresas pudessem ir tocando e trabalhando com matrículas um pouco pública e um pouco privada então estava dando uma tendência para a área privada. E quando o Lula entrou, mudou radicalmente, não, tem que ser tudo público, então isso modificou. E(9)_{gestor}

Embora os discursos relacionados ao governo Fernando Henrique Cardoso, no âmbito da educação profissional e também a superior, denunciem o viés privatista, há de se ressaltar que, no governo Luís Inácio Lula da Silva, mesmo que tenha havido a expansão da educação profissional pública e gratuita, configurando-se dessa forma um acesso ao direito à educação profissional, também ocorreu um expressivo repasse de recursos públicos ao setor privado, principalmente para as instituições ligadas aos setores empresariais do Sistema S. Houve de fato uma expansão da educação pública, considerada como direito social, mas também um comprometimento do governo com o setor privado, em uma política de aliança, que de certa forma atendeu as reivindicações dos movimentos sociais e científicos, ligados à educação, mas principalmente do setor privado, que possui uma influência relevante e articulada no Congresso Nacional em defesa dos seus interesses (Grabowski, 2010).

Um outro ponto levantado pelos entrevistados foi o que se refere à determinadas práticas de gestão, isto é, a cobrança de índices relacionados ao custo/benefício, inaugurado no governo de Fernando Henrique Cardoso e presente nos governos posteriores. A prática de avaliar, utilizando

medidas e índices e por meio do cumprimento dessas metas obter uma espécie de recompensa, como mais recursos financeiros, foi comum nos dois governos.

(12-13) Nós tivemos um período da política FHC que parte dos fomentos da reestruturação da instituição partia de programas como o PROEP, que era um programa de fomento e incentivos a por exemplo, compra de equipamentos para a instituição, mas junto com esse fomento veio uma imposição de ter mais alunos, ter mais cursos, uma relação professor e aluno maior. Hoje existe ainda hoje, ainda existe no próprio governo Dilma, mas começou no governo Lula, o incentivo de uma certa cobrança de índices, alguns surgiram na época do FHC, outros surgiram na época do Lula, isso permanece. Tanto é que, por exemplo, o acordo para a criação da estrutura do Instituto Federal Alfa teve muito isso. Por exemplo, a gente tinha que ter 50% dos nossos alunos tinham que ser de formação técnica, independente de ser integrado, subsequente, PROEJA, depois veio por exemplo, eu não lembro agora a nomenclatura, para aumentar o investimento, veio uma espécie de acordo de metas que foi criado e que o governo dava recursos mas em contrapartida tinha que ter uma relação professor/aluno boa, tinha que atingir um número x de alunos formandos, tinha que ter uma evasão mínima. Tudo isso faz parte de um acordo que os institutos assinaram com o MEC para ter incentivo para a expansão da rede. E(9)_{gestor}

As práticas gerencialistas foram implantadas, já no governo Fernando Henrique Cardoso e assumidas integralmente nos governos seguintes. Desta forma, há de se perceber que o governo Lula não rompeu, mas assumiu as orientações de organismos internacionais que já prescreviam nos anos 1990, as mudanças nas práticas de gestão. A necessidade de se estabelecer uma relação ótima de aplicação de recursos financeiros e condicionar o recebimento desses recursos a dados que se encaixassem nas metas propostas inaugurou uma nova fase na educação, no Brasil, embora essa prática seja disseminada em outros países que tiveram que ajustar as suas políticas educacionais às políticas econômicas.

A transparência na divulgação dos índices é bem vinda e necessária para se desenvolver uma gestão democrática comprometida com a efetividade educacional, no atendimento à inclusão, no respeito à diversidade. Certamente é necessário o levantamento de dados e indicadores que sirvam de referenciais de análise para consolidar determinadas políticas. Entretanto, a cobrança de índices como moeda de troca para mais investimentos é tirar o foco do compromisso social e centrar no econômico, onde o autoritarismo presente faz com que a instituição assuma determinada política ou programa impostos sem que esse tenha sido suficientemente analisado ou amadurecido.

A avaliação sobre as diferenças de encaminhamentos com relação à educação profissional, segundo um dos depoimentos, restringe-se ao foco ou ao alvo a atingir existente nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva. A preocupação com a pulverização de atividades frente às diversas possibilidades que a educação profissional proporciona, com níveis e

públicos variados, remete à insegurança com a credibilidade conquistada, e o aumento das atividades com que os profissionais, que atuam na instituição, se veem envolvidos. O terreno instável e inseguro reflete-se na própria identidade profissional, pois afeta a relação pedagógica. Embora o eixo norteador de educação profissional esteja ligando todos os cursos oferecidos, os diferentes níveis e públicos envolvem conteúdos, relações, formas de abordagem, necessidades e objetivos diferenciados.

(3) [...] e sem comparar os dois, isso é um problema que já se tem de mais tempo, que é o foco. As vezes você tem muitas medidas tentando fazer n coisas diferentes, a instituição pode perder o foco, os servidores perdem um pouco o foco. A gente tem um pouco de problema hoje até depois que se tornou primeiro CEFET, depois IFET afinal qual o foco? Abriu bastante, mas afinal o que a gente faz bem? Não tenho problema em ter "n" atuações, mas acho que nós temos que ser reconhecidos tanto pela sociedade como internamente, em algo que nós sejamos referência, afinal neste modelo de instituição federal não tem outro no país, temos que ser excelência. E(11)_{coordenador}

Na fala do depoente, observa-se a preocupação com as várias frentes assumidas primeiramente pelos CEFETs e depois pelos IFETs no tocante à educação profissional. Os diversos níveis, modalidades e programas pulverizam e instabilizam o terreno em uma só instituição. Durante o governo Fernando Henrique Cardoso ocorreu a proibição de oferta do ensino técnico integrado, que era a modalidade marcante institucional e se encaminhou para a oferta de cursos subsequentes e superiores, além de pesquisa aplicada, por meio também de parcerias público-privadas. Já no governo Lula, ampliou-se o leque de possibilidades de oferta de educação profissional. Não se questiona a necessidade de formação de trabalhadores num contexto em que o Estado deve assumir essa função, sobretudo numa perspectiva crítica para não fragilizar ainda mais aqueles que estão, muitas vezes, numa situação instável. No entanto, essa arquitetura complexa de oferta e gestão da educação profissional criou insegurança naqueles que atuam nessa modalidade, sobre a identidade institucional, sua marca e distinção e deveria ser melhor analisada, sob pena de se correr o risco de que os docentes que atuam na educação profissional e tecnológica sejam também trabalhadores polivalentes e multitarefas.

5.2.2 Descontinuidade e profusão de políticas

Quanto à materialização das políticas, historicamente o Estado brasileiro foi fértil em proposições, mas a quantidade de projetos inacabados refletem um descompromisso histórico com a democracia, no sentido de extensão dos direitos sociais. As políticas curriculares nacionais, frequentemente, se caracterizam como programas de governo, com início e fim determinados pelos

mandatos de determinados governantes o que gera certa incredulidade ou dúvida em relação aos objetivos das políticas propostos.

Ademais, para os sujeitos que atuam nas escolas, nem sempre os projetos governamentais são visíveis e, por outro lado, mesmo dentro de um mesmo governo, há rupturas e descontinuidades

(1- 2)Eu vejo um problema sério com relação as políticas educacionais , é que a gente não tem uma estruturação de uma política que funcione por um período longo. E(9)coordenador

(1) [...] as maiores críticas do governo FHC e Lula com relação a educação profissional que eu vejo como crítica é a sequência. E(11)coordenador

Embora as diferenças dos projetos governamentais sejam claros, conforme evidenciam o testemunho dos entrevistados, a tradição da descontinuidade sempre esteve muito presente no Estado brasileiro, e a falta de avaliação e transparência na proposição de novos projetos têm levado a uma descrença e uma desconfiança com relação às políticas. Esta falta de unidade ou continuidade não é nova na história da educação brasileira e levou um grupo de educadores na década de 1930 a lançar um manifesto conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, propondo um plano de reconstrução nacional ao compreender a educação como um problema nacional. Este manifesto influenciou a Constituição de 1934 a fixar um Plano Nacional de Educação. Entretanto, por ocasião do Estado Novo, o Plano Nacional de Educação não foi considerado. Em 1961, por ocasião da primeira Lei de Diretrizes e Bases, foi instituído, novamente, a necessidade de um Plano de Educação. Nos trinta anos que se seguiram, cerca de dez Planos Nacionais de Educação foram implementados, sem, contudo, serem concluídos. Parcialmente executados, configuram a descontinuidade administrativa do Estado brasileiro. O Plano Decenal de Educação para Todos, publicado em 1993 de acordo com os princípios defendidos pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, decorrente da reunião realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, “praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal” (Saviani, 2008, p.183).

A Constituição Federal de 1988 trouxe como exigência um “plano nacional de educação plurianual” (art. 214) e, desta forma, tentou assegurar “a continuidade das políticas educacionais, independentemente do governo, caracterizando-o mais como plano de Estado do que como plano governamental, o que é uma das vantagens de sua aprovação como lei” (Libâneo, Oliveira, J., & Toschi, 2003, p.159).

Determinados grupos de interesse, com distintas visões e finalidades, tiveram hegemonia decisória sobre o espaço relacionado ao ensino médio e à educação profissional, e a história da educação brasileira tem demonstrado esse embate relacionado aos experimentos, alguns antagônicos, neste campo. Isso ocorreu no período da profissionalização obrigatória do então segundo grau, estabelecida durante a ditadura militar, depois o abandono dessa obrigatoriedade, face ao seu insucesso, com a Lei 7044/82; em seguida, a proibição da oferta conjunta do ensino médio e técnico, determinada pelo Decreto 2.208/97 e o esforço e o embate envolvido na edição do Decreto 5.154/04 que possibilitou a articulação, mediante as formas subsequente, concomitante e integrada. Essas idas e vindas que envolvem as políticas relativas a este nível de ensino, frequentemente, desmotivam e tornam incrédulos os sujeitos que atuam neste nível educativo, porque envolvem esforços conceituais, organizacionais, curriculares, programáticos, e distintas relações entre educação e trabalho, relativas a formação de jovens e adultos e a sua inserção no mundo do trabalho.

Mesmo tendo um aparato legal, com metas a serem definidas, as ações tomadas para sua implementação não são sentidas como perenes, mas descontínuas, fragmentadas e frágeis, o que evidencia a distância entre o discurso normativo e diretivo do Estado e as práticas efetivas dos atores, responsáveis por operacionalizar as diretrizes nos sistemas de ensino e nas escolas.

A descontinuidade das políticas refletem, muitas vezes, a falta de instrumentos avaliadores das mesmas ou mesmo o descomprometimento ou o desconhecimento por parte dos responsáveis pela condução das políticas, o que causa um descrédito para atingir determinadas metas ou ações. Uma outra hipótese, e com a qual concordamos mais, é o embate dos grupos e projetos em disputa. O retorno do ensino médio com a educação profissional, nos moldes do ensino médio integrado, foi visto de duas formas pelos profissionais, que atuavam na instituição: com entusiasmo, porque seria o retorno de um modelo já consagrado e que era visto como um diferencial de qualidade na educação e, por outro lado, com certo descrédito, devido a descontinuidade das políticas, e com a desconfiança que esta medida seria levada. Um outro motivo para o descrédito é que, no contexto da possibilidade de ofertar ensino médio integrado, outros caminhos e outros interesses já estavam sendo traçados para a instituição. A criação dos cursos superiores deslocou o foco do ensino médio para o ensino superior e a possibilidade de desenvolver pesquisas aplicadas seduziu grande parte dos docentes. Na nova institucionalidade, o retorno do ensino médio integrado, objeto de luta dos profissionais da instituição, perdeu a centralidade. Desta forma, podem-se destacar dois pontos para o descrédito com o ensino médio

integrado: a descontinuidade das políticas e a proliferação de objetivos no tocante a educação profissional, o que tornam difusos os diversos projetos envolvidos.

(4) [...] e aí chega isso, e as pessoas no meu ponto de vista, vão pela comodidade de continuar porque recém tínhamos saído da reforma, recém tinha sido implantado o 2208, e aí já vem agora mudar, fazer outro curso, outro currículo, outro projeto todo. Isso foi um dos motivos, estamos cansados desse vaivém aí. E depois principalmente, não conhecíamos, nós, os professores da instituição, não conhecíamos o que era o curso integrado e isso vai ser motivo da resistência do projeto da instituição. E(3)_{professor}

A acomodação ao quadro instituído também foi referido e as causas, já levantadas, referem-se ao descrédito devido a descontinuidade das políticas, mas outro fato novo é apontado: o ensino médio integrado deveria ser formatado em um molde diferente do ensino técnico, isto é, deveria haver a garantia da educação básica para o aluno do ensino médio integrado ao técnico. Essa nova condição estabeleceu uma relação diferenciada entre o ensino médio e técnico, não de equilíbrio de carga horária, mas de garantia da carga horária total para o ensino médio, que é no mínimo de 2.400 horas. Assim, conforme o Parecer 39/2004, os cursos do ensino médio integrado poderão ter uma carga horária mínima de 3.000 ou 3.200 horas, conforme a área profissional, acrescida ainda do estágio curricular, quando houver e integralizados em um período de três a quatro anos. O anexo 1, desta tese, demonstra a matriz curricular do curso técnico integrado de eletrotécnica do campus Luz, com duração de 8 semestres, denominados fases, as quais se organizam com as unidades curriculares obrigatórias do ensino médio e também com aquelas próprias da habilitação profissional. O ensino médio integrado permite também, junto com as outras formas de educação profissional técnica, que haja saídas intermediárias, com direito a certificações parciais, de uma qualificação para o trabalho com identidade própria. No anexo 2 desta tese é possível observar como é estruturado o fluxograma do curso técnico integrado de eletrotécnica do campus Luz, com as saídas e certificações intermediárias. Entretanto, o ensino médio integrado é diferente do ensino técnico anterior ao decreto 2.208/07, isto é, há a garantia da integralidade da educação básica. A garantia da carga horária mínima para o ensino médio junto com a habilitação profissional foi bem aceita, como apontam os depoimentos dos entrevistados, mas o mesmo não se pode dizer com relação aos fundamentos epistemológicos do ensino médio integrado. Não porque houvesse rejeição, mas por desconhecimento, principalmente porque muitas discussões estavam restritas aos ambientes acadêmicos e não chegaram ou pouco chegaram à instituição. Um outro aspecto referido à descontinuidade das políticas refere-se às constantes trocas de titulares do Ministério da Educação. Também a concepção mais ampla de educação profissional, que abrange diversos níveis e segmentos, tem seus esforços pulverizados e de certa forma, enfraquecidos mediante a

profusão de cursos e programas que abrange.

(3) Eu vejo também a troca nos ministérios, que ocorre às vezes com certa frequência e cada ministro tenta dar um pouco da sua cara, então a gente acaba não tendo, para a formação profissional, um projeto de longo alcance sem pulverizar esforços, então assim, tem um pouco a questão do PROEJA, agora o PRONATEC, então as instituições estão pressionadas e pulverizadas com medidas que desvirtuam um pouco de sua excelência, isso eu considero uma crítica, independente do governo, porque acho que todos tiveram este problema. Estamos participando de várias comissões, gera um nível de *stress* grande. E(11)coordenador

A descontinuidade das políticas junto com a pulverização de esforços, além de provocar uma sensação de insegurança no foco das políticas, provoca um desgaste na base dos trabalhadores na área de educação profissional. Embora haja um fio condutor que passa pela educação profissional independentemente do nível ou segmento atendido, a forma e o conteúdo a serem tratados esse fio condutor é diferenciado conforme o público a ser atendido e as finalidades a que se propõem. Para os docentes que atuam nessa área, verifica-se que também são aplicados os conceitos de flexibilidade, isto é, adaptar-se aos cenários diversos e competências, como capacidade de utilizar conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o enfrentamento de eventos diversos, em um cenário, muitas vezes, imprevisível. Desta forma, estariam atendidos os preceitos assumidos pelo Estado brasileiro junto aos organismos internacionais relativos às políticas de educação e formação que se expressam de forma lata nas instituições, visando ao atendimento de diferentes e abrangentes públicos, com percursos que se intercalam nas diferentes fases da vida dos sujeitos, mas a uma qualidade questionável dada à abrangência da área a ser atendida pois envolve finalidades, intervenções e estruturas diversas.

5.2.3 Políticas de educação profissional do governo Lula: costurando as tramas

O ensino médio integrado foi uma marca forte nas políticas destinadas à educação profissional durante o governo Lula. Entretanto, como se comprovou durante a pesquisa empírica, não houve uma reforma educacional contundente e se evidenciaram as contradições - de um lado com um discurso que privilegiava a incorporação das reivindicações de trabalhadores e setores das organizações científicas ligadas à área de educação e de outro os compromissos com o empresariado na manutenção da política econômica.

As mudanças promovidas não foram radicais, não mexeram nas estruturas. Ao contrário, estas permaneceram estáveis, acrescentando algumas modificações como a ampliação da oferta de educação profissional pública e a *interiorização*, isso é, a oferta de educação profissional pública em municípios localizados no interior do país e para os quais não havia essa modalidade de educação.

Nessa equação, entre o atendimento às reivindicações dos trabalhadores, aos movimentos sociais e às entidades científicas de um lado e por outro, o atendimento à manutenção das estruturas econômicas, venceu a alternativa que garantia estabilidade para o capital. Mesmo que algumas solicitações tivessem sido atendidas, ocorreu uma situação conciliatória entre o que reivindicava os movimentos em defesa dos trabalhadores e o que defendia os empresários.

Essas contradições ficam evidentes ao se compararem dois períodos governamentais: o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011). Por serem de vertentes ideológicas tão diferentes, havia uma expectativa de que houvesse uma ruptura na forma de condução das políticas destinadas à educação profissional no governo Lula com relação ao governo Fernando Henrique Cardoso.

Conforme demonstram os depoimentos e diversos estudos realizados, a oferta da educação profissional nas Instituições Federais ocorreu de forma pública e gratuita, entretanto, no período do governo Lula, houve um fortalecimento e um repasse de recursos para o setor privado que ofertava a educação profissional, principalmente o Sistema S. Dessa forma ocorreu um arranjo político, que aparentemente atenderia as reivindicações dos movimentos sociais ligados à educação profissional enquanto ao mesmo tempo se contemplava os setores privados.

Uma outra medida contraditória, segundo os entrevistados, foi a cobrança de índices e metas, instituída durante o governo Fernando Henrique Cardoso e continuado nos governos seguintes. Não haveria problemas se esses dados fossem utilizados como medidas de avaliação do processo, mas a percepção dos entrevistados remete a cobranças para justificar o repasse de recursos.

Na educação brasileira, há uma tradição da descontinuidade de políticas como a que ocorreu até recentemente desde o período da profissionalização obrigatória do então segundo grau, estabelecida durante a ditadura militar; depois, com o abandono dessa obrigatoriedade, face ao seu insucesso, com a Lei 7044/82; em seguida, com a proibição da oferta conjunta do ensino médio e técnico, determinada pelo Decreto 2.208/97 e com o esforço e embate envolvidos na edição do Decreto 5.154/04, que possibilitou a articulação mediante as formas subsequente, concomitante e integrada. Essas idas e vindas, que envolvem as políticas relativas ao ensino médio e educação profissional, frequentemente desmotivam e tornam incrédulos os profissionais envolvidos na implementação, porque envolvem esforços conceituais, organizacionais, curriculares, programáticos e distintas relações entre educação e trabalho, relativos à formação de jovens e

adultos e à sua inserção no mundo do trabalho. Além disso, a abrangência das ofertas de educação profissional, em várias modalidades e níveis, faz com que os profissionais que atuam na área acabem por *optar* por um nível ou modalidade. Como visto no transcorrer dessa tese, essa *opção* recai no ensino superior e na pós graduação, concentrando aí os esforços, devido à dificuldade de se atender, com qualidade e por motivos diversos, o público que frequenta outras modalidades.

Concluindo, verifica-se que durante o governo Lula houve uma preocupação em ampliar a educação profissional pública e gratuita e a implementação de uma política de fortalecimento do ensino médio e profissional. Entretanto, ocorreu com muita intensidade uma resposta imediata visando atender às demandas econômicas, por meio dos cursos de curta duração.

5.3 Trabalho e currículo

O trabalho como princípio educativo tem uma dimensão ontológica e histórica. Ontológica porque diz respeito a toda atividade desempenhada pelo ser humano, e histórica devido às configurações assumidas em determinados contextos e determinadas sociedades (modo de produção).

(9) Eu não gosto de usar formação profissional para o mercado de trabalho, eu prefiro usar para a sociedade. É mais aberto. A gente pode formar profissionais para a cultura, para as artes, Conhecimentos mínimos, enfim, para atuar naquela profissão de modo abrangente, por isso talvez seja interessante muitos cidadãos passem por isso, não poucos e não só aqueles que vão ser empregados. E(11)coordenador

O entendimento de que a educação profissional não está vinculada, somente, à uma formação restrita relacionada ao mercado de trabalho é apontado por alguns entrevistados. Para Mészáros (2005, p.25), para um projeto de valorização humana deveria haver um rompimento “com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa significativamente diferente” e que a “reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social”. Reconhecemos que conceber uma educação para além do capital não seria possível em uma realidade histórica como a nossa, entretanto, vislumbrar práticas educacionais que visem dialeticamente uma formação ampla, mesmo em um contexto marcado pelo capital, seria uma luta possível e necessária.

(12) O mercado é consequência. Quando você está preparando para o trabalho, você está se preocupando com a formação do indivíduo, a gente está preocupado com o mercado? Está, a gente não pode dissociar do mercado, mas isso não é o principal, porque quando você prepara o indivíduo para ele saber onde procurar as coisas, onde fazer a pesquisa.... E(6)coordenador

O CEFET Alfa, hoje IFET Alfa, tem uma história vincada de instituição que mantém em sua gênese uma marca visando a formação do cidadão, não só o trabalhador que atenda ao setor produtivo. Portanto, uma perspectiva educacional claramente voltada para o mercado de trabalho, de certa forma, agride ou causa certo constrangimento aos docentes que atuam na instituição por não enxergarem de uma maneira tão dicotômica uma educação com uma formação ampla ou para o mercado de trabalho. Nesse cenário, de formação técnica profissional, há espaço para outras dimensões, como a artística, esportiva, etc.

(8) É importante marcar o espaço das artes numa instituição, mesmo que seja uma instituição técnica, porque a arte é importante para a formação cidadã, formação humana, porque o técnico, antes de ser técnico, é gente... Todo mundo gosta de arte, não tem ninguém que não cante, dance, desenhe, todo mundo tem prazer estético, só que às vezes não é desenvolvido, quanto mais estudar sobre isso, mais você vai ter, mais sensibilidade, ter um outro olhar sobre a arte, para o mundo inclusive, sensibilidade... Arte ajuda muito, é tudo, é criatividade... E(13)_{coordenador}

(6) Então, eu considero interessante porque ele está tendo uma formação geral mas já está fazendo uma formação técnica, então se ele vislumbra fazer um curso superior, seja ele qual for, pelo fato dele já ter uma profissão, ele já pode atuar no mercado de trabalho, pode ter sua própria renda, ajudar na renda das famílias, porque seria complicado a gente pensar que todos iriam para o curso superior sem estar atuando efetivamente, e também porque nem todas as pessoas precisam ou vão querer fazer curso superior, então já tem uma formação técnica. E(11)_{coordenador}

Ao considerarmos o mundo do trabalho numa perspectiva ampla, permitimos que os jovens trabalhadores tenham a possibilidade, por meio de uma formação profissional, da terminalidade de sua trajetória acadêmica ou então de sua continuidade. Essa continuidade depende, muitas vezes, de recursos custeados por sua própria renda, considerando que as fontes de financiamento provêm de programas descontínuos. Então, quando há a possibilidade de uma formação profissional, principalmente com uma sólida formação científica, tecnológica e cultural, há um diferencial, a possibilidade (mas não a garantia) de um empoderamento num contexto de fragilidade para o trabalhador. E essa seria mais uma vertente do ensino médio integrado. Sabemos que a economia influencia as oportunidades de ocupação profissional, mas a possibilidade de uma formação profissional de nível médio fortalece e não torna tão vulnerável o jovem trabalhador em um contexto econômico muitas vezes instável e incerto.

5.3.1 Mercado de trabalho como horizontes de formação

Junto aos entrevistados, é perceptível certa falta de clareza conceitual quando se refere ao mundo do trabalho e ao mercado de trabalho ou mundo do emprego. Os discursos, embora refiram-

se ao mundo do trabalho, que têm uma dimensão mais ampla e envolve as dimensões ontológicas e históricas do trabalho, facilmente confundem-se com o mundo empresarial.

(10) Nós temos relação com o mundo do trabalho, mas poderia ser mais forte, então temos coisas que devemos cuidar. Existe um “preconceito” de que quando a instituição se relaciona com uma empresa de que só a via do capital está envolvida aí ou a empresa está querendo utilizar a instituição ou alguém da instituição está querendo remuneração a parte, tem um preconceito aí que a gente precisa romper e é forte este preconceito, isso na extensão ficava bastante claro. Temos que romper isso, porque acho que a gente deva ter uma relação forte, não no sentido de submissão, mas de se conhecer, conhecer o mundo está o mundo lá fora. Porque se a gente se fecha aqui dentro, rapidinho a gente se torna obsoleto. A gente tem que se abrir, deveria ter mecanismo, por exemplo, estágio também para servidores não só para alunos, para que a gente possa passar horas lá, numa empresa ou instituição enfim, porque isso é capacitação nossa, porque a gente olharia talvez com outros olhos. Então há uma imersão, a gente tem vindas para cá, enfim, de empresas e tal mas poderia ser mais forte. E(11)_{coordenador}

As indicações que apontam uma aproximação com o mundo do trabalho mediante estágios ou vivências nas empresas, por parte até de professores ou formadores, embora indiquem a preocupação da atualização do processo produtivo e das técnicas e tecnologias envolvidas, refletem uma concepção ingênua ou apolítica da aproximação com o mundo do trabalho, tendo a "empresa", uma entidade quase sobrenatural, como uma representação ideal. A representação feita pela "empresa" insere-se em um contexto abstrato de possibilidades e expectativas de um mundo ideal, de concretizações e livre de conflitos.

O mundo do trabalho também é o mundo das novidades, especificamente, é o mundo da tecnologia que precisa ser conhecida para ser repassada, sob o risco da obsolescência dos conhecimentos trabalhados na escola. Obviamente, a relação com o mundo do trabalho pode percorrer essa atualização por meio do desenvolvimento de uma leitura crítica das relações estabelecidas no mundo da produção e isto ser problematizado na volta para a escola.

As experiências com o mundo do trabalho vivenciadas no ensino médio integrado à educação profissional ficam restritas, muitas vezes, aos espaços da própria instituição e dos conhecimentos e experiências trazidos pelos docentes. Os contatos com as empresas, devido às dificuldades encontradas, dependem da iniciativa, organização e gestão dos próprios docentes e não do planejamento regular institucional.

(23) Então, alguns cursos que têm estágio tem uma relação mais estreita...Fora isso, essas vindas, tipo, essa semana, só que daí não é integrado... Tem as visitas às empresas também... É, tem esses que tem visitas, mas é tudo coisa muito pontual, é muito pouco, dentro de um curso de oito semestres, fazer uma visita é pouco e essas visitas dependem muito do grupo de professores, da motivação dos professores. E de repente também assim, olha, como a empresa vai ter receber, por que eles ficam um dia na empresa. E(15)_{pedagogo}

O estágio profissional funciona como um período de experiência que o estudante vivencia no ambiente de trabalho e constituiu-se, conforme a Lei 11.788/08, como um ato educativo supervisionado, pois se restringe ao estágio previsto como componente curricular em determinada formação. Alguns cursos, conforme apontados pelos entrevistados e observados nos projetos dos cursos, têm estágio obrigatório.

(22) Cursos que têm estágio obrigatório, porque tu podes ter o estágio obrigatório e não ter estágio obrigatório. Os cursos que têm estágio obrigatório tem uma possibilidade de mercado mais próxima. A supervisão, tu vai na empresa, tem o retorno da empresa, mas os cursos que são, a maioria que não têm... integrado que eu estou falando, eu acho que dos cinco, dois só tem estágio obrigatório [...] E(15)_{pedagogo}

Nas diretrizes curriculares de áreas como da saúde, o estágio é obrigatório, em outras, a instituição tem autonomia para prever o estágio no projeto pedagógico do curso. O estágio é sempre formalizado, orientado e supervisionado e é uma oportunidade de integração dos conhecimentos, trabalhados na escola, serem observados/vivenciados na prática, mas sempre como simulação do real, até porque o aluno estagiário não é empregado, não possui um vínculo formal de trabalho. Embora o treinamento oferecido nas empresas e o serviço social voluntário não possa ser considerado formalmente estágio, as atividades de extensão, monitoria ou iniciação científica ou atividades realizadas no trabalho, quando há vínculo de emprego, desde que previstas nos projetos dos cursos, podem ser consideradas como estágio e devem, necessariamente, ser acrescentadas à carga horária total do curso⁵⁴.

As atividades de visita às empresas e audição de palestras, normalmente, são apontadas como necessárias, mas têm um horizonte de formação limitado, além de serem poucas. A experiência do estágio não é vivenciada em todos os cursos devido às restrições impostas pelas empresas que recebem os estudantes. Portanto, o que se observa é que, embora haja um discurso que afirme a necessidade da relação com o mercado de trabalho, as oportunidades para se estabelecer relações são poucas, o que leva a gerar uma hipótese de que ao aluno do ensino médio integrado, mesmo que tenha uma formação técnica profissional, essa formação se resume ao trabalho desenvolvido pelas unidades curriculares nas salas de aula e nos laboratórios. Ao enxergarmos somente os aspectos negativos das poucas possibilidades de estabelecimento das relações com o mercado de trabalho, é possível ampliarmos essa concepção para "mundo do trabalho", com suas contradições. O aprendizado de ferramentas que possibilitem o

⁵⁴ Conforme a Lei 11.788/08, que dispõe sobre estágios de estudantes.

desenvolvimento de uma atividade produtiva pode vir junto com uma visão crítica do mercado de trabalho. Desta forma, mesmo que o mundo do trabalho e o mercado de trabalho sejam constantemente referidos nos depoimentos apresentados, ainda mais por se tratar de uma instituição de educação profissional, as experiências com o "mercado" ficam restritas às unidades curriculares mais específicas de formação profissional e não às empresas que atuam nas áreas de formação dos técnicos.

Também o discurso da dinamicidade ou flexibilidade do mercado de trabalho frequentemente, leva a pensar na flexibilidade dos currículos, mas a flexibilização dos currículos pode significar subestimar o compromisso com uma sólida formação geral e profissional, restrita, muitas vezes, a determinadas aplicações da tecnologia, o que não significa que o estudante domine os princípios científicos envolvidos.

(12) [...] porque o mercado de trabalho é uma coisa muito dinâmica, ele vai se alterando a cada ano, ainda mais com essas tecnologias novas, as pessoas tem que estar constantemente se atualizando. Hoje você está trabalhando com um programa, “ah, é o programa mais usado, nós estamos preparando o aluno para trabalhar com esta ferramenta,” mas no ano seguinte lançam um programa novo e o aluno não vai voltar para a escola, então ele deve saber os princípios, a base da coisa e saber buscar e estudar por conta, ou fazer uma qualificação, enfim, mas para ele saber tomar as decisões, os caminhos... E(6)coordenador

A referência ao mercado de trabalho ocorre em uma dimensão da existência de uma entidade ou ser abstrato que regula a vida das pessoas e que intermedia a relação entre o que as pessoas e empresas, querem, desejam, necessitam e o que existe para suprir esta necessidade ou desejo. A preparação para o mercado de trabalho faz-se na ótica da empresa e não para o "mundo do trabalho" na ótica dos trabalhadores, preparando o aluno para compreender as contradições existentes e interferir ou transformar a realidade existente. Frequentemente esta preparação está voltada para a adaptação, ajustamento a uma realidade dada e um acompanhamento das novas tecnologias.

(11) [...] então a gente está se atualizando porque temos que estar na frente dos alunos, a gente também é agente transformador do mercado, a gente contribui para transformar, quando lá na década de 1990 quando introduzimos CAD no curso técnico de edificações, poucas escolas trabalhavam com CAD em edificações, era um programa caro, mas nós introduzimos. Só alguns anos depois é que os cursos de arquitetura tornaram matéria obrigatória, mas nós já dávamos CAD⁵⁵ aqui há muitos anos, então estamos antenados com a mudança de mercado, a gente sabe que a tecnologia BIM⁵⁶ é a que está aí, então vamos

⁵⁵ CAD: *Computer Aided Design* ou Desenho Assistido por Computador é o nome genérico de sistemas computacionais (software) utilizados pela engenharia, geologia, geografia, arquitetura, e design para facilitar o projeto e desenho técnicos.

⁵⁶ BIM: *Building Information Modeling* ou Modelagem de Informação da Construção envolve o gerenciamento de informações dentro de um edifício, desde a fase inicial de projeto, criando um modelo digital que abrange todo o ciclo de vida da edificação.

preparar os professores, capacitar, para num futuro próximo, talvez este ano ainda, introduzir como disciplina de desenho auxiliado por computador, como parte do conteúdo programático.
E(6)_{coordenador}

A referência a ser agente transformador do mercado de trabalho não consiste no sentido de problematizar as relações de trabalho existentes no mercado, mas de divulgar as novas tecnologias, correndo-se o risco de naturalizar as relações onde, quem não tem acesso a essas tecnologias está excluído do mercado de trabalho. A percepção quanto à flexibilidade ou dinamicidade do mercado de trabalho está na sensação do "presente que sempre foge" ou da aceleração do tempo, conforme afirmação do geógrafo Milton Santos (2000), na qual há a urgência de se estar inserido na corrida .

A compreensão de uma formação para o trabalho, apontada por alguns entrevistados, situa-se em uma perspectiva individual de ingressar no mercado de trabalho, e outra como um destino traçado ao desenvolvimento tecnológico a que o país precisa alcançar.

(4) A educação profissional tem vários desdobramentos, eu entendo, um deles é dar oportunidades ao jovem de ingressar no mercado de trabalho com uma formação mais específica e de melhor nível e uma mais ampla que seria realmente possibilitar que o país desenvolva tecnologicamente, porque eu acho que isto a longo prazo vai mostrar um resultado muito melhor [...] E(2)_{coordenador}

A percepção de que haveria o desenvolvimento tecnológico do país por meio da ampliação da educação profissional é questionável, em certos pontos. Um deles é de que haveria uma trajetória única de desenvolvimento tecnológico e que haveria um movimento histórico, evolutivo e linear que o alcançasse. Tal perspectiva ignora o lugar ocupado pelo país na divisão internacional do trabalho e que, segundo a *teoria da dependência*, dividiu os países em centro e periferia, condicionando, desta forma, o desenvolvimento tecnológico⁵⁷. Assim, mesmo que o país esteja passando por uma fase cíclica de desenvolvimento tecnológico, seria em alguns setores específicos ou ilhas de prosperidade alimentadas por um oceano de atividades, ainda hoje, típicas do desenvolvimento pré-capitalista. A inserção competitiva do país em um contexto tecnológico, mesmo com as intenções declaradas de melhoria na educação, não ocorrem se não houver uma

⁵⁷ A Teoria da Dependência considera que desenvolvimento e subdesenvolvimento não são etapas contínuas e evolutivas, mas sim, distintas e contrapostas, embora estruturalmente vinculadas. O subdesenvolvimento seria uma faceta específica do capitalismo. Desenvolveram-se a corrente weberiana, composta por Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, e a corrente marxista, que tem em Ruy Mauro Marini seu principal expoente. A versão weberiana da dependência, também conhecida como versão da interdependência, ou ainda como versão do capitalismo dependente-associado nasce da crítica estabelecida às teorias do desenvolvimento e o ponto de partida das concepções teóricas é o fracasso do processo de substituição de importações e do projeto nacional-desenvolvimentista, que pretendia criar as bases de um capitalismo autônomo na região, idéia essa defendida pela CEPAL nos idos das décadas de 1940 e 1950. A Teoria Marxista da Dependência é apresentada por Ruy Mauro Marini e sua obra político-teórica "Dialética da Dependência". O ponto de partida do autor na composição dessa nova vertente teórica é a noção de que, frente ao parâmetro do modo de produção capitalista puro, a economia latino-americana apresenta certas peculiaridades que impedem que o capitalismo aqui se desenvolva da mesma forma como se desenvolveu nas economias consideradas avançadas. Por isso ressalta que, mais que um capitalismo, o que se tem na América Latina é um capitalismo *sui generis*, e este só ganha sentido se compreendido tanto a nível nacional quanto a nível internacional. (Ver Cardoso & Faletto, 1981; Marini, 2000; Teothonio dos Santos, 2000).

base sólida de conhecimentos científicos, aliada ao conhecimento das várias técnicas, isto é, a educação é condição essencial, mas não única, ainda mais considerando-se que o desenvolvimento tecnológico pode estar relacionado a uma fase cíclica do capitalismo, isto é, o desenvolvimento de tecnologias que possibilitam o uso de um conjunto de tecnologias relacionadas ou "uma família de tecnologias interligadas", segundo a fala de Milton Santos (2000, p.12).

Um outro aspecto levantado foi a questão do *empreendedorismo*. Um dos entrevistados afirma que as política de trabalho e renda devem caminhar juntas, isto é, se a economia não vai bem, mesmo que a escola proporcione as ferramentas necessárias, não é o *empreendedorismo* que irá proporcionar a autonomia econômica aos estudantes.

(11) Mas também esbarra em uma outra questão do empreendedorismo, as vezes é uma opção do aluno ser empreendedor, mas as vezes a própria economia que não absorve então a escola gera uma certa ilusão de dizer “ então a gente dá a ferramenta para você ser um empreendedor...” Sim, entendo, não pode ser desta forma, não pode ser meio lavar as mãos. Você tem tudo para ser empreendedor, agora se vira. Então esta política de trabalho e renda, as coisas deveriam vir meio que juntas... Isso, com certeza. E(8)coordenador

A leitura que o entrevistado faz sobre o *empreendedorismo* encontra eco no trabalho desenvolvido por Coan (2011) que ao analisar criticamente essa ideologia, refere-se ao discurso desenvolvido por seus defensores de que é necessário suprir os jovens com competências e habilidades para que consigam adquirir conhecimentos que gerem valor e, desta forma, tornarem-se responsáveis por seu próprio destino e capazes de controlar situações adversas, isto é, a relação direta entre uma “boa” formação e uma atitude empreendedora seria capaz de garantir sucesso profissional. Essa ideologia, no âmbito do currículo, tende a esvaziá-lo de seus aspectos técnicos e científicos e direcioná-lo ao desenvolvimento de projetos sugeridos pelo próprio aluno. Ao tornar o currículo enfraquecido de suas bases científicas e tecnológicas, torna o estudante trabalhador mais vulnerável e desprotegido frente às vicissitudes de um ambiente econômico instável e camufla a relação existente entre as oportunidades de trabalho e o modo de produção capitalista, buscando naturalizar suas crises e sugerindo que essas são oportunidades para o florescimento de talentos.

Para uma instituição pública de educação profissional, o mundo do trabalho estabelece um conflito em que se faz necessário construir uma relação dialética: a aproximação com o mercado de trabalho da forma como historicamente é constituído, sob o risco da obsolescência do conhecimento relacionado a esse campo. Obviamente, por a escola não ser uma empresa, não teria condições de acompanhar toda a tecnologia que é desenvolvida e renovada, mas seria a instituição

responsável para trabalhar criticamente os conceitos científicos envolvidos e, dessa forma, legitimar a sua importância no contexto da modernidade.

5.3.2 Competência: o velho travestido de novo?

Conforme Acácia Kuenzer (2002, pp.45-48) o conceito de certificação de competências foi utilizado desde os anos 1970 pela OIT - Organização Internacional do Trabalho - no âmbito do fordismo/taylorismo. Essa forma de gerir a vida social e produtiva foi fundamentada na parcelarização, e o conceito de competência restringiu-se ao significado de um saber fazer de ordem psicofísica, derivada de experiências e não necessariamente de atividades intelectuais, que envolvem conhecimentos científicos, assumindo, assim a aproximação com o saber tácito que envolve conhecimentos esparsos e práticas laborais, que se diferenciam conforme as diferentes oportunidades e subjetividades dos trabalhadores. Atualmente, é reconhecido como uma forma de validar os saberes desenvolvidos ao longo das trajetórias laborais (Steffen, Brígido, & Freire, 2002).

Entretanto, o conceito de *competência* no âmbito educacional surge no Brasil a partir dos anos 1990, com um discurso sobre a formação humana capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho e envolve a articulação entre as dimensões psicomotora, cognitiva e afetiva (fazer, saber e ser) nas quais o domínio dos conhecimentos científicos-tecnológicos e sócio históricos, adquiridos por meio de uma extensa e bem qualificada escolaridade é fundamental.

As reformas educativas geradas a partir desta década impactaram os currículos e criaram novos reordenamentos na forma de oferta de cursos e a identificação de competências. Com isso, introduziram novo léxico e novos significados que, conforme depoimentos, não foram compreendidos pelos profissionais envolvidos em educação atuantes na instituição, destacando-se o conceito de *competência*.

(8) Eu acho que ninguém entende direito, nem quem escreve sobre isso e nem os PCN. Uma hora eles falam uma coisa, outra hora é outra, uma hora falam de competência, outra de objetivo. Pior é separar competências e habilidades. [...] Ah, não, competência é tipo objetivo geral, habilidade é conteúdo específico... E(8)_{coordenador}

(4) Porque nas 40 horas que você consegue uma competência pode-se ver que o aluno tem competência mas não se sabe se o aluno realmente apreendeu o conteúdo, se ele sabe trabalhar em um laboratório ou em uma aula prática. Então isso aí é competência? O aluno é competente para realizar uma tarefa? Se for, então competência é algo observável, porque é uma tarefa difícil avaliar as competências do aluno em uma aula teórica. E(1)_{coordenador}

Obviamente, a incompreensão do conceito e a aplicação de competência fica confusa quando consideramos que a tradição pedagógica considerou, por muito tempo, “a tradição dos

eficientistas sociais e suas taxionomias de desempenhos e de comportamentos” (Lopes, 2001, p.3).

O entendimento de currículo por competência ficou bastante restrito à avaliação e não a um enfrentamento de eventos ou mobilização de atitudes e habilidades frente a determinados problemas.

(6) [...] mas até continua um nó esta questão da avaliação, ela tem alguns benefícios, ela tirou aquela questão de passar por média e houve um entendimento realmente de competência, da avaliação por competência ela é mais racional, ela é mais efetiva porque entende-se que a média... ela permitia com que o aluno às vezes passasse com deficiência em algumas competências que ele teria que ter, ele compensava em outras. Hoje ele precisa ter uma média de conhecimentos e de competência necessárias para ele executar o trabalho dele, é o que se entende hoje, mas é muito difícil avaliar por competência e tiraram o apoio, que era a nota, que o professor sabia lidar com isso, com nota era muito mais fácil, inclusive os alunos acham também. E(2)coordenador

A hipótese que levantamos é que o processo educativo vivenciado na instituição sempre buscou se respaldar em critérios "objetivos" para avaliar o aprendizado, por meio de critérios de evidência que denunciasses o quanto os estudantes teriam aprendido. Os meios mais seguros seriam a utilização de provas, testes ou exames que colocariam os docentes em uma relação de neutralidade perante o desempenho alcançado pelos estudantes, oferecendo uma resposta justa perante o aprendizado. Essa "zona de conforto" também se justifica perante a situação em que cada vez mais os docentes são cobrados pelos resultados obtidos por seus estudantes em exames como ENEM⁵⁸ e outros.

A instituição Alfa, antes das reformas educativas, adotava o sistema de avaliação com notas de 0 a 10, em que eram aprovados os estudantes com notas superiores a 5. A partir do decreto 2.208/97 e suas regulamentações, cada instituição passou a ter autonomia para definir seu sistema de avaliação que não era único para o Brasil inteiro, poderia ser por nota ou conceito e dessa forma o currículo por competência sofreu uma série de interpretações ou adequações, conforme a estrutura de organização curricular existente. Também houve a necessidade de organizar os projetos dos cursos técnicos e no caso da instituição Alfa, estes não tinham uma diretriz institucional única mas se adotou a *avaliação por conceitos*, por se entender que, dessa forma, o processo de avaliação poderia ser mais subjetivo e conseguiria utilizar-se de mecanismos não tão formais. Entretanto, embora as notas tenham sido abolidas, cada curso tinha um sistema de avaliação distinto, uns adotando conceitos tipo *A,B,C,D*, outros *Insuficiente, Proficiente*,

⁵⁸ Exame Nacional do Ensino Médio, realizado anualmente para estudantes concluintes do ensino médio e que possibilita o ingresso nas Universidades.

Suficiente, Totalmente Atingido, Parcialmente Atingido, Não Atingido, dentre outros. Interpretou-se a flexibilização dos currículos imposta pela reforma como flexibilização na organização e avaliação de todos os cursos. Em um primeiro momento, além da falta de clareza conceitual e prática quanto ao que seria currículo por competência aliou-se uma organização curricular própria para cada curso, isto é, a instituição como todo não tinha uma unidade pedagógica.

(4) [...] então, o que acontece é que a nossa cultura de avaliação não estava preparada para isso, nós não entendíamos como podíamos avaliar a competência e na hora que fosse gerar o boletim tinha que sair, a competência tal, a avaliação é tal, a competência tal a avaliação é tal... e na hora que você estruturava o curso, o curso era estruturado pelas unidades curriculares, as antigas disciplinas, a nota era por unidade curricular e a avaliação era pela competência, então existia uma dificuldade muito grande para concatenar isso, as pessoas não entendiam como fazer. E(6)_{coordenador}

Esta situação deixou os docentes que atuavam em mais de um curso confusos, tanto mais que não houve formação para que atuassem na avaliação de competências; por isso havia mecanismos de subversão face aos procedimentos oficiais.

(5) Foi mais imposta a questão da avaliação por competência do que uma aceitação ou um entendimento melhor [...] pelo que tenho visto acho que continua ainda por detrás dos panos assim aquelas tabelinhas, aquelas notas, coisas desta natureza ainda existem. E(14)_{gestor}

Entretanto, a imposição da utilização do conceito de *competência* na organização curricular encontra eco na crítica que Dagmar Zibas (2002) faz ao caráter autoritário das reformas, que pressupõe uma conversão dos profissionais da educação, estudantes e sociedade em geral à possibilidade de se realizar reformas educativas no plano das ideias e concepções pedagógicas e ignorando a sua materialidade. Esse descompromisso faz-se notar desde a falta de infra-estrutura para a realização de reuniões de professores, capacitação e outros para compreender os fundamentos teóricos envolvidos na adoção de determinados conceitos.

(2) [...] então o único problema foi isso aí, faltou a capacitação do professor e hoje nós temos um sistema de avaliação híbrido que não se sabe se melhorou ou piorou, mas está camuflado o sistema antigo a única coisa que eu acho que melhorou é que o professor passou a observar o aluno como um todo e não somente com provas, esse é um aspecto positivo de avaliação por competência, mas a valoração disso não está clara. E(2)_{coordenador}

(8) Deve ter uma filosofia muito legal por trás disso tudo, mas quando tu não dá capacitação para os professores eles só mascararam a coisa, essa é a verdade, tem lá competência, mas... a gente tenta, aí vem avaliação por competência, tenta fazer alguma coisa, mas a gente nunca foi capacitado, dependendo do número de professores que está querendo mudar, você pega a mecânica e eles fazem uma coisa mais séria nessa área assim, mas no resultado final... E(4)

coordenador

O depoimento irônico do entrevistado revela a falta de formação docente para o trabalho de ensinar *por competências*. Refere que a incompreensão do conceito fez com que os docentes, individualmente ou coletivamente, buscassem mecanismos, não exatamente para burlar o sistema oficial, mas se resguardarem em sua identidade profissional, *realizando* o processo de avaliação como sempre foi desenvolvido, mas "traduzindo" ou "aproximando" com aquilo que minimamente conseguiam compreender como competências. Em outras palavras, seria uma "transposição formal" de alguns indicadores a serem avaliados, utilizando-se do léxico formalmente adotado. O aspecto que consideram positivo é a observação do aluno de forma integral e não restrita ao desempenho demonstrado em um único instrumento de avaliação.

(5) [...] talvez para alguns cursos a avaliação só por competência funcione legal, por exemplo, me parece que o curso de design trabalha bem, eles entenderam bem, não sei se ainda funciona assim, mas eles trabalham bem há muito tempo, no curso de design talvez funcionasse, mas só para outros, para outros cursos da escola, para a grande maioria, que eu saiba nenhum se adaptou a esse sistema. E(6)_{coordenador}

Não temos elementos suficientes para analisar, mas a hipótese construída é de que a transferência de conceitos de campos até opostos, como aqueles transportados da área da administração, da economia e de outras, para a educação, corre o risco de, em nome de discursos aparentemente semelhantes, se abrigarem finalidades diferentes e esse processo aparentemente ocorreu no mesmo contexto das competências. Enquanto conceito relacionado ao campo da produção e trazido para o campo educacional, foi reconstruído e ao ser re-significado, trouxe possibilidades diferenciadas de processos pedagógicos, como apontado por um dos entrevistados ao referir-se à adoção do conceito de competência em um curso superior de tecnologia na instituição em pauta.

O processo de acomodação ou passividade foi referido para justificar a manutenção de termos que, inicialmente eram polêmicos e, na atualidade, também o são, mas o descrédito e o gasto de energia não se justificariam para mudanças que ocorreram possivelmente na forma e não no conteúdo.

(9) O problema é assim: quando se chama uma pessoa para falar de competência, trazem pessoas que só falam bem disso. E quando as pessoas se dão conta do tempo que perderam, não houve debates para esclarecer isso para ver outras possibilidades. E também não se traz pessoas que apontem outras formas, outras possibilidades. E daí o que acontece, preenche os papéis que ninguém olha, são só formalizações, depois faz o plano de ensino, que ninguém olha, são só formalizações, fica por isso mesmo. Mas parece que competências é uma coisa mais da área técnica, parece mais ser chão de fábrica. E(8)_{coordenador}

A apropriação do conceito de competência sugere algumas interpretações, conforme depoimentos, demonstrados no Quadro 6:

Quadro 6 - Tipologia de apropriação relativa às competências na Instituição Alfa

Tipologia do processo de apropriação das competências	Depoimentos dos entrevistados
<p>a) a <i>apropriação rebelde</i>, que foi a de se apropriar do aspecto formal, isto é, do léxico dos aspectos relacionados à pedagogia das competências, embora a prática de planejar, trabalhar conceitos e avaliar permanece como sempre foi, conforme a indicação dos eficientistas sociais no contexto de uma pedagogia fordista taylorista.</p>	<p>(8) Deve ter uma filosofia muito legal por trás disso tudo, mas quando tu não dá capacitação para os professores eles só mascararam a coisa essa é a verdade... E(4)_{coordenador}</p> <p>(5) Foi mais imposta a questão da avaliação por competência do que uma aceitação ou um entendimento melhor [...] pelo que tenho visto acho que continua ainda por detrás dos panos assim aquelas tabelinhas, aquelas notas, coisas desta natureza ainda existem.E(14)_{gestor}</p> <p>(5) Não, eu acho que por rebeldia, não sei se é isso [...] o tecnólogo foi meio que imposto e esta avaliação também, talvez um pouco por rebeldia, sem discutir realmente, sem assimilar o conceito, talvez se foge muito dele realmente, o que de certo modo acaba acontecendo é uma avaliação quase convencional e uma conversão.E(11)_{coordenador}</p>
<p>b) a <i>apropriação acomodada</i>, também como uma formalização, na qual são ajustados os aspectos relacionados à competência mas sem muitas reflexões;</p>	<p>(9) O problema é assim: quando se chama uma pessoa para falar de competência, trazem pessoas que só falam bem disso. E quando as pessoas se dão conta do tempo que perderam, não houve debates para esclarecer isso para ver outras possibilidades. E também não se traz pessoas que apontem outras formas, outras possibilidades. E daí o que acontece, preenche os papéis que ninguém olha, são só formalizações, depois faz o plano de ensino, que ninguém olha, são só formalizações, fica por isso mesmo. E(8)_{coordenador}</p>
<p>c) a <i>apropriação ativa</i> ou a que foi indicada como aceitação da abordagem curricular relacionada à competências;</p>	<p>(5) talvez para alguns cursos a avaliação só por competência funcione legal, por exemplo, me parece que o curso de design trabalha bem, eles entenderam bem, não sei se ainda funciona assim, mas eles trabalham bem há muito tempo, no curso de design talvez funcionasse, mas só para outros, para outros cursos da escola, para a grande maioria, que eu saiba nenhum se adaptou a esse sistema, mas quem criou este sistema de E, P, S, I, quem veio com isso foi o pessoal do design, porque estudaram isso em algum lugar, acharam bom e sugeriram este conceito e convenceram a comunidade que era assim que deveria ser.... E(6)_{coordenador}</p>

Dentro desses aspectos apontados, pelo que afirmam os depoimentos, as apropriações se deram principalmente no plano de *apropriação rebelde* e *apropriação acomodada*, atendendo aspectos formais. A característica da primeira categoria da tipologia refere-se à uma adoção

consciente do léxico relacionado à pedagogia das competências, mas tendo uma postura de uma espécie de “subversão” ao sistema, ao adotar práticas identificadas com a dos efficientistas sociais da década de 1950, como a identificação de objetivos, quantificação da aprendizagem, etc. A segunda categoria da tipologia refere-se a uma indiferença com relação à pedagogia das competências.

(9) I - *Mas no integrado você acha isso, que talvez esse modelo de competência não esteja claro?* E - Eu acho que não está claro, não está claro porque é um modelo de competência, é tudo que vem embutido, quando aconteceu a reforma, um dos grandes motivos do embate era a questão das competências, porque, na verdade, isso é um conceito que vem de empresa. Que estava sendo transportado para dentro da instituição escolar. E(15)_{pedagogo}

A adoção desse novo léxico, durante o período das reformas da educação profissional, criou uma instabilidade na área do currículo que, embora criticasse a organização curricular tradicional, não mostrou uma alternativa à altura.

A pedagogia das competências, conforme Ramos (2001), não parte de um corpo de conteúdos disciplinares no qual se realiza escolhas de conhecimentos considerados importantes, mas de situações concretas. Recorre-se às disciplinas na medida das necessidades para solucionar essas situações, isto é, estas tornam-se insumos. Desta forma, há um empobrecimento do currículo, ao se negligenciar os saberes escolares organizados em torno das disciplinas em favor de uma seleção instrumental de conteúdos a serem ensinados, secundarizando o olhar reflexivo sobre eles. A autora afirma que a pedagogia das competências gera uma qualificação profissional, que enfatiza a formação de sujeitos que privilegiam seus projetos pessoais profissionais, em detrimento de outra perspectiva, a de que a profissionalização resulta de construção e compromissos coletivos dos trabalhadores. Tal perspectiva de qualificação profissional está sintonizada muito mais com os interesses da produção do que com a emancipação dos sujeitos.

(7) Sim, no meu entendimento o conhecimento fica prejudicado, a formação não, não sei se você está me entendendo, a formação de maneira geral, ela é mais consistente, entende? Mas agora o conhecimento técnico e tecnológico ele se reduz, faz média com o restante todo, antes porque uma prova tem um foco que é esse conhecimento que ele tem que desenvolver, o restante, em torno disso daí, ele não está sendo avaliado, então nós estávamos avaliando o ápice do conhecimento técnico que ele tinha e a competência em resolver o problema, o resto da formação não estaria em questão, quando se faz uma prova para dar nota. Agora o aluno consegue passar, sem saber tanto, mas ele distribui, eu acho que esse é o aspecto positivo, mas o conhecimento tecnológico fica prejudicado na minha opinião. E (2)_{coordenador}

Ao considerar todo o contexto que envolve determinado conhecimento, os depoimentos apontaram para o risco do conteúdo ficar empobrecido. As atitudes, as habilidades envolvidas, segundo depoimentos, fazem uma "média" ao se avaliar o estudante. Na prática, houve uma

formalização dos termos "competência" no lugar de "conteúdos" como atestam os depoimentos, indicando a falta de clareza na construção curricular.

Contraditoriamente, segundo os entrevistados, embora o “currículo por competência” não tenha sido compreendido pelo grande contingente de professores, a instituição foi tida como referência pelo MEC para divulgar esse conceito no Brasil e em alguns países da América Latina.

(8) [...] inclusive na nossa instituição, se encontraram dentro da reforma lá, na década de 90, se encontraram dentro da reforma, se apropriaram de alguns conceitos como a competência, como avaliação por competência, o desenvolvimento do currículo por competência, e até disseminaram isso pelo Brasil. E o MEC tomou muitas vezes como referência, tanto que muitos servidores nossos, professores, e eram docentes mesmo, eles saíram pelo Brasil afora ensinando como é que se desenvolvia, como é que se construía um currículo por competência, e não só pelo Brasil, como eu falei, que a reforma não foi só no Brasil, mas em toda a América Latina, também alguns foram para a América Latina, para o Chile para a Argentina, para a Bolívia, para mostrar como é que tinham sido construídos os currículos aqui, como é que a gente estava fazendo a reforma aqui na nossa instituição, porque o MEC considerava uma referência. E(15)_{pedagogo}

Entretanto, no contexto da produção flexível esse conceito de competências não se aplica para o núcleo de trabalhadores estável, que tem suas atividades mediadas pela microeletrônica e que supõe domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico devido à complexificação dos processos de trabalho, demandando o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas como domínio de diferentes linguagens e desenvolvimento do raciocínio lógico-formal e que são desenvolvidas por relações sistematizadas com o conhecimento disponibilizada pela escola. Portanto, o que se observa é que o conceito de competências ficou restrito a um projeto de formação de trabalhadores sob o olhar do capital e não dos trabalhadores, deixando-os vulneráveis ao empobrecer o currículo e não fornecendo uma sólida formação científica e tecnológica.

Embora o currículo por competências tenha sido implantado no âmbito das reformas dos anos 1990, junto com o Decreto 2.208/97, o Decreto 5.154/04 e suas regulamentações mantiveram esse conceito.

(9) I - *Isso na década de 90, não é?* E - Na década de 90. E isso continuou, a gente manteve isso. É, e hoje em dia, não existe nenhum documento oficial, pelo menos no meu conhecimento, que diga que o currículo tem que ser por competência. Existe recomendação, agora não... Não, não se diz que não, LDB, por exemplo, nenhum diz que não, mas também nenhum diz que tem que ser por competência, mas a gente continuou. I - *Então não foi rompido com isso?* E - Não, não foi. E(15)_{pedagogo}

Com relação ao conceito de competências, frequentemente os entrevistados expressaram suas dúvidas, inseguranças, insatisfações, entretanto, há de se ressaltar alguns aspectos. O primeiro, da forma como foi imposto este conceito para ser absorvido na organização curricular.

Mais do que um novo conceito a ser amadurecido na instituição de ensino, foi compreendido como uma forma de organizar o currículo e ficou bastante restrita a formas de avaliação. O corpo docente teve preocupação em não ter uma atitude irresponsável que poderia prejudicar os estudantes, considerando que paralelo ao conceito de competências, mais flexível, novas formas de avaliação estandardizadas e inflexíveis eram implantadas, como ENEM, "Provão", etc, que avaliava os estudantes e de forma indireta as instituições. Um segundo aspecto é que a proliferação dos documentos que se seguiram à reforma da educação profissional não deixou clara porque a mudança na linguagem. Além disso, as reuniões e capacitações que ocorreram ficaram restritas ao "staff" institucional e não se estendeu para os docentes que não se viram envolvidos nas mudanças ocorridas, o que gerou um aspecto paradoxal de que a instituição foi considerada modelo pela aplicação da ideologia do currículo por competência, entretanto os docentes não compreendiam o conceito. A participação ficou restrita ao cumprimento sem compreensão do conceito. Um terceiro aspecto a ser levantado é que toda a retórica em defesa do conceito de competências se refere à reestruturação produtiva. Estudos desenvolvidos por Kuenzer (2002, 2007) demonstram que poucos trabalhadores estarão atuando no núcleo duro e estável das atividades que exigem maior formação e competências cognitivas desenvolvidas pela escola. Muitos serão atingidos e estarão trabalhando em atividades precarizadas ou até informais. Portanto, esse discurso de desenvolvimento de competências dirige-se a poucos e é falacioso utilizar-se como argumento único para inclusão de todos os trabalhadores no sistema produtivo. Entretanto, para os trabalhadores é necessário que essa distinção fique clara e que sejam utilizados esses argumentos a seu favor, na defesa de uma educação que proporcione os fundamentos teóricos científicos-históricos-sociais articulados a uma dimensão prática.

5.3.3 A organização modular – uma experiência questionável

A obrigatoriedade de organizar os currículos dos cursos subsequentes para adaptar-se às condições da reforma da educação profissional e dessa forma ter acesso aos recursos do PROEP e também a possibilidade de se transformar em CEFET fez com que na Escola Técnica Alfa se formassem várias comissões, que começaram a organizar seus projetos de cursos com algumas (poucas) orientações básicas, e com autonomia para interpretar todo o normativo que orientava a reforma. Assim, na Escola Técnica, cada Gerência Educacional adotou diferentes critérios de avaliação e organização curricular. Enquanto algumas simplesmente pegaram os cursos técnicos, retiraram as unidades curriculares da parte específica de formação profissional e organizaram um

curso com duração de 3 ou 4 semestres, outros organizaram seus cursos de forma modular, o que, conforme depoimentos, desestruturou a sequência dos cursos.

(3) Isso em alguns cursos acontecia algumas coisas engraçadas, o professor vinha aqui, dava aula um mês e ficava três meses seguidos sem dar aula, mas ele dava um mês seguido, tinha professor que vinha picado, por conta da estruturação do curso, então ele vinha, dava aula uma semana, depois ficava lá um mês, depois dava aula lá três dias, então tinha disciplinas que aconteciam durante uma semana ao longo o módulo, então se o aluno ficasse doente ou tivesse algum problema e tivesse que perder essas aulas, ou perdia 50% ou 100% das aulas, aí para recuperar, só no semestre seguinte [...] então era um caos, para gerenciar era terrível, para distribuir carga horária. E(5)_{coordenador}

Não só o gerenciamento do percurso formativo era difícil para a instituição como o resultado desse encaminhamento, no qual o estudante define seu percurso acadêmico, tem uma inspiração individualista que desestrutura a construção coletiva fundada em habilitações mais ou menos padronizadas. Para Tanguy (1997), o processo de formação individual enfraquece o trabalhador e favorece a aceitação de diferenças salariais, além de fragilizar os laços de solidariedade e aumentar a competição entre os indivíduos. Já Frigotto (2000, p. 224) afirma que um dos argumentos utilizados para assegurar a “empregabilidade” dos indivíduos, ou a sua disponibilidade para o mercado de trabalho, seria a formação de um banco de competências. A validação dessas competências se daria por meio da escola, que ao certificar o conhecimento adquirido no processo laboral, teria um aval que permitiria sua permanência no mercado de trabalho.

A organização curricular modular foi a estratégia utilizada por ser compreendida como aquela capaz de validar formações pontuais e emergenciais focadas no mercado de trabalho e que em um conjunto poderiam possibilitar um percurso formativo que no seu final culminaria no diploma de técnico. Era facultado ao estudante construir seu próprio percurso formativo, o que gerou problemas na sequência de um curso técnico, conforme atesta o depoimento de um dos entrevistados.

(3) Outro problema foi trabalhar o curso com várias possibilidades de entrada e saída, então ficou muito desestruturado, as vezes, como no caso de edificações, poderia entrar estudando projetos e planejamento de obras, e aí depois sair com uma determinada certificação; podia voltar e fazer a parte de execução e planejamento de obras para depois ter o diploma de técnico, mas isso poderia estar invertido, poderia começar primeiro por execução e depois fazer projetos, então algumas coisas acabaram nesta estruturação que tentou se dar, acabou perdendo uma certa linha de raciocínio uma estruturação do que a gente vivenciava anteriormente. E(9)_{gestor}

No retorno ao ensino médio integrado e, também, nos cursos subsequentes existe a possibilidade de saídas intermediárias com certificações (conforme demonstrado no Anexo 2).

(3-4) I - *o aluno recebe o diploma de técnico com estas saídas intermediárias?* E - Não, recebe uma certificação de qualificação profissional, para receber o diploma ele deve passar por todas as certificações intermediárias e fechar toda uma estrutura que parte desde o projeto de uma obra, depois a execução, planejamento e orçamento da obra, então vai tudo estruturando até ele fechar lá no final com o que é interessante, um projeto integrador onde ele reúne várias disciplinas, vários trabalhos que ele desenvolveu ao longo do curso e fecha isso com um trabalho que tem como resultado um projeto completo. A única coisa que ele não faz é a execução porque fica fora da condição do curso, mas ele vê todo o projeto, vê toda a formatação de um planejamento e orçamentação da obra com condições inclusive de se quiser, de executar este projeto depois da formação que ele adquiriu. E(9)_{gestor}

O que se observa é que a estrutura modular, que surgiu em decorrência das reformas implantadas na década de 1990, em decorrência também do conceito de competências, permaneceu, mesmo com os protestos com relação ao Decreto 2.208/97.

5.3.4 A criação de novos cursos

A criação ou a manutenção dos cursos no *campus* Luz, conforme depoimentos, não tem uma relação direta com o mercado de trabalho. Justifica-se mais devido a existência de estrutura, do grupo de profissionais, da tradição dos cursos existentes.

(4) *Aí uma característica que eu ia dizer da nossa escola, é que, assim, a gente cria os cursos muito em função do corpo de professores que tem ali, que está disponível. “Ah nós somos da mecânica, então nós podemos oferecer um curso de manutenção automotiva, porque nós temos fulano, beltrano e beltrano que vão dar conta disso”, então a gente cria um curso [...] muito pela nossa experiência, muito pela experiência dos docentes e pela vontade do departamento, das gerências na época, do departamento, do corpo docente, então muito em função disso.* E(15)_{pedagogo}

Por ser uma unidade antiga, há um processo de alargamento de oferta na estrutura existente, aproveitando as instalações, experiência dos profissionais que ali atuam e por iniciativa de grupos de docentes que tomam a frente para oferecer determinado curso. Dessa forma, a instituição ainda consegue ter uma relativa autonomia com relação às determinações do mercado de trabalho, mas também não estabelece um diálogo com a comunidade em que está inserida, com vistas a uma oferta de cursos condizente com as necessidades ou desejos da população local.

(4) *É para se avaliar, porque cada curso é um curso, nós temos cursos recentes e de muito tempo, não só como integrado mas como outros também, por existir estrutura, há a tradição, recursos humanos, recursos que venham a favorecer, mas há cursos que realmente são voltados para o mercado de trabalho que tem demanda. E outros realmente é preciso fazer uma avaliação, avaliação mais recente, a última foi 2006-1, assim como nós avaliamos os cursos, os PPC⁵⁹, a matriz curricular é preciso também avaliar o mercado de trabalho ou suspender o curso temporariamente para uma revisão mais recente, não é necessário uma extinção, você pode suspender, não ofertar, sou favorável a avaliar esta demanda.* E(1)_{coordenador}

⁵⁹ PPC – Projeto Pedagógico do Curso

Nos *campi* novos há uma audiência pública que visa definir a oferta, com vistas a atender às demandas locais. Num *campus* antigo, como no caso do *campus* Luz, a oferta está condicionada às condições já existentes e a partir de uma base, parte-se para uma oferta verticalizada. Assim, como um exemplo, no período estudado inicialmente havia o curso técnico subsequente de eletrônica e o curso técnico integrado de eletrônica. Também foi ofertado o curso superior de tecnologia em sistemas eletrônicos, curso de graduação em engenharia eletrônica e curso de especialização em desenvolvimento de produtos eletrônico. Dessa forma, há uma especialização de uma área nos diferentes níveis.

(5) Não acho que a gente faça muito assim, não tem pesquisa, olha está precisando, tem esse nicho aqui, a gente pode abrir esse curso agora, para funcionar dois ou três anos em tal lugar, porque aí tá bom, para o mercado está bom, depois a gente dá uma parada, não. A gente começa pela experiência que o grupo tem, pela vontade que tem e aquele curso é para sempre. E(15)_{pedagogo}

(21) Muito da criação de cursos, ou alteração de curso é muito com um olhar nosso interno, porque essa relação com o egresso, poderia realimentar os cursos, ela não existe. De manter pesquisa, de a gente manter isso assim não, a instituição não tem. E(15)_{pedagogo}

Também não há um instrumento de avaliação periódico realizado pela instituição, conforme relata um dos entrevistados, que verifique a inserção dos estudantes egressos no mercado de trabalho ou a continuidade de sua trajetória acadêmica, o que poderia fornecer dados para reformulações curriculares ou ofertas diferenciadas.⁶⁰

Na análise desenvolvida, é possível observar que a oferta de cursos especificamente do *Campus* Luz, integrante da Instituição Alfa, por ser a instituição mais antiga, ocorre mediante a avaliação realizada pela própria instituição. Por ser estatal, há uma relativa autonomia com relação ao mercado de trabalho e isso só é possível porque há um grupo de docentes estáveis que, ao amadurecerem suas reflexões sobre a educação profissional, permitem que aconteça esse aprofundamento na necessária relação com o mundo do trabalho.

5.3.5 A tensa relação entre trabalho e currículo

Além das particularidades que envolvem o sistema educacional brasileiro, a educação profissional de nível médio enfrenta novos desafios, próprios dos tempos atuais. As mudanças

⁶⁰ A falta de iniciativas de avaliação com os egressos nos Institutos Federais foi apontada como um elemento importante para a abertura ou manutenção de cursos, conforme o relatório do Tribunal de Contas da União de 2013. Entretanto, a SETEC realizou uma pesquisa com os egressos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no período de 2003 a 2009 (MEC/SETEC, 2009) que apontou que cerca de 72% dos egressos estavam empregados e desses, 38% também estudavam. Do total dos egressos entrevistados, 22% só estudavam e 7% não estudavam e nem trabalhavam. Quanto a vinculação com a área de formação, cerca de 44% trabalhavam na área do curso técnico cursado, 36% em áreas parcialmente vinculadas à sua formação e 21% em áreas diferentes.

radicais nas estruturas econômicas e na sociedade, nos cenários tecnológicos e na instabilidade das novas relações laborais estabelecem a exigência de flexibilidade, adaptabilidade e inovação nos processos formativos, que passam a ser atributos desejáveis para a manutenção no mundo do trabalho e exigem respostas dos sistemas de formação profissional que muitas vezes vagueiam entre a alternativa crítica e a adaptabilidade passiva.

Segundo alguns entrevistados, ainda que a educação profissional não seja subordinada ou subjugada ao mercado de trabalho, não é possível ficar pela negação, mesmo quando não se aceita os seus pressupostos. O conhecimento é um requisito indispensável para a transformação ou até a superação, considerando que, se o mundo do trabalho não se confunde com o mercado de trabalho ou emprego, a dimensão histórica do trabalho está posta. Embora a educação profissional não tenha a capacidade de gerar emprego e renda, sua efetividade deve ser colocada frente às demandas e aos requisitos atuais e emergentes da sociedade, para que não haja um descompasso entre a oferta e as necessidades dos jovens e adultos que procuram a educação profissional, levando em conta o cenário econômico e as expectativas dos estudantes, não só de inserção laboral, mas de conhecimento e aprofundamento de determinada área.

Entretanto, em outros depoimentos, a referência ao *mercado de trabalho* ocorre numa dimensão ideal, livre de conflitos e nessa concepção, a escola deveria formar os estudantes para se *adaptarem* ao mercado de trabalho e não para sua problematização.

No campo do currículo, um conceito polêmico adotado foi o de *competências*, entendido como aquele mais próximo ao mundo produtivo. Um dos pontos que chamou a atenção nas entrevistas é a estratégia utilizada pelos docentes de uma espécie de *camuflagem* daquilo que consideram o processo formal, isto é, a transposição de termos utilizados nos documentos oficiais como competência, habilidade, bases tecnológicas, mas que na *prática* não são considerados, e esta questão levanta três hipóteses:

- i) uma delas, a de que há de fato um desconhecimento quanto aos conceitos relacionados à construção curricular por competências. Este desconhecimento faria com que os docentes acabassem por reproduzir na construção dos seus planejamentos e suas práticas de avaliação modelos propostos pelos efficientistas sociais, limitando-se simplesmente a uma mudança formal do léxico envolvido no campo;

- ii) a segunda, a de que haveria um conhecimento vago das ideologias que fundamentam as competências e a forma de resistência ocorreria por utilização de mecanismos paralelos para "camuflar" os termos formais e assim, adequar os aspectos curriculares ao que o "sistema" exige;
- iii) a terceira, de que haveria, para alguns poucos, uma identidade ideológica e metodológica com o conceito de competências, adotada por um dos cursos da instituição, isto é, a compreensão de que a pedagogia das competências, embora não rompa com a pedagogia proposta pelos eficientistas sociais, muito limitada ao contexto do paradigma fordista-taylorista, assume um caráter mais abstrato, com o desenvolvimento de habilidades e competências compatíveis a um contexto pós fordista. Em outras palavras, o currículo por competências teria uma relação direta ao mundo da produção contemporâneo, isto é, mais flexível e para o qual as competências individuais seriam necessárias com vistas à adaptabilidade às mudanças no mundo do trabalho.

Com base nas referências bibliográficas (Lopes, 2001; Ramos, 2001) e com a investigação empírica, acabamos por concluir que o conceito de pedagogia das competências, pelo menos nos moldes em que foi implementado no Brasil, deu uma nova roupagem à teoria dos eficientistas sociais ligados ao paradigma fordista-taylorista, utilizando-se de um novo léxico e que foi “traduzido” pelos docentes em seus planejamentos e avaliação. Tanto é verdade que alguns citam que os objetivos poderiam ser traduzidos por competências, conteúdo por bases tecnológicas e assim por diante. Também a adoção de conceitos na avaliação, diferentes de notas de 0 a 10, aparentemente teria um caráter mais humanístico e menos quantitativo. Entretanto, os depoentes afirmam que por trás de conceitos como *Excelente*, *Proficiente*, *Insuficiente*, havia uma tabela que traduzia em valores quantitativos seu significado.

Com relação à organização curricular modular, indicada como própria da pedagogia das competências e que possibilitaria um percurso formativo flexível a cada estudante, passou por avaliação e críticas na instituição. Inicialmente eram ofertados módulos que não obedeciam uma sequência curricular e que, conforme depoimentos, desestruturou a sequência do curso. Atualmente, a instituição adota o chamado módulo, mas a partir de uma sequência definida e ao final de algumas etapas, o estudante tem saídas intermediárias e recebe um certificado. O conjunto dessas etapas proporciona o diploma de técnico (ver Anexo 2).

A investigação leva a crer que, aparte algumas poucas experiências tidas na instituição com a adoção da pedagogia das competências, a prática generalizada adotada na instituição foi a utilização dos conceitos utilizados pelos efficientistas sociais.

Entretanto, mesmo que não tenha havido uma cega adesão aos princípios da pedagogia das competências, tida como não crítica e como promovendo uma adaptação do trabalhador às mudanças no mundo da produção capitalista, por outro lado, também não houve adesão ou adoção unânime de um currículo com uma proposta educacional voltada para os trabalhadores, numa perspectiva emancipatória. O mais próximo a essa proposta seria o ensino médio integrado e o PROEJA, mas como pode ser visto no decorrer dessa tese, tem enfrentado muitos desafios.

Finalmente, ao se considerar o que leva a criação ou extinção de cursos, embora o discurso dominante privilegie o mercado de trabalho, observa-se que a criação de cursos leva em consideração as condições materiais existentes, a estrutura física, laboratórios e docentes disponíveis. Portanto, verifica-se neste ponto que há ainda muita influência da própria instituição, caracterizando uma relativa autonomia aos imperativos do mercado de trabalho.

5.4 O ensino médio integrado

No Documento Base, usado como referência para se discutir a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio em 2007, há um apelo para que esta modalidade educacional se constitua como uma política pública educacional; isto, para que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro, sob o risco de (a não ser assim) continuar a ser só mais um programa ou alguma experiência focal.

O requisito básico do ensino médio integrado é a elevação da escolaridade, obtida por meio da integralidade da carga horária destinada à formação geral. Também pode atender as demandas da produção, considerando que muitos estudantes precisam trabalhar, mas esta perspectiva não deve ser considerada como finalidade da educação.

O ensino médio integrado não se confunde totalmente com formação politécnica (Saviani, 1989) e unitária⁶¹ dos trabalhadores, mas busca definir as finalidades da educação escolar tendo

⁶¹ Note-se que a formação omnilateral encontram-se em uma dimensão utópica a ser atingida. A politecnia (conforme alguns autores, educação tecnológica) e a escola única refere-se a uma proposta possível em uma outra conformação social, embora a educação politécnica seja uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e sua crítica, superar a proposta burguesa de educação e desta forma, potencializar transformações estruturais na sociedade. O ensino médio integrado contém as sementes ou os "gêrmens" destes princípios, mas não pode ser confundido com eles porque as atuais condições materiais não permitem, já que muitos estudantes precisam obter uma profissão ainda neste nível de ensino (ver Frigotto, Ramos, & Ciavatta, 2004).

por referência às necessidades da formação humana. A defesa do ensino médio integrado ao ensino técnico visa revelar as aprendizagens escolares para que os estudantes, pertencentes à classe trabalhadora, possam compreender a realidade para além de sua aparência e possibilitar transformá-la em benefício das suas necessidades de classe. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, “sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” e Ramos (2008, p.15) complementa: “ embora a sua consolidação na atualidade fica impossibilitada porque a conjuntura do real assim não o permite”. Para os autores ligados à ANPED, o ensino médio integrado garantiria a educação básica mas também proporcionaria uma formação profissional, considerando que muitos jovens precisam trabalhar imediatamente e não poderiam esperar a conclusão de algum curso na universidade. Também consideram que este projeto poderia empoderar os jovens para que esses não ficassem numa posição tão vulnerável frente ao mundo do trabalho.

5.4.1 Implantação do ensino médio integrado

O retorno do ensino médio integrado ao técnico, ou mais precisamente, a revogação do Decreto 2.208/07, que proibia a vinculação do ensino médio e técnico, foi uma marca contundente do governo Lula, como relatam os depoimentos dos entrevistados, mas a possibilidade de ofertar ensino médio integrado, conforme visto pela documentação que norteou a oferta desta modalidade, veio com uma condição diferenciada do ensino técnico anterior: a garantia da oferta da educação básica, de forma que não houvesse uma educação diferenciada, dual, em que o estudante que fizesse ensino profissional técnico tivesse uma qualidade de formação básica inferior àqueles que trilhavam o ensino médio regular.

(1) Depois na época do Lula ele sinalizou a volta do ensino técnico integrado um pouco diferente, em outros moldes mas de uma forma bastante... as instituições escolhiam se iriam querer voltar, se iriam ofertar, era opcional e acho que isso demorou um pouco a voltar porque estavam todos sem saber o que fazer. Eu acho que voltou aqui com bastante qualidade. Também aproveitou nossa experiência de ensino médio e alguns cursos que tinham o ensino tecnológico pós médio voltaram a oferecer ensino integrado, de certa forma como era antes. Mas agora um pouco mais alinhavado. E(8)_{coordenador}

A possibilidade do retorno da vinculação do ensino médio e técnico, agora em outros moldes, com uma base sólida de educação básica foi encarada de forma positiva pelos profissionais da instituição, embora essa opção, quanto à obrigação de ofertar ou não o ensino médio integrado, tenha gerado uma certa insegurança, considerando as mudanças frequentes nas orientações relacionadas à educação profissional

Um aspecto contraditório apresentado por essa medida política, quando destinado às instituições de educação profissional, pode ser percebido porque, junto com a proposta do ensino médio integrado, que defende o aumento da escolaridade, ao mesmo tempo faculta sua implantação⁶².

(7- 8) Nós vivenciamos desde a década de 1970, nesta escola que eu me lembre já tinha curso integrado desde final de 1960, desde esta época nós tínhamos vivência dos cursos integrados. Quando chegou nos anos 2000 com essa imposição desta nova política de ensino profissionalizante, o que é que aconteceu? Foram extintos os cursos técnicos integrados. A princípio essa extinção era definitiva justamente porque o curso subsequente tinha condições de colocar mais rapidamente profissionais no mercado de trabalho, tinha a expectativa de melhor utilização da estrutura que a escola tinha, que é uma estrutura bastante pesada em termos de laboratório e como ela estava diluída junto com o ensino médio, isso poderia estar prejudicando a quantidade de profissionais que estavam chegando ao mercado de trabalho.
E(9)_{gestor}

As experiências com as reformas da educação profissional, vivenciadas nos anos 1990, impactaram negativamente na instituição, porque houve uma desestruturação de um modelo de educação profissional substituído por outro marcado pela fragmentação, incerteza, falta de diretrizes claras para sua implantação e referências filosóficas norteadoras. A reforma teve um caráter autoritário, implementada por documentos normativos, sem a participação de segmentos mais amplos da sociedade. A partir do decreto 5.154/04, que incorporou algumas reivindicações dos movimentos sociais e grupos científicos, houve a realização de seminários que culminaram em um documento base com princípios epistemológicos que fundamentavam o ensino médio integrado, principal mudança inserida no referido decreto. De posse dos documentos normativos, uma providência tomada na instituição foi a definição de diretrizes únicas para a elaboração dos currículos dos cursos técnicos integrados.

(5-6) Ai o que aconteceu, quando veio o 5154, com a possibilidade de se fazer cursos integrados, o que a direção pensou naquela época [...] o que se falou? “Olha, não pode acontecer agora o que aconteceu durante a reforma, tem que haver orientações, tem que haver uma linha, para as pessoas que forem construir os cursos poderem seguir”; aí se criou uma comissão, com o representante do núcleo pedagógico, da direção, e um representante de cada departamento que queria, que estava disposto a relançar cursos integrados. Então, o que essa comissão fez? Ela criou orientações para os cursos integrados [...] que todos teriam quatro anos, oito fases, que todos seriam diurnos, o horário das aulas, a quantidade, orientações gerais e uma base de matriz curricular. [...] Essas orientações elas eram gerais, depois que essas orientações foram feitas, e depois de acho que uns cinco seminários para se poder aprovar, porque essa matriz curricular básica foi uma grande disputa, uma grande disputa nos departamentos [...]. Aí foram criadas as comissões específicas. Dos quatro cursos,

⁶² Posteriormente, com a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET - em 2008, ocorreu a determinação de que 50% das vagas destinadas fossem reservadas aos cursos técnicos, *preferencialmente* na forma integrada (destaque nosso). No entanto, a implantação do ensino médio integrado ficou facultada nos Estados e municípios.

então os quatro cursos tinham representantes da coordenação pedagógica e do que se chamava de formação geral e da formação específica, e aí cada grupo desse montou o PPC do curso integrado de eletro, de eletrônica, de edificações e de saneamento, com esses representantes todos, e a partir daí começaram a funcionar. E(15)_{pedagogo}

(7) Nós formamos grupos com professores e gestores da área de formação geral e da técnica. Então... e aí foi se conversando para criar o documento base de um curso integrado e o embate foi grande assim... por esta falta de conhecimento geral do que era o curso integrado, tanto dos professores da formação geral como da área técnica e essa dificuldade de consenso aí vai esbarrar em problemas... E(3)_{professor}

Antes da reforma haviam os cursos técnicos de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Saneamento, Edificações, e Agrimensura mas com o retorno do ensino médio integrado, somente os cursos de Eletrotécnica, Eletrônica, Saneamento e Edificações voltaram a ser ofertados. Os demais permaneceram na modalidade de subsequente e posteriormente, o curso técnico integrado de Química passou também a ser ofertado. Por ter sido facultada, inicialmente, a implantação do ensino médio integrado, ocorreu uma redução de sua oferta, já que esta compete com a oferta de cursos subsequentes e também superiores em um mesmo espaço físico. Portanto, mesmo com o retorno do ensino médio integrado, essa não é mais, como no início da década de 1990, a única modalidade de educação profissional. Essa diversidade de ofertas impactou a ocupação do espaço físico, como a intensa ocupação dos laboratórios, segundo depoimentos. Embora as turmas sejam constituídas, conforme edital de abertura para os exames de classificação, por 35 estudantes, nas aulas de laboratório são divididas em turmas A, B e C.

(5) Não se amplia o número de vagas... Por que não temos espaço, para manter um curso técnico é caro [...] Ampliação? falta o espaço físico se a gente olhar a ocupação, com exceção da tarde, a ocupação dos nossos ambientes está em torno de 85% ou 90%. Sabe o que significa isso? Tu não consegues dar manutenção, tu não pode dar manutenção enquanto tiver aula e quando falo assim é de manhã, de tarde e de noite, então falta pessoal, falta espaço físico, e dinheiro, porque é caro, né? E falando de cursos técnicos, toda vez que o governo federal amplia mais, o governo do estado para de investir, o governo do estado nesta área técnica investe nada, tirou completamente o corpo fora. E(4)_{coordenador}

Um outro aspecto levantado é a questão da manutenção dos equipamentos e em uma situação de intensa ocupação e rotatividade, fica inviável, acarretando riscos ou perdas. Alguns cursos, que envolvem eletricidade, são considerados perigosos ou insalubres para as atividades desenvolvidas por estudantes menores de idade, o que desloca a responsabilidade da segurança deste aluno para o docente.

(5) [...] como o nosso é caro, porque tu não vai dar aula de laboratório, tu não vai colocar mais de 16 ou 17 alunos, é muito perigoso, a gente trabalha com eletricidade, a gente já passou pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e outras regulamentações não podemos deixar o menor em ambiente de risco, é perigoso. Nós aqui passamos por cima disso, quem vai pagar é o

professor se o cara morrer na sala de aula, o professor que se dane, a gente sabe toda vida...
E(4)_{coordenador}

Segundo depoimento, uma situação observada é a de que, pela diversidade dos cursos profissionais ofertados, há uma concorrência para a ocupação dos espaços físicos. O espaço destinado ao ensino médio integrado, na estrutura atual, tornou-se reduzido ou concorre com outros cursos, mesmo que dentro da mesma área.

(7) [...] quanto a redução do espaço dos cursos integrados na instituição. Aí assim, a educação na escola é uma coisa dinâmica, então a escola, quando teve a experiência de trabalhar só com adultos nos cursos técnicos, ela também começou a se preocupar, e não é uma política não só da escola, é uma política do governo federal isso... começou a criar cursos tecnólogos. Então quando você começou a abrir cursos para o tecnólogo e no nosso caso, não houve uma ampliação do espaço físico, o espaço físico é o mesmo, você aproveitou o mesmo espaço físico para oferecer um curso com a estrutura que já tinha. A estrutura de laboratório praticamente não mudou, a que serve aos técnicos é a mesma que serve ao tecnólogo, então a coisa é dinâmica, então eu acho que isso é importante este crescimento para o curso superior também, eu acho que a escola tem essa vocação e ela deve aproveitar, eu acho que a escola tem qualidade para isso [...] nós temos corpo técnico competente para isso, agora nós temos que melhorar a estrutura, melhor e aumentar a qualificação, eu acho importante, para isso reduziu, aí pelo menos tem uma legislação agora que garante percentual de 50% para cursos técnicos como um todo, integrado e subsequente [...] hoje se não me engano estamos com 60% pelas estatísticas, é bom confirmar, cursos superiores tem um percentual de 25% e cursos de especialização já temos várias e mestrados até, só não temos na instituição o doutorado. Aí, claro, quando você amplia o leque, você restringe na outra ponta. E(6)_{coordenador}

O Decreto 2.208, que impediu a oferta conjunta do ensino médio e técnico foi publicado no ano de 1997 e somente a partir do ano de 2005, abriram-se vagas para o ensino médio integrado na instituição. Num espaço de tempo relativamente curto, 8 anos, desenvolveu-se uma nova dinâmica. Embora houvesse uma sensação de compromisso com grande parte da população jovem que buscava a instituição visando cursar o ensino médio integrado, as políticas destinadas à educação profissional, que ampliavam o leque e diversidade de oferta, construíram uma nova configuração institucional na qual os diversos níveis e modalidades competem entre si em torno dos recursos profissionais, físicos, financeiros.

5.4.2 Ensino médio integrado: conceitos e formas

Um dos conceitos estruturantes do ensino médio integrado é o *trabalho como princípio educativo*, segundo uma

epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos em uma metodologia que permita a identificação das especificidades quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidade. (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005a, p.1098)

Observa-se, entretanto, que este princípio não é compreendido, pois com exceção de três entrevistados, todos os demais afirmaram desconhecer o que seria ou fizeram inferências relacionando com a formação profissional, ou em alguns casos, a “aprender a fazer”.

(6) Sim, na minha forma de pensar está acontecendo (o trabalho como princípio educativo), vamos supor um estagiário, porque é isso que você está falando, o trabalho como princípio educativo, então ele está desde o começo pondo em prática tudo aquilo que ele conhece, o aluno está constantemente adquirindo conhecimentos, então não deixa de ser o trabalho como princípio educativo. E(1)_{coordenador}

(21-22) I - Sobre os aspectos filosóficos, pedagógicos, conceitos como politecnia, trabalho com princípio educativo, na época que foi formada essa comissão, isso foi trabalhado, ou em algum momento isso foi trabalhado? E - Não. Isso está posto no nosso PPI⁶³, né? Agora uma coisa eu acho que assim, é a mesma coisa que eu falei da reforma, tem a Lei, a Lei ela é igual para todo mundo, só que cada um faz da lei o que, do seu jeito do jeito que pode, do jeito que o contexto permite, do jeito que se tem vontade política, então está lá no nosso PPI, se a gente faz, eu não sei. A gente faz empiricamente, está no PPI, nas resoluções, nos pareceres do Conselho nacional de Educação, mas... Agora a questão de politecnia não, a gente não... Mas ele aparece no PPI. É, mas a gente trabalhar nesse sentido, não. Nenhuma questão aprofundada, tem muito discurso individual assim, se você conversar com algumas pessoas, até porque até hoje fica difícil de alguém definir a politecnia em uma escola profissional. [...] Mas está no momento de discussão de PPI, pode ser que isso retome, de revisão do PPI. E(15)

_{pedagogo}

Os documentos bases, com os fundamentos epistemológicos que nortearam os fundamentos do Decreto 5.154/04 só surgiram em 2007, portanto, três anos depois da homologação do Decreto, embora a implantação do ensino médio integrado na instituição tenha ocorrido em 2005. Os currículos já estavam estruturados como ensino médio integrado, ofertando conjuntamente ensino médio e educação profissional, entretanto, o que substancialmente mudou foi a garantia da oferta da educação básica, atendendo o que preconizava o parecer 39/04, isto é, uma matrícula única para que o estudante percorresse um percurso acadêmico no qual fosse garantido o ensino médio e uma habilitação profissional. Na instituição, conforme apontam os depoimentos, não haviam estudos que levantassem esses conceitos, com exceção de encontros pontuais, de cunho administrativo, com objetivos mais pragmáticos, ou palestras, muitas vezes descontextualizadas.

Como as mudanças estruturais não acontecem por decreto, da mesma forma, orientações curriculares abstratas, não discutidas no âmbito da formação de professores também correm o risco de não serem compreendidas e implantadas. O processo verificado mostra o retorno ao ensino médio técnico do passado, com a garantia da educação básica acrescida de uma roupagem

63 Projeto Pedagógico Institucional, instrumento que articula as políticas definidas pela missão e objeto institucional.

modernizadora das tecnologias, mas não um avanço na construção pedagógica do trabalho como princípio educativo. Também não houve um movimento forte do MEC no sentido de formação dos professores para o entendimento dos seus princípios norteadores.

(7) (I) *Já ouviu falar nisso, já foi tratado sobre o trabalho como princípio educativo?* (E) Não tenho lembrança disso, com esse foco, acho que isso nunca foi discutido. E(2)_{coordenador}

Uma das hipóteses levantada é que a formação dos entrevistados é, em grande parte, na área de engenharia ou ciências da natureza e não tiveram oportunidade de se envolverem em discussões ou estudos mais aprofundados na área de educação e currículo.

(7) São umas teorias, componentes teóricos e conceituais que falta para nós, professores, no caso aqui do instituto em geral. Acho que poucas pessoas tem noção do que seja isso. Porque essa geração que estava fazendo isso, naquela época na universidade não tratava isso, se não foi atrás individualmente não tomou conhecimento disso, nesse caso eu me incluo nesses que tem dificuldade em entender o que é trabalho como princípio educativo, e ainda assim que me interessei, li alguma coisa e conversei com pessoas que adotam isso, mas a centralidade do trabalho num curso profissional tem que levar em consideração não o trabalho, emprego, mas o trabalho no sentido ontológico, com esse conceito de trabalho, não do trabalho como simples ação para a sobrevivência mas o trabalho como constituinte do homem... E(3)_{coordenador}

O ensino médio integrado foi pensado em uma perspectiva ampla de educação, não restrita somente a uma inovação curricular e desta forma, relacionar a integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia com o objetivo de contribuir para a “consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da indústria e do comércio” (Moura, 2012, p.69).

(5) Os maiores avanços estão na possibilidade de fazer a formação geral e formação profissional juntas, relacionando as duas, mostrando que a realidade é assim, conjunta, é relacionada diretamente, não separada, e aí acho que tem essa vantagem do jovem ter uma ideia mais global da realidade, e que esta separação... ele perceber que num determinado momento histórico que foi separado isso e a hora que trabalham junto essas duas áreas ele vai ter uma visão mais... se espera que tenha uma visão mais crítica da realidade. Que os aspectos sociais, não só o profissional, mas também a questão social da organização em geral da sociedade no aspecto político, mais forte...é claro depende também das pessoas que estão trabalhado nesse cursos, se o professor tem uma ideologia, não importa se o curso é integrado ou não. E(3)_{coordenador}

Com o ensino médio integrado, as unidades curriculares ou os conhecimentos da habilitação profissional deveriam ser trabalhados desde o início do curso, junto com a chamada “formação geral” e o currículo não deveria ser estruturado com um núcleo comum, em que seriam estudadas as unidades curriculares de formação geral e só após a conclusão destas unidades básicas deveria haver a formação técnica, como era o modelo anterior à reforma.

O depoimento ressalta que a organização curricular do ensino médio integrado mostra a realidade de forma relacional, conjunta e que se alguma área do conhecimento foi separada, em determinados momentos, com o objetivo de aprofundar determinadas especificidades, no ensino médio integrado é possível relacioná-lo a outras áreas ou aspectos sociais.

A forma pensada de conhecer os múltiplos aspectos de um determinado fenômeno ou objeto de pesquisa foi através dos projetos integradores, que foram incorporados à estrutura curricular do ensino médio integrado no campus Luz do Instituto Federal Alfa nos dois primeiros semestres e em alguns cursos, nos semestres finais (o ano letivo na instituição é dividido em dois semestres, denominados fases (ver matriz curricular do curso técnico integrado de eletrotécnica, Anexo 1). Os projetos integradores foram introduzidos na instituição quando houve a proibição da oferta conjunta do ensino médio e técnico. Como havia um espaço ocioso e também um corpo docente disponível, a Escola Técnica Alfa optou por ofertar ensino médio público para um contingente de jovens que não tinham acesso à esse nível de ensino, sem vinculá-lo às áreas técnicas profissionalizantes, contrariando diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação. O projeto integrador foi uma alternativa pensada para sair do excessivo formalismo das unidades curriculares em forma de disciplina, no qual o estudante poderia ter mais autonomia, iniciativa e aprendizagem para desenvolver pesquisa. No projeto integrador sempre haviam dois professores de diferentes áreas em sala de aula que trabalhavam uma iniciação à pesquisa científica, mediante alguma problemática sugerida pelos próprios estudantes. Em outros momentos, algum professor propunha algum projeto e os estudantes se inscreviam nele.

(10) Acho que uma coisa aqui na escola que trouxemos do nosso ensino médio são nossos Projetos Integrados, que a gente está sempre estudando, discutindo, vendo onde está bom e acho que é um espaço muito bom que é grande diferencial dos nossos cursos integrados e também dos tecnólogos. A possibilidade de ter na carga horária do professor espaço de um projeto que agente possa estar conversando naquele tempo, naquele espaço sobre várias áreas. É pouco? É pouco mas dá um resultado muito interessante.E(10)_{gestor}

Entretanto, embora haja nos discursos dos entrevistados uma incorporação dos discursos de integração e interdisciplinaridade, frequentemente essa assimilação ocorre de uma maneira positiva, mas acríica, restrita a forma, não a uma ideologia política subjacente.

(11) [...] porque nós estamos falando aqui de integração dos cursos técnicos integrados, integração formação geral com formação específica, técnica. Sim. Mas integração não é só isso, eu acho que integração é integração de pessoas, de docentes, da formação geral com a formação técnica, e quando não é um curso técnico de nível médio, tem, por exemplo, Design, que é um curso que eu considero que é dos cursos que existe maior integração aqui da escola, eu acho que já foi mais, e por conta de modificação no quadro, se perdeu um pouco, eu acho que talvez se consiga resgatar, mas é um dos cursos que existe maior integração. Por quê?

Porque se faz integração dos conteúdos, independentemente que conteúdo seja.E(15)_{pedagogo}

Segundo Moura (2007, p.24), a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma "interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global e não como "uma fusão de conteúdos ou de metodologias", isto é, "conhecer e analisar um dado objeto a partir do conhecimento das diferentes disciplinas, sem perder de vista métodos, objetivos e autonomias próprios de cada uma delas" (Moura, 2007, p.24). Este autor considera que para o exercício da interdisciplinaridade, é necessário uma mobilização coletiva da instituição, e precisa de condições objetivas, do envolvimento e do compromisso dos responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. As estratégias possíveis no exercício da interdisciplinaridade seria a implementação de projetos integradores que visam articular e inter-relacionar os saberes desenvolvidos pelas diversas disciplinas e que contribuem para a autonomia intelectual do estudante por meio da pesquisa, além de formar atitudes de cidadania, solidariedade e responsabilidade social. O autor sugere que o projeto integrador deve buscar soluções para questões locais e regionais, sem perder de vista contextos mais amplos.

A qualificação profissional não seria um objetivo a ser alcançado, mas dadas as constituições existentes na instituição que já tinha uma tradição na formação profissional e possuía corpo docente qualificado e também a estrutura adequada, com laboratórios, este seria o caminho a ser tomado; também como já exposto, devido às condições estruturais de grande parte dos estudantes que necessitam desenvolver alguma atividade profissional para garantir sua sobrevivência. Portanto, na proposta que objetiva a educação politécnica não haveria terminalidade, embora esta seja historicamente uma possibilidade que no contexto brasileiro seria difícil de contemplar, considerando as necessidades pelas quais passam muitos jovens.

(8) A terminalidade acho que deve ter num curso de nível médio, porque o jovem que passa por esse período, que hoje a educação básica é obrigatória até os 17 anos, pela população que nós temos, primeiro pela necessidade de sobreviver dos próprios cidadãos, eles precisam trabalhar para sobreviver, então acho que é necessário ter uma base profissional, agora o nível desta base é discutível, mas acho ele tem que sair em condições de exercer um trabalho, ou como assalariado ou por conta própria, com autonomia de abrir seu próprio negócio, tem que buscar uma forma de gerar sua subsistência, porque pelo que a gente vê pelas estatísticas, não há vagas para todo mundo nas universidades, e aí então o que vão fazer os jovens que terminam o ensino médio e não conseguem entrar para a universidade e nem estão preparados para trabalhar? Então acho que este ensino médio tem que preparar para a continuidade para quem quiser e puder e preparar também para o trabalho, assim de produzir sua subsistência de alguma forma e outro aspecto é que o país também precisa de mão de obra especializada, de técnicos especializados.E(3)_{coordenador}

Embora o ensino médio integrado, já por sua denominação, seja considerado uma etapa de transição entre o ensino fundamental e, neste caso, estar inserido em uma perspectiva de continuidade para o ensino superior, devem ser consideradas as condições de milhões de jovens brasileiros que precisam estar inseridos em uma atividade profissional. Entretanto, sabe-se que, mesmo em uma conjuntura não favorável à absorção profissional, deve-se garantir o direito do indivíduo à uma formação profissional para evitar que se fragilize perante conjunturas tão inseguras e instáveis em uma perspectiva diferente de meras formações pontuais, como defendiam os teóricos da reforma da educação profissional quando implantaram o Decreto 2.208/97. Pelo contrário, essa formação deve passar por uma construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda a preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, coerentes com um projeto de desenvolvimento nacional contraposto ao capitalismo dependente (Ramos, 2012, p.40).

O fluxo curricular, conforme depoimento, demonstra uma seleção de conhecimentos que estabelecem determinadas hierarquias, mas não podem ser entendidos como subordinação no sentido de poder, mas no sentido de lógica curricular, de seleção que atenda a determinadas especificidades com relação aos cursos.

(7) Essa questão de subordinação ou hierarquia, porque existe uma hierarquia, acho que não deveria ter essa ideia de hierarquia ou subordinação... mas que é uma instituição para formar um profissional, cada um na sua área, e como na formação geral, mesmo num curso só propedêutico ou num curso integrado não se desenvolve todos os conteúdos daquela ciência, por exemplo, no período escolar do ensino médio, não se passa todos os conhecimentos de história ou de física, sempre se faz uma seleção de conteúdo no nosso ensino médio, ou seja orientado para o vestibular ou sei lá o quê, mas tem uma seleção de conteúdo, porque tudo não é possível, então eu entendo que numa escola profissionalizante, técnica, na hora de escolher os conteúdos, pode- sim, se pensar naquele determinado curso, naquela determinada profissão, sem abrir mão dos princípios daquela ciência, os princípios básicos, mas como a gente não pega todos os conteúdos, vai ter que fazer seleção em algum momento, então que se faça uma seleção voltada para esse curso que está se integrando, mas não numa relação de subordinação, mas que tenha uma relação, mais aprofundada, uma relação mais próxima daquilo que tem a ver com o curso técnico, profissional.

E(3)coordenador

As críticas existentes em determinados depoimentos apontam que o ensino médio integrado, por ter também o objetivo de elevação de escolaridade e garantia de proporcionar a carga horária mínima obrigatória para este nível de ensino, deveria ser garantido o conteúdo e o fluxo previsto como no ensino médio regular. Outros depoimentos, entretanto, apontam que, por ofertar também o curso profissionalizante, o ensino médio integrado deveria ter um fluxo curricular que atendesse suas especificidades e com determinados pré-requisitos.

(16) [...] por exemplo, nós no curso técnico de edificações não precisamos de números complexos, não se vê números complexos em lugar nenhum no curso de edificações, engenharia talvez, numa determinada área, mas edificações não, em compensação eletrônica e eletrotécnica não vivem sem números complexos, nós precisamos da parte da geometria plana e espacial com muita intensidade, talvez eles precisem com uma intensidade bem pequena, então tu tens que dar ênfase aquelas áreas, nós precisamos muito de estatística, acho que qualquer curso precisa de estatística, não sei se eles vão pensar da mesma forma, a estatística é base para qualquer disciplina, então ela deveria ser dada como item da matemática, não vai se chegar a uma coisa muito ruim, mas seria muito ruim se nos tivéssemos no curso de edificações toda a matemática do ensino médio. E(6)_{coordenador}

A proposta do ensino médio integrado era inovadora e emancipatória na medida em que garantia a todos os jovens, mesmo aqueles vindos das classes populares, o direito ao ensino médio como uma possibilidade estratégica de instrumentalizá-los, não somente com técnicas estanques, mas com os fundamentos científicos envolvidos em determinadas atividades técnicas. O ensino médio integrado supõe o estabelecimento de uma relação orgânica a educação básica e uma habilitação profissional. Embora fosse saudado como de fato algo inovador, o que se verifica é que os espaços ocupados estão se reduzindo, replicando-se um modelo já instituído, de ensino médio subsequente e a ampliação dos espaços na instituição para os cursos superiores, muito embora atualmente, com a lei de criação dos IFETS sejam garantidas 50% de vagas para os cursos técnicos, preferencialmente na forma integrada.

5.4.3 Responsabilidade institucional com a integração

Nos vários depoimentos são reportadas os poucos ou inexistentes momentos de responsabilidade institucional com o ensino médio integrado no sentido de promover a "integração".

O voluntarismo é destacado como uma característica inicial e importante para a integração e é visto como um requisito moral para que aconteça, entretanto, a falta do conhecimento de fundamentos pedagógicos que orientassem para a construção de um currículo integrado caminhou no sentido de debates e discussões, muitas vezes, restritas à divisão da carga horária. Nesse sentido, para que efetivamente o projeto de ensino integrado avançasse, deveria passar pela formação docente, por um projeto institucional de capacitação e promoção de debates envolvendo os fundamentos da integração e, sobretudo, um projeto coletivo que assuma esses princípios para que não fiquem restritos aos aspectos formais.

(12) Eu acho que a integração para mim é uma atitude pedagógica, um movimento pedagógico da própria instituição, das pessoas, na formação docente, na preparação e como esta discussão se relaciona, não tem a ver com competência não. Porque a gente pode ter cursos, a gente pode ter cursos por competência que são bem integrados, como o design, que existe uma integração dentro dele, como pode ter um outro curso também por competência e

que não existe integração, e que o currículo foi construído separadamente, montada a carga horária, os conteúdos, os conhecimentos foram elencados e cada um dá a sua aula separadamente, não existe uma conexão entre conteúdos, entre professores, entre nada no curso. E(15)_{pedagogo}

Os limites colocados pela organização curricular deveriam ser vencidos por debates envolvendo os fundamentos da integração. Segundo um dos entrevistados, a instituição deveria assumir essa proposta, não dependente somente do voluntarismo dos docentes e demais profissionais envolvidos no ensino médio integrado.

(10) Eu vejo assim... que a integração... não diria que é algo que deve acontecer naturalmente, você deve se organizar. Tem que ter um debate conceitual. Eu acho que na primeira fase está bem organizado, acho que em relação aos projetos integradores vale uma discussão de o que é que a gente quer de cada projeto integrado, o que a gente quer de habilidades e competências de cada aluno, o que a gente espera do projeto integrado I, II... Poderia ter mais projetos integradores, pelo menos os cursos que tem 8 fases (semestres) teriam que ter 4 projetos integradores. Pelo menos um por ano. E ter um projeto integrador na última fase para fazer o fechamento do curso. Participei com o curso tecnólogo de automação, ali eles tem projeto integrado em todas as fases, igual ao tecnólogo de design. Então a gente já percebia que no módulo 2, no segundo semestre, o aluno vinha com uma postura muito diferente, a gente dizia que o grau de *viração* deles já aumentava significativamente. E(10)_{gestor}

Entretanto esses momentos são poucos, o que implica no entendimento do que seria esse currículo integrado, que, muitas vezes é visto como a instrumentalização de uma unidade curricular, frequentemente da chamada "formação geral" para a "formação técnica".

(7) Falta a instituição promover esses momentos de integração. Quando o projeto do integrado foi feito, eu era coordenador na época, ainda se trabalhava as disciplinas e se chamava os professores, já foi uma dificuldade, mas com aqueles antigos da matemática, da física, tentaram fazer o mais próximo do que era o outro integrado mas agora os professores novos que entram, com esta rotatividade, eles pegam o programa e vão lá e despejam aquilo que está ali e sem contextualização para a eletrotécnica. Aqui vai ser aplicado no curso X como? Exemplos e contextualização voltados para o curso X, "você vão ver mais tarde", e isso aí não tem mais, eu acredito que cada departamento, já que a gente está com os departamentos, deveria ter um professor de matemática ou de física, mesmo o professor sendo da formação geral, este e este professor são do curso X, serão sempre eles, eles vão dar aula para a eletrotécnica e mecânica, eles vão dar aula sempre neste departamento, porque eles são a sustentação nossa, eles que tem que estar aqui dentro, não somos nós que temos que ir para lá, não tem como, mesmo querendo, nós não podemos estar dentro da formação geral. E(4)_{coordenador}

Conforme depoimentos, ocorreram alguns entraves e algumas dificuldades para proporcionar a integração, pelo menos nos moldes em que grande parte dos docentes a viam:

a) Dificuldades no processo de estruturação da instituição. Durante o período em que era Escola Técnica, havia um Departamento de Ensino que congregava as coordenações de cursos e uma coordenação administrativa. A organização curricular era estruturada por um núcleo comum,

os dois primeiros semestres do curso, com as unidades curriculares ligadas ao ensino médio; a partir do terceiro semestre, gradativamente, eram inseridas as unidades curriculares das formações técnicas específicas. A relação estabelecida entre algumas unidades curriculares e outras da área específica era de adequação a um determinado fluxo que possibilitasse ao estudante compreender os fenômenos científicos ou matemáticos, envolvidos em determinadas técnicas. Assim, conforme a área da formação técnica específica, poderia haver uma escolha determinada ou uma ênfase em determinado conteúdo, que atendesse às peculiaridades daquela formação técnica. O espaço era compartilhado por todos os coordenadores e os professores da formação geral, embora atendessem a todos os cursos, frequentemente criavam identidade e permaneciam continuamente atuando em determinados cursos. Com a criação do ensino médio integrado e a garantia da elevação de escolaridade não só formal, mas com todo o conteúdo obrigatório do ensino médio, surgiram algumas dificuldades na relação estabelecida entre formação geral e técnica. Segundo depoimentos, houve uma recusa inicial por parte dos professores da formação geral de adequar ou flexibilizar o conteúdo para as áreas técnicas. E essa condição se estabeleceu devido à organização administrativa da instituição, estruturada por Gerências Educacionais (atualmente Departamentos), sendo que cada gerência teria uma área específica de formação profissional em todos os níveis: formação inicial e continuada, técnica de nível médio e superior de tecnologia.

b) A outra dificuldade, relacionada, seria decorrente das frequentes demandas solicitadas aos professores. Embora o CEFET Alfa, com essa institucionalidade, tivesse um fio condutor, a formação profissional em diferentes níveis, a formação inicial dos docentes não permitia dar conta dessa diversidade de públicos e finalidades. As exigências relativas à participação em comissões para formatar diversos cursos, a docência em cursos com públicos tão diversos, além do desenvolvimento de pesquisa aplicada e da participação em grupos de pesquisa trouxeram um nível de exigências que, ainda pela diversa natureza das atividades, dificilmente podiam ser sanadas tanto pela formação (ou falta de formação) docente, como pela intensidade do trabalho desenvolvido.

(10) [...] então você pega um professor de física que trabalha com alunos de eletrotécnica, edificações, saneamento, todas as áreas e para a gente ter uma integração maior entre formação técnica e geral, se a gente tivesse um professor de física trabalhando no máximo com duas áreas, por exemplo, com os cursos de edificações e saneamento, são áreas mais próximas, ficaria mais interessante, porque você conseguiria direcionar um pouco sua formação científica para a atividade profissional que seria exercida posteriormente por aquele técnico. Então para nós, por exemplo, tem determinados conceitos que são trabalhados no ensino médio para os alunos de física, que poderiam ser trabalhados, não diga que não sejam necessários, mas poderiam ser trabalhados mais superficialmente para dar mais ênfase a

outros conceitos que estão muito mais focados na área técnica que o aluno está efetivamente trabalhando e isso ajudaria muito na formação técnica. Nós já tivemos essa experiência anteriormente no ensino integrado antigo, a gente fazia isso, a matemática e física eram mais focadas para as áreas de atuação, isso dava bons resultados, isso a gente não tem isso tão bem presente. E(9)_{gestor}

A estrutura, logo que se instituiu o CEFET, era organizada por gerências e essa configuração também é citada como um dos empecilhos para promover a integração. Nessas gerências (atuais departamentos), se organizavam verticalmente e horizontalmente todos os cursos pertinentes a determinadas áreas. Assim, a Gerência Educacional de Edificações englobava os cursos técnico integrado de edificações, de saneamento e geomensura, assim como os cursos subsequentes de edificações, saneamento e geomensura, curso superior de tecnologia de construção de edifícios, além de cursos de formação inicial e continuada como encanador, pedreiro, etc. Os docentes das áreas específicas como desenho, tecnologia de construção e outros permaneciam nessa gerência, enquanto os professores de formação geral, que ministram as unidades curriculares da educação básica, pertenciam à Gerência de Formação Geral e semestralmente (o ano letivo divide-se em dois semestres letivos) poderiam trabalhar em outra gerência, portanto, não permaneciam fixos em seu local de lotação.

(4) Não sinto que há resistência, sinto que há muito trabalho, não há falta de organização, mas sim, de tempo para parar e pensar. Quais os requisitos o que é necessário, mas não de uma forma radical. Exemplo a matemática de edificações é uma a de eletrotécnica é outra. Mas é preciso haver um enfoque diferente. E(1)_{coordenador}

As demandas, o que é solicitado aos professores, têm se intensificado com as mudanças institucionais que ocorreram. Se anteriormente à reforma, havia uma somente um nível e uma modalidade, isto é, ensino técnico, atualmente, há uma variedade de níveis, modalidades e percursos com exigências diversas que recaem sobre os profissionais que atuam na instituição, seja na parte pedagógica como administrativa e que impedem o aprofundamento teórico, dada à rapidez e a intensidade das mudanças ocorridas.

Um outro grupo, frequentemente esquecido no que se refere ao ensino médio médio integrado, foram os estudantes, embora não tenham participado da sua construção curricular.

(14) Porque a integração tem que passar pelos estudantes também, eles também têm que participar do curso, eles também têm que dar as opiniões deles, eles são autores do curso também junto com os professores, não só atores, não é, são autores junto com os professores, então eu acho importantíssimo. E(15)_{pedagogo}

A referência do entrevistado à necessidade da participação estudantil foi a única no contexto desta investigação, e é paradoxal porque se o estudante é o centro do processo de formação, todas

os debates o deixaram à parte do processo.

A potencialidade crítica do discurso sobre integração curricular nos Documentos Bases que subsidiam as discussões sobre a implantação do ensino médio integrado e o PROEJA é minimizada nos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares. Inicialmente, nos documentos publicados em 1998 e 1999 a perspectiva de formação de trabalhadores não existia a não ser direcionada para o mercado de trabalho. Os Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares Nacionais foram atualizados em 2011 e 2012, ainda numa perspectiva conservadora. O que se verifica nos discursos proferidos pelos entrevistados e na organização curricular da instituição esta mesma contradição. Os currículos dos cursos são organizados por competência, com finalidade ao perfil do egresso. Os cursos técnicos integrados, por sua vez, partem de uma perspectiva de integração. A hipótese que se levanta é que esta hibridização, aparentemente contraditória, tem o objetivo de apropriação do discurso crítico com a função de legitimar um caráter inovador, mesmo que, com a hibridização ocorra justamente o contrário, o conservadorismo curricular.

5.4.4 Diferenças entre o ensino médio integrado atual e o ensino profissionalizante anterior às reformas

O ensino médio integrado, conforme Ramos (2008), difere do que foi o ensino profissionalizante instituído pela lei 5.692/71, surgida no contexto desenvolvimentista dos governos civil-militares, sob a influência da Teoria do Capital Humano e que teve um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. Para tanto, utilizou-se o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e da necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional.

O ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho e não o ensino superior. Também a Lei n. 5.692/71 determinava que, na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas), houvesse a predominância da parte especial – profissionalizante - em relação à geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que estavam nesse cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

A percepção de alguns educadores que realizaram um aprofundamento teórico sobre o tema da *integração* é de que, de fato, difere a proposta do ensino médio integrado à educação profissional e o modelo de educação profissional anterior às reformas propostas no governo Fernando Henrique Cardoso.

(3) É que na verdade antes na verdade, não era integrado, tinha formação geral, um pouquinho e tinha o curso técnico, na sequência, era mais sequencial do que integrado. Hoje pensando nos conceitos de integração e politecnicidade⁶⁴, um setor dos teóricos aí, a gente que viveu isso na época acho que não dá para chamar de integração o que era e também quando chegou o decreto do FHC também houve resistência por parte dos funcionários da instituição... mas a maioria destes que ofereceu resistência ao 2208, não tinha ideia muito clara de integração, e quando vem a ideia de integração, porque se antes não era, também não voltou [...] E(3)_{professor}

A grande resistência apresentada por um grupo de educadores da instituição quanto à separação da formação geral e profissional nos anos 1990 de certa forma foi contemplada com o decreto 5.154/04 que, em suas possibilidades de articulação da educação profissional e ensino médio, aponta o ensino médio integrado à educação profissional. O que é perceptível pelas respostas é de que as discussões e embates teóricos realizados nos anos 1980 e 1990, por ocasião da elaboração da Constituição e depois da LDB, e que de certa forma foram incorporadas à proposta do ensino médio integrado à educação profissional, não foram acompanhadas com profundidade ou não houve um entendimento do que seria esta (nova) mudança.

(4) [...] a hora que o decreto 5.154 dá a possibilidades de integrar e aí não se tinha muita prática de integrar nos moldes que ele traz de integração que este grupo que fez o decreto e que pensa numa educação integrada, numa integração mais geral, mais integral mesmo, então esse grupo de teóricos que criou o decreto e a possibilidade e tal, eles tinham a ideia do que era a integração mas na base mesmo, nas escolas principalmente e nos institutos, a gente não tinha muito a noção do que era o curso integrado. E(3)_{professor}

O Decreto 5.154/04, ao invalidar o Decreto anterior, indicou a articulação entre educação básica e profissional, nas formas concomitante, subsequente e integrada. Na possibilidade de oferta do ensino médio integrado, houve uma pressa para ajustar o currículo, mas considerando a experiência vivenciada pela instituição quando ainda ofertava os cursos técnicos, embora esses não garantissem a totalidade da carga horária da educação básica. Como a legislação atual indicava a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária total destinada ao ensino médio, foi essa a diferença percebida por um dos depoentes.

⁶⁴ As políticas relativas ao ensino médio integrado são tratadas no capítulo 4 desta tese.

(4-5) A diferença é pequena, mas houve diferença, no meu entendimento houve alguns prejuízos da área técnica em detrimento da formação geral, nós tivemos de ceder espaço e eu estou comparando as grades, porque eu conheço as duas, então para complementar a formação geral, nós tivemos que abrir mão de alguns aprofundamentos e algumas disciplinas técnicas, então eu acho que nesse sentido há diferença, então não dá para se dizer se há prejuízo ou não, ganhou-se de um lado e perdeu-se de outro, mas se o resultado disso se é melhor agora ou não, eu não saberia dizer, porque não são muitas turmas formadas, não há como fazer essa avaliação. E(2)_{coordenador}

Mesmo com os avanços conceituais obtidos com o ensino médio integrado, efetivamente não houve uma mudança conceitual no desenvolvimento curricular. Os motivos prováveis seriam o desconhecimento do que seria a integração e uma resistência velada a novas mudanças. Esse vaivém de reformas educacionais causou uma desconfiança e houve uma *aceitação passiva*.

A referência constante de que o ensino técnico, modelo anterior ao decreto 2.208/97, era mais integrado faz referência aos contatos pessoais, mesmo que institucionalmente não houvesse um movimento objetivando esta integração.

(10-11) [...] Eu acho que ele era mais integrado, assim, leitura minha, falando honestamente, eu acho que nem antes tivesse um curso integrado e nem agora a gente tem um curso integrado. Eu acho que ele é integrado do ponto de vista da apresentação do currículo, agora de integração mesmo, porque eu acho que, assim ó... é muito difícil falar de integração, mas eu acho que a gente tem que saber de que integração a gente está falando, então eu acho que um curso para ser integrado, em primeiro lugar ele tem que ter integração de pessoas, de professores. Para que? Para ter troca, para ter conversa... Então antigamente não tinha um planejamento conjunto, não tinha reuniões conjuntas, eu vou dar um exemplo, não tinha antigamente reunião da eletrotécnica, com os professores, os docentes da formação técnica e os da formação geral, não tinha, como a gente não tem agora. Porém antigamente tinha uma coisa que não existe agora, que os professores circulavam muito no mesmo ambiente, eles frequentavam a mesma sala dos professores, então tinha muita troca entre eles, que era uma forma de integração, e muito importante eu acho. Agora não tem, por conta do que se vivencia na instituição, pelo tamanho dela, por essa questão física, de separação física, foi mais desintegrado ainda, porque agora raramente eles têm esse contato físico que tinha antes. Que se construía meio que informalmente não é? Meio que informalmente, mas se construía, mas era... Era mais o clima da instituição, que propiciava isso. [...] Agora dizer que antigamente era integrado eu não diria, porque não existia. Como não existe agora, também não existiam antes as reuniões que juntasse os dois blocos, da... Que formalizasse não é? A não ser em alguns momentos pontuais de planejamento, alguma coisa assim, mas assim dizer que era um curso totalmente integrado não, eu não diria. E(15)_{pedagogo}

Na instituição, embora as falas dos profissionais envolvidos defendam o ensino médio integrado, a organização estrutural denuncia a separação, evidenciando o princípio da independência entre a formação geral e profissional,

(5) [...] no integrado anterior existia uma pequena diferenciação que normalmente os professores que davam aula em um curso eles se especializavam ali e acabavam assimilando a cultura e os objetivos do curso e ele conseguia contextualizar aquele conteúdo, então isso dava melhor resultado, neste aspecto. E(2)_{coordenador}

(2) Hoje já não existe mais essa condição, há uma rotatividade muito grande de professores, então essa contextualização ela foi um pouco prejudicada nesse caso, há professores que estão dando o conteúdo muito bem, mas não tem o verdadeiro sentimento da importância daquele conteúdo na formação do aluno, isso existe, eu não estou falando de uma maneira geral, mas hoje mais do que antes. E(2)_{coordenador}

A observação relacionada ao ensino descontextualizado é justificada pela comparação de um processo curricular próximo no passado, enquanto a instituição era Escola Técnica, em que havia uma relativa estabilidade de cursos e docentes atuando em cada um deles. Segundo depoimentos, havia uma maior integração e uma identidade dos docentes com o curso, mesmo os que eram da formação geral e procuravam contextualizar o conteúdo trabalho às especificidades daquele curso. No entanto, atualmente não é assim, e as hipóteses levantadas relacionam-se à rotatividade dos docentes, ao desconhecimento do curso, ao crescimento da instituição, tanto no aspecto vertical como horizontal, que ao ofertar uma grande quantidade de cursos não proporciona a formação de uma cultura daquele curso específico. As queixas evidenciam-se porque os recursos recebidos pela instituição são distribuídos pelos departamentos, conforme o número de estudantes, e cada nível educacional tem um peso diferenciado para recebimento de recursos. Então, um estudante do ensino superior equivale a um determinado percentual superior àquele dos cursos técnicos ou de educação continuada, e o estudante do ensino médio integrado ainda tem um peso menor na contabilidade de recursos. Com a departamentalização, até a quarta fase (quarto semestre) o estudante faz parte de um departamento ligado à “formação geral” e a partir da quinta fase ingressa nos departamentos relativos à sua formação profissional. Assim, se for estudante do curso técnico integrado de Eletrônica, fará parte do Departamento de Eletrônica, se for estudante do curso técnico integrado de Eletrotécnica, fará parte do Departamento de Eletrotécnica. Esse processo já evidencia a desintegração, para que as estruturas departamentalizadas contribuam. Portanto, o estudante ingressante é de responsabilidade do departamento inicial, no qual recebe uma formação mais geral e relativa ao ensino médio e tem um determinado peso para recebimento de recursos, enquanto que, ao passar para os departamentos de cursos específicos, esse peso e recursos são maiores.

Depois de um longo período sem ingresso de profissionais na educação, no governo Lula houve uma ampliação do quadro de profissionais para atuarem na área de educação profissional, tanto para suprir o espaço deixado pelos aposentados, bem como para suprir as novas demandas geradas pela expansão da rede de formação profissional, assim como a diversificação vertical e horizontal.

(7) Não existe integração, já acabou, não tem o que dizer, por conta da departamentalização, aumentou muito o número, os ambientes, antes tinha muita coisa dentro da escola que faziam os professores se juntarem... e agora... todos se conheciam mais... e outra, a escola se transformou, os antigos se aposentaram ... então houve uma renovação e pronto... antigamente todo mundo se conhecia, mesmo sendo de departamentos diferentes, todo mundo se conhecia, tomava um cafezinho no mesmo lugar, todo mundo entrava, passavam 30 anos juntos aí... isso é claro... agora não tem integração, nem no conhecimento, nem pessoal. E(4)_{coordenador}

A investigação aponta algumas reflexões nas quais o objetivo do corpo docente seria o retorno ao ensino médio integrado ao técnico, semelhante ao anterior à reforma. Com esta configuração, como já relatado, não seria garantida educação básica, considerando que não seria ministrada a carga horária obrigatória mínima destinada ao ensino médio (2.400 horas). No ensino médio integrado seria respeitada essa carga horária, garantindo assim, que as dimensões da cultura, ciência, tecnologia e trabalho seriam contempladas. Alguns pontos a serem levantados remetem, como já apresentado, ao desconhecimento dos docentes e profissionais de apoio sobre as pesquisas e discussões relativas aos conceitos que envolviam o ensino médio integrado, considerando que não houve formação docente e também porque não houve uma socialização dos debates que ocorreram nos seminários, nos quais praticamente só os dirigentes participaram. Um outro aspecto é que havia uma preocupação com o rumo que a instituição estava tendo devido ao “desmonte” do ensino técnico, quando se oferecia somente ensino técnico subsequente e ainda na forma modularizada. Se a ideia inicial era, com essa modalidade, de oferecer cursos profissionalizantes aos trabalhadores, o que se verificou na prática foi uma grande evasão dos estudantes, o que deixou a instituição perplexa. Por isso, a preocupação com a responsabilidade institucional de ofertar uma educação profissional de qualidade e de uma maneira que os estudantes não se evadissem, como no caso dos cursos subsequentes.

5.4.5 O ensino médio integrado como alternativa contra-hegemônica

O retorno aos chamados “cursos técnicos”, segundo os depoimentos, era ambicionado pelos profissionais que atuavam na instituição. A implementação do Decreto 2.208/97 criou um desconforto com os rumos que a educação profissional vinha enfrentando e a revogação deste Decreto, com o retorno dos “cursos técnicos”, embora com outra configuração, por meio da proposta do ensino médio integrado, trouxe um certo alívio.

Diferente do período da reforma, marcado por decisões apressadas e autoritárias, sem diretrizes claras e que culminaram numa fragmentação na oferta de todos os cursos e com diferentes diretrizes na mesma instituição, desta vez houve um esforço para que houvesse uma

única linha norteadora para todos os cursos. Assim, conforme os entrevistados, foi formada uma comissão com representantes da direção, setor pedagógico e dos departamentos que queriam ofertar o ensino médio integrado e que criaram, observando a legislação e a interpretação que tinham sobre o ensino médio integrado, uma orientação comum a todos os cursos, aprovada após a realização de alguns seminários.

(6) Aí o que aconteceu, quando veio o 5154, com a possibilidade de se fazer cursos integrados, o que a direção pensou naquela época, o que se falou? “Olha, não pode acontecer agora o que aconteceu durante a reforma, tem que haver orientações, tem que haver uma linha, para as pessoas que forem construir os cursos poderem seguir”; aí se criou uma comissão, com o representante do núcleo pedagógico, da direção, e um representante de cada departamento que queria, que estava disposto a relançar cursos integrados. Então, o que essa comissão fez? Ela criou orientações para os cursos integrados do campus Florianópolis. O que eram essas orientações? Que todos teriam quatro anos, oito fases, que todos seriam diurnos, o horário das aulas, a quantidade, orientações gerais e uma base de matriz curricular. [...] Essas orientações... elas eram gerais, depois que essas orientações foram feitas, e depois de acho que uns cinco seminários para se poder aprovar, porque essa matriz curricular básica foi uma grande disputa, uma grande disputa nos departamentos, então depois de uns quatro ou cinco seminários é que se conseguiu fechar isso aí. Aí foram criadas as comissões específicas E(15)_{pedagogo}

Embora o ensino médio integrado fosse uma alternativa há muito ansiada, as políticas destinadas à educação profissional, nas quais havia a possibilidade de oferta de ensino superior e o desenvolvimento de pesquisa aplicada, acrescida ao lapso temporal no qual não se ofertou mais os “cursos técnicos”, com a nova configuração de ensino médio integrado, provocou uma nova arquitetura institucional na qual o ensino médio integrado não era mais a única e mais importante modalidade. Concorria com outras, e isso significava dividir espaços físicos, docentes, recursos financeiros, etc., além de uma redução do número de vagas.

As posições político-teórico-conceituais que culminaram no Decreto 5.154/04 geraram uma produção intelectual abundante e, embora se tenham produzido alternativas e até soluções para determinados problemas levantados, a realidade educacional tem apresentado um conjunto substancial de desafios irresolvidos, demonstrando o fosso entre as intenções e ideias anunciadas e a realidade objetiva. As investigações desenvolvidas pelos pesquisadores do grupo Trabalho e Educação da ANPED demonstraram que, durante todo o governo Luís Inácio Lula da Silva, a despeito de todo esforço empreendido e da participação de intelectuais deste grupo na gestão deste governo (Moura, 2012, p. 66), não houve um esforço significativo para materializar essa proposta para a maioria da população brasileira, restringindo-se, em grande parte, às instituições federais de educação profissional. A investigação demonstrou que, embora houvesse uma forte ligação entre educação e trabalho nessas instituições, pelo menos na instituição objeto de pesquisa para essa

tese, não houve uma apropriação dos conceitos que permeavam uma nova concepção de ensino médio voltado aos interesses da classe trabalhadora.

Os documentos produzidos no período de implantação do ensino médio integrado revelaram-se contraditórios por expressarem divergentes interesses das matizes ideológicas que compuseram o governo Lula.

O fato da construção do ensino médio integrado ter-se reportado à educação politécnica e aos princípios do trabalho como princípio educativo não foi lembrado ou de fato era desconhecido dos entrevistados. A construção do ensino médio integrado foi considerado como fruto do descontentamento interno das instituições técnicas federais que se viram atendidas na mudança de governo, tanto que foi surpresa para alguns o fato do ensino médio integrado ter que assegurar o ensino médio, isto é, a formação técnica com garantia de aumento de escolaridade, diferente da formação técnica anterior às reformas. O embate que ocorreu entre as instituições do sistema S e os sindicatos e representantes da ANPED não foi citado pelos entrevistados, provavelmente porque também era ignorado.

O conceito de “escola única e politécnica” não parece ter sido substantivamente entendido ou aceito pelos entrevistados na instituição Alfa e a sua institucionalização em um Decreto não significou ser assumido inteiramente nas práticas pedagógicas. Infere-se que os debates epistemológicos envolvidos na elaboração do Decreto 5.154/07 não tiveram eco na instituição por alguns motivos como:

- i) o despreparo e desconhecimento dos profissionais que atuam na área com relação aos princípios éticos, epistemológicos e metodológicos que envolvem a proposta do ensino médio integrado;
- ii) o pouco envolvimento dos dirigentes ou representantes que participaram dos debates, mas que não fizeram chegar as reflexões e as decisões às bases;
- iii) a própria divisão no Ministério da Educação ao criar a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica;
- iv) as diferentes matizes ideológicas que compunham o governo Lula e que se materializaram nos documentos que normatizaram as políticas destinadas à educação profissional.

Os depoentes relatam que houve um reduzido esforço institucional para fazer avançar a proposta do ensino médio integrado e referem-se aos poucos momentos de formação, debates e

aprofundamentos. Entretanto, ao estudarmos o organograma institucional e a maneira com a qual os cursos e modalidades são organizados, observamos que estes estão disponibilizados dentro de Departamentos Educacionais (Gerências, no período que a instituição era CEFET). Assim, cada Departamento abrange uma área do conhecimento (eletrotécnica, eletrônica, construção civil, etc.), que compreende cursos de diferentes níveis. No caso do ensino médio integrado, até a quarta fase (semestre) está alocado no Departamento Educacional que abrange a formação geral. Depois disso, o ensino médio integrado de um curso como eletrotécnica, por exemplo, fica alocado no Departamento Educacional de Eletrotécnica, o mesmo ocorrendo com os outros cursos. Essa organização administrativa dificulta que se promova a integração, segundo os entrevistados, impedindo que haja uma interlocução. Aliado a isso, as exigências impostas aos docentes, que precisam atuar em vários níveis e modalidades, têm sobrecarregado e impedido o necessário aprofundamento e reflexão que envolvem cada nível e modalidade, com suas peculiaridades.

A proposta do ensino médio integrado pode ter funcionado como uma *gestão controlada de conflitos*, isto é, uma resposta consensual a reivindicações de matizes tão diversos. Entretanto, decorrida mais de uma década da institucionalização desta política, verifica-se que o ensino médio integrado permanece como um laboratório de possibilidades, mas não como uma política efetiva, visto que, percentualmente, no Brasil, ocupa um espaço muito pequeno e, nas instituições federais, vem ocupando um espaço reduzido e ainda se mantém devido à obrigatoriedade de que nos atuais Institutos Federais sejam destinadas pelo menos 50% das vagas à educação profissional técnica de nível médio, *prioritariamente* no ensino médio integrado. Embora a proposta do ensino médio integrado vise romper ou minimizar a histórica dualidade educacional, originária da dualidade estrutural, os resultados da investigação apontam que aquela permanece vincada e terá sido insuficientemente desafiada pelo desenvolvimento da medida no terreno da ação educativa.

5.5 Dualidade educacional

A história do ensino médio, no Brasil, sempre foi marcada pelas relações contraditórias entre uma formação ampla, e a uma formação voltada para o mercado de trabalho, numa arena conflituosa envolvendo diversos atores sociais. Obviamente que esta contradição só ocorreu dentro de um contexto de diferenciação de classe social.

O controle social, exercido neste nível de ensino, tem uma função política que norteia as decisões e ações a respeito de o que ensinar, a quem e quantos atender, relacionada com a distribuição e apropriação de saberes ligados à divisão social e técnica do trabalho (Scheibe, 1992,

p.36), por estar situado em um espaço no qual a preparação para a vida ativa tem uma grande importância, seja por meio de um curso profissionalizante ou por meio de prosseguimento no curso superior.

Historicamente, a educação brasileira foi dividida em dois segmentos nos quais havia uma escola destinada às classes médias e altas, com um caráter academicista, possibilitando prosseguimento dos estudos - e uma outra escola, destinada para as classes populares, que visava a preparação para o mercado do trabalho. Houve um momento que se quis romper estas contradições, pela indicação de uma pseudossolução que foi a obrigatoriedade da educação profissional compulsória, como foi no caso da Lei 5.692/71, em pleno regime militar, ao se estabelecer uma relação linear entre escola e mercado de trabalho, entre educação e emprego (Scheibe, 1992, p. 37).

Entretanto, na história recente da educação brasileira, essa dualidade foi escancarada, por meio do Decreto 2.208/97, que ao proibir a articulação do ensino médio e técnico, não atendeu somente uma orientação dos organismos internacionais, baseados em determinados estudos que afirmavam sua inviabilidade, devido aos altos custos, mas inviabilizou uma proposta educacional destinada à classe trabalhadora que, embora não sendo aquela com a qual os representantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública defendiam, era a que mais se aproximava (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005).

A educação profissional, ministrada nas instituições de formação profissional anterior às reformas impostas pelo Decreto 2.208/97, embora tivesse menor carga horária destinada à educação básica, ainda por influência da Lei 5692/71, que dava equivalência formal aos cursos técnicos, mas não garantia a formação básica, direcionava uma formação técnica diferenciada, não só destinada ao mercado de trabalho. A formação técnica ofertada, procurava mobilizar, além dos saberes científicos, também os humanísticos, não no que se entende, atualmente, por uma educação integrada, mas o mais próximo a ela e havia a preocupação numa ampla formação do jovem, com saberes ligados às humanidades, arte, esportes, ciências, etc. A maior pressão exercida, mediante análises diversas e dados apresentados, foi despir-se desses valores, deixar de ser escola e agir como uma empresa, com a ética de uma empresa.

(2) Na era do Fernando Henrique Cardoso a educação profissional teve uma característica marcante que foi aprofundar o que já era tradicional na nossa educação, o dualismo entre a educação profissional e o propedêutica. Sempre foi na história da educação brasileira este dualismo presente entre o Estado, o setor público, investindo pouco nessa modalidade educativa, deixando mais para as empresas que faziam seus próprios treinamentos

profissionais, para os S, o grupo dos S - SESC, SESI, SENAI, que desde a década de 40 foram criados, fortalecidos e bem financiados e na era do FHC ele acentuou esta dualidade separando a educação propedêutica e a e a educação profissional e sempre manteve a tradição de que a educação profissional era para a classe dos trabalhadores, para a classe pobre, uma escola especial para pobre desde sua origem as escolas profissionalizantes para pobres [...] E(3)_{professor}

O ensino médio integrado surge como uma proposta que responde às reivindicações dos docentes e sindicatos ligados às instituições públicas que ofertavam educação profissional de retorno aos cursos técnicos, em que era garantida a formação do ensino médio junto com uma habilitação técnica. Essa proposta incorporou também a discussão que mobilizou o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, durante a elaboração da LDB, que defendia uma escola unitária, politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, que visava contribuir para romper com a dualidade educacional existente no Brasil. Devido às condições estruturais que impedem que jovens façam suas escolhas de formação profissional somente após os 18 anos, a proposta que foi a síntese dessas discussões incorporou o entendimento de que fosse garantido o ensino médio, por meio da integralidade dos conhecimentos científicos e humanísticos, tendo como eixos estruturantes a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como também os objetivos adicionais de formação profissional, integrando essas dimensões. A proposta do ensino médio integrado já havia sido uma concessão à concepção inicial de escola comum, unitária e politécnica, posto que possibilitava ao estudante ter também uma habilitação profissional. A manutenção dos cursos técnicos subsequentes, cuja formação profissional é separada em relação à educação básica, só formalizam a dualidade educacional estabelecida.

Esta dualidade, conforme alguns autores, está entranhada na formação capitalista e enquanto estas estruturas não forem superadas, não será por meio da educação ou mediante formas de articulação curriculares entre geral e específico ou entre teoria e prática que serão superadas (ver Kuenzer, 2007, p.1159). Também devido às condições estruturais existentes na sociedade, e a dualidade educacional se apresentar como seu resultado, a necessidade de oferta de educação profissional para um contingente populacional, que a ela não tiveram acesso em idade adequada, ou que dela necessitem para não ficar em posição tão vulnerável, torna-se indispensável. Obviamente que para os jovens com idade até 18 anos a ênfase deve ser a formação básica e se houver interesse ou necessidade, a formação profissional.

(8) Ah, tem uma diferença muito grande. Primeiro, por conta da idade, você tem focos, objetivos bem diferenciados. O nosso aluno do ensino médio integrado ainda tem como objetivo principal a formação no ensino superior, embora tenha uma boa inserção no mercado de trabalho, vários deles inclusive quando estão nas últimas fases, a partir da sexta fase em

diante já vão trabalhar, mas tem muito foco na graduação, porque é o itinerário normal do aluno desta idade. Os alunos do subsequente, não, a grande maioria deles, são alunos que primeiro, são mais velhos e já tem o ensino médio e segundo, grande parte deles já está no mercado de trabalho fazendo alguma coisa na área ou se não está fazendo alguma coisa na área mas tem o foco de quando acabar, voltar para o mercado de trabalho naquela área que está se formando, então essas seriam as duas principais diferenças. O fato de estar no mercado de trabalho, voltar para fazer a qualificação e outra o fato de estar focando mais no curso de graduação que é o caso do aluno dos cursos integrados. E(9)_{gestor}

Portanto, a consideração do ensino médio como parte integrante da Educação Básica, embora não resolva os problemas relacionados à dualidade, porque esta é uma etapa de solidificação do arcabouço cultural e científico, no sentido de uma formação mínima necessária para este nível de ensino, implica que também a preparação para o trabalho é fator necessário, previsto em lei, o que em uma dimensão ampla, não se confunde com a dualidade educacional.

5.5.1 Cursos subsequentes para a classe trabalhadora

O Decreto 2.208/97 promoveu a desorganização do ensino técnico de nível médio e gerou o surgimento de cursos técnicos pós médios ou subsequentes, destinados àqueles que já haviam concluído o ensino médio, com duração de três ou quatro semestres.

Embora a ampliação do acesso à educação profissional seria uma atitude justa para grande parte da população trabalhadora, que necessitava de uma qualificação para munir-se de um mínimo de ferramentas que possibilitasse sua inserção no mercado de trabalho, a desconsideração com uma formação básica consistente foi uma medida empobrecedora do currículo dos cursos de formação profissional.

(2) [...] por nós entendermos que esta era a nossa missão principal, era a formação para a cidadania e para o mercado de trabalho ao mesmo tempo, era a formação total, completa do nosso aluno e até porque o subsequente, apesar de ele atender as necessidades de uma parcela da população, ele não obteve êxito realmente, nós tínhamos um índice de reprovação e desistência muito alto e a gente via que, a partir dessa análise, vimos que não estávamos atingindo o objetivo que foi traçado, este era o sentimento que nós tínhamos aqui. E(2)_{coordenador}

A inserção do depoente afirma que a instituição tinha uma determinada cultura educacional de formação integral, com uma consistente formação básica e não estritamente para o mercado de trabalho, então teve dificuldades de trabalhar com cursos subsequentes, mais focados e nos quais não era possível mobilizar os saberes científicos, culturais e políticos, limitando-se a uma aplicação prática.

Os cursos subsequentes, chamados sequenciais pelo Decreto 2.208/97, eram cursos nos quais o aluno estuda somente as disciplinas profissionalizantes, após concluir o ensino médio,

embora tivessem uma finalidade de proporcionar uma formação profissional para aqueles que estavam fora do mercado de trabalho ou buscavam uma qualificação profissional. O ensino subsequente, na prática, assumiu a dicotomia ou a dualidade existente na educação brasileira, isto é, uma formação emergencial, pontual para aqueles que não tinham acesso a uma consistente educação básica. Como a exigência para estes cursos era o ensino médio, supostamente deveriam ter tido acesso a uma educação básica completa, mas não era esse o perfil dos estudantes que procuravam os cursos técnicos subsequentes, segundo os depoentes. Esses cursos esbarravam em outro perfil de estudante, diferente daquele que frequentava o ensino técnico considerado regular: o estudante que estava há muito tempo sem frequentar os bancos escolares; também havia o estudante adulto, que trabalhava o dia todo e que somente poderia frequentar os cursos à noite ou ainda, estudantes que haviam cursado o ensino médio em situações precárias, seja em cursos noturnos ou na modalidade de educação para jovens e adultos (antigo cursos supletivos)⁶⁵. De toda maneira, a formação geral não estabelecia uma relação orgânica com a formação profissional, isto é, não conseguiam articular os fundamentos científicos com os tecnológicos e esta situação impactou muito a relação com docentes da educação profissional, que não estavam habituados com estudantes com “falta de base”. Uma outra situação foi a de que os estudantes trabalhadores chegavam cansados, muitas vezes atrasados ou faltavam às aulas.

(2) A evasão e o índice de reprovação elevado, nós atribuímos, isso era quase que consenso, ao ensino fundamental que é muito fraco, se comparado com as necessidades que nós tínhamos aqui, quando nós, ao referir o termo “nós” a escola profissionalizante para a formação adequada do nosso aluno da área técnica, que tem uma certa exigência no ensino, mas não se pode atribuir a apenas este fator, existem muitos outros fatores, também sociais, também da própria condição das pessoas, muitas vezes são pessoas que estavam afastadas da escola por muito tempo, necessitavam por vezes uma adaptação, mesmo com essa adaptação elas não atingiam o objetivo porque este aluno queria um resultado imediato, por esse motivo não adiantava fazer esse tipo de trabalho, mesmo que se dispusesse, porque o interesse imediato era ingressar no mercado de trabalho. E(2)coordenador

A diferenciação que o curso técnico tem com relação a um treinamento profissional refere-se ao conhecimento científico necessário para entender determinados fenômenos. Conforme os entrevistados, no caso dos cursos subsequentes, mesmo que os estudantes tivessem o ensino médio, este era cursado em condições precárias, em cursos noturnos ou na modalidade de educação de jovens e adultos, que garantia a certificação formal mas não os conhecimentos pertinentes a este grau de ensino. Por isso a dificuldade enfrentada por estes estudantes ao

65 A modalidade de educação para jovens e adultos (EJA) é destinada a estudantes que estão fora da faixa etária para estudar o ensino regular e para ter acesso a certificado de conclusão da educação básica, frequentam cursos com carga horária mais condensada ou prestam exames que certificam a conclusão deste nível de ensino.

ingressar em um curso técnico subsequente, que pressupõe esse pré-requisito e a dificuldade também dos professores que atuam nestes cursos para garantir que haja aprendizagem necessária para uma formação profissional.

(21) Eles têm, muitos têm dificuldade por que são pessoas que às vezes já estão há muito tempo fora da escola, fizeram o Ensino Médio, muitos em supletivo e outros cursos de tempo reduzido, então em geral a dificuldade que eles têm é base matemática, é para fazer cálculos, seja na enfermagem, para calcular gotejamento, seja no dimensionamento de encanação lá na construção civil, qualquer curso, basicamente a matemática. E(15)_{pedagogo}

(5) [...] os alunos que vinham para cá não tinham conhecimentos básicos para o curso técnico. Virava coisas tipo aprender a fazer, de uma forma qualquer, então você não tinha formação técnica integral, de trabalho complexo, de boa qualidade, aí tem muito problema. No curso integrado começa com uma turma e termina com a turma ainda grande. No subsequente começa com uma turma grande, 30 alunos e daí a pouco tem 6..., 5..., 2 alunos. Isso quebra qualquer um. E(8)_{coordenador}

O depoimento dos entrevistados deixa transparecer a resignação, frustração com uma situação com a qual não conseguem combater, posto que refletem as dificuldades estruturais. Os cursos das Escolas Técnicas, tradicionalmente, eram considerados de boa qualidade e diferenciados, devido ao desenvolvimento do trabalho complexo no qual o conhecimento científico era necessário. Entretanto, para estudantes trabalhadores, principais interessados nos cursos técnicos subsequentes, estes cursos, embora necessários, eram inatingíveis e as situações do cotidiano, como troca de emprego, situações de desemprego, situações familiares os faziam desistir.

Os cursos técnicos subsequentes foram justificados pelo acesso a uma qualificação profissional por parte daqueles que a ela não tiveram acesso em idade própria, mas também devido às flutuações presentes no mercado de trabalho, que tornam instáveis as qualificações profissionais, o que força os indivíduos a mudarem seu percurso profissional para poderem obter um emprego ou permanecerem empregados. Não tem simplesmente o sentido de aprofundamento de estudos ou aprimoramento de alguma habilidade, mas atendem a um objetivo mais pragmático de criar mecanismos para que as pessoas sintam que necessitam desta qualificação para atingir determinadas condições de subsistência econômica.

(8) Ela se inicia pela orientação dos cursos técnicos profissionalizantes, eu acho que este é o início, eu espero que a escola continue oferecendo os cursos técnicos integrados, além do que ela já vem oferecendo que são os subsequentes, porque acho que são duas fatias independentes, o subsequente e o integrado, na minha avaliação o ensino integrado é para aquele aluno que vem lá do ensino fundamental, é o aluno que vem estudar durante o dia e o subsequente é para aquele aluno que está no mercado de trabalho, que depois de uma certa idade ele quer fazer o curso técnico, ele pode vir aqui a noite. Tem espaço para os dois? Tem

espaço para os dois tranquilamente, para mim deve existir, integrado durante o dia e subsequente a noite. E(14)_{gestor}

A diversidade e as finalidades proporcionadas pela diversificação dos cursos técnicos são vistas de forma positiva pelos entrevistados, pois atendem a um público com perfil diferenciado e com objetivos distintos ao se considerar os cursos subsequentes e integrados. O compromisso moral com trabalhadores que não têm formação profissional é levantado como um dos compromissos institucionais.

(3) Eu acho que há espaço para o ensino médio integrado e subsequente, porque senão nós estaríamos tirando a oportunidade, bem menos, de alguns poucos que ainda procuram a instituição para este tipo de formação, ele deve ser mantido sim, o subsequente tem esse complemento a uma certa parcela da população que trabalha e que necessita desse ensino subsequente, eles não teriam oportunidades se nós tivéssemos só o integrado. E(2)_{coordenador}

O entrevistado confirma a necessidade de ampliar o acesso à educação profissional para um contingente populacional que de outra forma não poderia ingressar nessa formação. Embora a instituição tivesse o passado marcado pelo ensino técnico integrado, em grande parte para adolescentes saídos do ensino fundamental, a formação destinada àqueles que trabalham e precisam de determinadas qualificações é bem vinda. Entretanto, embora essa formação seja moralmente necessária, reflete uma realidade na qual para àqueles que trabalham, é destinada uma qualificação adaptada ao "perfil do aluno", que neste caso, significa uma educação diferenciada por classe social.

(2) [...] a filosofia parecia estar correta sob um determinado aspecto, dar oportunidade para o pessoal que não tinha acesso a universidade e profissionalizar [...] ela não deu o resultado desejado, tanto que teve um retorno para o integrado de muito bom grado, pois achávamos que esta era a nossa vocação primeira, não devendo excluir os cursos subsequentes, porque eles têm a sua parcela de contribuição na formação daquelas pessoas que não tem realmente um acesso ao mercado de trabalho com uma qualificação melhor, mas eu acho que é mais efetivo quando o curso é integrado, então eu vejo que naquele período houve um hiato de tempo, a minha visão é que naquele período nós ficamos meio a deriva na educação profissionalizante. E(2)_{coordenador}

O depoimento do entrevistado deixa transparecer que do ponto de vista moral parecia certo que a instituição ofertasse os cursos técnicos subsequentes, embora o resultado tenha sido frustrante. Deste contexto, podem-se tirar algumas conclusões: a) que ao legitimar a dualidade educacional, por meio da oferta dos cursos técnicos subsequentes, o Estado incorporou para si a responsabilidade de aplicar políticas sociais pontuais descoladas de um projeto educacional comprometido com as transformações sociais da trabalhadora e b) o resultado demonstrado

atribuiu ao docente a responsabilidade do fracasso da sua prática e não remetendo o fracasso à dualidade estrutural vivida no país.

Parece estar muito claro e aceitável para os entrevistados que o foco dos cursos técnicos subsequentes são as necessidades do mercado de trabalho e também a formação profissional imediata de um contingente de adultos que não tiveram oportunidade de ter uma formação profissional específica. Os cursos técnicos subsequentes teriam um objetivo distinto daquele do ensino médio integrado. Enquanto para os últimos o discurso de formação do cidadão é tranquilamente aceito, para os primeiros o foco central é o mercado de trabalho. O fato deste aluno/trabalhador não ter tido acesso à educação na "idade própria", restringe a sua formação a uma finalidade específica. O que se observa é uma dupla penalização ou perda de acesso à uma formação ampla, cidadã. Aquela que deveria ter o direito na "idade própria" e também na idade adulta, quando o foco é o mercado de trabalho. A questão problematizadora é a aceitação dessa dupla finalidade, ou dito de outra forma, da naturalização da relação dual que se estabelece, em uma mesma instituição, de um curso e outro.

(8) [...] hoje a gente continua tendo esta formação para o mercado de trabalho nos cursos subsequentes, e ela vem dando resultados bons, a gente tem um volume grande de alunos que fazem o ensino subsequente, que já estão no mercado de trabalho, vem para cá buscar qualificação e voltam para o mercado de trabalho [...] E(9)_{gestor}

Um outro ponto a ser abordado é quanto à expectativa dos cursos técnicos ao atender as necessidades dos trabalhadores, quanto à sua formação profissional, que foi a justificativa da desarticulação da educação profissional e ensino médio. O depoimento deixa transparecer a frustração quando a expectativa é frustrada devido às condições sociais, já estruturadas, que impedem que os estudantes trabalhadores, que tiveram sua trajetória escolar de forma precária permaneçam na escola. O remédio "educação" não surte efeito quando a formação do trabalhador encontra-se tão debilitada nas bases.

(10-11) I - *O curso técnico do integrado e curso técnico do subsequente tem finalidades diferentes?* E - Ai tem, acho que ai tem duas vertentes. Se a gente for olhar para a área técnica, a gente vai pensar assim, o técnico que sai do subsequente tem as mesmas competências e habilidades do que o técnico que sai do integrado, porque ele vai ser um técnico de eletrotécnica. Então ele deveria apresentar as mesmas competências e habilidades. A outra é a diferença do perfil do aluno que você está recebendo. Eu diria que as práticas pedagógicas, a maneira como a gente vai tratar, a discussão de física do integrado, eu acho que seria totalmente diferente de uma discussão de física dentro de um curso subsequente. E(10)_{gestor}

A finalidade dos cursos técnicos subsequentes e integrados é igual quanto às competências técnicas exercidas pelo profissional formado. Entretanto, devido à sua origem, os estudantes são tratados de forma diferente.

(8) Os cursos subsequentes não vão ter um volume tão grande de clientela durante todo o tempo, justamente porque muita gente está no mercado de trabalho, então é muito mais fácil você trabalhar... tanto é que esta é nossa vivência, nós temos um volume grande de alunos do subsequente no turno noturno porque o pessoal está trabalhando de manhã e de tarde e aproveita o turno noturno para fazer sua qualificação. E(9)_{gestor}

A origem social do estudante determina o tipo de educação, conforme apontam alguns depoimentos. Obviamente que em um contexto de muita desigualdade, no qual as marcas da continuidade das desigualdades estão postas, para se atingir um patamar mínimo de direitos sociais, especificamente a educação, diferentes estratégias devem ser tomadas para qualificar os sujeitos na possibilidade de inserção profissional que possa proporcionar minimamente condições dignas de sua auto-manutenção.

(3-4) I - *Mas nesse sentido era a mesma formação do SENAI, quando se tornou subsequente?*
E- É, era uma formação parecida, eu me lembro de uma pesquisa que a gente fez com uma turma de eletro, não sei exatamente agora precisar a época, mas com a turma dos alunos subsequente, que de 72 alunos que entraram num semestre numa turma de eletrotécnica de manhã no final do primeiro semestre 33 alunos já tinham desistido, praticamente a metade: destes 33 alunos, 20 e poucos conseguiram emprego lá fora, emprego informal, qualquer emprego que eles conseguiam eles abandonavam o curso técnico, outros porque mudaram de cidade, outros porque não se identificavam... E(14)_{gestor}

(4) Não, o projeto de vida não era estudar...Era uma coisa assim... rápida. “Vou tentar fazer um curso técnico”, vinham aqui, se inscreviam, “qual o curso com maior número de vagas?” “curso tal”, então eles vinham aqui, se inscrevia e fazia o curso e não se identificava, saía, não aguentava porque o curso era pesado, porque os cursos técnicos são realmente... cobram bastante do aluno e se ele não tiver uma base sólida para isso, ele não se sustenta, ele corria e o número de evasão era grande. E(14)_{gestor}

O depoimento dos entrevistados nos induz a pensar nos cursos subsequentes como cursos de educação continuada, em que se buscam qualificações para o mercado de trabalho e uma inserção rápida por conta das condições sociais que o estudante vive. As histórias das trajetórias escolares dos estudantes dos cursos subsequentes são bastante heterogêneas, pois alguns estão há tempos sem frequentar uma sala de aula e outros recentemente saídos do ensino médio. Também pessoas com curso superior buscam uma nova inserção profissional ou a permanência no mercado de trabalho ou emprego. O objetivo é tornar-se empregável, isto é, reter uma carteira de competências para manter-se no mercado de trabalho.

5.5.2 PROEJA - A entrada de novos públicos

A forma como a implantação do Programa de Integração da da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), veio à tona também trouxe dificuldades, pois determinou que a partir de 2006, 10% das vagas de cada instituição da rede federal de educação profissional fossem destinadas ao ensino médio integrado na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); entretanto, essa rede, até aquele momento, não havia atuado de forma sistemática nessa modalidade, com algumas exceções como os CEFETs de Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos e Roraima.

(4) Nas escolas técnicas, na entrada do Lula, o principal reflexo foi o integrado desde a entrada, ele começa com isso, antes do integrado teve o PROEJA, não foi depois, um ano depois, eu não sei como anda o PROEJA hoje em dia, mas no início, aqui para nós, ninguém sabia nada, foi a maior calamidade, os alunos sofreram, eu na época era coordenador, eu fui chefe de departamento, os alunos entraram num modelo, não teve ninguém supervisionando, alguém com competência... E(4)_{coordenador}

O PROEJA foi implantado por meio da transposição linear e reduzida do ensino médio integrado, que recentemente e de forma lenta, vinha sendo introduzido para os estudantes da denominada trajetória “regular”. Foi linear ao desconsiderar as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em seu processo de escolarização, uma vez que não havia, no interior da rede, a experiência e os conhecimentos necessários a essa construção. O público da EJA constituiu um desafio para professores, que estavam iniciando suas atividades nesta modalidade, desconhecida tanto por licenciados como bacharéis, posto que muitas instituições de ensino superior no país ainda não incorporaram a modalidade EJA como objeto de estudo obrigatório nos currículos de licenciatura (Moura, 2012, p.64).

(3) Então o PROEP, eu lembro que a gente estava saindo do governo Fernando Henrique, o Lula estava entrando, não sei quanto tempo fazia, mas o dinheiro estava quebrando o galho, ele estava arrumando o país, como se diz, não tinha dinheiro ainda para as escolas técnicas e acenou-se naquela época, com 2 mil reais para cada curso que colocasse o PROEJA. Nós colocamos o PROEJA, que com 2 mil reais nós compramos fios para dar nossas aulas práticas, e qual foi nosso projeto aqui? Pegar aquela porcentagem que o governo mandava, que era, 10, 20, 30% da turma ser alunos do PROEJA, não sei de onde veio esse número, que no sorteio entraram 15 pessoas, que vinham da EJA, na grande maioria, entraram por sorteio e a gente colocou junto com alunos que tinham feito o ensino médio normal, que era do subsequente....na época não tinha turma do integrado [...] foi um desastre para este aluno, ele estava completamente abandonado em sala de aula. Mas isto foi, dentro das políticas, a ideia é boa, a implementação de cima para baixo, sem um trabalho de conscientização para dar aula para alunos do EJA e PROEJA, isso é para professores que entendam o problema social, e queiram resolver e não para a grande maioria dos professores que são todos... querem mais bons alunos, tem outra mentalidade, é outra história, é outro aluno [...]. E(4)_{coordenador}

A entrada do público adulto, por meio de sorteio⁶⁶, estabeleceu um outro critério, diferenciado em relação aos outros cursos. Embora fosse exigido que o estudante tivesse que ter concluído o ensino fundamental, este, em grande parte era concluído também em condições precárias, em cursos noturnos ou destinados à Educação de Jovens e Adultos, com menor tempo de escolarização. A motivação de oferta de cursos de Educação para Jovens e Adultos, conforme depoimentos, ocorreu devido à possibilidade de recebimento de aporte de recursos em um período de ajuste fiscal e para o qual não havia recursos disponíveis para a educação profissional. Os recursos provenientes do PROEP haviam cessado com a entrada de Luís Inácio Lula da Silva no governo, e as condições precárias dos laboratórios inviabilizavam a realização das aulas práticas. Observa-se que não foi por uma opção da instituição a entrada do público EJA, mas devido ao cenário das instáveis condições existentes na instituição. A ampliação da função social em uma perspectiva mais democrática, dentro das instituição estudada apresentou um processo de resistência com relação à entrada deste novo público. Mesmo que tivesse uma história ligada ao trabalho, não se identificava com um programa destinado àquele tipo de trabalhador sem qualificação ou com baixa escolaridade.

(2) Então quando tem políticas públicas como ofertas de PROEJA, de integrado e outras que são delimitadas ou delineadas lá pelo MEC, pela SETEC, e eu acho que isso não vem de forma aleatória, vem com base em estudos que os próprios colegas da rede participam destas discussões e quando chega nos *campi*, o gestor sente uma certa dificuldade de colocar em prática estas ofertas, porque tem a questão da gestão democrática que você tem que discutir com os docentes e os servidores o que vai ser ou não ser ofertado. Eu entendo que isso não nos cabe, não cabe aos gestores, isso já está posto, a gente pode decidir a forma como a gente vai ofertar, agora negar a oferta de PROEJA, a gente negar a oferta do integrado, por conta de uma opção pessoal, eu acho que isto é um equívoco, mas então onde as ofertas são decididas? Nos departamentos, nas assessorias, é lá que são decididas, se tem um departamento que nega uma oferta, não tem um gestor que vai conseguir colocar em prática. E(10)_{gestor}

Em situações em que as orientações normativas dão margem à interpretação ou à autonomia da instituição para ofertar ou não determinada modalidade ou curso, verificam-se os enviesamentos quanto à condução tomada pelo gestor. A questão da centralização das decisões, quando não passam por um debate nas instituições ou quando esses debates não são socializados ou, se são, ficam no nível de informes e não no nível de reflexões, provocam uma reação negativa quase que automática. A suposição de que, quando há um grupo de técnicos que indicam determinadas ações como os diversos programas e que nas bases, nas instituições não há

66 O ingresso na instituição ocorre por meio de um exame de classificação para os cursos técnicos ou vestibular para os cursos superiores. O ingresso para os cursos de EJA e PROEJA ocorre por meio de sorteio.

respostas de acolhimento levantam uma hipótese de que há a necessidade de envolvimento e não de se repetir em nível de ministério uma situação em que há um grupo que pensa as políticas e outro que as executa.

(9) Eu acho que é concepção de educação e sociedade que as pessoas tem. Se você fosse fazer uma entrevista você iria ouvir de muita gente que uma estrutura como esta deve ser utilizada para jovens.. porque se forem utilizados em adultos, atrasados no tempo, é um desperdício. Que é mais bem aplicado se for utilizado por jovem. Desconsiderando toda a concepção de que a educação é para qualquer idade, que é para todos... Então quem não teve numa época merece ter quando ele puder, na época que ele puder ter. Se a pessoa não tem essa visão de educação, que é o que acontece, ele vai pensar assim. A nossa estrutura aqui é para isso. Outra coisa que acharam mais atraente é fazer licenciaturas, engenharias, verticalizar mais. Mas não acontece mais PROEJA porque considera que este público alvo não merece ter uma oportunidade para aprender, profissionalizar, ter escolaridade... passou o tempo deles... E(3)_{professor}

A inserção do depoente remete a uma concepção comum na instituição de que a estrutura que as instituições de educação profissional da rede federal deve ser voltada para o jovem, já que em uma concepção economicista seria um desperdício se fosse utilizada por adultos, a não ser para a qualificação imediata para o mercado de trabalho. A concepção de que a educação é um processo que ocorre durante toda a vida, que envolve todas as idades não é considerada a não ser em programas focais. O caso do PROEJA ainda é mais grave, porque este público alvo não teve oportunidade de frequentar uma escola regular na idade considerada apropriada, então também não teria condições de ter uma formação profissional, a não ser para segmentos específicos do trabalho simples, já que teria dificuldades de desempenhar funções ou competências mais complexas e abrangentes.

5.5.3 Que fins e para qual perfil?

A lentidão das mudanças na educação é o resultado da lentidão das mudanças ou da inércia nas estruturas sociais, pois a educação é uma particularidade de uma realidade social mais ampla. Não é determinante, já que estão dentro dela as sementes da mudança, mas é condicionante, quando se quer resgatar a dívida com milhões de pessoas que têm seus percursos de vida determinados por estas diferenças estruturais.

A dualidade educacional sempre esteve presente na história da educação brasileira, entretanto, se aprofundou durante o governo Fernando Henrique Cardoso, como atestam depoimentos. Com o Decreto 2.208/97, foram disseminados os cursos pós-médio ou subsequentes, que dariam somente uma formação profissional, com duração de 2 a 4 semestres. O que inicialmente parecia um direcionamento mais justo para aqueles que precisariam de

ferramentas para poderem se inserir em alguma alternativa profissional, revelou-se inconsistente devido à formação básica deficitária de muitos estudantes que procuravam por essa modalidade educacional. O sentimento de frustração que os depoimentos dos entrevistados revela, mostra que o desempenho dos estudantes não ocorreu a contento, gerando um elevado número de reprovações e evasões. Esse desempenho, considerado pelos depoentes, revela as condições existenciais dos estudantes, muitos desempregados ou com empregos temporários e outros, ainda, que devido a situação profissional, acabam evadindo da escola. Nesse sentido, a preocupação imediata desses estudantes é o trabalho, não o estudo, que serve somente como acesso ou garantia de emprego.

O PROEJA, embora tenha nascido no interior das instituições de educação profissional, com estas não mantinha uma relação orgânica. A cultura do trabalho simples havia sido substituída pela cultura do trabalho complexo, de base científico-tecnológica e em uma relação pedagógica destinada a jovens com trajetória regular de educação. O interesse inicial da implantação de cursos destinados à Educação de Jovens e Adultos no *campus* Luz foi devido o repasse de recursos financeiros. Depois de um período no qual não houve investimentos em laboratórios, bibliografias, equipamentos, a condição de recebimento desses recursos ocorreria com a implantação do programa de Educação para Jovens e Adultos. Conforme demonstram os depoimentos, esses estudantes não foram bem recebidos, os resultados foram sofríveis, com grande prejuízo aos estudantes da EJA e depois PROEJA que procuravam a instituição. Também a percepção dos depoentes revela que existe uma visão de que a instituição deve ter comprometimento na formação profissional de jovens com a trajetória regular de educação e não com adultos. O que se observa é que a entrada desse novo público numa estrutura de educação regular provocou uma colisão de concepções e ideologias educacionais, na qual os perdedores foram os estudantes da educação de jovens e adultos.

Além disso, as mudanças institucionais afastaram cada vez mais a instituição com seu histórico voltado ao trabalho simples e voltaram seus esforços para acumular recursos financeiros, intelectuais, organizacionais destinados a atuarem no ensino superior, conforme apontam os estudos de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), transformando a educação voltada aos jovens e adultos excluídos da trajetória regular de educação em ação residual.

5.6 Mudança de institucionalidade

A Escola Técnica Federal Alfa, unidade Luz, tinha a sua identidade institucional marcada pela formação do jovem cidadão e, também, para uma formação profissional. Entretanto, já nos

anos 1990, havia a intenção da instituição tornar-se Centro Federal de Educação Tecnológica, o que possibilitaria a oferta de ensino superior e de realização de pesquisa aplicada. Portanto, o ensino técnico de nível médio não era mais o único foco ou a área de interesse central desta instituição, mas disputava esse espaço com o ensino superior, por isso, mesmo com o movimento marcante do retorno do ensino médio integrado, o momento histórico já era outro e os interesses institucionais também.

A proibição de ofertar o ensino médio articulado ao ensino técnico provocou um movimento de resistência. A instituição resistia às reformas impostas entendendo que o impedimento de se oferecer um modelo de educação considerado de referência prejudicava a identidade construída ao longo do tempo, em um contexto de que deveria haver mais escolas públicas e gratuitas para um contingente populacional de jovens que procuravam esse tipo de formação. Seria uma forma de reduzir, para menos, a qualidade de oferta da educação profissional e não de ampliar e democratizar este modelo. Um outro aspecto citado foi que o Decreto 2.208/97 impôs de forma arbitrária, sem análise das condições institucionais, a extinção do ensino técnico, na forma integrada, vigente até então, mesmo que a instituição tivesse feito um estudo (Projeto Político Pedagógico Institucional) que demonstrava que haveria a possibilidade de oferta diurna para os estudantes que estavam ainda na idade escolar o ensino técnico na forma integrada e para os estudantes adultos ou trabalhadores, que já tivessem concluído o ensino médio, seria ofertado o curso pós médio, no período noturno. A instituição já tinha uma experiência na oferta de um curso subsequente (pós-médio) desde 1990, o técnico de Segurança do Trabalho. Já havia este entendimento de que, para uma parcela da população, era necessário um curso que atendesse às necessidades dos indivíduos que buscavam se inserir ou se adaptar às novas condições de *empregabilidade*. Entretanto, o argumento utilizado era que os cursos tinham uma estrutura rígida e que não acompanhavam as mudanças no mercado de trabalho. A polêmica proibição da oferta dos cursos profissionalizantes na forma integrada abalou sua identidade, historicamente construída. Os cursos técnicos eram caracterizados por um percurso curricular único no qual o aluno cursava o ensino médio e a educação profissional, mas não era garantida a carga horária mínima para o ensino médio.

(2) Por conta disso, porque se dizia que não funcionavam bem, não atendiam ao mercado de trabalho, estavam engessados, os cursos estavam engessados, os egressos não iam para o mercado de trabalho, então essa foi a principal característica, foi essa desvinculação, então quando eu digo que cada escola vivenciou isso da sua maneira, é porque umas entraram direto, outras resistiram, no nosso caso, houve uma resistência, por conta do que?... eu acho que de um corpo de professores, e principalmente de uma direção que batia de frente, que

disse que não queria. Por quê? Por que a nossa escola ela já tinha cursos pós-médio, né? Então o carro forte da escola eram os cursos integrados, mas também por conta do projeto político pedagógico que tinha sido feito há pouco tempo, se tinha determinado que existia espaço na escola, que existia corpo docente para se fazer cursos pós-técnicos que era uma coisa a mais que se oferecia para a sociedade, então isso estava funcionando bem, tinham os cursos técnicos integrados, e os pós-médio, para quem já tinha o Ensino Médio e vinha para cá e fazia esses cursos, e o que aconteceu então com o decreto? Se proibiu os cursos integrados, e por que a nossa instituição bateu de frente? Porque não concordava com isso, primeiro, com a separação obrigatória dos cursos, porque aqui se reconhecia que os cursos poderiam ser pós-médio também, que existia a possibilidade de se fazer pós-médio, mas com o Decreto, se cortou, não poderia mais, teria que ser só cursos subsequentes, só para quem já tinha ensino médio. E(6)_{coordenador}

O jogo de forças que se estabeleceu entre a Escola Técnica e o Ministério da Educação foi tão forte devido à proibição da oferta do ensino técnico e a pressão ficou insustentável quando o repasse de verbas e a transformação em CEFET ficou condicionado à aceitação das reformas impostas, principalmente do Decreto 2.208/97.

(3) Então descaracterizou a instituição, existia uma característica que era forte, que era o carro chefe da escola que eram os cursos integrados, e de repente eles não poderiam mais. Então houve esse primeiro movimento de negação, de enfrentamento, por conta de quem, de um corpo docente, de administrativos, da direção, de bater de frente e dizer que não concordava com essa separação, só que isso foi até onde se aguentou, porque aí o governo tinha as pressões para se fazer, e qual é a pressão que se faz em cima de uma escola pública, sempre? Recurso, verba. Então o que o governo fez? Lançou mão de um projeto, de um programa que era um programa para trazer recurso para as instituições, e quem não entrasse nesse programa não tinha dinheiro, que era o PROEP, então o que era o PROEP? Um convênio do Governo com o Banco Mundial, que era de 500 milhões, metade vinda do Banco Mundial e metade do dinheiro do orçamento da União, junto com o Fundo de Amparo ao Trabalhador, então com isso daí o governo dizia assim: “Ou tu entra na reforma, ou tu não vai ter dinheiro para construir laboratório, para manter teus laboratórios, para fazer uma manutenção da tua escola, para construir novas salas, novos laboratórios.” E(15)_{pedagogo}

O sentimento que a instituição resistiu aos imperativos da reforma dos anos 1990 não foi sentido por todos os docentes, tendo alguns inclusive que afirmam que houve, sim, um quadro de adesão voluntária.

(3) [...]contam, não posso afirmar, que a escola sempre quis ser boi de piranha⁶⁷... o governo lança uma coisa e a escola quer ser a vanguarda e nem está preparada para isso e as coisas tem que amadurecer aos poucos e isso aconteceu naquele momento que foram feitos os cursos por competência, modulares [...] E(5)_{coordenador}

Entretanto, essa adesão ocorreu somente a partir de iniciativas de uma nova gestão, mais coadunada com os princípios da reforma, para quem a adesão aos princípios implementados

⁶⁷ Expressão regional. No contexto da expressão, na travessia realizada na região pecuária do estado do Mato Grosso por rios infestados de piranhas, peixes carnívoros, um boi é o primeiro a atravessar para ser atacado, de maneira que a manada possa atravessar o rio com segurança.

eram necessários para que a instituição tivesse acesso aos recursos do PROEP e pudesse se transformar em CEFET. Desta forma, foram criadas as comissões que organizaram os cursos técnicos por competência (pelo menos na linguagem adotada), modulares e separados do ensino médio.

(3) [...] então a escola resistiu, e foi resistindo até onde conseguiu, aí veio uma mudança de direção, de gestores, que aí se usou, eu acho de visão minha, se usou a entrada na reforma como uma coisa obrigatória, isso não somos nós que estamos entrando, é obrigado, ou a gente entra ou não vai ter verba. Então aí o que aconteceu, a gente começou a montar os cursos, foram criadas comissões na escola, para criar os cursos subsequentes e o ensino médio propedêutico. E(15)_{pedagogo}

A entrada de uma nova equipe diretiva orientou na construção de currículos que se adequassem aos preceitos da reforma, isto é, inicialmente a oferta de cursos técnicos subsequentes, com duração de 3 a 4 semestres, destinados a estudantes que já tivessem concluído o ensino médio. Estes cursos tinham em suas grades curriculares somente as unidades curriculares profissionalizantes. Também poderiam ser organizados por módulos e obrigatoriamente por competências, conforme o perfil profissional. O ensino médio propedêutico, somente com as unidades curriculares de formação geral, era mantido em uma situação provisória, enquanto grande parte dos professores estáveis não tivessem aposentados. No entanto, para outra parcela de docentes, houve, inicialmente, um processo de resistência no qual a instituição foi punida por cortes no orçamento condicionados à aceitação do Decreto 2208/97, que foi, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.13b) "uma espécie de ícone do caráter autoritário e mercantilista das reformas".

5.6.1 A cultura da Escola Técnica abalada

A estrutura que gerou o chamado processo de *cefetização* foi orgânica às reformas implementadas no governo Fernando Henrique Cardoso. Os processos quase que simultâneos, de separação do ensino técnico e a obrigatoriedade de ofertar cursos subsequentes, com duração de 3 a 4 semestres, com certificações intermediárias, e a chamada *cefetização*, que possibilitava a oferta de cursos superiores e pesquisas aplicadas, atendendo as necessidades regionais, ocorreram no mesmo espaço de tempo e nesse período, as vozes que protestaram contra a falta de identidade da Escola Técnica, devido à separação do ensino médio e técnico, foram silenciadas pela possibilidade de ampliação do leque de ofertas, e nesse caso, houve também uma verticalização para o ensino superior e mestrado profissional, além de um corpo docente, em grande parte com cursos de mestrado e doutorado que ansiavam por realizar pesquisas e atuar no ensino superior. A

mudança do perfil docente, que durante o período de Escola Técnica era formado por profissionais com formação técnica de nível médio, muitos formados na própria instituição e alguns com experiência na indústria, mas com a ampliação de vagas e concursos públicos e o critério de seleção também por formação na área ou pós graduação, mudou o perfil docente de um técnico, mais prático, para um acadêmico, teórico e mais voltado às pesquisas. Logicamente, esse perfil contribuiu para impactar as demandas pela criação de cursos com características muito diferentes do que havia até os anos 1990 e as mudanças tecnológicas impuseram a necessidade de um perfil mais condizente com o cenário apresentado, porém ficaram prejudicados a sensibilização e o comprometimento com uma educação voltada aos trabalhadores que em grande parte não tiveram acesso à educação formal. O cenário apresentado revela que os trabalhadores, que não tiveram acesso à educação em idade adequada, são penalizados e a eles são destinadas atividades que não exigem grande complexidade mas que por isso mesmo não recebem remuneração condizente e tem uma condição de menor estatuto social. O outro cenário mostra que, quando as possibilidades de formação chegam, no âmbito da educação profissional, restringem-se a cursos que não exigem uma sólida formação básica e estes cursos voltam-se, em grande parte, às demandas do mercado de trabalho e é este mercado de trabalho que determina as possibilidades de formação e também de contratação desse trabalhador. No caso da instituição estudada, embora o mercado de trabalho não seja àquele que pressione diretamente pela formação profissional, não se pode esquecer que as diretrizes emanadas pelo Conselho Nacional de Educação têm fortes características do grupo que permanece lá desde o governo Fernando Henrique Cardoso e que é ligado às entidades empresariais.

A instituição, durante o período anterior à reforma da educação profissional, fazia uma formação abrangente, embora restrita, quando se considera a atual concepção do ensino médio integrado. Entretanto, o estudante não era formado somente para a área técnica específica, também tinha acesso às artes, aos esportes, às humanidades, às artes, mas ao se proibir a formação técnica integrada, os espaços nos quais seriam oferecidos estas formações ficariam ociosos, bem como os professores, concursados e com estabilidade da formação geral, que não teriam onde atuar. Uma solução intermediária, enquanto havia um grupo de professores que atuavam no ensino médio propedêutico, foi a oferta do ensino médio, sem formação profissional, o que foi identificada por alguns depoimentos como "preparação para o vestibular" e não educação profissional. Para uma instituição que tradicionalmente sempre ofertou formação profissional, era um elemento estranho, não identificado com a cultura institucional.

(3) Sim, acabou com o curso técnico, ninguém queria, tivemos que fazer quase na marra. Alguns queriam, outros não queriam, queriam ficar só com o curso subsequente e a escola ficou sem identidade, porque não era a escola para dar jeito para a universidade e fazer vestibular, ela não é isso, ela é uma escola para fazer uma formação numa determinada área, lógico que é bem abrangente esta área, são abrangentes os cursos aqui que a gente vê aqui, tanto que todos tem a arte, mas naquela época ela ficou sem identidade porque alguns professores começaram a ensinar o aluno a passar no vestibular, não era o nosso foco, então a escola ficou meio pisando em ovos.⁶⁸ E(13)_{coordenador}

A credibilidade das instituições técnicas federais foi construída ao longo de uma história voltada a diferentes visões de educação profissional. Em 1909, quando foram criadas, eram destinadas aos "desvalidos da fortuna" (conforme designação do Decreto 7.566), passando por um período de adiestramento e ocupação de jovens, como preparação de mão de obra em um período de inserção do desenvolvimento industrial, por meio de uma pedagogia tecnicista⁶⁹. Entretanto, essa identidade vinculada à preparação estreita para o mercado de trabalho foi se alterando, sendo que a credibilidade institucional ou o diferencial das instituições técnicas federais estava em preparar o aluno do ensino médio em uma formação profissional mais ampla, não diretamente vinculada ao mercado de trabalho, embora com este mantivesse relações. Os valores considerados no mercado de trabalho, como disciplina, organização, respeito pela hierarquia, etc., são vistos de forma positiva pela sociedade e também pelos entrevistados.

(12) [...] a cultura da escola técnica, vamos dizer assim, ela era bastante patente, bastante presente, bem identificada e hoje, nós não temos essa identidade tão fortemente marcada, ela se encontra muito diluída, então eu acho que nós perdemos um pouco daqueles valores fundamentais que são a disciplina, a organização, a própria cordialidade, educação que se tinha aqui, valores outros que não só a cultura profissional, esta ainda se mantém, né, um pouco com mais dificuldades por conta disso também, mas valores como cooperação, quando falo em educação estaria tudo o mais aí, responsabilidade, assiduidade... E(2)_{coordenador}

O depoimento do entrevistado remete a diluição da cultura da Escola Técnica e credita às constantes reformas realizadas e não às mudanças no processo produtivo. Na verdade, mais do que constantes reformas, ocorreu uma grande reforma que foi a instituída pelo Decreto 2.208/97, que determinou tanto a separação do ensino médio e técnico como a compreensão da educação profissional de forma mais abrangente, envolvendo vários níveis de formação, desde os chamados cursos de formação inicial e continuada, sem exigência de comprovação de escolaridade, aos

⁶⁸ Expressão que designa a instabilidade ou a fragilidade do terreno.

⁶⁹ Pedagogia tecnicista surgiu nos Estados Unidos e visava fazer com que a escola assumisse o modelo empresarial e se inserisse nos padrões de racionalização e produtividade capitalistas. Os princípios que adotou estão referenciados na Teoria dos Sistemas, nos processos adotados pelo taylorismo e a utilização de uma tecnologia avançada, podendo ser citados, como pressupostos teóricos, o positivismo e o behaviorismo. Essa pedagogia partia do pressuposto da neutralidade científica, da racionalidade, eficiência e produtividade, de maneira a tornar-se operacional e objetiva, evitando-se, desta forma, que a subjetividade interferisse no processo pedagógico. No Brasil, foi introduzida durante a ditadura militar. (Ver Luckesi, 2003; Saviani, 2005).

técnicos, que exigiam ensino médio completo e superiores de tecnologia, que também exigiam o ensino médio. Essa abrangência do campo da educação profissional buscou acompanhar uma nova base tecnológica, a eletroeletrônica com uma nova configuração no processo de trabalho, não se desligando do modelo fordista, mas incorporando também o pós-fordismo, caracterizado por maior flexibilidade, rapidez, inovação e horizontalização. Também as características psicossociais dos indivíduos foram alteradas por conta do novo modelo de produção. Ao invés da unidade, a diversidade; da segurança, a insegurança; da rigidez, a flexibilidade; da obediência, a inovação; da coletividade, o individualismo. Então, paradoxalmente, quanto mais se afirma como características desejáveis a necessidade de trabalhar em grupo, colaboração, comunicação, mais se consolidam características geradas no próprio ambiente como o individualismo, competição.

(9) [...] o legal quando tu tens o depoimento de pessoas que não foram alunos da escola. E a gente tem muito depoimento para onde essas pessoas foram. Tanto, por exemplo, se elas foram para o mercado de trabalho, eu tenho vários depoimentos de empresários, donos de escritórios e os elogios para os profissionais que saem da escola, e a gente fica envaidecido, poxa, legal, eu trabalho lá, eu contribuí para isso, a gente é muito elogiada pelo comprometimento, pela responsabilidade, pela qualidade dos técnicos que chega lá. E(6)_{coordenador}

Além do aspecto moral, relacionado às atitudes do aluno ao se aproximar do mundo do trabalho, o aluno que passou pela Escola Técnica e ingressar em um curso superior, na mesma área ou mesmo em área diferente de sua formação técnica, é visto de forma diferenciada.

(8- 9) [...] eu acho que existe um ganho um rendimento muito bom para o aluno que passa na escola técnica, eu vejo como diferente o aluno que vai para um outro curso, não precisa ser da mesma área, para um curso superior, após ter cursado na escola ele é um outro tipo de cidadão, outro tipo de profissional do que um aluno que faz um ensino médio normal, que prepara ele exclusivamente para passar no vestibular e sai muito mais bem preparado para a vida [...] E(2)_{coordenador}

(9) Mas também o pessoal da universidade, eu tenho muitos conhecidos que lecionam na universidade ou que passaram pela universidade como aluno, e o elogio é muito grande aos alunos que passaram por aqui. Por exemplo, o cara continuou, resolveu não ficar só como técnico e resolveu fazer uma engenharia ou arquitetura, ele sai na frente porque eles tiveram toda formação técnica e boa parte eles vão rever lá e adiantar, então normalmente são os alunos que se destacam nas engenharias ou arquiteturas, são alunos que foram nossos alunos nos cursos técnicos e hoje muitos voltam para dar aula... E(6)_{coordenador}

O diferencial da escola está apontado no sentido de que, embora não seja uma instituição que atenda a uma elite, é respeitada por sua formação profissional e também formação básica. A divulgação na mídia de que as Escolas Técnicas Federais figuravam no topo do *ranking* dos exames que avaliavam o ensino médio, despertaram a atenção para o tipo de ensino ofertado. Se a

credibilidade que estas instituições tinham era conquistada por meio de contatos pessoais, atualmente este conceito é muito mais difundido.

As constantes reformas a partir da década de 1990 causaram perplexidade no coletivo de profissionais da educação perante as mudanças que criaram um cenário de incertezas com relação ao mundo do trabalho: as relações contratuais, as mudanças provocadas pela informática e microeletrônica e o processo de horizontalização e fragmentação da cadeia produtiva.

(6) [...] nós não estávamos preparados para assimilar essas mudanças aí, por elas serem muito rápidas e isso acabou desmontando um pouco a estrutura da cultura da escola técnica, que eu não sei se pode ser chamada assim, eu acho que esse era o nosso currículo oculto que era bastante forte na cultura institucional. E(2)_{coordenador}

(8) Eu vejo que fora daqui a escola tem uma credibilidade boa, ela é respeitada, ela é tida como entidade, não de elite, mas de alto nível e esse respeito vem de longa data, desde que eu conheço a escola é assim, hoje a mídia, tem contribuído muito mais, para disseminar mais isto, hoje existem os *rankings*, o ENEM, mas antigamente era mais pelo pessoal que frequentava realmente os parentes, eles tinham esse conceito, era menos conhecido, mas os que conheciam tinham um bom conceito, nunca ouvi ninguém falar mal da escola, sempre bem. E(2)_{coordenador}

O depoimento do entrevistado transparece o impacto social do ensino médio integrado e embora não haja meios para comprovar que ocorra devido a própria proposta curricular do ensino médio integrado ou ao peso histórico que os cursos técnicos têm na instituição e que até hoje deixaram sua marca. A instituição sempre foi reconhecida pelo seu papel social na formação de técnicos. Os cursos técnicos não tinham a mesma estrutura curricular dos cursos técnicos integrados atualmente, cujo objetivo é aumento da escolaridade com a garantia da educação básica e formação profissional.

Embora tenham uma formação profissional, a ênfase para estes estudantes não é o mercado de trabalho, mas a formação integral, mesmo ainda não compreendida como ensino médio integrado. Entretanto, nas falas percebe-se a referência, quase que automática "ao aluno da Escola Técnica" na qual supõem-se um determinado perfil de estudante: adolescente, de nível médio, que passa pela formação profissional, que tenha as atitudes morais que são valorizadas no mercado de trabalho, no espaço por ele ocupado: respeito à hierarquia, obediência, responsabilidade, comprometimento.

(5- 6) Bom eu acho o seguinte, que no nosso currículo oculto é o que nós temos de mais frágil atualmente, eu credito isso às constantes mudanças que nós tivemos nos últimos tempos, porque nós tínhamos uma cultura muito mais forte anteriormente, a cultura da escola técnica, vamos dizer assim, ela era bastante patente, bastante presente, bem identificada e hoje, nós não temos essa identidade tão fortemente marcada, ela se encontra muito diluída, então eu

acho que nós perdemos um pouco daqueles valores fundamentais que são a disciplina, a organização, a própria cordialidade, educação que se tinha aqui, valores outros que não só a cultura profissional, esta ainda se mantém, né, um pouco com mais dificuldades por conta disso também, mas valores como cooperação, quando falo em educação estaria tudo o mais aí, mas... responsabilidade, assiduidade [...] E(2)_{coordenador}

Uma outra mudança cultural que se vislumbrou com as transformações institucionais ocorreu no âmbito das relações entre os docentes. A estrutura institucional que existia foi abalada, e a mudança no organograma com a criação de departamentos, de certa forma insularizou o coletivo de professores e servidores e contribuiu negativamente para a integração. A ideia de aproveitamento e compartilhamento de espaços, na prática, ficou prejudicada, pois os espaços compartilhados por todos os docentes deram lugar a espaços específicos para determinadas áreas profissionais, pois cada departamento recebe um orçamento diferenciado, conforme o número de estudantes, o que, de certa forma, gera uma certa competição.

(7) Não existe integração, já acabou, não tem o que dizer, por conta da departamentalização, aumentou muito o número, os ambientes, antes tinha muita coisa dentro da escola que faziam os professores se juntarem... e agora... todos se conheciam mais... e outra, a escola se transformou, os antigos se aposentaram ... então houve uma renovação e pronto... antigamente todo mundo se conhecia, mesmo sendo de departamentos diferentes, todo mundo se conhecia, tomava um cafezinho no mesmo lugar, todo mundo entrava, passavam 30 anos juntos aí... isso é claro... agora não tem integração, nem no conhecimento, nem pessoal. E(4)_{coordenador}

(6) [...] reuniões conjuntas... Isso não acontece porque estamos departamentalizados, cada um na sua, cada vez mais individualizados.. Eu me lembro do tempo em que cada coordenador de curso ficava numa sala só. Depois que cada um montou o seu castelinho. Depois cresceu muito. Hoje no nosso espaço físico aqui integramos sete escolas diferentes: integrado, subsequente, tecnólogo, pós graduação, graduação, EJA e PROEJA e a EAD. Só havia curso técnico, a escola ampliou mas o espaço físico permaneceu o mesmo... E(5)_{coordenador}

A estrutura insitucional que existia foi abalada, e a mudança no organograma institucional com a criação de departamentos, de certa forma insularizou o coletivo de professores e servidores e contribuiu negativamente para a integração. A ideia de aproveitamento e compartilhamento de espaços, na prática, ficou prejudicada, pois os espaços compartilhados por todos os docentes deram lugar a espaços específicos para determinadas áreas profissionais pois cada departamento recebe um orçamento diferenciado, conforme o número de estudantes.

A identidade histórica da Escola Técnica com o ensino técnico de nível médio foi o referencial abalado com a proibição da oferta com essa configuração. Buscar outros referenciais foi a saída para a busca da identidade docente da educação profissional. Há de se ressaltar, entretanto, que embora o ensino médio integrado foi instituído, mediante a adesão voluntária das

instituições que ofertavam educação profissional, existia em paralelo outro contexto: o da institucionalidade dos CEFETs, que ampliavam a abrangência da educação profissional. Desta forma, além do ensino médio integrado havia ainda a possibilidade da oferta de educação inicial e continuada, dos cursos técnicos subsequentes, dos cursos superiores de tecnologia e da realização da pesquisa aplicada. Portanto, a identidade construída foi fortemente abalada dentro de um contexto que envolveu a reforma da educação profissional, instituída pelo decreto 2.208/97 e a criação da institucionalidade do próprio CEFET.

(2) Então uma medida com certeza de acerto foi novamente corrigir, e na época do governo Lula que os CEFETs, acho que naquela época só tinha CEFET - voltasse a oferecer esta modalidade que continua até agora. Quando entrei no CEFET eu percebi que o grupo não tinha norte porque foi tirado a base, o chão, do que se sabia fazer bem, nossa identidade. Então o grupo não tinha esta identidade estava... O curso tecnólogo não trouxe esta identidade, também era um elemento estranho. Não era engenharia que o grupo conhecia um pouco melhor pela sua formação, era algo novo, algo um pouco por imposição e não pela maturidade. Quando o integrado reiniciou, o grupo de certo modos e encontrou um pouco, mas eu vejo que até hoje nossa estrutura está abalada por isso, sofreu um abalo forte em virtude desta quebra que teve. Estamos com o ensino integrado agora e eu particularmente sou um defensor e pleiteio que a gente até amplie os cursos integrados.(E11)_{coordenador}

As falas remetem também a um elemento novo introduzido com a nova institucionalidade, que são os cursos superiores de tecnologia. Embora não fossem novos na estrutura educacional brasileira, eram cursos carentes de identidade e referencial de apoio, além da formação em engenharia, habilitação de grande parte dos docentes.

5.6.2 Expansão e diversificação da educação profissional

A expansão da rede federal de educação profissional⁷⁰ representa a presença do Estado em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Atualmente, são poucas as redes estaduais estruturadas para garantir esse direito à população, apesar da responsabilidade dos estados na universalização do acesso ao ensino médio⁷¹.

⁷⁰ As escolas da primeira fase da expansão da educação profissional começaram a ser inauguradas em 2006, durante a vigência dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

⁷¹ A Constituição Federal estabelece que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios têm de organizar a oferta de Educação. Entre as obrigações estabelecidas da União estão o financiamento das instituições de ensino públicas federais e a redistribuição de recursos para garantir oportunidades educacionais com um padrão mínimo de qualidade para todos. Os estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e no Médio. Já os municípios, no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Entretanto, as obrigações dos entes federados passam por indefinições e sobreposições, o que torna confuso o regime de colaboração. Uma das indefinições refere-se à função supletiva da União, o que é entendida como complementação. Na oferta de vagas para a educação básica da rede federal, segundo censo escolar de 2006, não chega a irrisórios 1% (0,04% para a educação infantil, 0,08% para o ensino fundamental e 0,76% para o médio). A educação profissional apresenta índices mais significativos, com 10,76%. Estes dados demonstram que a responsabilidade com a educação básica no país cabe aos estados, Distrito Federal e municípios (ver Cruz, 2009).

Uma discussão importante a ser travada é o limite desta expansão, considerando que os estados são, constitucionalmente, responsáveis por garantir o ensino médio à população, incluindo o ensino médio integrado⁷². Portanto, o papel da rede federal não pode ser apenas o de oferecer vagas nessa etapa para adolescentes, jovens e adultos, mas também o de atuar em regime de mútua cooperação com as redes estaduais, no sentido de contribuir para que elas avancem na direção de cumprir sua função constitucional (Moura, 2012, p.62).

A partir de 2008, ocorreu uma nova mudança de institucionalidade na criação dos Institutos Federais (IFETs), que deslocou a centralidade das discussões da função social, no contexto da ampliação e no significado do ensino médio integrado para a sociedade brasileira, para as questões de cunho organizativo, isto é, para a ocupação de novos cargos criados e para a construção dos prédios, inclusive das reitorias, tudo isso com muita pressa, reduzindo-se a noção de construção de escolas à de edificação dos prédios, para garantir que estas escolas entrassem logo em funcionamento. Desta forma, corre-se o risco de menosprezar a construção de projetos político-pedagógicos consistentes, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade local e regional de cada unidade (Moura, 2012, p.63).

(11) Agora o que me deixa um pouco preocupado é o fato de você querer colocar cursos profissionalizantes, estruturas públicas em muitas localidades, esta expansão que a gente tem hoje, de *multicampi*, eu acho que pode no futuro ser prejudicial se a gente não tiver condições de manter esta demanda de alunos, porque daqui a pouco é possível da gente não ter aluno para tantos cursos, porque isso pode se esgotar. E(9)_{gestor}

A preocupação com a expansão e construção pode fazer com que se negligencie, subestime ou superestime um determinado *campus* e sua relação com a realidade social de cada localidade e gerar problemas com demandas. Os entrevistados apontam que a expansão no número de unidades gerou também uma diversidade de ofertas de cursos, mas que a instituição Alfa, unidade Luz, permaneceu com a mesma estrutura, mesmo que as exigências em termos de ampliação de oferta tenham se ampliado.

(13) O que eu vejo até local, que a gente precisa melhorar, não sei se foi por conta de uma política local institucional ou política do governo é que esta expansão acabou prejudicando um pouco os campi que já existiam, nós tivemos uma diversificação muito grande de cursos e a escola não cresceu, não melhorou sua estrutura para atender toda esta demanda, conseguiu-se de um tempo para cá algum recurso, mas temos uma defasagem muito grande de estrutura por conta desta diversidade grande que teve, então muitos recursos estão vindo para

⁷² Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (Censo Escolar 2010), a matrícula total no ensino médio regular, incluindo o ensino médio integrado foi de 8.357.675. Neste mesmo ano, o ensino médio integrado teve 215.718 matrículas, enquanto o ensino médio na modalidade EJA teve 1.345.864 matrículas. O ensino médio integrado representa tímidos 2,5% do total de matrículas neste nível de ensino.

expansão, para criar novos campi e não para manter os já existentes ou para melhorar as condições das já existentes, alguém pode dizer que foi feito um prédio novo na instituição. Mas a defasagem era tão grande que o prédio novo que foi criado [...] ele no final, se a gente for analisar, o número de sala de aulas que a gente tinha para atender sete cursos antes era 30, hoje a gente tem 20 e poucas salas de aula para atender mais de 20 cursos. Criamos um monte de laboratórios na estrutura que era antiga, onde eram salas de aula viraram laboratórios, onde se tinha condições de aumentar o espaço físico foram feitos mezaninos, foram feitas algumas ampliações para atender algumas necessidades, mas ainda existe uma carência grande de estrutura para atender a demanda deste campus ou de alguns *campi* [...] mais antigos e que se não tiver um aporte de recurso para atender esta demanda ainda represada a gente pode ter algumas dificuldades nos próximos anos. E(9)_{gestor}

As unidades criadas, fundidas ou ampliadas, decorrentes do processo de expansão da educação profissional, constituídas com base nos CEFETs de origem industrial, estão consumindo a maior parte da energia dessas instituições, porque estão centralizadas para resolver problemas administrativos e burocráticos e que agora têm o desafio de constituírem uma nova instituição multicampi, de maneira que as questões efetivamente significativas, do ponto de vista político-pedagógico, estão relegadas a um segundo plano, dadas as soluções imediatas que demandam as questões de ordem organizativa.

A expansão da rede de educação profissional teve início em 2003, com o primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva e manteve sua continuidade, com maior intensidade, no mandato seguinte. O sentido pragmático que envolveu tal medida, com a estabilização econômica, foi de atender a uma expectativa do setor produtivo, de carência de profissionais técnicos e também as expectativas da classe trabalhadora, carente de cidadania, que visualiza na educação, principalmente a profissional, uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, a concepção ideológica, presente nesta perspectiva, deve ser analisada com cuidado, porque indica a inserção desta população no exército de trabalhadores subalternos no processo produtivo contemporâneo. A educação pode atender às demandas produtivas, considerando que muitos jovens precisam trabalhar, mas estas demandas não podem ser tomadas como finalidade única da educação.

A historiadora e pesquisadora na área de educação Virgínia Fontes, em declaração à revista *Poli*⁷³, afirma que, na década de 1940, houve a preocupação do empresariado brasileiro em formar trabalhadores adequados às suas necessidades, mas que as demandas do modelo de desenvolvimento e as características do capitalismo atual delinham determinadas especificidades,

⁷³ Leal, Leila (2011). Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil. Um balanço das conquistas e reivindicações. In *Revista Poli. Saúde, Educação e Trabalho*. Ano III - Nº 15 - jan./fev., pp 4-11

como a extensão da formação técnica e a escassez de mão de obra com uma mínima formação consistente, o que não vinha acontecendo no país nos últimos 20 anos. Conforme a pesquisadora, esta nova configuração ocorre devido a uma certa redução do desemprego no país e no aumento de recursos para financiar obras, o que gera necessidade de mão de obra. O ensino privado não consegue responder a essa necessidade, gerando uma demanda para o setor público, devido as contradições entre "mercadoria educação" e "educação como mercadoria" (aspas no original). Aqueles que vendem a "mercadoria educação" querem fazê-lo de maneira mais barata e aligeirada possível, mas essas condições geram uma educação sem a qualidade necessária para quem a contrata, isto é, aqueles que precisam da formação como insumo para o seu processo produtivo e não encontram essa qualificação nos trabalhadores, formados pelo setor privado. Nesse cenário, o investimento em educação profissional foi marcante e tomou ares de bandeira de luta.

A expansão da educação profissional teve duas vertentes: uma, na diversificação dos cursos, já presente no governo anterior que surgiu com a reforma da educação profissional no contexto de *cefetização* para atender as demandas do mercado de trabalho. O objetivo de formação técnica, no governo de Fernando Henrique Cardoso, era qualificar o indivíduo para um cenário de instabilidade econômica e social e este objetivo não foi o mesmo no governo seguinte. Se houve uma recuperação econômica, era necessário investir em infra-estrutura e o processo de privatização da educação gerou a criação de uma infinidade de universidades e cursos superiores, mas o mesmo não ocorreu com a educação profissional de nível médio e a necessidade de profissionais técnicos se fazia necessária. Uma das hipóteses levantadas é a de que o credencialismo, tão presente em nossa cultura de formação de bacharéis⁷⁴, exerça uma atração mais acentuada do que a formação técnica, considerada de menor estatuto, o que gerou um *déficit* de profissionais nessa área. Uma outra resposta possível, seria a de que os trabalhadores que potencialmente poderiam buscar sua formação profissional técnica, normalmente, estão em condições financeiras e de jornada de trabalho que os impedem de frequentar algum tipo de curso e se qualificar. As condições instáveis de vida não permitem que permaneçam em uma instituição de ensino durante um tempo prolongado, então a formação para o trabalho ocorre no próprio ambiente de trabalho ou

⁷⁴ O valor simbólico do diploma no Brasil está impregnado de fortes valores que extrapolam as projeções daquele que o detém, pois estão impregnados de elementos que corroboram um cenário ritualístico de ascensão social. Essa imagem idealizada encontra raízes na formação do Brasil Império, onde um diploma tem um significado quase mítico para aqueles que foram excluídos dos processos de escolarização e aos pertencentes a uma burguesia emergente. O valor atribuído ao ensino universitário no Brasil surge em um contexto em que se privilegia o ensino literário e humanístico como atributos de distinção social em contraposição às atividades práticas, manuais, com exigência de esforço físico inerente aos grupos dominados. Mais tarde, o título de *doutor*, próprio daquele que tinha a oportunidade de frequentar um curso superior, principalmente na área de direito, era uma garantia de prestígio social e poder político. Portanto, o valor simbólico atribuído ao título, atualmente ainda representam uma mudança de estatuto social, arduamente almejado, ainda tendo que considerar o disputado critério de seleção e a permanência neste nível de educação (ver Romanelli, 1986, pp. 38-39).

em qualificações rápidas, portanto, se a procura pelos cursos superiores cresceu, o mesmo não ocorreu com os cursos técnicos subsequentes ou mesmo que, em alguns momentos tenha ocorrido, os índices de evasão e reprovação denunciavam precária escolarização, atrelada a origem social dos indivíduos.

A outra vertente, a da expansão da educação profissional, ocorreu, predominantemente, durante o governo Luís Inácio Lula da Silva, ainda dentro de um contexto de *cefetização*, que foi de interiorização da educação profissional, ao implantar instituições em outras regiões, não se restringindo apenas as capitais dos estados. O objetivo desta medida foi desenvolver os arranjos produtivos locais - APL - estimulando a formação de recursos humanos condizentes com as economias locais.

A expansão e diversificação da educação profissional, que compreende cursos de formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio e de tecnólogos, de nível superior, com a criação de novas unidades e mesmo dentro das unidades historicamente consolidadas, gerou novas expectativas e novos focos.

Historicamente, a instituição Alfa era comprometida com a formação de jovens que visavam, além da conclusão do ensino médio, também obter um diploma técnico. Com a proibição da oferta conjunta, a partir do Decreto 2.208/97, a instituição passou a ofertar cursos subsequentes e de forma mais aligeirada para um público adulto. Esta modalidade de oferta destinada para este novo público, embora mantivesse uma diretriz voltada para a educação profissional, descaracterizou a histórica formação ofertada, iniciando um processo de formação mais flexível com objetivo de que o estudante fosse capacitado a atuar em um mundo mais instável.

O ensino técnico, seja na forma integrada ou subsequente, tem seu espaço assegurado obrigatoriamente por 50% das vagas ofertadas, mas o ensino médio integrado, mesmo se mantendo, não tem o peso que possuía antes das reformas instituídas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. A expansão da rede de formação profissional, que também ocorreu por meio da diversificação vertical e horizontal, gerou a necessidade do ingresso de muitos profissionais para atuarem na formação profissional. Depois de um longo período no qual não foram abertos concursos públicos e que, eventualmente, eram selecionados professores substitutos, no governo Lula houve uma ampliação do quadro, tanto para suprir o espaço deixado pelos aposentados, bem como para as novas demandas de servidores em todas as áreas, muitos com mestrado e

doutorado, com um perfil acadêmico, mais voltado para a pesquisa do que para o “chão de fábrica”, isto é, proveniente de empresas ou do “mercado de trabalho”.

A diversificação no campo da educação profissional também pode ser verificada em Portugal, segundo estudos desenvolvidos por Fátima Antunes (2007) ao referir-se à pluralização e fragmentação que tornou poroso ou uma “nebulosa em movimento” o processo educativo. A autora refere-se à diferentes ramificações, programas, extensão de funções e interfaces que alteram ou indicam novos caminhos ainda incertos. No caso das reformas da educação profissional ocorridas no Brasil e das novas institucionalidades, relativas à formação profissional proporcionada pela rede federal de educação profissional, isso se torna evidente, com contornos abrangentes e imprecisos, seja aquela educação profissional ofertada e vinculada pelo sistema oficial, seja aquela também ofertada pelo sistema oficial, mas não enquadrada dentro de um determinado sistema linear como sempre conhecido. A *flexibilidade* no campo do trabalho reflete-se também na *flexibilidade* no campo da educação. Gerenciar essa arquitetura tão variável e nebulosa em uma instituição como o *campus* Luz, integrante do Instituto Federal de Educação Alfa é um desafio, pois se articulam, se é possível essa articulação, mudanças que ocorrem no mundo do trabalho com a rigidez burocrática de uma instituição que forma e certifica para o trabalho, mas mais do que isso, as mudanças ocorrem no campo das práticas pedagógicas, na organização institucional e na subjetividade docente, que tem o compromisso de acompanhar as mudanças e transformações e direcionar uma formação para um mercado de trabalho instável, sem contornos claros. O cotidiano dessa instituição é afetado sem que haja suficientes instrumentos para organizar esse novo modelo.

Nos anos 1990 havia uma hegemonia do capital financeiro e desindustrialização e houve, na década seguinte, mediante ações do Estado, mudanças econômicas que passaram a priorizar ações de incentivo ao capital produtivo. Desta forma, o Estado passou a interferir mais na economia e no plano social, incluindo a educação que resultou na política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Entretanto, o eixo norteador não é o político-pedagógico, mas o econômico, o que faz depositar poucas esperanças que o foco nas pessoas seja considerado nas políticas públicas para a educação e que o espaço de resistência a este modelo hegemônico será dado por poucas vozes, pelo menos enquanto o sentido de cidadania não for claro e estendido a um montante considerável da população. Esta também é a percepção de um dos entrevistados, para o qual a expansão da educação profissional está ligada à economia, devido às necessidades do mercado de trabalho. A visão da educação básica e formação da pessoa humana é negligenciada, tornando a expansão restrita aos imperativos econômicos.

(9) Por que a expansão? Porque precisa. Porque as empresas precisam de trabalhadores. [...] I - *E quando a economia não absorver?* E - Mas o que são formados não vão parar de trabalhar. Mesmo na época da recessão precisava de técnico, estava crescendo. Tanto que estava saindo o serviço público e entrando o privado [...] nós paramos aqueles anos todos, depois houve aquele desmonte todo.. e quando retornamos, muito devagar. Então quando tem este PRONATEC e estas outras coisas, o que está acontecendo isso... é, falta... isso vai ficar muitos anos. E(8)_{coordenador}

A percepção dos entrevistados é que o investimento e a expansão da educação profissional está relacionada às necessidades da economia e novos programas, como o PRONATEC⁷⁵, estão formando profissionais técnicos de nível básico ou médio, independente de escolarização prévia, atendendo as necessidades econômicas, o que tira a centralidade do ensino médio integrado, na medida que este garante uma educação básica e tem sua centralidade no sujeito e não (só) na economia. Embora tenha sua credibilidade reconhecida, do ponto de vista do mercado não é flexível suficiente.

Dessa forma, mesmo que a instituição seja obrigada a ofertar no mínimo 50% das vagas para cursos técnicos, o processo de verticalização, principalmente por conta dos cursos superiores, reduziu o interesse de grande parte dos docentes pelos cursos técnicos de nível médio.

5.6.3 Uma instituição combativa

Se a volta e a construção de um modelo pedagógico de ensino médio integrado foram o motivo de luta e resistência de uma parcela significativa dos servidores docentes e técnicos da instituição, nos anos 1990, visando a formação de técnicos e dirigentes, tais razões, embora tenham uma aceitação social, não são mais a *utopia* desta instituição. Na ampliação e diversificação da formação profissional, o espaço total que a instituição tinha para desenvolver os cursos técnicos integrados foi reduzido, apesar da *ampliação* e *interiorização* das instituições de formação profissional. Esse projeto educacional disputa espaço com outros, como cursos técnicos subsequentes, formação inicial e continuada (FIC), educação à distância (EAD), que, embora cumpram uma função importante no sentido de oferecer formação profissional aos estudantes, limitam-se a preencher lacunas de uma educação voltada ao mercado de trabalho. Também os docentes que atuam na instituição tiveram que se integrar a diferentes equipes e níveis de formação profissional, o que implica redução de tempo para discussões e aprofundamentos teóricos, que possibilitem a reflexão rumo a uma educação comprometida com a *práxis*. A diversificação de

⁷⁵ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC - é um programa do Governo Federal, criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Por meio desse Programa, são repassados recursos públicos à instituições privadas para qualificar trabalhadores em cursos profissionais.

ofertas de educação profissional provocou a entrada de docentes, grande parte com mestrados e doutoramentos, identificados com a pesquisa e não com o ensino, como anteriormente acontecia. A criação dos CEFETs e depois IFETs gerou a formação de uma nova institucionalidade, voltada para dentro, para um processo de qualificação docente mais individual do que coletivo. Uma formação profissional desinteressada⁷⁶, voltada para a formação de dirigentes, como propunha Gramsci, mais uma vez escapou de acontecer.

Com relação à expansão da educação profissional, representada pela presença do Estado brasileiro em regiões onde até então não estava presente, embora positiva, deve ser olhada com cautela. Um dos aspectos a ser considerado é que a preocupação com a expansão física, embora louvável, enfraqueceu os esforços no sentido de consolidar uma proposta de educação comprometida com as necessidades e desejos das classes populares. Uma educação que garanta a educação básica de qualidade, com as condições humanas e materiais necessárias, mas pensando em um projeto de consolidar a educação integrada para a classe trabalhadora. A percepção dos entrevistados demonstra também o limite da expansão quando, no esforço de implementação, há uma certa desestruturação das instituições já consolidadas.

O censo escolar, realizado em 2012, confirmou a trajetória de expansão de matrículas na educação profissional, que em 2007 era de 780.162 e em 2012 atingiu 1.362.200 matrículas, com um crescimento na ordem de 74,6%, o que demonstra sintonia com as políticas e ações do MEC, no sentido do fortalecimento e expansão da educação profissional. Quanto à oferta no ensino médio, em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas. A rede estadual foi a maior responsável pela oferta de ensino médio, com 85% das matrículas, a rede privada com 12,7% e as redes federal e municipal atenderam, juntas, pouco mais que 2% .

5.6.3 Dinâmicas históricas na instituição

As conclusões relativas ao desenvolvimento das recentes políticas, de acordo com as perspectivas dos entrevistados, levam a crer que a instituição vivenciou um movimento heterogêneo, com um momento primeiro de *resistência*, devido à impossibilidade da oferta do ensino técnico, considerando que era sua marca, sua identidade. Um segundo momento foi de

⁷⁶ Conceito desenvolvido por Gramsci, segundo o qual a escola unitária deve ser uma escola desinteressada, isto é, comprometida com a formação total do estudante e na qual a aprendizagem esteja desvinculada de uma finalidade prática imediata, que não tenha como horizonte próximo a profissionalização dos estudantes. A educação desinteressada insere-se em uma concepção humanista, sem a especialização caracterizada pela destinação dos educandos, na qual não haja a separação entre trabalho intelectual e manual, deve ser formativo, ainda que rica de noções concretas. Gramsci indica que, em torno dos quinze ou dezesseis anos, o aluno concluiria a escola unitária (Ver Gramsci, 1982, 2001; Nascimento & Sbardelotto, 2008).

acomodação, devido à promessa de envio de recursos e a ameaça da restrição no caso da não adesão aos preceitos da reforma. Num terceiro momento, ocorreu um processo de *adesão*, com a perspectiva da diversificação de oferta, mas principalmente com a verticalização, quando a instituição passou a ofertar cursos superiores e de pós-graduação, o que ampliou a possibilidade de desenvolver pesquisas aplicadas.

Momentos institucionais relativos às políticas de educação profissional	Percepção dos entrevistados
<p>1º Resistência - devido à impossibilidade da oferta do ensino técnico.</p>	<p>(1) Eu não faço ideia do que motivou o desmonte do ensino técnico pelo governo do Fernando Henrique, quando nós considerávamos, aqui pelo nosso curso, eu acho que este era um sentimento de toda a instituição, que o integrado era um sucesso, tanto na qualidade do ensino quanto na empregabilidade. E(2)_{coordenador}</p> <p>(3) [...] nós defendemos a manutenção do integrado firmemente e quando ele foi implantado novamente, nós estávamos participando da resistência contra a separação. E(2)_{coordenador}</p> <p>(3) [...] quando chegou o decreto do FHC também houve resistência por parte dos funcionários da instituição... E(3)_{professor}</p> <p>(2) [...] e o ensino é uma demanda onde tu manter um país com ensino debilitado é manter um país sob o chicote dos imperialistas, vamos dizer assim, e isso é uma demanda de FMI, isso não foi uma coisinha assim pensada pelo governo, mas pelos organismos internacionais como o BIRD, o FMI, essa gente entrou fácil para introduzir este modelo, tudo muito bem encaixado, e a contraproposta para isso aí, foi o PROEP, que foi uma migalha em relação ao que foi investido, que era 500 milhões de dólares para ser investidos nas escolas técnicas para eles passarem, né? Para retirar o integrado, melhorar os cursos técnicos, era esta a contraproposta [...] E no nosso caso custamos a receber porque fizemos uma oposição forte a esta política. Esta nossa escola, enquanto tu pega o RS e o PR o governo dizia A e eles já estavam fazendo ...aderiam cegamente, mas a diferença é que tanto o PR quanto o RS estão muito mais ligados na política nacional [...] Aqui a gente estava mais alheio, muita bandeira política, coisa e tal, que tem um lado positivo, com certeza, mas só que o resultado foi um atraso no recebimento de verbas e em outras coisas, né, e na transformação da Escola Técnica em CEFET nós fomos uma das últimas, por problemas políticos, foi uma punição, isso estava claríssimo. E(4)_{coordenador}</p> <p>(2) Se houve resistência da instituição não sei, dos professores sim, os professores que lecionavam nos cursos, eles viram que tinha alguma coisa errada, porque veio de cima para baixo uma imposição [...] E(6)_{coordenador}</p> <p>(3) [...] a direção da instituição impôs porque era uma lei, “ agora tem que ser assim”, então a gente tinha que engolir aqui e fazer aquilo, e fazer aquele projeto que era a reestruturação do curso modular, que não deu certo, senão me lembro era em 2002, que não deu certo e em 2006 nós mudamos isso</p>

Momentos institucionais relativos às políticas de educação profissional	Percepção dos entrevistados
	<p>[...] E(6)_{coordenador}</p> <p>(3) [...] então quando eu digo que cada escola vivenciou isso da sua maneira, é porque umas entraram direto, outras resistiram, no nosso caso, houve uma resistência, por conta do que, eu acho que de um corpo de professores, e principalmente de uma direção que batia de frente, que disse que não queria. Por quê? Por que a nossa escola ela já tinha cursos pós-médio, né? Então o carro forte da escola eram os cursos integrados, mas também por conta do projeto político pedagógico que tinha sido feito há pouco tempo, se tinha determinado que existia espaço na escola, que existia corpo docente para se fazer cursos pós-técnicos que era uma coisa a mais que se oferecia para a sociedade, então isso estava funcionando bem, tinham os cursos técnicos integrados, e os pós-médio, para quem já tinha o Ensino Médio e vinha para cá e fazia esses cursos, e o que aconteceu então com o decreto? Se proibiu os cursos integrados, e por que a nossa instituição bateu de frente? Porque não concordava com isso, primeiro, com a separação obrigatória dos cursos, porque aqui se reconhecia que os cursos poderiam ser pós-médio também, que existia a possibilidade de se fazer pós-médio, mas com o decreto, se cortou, não poderia mais, teria que ser só cursos subsequentes, só para quem já tinha Ensino Médio. E uma outra coisa que eu entendo, que foi o outro motivo da alegação inicial da reforma, foi por uma questão filosófica mesmo, de identidade na instituição. Por todos os anos de vida da instituição, a grande características eram os cursos integrados, os alunos saíam do ensino fundamental, do primário de antigamente, e vinham para o ensino, do primeiro grau, desculpa, fui muito longe não é, saíam do primeiro grau e vinham fazer o segundo grau aqui não é, depois o Ensino Médio aqui, junto com os cursos técnicos, e aí não tinha mais isso. Então descaracterizou a instituição, existia uma característica que era forte, que era o carro chefe da escola que eram os cursos integrados, e de repente eles não poderiam mais.</p> <p>E(15)_{pedagogo}</p>
<p>2º Acomodação – devido ao repasse de recursos.</p>	<p>(3) [...] a hora que o decreto 5.154 dá a possibilidades de integrar e aí não se tinha muita prática de integrar nos moldes que ele traz de integração que este grupo que fez o decreto e que pensa numa educação integrada, numa integração mais geral, mais integral mesmo, então esse grupo de teóricos que criou o decreto e a possibilidade e tal, eles tinham a ideia do que era a integração, mas na base mesmo, nas escolas principalmente e nos institutos, a gente não tinha muito a noção do que era o curso integrado, e aí chega isso... E as pessoas, no meu ponto de vista, vão pela comodidade de continuar porque recém tínhamos saído da reforma, recém tinha sido implantado o 2208, e aí já vem agora mudar, fazer outro curso, outro currículo, outro projeto todo. Isso foi um dos motivos, estamos cansados desse vaivém aí. E(3)_{professor}</p> <p>[...] contam, não posso afirmar, que a escola sempre quis ser... o governo lança uma coisa e a escola quer ser a vanguarda e nem está preparada para isso e as coisas tem que amadurecer aos pouco e isso aconteceu naquele momento que foram feitos os cursos por competência, modulares, aquilo ali foi um samba do crioulo doido, competências que tinha 1 ou 2 aulas se o aluno faltasse no dia, rodava e então era algo assim... e a escola assumiu isso aí</p>

Momentos institucionais relativos às políticas de educação profissional	Percepção dos entrevistados
	<p>que eu saiba que o governo disse “ tinha tantos anos para se adaptar” tanto que nem chegamos ao final da época que tínhamos para nos adaptar, voltamos ao antigo, [...] E(5)_{coordenador}</p> <p>(3-4) Então houve esse primeiro movimento de negação, de enfrentamento, por conta de quem, de um corpo docente, de administrativos, da direção, de bater de frente e dizer que não concordava com essa separação, só que isso foi até onde se aguentou, porque aí o governo tinha as pressões para se fazer, e qual é a pressão que se faz em cima de uma escola pública, sempre? Recurso, verba. Então o que o governo fez? Lançou mão de um projeto, de um programa que era um programa para trazer recurso para as instituições, e quem não entrasse nesse programa não tinha dinheiro, que era o PROEP, então o que era o PROEP? Um convênio do Governo com o Banco Mundial, que era de 500 milhões, metade vinda do Banco Mundial e metade do dinheiro do orçamento da União, junto com o Fundo de Amparo ao Trabalhador, então com isso daí o governo dizia assim: “Ou tu entra na reforma, ou tu não vai ter dinheiro para construir laboratório, para manter teus laboratórios, para fazer uma manutenção da tua escola, para construir novas salas, novos laboratórios”, então a escola resistiu, e foi resistindo até onde conseguiu, aí veio uma mudança de direção, de gestores, que aí se usou, eu acho de visão minha, se usou a entrada na reforma como uma coisa obrigatória, isso não somos nós que estamos entrando, é obrigado, ou a gente entra ou não vai ter verba. E(15)_{pedagogo}</p>
<p>3º Adesão - devido à possibilidade de oferta de cursos superiores e desenvolvimento de pesquisas aplicadas</p>	<p>(8) Se você fosse fazer uma entrevista você iria ouvir de muita gente que uma estrutura como esta deve ser utilizada para jovens.. porque se forem utilizados em adultos, atrasados no tempo, é um desperdício. Que é mais bem aplicado se for utilizado por jovem. Desconsiderando toda a concepção de que a educação é para qualquer idade, que é para todos... Então quem não teve numa época merece ter quando ele puder, na época que ele puder ter. Se a pessoa não tem essa visão de educação, que é o que acontece, ele vai pensar assim. A nossa estrutura aqui é para isso. Outra coisa que acharam mais atraente é fazer licenciaturas, engenharias, verticalizar mais. E(3)_{professor}</p> <p>(6) [...] então a escola, quando teve a experiência de trabalhar só com adultos nos cursos técnicos, ela também começou a se preocupar, e não é uma política não só da escola, é uma política do governo federal isso, você começou criar cursos tecnólogos. Então quando você começou a abrir cursos para o tecnólogo e no nosso caso não houve uma ampliação do espaço físico, o espaço físico é o mesmo, você aproveitou o mesmo espaço físico para oferecer um curso com a estrutura que já tinha. A estrutura de laboratório praticamente não mudou, a que serve aos técnicos é a mesma que serve ao tecnólogo, então a coisa é dinâmica, então eu acho que isso é importante este crescimento para o curso superior também, eu acho que a escola tem essa vocação e ela deve aproveitar, eu acho que a escola tem qualidade para isso, tanto que nosso curso de Construção de Edifícios é o melhor do país [...] E(6)_{coordenador}</p>

Momentos institucionais relativos às políticas de educação profissional	Percepção dos entrevistados
	<p>(5)Tá aí, o que aconteceu foi assim, a gente vai se adequando, então eu acho que assim, muitos cursos se adequaram a essa nova perspectiva, a essa nova organização, essa nova dinâmica de ter alunos mais velhos, alunos que já chegam com Ensino Médio, e se adaptaram, e aí, então, quando o Lula entrou, em 2003, uma das primeiras coisas que ele fez, foi revogar o decreto 2.208. Só que se imaginava que quando ele entrasse, até por todo o discurso de campanha, que quando ele entrasse ele ia revogar, mas ele ia revogar totalmente. Mas ele não fez isso, ele revogou o decreto, mas ele deixou a possibilidade, abriu a possibilidade de se fazer cursos técnicos subsequentes [...] Se fez algumas conversas, algumas reuniões, para ver se existia o interesse de se reimplantar cursos integrados na instituição, se percebeu que alguns departamentos queriam, e um departamento não queria, tinha se adaptado tanto, tinha se encontrado tanto dentro da reforma, oferecendo só curso pós-médio, que não queria oferecer curso integrado. E(15)_{pedagogo}</p>

Portanto, julgamos perceber que, mesmo em uma instituição que tem sua origem voltada à formação para o trabalho simples, mas também qualificado, não é esse mais o perfil desejado, mas aquele trabalhador especializado, com sólida formação científico-tecnológica. Ao se vislumbrar esse perfil, há uma interrogação a ser feita sobre o grande contingente de pessoas que não tiveram acesso a uma educação de qualidade e que dessa forma ficariam alijadas de frequentar uma instituição pública, o que poderia aprofundar ainda mais a histórica dualidade educacional, tão presente na realidade brasileira.

Considerações finais

Quero
Escrever-me de homens
Quero
Calçar-me de terra
Quero ser
A estrada marinha
Que prossegue depois do último caminho
(...)
Companheiros

Mia Couto

Na finalização deste trabalho destacam-se algumas considerações no que se refere a abordagem investigativa e o conteúdo investigado.

Primeiro, sobre as opções teórico-metodológicas. A abordagem de análise das políticas educativas *centrada no Estado*, embora seja fundamental para uma compreensão ampla ao considerar as facetas assumidas pelo capitalismo em diferentes espaços político-econômico-geográficos, torna-se restrita ao não considerar a ação dos sujeitos ao reinterpretar os textos que orientam a implementação das políticas, pois há aí o espaço de uma ação contra-hegemônica.

Dessa forma, procuramos articular também a abordagem de *ciclo político*, proposta por Ball e seus colaboradores, ao entendermos que a mediação dos sujeitos que atuam nas diversas instâncias, segundo suas perspectivas, vivências e experiências, é fundamental, já que a implementação das políticas não ocorre de forma linear. Também deve ser considerada a instituição onde atuam, sua história, sua finalidade e o público que atende.

Os limites do trabalho relacionam-se com as opções teóricas escolhidas, considerando que determinadas escolhas implicam também exclusões e que algumas questões não são colocadas por não serem pertinentes ao enquadramento teórico. Também o trabalho fica limitado devido à escolha dos atores informantes que são gestores, coordenadores, professores. A ampliação desse grupo, com a inserção de estudantes possibilitaria uma visão mais abrangente das problemáticas envolvidas. A familiaridade e a experiência da investigadora com as políticas de educação profissional poderia oferecer uma falsa impressão de segurança e um risco de não conseguir enxergar por meio da realidade objetiva; entretanto, isso não ocorreu porque, embora atuando na educação profissional, as atividades do dia-a-dia, que exigem atitudes pragmáticas, impedem que se reflita na realidade de uma forma alargada. Provavelmente um dos maiores desafios seja

estranhar o que nos é familiar, quando somos confrontados com diferentes interpretações de um mesmo fenômeno e estarmos abertos para ouvir o que o outro tem a dizer.

Embora consciente de que é impossível para o investigador distanciar-se de sua visão do mundo, com suas crenças, valores, ideologias, é necessário estar consciente de seu potencial deformador e vigiar-se constantemente para diminuir esta influência. Neste sentido, reconhecemos as limitações identificadas e outras que não chegaram a ser identificadas; o trabalho apresentado é uma leitura possível entre tantas e um resultado provisório, sujeito a mudanças e interpretações (Sá, 1997), considerando que na interlocução presente entre o investigador e os documentos analisados e as entrevistas realizadas são necessárias não só uma forma de abordagem, mas também o exercício de teorização, uma vez que a análise e a interpretação dos dados obtidos dependem do referencial teórico e metodológico do investigador, que servem como um mirante ou lente epistemológica, que pode ser ampliado.

Por meio deste trabalho procurou-se demonstrar a existência da interação das dinâmicas macro-sociais que produzem uma agenda para a educação e como essas são constituintes e constituídas nos contextos político, cultural e ideológico. A análise das políticas educativas inspirada na abordagem do ciclo político, por sua vez, procura investigar também como ocorrem estas interações no nível micropolítico, na esfera de concretização das práticas dentro do espaço escolar.

Desta forma, construímos a categoria *nova ordem educativa mundial*, conceito que pegamos emprestado de Field (2000), Laval e Weber (2002) e Fátima Antunes (2007) por acreditarmos que os processos de globalização econômica em curso impõem encaminhamentos e mandatos para a educação que explicam determinadas conduções tomadas com relação às políticas implementadas na área de educação. Essa categoria foi construída com elementos obtidos no capítulo II, *Globalização e Educação*, e originou-se, sobretudo, a partir do referencial teórico. A outra categoria é *políticas de educação profissional do governo Lula*, frequentemente citada pelos entrevistados como uma referência às mudanças na educação profissional, em especial ao relacionar com o governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso. Essa categoria foi construída com dados empíricos no capítulo V, *Educação Profissional: centralidade nos sujeitos ou no mercado de trabalho?* embora o capítulo IV, *Políticas da Educação Profissional*, apresentasse com maior densidade as contribuições de diversos estudos relativos ao tema. A categoria *trabalho e currículo* foi elencada devido a aproximação entre essas duas dimensões serem tão presentes no âmbito da educação profissional. Nessa categoria buscou-se elementos presentes no referencial teórico, presentes no capítulo III, *Trabalho, Educação e Currículo* e também dos dados empíricos coletados

junto aos entrevistados e apresentados no capítulo V. A categoria *ensino médio integrado* destaca-se porque envolveu uma arena em que pesquisadores, movimentos sociais e educadores estavam inseridos e buscando uma alternativa contrária e emancipatória ao modelo hegemônico de educação profissional ligado ao mercado de trabalho. Essa categoria ancorou-se no material empírico recolhido, bem como na análise desenvolvida por diversos autores e apresentada, sobretudo, nos capítulos IV e V. A categoria *dualidade educacional*, por ser uma questão problemática, corresponde à institucionalização da oferta de uma educação propedêutica àqueles que têm condições de prosseguir estudos no ensino superior, enquanto às classes trabalhadoras é ofertada uma educação profissional condizente com sua situação de classe e foi desenvolvida mediante a fundamentação teórica presente sobretudo no capítulo e as contribuições empíricas apresentadas no capítulo V. Por fim, a categoria *mudança de institucionalidade*, que reconstitui o processo de construção e de redefinição de práticas educativas em um contexto em que a educação atende a novos requisitos e construída, sobretudo, a partir dos dados empíricos.

Procuramos, ainda, verificar como essas categorias se situavam em cada contexto do ciclo político, conforme a frequência das unidades de registro, embora não tenha sido esse o único critério, mas as inferências relacionadas sobretudo ao quadro teórico, considerando ser esta uma investigação de cunho qualitativo. Assim, conseguimos identificar que a categoria *nova ordem educativa mundial* insere-se no *contexto de influência*, onde as políticas e os discursos legitimadores são formulados. Situamos a discussão do contexto de influência no capítulo dois desta tese, onde inserimos as falas e análises dos entrevistados referentes à formulação daqueles discursos e daquelas políticas. A categoria *políticas de educação profissional do governo Lula* conseguimos situar nos *contextos de influência, de produção de texto e da prática*. Trabalhamos informação empírica no âmbito desta categoria nos capítulos dois, três, quatro e cinco. A categoria *currículo e trabalho* assenta nos *contextos de produção de texto e da prática* e relaciona-se com os capítulos três, quatro e cinco desta tese. A categoria *ensino médio integrado* descreve e analisa a implantação do ensino médio integrado na instituição e também está inserida nos *contextos de produção de texto e de prática* e relaciona-se com os capítulos três, quatro e cinco desta tese. A categoria *dualidade educacional* relaciona-se com os *contextos de produção de texto e de prática*, relacionando-se também com os com os capítulos três, quatro e cinco desta tese. Por fim, a categoria *mudança de institucionalidade* relaciona-se com os capítulos dois, quatro e cinco e situa-se nos *contextos de influência, produção de texto e de prática*. Ressalta-se que a organização temática tem o objetivo didático de agrupar as principais características contidas em cada contexto,

mas que esses se diluem entre si de forma orgânica em que é possível observar a inserção das diversas categorias e contextos interrelacionados.

O primeiro objetivo de nosso trabalho foi o de conhecer as principais políticas para a educação profissional, relacionando-as com as concepções e orientações emanadas em nível global e nesse sentido, situamos os anos 1990 como aqueles em que ocorreram grandes conferências mundiais patrocinadas por organismos internacionais relacionadas à educação. A indicação dada pelo Banco Mundial e UNESCO mostrava que a educação seria um componente fundamental e um diferencial no desenvolvimento de uma nação e essa posição impulsionou as reformas educacionais que ocorreram em nível global. A CEPAL teve um papel de destaque relativo às orientações de políticas destinadas à educação profissional, pois com o aumento da qualificação dos trabalhadores aumentaria também a competitividade industrial no cenário mundial, junto com mudanças no setor produtivo e investimentos em ciência e tecnologia (Oliveira, R., 2003, p.59).

Quanto ao segundo objetivo, ou seja, identificar o papel do Estado como ator privilegiado na orientação das políticas relacionadas à educação profissional, é necessário analisar sua interface com as relações capitalistas globais e as configurações de sua atuação interna. A tentativa de se pensar em uma educação nacional e um projeto que desestabilizasse as estruturas sociais fundadas na histórica dualidade estrutural esbarraram no espaço que o Brasil ocupa no cenário do capitalismo internacional, isto é, uma posição subalterna. As elites brasileiras privilegiaram e se identificam às elites internacionais e a tentativa de construir um projeto educacional que refletisse e buscasse soluções para os dilemas enfrentados dentro de suas fronteiras esbarrou nas estruturas forjadas historicamente e que naturalizaram as desigualdades culturalmente moldadas.

Frente aos processos de globalização, novos desafios foram levantados e as tensões entre grupos que pensavam um projeto emancipatório dentro das fronteiras internas se confrontou com outro, que visava atender às demandas da economia capitalista num contexto de reestruturação produtiva. As disputas ocorridas no âmbito das políticas educativas retrataram este cenário, com projetos educacionais, que ocorreram durante o governo Lula, destinados à formação emancipatória dos trabalhadores, através do sólido domínio científico, tecnológico, cultural e profissional e que se daria com o ensino médio integrado, na sua forma regular, destinada a jovens na faixa etária esperada para este nível de ensino e também na forma destinada à educação de jovens e adultos. Essa concepção teve o apoio de movimentos sociais, sindicatos ligados aos trabalhadores da educação profissional e entidades acadêmicas, como a ANPED.

O outro lado, mais pragmático, defendia uma educação com qualificações específicas e de curta duração e que permitiria ao trabalhador transitar entre o mercado de trabalho e instituição de ensino, sempre que a economia assim o exigisse. Essa concepção se consolidou durante o governo Fernando Henrique Cardoso e seria contemplada com os cursos de qualificação e também os subsequentes. Teve apoio de setores do governo e de entidades ligadas à organizações empresariais, como o sistema S.

O embate recente que envolve o ensino médio e a educação profissional envolve atores sociais com diferentes e contraditórias perspectivas e projetos sociais e, por esse motivo, o campo onde atuam as forças que sugerem/indicam as políticas para a educação é tenso, contraditório, conflituoso. Quando esse embate está inserido em um contexto de mudanças de institucionalidades, a abrangência das análises se faz pertinente.

Na análise desenvolvida no tocante à educação profissional, compreendemos que os governos de Lula e FHC são orgânicos entre si. Embora tenham diferenças significativas, comprovadas pela literatura e depoimento dos entrevistados, as similaridades existem, possivelmente pela permanência no alto escalão de um grupo alinhado aos setores empresariais e também devido à conjugação de alianças na composição da base do governo Lula, o que gerou determinadas medidas muitas vezes antagônicas, além das pressões externas, em âmbito global, assumidas nos diversos documentos produzidos em encontros e agências multilaterais. Também, e mais importante, devido a composição do capitalismo a nível global e a conseqüente relação de produção. Entretanto, sublinhamos que de um modelo de Estado fortemente *regulador*, com hegemonia do capital financeiro durante o governo Fernando Henrique Cardoso, passamos para um Estado com características de *interventor*, tanto no plano social como impulsionador do capital produtivo. Ressaltamos que o processo de *cefetização*, embora seja marcante no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), teve uma marca distinta no governo Lula (2003-2010), com o processo de expansão e diversificação da educação profissional, que culminou com uma nova institucionalidade, a criação dos IFETs em 2008.

Analisando os documentos, seminários e práticas pedagógicas relacionados com a educação profissional, conclui-se que as discussões que nortearam o Decreto 5.154/2004, no que se refere ao ensino médio integrado, tornaram-se passado sem, efetivamente, terem se tornado presentes no que se refere à abrangência de alcance para um maior número de estudantes. Embora não seja objeto dessa tese, o ensino médio integrado não impactou a oferta

nos estados e, no que se refere à esfera federal, ficou restrita aos limites impostos pela Lei que criou os Institutos Federais que garantiu a oferta de 50% das vagas para os cursos técnicos, prioritariamente na forma integrada.

A relação trabalho-educação, tão próxima quando se trata de educação profissional, assume novos discursos, conforme a dinâmica de produção e concentração se altera. Dessa forma, num contexto de acumulação flexível, defende-se uma formação geral básica e disponibilizada para todos a partir da qual seria proporcionada uma formação geral mais abrangente e complementada no contexto de trabalho. A estabilidade do contexto flexível fordista é substituída pelo aprender ao longo da vida, por meio de competências laborais adquiridas no contexto de trabalho ou adquiridas em cursos de curta duração, mais dinâmicos e flexíveis às necessidades da produção. O campo do currículo é alvo de mudanças que tiram a centralidade dos sujeitos – os trabalhadores – para o processo produtivo. Entretanto, esse processo não ocorreu sem resistência, como apontam algumas experiências e políticas, notadamente como a apontada nesta tese, com o ensino médio integrado.

No que se refere ao caso em estudo da instituição Alfa, observamos que os sujeitos que participaram da investigação empírica trazem relatos que demonstram que o processo de implantação de uma política que visava aproximar a educação ofertada aos moldes das mudanças que ocorriam no sistema de produção flexível, ocorrida durante o governo Fernando Henrique Cardoso, trouxe instabilidades para um modelo de formação profissional adotado até aquele período. Foi proibida a oferta do ensino técnico, com uma estrutura curricular na qual o ensino médio e profissionalizante estavam integrados. Os cursos técnicos subsequentes passaram a ser ofertados, com uma estrutura enxuta, somente com as unidades curriculares profissionalizantes e voltados para um público que já tinha concluído o ensino médio e que precisava de uma formação emergencial, adaptada às circunstâncias e às dinamicidades do mercado de trabalho. Os relatos demonstram que essa nova configuração curricular não logrou êxito, pois muitos trabalhadores que buscavam a instituição para uma formação, devido às suas condições materiais, não conseguiam prosseguir nos estudos. Embora a oferta do ensino técnico, na modalidade que hoje seria mais próxima ao ensino médio integrado, tenha sido proibida, foram oferecidos cursos superiores de tecnologia, condizentes com a estrutura de CEFET, rompendo dessa forma, com o modelo de formação profissional de nível médio, próprio das Escola Técnicas e buscando a formação verticalizada para a educação profissional.

O Governo Lula, além de manter essa mesma estrutura, acrescentou, depois de reivindicações de vários segmentos, o ensino médio integrado, na modalidade regular e para a educação de jovens e adultos (PROEJA). Entretanto, pela interpretação dos entrevistados, não ficaram claros os motivos pelos quais essas reformas foram implementadas.

O terceiro objetivo visa identificar os fundamentos teóricos-metodológicos da vinculação trabalho-educação e sua relação com o currículo. Observamos que as mudanças ocorridas nos processos produtivos, as quais visavam atingir o maior número de consumidores, por meio da adequação e variação de produtos e serviços, também atingiu a educação. A oferta de currículos diferenciados visando atender também perfis diferenciados de estudantes/consumidores foi uma estratégia utilizada, com a fragmentação e modularização curricular e o aligeiramento na formação profissional. Entretanto, essas estratégias foram aplicadas para os percursos formativos dos trabalhadores, ao retirar os fundamentos científicos-tecnológicos e tornando sua formação ainda mais fragilizada. No Brasil, as relações de educação e trabalho tornam-se mais complexas porque os setores modernos da economia capitalista interagem com os setores atrasados, ou seja, nutrem-se da economia de sobrevivência, do crescimento do setor terciário, da alta informalidade, com exploração de mão de obra de baixo custo. Nesse contexto, a passagem de um sistema de produção rígida para outro flexível não ocorreu de forma linear, mas se viu entremeada por diversas outras formas de produção.

O quarto objetivo visa identificar as diferentes trajetórias e dimensões relacionadas ao ensino médio integrado à educação profissional, considerada a principal política de resistência a uma educação dual. Na análise dos dados apresentados observou-se que:

i) No âmbito da fundamentação político-conceitual, remete aos movimentos sociais da década de 1980, que reivindicavam a democratização da educação básica, a defesa da escola pública, a politecnia e a elaboração de uma LDB com a participação democrática. Na década de 1990, aquela fundamentação referencia-se aos movimentos de resistência ao Decreto 2.208/97, que separava o ensino médio da educação profissional. Na primeira década dos anos 2000, os fundamentos políticos e conceituais relacionam-se aos movimentos da sociedade civil que reivindicavam o compromisso assumido pelo então candidato Luís Inácio Lula da Silva com a revogação deste Decreto e a promoção da integração do ensino médio e educação profissional, de forma a garantir o aumento da escolaridade e a possibilidade de formação profissional pensada seriamente a partir do ponto de vista dos trabalhadores, sujeitos, e não do mercado.

ii) No âmbito do financiamento, o ensino médio integrado, ao ser uma proposta que reivindica a valorização humana a despeito do capital, não encontra eco nas ações de financiamento, expansão e adesão a essa modalidade educativa, o que é demonstrado pela inexistência de fontes permanentes de financiamento e pela baixa adesão a esta política, mesmo nas escolas de educação profissional, que já tiveram sua identidade forjada a partir desta modalidade educativa, embora num outro contexto histórico. Os testemunhos apresentados pelos entrevistados demonstram o respeito pelo ensino médio integrado, mas ressaltam que, atualmente, devido à ampliação das ofertas diversificadas e, principalmente, devido à verticalidade proporcionada pela educação profissional, este modelo não é mais o foco da instituição, apesar da existência do enorme contingente de jovens que estão em idade compatível para cursar o ensino médio e que não encontram, ainda, garantia de vagas públicas para este nível de ensino.

iii) No âmbito das alterações curriculares, destacam-se o conceito de *competência* e as suas implicações para o ensino e a avaliação. Defendemos que a ideia de competência, tal como foi reintroduzida nos anos mais recentes, não pode ser dissociada de uma resposta, de contornos economicistas, às pressões da competição global enquadrada no seio de uma economia do conhecimento.

O que parece é que a proposta do ensino médio integrado tomou forma de uma experiência pedagógica restrita a poucos, apesar da existência de uma produção teórica relativamente acentuada, o que demonstra indícios de alguma das seguintes hipóteses:

i) um descaso com este nível de ensino (médio); ii) uma negação intencional de levar à frente esta proposta, considerando a manutenção da histórica dualidade existente na educação brasileira; iii) a incompreensão dos conceitos relacionados a esta proposta; iv) a força do setor empresarial ao deter o monopólio da formação profissional. Portanto, se conclui que, se houve um movimento marcante de retorno de uma educação de ensino médio articulada com o técnico, este movimento ficou restrito às instituições federais e não houve um movimento forte para sua democratização. O que se questiona é o porquê da sua não ampliação. Algumas interpretações sugerem respostas:

- O investimento de recursos na educação deveria ser ampliado, e canalizado para laboratórios, formação docente, o que implicaria a existência de um fundo permanente para a formação profissional, hoje restrito a programas focais (Gabrowski, 2010; Zibas, 2005);

- A manutenção da escola dual, tendo uma formação ampla, acadêmica de um lado, destinada a grupos sociais com algum poder econômico e por outro, uma escola acadêmica *para baixo*, destinada a populações desprovidas de recursos materiais, acrescida, algumas vezes, de uma formação profissional ligeira, desprovida de fundamentos científicos e adaptável ao mercado de trabalho ou para a empregabilidade (Kuenzer, 2007);
- A influência de grupos educacionais ligados ao empresariado brasileiro, na tomada de decisões, ainda assumindo posições no Conselho Nacional de Educação, que é um órgão disseminador de políticas, vinculado e não independente do Ministério da Educação;
- A posição subalterna do Brasil na divisão social do trabalho e o alinhamento de suas elites ao grande capital, o que impede o desenvolvimento de um projeto comprometido com a democratização da educação brasileira.

O quinto objetivo dirige-se à análise de como os atores do contexto da prática interpretaram os diversos documentos orientadores e atuaram no desenvolvimento das políticas da educação profissional numa determinada instituição de ensino.

Mesmo que o ensino técnico fosse a marca e a identidade das escolas técnicas federais, e houvesse um processo de resistência à separação do ensino médio e técnico, o Decreto 5.154/04, que permitiu a articulação entre ensino médio e técnico e possibilitou o ensino médio integrado, não gerou um movimento forte para sua implementação, durante o período de 2002-2008, na instituição estudada. Também o desenvolvimento do PROEJA se valeu de um artifício pragmático. A interpretação sugerida, mediante testemunhos recolhidos dos entrevistados, é de que:

- i) as sucessivas reformas geraram um movimento de desconfiança em sua efetivação;
- ii) a histórica descontinuidade e ruptura das políticas, relacionadas aos programas de governo e não de Estado, traduziram-se na apatia com que as políticas foram implementadas;
- iii) os embates políticos e as disputas que envolveram a construção dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04 não chegaram ao conhecimento dos profissionais que atuam na educação profissional, o que demonstra a dissociação do conhecimento

político e técnico e o papel político que têm os educadores ao aderir, resistir ou somente cumprir os enunciados de determinada política;

- iv) a gestão de uma nova institucionalidade, primeiro com a criação dos CEFETs, depois IFETs, gerou uma nova identidade para as escolas técnicas federais, ao oferecer cursos superiores e mestrados na área tecnológica e possibilidades de desenvolver pesquisas aplicadas, o que está atraindo a atenção dos profissionais que atuam na instituição, além do estímulo à capacitação em mestrados e doutoramentos, que impulsiona o desenvolvimento da pesquisas e promove o afastamento do ensino técnico de nível médio, visto como um segmento que não gera *status*, mesmo que sejam garantidas 50% das vagas oferecidas para os cursos técnicos (integrados, subsequentes, concomitantes).
- v) houve um esforço para criar uma matriz curricular para o ensino médio integrado que garantisse a carga horária obrigatória destinada ao ensino médio (2.400 horas) e desta forma, garantir a educação básica. Também houve um esforço das comissões que estruturam o ensino médio integrado no sentido de pensar em um fluxo curricular que fosse coerente com os propósitos de uma formação técnica. Entretanto, vale ressaltar que os fundamentos epistemológicos que orientaram tal proposta não foram discutidos, uma vez que o Decreto foi publicado em 2004 e os documentos-base que orientaram os fundamentos epistemológicos somente foram publicados três anos depois.
- vi) quanto à oferta do PROEJA, parece ter sido usada como alternativa para captação de recursos para modernizar laboratórios, considerando que os recursos existentes para a educação profissional eram escassos. Desta forma, a adesão ao programa não terá sido pelo compromisso ético político, mas teve um componente pragmático, a despeito da enorme dívida social com a educação de adultos existente no país. Infere-se, pelos depoimentos recolhidos junto a alguns entrevistados, professores e coordenadores que atuaram junto à Educação de Jovens e Adultos, que a formação para este público, alijado da educação por conta das condições estruturais, não poderia ser resolvida somente pela escola, mas também por ela. Este atendimento ocorreria somente por programas focais, imediatamente conectados com o mercado de trabalho, mais rápidos e desprovidos de seu conteúdo científico, considerando que não haveria tempo hábil para recuperar o atraso acadêmico ocorrido durante o percurso de uma vida. Outra inferência relaciona-se com a identidade das instituições da rede federal, construída

com a educação técnica de nível médio, em que há uma relação forte com os componentes científicos e em que os professores que atuam nesta esfera têm dificuldades de trabalhar com a EJA, considerada por muitos como *política compensatória*. Desta forma, o PROEJA nas instituições de educação profissional da rede federal, é tratado de forma residual e não central ou com o mesmo grau de importância que as outras modalidades, dadas as características de trabalho com este público, conforme indicava a perspectiva apontada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1097) e confirmada por depoimentos dos entrevistados.⁷⁷

Ainda no que se refere às dimensões ideológicas envolvidas nos conceitos de *competência* e *integração curricular*, estas não foram claramente compreendidas, mas o que se observa é que houve uma rejeição do conceito de *competência*, enquanto que o de *integração curricular*, presente no projeto do ensino médio integrado, foi interpretado como um retorno ao ensino técnico ofertado anteriormente à reforma educacional. O ensino médio integrado, na perspectiva de uma educação emancipadora, não teve suas bases epistemológicas debatidas e suficientemente compreendidas, conforme atestam os depoimentos dos entrevistados, professores, gestores e pedagogo. Conceitos estruturantes do ensino médio integrado como *politecnia*, *trabalho como princípio educativo* e *escola única*, não foram referenciados ou compreendidos e não tiveram eco na instituição investigada, embora haja um conjunto relativamente forte de reflexões no âmbito acadêmico.

Alguns estudos (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005; Frigotto, 2007) bem como a pesquisa empírica desenvolvida levantam algumas causas, como o despreparo e o desconhecimento dos profissionais responsáveis pela implementação das políticas; o pouco envolvimento dos dirigentes que participaram nos debates, que foram centralizados e cujos contributos e reflexões não fizeram chegar às bases; a divisão do Ministério da Educação, ao criar a Secretaria de Educação Básica e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o que separou a formação profissional da formação básica. Dessa forma, sua ação pedagógica torna-se tão pragmática como no currículo

77 (8) “ Eu acho que é concepção de educação e sociedade que as pessoas tem. Se você fosse fazer uma entrevista você iria ouvir de muita gente que uma estrutura como esta deve ser utilizada para jovens.. porque se forem utilizados em adultos, atrasados no tempo, é um desperdício. (...) A nossa estrutura aqui é para isso. Outra coisa que acharam mais atraente é fazer licenciaturas, engenharias, verticalizar mais. Mas não acontece mais PROEJA porque considera que este público alvo não merece ter uma oportunidade para aprender, profissionalizar, ter escolaridade... passou o tempo deles... perdeu!” E(3)_{professor}

(3) “ (...) a ideia (do PROEJA) é boa, a implementação de cima para baixo, sem um trabalho de conscientização para dar aula para alunos do EJA e PROEJA, isso é para professores que entendam o problema social, e queiram resolver e não para a grande maioria dos professores que são todos... querem mais bons alunos, tem outra mentalidade, é outra história, é outro aluno, que tu pode trabalhar com ele para depois trazer ele aqui dentro, depois que tenha domínio das bases tecnológicas, que se sinta em casa, que se sinta que tem condições de fazer aquilo”. E(4)_{coordenador}

(12) “Este tipo de curso (PROEJA) tem que ser bem focado, numa área bem específica, ele funciona quase como uma capacitação de empresa, não pode ser um curso onde o aluno vá estudar a base científica, tecnológica”. E(12)_{coordenador}

desenvolvido por competência criticado pelo seu pragmatismo. O desconhecimento dos fundamentos científicos de uma educação emancipadora reproduz, no âmbito do currículo, também uma educação pragmática desprovida de sólidos conhecimentos científicos.

A proposta de estudo em uma instituição de educação profissional no período em que era CEFET (2002-2008) abarcou as reformas educacionais relativos a dois governos, com aparentes diferenças mas também com continuidades e convergências. Também abrangeu um intervalo situado entre duas institucionalidades, uma da Escola Técnica e outra dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Espaço temporal curto, mas intenso, em que se entrelaçaram medidas que tiveram forte impacto nas instituições de educação profissional. Na instituição Alfa, causaram dinâmicas institucionais caracterizadas por três momentos distintos. Num primeiro momento, houve a *resistência*, caracterizada pelo embate com relação às medidas governamentais propostas, nas quais se proibia a oferta dos cursos técnicos e também era proibida a expansão da educação profissional, a não ser por meio de parcerias público-privado. Num segundo momento, ocorreu a *acomodação*, tendo em vista o repasse de recursos, que só ocorria se houvesse a adequação interna às políticas impostas pela reforma educacional. O terceiro momento caracterizou-se pela *adesão*, que foi o momento no qual houve um engajamento visando ofertar cursos superiores e buscando o desenvolvimento de pesquisa aplicada.

No decorrer dessa tese buscamos responder à pergunta de partida na qual objetivava-se compreender como se articulavam, numa instituição, medidas políticas no âmbito da educação profissional de nível médio e que tinham mandatos divergentes. Chegamos à conclusão que a solução encontrada foi a costura de arranjos, nos quais se acomodassem de forma pragmática e formal, sem a suficiente compreensão e reflexão política, os diversos mandatos dirigidos à educação profissional.

Para finalizar, as críticas que permeiam a diversificação e expansão da educação profissional dirigem-se à velocidade das reformas implantadas e ao pouco tempo disponível para aprofundar a reflexão e para o planejamento adequado para sua consolidação. A educação dual historicamente estabelecida precisa ser mais discutida e refletida, mas dadas as condições estruturais, tornam-se urgentes medidas que fortaleçam o conhecimento científico e tecnológico dos trabalhadores mas que também proporcionem condições de atuação profissional, considerando que as condições materiais impedem a dedicação somente ao percurso acadêmico. Uma educação que atenda aos trabalhadores não pode ser pensada de forma atropelada, com o risco de consolidar

uma escola de qualidade inferior, sem os necessários fundamentos científicos e tecnológicos envolvidos nas técnicas da produção moderna.

Referências

Referências

- Anderson, P. (2010). Balanço do neoliberalismo. In E. Sader & P. Gentili (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático* (10^a. ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 9-23.
- Antunes, F.(1998). *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90. O debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2007). A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo Português. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 25, n^o 2, pp. 425-468.
- Antunes, F. (2008) *A Nova ordem educacional. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: Actores, processos, instituições. Subsídios para debate*. Coimbra: Almedina.
- Antunes, F. (2009). *Políticas educativas II. Relatório da disciplina*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado 202 p.).
- Antunes, F. (2010). Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas educativas: Outra mudança faz de mor espanto, que não se muda já como soía. In Alves, M. G. (Ed.). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de Estados, instituições e indivíduos*. Lisboa: UIED | Colecção Educação e Desenvolvimento Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa .pp. 211-250
- Antunes, F. (2012). “Sintonizar” a educação para o mercado na “Europa? Da reforma ao “chão de fábrica”. In Lucena, C. & Junior, J. S. (Orgs.). *Trabalho e Educação no Sec. XXI: experiências internacionais*. São Paulo: Xamã, pp. 179-215.
- Antunes, F. (2013). Reforma do Estado e políticas públicas: a governação em ação. Notas de um estudo no campo da educação e formação de adultos em Portugal. In Peroni, V. (Org.). *Redefinições das fronteiras ente o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livros.pp. 82-119.
- Antunes, R. (2002) *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (7^a. ed). São Paulo: Cortez/UNICAMP.
- Aranha, L. (1999) *Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial*. São Cristóvão, SE: Ed. UFS.
- Arroyo, M. G. (2005) Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *Caderno de textos: 1^a Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG*. Contagem, MG, pp. 39-56.
- Ball, S. (1994). *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, vol. 1, n^o.2, pp 99-116.
- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.25, n^o 89, pp. 1105-1126.

- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n°. 92, pp. 725-751.
- Beck, U. (2010). *Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34.
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Boschi, R. (2010). Estado desenvolvimentista no Brasil: continuidades e incertidumbre. *Ponto de Vista*, NEIC: Rio de Janeiro, n° 2, pp. 1-34.
- Bowe, R., Ball, S., & Gold, A.(1992). *Reforming education & changing schools: Case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Banco Mundial (1999). *Educational change in Latin America and the Caribbean*. Washington: BM.
- Banco Mundial (2011). *Education strategy 2020*. Washington :BM.
- Brasil (1909). Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Senado Federal.
- Brasil (1961). Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (1971). Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Casa Civil.
- Brasil (1993) Plano Decenal de Educação para Todos 1992-2003. Brasília: MEC.
- Brasil (1994). Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Senado Federal.
- Brasil (1995). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.
- Brasil (1996a). LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (1996b). Plano Político Pedagógico. MEC/SEMTEC/ETFSC: Florianópolis
- Brasil (1997a).Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2° do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/9, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (1997b). Portaria MEC n° 646. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei n° 9.394/96 e no Decreto n° 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil (1997c). Parecer CNE/CEB n° 17. Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional. Estabelece as Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. Brasília: MEC/CNE/CEB.

- Brasil (1997d). Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Projeto Institucional de Transformação da ETFSC em CEFETSC. Florianópolis: MEC/ETFSC. (mimeo).
- Brasil (1998a). Parecer nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE/CEB.
- Brasil (1998b). Resolução CNE/CEB nº 3. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Brasil (1999a). Parecer CNE/CEB nº 16/1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Brasil (1999b). Resolução CNE/CEB nº 4. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE/CEB .
- Brasil (2000a). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Brasil (2000b). Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/ SEMTEC.
- Brasil (2001). Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2003a). Projeto de Lei do Senado nº 274 .Institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador – FUNDEP. Brasília:Congresso Nacional. Senado.
- Brasil (2003b). Parecer CNE/CEB nº 35. Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Brasil (2004a). Decreto nº 5.154 . 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. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2004b). Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Brasil (2004). Resolução CNE/CEB nº 1. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Brasil (2005). Decreto nº 5.474. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2005). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: Documento Base. 2ª ed. Brasília: MEC/SETEC.
- Brasil (2005). Resumo Técnico do Censo 2004. Brasília: MEC/INEP.
- Brasil (2005). Resolução CNE/CEB nº 1. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília: MEC/CNE/CEB.
- Brasil (2006). Decreto nº 5.840. Substitui o Decreto 5.474/2005 e institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

- Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2007a). Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC.
- Brasil (2007b). I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, novembro de 2006. Anais e deliberações. Brasília: MEC/SETEC.
- Brasil (2007c). Lei nº 11.494. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2007d). Relatório de Planejamento do PROEJA 2007: de programa a política pública. Brasília: MEC/SETEC.
- Brasil (2007e). Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Brasília: MEC.
- Brasil (2008) Lei nº 11.892. Lei que rege os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2008). Lei 11.741. Altera dispositivos da Lei n. 9.394. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2008). Catálogo de Cursos Técnicos: maior prazo. Boletim Eletrônico Semanal Interno da SETEC/MEC, nº 192 - 25 de fevereiro a 2 de março de 2008 – Brasília: MEC/SETEC.
- Brasil (2010). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate. Texto para discussão. Brasília: MEC/SETEC.
- Brasil (2011). Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/CE.
- Brasil (2013). Lei nº 12.798. Altera a Lei no 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República.
- Brasil (2013). Censo Escolar da Educação Básica 2012. Resumo Técnico. MEC/INEP. Brasília.
- Bresser-Pereira, L. C. (1998). Gestão do setor público: Estratégia e estrutura para um novo Estado. Bresser-Pereira, L. C. & Spink, P. (Orgs). *Reforma do estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, pp. 21-38.
- Bresser-Pereira, L. C. (1999). Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. *Revista do Serviço Público*, 50(4), pp.5-30.
- Cardoso, F. H. & Faletto, E. (1981). *Dependência e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. 6 edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (2012). In *Revista Brasileira de Educação*, vs. 17, nº49, jan-abril, 2012.
- Cêa, G. & Sandri, S. (2008). Formação geral e mundo do trabalho: horizontes em disputa. *Currículos sem fronteira*, vol. 8, nº 1, pp. 76-93.
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (7ª.ed.). São Paulo: Cortez.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In Frigott, G., Ciavatta, M. & Ramos M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 83-105.

- Ciavatta, M. (2006). Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n°96 – Especial, pp. 911-934.
- Ciavatta, M. & M. Ramos (2012). A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, n° 49, pp. 11-37.
- Coan, M. (2011). *Educação para o empreendedorismo: Implicações epistemológicas, políticas e práticas*. Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cruz, R. (2009). *Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União – o FNDE em destaque*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Cunha, L. A. (2000). *O Ensino profissional na irradiação do Industrialismo*. São Paulo: UNESP.
- Dale, R. (1989). *The state and education policy*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Dale, R. (1994). Applied education politics or political sociology of education? Contrasting approaches to the study of recent education reforms in England and Wales. In D. Halpin & B. Troyna (Orgs), *Researching education policy: Ethical and methodological issues*. Londres: Falmer Press, pp. 35-45.
- Dale, R.(2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n° 87, pp.423 - 460.
- Dale, R. (2009). Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n° 108, pp. 867-890.
- Dale, R. (2010). A sociologia da educação e o estado após a globalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.31, n° 113, pp.1099-1120.
- Dale, R. & Robertson, S. (2011) Pesquisar a educação em uma era globalizante. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 36, n°2, pp. 347-363.
- Delors, J. (Org.) (2003). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. (8ª ed.) São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO.
- Dias, N. & Lima Filho, D. (2004). Politecnica ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. *27ª Reunião Anual da ANPED*. Trabalho encomendado. Caxambu, MG.
- Dourado, L. F. (2002). Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n° 80, pp. 234-252.
- Dowbor, L. (1997). Globalização e tendências institucionais. In L. Dowbor, O. Ianni, & P. Resende (Org.). *Desafios da globalização* (4ª ed.). Petrópolis/RJ: Vozes, pp. 9-16.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 35-40. Caxambu (MG): 24ª Reunião Anual da ANPEd.
- Evangelista, O. & Shiroma, E. (2006) Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n°20, pp. 43-54.
- Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada por decreto. In Feldfeber, M. & Oliveira D. (Orgs.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: NOVEDUC.

- Fernandes, F. (2006). *A Revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica.* (5ª ed.). São Paulo: Globo.
- Ferretti, C. J. (1997). Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*. Campinas, n° 59, pp. 225-269.
- Fidalgo, F. O & Machado, L. (Orgs.) (2000). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: NETE, UFMG.
- Field, J. (2000). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- França, J. C., Wanderley, L., & Pronko, M. (2006). Trabalho simples (verbete). In I. Pereira & J. C. Lima (Org.) *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, pp. 197-202.
- Frigotto, G. (1991). Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In Silva T. T. (Org.). *Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, pp. 254-274.
- Frigotto, G. (1994). Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In Gentili, P. & Silva T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação. visões críticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.31-92.
- Frigotto, G. (2000). A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In Silva L. H. (Org.). *A Escola cidadã no contexto da globalização*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, pp.218-238.
- Frigotto, G. (2001). *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos. M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 57-82.
- Frigotto, G. (2006). Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In Lima, J. & Neves, L. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, pp. 241-288.
- Frigotto, G. (2007). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.28, n° 100, pp. 119-115
- Frigotto, G. (2010). A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In Jaqueline MOLL e colaboradores (2010). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo. Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed. pp. 25-41.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n° 82, pp. 93-130.
- Frigotto, G. & Ciavatta, M. (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 32, n° 116, pp. 619-638.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005a). A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, n°92, pp. 1087-1113.

- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005b) *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005c). A gênese do decreto nº.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (Orgs). *Ensino Médio Integrado. Concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez. pp. 21-56.
- Giddens, A. (1992). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- Grabowski, G. (2010). *Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Grabowski, G. & Ribeiro, J. (2006). Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios. *1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC.
- Gramsci, A. (1991a). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 8ªed.
- Gramsci, A. (1991b). *Os intelectuais e a organização da cultura* (4ª.ed.), Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2001). *Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Vol. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guimarães, E. R. (2008). *Política de Ensino Médio e Educação Profissional: Discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Tese de Doutorado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Guimarães, G. (1995). *O Projeto CEFET nas Políticas de Educação Tecnológica no Brasil*. Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na sociedade do conhecimento. A Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto.
- Harvey, D. (2005). *Condição pós-moderna* (14ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Hobsbawn, E. (1987). *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ianni, O. (1991). *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ.
- Ianni, O. (1996). A Sociologia de Florestan Fernandes. In *Estudos Avançados*, São Paulo: USP vol. 10, nº26, pp.25-33.
- Ianni, O. (1999). *A era do globalismo* (4ª ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Instituto Integrar (2007). *Trabalho e cidadania. Uma década de educação integral*. Instituto Integrar: CNM/CUT.
- Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego. Ilusões e problemas da sociedade da informação*. Oeiras: Celta Editora.
- Kovács, I. (2003). *Reestruturação empresarial e emprego. Perspectiva*. Florianópolis, vol. 21, pp. 467-494.
- Krawczyk, N. (2002). A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 19, pp. 43-62.

- Krawczyk, N. & Rosar, M. F. (2001). Diferenças de homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. Dossiê Políticas Educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, n° 75, pp. 33-47.
- Kuenzer, A. (1992). *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (1998). Ensino técnico e profissional: as políticas públicas e os direitos dos trabalhadores. *Jornal do SINDOCEFET-PR/ANDES-SN*. Curitiba
- Kuenzer, A. (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, n° 68, pp. 163-183.
- Kuenzer, A. (2000). *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, vol. 28, n°2, pp 45-68.
- Kuenzer, A. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n° 100 - Especial, pp. 1153-1178.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina:Planta.
- Laval, C. & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque Mondial, OCDE, Commission Européenne. Paris: Nouveaux Regards/Syllepse
- Leal, L. (2011). Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil. Um balanço das conquistas e reivindicações. *Revista Poli. Saúde, Educação e Trabalho*. Ano III - N° 15 - jan./fev. , pp 4-11
- Leher, R. (1998). A ideologia da globalização na política da formação profissional brasileira. *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, n°. 4, pp 118-134.
- Leher, R. (2007). PAC, educação e heteronomia cultural. *Revista de Políticas Públicas*, vol. 11, n°. 1, pp. 9-33.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. & Toschi, M. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização* (5ªed). São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. (2002). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In Lima, L. & Afonso, A. (Orgs.). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, pp. 91-109
- Lima, G. & Castanho, S. (2013). *História e memória na “Cefetização” da Escola Técnica Federal da Bahia: uma primeira aproximação*. In Anais do X Colóquio do Museu Pedagógico. pp. 1027-1038. ISSN: 2175-5493
- Lima Filho, D. (2003) *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002)*. Curitiba: Torre de Papel.
- Lima Filho, D. & Campello, A. M. (2006). Educação tecnológica (verbete). In Pereira, I. & Lima. J. C. (Orgs.) *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, pp. 190-197.
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. In *Journal of Education Policy*, vol. 20, 6, pp. 759-777.

- Lopes, A. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. In *Boletim Técnico do Senac*, vol.27, nº3, pp.2-11.
- Lopes, A. (2005). Política de currículo: recontextualização e hibridismo. In *Currículo sem Fronteiras*, vol.5, nº.2, pp.50-64.
- Lopes, A. (2006). Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, vol.6, nº2, pp.33-52.
- Lopes, A. (2008). *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ
- Lukesi, C. (2003). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). A nova classe média e a reconfiguração do mandato endereçado ao sistema educativo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 18, pp.25-40.
- Mainardes, J. & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, nº 106, pp. 303-318.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr., pp. 47-69.
- Manacorda, M. (1990). *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Marini, R.(2000). Dialética da dependência. In Emir SADER (org.) *Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini*. Petrópolis: Vozes, Buenos Aires: CLACSO, pp. 105-165
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Maroy, C. (2005). A análise qualitativa das entrevistas. In Luc Albarello et al., *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 117- 155.
- Melo, S. (2007). *Políticas para a educação (técnico) profissional: uma comparação entre Brasil e Argentina*. Belo Horizonte CEFET-MG/ FaE-UFMG.
- Melo, S. (2009). *Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte:UFMG.
- Melo, S. (2011). Políticas para o ensino médio e a educação profissional: implicações sobre o trabalho docente na Argentina e Brasil. In Oliveira, D. & Duarte, A. (Orgs.). *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, pp. 207-224.
- Mesquita, M. A. (2002) O ensino médio na interface com o trabalho: contradições na atual política educacional Brasileira. In Barbosa, J. & Duran, M. (Orgs.). *Políticas e educação. Múltiplas leituras*. UMEP: São Paulo, pp.65-80.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G., & Ramires, F. (1997). World society and the nation-State. *American Journal of Sociology*, nº103, pp. 144-181.
- Mészáros, I. (2005). *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Minayo, M. C. & Sanches, O. (1983). Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade. *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, vol.9, nº.3, pp. 239-262.
- Moura, D. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, vol. 2, pp. 4-30.

- Moura, D. (2008). A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, vol. 1, n° 1, pp 23-38.
- Moura, D. (2012). Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In Ramon de OLIVEIRA (org.). *Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional. Políticas públicas em debate*. Campinas: Papirus, pp 47-82.
- Nascimento, M. I. & Sbardelotto, D. (2008). A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. *Revista Histedbr On-line*. Campinas, n° 30, pp. 275-291.
- Neves, L. & Pronko, M. (2008) *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV.
- Neves, M. A. (2001). *Centro Politécnico de Jaraguá do Sul e a Educação Profissional: quando a delimitação entre o público e o privado desaparece*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa: como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, D. (2003). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, D. & Melo, S. (2010). Mudanças no trabalho e na luta docente na Argentina e no Brasil. *Revista ADUSP*, São Paulo, pp. 66-76.
- Oliveira, F. (2003) *Crítica a Razão Dualista*. São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, M. A. (2003). Políticas Públicas para o Ensino Profissional. O processo de desmantelamento dos CEFET's. Campinas, SP: Papirus.
- Oliveira, R. (2001). A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 112, pp. 185-203.
- Oliveira, R. (2003). *A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, R. (2008). Empregabilidade (verbete). In Isabel Pereira e Júlio César Lima (Org.) *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, pp. 197-201.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2003) *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2005). *Promoting adult learning*.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000a). A arte de construir competências. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril Cultural, set.
- Perrenoud, P. (2000b). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pierro, M. C. (2003). *Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade*. São Paulo: Ação Educativa.
- Pinto, J. M. (2002). Financiamento da educação no Brasil. Um balanço do governo FHC(1995-2002). *Educação & Sociedade*, vol.23, n°. 80, pp.108-135.

- Prado Junior, C. (1966). *A revolução brasileira*. São Paulo: Brasiliense.
- Querubim, D. (2008). *A Contribuição do Programa Integrar para os rumos da educação profissional*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. (2001). *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, nº 80, pp. 401-422.
- Ramos, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In Ramos, M., Frigotto, G. & Ciavatta, M. (Orgs.) . *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 106-127.
- Ramos, M. (2008). *Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.
- Ramos, M. (2010) Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Educação e Realidade*. nº 35, pp. 65-85.
- Ramos, M. (2012). A educação tecnológica como política de Estado. In Oliveira, R. (Org.). *Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional. Políticas públicas em debate*. Campinas: Papirus, pp 9-46.
- Romanelli, O. (1986) *História da educação no Brasil (1930/1973)*.8ª ed. Vozes: Petrópolis
- Rosa, S.(2012). Reformas educacionais e pesquisa: as políticas "em cena" no Brasil e na Inglaterra. *Revista e-curriculum*, São Paulo: PUC, vol. 8, nº 2, pp. 1-28.
- Rosemberg, F. (2000). Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In Krawczyk, N., Campos, M. & Haddad, S. (Orgs.). *O cenário educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em debate*. Campinas: Autores Associados, pp.63-94.
- Rosenau, J. (2000). *Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial*. Brasília: UNB.
- Rummert, S. M. (2007). A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*. nº 02, pp. 35-50.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do diretor de turma*. Lisboa: Instituto de Inovações Educacionais.
- Santomé, J. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santomé, J. (2003). *A Educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed
- Santos, M. (2000) *Por uma outra globalização (do pensamento único à consciência universal)*.São Paulo: Record.
- Santos, T. (2000). *Teoria da dependência: balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.
- Saviani, D. (2003a). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2003b). O choque teórico da politecnia. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, vol.1, nº 1, Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, pp. 131-152.
- Saviani, D. (2005). *Escola e democracia*. (37ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007a). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, nº 34, vol 12, pp. 152-165.
- Saviani, D. (2007b). O plano de desenvolvimento da educação: Análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, nº 100, Especial, pp. 1231-1255.
- Saviani, D. (2008). *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. (2ª. ed.) Campinas, SP: Autores Associados.
- Scheibe, L. (1992). Escola Média e Formação Técnica: repensando a relação trabalho e escola. *Em Aberto*. Brasília, nº 50/51, pp. 34-41.
- Shiroma, E. & Campos, R. (2006). La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In Feldfeber, M. & Oliveira, D. (Orgs.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas, nuevos sujetos?* Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 221-237.
- Shiroma, E. & Lima Filho, D. (2011). Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 32, nº 116, pp. 725-743.
- Shiroma, E. & Campos, R., & Garcia, R. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 23, nº 02, pp. 427-446.
- Shiroma, E., Moraes, M. C., & Evangelista, O. (2002). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª edição.
- Silva, T. T. (1994). A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In Gentili, P. & Silva, T. T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Visões críticas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Soares, R. (2000). *Gramsci, o estado e a escola*. Ijuí: Ed Ijuí.
- Sousa Santos, B. (2001). Os processos de globalização. In Boaventura de Sousa Santos(org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, pp. 31-106.
- Sousa Santos, B. (2005). A crítica da governação neoliberal: o fórum social mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 72, pp. 7-44.
- Stocco, H. (2010). A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal da Bahia*, IFBA, nº 01, pp. 1-45.
- Stoer, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stoer, S., Cortesão, L. & Correia, J. A.(Orgs). *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise*. Afrontamento: Porto, pp. 245-275.
- Stoer, S. & Magalhães, A. (2003). Educação, conhecimento e sociedade em rede. In *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 85, pp. 1179-1202.

- Steffen, I., Brígido, R, & Freire, L. (Orgs.). (2002). *Certificação de competências profissionais - relatos de algumas experiências brasileiras*. Brasília: OIT.
- Tanguy, L. (1989). A questão da cultura técnica na escola. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, nº14, vol.2, pp. 58-68.
- Tanguy, L. (1997). Competências e integração social na empresa. In F.Ropé & Lucie Tanguy(orgs.) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papyrus, pp.131-143.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Coleção Prospectiva 9. São Paulo: Cortez.
- Toro, B.(1996). Transformações na educação e códigos da modernidade. *Dois Pontos* nº. 27. Belo Horizonte: Pitagorás.
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, pp. 435-451.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o culturale o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. In *Revista Portuguesa de Educação*, CIEd - Universidade do Minho, 21(1), pp. 59-81.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1999). *Educação e formação ao longo de toda vida: uma ponte para o futuro*. Seul
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. M. (Orgs.) *Metodologia das ciências sociais*. Porto:Afrontamento, pp 100-128.
- Wallerstein, I. (1997). A reestruturação capitalista e o sistema mundial. *Perspectivas*.São Paulo, pp. 248-267.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zibas, D. (1997). Escola pública versus escola privada: o fim da história. *Cadernos de Pesquisa*, nº 100. São Paulo, pp. 57-77.
- Zibas, D. (2002). In zibas, D., Aguiar, M. & Bueno, M. S. (Orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano.
- Zibas, D. (2005). Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, nº 92, Especial, pp. 1067-1086.
- Zibas, D., Aguiar, M., & Bueno, M. S. (Orgs.) (2002). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano.

Apêndices

Apêndice 1 - Entrevistas aplicadas

1º. Bloco Identificação	Objetivos Identificar o perfil dos entrevistados	Dados de identificação <ul style="list-style-type: none"> Há quanto tempo trabalha na instituição? Qual a formação? Em que cursos atua?
2º. Bloco Percepção dos entrevistados com relação ao contexto socio-político-econômico a partir dos anos 1990	Recolher as percepções e opiniões dos entrevistados relativamente a: 1 Relações globais x locais a partir de 1990 2 Diferenças na condução das políticas da educação profissional dos governos FHC e Lula	1 Relação Global X Local <ul style="list-style-type: none"> O que considera que originou as reformas da educação profissional a partir dos anos 1990? As mudanças econômicas globais interferiram nas políticas educativas locais de educação profissional? Consegue perceber a relação do global com o local? De que forma? Observa esta relação na criação, desenvolvimento dos cursos, nas práticas pedagógicas ou no mercado de trabalho local? Como? 2 Diferenças na condução das políticas de educação profissional dos governos FHC e Lula <ul style="list-style-type: none"> Quais as principais diferenças que percebe na condução das políticas da educação profissional nos governos FHC e Lula? O que ficou igual nos dois governos? A que você atribui a mudança ou a permanência destas políticas? Quanto a finalidade da educação profissional (programas, legislação, projectos), quanto à orientação das prática pedagógicas, quanto à diversificação do público e à diversidade curricular. Qual foi o resultado positivo e negativo das políticas dos dois governos? A que você atribui a mudança na condução das políticas dos dois governos
3º. Bloco Mudanças nas práticas pedagógicas	Identificar as principais mudanças relativas às práticas pedagógicas	Práticas pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> Quais foram as maiores mudanças pedagógicas no período de Cefetização? Por que trabalhar com competência? O que difere com relação ao conhecimento? Que metodologias são utilizadas?. Quais as dificuldades, facilidades? O que é trabalhar com o conceito de competência na educação profissional? Como se desenvolvem as práticas, que metodologias são utilizadas? Que valores são considerados e avaliados? Qual o seu entendimento de educação profissional integrada ao ensino médio? Isto vem ocorrendo na prática? Quais as principais dificuldades e avanços nesta modalidade? Acredita que na instituição ocorra de fato o ensino integrado? O que você entende por trabalho como princípio educativo? E educação politécnica? E escola única? Como ocorre a integração dos conhecimentos gerais e específicos no Ensino Médio Integrado? Como ocorre a integração entre educação profissional e educação básica? Entende que a organização curricular por

		<p>competências difere da organização por conhecimento? Como se avaliam competências?</p> <p>Implementação das políticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais foram as principais políticas educativas que ocorreram no período de 2002-2008? • Como foi a participação dos docentes na implementação das políticas neste período? Houve um posicionamento unânime? Para onde dirigiram-se as críticas? • Participou do processo da implementação das mudanças (políticas) na educação profissional? • Tem conhecimento da legislação que implantou as essas políticas? Como tomou conhecimento? • Como avalia o processo de implementação? Foi esclarecedor? • Houve entraves ou dificuldades na implementação das políticas? Houve facilidades? • Como ocorre a integração dos conhecimentos gerais e específicos no Ensino Médio Integrado? Como ocorre a integração entre educação profissional e educação básica? • Houve redução da oferta do Ensino Médio Integrado? Se sim, por quê? • Os sindicatos e as organizações profissionais foram envolvidos? • Quais as mudanças substanciais que você considera nas políticas educativas do período de 2002-2008? • Como é feita a distribuição de recursos para a implantação/manutenção de cursos? • As condições humanas/professores/profissionais foram suficientes para a implantação das políticas? • Como é percebida a relação do currículo dos cursos com o mundo do trabalho?
4º. Bloco Implementação das políticas	Identificar o processo de construção do consenso	
5º. Bloco Motivos da criação dos cursos	<p>Buscar indicadores que mostrem se a reestruturação produtiva foi considerada na oferta dos cursos;</p> <p>Buscar indicadores que apontem sobre a aproximação ao mundo do trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os motivos da criação/extinção dos cursos? Quem constrói? Com base em que informações? Como são recolhidas essas informações? • O que é mais importante: o que os responsáveis das empresas afirmam necessitar? A procura dos alunos? Os recursos humanos e materiais disponíveis na escola? • Como ocorre a aproximação ao mundo do trabalho? Em que momento? Com que finalidade? Como são desenvolvidos os estágios?
6º Bloco	Identificar a finalidade da educação profissional	<p>Credibilidade/percepção com relação à formação profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considera que a educação profissional de nível médio oferecida pela instituição possui credibilidade social? Por quê? Que segmentos deve atender? • Acredita que a educação profissional deva ser terminal no percurso acadêmico? Por quê? <p>1. Relações e finalidades das modalidades de educação profissional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual o objetivo da educação profissional? Qual o espaço social que ocupa? Que segmentos deve atender?

		<ul style="list-style-type: none"> • Quais os pontos fortes ou os que distinguem a escola na formação que proporciona. • Qual o perfil do aluno à saída da escola: as aprendizagens essenciais, capacidades desenvolvidas, contributo principal e específico proporcionado pela instituição • Em sua opinião, qual seria o motivo do retorno do ensino médio integrado, da permanência do ensino médio sequencial e da implantação do PROEJA? • O que mudou em relação ao ensino médio integrado antes do governo FHC? • Que conhecimentos, valores e atitudes considera necessários para serem trabalhados na educação profissional de nível médio? <p>Destinatários dos cursos: como foram definidos, como foram atraídos, como foram selecionados</p>
--	--	---

Apêndice 2 - Autorização para aplicação das entrevistas



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade Política Educativa

Venho por meio deste solicitar autorização para realizar pesquisa de campo por meio de gravação de entrevista semi-estruturada para desenvolvimento da tese de doutoramento a ser desenvolvida na Universidade do Minho, Braga, Portugal, sob orientação da professora Fátima Antunes. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as principais políticas de educação profissional no período entre 2002-2008, principalmente no que se refere ao Ensino Médio Integrado e seus desdobramentos no Instituto Federal Alfa. Ressalto que os colaboradores destas entrevistas não terão seus nomes divulgados e o resultado destina-se a pesquisas acadêmicas.

Liliane Stelzenberger

Apêndice 3 – Grelha de análise

Categorias

Categorias	Subcategorias	Unidade de registro e contexto	Frequência de ocorrência e sujeitos
Nova ordem educativa mundial	As reformas de educação profissional promovidas no Brasil nos anos 1990	E(1)1, E(1)3, E(1)1, E(1)2, E(1)2, E(1)2, E(1)2-3, E(1)3, E(2)1, E(2)2, E(3)1, E(4)1, E(4)2, E(4)2, E(4)3, E(5)1, E(6)1, E(6)1, E(6)1, E(6)1, E(6)2, E(6)2, E(6)2, E(6)12, E(7)1, E(7)2, E(8)1, E(8)1, E(8)2, E(9)11, E(9)7-8, E(10)1, E(10)2, E(11)1, E(11)2, E(11)2, E(11)3, E(12)2, E(12)2, E(12)2, E(13)2, E(13)3, E(13)4, E(13)5, E(14)1, E(14)2, E(15)1, E(15)2, E(15)2	50 ocorrências 15 sujeitos
	A tradição da cópia (ou a cultura)	E(4)1, E(4)2, E(4)2, E(4)2, E(4)2, E(4)3, E(9)2, E(9)3, E(12)7	9 ocorrências 5 sujeitos
	Desmonte do Estado	E(2)2, E(3)1, E(3)1, E(8)2, E(8)2, E(10)1, E(11)2, E(15)2, E(15)2	9 ocorrências 6 sujeitos
	Privatização da educação	E(4)1, E(4)1-2, E(4)2, E(6)2, E(6)2, E(8)2, E(8)2, E(9)1, E(10)2, E(11)2, E(15)1	11 ocorrências 7 sujeitos
Políticas da educação profissional do governo Lula – o terreno das contradições	Políticas da educação profissional do governo Lula	E(1)2, E(2)2, E(3)6, E(4)1, E(5)5, E(6)8, E(7)7, E(8)12, E(9)2, E(10)17, E(11)15, E(12)16, E(13)1, E(15)7	14 ocorrências 14 sujeitos
	Diferenças ou similaridades entre o governo FHC e Lula	E(3)2, E(3)2, E(3)2, E(3)4, E(3)4, E(4)3, E(4)3, E(6)1, E(6)1, E(6)17-18, E(9)2, E(9)2, E(9)11, E(9)12, E(9)12-13, E(11)3, E(12)11, E(12)11-12	18 ocorrências 6 sujeitos
	Descontinuidade e profusão de políticas	E(3)3-4, E(3)4, E(9)1, E(9)1, E(9)1-2, E(9)2, E(11)3, E(15)1	8 ocorrências 4 sujeitos

Trabalho e Currículo	O mundo do trabalho	E(2)4, E(6)9, E(6) 12, E(7)7, E(6)12, E(8)10, E(11) 9, E(13) 6-7, E(13)8	9 ocorrências 7 sujeitos
	Mercado de trabalho como horizonte de formação	E(1)2, E(1)3, E(1)4, E(1)4, E(1)6, E(4) 4, E(6)11, E(6)12, E(6)12, E(6)13, E(6)14, E(6)15, E(6)15, E(7)2, E(7)3, E(7)6, E(7) 6, E(7)6, E(7) 7, E(7)7, E(7)7, E(8)5, E(8)5, E(8)9, E(8)10, E(8)10, E(8)11, E(9)8, E(9)9, E(11)10, E(13)5, E(13)5, E(13)7, E(14)2, E(14) 2, E(14)2, E(14) 9, E(14)19, E(15) 2, E(15) 2	40 ocorrências 10 sujeitos
	Competência: o velho travestido de novo?	E(1)4, E(1)4-5, E(1)5, E(1)5, E(1)5, E(1)5, E(1)4, E(2)6, E(2)2, E(2)6, E(2)7, E(3)4, E(4)8, E(5)5-6, E(6)4, E(6) 4, E(6)5, E(6)5, E(7)5, E(8)8, E(8)8, E(8) 8, E(8)8, E(8)8-9, E(9)2, E(9)6, E(10)12, E(10)14, E(10)13, E(10)13, E(10)13, E(10)13, E(11)8, E(11)8, E(12) 8, E(12)14, E(12)14, E(13)5, E(13)5, E(14)4, E(14)4, E(14)4-5, E(14)6, E(14)4, E(14)5, E(15)6, E(15)8, E(15)8, E(15)9, E(15)9, E(15)10	51 ocorrências 15 sujeitos
	A organização modular – uma experiência questionável	E(5)2, E(5)3, E(5)4, E(5)4, E(5)4, E(6)3, E(8)8, E(9)2, E(9)3, E(9)3, E(9)3, E(9)3, E(9)3-4, E(9)4, E(9)8, E(9)8	16 ocorrências 4 sujeitos
	A criação de novos cursos	E(1)7, E(1)9, E(1)14-15, E(6)13, E(8)13, E(9)9, E(9)9, E(9)15, E(9)15, E(10)7, E(10)7, E(10)7, E(10)12, E(12)7, E(12)7, E(14)4, E(14)5, E(14)9, E(14)10, E(14)20, E(14)21, E(15)4-5	22 ocorrências 8 sujeitos
	O ensino médio integrado como alternativa contra - hegemônica	Implantação do Ensino médio integrado	E(2)3, E(3)7, E(3)8, E(5)4, E(5)6-7, E(5)7, E(6)3-4, E(6)4, E(6)6, E(6)6, E(6)6, E(6)6, E(6)7, E(6)9-10, E(6)16, E(7)1, E(7)2, E(7)2, E(7)3, E(7)4, E(8)1,

		E(8)2, E(8)3, E(8)3, E(8)4-5, E(8)5, E(8)7, E(9)2, E(9)5, E(9)5, E(9)7-8, E(10)1, E(10)6, E(10)6, E(10)8, E(11)2, E(12)2-3, E(12)13, E(12)5, E(12)5, E(13)3, E(13)4, E(13)4, E(14)6-7, E(14)8, E(14)9, E(15)4-5, E(15)5-6, E(15)7, E(15)8, E(15)8, E(15)8	
	Ensino Médio Integrado: conceitos e formas	E(1)2, E(1)3, E(1)3-4, E(1)4, E(1)4, E(2)5, E(2)8, E(3)7, E(4)5-6, E(5)2, E(5)5, E(5)6, E(6)8, E(6)10, E(6)10-11, E(6)11, E(6)15, E(6)16, E(6)16, E(6)16, E(6)16, E(7)1, , E(7)4, E(7)4, E(7)5, E(7)5, E(7)6, E(7)9, E(7)9, E(8)3, E(8)3, E(8)4, E(8)4, E(9)2, E(10)9, E(10)9, E(10)10, E(10)10, E(10)10, E(10)10, E(10)10, E(11)3, E(11)3, E(11)5, E(11)5-6, E(11)7, E(12)3, E(12)3, E(12)4, E(12)5-6, E(12)6, E(13)1-2, E(13)2, E(13)2-3, E(13)3, E(13)6, E(13)6, E(13)6, E(13)8, E(14)7, E(14)11, E(14)5, E(14)10, E(15)12, E(15)14, E(15)21, E(15)11, E(15)12, E(15)13, E(15)13, E(15)13, E(15)14	72 ocorrências 15 sujeitos
	Responsabilidade institucional com a integração	E(2)2, E(4) 1, E(4)5, (6)7, E(10)10 , E(1)4, E(2)5, E(2)5, E(4)7, E(7)4, E(8)4, E(8)4, E(9)10, E(11) 6, E(11)7, E(11) 7, E(12) 13, E(12)6, E(15)7, E(15)12, E(15)14, E(15)16, E(15)16, E(15)16, E(15)17, E(15)17, E(15)18	27 ocorrências 11 sujeitos
	Diferença do Integrado antes e depois da reforma	E(2)2, E(2)4-5, E(2)5, E(2)5-6, E(2)6, E(3)3, E(3)3, E(4)5, E(4)5, E(5)2, E(5)2, E(5)2, E(5)2, E(5)2, E(5)3, E(5)3, E(6)1, E(6)2, E(6)16, E(7)2, E(8)2, E(12)1-2, E(14)1, E(14)5, E(14)5, E(14)6	26 ocorrências 10 sujeitos

Dualidade educacional	Dualidade educacional	E(2)1, E(2)2, E(2)2, E(2)4, E(3)1, E(3)2, E(3)2, E(3)2-3 E(3)3, E(4)6, E(4)6-7, E(5)1, E(5)5, E(5)5, E(6)2, E(7)1, E(7)2, E(7)5, E(7)6, E(8)5, E(8)6, E(9)3, E(9)4, E(9)5, E(9)8, E(9)9, E(10)2, E(10)10-11, E(10)11, E(10)11, E(12)1, E(12)2, E(12)8-9, E(12)9, E(14)1, E(14)2, E(14)3, E(14)8, E(14)8, E(14)8-9, E(15)2	41 ocorrências 12 sujeitos
	Cursos subsequentes: uma alternativa aos trabalhadores	E(2)2, E(2)2, E(2)2, E(2)2, E(2)3, E(2)3, E(2)3, E(2)3-4, E(2)4-5, E(6)2, E(6)9, E(7)5-6, E(7)6, E(8)5, E(8)5, E(8)5-6, E(8)6, E(9)2, E(9)9, E(9)14, E(12)9, E(12)10, E(14)3, E(14)3, E(14)3-4, E(14)4, E(15)20, E(15)21	28 ocorrências 8 sujeitos
	PROEJA - A entrada de novos públicos	E(3)3, E(3)10, E(3)10, E(3)10-11, E(4)1, E(4)3, E(4)4, E(4)4, E(6)3, E(6)6, E(6)6, E(6)7, E(10)1, E(10)2, E(10)3, E(10)4, E(10)4, E(10)5, E(10)5, E(10)6, E(10)6, E(10)7, E(10)7, E(10)8, E(10)8-9, E(10)9, E(12)15	26 ocorrências 8 sujeitos
Mudanças de institucionalidades	Uma instituição combativa	E(2)1, E(4)1, E(5)3, E(5)6, E(6)2, E(6)2, E(13)7, E(15)3, E(15)3	9 ocorrências 6 sujeitos
	A cultura da Escola Técnica abalada	E(1)1, E(2)3, E(2)8, E(2)8-9, E(2)12, E(4)2, E(4)7, E(5)6, E(6)1, E(6)9, E(6)9, E(7)2, E(9)4, E(10)3, E(11)2, E(13)1, E(13)1, E(13)3, E(14)1 E(1)6, E(2)8, E(2)8-9, E(2)9, E(4)8, E(4)8, E(6)9, E(7)7, E(7)7, E(9)14, E(9)14, E(9)14, E(9)14, E(11)9, E(11)9, E(13)7, E(14)7, E(14)7	19 ocorrências 11 sujeitos 8 ocorrências 4 sujeitos
	Expansão e diversificação da educação profissional	E(1)1, E(1)2, E(8)9, E(8)10, E(9)11, E(9)13, E(9)16, E(10)2	8 ocorrências 4 sujeitos
	Os espaços reestruturados	E(4)3, E(4)4, E(4)7, E(5)6, E(15)3, E(15)10-11, E(15)16, E(15)16	
	Uma instituição reconhecida		18 ocorrências 9 sujeitos

Anexos

Anexo 1 - Matriz curricular do curso Técnico Integrado de Eletrotécnica

Unidade Curricular - 1ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Português 1	4	80
Educação Física 1	2	40
Matemática 1	4	80
Física 1	4	80
Química 1	4	80
Biologia 1	2	40
Parte Diversificada	2	40
Informática	2	40
Total	24	480h
Unidade curricular - 2ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Português 2	2	40
Artes 1	2	40
Educação física 2	2	40
Matemática 2	3	60
Física 2	3	60
Química 2	3	60
Biologia 2	3	60
Espanhol	2	40
Parte diversificada 2	2	40
Desenho	2	40
Total	24	480
Unidade curricular - 3ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Português 3	3	60
Artes 2	2	40
Educação física 3	2	40
Matemática 3	2	40
Física 3	4	80
Química 3	2	40
Biologia 3	2	40
Inglês 1	2	40
Desenho técnico	3	60
Instalações elétricas 1	3	60
Total	24h	480h

Unidade curricular - 4ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Português 4	2	40
Educação física 4	2	40
Matemática 4	2	40
Física 4	3	60
Química 4	2	40
Biologia 4	2	40
História 1	1	20
Inglês 2	2	40
Segurança e higiene do trabalho	2	40
Instalações elétricas 2	2	40
Circuitos elétricos 1	4	80
Total	24h	480h

Unidade curricular - 5ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Português 5	2	40
Educação física 5	2	40
Matemática 5	2	40
História 2	2	40
Inglês 3	2	40
Eletromagnetismo	2	40
Instalações elétricas 3	2	40
Instrumentação e medidas elétricas	4	80
Circuitos elétricos 2	3	60
Desenho auxiliado por computador	1	20
Eletrônica geral	2	40
Total	24h	480h

Unidade curricular - 6ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Português 6	2	40
Educação física 6	2	40
Matemática 6	2	40
História 3	2	40
Geografia 1	2	40
Filosofia 1	2	40
Circuitos elétricos 3	2	40
Tecnologia mecânica	2	40
Projetos elétricos 1	4	80
Máquinas elétricas 1	2	40
Eletrônica digital	2	40

Total	24h	480h
Unidade curricular - 7ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
História4	1	20
Geografia2	2	40
Sociologia	2	40
Filosofia2	2	40
Comandos industriais 1	4	80
Máquinas elétricas 2	2	40
Sistemas de potência	4	80
Manutenção eletromecânica	3	60
Total	20h	400h
Unidade curricular - 8ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Geografia 3	2	40
Ciências, tecnologia e sociedade	2	40
Relações humanas	2	40
Projetos elétricos 2	4	80
Comandos industriais 2	4	80
Máquinas elétricas 3	2	40
Eletrônica industrial	2	40
Gerenciamento empresarial	2	40
Total	20h	400h

Carga horária do curso (unidades curriculares)	3.680h
Estágio supervisionado	400h
Total do curso	4.080h

Anexo 2 - Matriz curricular do curso Técnico de Eletrotécnica - Subsequente

Unidade curricular – 1ª. Fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Português	3	54
Eletricidade	5	90
Eletromagnetismo I	2	36
Fundamentos Tecnológicos	2	36
Instalações Elétricas I	3	54
Desenho Técnico	3	54
Tópicos de Ciência, Tecnologia e Sociedade	2	36
TOTAL	20 horas	360 horas
Unidade Curricular 2ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Eletromagnetismo II	2	36
Eletrônica Geral	2	36
Instrumentação e Medidas Elétricas	4	72
Circuitos Elétricos I	5	90
Instalações Elétricas II	4	72
Desenho Auxiliado por Computador	1	18
Segurança e Higiene no Trabalho	2	36
TOTAL	20 horas	360 horas
Unidade Curricular 3ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Eletrônica Digital	2	36
Circuitos Elétricos	3	54
Projetos Elétricos I	4	72
Máquinas Elétricas I	4	72
Comandos Industriais I	3	54
Sistemas de Potência I	2	36
Tecnologia Mecânica	2	36
TOTAL	20 horas	360 horas
Unidade Curricular 4ª fase	Carga horária semanal	Carga horária semestral
Eletrônica Industrial	2	36
Máquinas Elétricas II	2	36
Projetos Elétricos II	4	72
Comandos Industriais II	4	72
Sistemas de Potência II	2	36
Planejamento da Manutenção Eletromecânica	2	36
Prática da Manutenção Eletromecânica	2	36
Gerência Empresarial	2	36
TOTAL 20h 360 h	20 horas	360 horas
Carga Horária do Curso (unidades curriculares)	1440 horas	
Estágio Supervisionado	440 horas	
TOTAL DO CURSO	1840 horas	

Anexo 3 - Matriz curricular do curso técnico em Gastronomia – PROEJA

Módulo/Semestre 1 – Unidades curriculares	Carga horária semestral
Educação Física	40 horas
Comunicação	60 horas
Matemática	80 horas
Habilidades Básicas I	80 horas
Higiene e Manipulação de Alimentos	60 horas
Oficinas de Integração 1 – Inclusão digital com enfoque na Linguagem e Comunicação	80 horas
Carga horária total	400 horas
Módulo/Semestre 2 – Unidades curriculares	Carga horária semestral
Biologia	40 horas
Química	60 horas
Sociologia	20 horas
Comunicação	60 horas
Habilidades Básicas II	80 horas
Nutrição e Restrições alimentares	80 horas
Segurança do trabalho e primeiros socorros	40 horas
Filosofia	20 horas
Carga horária total	400 horas
Módulo/Semestre 3 – Unidades curriculares	Carga horária semestral
Matemática	80 horas
Filosofia	20 horas
Língua estrangeira (Espanhol)	40 horas
Comunicação	40 horas
Habilidades Básicas III	80 horas
Panificação e Confeitaria	80 horas
Responsabilidade ambiental e cozinha sustentável	40 horas
Sociologia	20 horas
Carga horária total	400 horas
Módulo/Semestre 4– Unidades curriculares	Carga horária semestral
Física	40 horas
Biologia	40 horas
História	40 horas
Comunicação	40 horas
Geografia	40 horas
Técnicas de serviços de restaurante	80 horas
Gastronomia brasileira I	80 horas
Relações interpessoais	40 horas
Carga horária total	400 horas
Módulo/Semestre 5– Unidades curriculares	Carga horária semestral
Artes	40 horas
Química	40 horas
História	40 horas
Filosofia	20 horas
Sociologia	20 horas
Gastronomia brasileira II	80 horas
Planejamento de cardápios	80 horas
Oficinas de Integração 2–Introdução ao Estágio	80 horas

Carga horária total	400 horas
Módulo/Semestre 6– Unidades curriculares	Carga horária semestral
Educação Física	40 horas
Geografia	40 horas
Língua estrangeira (Inglês)	40 horas
Física	60 horas
Cozinha Internacional e Ambientação profissional	120 horas
Estágio	100 horas
Carga horária total	400 horas

Anexo 4 - Fluxograma do curso Técnico Integrado de Eletrotécnica com as certificações parciais

