



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS

ALINE MORAES DA COSTA

**Educação Profissional e interiorização: o caso de Volta
Redonda como expressão do nacional.**

São Gonçalo /RJ
2011

ALINE MORAES DA COSTA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU CURSO RUMO À
INTERIORIZAÇÃO: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação:, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eveline Bertino Algebaile

São Gonçalo/RJ
2011

ALINE MORAES DA COSTA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEU CURSO RUMO À
INTERIORIZAÇÃO: o caso de Volta Redonda como expressão do nacional.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação:, da Faculdade de Formação de Professores, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Eveline Bertino Algebaile (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (co-orientador)
Programa de Pós Graduação Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ

Prof^ª Dr^ª Mônica Dias Peregrino Ferreira
Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da
UERJ

Prof^º Dr^º Dante Henrique Moura
Instituto Federal do Rio Grande do Norte

São Gonçalo/RJ
2011

Aos meus pais, Lauro e Lena, meu alicerce.
A Fabrício Lins, minha “mão dada” para a vida.

AGRADECIMENTOS

O final de um trabalho de pesquisa é um momento de reconforto e alento para o pensar e o sentir. É nessa hora que reavaliamos todo o processo de mais uma etapa da vida acadêmica e traçamos dentro de nós aqueles que tiveram importância para que chegássemos ao agora. Esses agradecimentos vão nesse sentido.

A todo suporte material e especialmente o imaterial dado por meus pais, irmãos e marido.

À Eveline Algebaile, pelas contribuições teóricas, leituras, discussões e conversas que fundamentaram e possibilitaram esse trabalho.

Ao Gaudêncio Frigotto e à Mônica Peregrino, pela pertinência das colocações e sugestões durante o processo de qualificação, dando suporte aos rumos que a pesquisa tomou a partir de então. Ao primeiro, ainda, pelas discussões e apresentações teóricas durante disciplina no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH).

À amiga Andrea Nascimento, pelo estímulo para o começo e a ajuda e apoio para o fim. O MSN e nossos almoços contribuíram enormemente para muito do que apresento agora no trabalho e em mim, enquanto pesquisadora e profissional.

Aos colegas de turma que muito tornaram a materialização desse trabalho possível, sejam pelas discussões teóricas e metodológicas ou pelos momentos de descontração. Em especial à Paula Vargens e à Deylla Wiviane. A ambas pela amizade que se consolida e que confere forças nos momentos de trocas de experiências e angústias e, a última, pelos momentos fundamentais de discussões sobre “futilidades e frivolidades”, sem os quais a loucura teria sido mais dura.

Aos amigos, em especial, nesse momento, à Juliana Calixto e Andrea Ferreira. Os risos e chopps permitiram que a sanidade vencesse no final. Sofrer junto é minimizar a dor.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores, pelo acolhimento da pesquisa e ao PPFH, pelas interlocuções presentes no trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que vieram a se tornar sujeitos dessa pesquisa, os agentes das políticas públicas federais, com especial apreço aos que pertencem ao corpo de servidores do IFRJ.

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicidas,
não fugirei para as ilhas, nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008 são os elementos constituintes do objeto central deste trabalho, que compreende a expansão da educação profissional na última década enquanto um fenômeno de ressignificação de uma histórica dualidade que estrutura a educação nacional, mais especificamente nos nexos entre essa modalidade e a educação básica, instaurados desde o surgimento de instituições específicas para a preparação de trabalhadores em determinadas profissões, o que remonta ao século XIX. Relacionada a uma dualidade ampla e persistente, entre as categorias de trabalho intelectual e trabalho manual, a formação dos trabalhadores no Brasil tem sido forjada sob as marcas de classe e de subordinação aos modos de produção, expressando características da própria formação social nacional. Entendendo o trabalho enquanto princípio educativo do ser humano e tendo por base o conceito de politecnia, norteados pelo pensamento de Antônio Gramsci, investigamos – a partir do núcleo central acima apresentado –, as recentes mudanças nas políticas públicas para a educação profissional no país, por meio de análise de dados e de documentos institucionais e normativos, levantamento bibliográfico, entrevistas de informantes qualificados e observação de práticas de uma determinada instituição, buscando compreender as ações públicas na perspectiva de possibilidades de minimização da dualidade estrutural. Autores que trabalham nessa mesma linha e discutem a educação profissional, tais como Gaudêncio Frigotto e Acácia Kuenzer, foram basilares para o entendimento histórico dessa modalidade de ensino, bem como a análise do fenômeno da expansão. O Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, que oferece a possibilidade de (re)integração entre o ensino técnico e a educação básica, através da modalidade Ensino Médio Integrado, delimita o nosso recorte temporal e analítico, por compreendermos que essa reintegração é o cerne de mudança, juntamente com a interiorização da Rede Federal. O estudo do caso da implantação do *campus* Volta Redonda do Instituto Federal do Rio de Janeiro nos subsidiou com informações e análises mais específicas da expansão e da interiorização, contribuindo para a compreensão do fenômeno em escala nacional, permitindo verificar transformações em aspectos como a diversificação da oferta formativa, das formas de ingresso e de público, ampliando franjas das camadas sociais que estão se inserindo em instituições de reconhecida qualidade. A persistência de características que fundamentaram a educação profissional também foi percebida, tais como a sua dualidade com o ensino regular e o vínculo direto com o mundo produtivo, mas de formas diversas, caracterizando por vezes formas de *transformismos* e, em outras, continuidades.

Palavras-chave: educação profissional; expansão educacional; interiorização; políticas públicas; dualidade estrutural.

ABSTRACT

The constitution of the Federal Network of Professional and Technological Education and the creation of the Federal Institutes for Education, Science and Technology in 2008, are part of the main subject of this study that discuss the expansion of Professional Education in the last decade as a phenomenon to reinforce the historical duality of Brazilian Educational System comparing, basically, this modality to fundamental education that began in XIX century with some specific institutions to specialize workers in specific professions. Related to a strong duality between intellectual and manual work, the formal education to workers has been offered under class markers and subordination to means production expressing some characteristics of social formation. Considering work as basis to human education and based on polytechnic concept according to Antônio Gramsci, we investigate the recent changes in a way to define Professional education in our country by data and documental analysis, bibliography revision, interviews with well qualified people and observation in an Educational Institution aiming understand what has been done to minimize duality structure. We consider in this paper other writers such as Gaudêncio Frigotto e Acácia Kuenzer, which are important to understand the basis of this new thought and the expansion process. The decree 5.154/04, from July 23rd, 2004, offers a possibility to join the Professional and Basic Education creating an integrated High School, limit our analysis in this period to lead us to comprehend that this reintegration is the basis of changing with the interiorization of Federal government. The study of implementation of Federal Institute in Volta Redonda gave us fundamental information and made us able to do specific analysis, contributing to understand this phenomenon and allowing verifying transformation of some aspects as openings diversification, means to study allowing people of different social classes to study in a well known and well recognized Educational Institution. The persistence of professional education characteristics were also considered such as the duality with basic education and the straight link with work world sometimes to change it, sometimes to continue.

Key words: Professional education, professional expansion, interiorization, public policies, structural duality

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA 1	Mapa da distribuição territorial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	67
GRÁFICO 1	Distribuição dos professores do campus Volta Redonda por titularidade	105
GRÁFICO 2	Distribuição, por rede de ensino, da opção dos alunos do 9º ano do ensino fundamental do município de Volta Redonda pela modalidade ensino médio integrado, referente ao ano de 2010	109
GRÁFICO 3	Distribuição, por rede de ensino, da opção dos alunos do 9º ano do ensino fundamental do município de Volta Redonda pelo ensino médio integrado, tendo como perspectiva o ingresso no mercado de trabalho	110
GRÁFICO 4	Distribuição, por rede de ensino, da opção dos alunos do 9º do ensino fundamental do município de Volta Redonda pelo ensino médio integrado, tendo como perspectiva a preparação para o ensino superior	110
GRÁFICO 5	Distribuição da preferência dos alunos do 9º do ensino fundamental do município de Volta Redonda pelos cursos de ensino médio integrado, referente a 2010	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPG	Associação Nacional dos Pós-Graduandos
APL	Arranjo Produtivo Local
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CREA	Conselho regional de engenharia e Arquitetura
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
DCN	Diretrizes Curriculares Nacional
EMI	Ensino Médio Integrado
EPSSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETFQ	Escola Técnica Federal de Química
ETPC	Escola Técnica Pandiá Calógeras
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Financiamento Estudantil
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFDM	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
IFRJ	Instituto Federal do Rio de Janeiro
Institutos Federais	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IPPU-VR	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Volta Redonda
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M.E.T.	Ministério do Trabalho e do Emprego
MEC	Ministério da Educação
METALSUL	Sindicato das Industrias do Médio Paraíba Fluminense
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
ProUni	Programa Universidade para Todos
Rede Federal	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio

SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	Universidade Tecnológica do Paraná

Sumário

	INTRODUÇÃO.....	12
1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS CONTORNOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	26
1.1	As marcas assistencialistas e a geração de políticas públicas.....	30
1.2	De Capanema à Ditadura Militar: reformas e disputas de interesses.....	34
1.3	Centros Federais de educação tecnológica: um caso à parte.....	41
1.4	Do entrave à expansão da educação profissional: e a dualidade?.....	43
1.5	As marcas da educação profissional e o capitalismo dependente: constituição da sociedade brasileira.....	48
2	INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: VIESES DA EXPANSÃO.....	54
2.1	A expansão enquanto fenômenos e suas características básicas.....	55
2.2	A rede federal de educação profissional e tecnológica: características da expansão...	59
2.3	Ensino médio e sua vinculação à educação básica: moldes de integração.....	71
2.3.1	Momento de reformulações: pressupostos e diretrizes.....	72
2.3.2	O ensino médio integrado: algumas discussões.....	74
2.4	Diversificação: o elemento da expansão.....	80
3	INTERIORIZAÇÃO: O CASO DO IFRJ <i>CAMPUS</i> VOLTA REDONDA.....	82
3.1	O Instituto Federal do Rio de Janeiro: trajetória e transformações.....	83
3.2	O <i>campus</i> de Volta Redonda: características e engendramento territorial.....	91
3.2.1	A cidade do aço e a Rede Federal: escolhas governamentais.....	91
3.2.2	A implantação de um campus na cidade: escolhas institucionais, demandas locais...	99
3.2.3	Conhecendo o público-alvo: do ensino médio integrado: alunos do fundamental.....	107
3.2.4	Alunos do ensino médio integrado: composição de transformações e continuidades..	112
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO: Apresentando a pesquisa

A educação, tomada tanto no seu sentido amplo dos processos pedagógicos que se desenvolvem no bojo das relações sociais quanto a que se efetiva em instituições, tem inter-relação forte com o conjunto das práticas sociais.

Gaudêncio Frigotto

Dadas as profundas inovações técnico-científicas ocorridas nas últimas décadas, juntamente com o processo de globalização e a formação de grandes conglomerados econômicos altamente competitivos que vêm transformando os processos econômicos, políticos e sociais, amplia-se a certeza do papel decisivo da educação nas estratégias de desenvolvimento e de integração das nações. A tal ponto que a educação e o conhecimento são considerados os principais insumos estratégicos frente ao novo paradigma produtivo, em que a competitividade é o marco central do espectro chamado mercado, ou o *locus fetichizado*, nas palavras de Frigotto (2003, p. 27).

Frente a esta realidade, que tem afetado tanto as formas de organização da produção e de acumulação do capital, quanto a organização e a gestão do trabalho e das empresas, gerando modificações institucionais, bem como o modelo de participação dos diversos atores sociais neste mundo, a formação de trabalhadores para este novo contexto adquire novos sentidos no interior das estratégias de reorganização econômica, política e social.

Destarte, Ciavatta (1998) salienta que a formação para o trabalho vem tendo seu foco modificado em decorrência das novas perspectivas de desemprego estrutural, provocado pelas mudanças em curso no mundo da produção econômica e da cultura globalizada. A autora entende a educação profissional como uma “questão fora de foco”

(...) no sentido de que a formação profissional deixou de ser apenas um subsistema de preparo técnico ou de treinamentos de contornos bem definidos, que proporcionam conhecimento e habilidades para a execução de um trabalho ou tarefas específicas. Assistimos hoje à renovação das concepções ideológicas em torno dos benefícios da formação sem que isso seja evidente. (CIAVATTA, 1998, p. 178).

Vive-se num contexto em que uma das grandes preocupações dos governos e da maioria das sociedades está relacionada com o futuro dos empregos na economia global, especificamente nas últimas duas décadas do século XX, devido ao aumento do desemprego em todo o mundo.

Países com baixos índices de desemprego defrontam-se hoje com taxas de 5%, chegando-se a 20%, em alguns casos.

Autores de distintas filiações teóricas destacam uma multiplicidade de questões ao debaterem os supostos desdobramentos desse quadro.

Jeremy Rifkin (1996) discute o desemprego estrutural, ao qual chama de terceira revolução industrial, e argumenta que os empregos irão desaparecer de forma irreversível, até que quase ninguém tenha mais empregos. Enfatizando a clássica substituição dos homens pelas máquinas, o ponto principal de argumentação de Rifkin é a revolução tecnológica e o conseqüente processo de automação.

Castells (2005), trabalhando a partir de outro enfoque, discute a teoria clássica do pós-industrialismo sobre o conhecimento como fonte de produtividade e crescimento; o significativo aumento da importância das profissões com grande conteúdo de informação e a mudança na composição da atividade econômica, quando a economia voltada para os serviços ganha peso em relação à economia baseada na produção de bens. Entretanto, faz uma análise crítica dessas afirmações expressando que, no processo de transformação do mercado, não desaparece nenhuma categoria importante de serviço. O que ocorre é uma diversidade cada vez maior de atividades e o surgimento de conexões entre as diferentes atividades, tornando a categoria emprego obsoleta.

Entre outras proposições, o autor postula a existência de uma "nova economia, sociedade e cultura em formação" (Castells, 2005:24) que utiliza como ponto de partida a revolução da tecnologia da informação, por sua "penetrabilidade em todas as esferas da atividade humana". Alerta que "devemos localizar este processo de transformação tecnológica revolucionária no contexto social em que ele ocorre e pelo qual está sendo moldado", como é de praxe na sociologia praticada pelos clássicos. Não se trata, nesta lógica, do fim dos empregos, mas de uma reestruturação dos conceitos clássicos de trabalho e emprego.

Nesse contexto de mudanças estruturais no mundo da produção, a educação profissional, entendida como meio para a formação de trabalhadores, se encontra em transformação e expansão e vem sendo discutida por especialistas em diversos países. Desde sua primeira aparição no Brasil, no século XIX, até os dias de hoje, vai sendo delineada a partir de políticas públicas e das mudanças da própria sociedade e do mundo do trabalho, que são determinantes para o modelo de educação a ser adotado para o trabalhador.

Através das leituras de autores que têm a educação profissional como objeto de estudo, entre eles Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta Franco e Acácia Kuenzer, é possível inferir uma cronologia desta modalidade de ensino, desde 1809, com a criação dos Colégios de Fábricas, até 2009, com a referida expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nessa mesma literatura, atravessando e inter-relacionando os variados processos que constituem a história da educação profissional no Brasil, encontra-se a dualidade estrutural da educação brasileira como uma das principais categorias de análise do objeto em questão.

Essa dualidade estrutural, especificamente no que tange aos nexos entre o ensino propedêutico e a educação profissional, ou seja, às formas particulares como educação e trabalho são relacionados no âmbito educacional, vai possibilitando o forjamento desta modalidade de ensino ou âmbito de formação, marcados historicamente pela pobreza e pelo viés classista. Os modelos de produção e o contexto político e econômico das diversas épocas históricas contribuem efetivamente para esta construção.

Temos, assim, um processo geral que se inicia no modelo fordista de produção em série e na necessidade de capacitação de mão de obra especializada, ou adestrada, em um único momento do processo de produção – característica eternizada por Charles Chaplin em *Tempos Modernos*. Tal processo passa pela emergência da teoria do capital humano, em voga nos anos 1960, estreitando a relação da educação com a economia e se configurando “como um dos elementos constitutivos e reforçados da tendência tecnicista em educação” (Frigotto, 2001, p.3), chegando, aos dias de hoje, na consolidação e expansão do modelo de acumulação flexível, que impõe a correspondente flexibilização dos próprios trabalhadores e pretendentes a postos de trabalho, atuando no delineamento de um novo contexto no qual, nas palavras de Kuenzer (2007), a dualidade estrutural se aprofunda através da exclusão via mercado de trabalho ou via sistema escolar.

Segundo estes estudos atuais, o mercado de trabalho em declínio do emprego formal exclui os trabalhadores para depois incluí-los por meio da informalidade. Em direção contrária, mas que caminha na mesma perspectiva, a educação inclui a partir do movimento de aumento das vagas e número de matrículas, expandindo o ensino fundamental e o ensino médio, para depois excluir, seja durante o processo, seja em sua terminalidade, com a não absorção de todos os egressos pelo mercado de trabalho.

Nesse contexto, o governo federal sancionou, em 2008, a Lei nº 11.892, de 28 de dezembro, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal) e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), sugestão de redação: ações constituintes de um programa maior de expansão e redefinição da educação profissional que, entre outras características, impulsionou uma reestruturação da oferta formativa nessa modalidade de ensino, no interior da qual destacam-se a ampliação da oferta do Ensino Médio Integrado (EMI), ainda que segundo uma concepção particular, bem como um programa de sua interiorização, por meio do qual a oferta de cursos e vagas passa a se dar conforme uma nova lógica de redistribuição por todo o território nacional.

Nos anos de 2008 e 2009, essa expansão territorial atingiu todos os estados brasileiros com a criação de 215 unidades de ensino por meio da transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais e pela criação de novos *campi* ou novas instituições. Nessa ação, foi criada a unidade do Instituto Federal do Rio de Janeiro em Volta Redonda, unidade na atuo profissionalmente desde 2008, no cargo de técnica em assuntos educacionais, exercendo primeiramente a função de coordenadora integração escola-empresa e, desde 2009, de coordenadora de extensão. Isto nos possibilitou buscar informações e empreender análises mais específicas da expansão e da interiorização, contribuindo para uma melhor compreensão do fenômeno em escala nacional e permitindo ampliar o quadro de referências a partir do qual tentamos melhor identificar e compreender as possíveis transformações da educação profissional.

Portanto, a instituição da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais se constituem enquanto elementos nucleares deste trabalho, que compreende a expansão da educação profissional na última década enquanto um fenômeno de ressignificação de uma histórica dualidade que estrutura a educação nacional, mais especificamente nos nexos entre essa modalidade e a educação básica, instaurados desde o surgimento de instituições específicas para a preparação de trabalhadores em determinadas profissões, o que remonta ao século XIX. Relacionada a uma dualidade mais ampla e persistente entre as categorias de trabalho intelectual e trabalho manual, a formação dos trabalhadores no Brasil tem sido forjada sob as marcas de um sistema de classes e de subordinação aos modos de produção, expressando características da própria formação social nacional.

Questões e problemas

A primeira questão que se coloca para a pesquisa aqui apresentada diz respeito à relação entre a expansão e a dualidade. O processo de expansão – mais particularmente a fase iniciada na década de 2000, definida pela intensificação da ampliação, descentralização e diferenciação da oferta formativa – apresenta contradições extremamente relevantes para se compreender os limites e as possibilidades de mudanças educacionais no sentido da produção de uma educação emancipatória, capaz de superar a dualidade estrutural que caracteriza o processo de escolarização no Brasil e garantir o exercício da educação como efetivo direito do cidadão.

A questão problemática que nos mobiliza nesta pesquisa diz respeito aos nexos entre, de um lado, o contexto político de intensas mudanças e discussões sobre o mundo produtivo, a flexibilização, o conhecimento e a educação como caminhos essenciais para a inserção e manutenção no mercado de trabalho e, de outro, as políticas públicas federais para a educação profissional, por meio de medidas diversificadas, dentre as quais destacamos, neste trabalho, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo-se como centralidade de análise a questão da dualidade estrutural da educação brasileira.

São várias as questões que se entrelaçam a partir dos questionamentos e estranhamentos que a prática profissional possibilita, pela qual, juntamente com o trabalho de pesquisa, depurou-se o problema de investigação. A expansão e seus significados, a caracterização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o perfil dos alunos dessa instituição de ensino, entre outros aspectos, colocam-se como parte da realidade considerada para responder ao problema que apresento abaixo.

Em que medida o recente processo de expansão da educação profissional conserva ou modifica a histórica dualidade entre educação profissional e ensino propedêutico? Quais alterações estruturais na oferta e no exercício da educação na modalidade profissional nos permitem avançar na qualificação do processo de mudanças em curso? A partir das novas ofertas de cursos e modalidades, qual o tipo de diferenciação formativa está em curso nesse processo de expansão?

Delimitações e caminhos da pesquisa

A partir da exposição dos questionamentos que esboçam o problema a ser investigado, as delimitações do objeto colocam-se como processo de escolha e de definições inter-relacionadas ao próprio problema. O reconhecimento dos aspectos da realidade expressivos da questão geral que se quer discutir é o que levou às delimitações da pesquisa.

A discussão do processo de expansão da educação profissional de nível médio é a base da pesquisa em curso, tendo como foco o problema acima apresentado. Para tanto, partimos de estudos sobre a constituição histórica das possibilidades de formação profissional no Brasil e de seus nexos com a educação regular, tendo como ênfase as décadas de 1990 e 2000, quando são produzidas novas orientações políticas relativas às ofertas dessa modalidade de ensino.

Como a fase principal do processo histórico pesquisado é relativa às recentes mudanças empreendidas durante o governo do então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, especialmente após o ano de 2004¹, para aprofundar estes conhecimentos investigamos com maior especificidade as referências normativas e programáticas formuladas nesse contexto com vistas à expansão da rede de escolas técnicas federais, realizando o acompanhamento do processo de expansão por meio do estudo de uma unidade de ensino, em particular.

Assim, a delimitação político-administrativa do trabalho investigativo está centrada nas ações federais, tendo como campo de análise o acompanhamento do processo local de implementação do campus Volta Redonda, do Instituto Federal do Rio de Janeiro², considerando, inclusive, seu contexto e suas relações.

Nesse quadro político, temporal e espacial, salientando a inserção profissional na instituição citada, o que nos dá suporte para observações e análises, a pesquisa envolveu algumas investigações específicas e necessárias. As mudanças normativas ocorridas a partir do Decreto

¹ O Decreto 5.154/04 revoga a proibição de integração entre educação profissional e ensino regular que havia sido instituída no governo anterior também por meio de um decreto (2.208/97). Essa discussão será retomada no texto final, quando da apresentação do histórico da educação profissional no Brasil.

² Em 2008, por meio da Lei 11.892 os Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas Federais foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na caracterização da rede federal esse processo será melhor apresentado.

5.154/04, que traz de volta a possibilidade de integração entre a educação básica e a educação profissional, são entendidas como marco deste processo de reformas e expansão.

A partir do estudo do novo quadro normativo traçado em nível federal, por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, empreendemos pesquisa sobre as mudanças institucionais correlatas, envolvendo: a) caracterização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, de que a unidade de Volta Redonda faz parte; b) caracterização da unidade Volta Redonda por meio de pesquisa documental que permitisse perceber os impasses ocorridos no processo de sua implantação e funcionamento, bem como de levantamentos de informações por meio de questionários padronizados que permitissem um reconhecimento, ainda que em caráter exploratório, do corpo discente da instituição, e uma sondagem das expectativas de profissionalização dos jovens da cidade, representados por alunos concluintes do ensino fundamental. Com o caráter de complementar as pesquisas relacionadas a essa unidade de ensino, realizamos pesquisa institucional, envolvendo análise de documentos internos à Rede e entrevistas com dois dirigentes³.

Salienta-se que, a partir das delimitações da pesquisa e do processo de investigação e de estudos, bem como da participação no meio acadêmico (aulas, encontros, congressos), o debate sobre a “questão da juventude” e sobre o jovem como sujeito de direitos constitui importante referência deste trabalho, por entendermos que as políticas de profissionalização têm nos jovens seu público principal. Os programas como PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão do Jovem – e PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos – fazem parte da expansão da educação profissional, sendo que todas essas medidas figuram como itens das Políticas para a Juventude do Governo Federal, sendo estudadas na academia, dentre outros, também no campo da juventude, ainda em consolidação⁴.

³ Trata-se dos professores Francisco da Silva Esteves, Diretor de Administração do Campus de Volta Redonda, desde 2008, e Armando Maia, Pró-Reitor de Ensino Médio Técnico do IFRJ, desde 2009, cuja atuação profissional na instituição perpassa todo o período de transformações aqui estudado. Trata-se de entrevistas realizadas em conformidade com as normas as Normas da Resolução nº 196, do Conselho Nacional de Saúde de 10 de outubro de 1996, que prevêem a assinatura de Termo de Consentimento e Livre Esclarecido.

⁴ Apenas no ano de 2010 diversos congressos e encontros na área da educação apresentaram como grupo de trabalho a temática da Juventude, apresentando-a como questão de uma discussão que envolve políticas públicas, direitos sociais entre outros âmbitos de inserção dos jovens. A realização do IV JUBRA (Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira) representa a confirmação da juventude enquanto campo de estudo/trabalho, envolvendo diversos grupos de trabalho tendo a questão da juventude como temática principal.

Destarte, a questão da juventude adentra este trabalho na medida em que os jovens constituem-se como, simultaneamente, objeto das políticas públicas de educação profissional e sujeitos nelas atuantes, devendo ser considerados como parte fundamental da investigação. No entanto, considerar a juventude como questão é compreender que está inserida num contexto amplificado de referências. Tal como observado em trabalho anterior (Algebaile, Vargens e Moraes, 2010), a “questão da juventude” enquanto questão da vida pública que emerge a partir dos anos 1970, resulta tanto de empenhos corporativos em relação à produção de um setor de ação resguardado por razoável autonomia, quanto, por certo, das modificações econômicas, políticas e societárias que vêm intensificando a percepção da juventude como um segmento social excepcionalmente relevante na composição populacional, no novo contexto, e, nesse sentido, um objeto de políticas especialmente problemático e estratégico. Considerando as delimitações inerentes a este trabalho, não é nosso propósito, certamente, discutir a questão da juventude, mas pensamos ser inevitável ter em consideração vários de seus aspectos que incidem sobre nosso objeto de investigação ou mesmo participam de sua constituição.

Tais delimitações, por sua vez, ajudam na construção dos procedimentos de pesquisa adotados, que não privilegiam apenas um eixo central como forma de investigação, mas buscam, em recursos metodológicos distintos (análise de políticas públicas, etnografia, observação participante), as técnicas que melhor subsidiam a pesquisa. Assim, levantamento bibliográfico, análise de dados, análise documental, aplicação de questionários, observação, pesquisa institucional e entrevistas formam a base de coleta de dados e informações deste estudo.

Além das técnicas acima, questões da etnografia norteiam a forma como nos colocamos enquanto pesquisadores durante o movimento de coleta e análise de dados. Como argumenta Cardoso de Oliveira (1998), inserir-se como investigador em uma dada realidade, mesmo que seja a sua, além do distanciamento, exige que se deixe guiar, em alguma medida, pelos olhos do pesquisado. Logo, apropriar-se da realidade institucional à medida que afinamos o olhar para suas práticas, para as políticas e seus atores é a preocupação deste trabalho, que compreende a multiplicidade de ângulos enquanto recursos para que nossa análise possa ir além das aparências e das páginas documentais.

Embora não estejamos realizando uma pesquisa etnográfica, o princípio de se deixar guiar pelos sujeitos e pelos resultados que vão sendo apresentados ao longo da investigação é a forma a partir da qual conduzimos este trabalho. Na etnografia, deixar-se guiar pelos “nativos” significa a

capacidade de pensar alternadamente como o usuário dos serviços educacionais discriminados; o prestador de tais serviços – profissionais da educação e dirigentes –; e os gestores das políticas públicas, de modo a nos aproximarmos mais dos pontos de vista, interesses, expectativas que fundamentam e conduzem as ações dos diferentes sujeitos observados. É nesta perspectiva que a investigação deste trabalho foi realizada, deixando-se guiar, na medida do possível, pela riqueza da realidade investigada, da empiria, num movimento de reflexão constante daquilo que se observa, escuta, lê e enxerga.

Para o conhecimento e caracterização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, bem como das mudanças históricas na formação do trabalhador, e o reconhecimento do processo de expansão, foram realizados levantamentos de dados sobre legislação e outras peças normativas que alteram a definição das etapas e modalidades do ensino médio e da educação profissional, bem como regulamentam seu funcionamento, incluindo, portanto, leis, decretos, portarias. Para estas investigações específicas, a análise de documentos, entendida como análise de seu conteúdo e de sua posição em relação ao corpus geral de documentos que instituem e regulam o processo investigado, é o recurso metodológico utilizado.

Nesta pesquisa documental procurou-se investigar, com particular preocupação, as mudanças programáticas e institucionais ocorridas, utilizando-se, para isto, documentos normativos e relativos à instituição e organização de programas e ações. As informações aí obtidas foram, com frequência, ampliadas e, em vários casos, re-significadas por meio de entrevistas com os agentes envolvidos no processo de mudanças em curso, especialmente aqueles que participaram das transformações da educação profissional e do processo de implementação dos novos campi, especificamente o de Volta Redonda. Profissionais mais antigos da instituição, entre eles o atual diretor de administração do campus Volta Redonda e o Pró-Reitor de Ensino Médio Técnico formaram nosso grupo de entrevistas por ocuparem posição institucional estratégica, tornando-se, assim, informantes qualificados.

A investigação de problemas e impasses no processo de implementação das mudanças no ensino médio integrado à educação profissional foi enfocada, especialmente no que diz respeito aos problemas institucionais relativos aos impactos ou confrontos das mudanças com a realidade local. A pesquisa de campo, com observação e entrevistas aos atores acima citados, foi balizadora. Tal como anteriormente especificado, dois dirigentes ocupantes de cargos estratégicos do escopo institucional foram as vozes, além dos documentos gerados em encontros entre

representantes dos governos federal, estadual, municipal, entidades de classe, profissionais da educação (superior e básica) e setores produtivos.

A sondagem, em caráter exploratório, das expectativas formativas dos jovens da cidade foi realizada através da aplicação de questionários padronizados como subsídio para o reconhecimento do público-alvo do ensino médio integrado.

A análise dos dados levantados tem como uma de suas referências fundamentais a bibliografia relacionada à apresentação de formulações e debates sobre o trabalho enquanto princípio educativo, considerando-o fundamento ontológico do ser social, ação vital da transformação da natureza pelos homens, que, como seres naturais que são – necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries – dependem desta para criarem sua subsistência e gerar seus modos de vida e de sociedade. Logo, esse sentido da categoria trabalho não está pautado no aprender fazendo, e sim no trabalho como ação vital do ser humano, que sem ele não se realiza enquanto sujeito.

A partir dessa perspectiva, entendemos que a educação para o trabalho historicamente tem se restringido ao emprego e à idéia da escola como garantia de ingresso no mundo da produção, gerando o sonho da ascensão social através da educação. Educar para o trabalho tem sido uma forma de educar os jovens para a empregabilidade, para os postos de trabalho nos quais os indivíduos especializados poderão vender sua força, alienados do seu potencial produtivo e transformador.

A questão que permanece e permeia a pesquisa ora apresentada é a de como formar cidadãos plenos, sujeitos de si e conscientes de suas possibilidades transformadoras dentro dessa concepção do trabalho. O entendimento de que as nossas relações sociais e a sociedade em que vivemos são construções históricas, e de que nós somos os sujeitos que fazemos essa história é fundamental para que o trabalhador seja formado para além do adestramento especializado, para além da subjugação de sua força de trabalho.

Neste sentido, nosso viés teórico para discutir a categoria trabalho - considerando inclusive o contexto contemporâneo - no qual suas condições de realização e as relações que o constituem entram em franca modificação, perpassou por autores como István Mészáros, Ivo Tonet, Mario Manacorda. Antonio Gramsci, especialmente em suas formulações sobre formas históricas de constituição das forças sociais, de estabelecimento de diferentes quadros de correlações entre forças políticas, bem como sobre as influências desses quadros na constituição

de programas de ação, por meio dos quais observamos distintas formas de combinação entre conservação e mudança, também constituiu uma das principais referências para a investigação e análise da instauração e mudanças da política analisada.

Como embasamento para a abordagem de toda a questão da dualidade estrutural da educação brasileira, percebeu-se necessária uma discussão sobre a formação social do Brasil, tendo-se a questão de classe como foco de interesse, visto que, apesar de grande parte dos escritos em educação na atualidade desconsiderarem a estruturação da sociedade brasileira num sistema de classes como questão integrante da educação nacional, o foco deste trabalho está na vertente classista da nossa constituição social. Nessa perspectiva, trabalhamos com as formulações de autores nacionais que discutem nossa formação enquanto país capitalista dependente, especialmente a partir da década de 1950, entre os quais se destacam Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira.

No que tange mais especificamente à educação brasileira, e à ênfase na Educação Profissional, na questão de sua dualidade histórica, bem como nas concepções que historicamente disputam seus sentidos, como as de politecnia e ensino médio integrado, autores que já se tornaram clássicos nessa área do conhecimento são os aportes teóricos: Otaíza Romanelli, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Maria Ciavatta Franco e Marise Ramos. As discussões sobre a categoria expansão e sobre as particularidades da expansão escolar no Brasil fundamentam-se igualmente nesses autores, aos quais se soma, dentre outras referências, o trabalho de Eveline Algebaile.

Apresentando o trabalho

Os principais conceitos trabalhados ao longo desta pesquisa centram-se na questão das características que forjam a educação profissional, ao longo de sua história no Brasil e no que concerne às políticas públicas da primeira década deste século XXI, que redefinem essa modalidade de ensino no país. Na dualidade estrutural da educação brasileira, na expansão e na interiorização da escola fundamenta-se a discussão e análise do fenômeno que gera nosso problema de pesquisa. Desta forma, na tentativa de melhor estruturar essa apresentação, dividimos o texto do trabalho em três capítulos, no quais, em cada um, debruçamo-nos sobre um

daqueles conceitos, enviesados por referências documentais que nos ajudassem a melhor analisar a Educação Profissional.

No capítulo inicial, *Educação Profissional e seus contornos na sociedade brasileira*, apresentamos, a partir de um panorama histórico da educação profissional, as principais características que forjaram, desde o início, a modalidade de ensino voltada para a formação de trabalhadores no país e, a partir delas, discutimos a sua marca estrutural, que reside na dualidade que permeia a educação brasileira e que fomenta toda uma gama de políticas públicas educacionais, das quais a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica merece destaque, devido a sua posição privilegiada frente às demais instituições de ensino técnico. Nessa análise, inserimos a discussão sobre o conceito de capitalismo dependente por entendermos que a marca dualista da Educação Profissional é uma expressão contundente da forma como “arcaico” e “moderno” são instrumentalmente combinados, na estruturação da sociedade brasileira, para garantir o modo próprio de acumulação aqui instaurado.

Em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Rede Federal de Educação Profissional: vieses da expansão, apresentamos as novas instituições federais de Ensino Profissional, bem como a rede que se cria em 2008, discutindo a questão da expansão da escola técnica sob a luz das mudanças que vão sendo implementadas na Educação Profissional através das políticas públicas dos dois governos Lula. Entre essas novas características, damos destaque para a possibilidade de (re) integração do ensino técnico ao ensino regular e, assim, iniciamos uma discussão sobre a modalidade ensino médio integrado (EMI), compreendendo-a enquanto “carro-chefe” da expansão da Rede Federal e buscando capturar suas nuances. Esse capítulo nos apresenta algumas tensões importantes no que concerne a essa nova modalidade, e sugere a necessidade de atenção a aspectos que se mantêm como desafio para futuras investigações.

No terceiro capítulo, denominado de *Interiorização: o caso do IFRJ campus Volta Redonda*, empreendemos uma análise do processo de interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através do caso concreto do CEFET Química de Nilópolis e sua implantação no município de Volta Redonda. É nessa análise que melhor se apresentam os dados empíricos da pesquisa, embora por todo o trabalho existam referências aos documentos, observações e entrevistas. Na tentativa de melhor compreendermos o fenômeno da interiorização em escala mais ampla, buscamos dados que nos permitissem apreender o movimento político de disputas, formulações, decisões e concretização no âmbito político e institucional da expansão da

Rede para o interior dos estados brasileiros. Deste modo, foi necessário, para a análise, levantar dados sobre a cidade de Volta Redonda, o CEFET Química, o perfil dos alunos do ensino médio técnico e de seu público alvo (alunos do ensino fundamental). Os relatos, entrevistas, documentos e, em especial, a acuidade do olhar e da escuta para as vozes e histórias percebidas no cotidiano do campo de pesquisa formaram os elementos fundamentais desse capítulo que, como último do trabalho, buscou, num caso específico, apreender e compreender as mudanças e re-significações da educação profissional na atualidade.

Nas considerações finais, trazemos para a apresentação da pesquisa os principais elementos de mudanças e de transformações que marcam o processo de expansão e interiorização da educação profissional brasileira ao longo dos últimos anos. Com o subtítulo de *a educação profissional e a reafirmação de suas marcas*, agregamos os aspectos que nos permitiram compreender o fenômeno estudado e responder ao principal problema colocado, que tem sua base na dualidade entre educação profissional e ensino propedêutico. Analisamos, nesse sentido, como o planejamento e a aplicação das políticas públicas, reflexos das características societárias, contribuem para um “transformismo” da educação profissional e reafirmam as marcas econômicas e de classe que a forjaram ainda quando era oficialmente uma modalidade de ensino para os pobres e “desvalidos da sorte”.

Capítulo I

Educação Profissional e seus contornos na sociedade brasileira

1 - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SEUS CONTORNOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A história da educação profissional no Brasil é indissociável da história da educação em geral. Tratar desta modalidade⁵ de ensino destinada à formação do trabalhador, como vem sendo denominada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996 (LDB 96), é trabalhar as políticas públicas e ações da sociedade civil organizada no âmbito da educação nacional, bem como atravessar as mudanças na própria organização da sociedade, uma vez que a educação não pode ser desassociada das formas históricas de organização social.

Nessa perspectiva, este capítulo traça um panorama histórico amplo, que abarca o processo de longa duração ao longo do qual a educação profissional foi sendo produzida no país. Ancoramos este estudo no estabelecimento de alguns marcos temporais mormente referidos às disposições da legislação educacional e às disposições programáticas que acreditamos concorrer mais nitidamente para a definição dos traços fundamentais dessa modalidade de ensino. O esforço de recuperar aspectos dessa história, mesmo que a partir do trabalho de outros autores, é o que nos possibilita identificar as nuances da educação profissional que, constituídas no decorrer da história, mantém-se como *elemento ativo* no presente (GRAMSCI, 2006b). Travamos a discussão dessas características à luz da teoria materialista histórica, que entende o trabalho enquanto princípio ontológico do ser humano (TONET, 2005). Analisamos também a educação profissional a partir das características próprias da sociedade brasileira, traçando uma relação íntima entre a escola e a sociedade e suas marcas fundamentais.

Partindo de 1809, com a criação dos Colégios de Fábricas, até a atual fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal), percebemos marcas que atravessam esses duzentos anos de história da formação do trabalhador no país, sendo a sua dualidade com a educação básica a mais profunda, considerada por autores que estudam o tema como eixo estruturante desse processo histórico, ora apresentado (MOURA, 2007).

⁵ Esclarecemos que, frente a uma imprecisão para definir a educação profissional, optamos por tratá-la enquanto modalidade de ensino tendo em vista que a Lei Darcy Ribeiro (LDB 9694) a institui deste modo ao distingui-la da educação regular. Contudo, compreendemos que essa é uma questão em aberto e que a educação profissional, mais do que uma modalidade de ensino, pode ser entendida por alguns outros termos, entre os quais eixo formativo, área de conhecimento e o próprio termo modalidade. Destaca-se, ainda, que em alguns momentos essas diferentes formas se mesclam, tornando-se ainda mais difícil a tarefa de defini-la.

Surgindo com o caráter assistencialista e como via alternativa de formação escolar, para segmentos sociais para os quais estava previsto um lugar subordinado na dinâmica social e econômica, atendendo, ao mesmo tempo, a necessidades de formação de mão de obra para o mercado interno em criação – a partir da Abertura dos Portos para o comércio exterior – e de manutenção da ordem pública, a educação profissional foi sendo forjada a partir da lógica do sistema escravagista brasileiro que, mesmo tendo sido formalmente abolido, deixou marcas profundas não apenas na definição dessa modalidade de ensino, mas na configuração da escola de uma forma ampla, assim como na sociedade atual (CUNHA, 2009).

Essas questões, que serão melhor discutidas neste primeiro capítulo, introduzem a marca de classe na formação dos trabalhadores nacionais, mesmo quando essa sai do âmbito assistencialista e passa a ser tratada como política pública, incorporada às ações governamentais para a educação brasileira, especialmente àquelas vinculadas ao hoje denominado *ensino médio*, etapa de ensino a qual a educação profissional mais esteve relacionada em seus duzentos anos de história no Brasil.

Desde a sua existência, essa etapa da educação regular, identificada com diferentes termos⁶ ao longo da história de estruturação da educação brasileira, carrega consigo uma ambivalência entre os seus princípios e funções. Na educação regular, é apenas nessa etapa do ensino que a relação entre educação e trabalho se apresenta explicitamente nos currículos formais, nos quais, além de ser afirmada a necessidade de preparar o aluno para a continuidade de seus estudos, afirma-se, ao mesmo tempo, a expectativa de apresentá-lo ao mundo do trabalho. Nesse quadro de formulação, a função de mediação do ensino médio adquire um caráter ambíguo, já que, como sugere Kuenzer (2007), preparar o aluno para a vida produtiva não é uma questão meramente pedagógica, mas essencialmente política, por ser diretamente determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção.

É no sentido de capturar essas características muitas vezes distintas, mas que se relacionam entre si, que desenvolvemos neste capítulo o estudo das mudanças ocorridas na relação entre educação profissional e educação regular – já que são fundamentalmente essas características que marcam a trajetória da educação como direito social no país – sinalizando a atribuição de novos sentidos a essa relação, com a criação dos Centros Federais de Educação

⁶ Dentre as diferentes nomenclaturas, instituídas em diferentes contextos, destacamos: ensino secundário, organizado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto-Lei n. 4.244 de 1942, ensino de 2º grau, instituído pela Lei 5692 de 1971 e ensino médio, na Lei 9394 de 1996.

Profissional e Tecnológica (CEFETs) no final da década de 1970 e com a abertura de ramos mais técnicos do ensino superior. Contudo, consideramos que a criação dessas novas relações não representa uma inflexão no movimento inicial de formação e de escolarização alternativas ao ensino propedêutico. Tal criação expressa, apenas, a crescente diferenciação (da forma, do conteúdo, das finalidades) da oferta nesse âmbito, com vistas ao atendimento das novas expectativas formativas e dos novos e diversificados anseios sociais e propósitos econômicos em relação à educação profissional, que iam sendo delineados em decorrência das próprias mudanças societárias e econômicas que estavam em curso (ALGEBAILLE, 2011). Nesse sentido, enfatizamos que, sob o nosso ponto de vista, a crescente diferenciação que vem ocorrendo na educação profissional e, conseqüentemente, na educação de forma geral, não representa, necessariamente, um enfrentamento à problemática da dualidade estrutural.

Não podemos negligenciar neste estudo que, ao longo de sua história, a educação profissional, assim como acontece no ensino médio, cumpre uma dupla função: a de formação mais específica, direcionada para os postos de trabalho simples e complexo, de caráter técnico e operacional; e a de escolarizar residualmente a população, em especial a mais empobrecida, ou de complementar a escolarização elementar das classes populares. A formação para o trabalho das classes mais pobres tem se dado desses dois modos descritos, cumprindo sempre a tarefa de institucionalização dos sujeitos, seja pela preparação técnica para o mundo do trabalho ou pela simples submissão às estruturas institucionalizadas que, por si, “educam”, levando à incorporação de códigos temporais e comportamentais, valores e modos de vida. A acomodação dos conflitos sociais e a domesticação da mão de obra barata são compreendidas, nessa perspectiva, enquanto importantes funções dessa modalidade de ensino.

Ainda no que tange aos processos de transformação e ressignificação da educação profissional, deve-se considerar que há uma mudança dos sujeitos coletivos que passam a disputar seus sentidos e os da educação regular. As políticas e regulamentações daí derivadas expressam também a emergência desses novos sujeitos, bem como a mudança de seus pesos e formas de presença no processo de elaboração de políticas e na constituição de ações públicas em todos os âmbitos. Nossa referência nesta discussão é, mais uma vez, Gramsci (2006a e 2006b), especialmente no caso de suas formulações sobre os processos de constituição das forças políticas e de alteração nos quadros de correlação das forças atuantes em um determinado momento da história, seja em decorrência da progressiva consolidação de forças pouco expressivas em

conjunturas anteriores, seja devido ao enfraquecimento ou desagregação de forças dominantes, seja, ainda, em decorrência das composições e recomposições de forças que podem se dar por meio de conciliações, alianças ou cooptações. Como também mostram estudos de referência sobre o caso brasileiro, como os de Florestan Fernandes (1975), tais mudanças, em países fortemente conservadores, no que diz respeito à formação econômico-político-social, não representam, necessariamente, como já apontado acima, inflexão de rumos. Nesses contextos, características de projetos que poderiam ser entendidos como antagônicos podem compor-se por meio de estranhas fusões, aliando, nesse caso, aspectos novos aos já antigos, mudando, mas ao mesmo tempo mantendo características arraigadas, num movimento similar ao que Gramsci chama de *transformismo*⁷.

Assim, este capítulo apresenta as mudanças da educação profissional no Brasil, estando estruturado a partir de referências históricas. O primeiro tópico reporta-se aos primeiros indícios dessa modalidade de ensino e a seu caráter de assistência social, acompanhando e discutindo os processos que a vão transformando em políticas públicas de educação e trabalho. O segundo tópico desenvolve a discussão sobre as legislações educacionais e lutas pela educação desenvolvidas no país a partir da década de 1920, que compõem o escopo de mudanças na formação profissional. Num terceiro momento, fazemos um adendo ao panorama histórico, para apresentarmos a criação dos CEFETs, retornando, no último tópico, a uma análise das marcas da educação profissional que foram sendo sinalizadas ao longo do capítulo.

1.1 - As marcas assistencialistas e a geração de políticas públicas.

Historicamente, o ensino propedêutico de nível médio, sob diversas denominações, é marcado por indefinições, no que se refere à sua identidade. Enquanto o ensino fundamental se caracteriza como um espaço unitário para a apropriação de conhecimentos básicos e comuns a um cidadão universal, e o ensino superior como um espaço também unitário, no que tange a sua

⁷ Conforme se pode depreender dos próprios textos de Gramsci, e de acordo com a Nota ao Texto nº 72, do Volume 3 dos Cadernos do Cárcere (GRAMSCI, 2006a, p.396), o termo transformismo é correntemente empregado pelo autor para fazer referência a mudanças políticas realizadas por meio da cooptação de membros da oposição pelo bloco no poder. Nesse sentido, o transformismo consistiria em uma espécie de “método para implementar um programa limitado de reformas”. Atentos a esse significado, percebemos que o termo nos ajuda a explicitar um modo particular de realização de programas governamentais, em que as mutações graduais de forma e sentido expressam as mutações de composição política que os asseguram. É especialmente nesse sentido que empregamos o termo neste trabalho.

definição formativa geral⁸, o ensino médio oscila entre várias alternativas: aprofundar os conhecimentos desenvolvidos no ensino fundamental preparando o aluno para a continuidade de estudos em grau superior, oferecer profissionalização, com caráter de terminalidade e, em determinadas épocas, desenvolver as duas dimensões, como sinalizado por Zibas:

De fato, se o nosso sistema de ensino primário, tendo como ideal a escola republicana francesa do final do século XIX, conseguiu, ao longo de sua história, algum consenso quanto às suas finalidades e conteúdos, objetivando instituir uma racionalidade moderna e um sentimento de unidade nacional, foi a ampliação do acesso ao ensino secundário que concentrou a resistência dos setores conservadores, colocando a nu numa área de profundos conflitos, cujos desdobramentos ficam evidentes ao longo da história do ensino médio, estando hoje muito presentes na crueza do embate político-ideológico que permeia a recente reforma. (ZIBAS, 2005, p. 1068)

A tensão entre unitariedade e dualidade, que aparece pela primeira vez neste trabalho, pode ser referida às reflexões de Gramsci sobre o sistema educacional italiano. Dissertando sobre a crise da escola gerada pelo processo caótico de diferenciação entre a escola clássica, de caráter humanista, e a escola técnica, o autor observa que, enquanto a primeira estava voltada para o desenvolvimento, em cada indivíduo, da cultura geral e do poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, a segunda realizava-se em escolas particulares de diferentes níveis, paulatinamente criadas para atender inteiros ramos profissionais ou profissões já especializadas, nas quais “o destino do aluno e sua futura atividade profissional [eram] predeterminadas” (GRAMSCI, 2006a, pp. 32-33). A solução para a problemática da educação seria sua reorganização segundo uma concepção de escola unitária.

A escola única, como o nome já traduz, carrega o conceito de unitariedade para o que hoje chamamos de educação básica: uma escola inicial de cultura geral, humanista, formativa e que equilibre de modo justo o desenvolvimento das capacidades de trabalho manual e intelectual (GRAMSCI, 2006a, pp. 32-33). A sua tarefa seria a de inserir os jovens na atividade social após esse desenvolvimento de sua maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, associadas a uma autonomia na orientação e na iniciativa para a vida. Responsabilidade do Estado, desonerando as famílias com os custos da educação de seus filhos em escolas particulares, o modelo de escola de tempo integral engloba a educação básica em seus níveis fundamental e

⁸ Entendemos que as transformações ocorridas ao longo do século XX, especialmente no período da Ditadura Militar (1964-1985) e na década de 1990, com a criação de novos cursos e o objetivo de formar pessoas para ocuparem postos intermediários e inferiores na vida produtiva, e não apenas os de comando, caminham para uma não-unitariedade formativa que, entretanto, ainda não extingue o sentido dado ao ensino superior e seu caráter unitário ao o observarmos, neste trabalho, em contraposição ao ensino médio e suas tensões de identidade.

médio, sendo a última fase decisiva na construção de valores fundamentais do humanismo, da autodisciplina intelectual e da autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, que se daria em nível superior de estudos (2006a, pp. 36-37). Ainda para Gramsci, o seu advento significaria o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda vida social.

No Brasil, essa tensão também é percebida entre as modalidades de ensino, e a indefinição histórica da identidade do ensino médio concorreu para a instauração e consolidação da dualidade entre conhecimento geral e específico, entre teoria e prática, ciência e técnica. A história da educação brasileira demonstra uma dicotomia entre a educação propedêutica e a profissional, em moldes parecidos aos do sistema educacional italiano, salientado por Gramsci. Uma, destinada às elites dominantes, e a outra, ao restante da população, não guardavam nenhuma relação entre si, estando, a primeira, a serviço da formação da intelectualidade e da classe de dirigentes do país, e a segunda, tendo como princípio a formação de mão de obra de baixa remuneração e qualificação. Salienta-se que até o século XVIII não há registros de iniciativas que possam, hoje, ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional.

Em 1809, a partir da Abertura dos Portos e com a instalação de fábricas no país, D. João VI – à época, Príncipe Regente – cria os Colégios de Fábricas, instituições que visavam atender às demandas de mão-de-obra e que possuíam caráter assistencial e, portanto, finalidade de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real ao Brasil. Referências para as escolas de ensino profissional que seriam abertas posteriormente, essas instituições seguiam primeiramente o padrão de ofícios, em geral aprendidos nos próprios estabelecimentos de serviços (cais, hospital, arsenais). Com o tempo, a aprendizagem desses ofícios passou a ser ministrada no interior do próprio estabelecimento de ensino. Posteriormente lhes foi acrescido o ensino das primeiras letras, seguido por todo o ensino primário (SANTOS, 2007).

Os Colégios de Fábricas representam hoje os primeiros indícios da educação profissional no país. Uma modalidade de ensino marcada pela pobreza e pelo preparo para o trabalho manual, desprovido do intelecto, características que marcam os ofícios na história do Brasil desde o início da colonização, quando o negro escravo e o índio colonizado eram os responsáveis pelos trabalhos braçais.

Nessa direção, ao longo do século XIX, várias instituições voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios foram criadas, predominantemente no âmbito da

sociedade civil, tendo como destinatários as crianças pobres, os órfãos e os abandonados. Marca assistencialista que inaugura o ensino profissional com o objetivo de “amparar os pobres e desvalidos da sorte”, tendo como norteadora a necessidade de atender aos que não vivessem em condições sociais satisfatórias, a fim de que a ordem pública não fosse por eles interrompida. Deste modo, observa-se que a intencionalidade era a manutenção da ordem e dos bons costumes da época, marcados por uma ideologia colonial que construía as bases da sociedade brasileira.

A República e o período de industrialização do início do século XX trouxeram outros ares para a educação profissional, havendo um esforço público para a sua organização conforme outras orientações, devido à necessidade de capacitar trabalhadores para os novos postos que a produção econômica demandava. Assim, em 1909, no governo de Nilo Peçanha, são criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices e as Escolas Agrícolas, ainda destinadas aos “pobres e humildes”, sendo instalados, em 1910, dezenove estabelecimentos deste tipo distribuídos por diversas unidades da Federação.

Esse redirecionamento da educação profissional no Brasil, consequência de necessidades políticas e sociais para o reordenamento de uma Nação que se construía após a Abolição da Escravatura e se modernizava sob os auspícios da industrialização, representou um grande passo, já que ampliava o horizonte de atuação do Estado, a partir da escola, no atendimento às necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria. Desta forma, a segunda marca compreende a sinergia entre educação e trabalho, ou seja, a relação direta da educação profissional com as necessidades do mercado. Como se explicitará ao longo do capítulo, grande parte das transformações sofridas por essa modalidade de ensino estiveram diretamente relacionadas aos modelos produtivos vigentes ou desejados, em cada contexto, e às exigências de mão de obra para o desenvolvimento de atividades específicas.

Em suas formulações, Gramsci enfatiza a noção de escola como instrumento para elaboração dos intelectuais dos diversos níveis (2006a, p. 19), argumentando que, na verdade, o operário não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por esse trabalho em determinadas condições e relações sociais. Tendo essa discussão como referência, compreendemos a educação como um campo de disputas hegemônicas ao passo que se constitui e ajuda a constituir o campo das relações sociais (FRIGOTTO, 2003), entendendo que as diferenças de classes fazem parte dessa disputa de poder travada nos diferentes tipos de escolas oferecidas à sociedade.

Nessa perspectiva, enquanto ao ensino regular (propedêutico) coube a preparação dos dirigentes de nossa sociedade, à educação profissional atribuía-se o objetivo de preparar os trabalhadores para as necessidades do mercado de cada época, para os postos de trabalho que eram necessários para o desenvolvimento econômico do país, como podemos observar no desenvolvimento desse panorama histórico.

De todo modo, é possível argumentar que o caráter dual não esteve restrito à relação entre educação profissional e educação propedêutica, mas atravessa cada um desses campos da educação nacional, diferenciando-os internamente. No ensino regular, a dualidade se dá entre a formação elementar simplificada e o ensino propedêutico; já na educação profissional, a diferenciação se dá entre a formação profissional simples e complexa e a simples institucionalização dos sujeitos.

1.2 - De Capanema à Ditadura Militar: reformas e disputas de interesses

O processo de industrialização e de modernização das relações de produção, implicado com o fortalecimento da nova burguesia industrial, constituída em parte pela sua própria composição com frações de classe até então dominantes (FERNANDES, 1975; OLIVEIRA, 2003), como as oligarquias cafeeiras, afetadas pela crise da agricultura do café dos anos 1920 e pela crise de 1929, exigiram um posicionamento mais efetivo por parte das camadas dirigentes em torno da questão educacional do país.

Com a outorga da Constituição Federal de 1937, o encaminhamento político-pedagógico nacional para o mundo capitalista tomou contornos explícitos, sugerindo a preparação de um maior contingente de mão de obra para o mercado, enfatizando, nesse sentido, o ensino profissional (ROMANELLI, 1993). Após as discussões educacionais do período anterior, que culminaram com a promulgação da Constituição Federal de 1934, marcada pela ênfase na expansão da educação pública e nos deveres do Estado para com essa expansão e para com o delineamento de normas que ordenariam um sistema educacional em escala nacional, o período do Estado Novo (1937-1945)⁹ é especialmente marcado por mudanças normativas caracterizadas

⁹ A Era Vargas é comumente dividida em três etapas: **1930-1937**, englobando o período do Governo Provisório (até 34), quando Vargas assume após a vitória da Aliança Liberal da Revolução de 30 e o Governo Constitucional (de 34 a 37), quando comanda o país como presidente eleito pela Assembléia Constituinte; **1937- 1945**, quando a ditadura do Estado Novo é instituída por meio de

pela redução das responsabilidades do Estado para com a educação e pela evidente ênfase no ensino privado, bem como por mudanças normativas e programáticas que reforçavam a dualidade entre a educação profissional e a propedêutica, marcando uma distinção entre trabalho manual e intelectual, e enfatizando a educação profissional para as classes pobres, visto que esta modalidade não permitia o acesso ao ensino superior.

As discussões sobre a reforma do ensino secundário, que haviam se iniciado na gestão de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde Pública (1930 a 1932), não resultaram em efetiva regulamentação da educação nacional, que veio a acontecer de forma mais detalhada somente na gestão ministerial de Gustavo Capanema (1937 a 1945), com a expedição de decretos-leis intencionalmente orientados para reformar o ensino e normatizar a educação no país segundo uma clara segmentação dos seus níveis e etapas, bem como dos diferentes ramos formativos, destinados a segmentos sociais distintos.

A Reforma Capanema (1942), conhecida como as Leis Orgânicas do Ensino, foi composta, dentre outros, pelos Decretos-Lei: 4.073, 4.048, 4.244 e 6.141, que, além de normatizarem o ensino primário – medida há muito reclamada – estruturaram o ensino industrial, reformaram o ensino comercial, criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e trouxeram mudanças no ensino secundário. Foi uma reforma marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e esse sistema educacional correspondia à divisão econômico-social do trabalho (SCHARTZMAN, 1984).

Nesse momento, a educação regular brasileira estava estruturada em dois níveis, a saber, a educação básica e a superior. A primeira dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, este subdividido em ginásial e colegial. Este último apresentava a possibilidade de opção entre duas modalidades: o curso clássico e o científico, ambos com currículos predominantemente baseados no enciclopedismo, com valorização da cultura geral e humanística. A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, constituía-se dos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, todos com o mesmo nível de duração do colegial. Esses cursos, contudo, não habilitavam para o ingresso no ensino superior, como citado acima. No entanto, pela primeira vez surge a possibilidade de aproximação entre os ramos

um golpe de estado e é outorgada a Constituição de 37; **1951-1954**, quando Vargas retorna ao poder por meio de eleições diretas. Esse segundo Governo, quando Vargas é eleito por 48,75% do voto popular, marca a política desenvolvimentista no país e vai até uma crise que culmina com sua morte, em 1954 (CPDOC, 1997, 2002).

propedêutico e profissionalizante através de exames de adaptação que poderiam levar o estudante ao ensino superior (MOURA, 2007).

Observa-se, nesse contexto, mesmo com a pequena sinalização de diminuição da dualidade pela instituição dos exames de adaptação – espécie de prova que os candidatos ao ensino superior que não haviam cursado o colegial deveriam realizar para o seu ingresso nas faculdades –, que as características elitista, seletiva e de preparação para o ensino superior do ensino secundário, já adotadas no período de Francisco Campos, tiveram continuidade com as Leis Orgânicas do Ensino. Permanece e consolida-se, assim, sob essa forma, o caráter classista da educação brasileira, que, estando voltada para a formação das elites por meio de seu currículo propedêutico, e constituindo instituições específicas para a formação profissional do trabalhador das classes empobrecidas da população, não apenas manteve o dualismo do ensino brasileiro, como o estruturou em termos normativos (KUENZER, 1997).

É importante ressaltar, ainda – embora este não seja alvo deste estudo em particular –, no que diz respeito à constituição de instituições específicas de formação profissional, a opção do governo federal de repassar para a iniciativa privada parte específica da formação do trabalhador, ou seja, da formação de mão de obra para o mundo da produção, por meio da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Social da Indústria (SESI), que viriam a compor o chamado “Sistema S”, nos anos seguintes.

Todas essas medidas, quando vistas em conjunto, revelam propósitos que marcariam profundamente o desenvolvimento futuro da educação brasileira, no que diz respeito, especialmente, à consolidação e persistência do seu caráter dual.

Os sentidos do conjunto dessas medidas que repercutiam, direta ou indiretamente, na definição do quadro geral de meios e condições que operavam a formação do trabalhador, podem ser melhor compreendidos a partir das formulações de Gramsci (2006a e 2006b) sobre as distintas forças atuantes na produção da história e os “programas de ação” por elas portados.

Analisando diferentes processos de mudança política, econômica e social, Gramsci mostra-se atento tanto às orientações da ação expressamente explicitadas nos programas governamentais ou partidários, quanto às orientações que, apesar de serem, ao menos aparentemente, menos formalizadas e sistematizadas, tem força equivalente à de um programa oficial. Tais orientações podem direcionar tão intensamente a ação dos grupos, forças e instituições atuantes em determinados contextos, que desdobram-se em resultados que, apesar de

não percebidos como relacionados com objetivos intencionalmente perseguidos, revelam-se como tal ao fim do processo. Os “programas de ação”, para Gramsci, constituem-se, assim, desses diferentes tipos de orientações, e isso deve ser levado em conta na análise de diferentes processos.

Essas formulações, de nosso ponto de vista, trazem importantes orientações metodológicas para este trabalho. Primeiro, por indicarem, como mostra Algebaile (2009), que a compreensão dos processos de renovação das estruturas organizacionais em determinado âmbito de política pública, como a educacional, requer atenção aos programas de ação portados por conjuntos de medidas e ações que, vistas isoladamente, não revelam as mais fortes intencionalidades que as movem, nem as estratégias traçadas para sua obtenção. Segundo, porque a própria tentativa de identificação dos programas de ação influentes nos rumos de uma determinada política nos leva a melhor percebê-la como parte de um sistema muito mais amplo que seus limites setoriais.

Tendo essa discussão como referência, entendemos ser necessário, por exemplo, que a análise do arcabouço legal e institucional implicado com a ocorrência de um determinado fenômeno, deve se dar no sentido de melhor identificarmos os papéis e as posições atribuídos a determinadas medidas, ações e instituições não só em relação *aos seus fins sociais e econômicos proclamados*, mas também em relação *às próprias necessidades de organização do Estado e das forças que disputam hegemonia num determinado contexto*.

Nesse sentido, a análise das inúmeras medidas de organização da educação escolar regular e da educação profissional, quando atenta a seus sentidos de conjunto, parece revelar uma espécie de “programa de ação” no qual a *formação do trabalhador* não se constituía como um simples objeto de ação, mas como um *meio* de realização de parte importante das mudanças econômicas e sociais implicadas com os propósitos de consolidação das recomposições do poder e com as necessidades de reorganização do Estado, correspondentes a esses propósitos.

No escopo desses propósitos que fomentam um *programa de ação*, a característica histórica da educação profissional como não sendo uma via de acesso aos níveis mais elevados de ensino é compreendida, aqui, não apenas como uma segunda marca estruturante dessa modalidade de ensino, mas como uma característica implicada com o tipo de *formação do trabalhador* que o Estado ensejava para cumprir gradualmente suas necessidades de organização, em relação ao controle social, em geral, e, em particular, ao ajuste de diferentes segmentos

sociais a ramos variados de um mercado de trabalho cujo processo de diferenciação interna, como mostram Fernandes (1975) e Oliveira (2003), envolvia tanto a emergência de novas funções, como a persistência e atualização instrumental de funções antigas, realizadas de modo arcaico.

O período que se seguiu à Reforma Capanema foi de transformações no campo da economia, especialmente. Se nos anos de 1930 a 1945 os laços de dependência da economia brasileira em relação ao capital internacional se afrouxaram, capacitando-se o desenvolvimento da indústria nacional, no pós-guerra (1945 até início dos anos 1960), ocorreu uma reconfiguração desses laços, com uma diversificação e aceleração do processo de substituição de importações, tendo o capital estrangeiro como protagonista. Esse modelo não foi entendido como contrário ao projeto nacional-desenvolvimentista vigente, contudo, os conflitos foram surgindo conforme foram se abrindo cada vez mais novas frentes de investimento substitutivo (FREITAG, 2005).

Na sociedade brasileira, no final desse período, uma nova polarização de interesses começou a ser delineada, incidindo fortemente na política educacional. Tal polarização expressava, em boa parte, a crescente definição de forças políticas, de tendência populista ou antipopulista, em torno de diferentes setores sociais: os setores populares e, nas palavras de Freitag (2005), um “amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias” (p. 98). As disputas de interesses sobre as transformações na sociedade brasileira, bem como sobre a educação no país estavam sendo representadas por essas forças em questão.

As forças de tendência populista pleiteavam a extensão da rede escolar gratuita, compreendendo o primário e o secundário, e a equivalência entre ensino propedêutico e profissionalizante. Estes grupos entendiam também o Estado como responsável pelo direito à educação.

Em contrapartida, os grupos hegemônicos, de orientação privatista, de tendências antipopulistas, como já citado, defendiam a redução da ação da sociedade política sobre a escola, a predominância da rede privada na oferta da educação e a educação enquanto dever da família. O Estado teria como princípio o respeito a esse direito e a criação de formas de garanti-lo aos cidadãos, fosse através da rede pública aos que “não quisessem matricular seus filhos nas escolas particulares” (FREITAG, 2005), ou de bolsas na rede privada. Deste modo, o papel estatal seria o de traçar as diretrizes do sistema educacional, garantir o acesso às escolas privadas às famílias de

baixa renda e a subvenção do Estado para todas as escolas. Contudo, essa subvenção não lhe daria o direito de fiscalizar essa rede, em nome da liberdade de ensino.

O contexto político-educacional desse período expressou-se, de forma particularmente clara, em dois processos interligados: a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a constituição da Campanha em Defesa da Escola Pública. A primeira foi promulgada em 1961, com quase duas décadas de atraso, pois é um reflexo direto das discussões apresentadas acima, entre educadores, sociedade civil e governo, incluindo os 13 anos de tramitação do seu projeto de lei no Congresso Nacional, que transcorreu desde 1948, quando, encerrado o Estado Novo, iniciava-se a fase de redemocratização do país.

Essa primeira LDB constitui um importante marco normativo, cuja elaboração, por sua vez, delimita um período de intensa crise nas relações entre forças políticas, crise esta claramente projetada na acirrada disputa parlamentar que conduziu (e obstaculizou) sua tramitação. Entretanto, do ponto de vista de transformações na sociedade civil, a Campanha em Defesa da Escola Pública é o acontecimento de mais significativa importância enquanto movimento que contribuiu para tornar a questão educacional um assunto político de alcance popular, não se restringindo aos especialistas da área.

Surgindo em 1959, o movimento organizado, que contou com grandes nomes da intelectualidade nacional, com destaque para Florestan Fernandes, Darci Ribeiro, Anísio Teixeira e Nelson W. Sodré, objetivou a difusão para a sociedade do debate sobre os bastidores da construção do texto da LDB, com foco nas implicações das manipulações existentes nesse processo. Porém, concordando com Algebaile (2009), devemos atentar para o fato de que sua importância vai além do debate sobre a LDB, já que o movimento, como um todo, acabou se revelando como um novo tipo de organização coletiva e de luta em torno da questão educacional brasileira, dando visibilidade e favorecendo a consolidação de novos sujeitos coletivos (como o movimento estudantil), impulsionando novas formas de agregação entre os sujeitos atuantes (como no caso da integração entre educadores, sindicatos e associações estudantis), e engendrando novas formas de difusão pública das questões em disputa (como no caso da realização de manifestações coletivas nas ruas e das publicações articuladas de artigos na imprensa, com vistas ao alcance de novos segmentos de opinião).

Esse contexto de conflitos e de discussões entre grupos da sociedade culminou na promulgação de uma Lei descontextualizada de seu tempo, no sentido de que, decorridos alguns

anos entre o seu projeto e sua promulgação, as questões nela presentes já não se refletiam nos problemas enfrentados pela educação. Como discute Coutinho (1989), quando trata da formulação de políticas públicas, “quando falamos de política, falamos em grande medida de representação de interesses e, por conseguinte, de formulação das políticas que implementam ou bloqueiam tais interesses” (1989, p. 17). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB de 61), representa não apenas essa disputa de interesses, como uma conquista do poder hegemônico sobre os demais setores, quando promove os ideais liberais a partir da liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional. Por outro lado, demonstra, como reforça a afirmação de Coutinho, que os resultados dessas disputas muitas vezes coadunam interesses de setores distintos, como a plena equivalência garantida entre todos os cursos do mesmo nível, sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação.

Por essa característica, é possível interpretar que, a partir da LDB de 1961, a dualidade do ensino tenha sido formalmente esgotada. Contudo, compreendemos que mesmo sua diminuição tenha sido apenas na forma da lei, já que as práticas institucionais se encarregavam de mantê-la sob dois aspectos: o curricular, uma vez que a vertente profissionalizante não privilegiava os conteúdos humanistas e clássicos cobrados nos exames de acesso ao ensino superior e, o outro, econômico, como explicita Freitag:

Ao mesmo tempo que [a LDB de 61] dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (...) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando. (FREITAG, 2005, p. 102)

Nesta perspectiva, chega-se ao período da Ditadura Militar (1964 a 1985) e à reforma da LDB de 1961, ocorrida em duas fases, referentes à reforma do ensino superior (Lei nº 5.024/1968) e à reforma das etapas básicas de ensino (Lei nº 5692/1971), quando há uma profunda reorganização do ensino primário e secundário (que passam a se chamar ensino de 1º e 2º graus). Destaca-se, neste caso, a ampliação da duração da primeira etapa de ensino e a consequente expansão da educação obrigatória (de 4 para 8 anos), bem como a reorientação profissionalizante da formação oferecida por esses dois graus de ensino, expressa na atribuição de

um caráter de orientação vocacional para as séries finais do 1º grau e na profissionalização compulsória do 2º grau.

Este conceito de 2º grau obrigatoriamente profissionalizante pode ser observado como uma estratégia do governo militar de aglutinar seus interesses com o mercado e com a sua aceitação pelas classes populares. Enquanto estas últimas clamavam por acesso a níveis mais elevados de ensino, o projeto desenvolvimentista do país, figurado na idéia de “milagre econômico”, centrado em uma nova fase de industrialização subalterna, demandava por mão de obra qualificada de técnicos de nível médio para atender ao crescimento.

Para além da demanda de mão de obra qualificada, estava a presença da questão econômica margeando todo esse processo, que culminou no ensino de 2º grau profissionalizante obrigatório. A clássica análise de Cunha (1980) sobre a reforma do ensino superior durante o regime militar acrescenta, aos dois interesses citados no parágrafo anterior, um terceiro: a função do Estado de agência concentradora de capital.

O diploma de nível superior como recurso de ascensão social é historicamente presente na prática social no Brasil, estando sempre atrelado às questões econômicas, que revelam maior ou menor grau de possibilidade de ascensão através da graduação. No período estudado, especialmente em 1964, com uma recessão nos primeiros meses do ano, que acarretou inúmeras falências de pequenas empresas, a classe média encontrava dificuldades de ascensão via poupança, investimentos, produção de capital, entre outros modos. A conseqüência, no campo da educação, foi uma demanda intensa pelo ensino superior, elevando o número de matrículas e gerando um excedente de 125 mil no vestibular de 1968 (CUNHA, 1980).

A saída para o Estado, durante o processo de reforma do ensino, poderia ter sido concentrada no aumento das vagas no ensino superior, entretanto, isso geraria um aumento significativo da despesa pública com a educação, em detrimento de investimentos com o ensino primário e ginásial (atual fundamental) e, por outro lado, geraria uma conseqüência ainda mais drástica para o mercado da época: o aumento do número de profissionais qualificados e não absorvidos pela iniciativa privada acarretaria em ônus para o setor Estatal, que teria que empregá-los, gerando novos cargos no serviço público, indo contra a política de concentração de capital estatal.

Deste modo, a via de mão dupla encontrada pelo governo foi a formação técnica profissionalizante de 2º grau, que dava garantias de inserção no mercado de trabalho às classes

populares – que exigiam maior nível de escolarização a fim de ascender socialmente – e respondia à demanda por mão de obra das indústrias e empresas.

Como ocorreu no período de transformações anterior, a formação nessa etapa de ensino, em especial nas escolas públicas estaduais, deu ênfase ao ensino técnico profissional em detrimento à formação geral, baseada numa concepção curricular que emanava da lei, com uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho. As escolas da rede privada não ingressaram neste conceito e continuaram a privilegiar os conteúdos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, visando atendimento às elites.

Como conseqüência, houve um processo de desvalorização da escola pública a partir do movimento de esvaziamento que a classe média operou, levando seus filhos para a rede privada em busca de uma formação que lhes garantisse continuar os estudos no nível superior. Entretanto, ainda no final da década de 70 houve um processo de transformação de algumas escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), criando um novo tipo de ensino profissionalizante.

1.3 – Os Centros Federais de Educação Tecnológica: um caso à parte.

Em meio à obrigatoriedade da oferta de ensino médio profissionalizante em todas as redes estaduais de educação no país e, conseqüentemente, ao relativo esvaziamento da escola pública pela classe média, já citado anteriormente, na esfera federal surge um movimento de transformação das Escolas Técnicas Federais¹⁰ (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs).

Em 30 de junho de 1978, por meio da Lei nº 6.545, o Presidente da República transforma as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e a Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, nos primeiros CEFETs a existirem no país, conferindo a estas instituições o objetivo de ofertar educação superior, devendo atuar como autarquias de regime especial, vinculadas ao então Ministério da Educação e da Cultura, sendo detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar.

¹⁰ Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas, criadas em 1942, são transformadas em autarquias e passaram a se chamar Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e de gestão. (Documento sobre o centenário da Rede Federal – MEC, 2009)

Se as ETFs já se consolidavam, ao longo do processo de compulsoriedade do ensino profissionalizante, em referência de qualidade para o ensino técnico, especialmente para os postos da indústria – já que, por falta de especialização profissional e de verbas, as redes estaduais se concentraram na oferta de cursos com pouca demanda e média salarial no mercado (técnicos em: contabilidade, secretariado, administração, etc.), extrapolando a oferta de emprego para essas áreas em pouco tempo –, a criação dos CEFETs se caracterizou como constituição de um novo nicho de ensino técnico (MOURA, 2007).

Até 1993, apenas as escolas técnicas do Maranhão (1989) e da Bahia (1993) foram também transformadas em CEFETs. Nesse ano, a Lei 8.711, de 28 de setembro, altera a redação da Lei nº 6.545/78 e incorpora como objetivo dessas instituições o oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação, licenciaturas, desenvolvimento de pesquisas, além dos cursos técnicos de 2º grau e a educação continuada. A formação de profissionais e a construção de conhecimento na área tecnológica fomentaram o projeto destas instituições e geraram novas diretrizes em 1994, com a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que transforma as demais escolas técnicas em CEFETs através de um processo gradativo, visto que cada instituição deveria obedecer a critérios específicos, tais como instalações físicas, laboratórios, entre outros, e institui o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica¹¹.

A criação dos CEFETs e de uma rede de ensino paralela destoa da tendência da rede pública da época e consolida essas instituições como de referência e reconhecida excelência pela qualidade do ensino oferecido.

Seus alunos passavam por rigorosos exames de admissão, sendo freqüentes as enfáticas observações de que seus egressos iam trabalhar nas melhores empresas do país (Petrobrás, Vale, CSN, etc) e, em sua maioria, davam continuidade aos estudos em nível superior. O que indica que tanto as ETFs, mas especialmente os CEFETs não tiveram seus currículos restritos à instrumentalidade para o mundo do trabalho, privilegiando um ensino que preparava o educando para os postos laborais e também para o acesso ao ensino superior. Isso, por sua vez, incide no perfil dos alunos que ingressavam nessas instituições, em sua maioria oriundos da classe média e de boas escolas da rede privada. Assim, o acesso das classes populares ao ensino profissionalizante continuou a se dar pelas escolas estaduais, mantendo-se a dualidade interna ao

¹¹ Sistema composto pelas instituições de educação tecnológica, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação e do Desporto, e sistemas congêneres dos estados, municípios e distrito federal.

campo da educação profissional e consolidando-se, com isso, a *dupla dualidade* da educação nacional, que citamos anteriormente: em decorrência da forma de diferenciação entre a educação profissional e o ensino propedêutico, bem como das diferenciações internas, em cada um desses campos.

Nesse contexto, a profissionalização compulsória vai sendo minimizada na rede pública, especialmente nas escolas estaduais e municipais, a ponto de, em 18 de outubro de 1982, o Presidente João Figueiredo assinar a Lei 7.044¹² que, entre outros itens, alterou o dispositivo da Lei 5692/71, referente à profissionalização do ensino médio, tornando-a facultativa. Ao final dos anos 80 e na primeira metade dos 90, após a Constituição de 1988, ocorre o processo que culmina com a entrada em vigor da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), quando o 2º grau profissionalizante, além da oferta quase residual a cargo das redes estaduais, praticamente se restringia ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que oferecia uma rica formação para o trabalho, favorecendo o desenvolvimento de proposições críticas sobre as relações entre educação e trabalho e cumprindo bem o seu papel fundamental, de formar trabalhadores qualificados para postos especializados de trabalho, e ainda indo além, ao possibilitar a inserção dos seus egressos no ensino superior.

É esse sistema que se modifica com as políticas públicas para a educação profissional e, no momento atual, está em expansão como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹³.

1.4 - Do entrave à expansão da educação profissional: e a dualidade?

O perfil da LDB de 96 é decorrente também, como aconteceu na LDB de 61, de discussões e disputas entre setores da sociedade civil, governamentais e de educadores e

¹² A Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982 não consta da maioria dos trabalhos, especialmente os publicados pelo MEC, sobre a história da educação profissional. A coletânea de leis, decretos e normas da educação profissional e tecnológica publicada pelo Ministério, em 2008, embora traga leis anteriores a essa, não a menciona. A sublimação desse processo de esvaziamento da compulsoriedade do ensino técnico, que pode demonstrar um erro estratégico do governo da época para a educação nacional, pode ser uma possibilidade de compreendermos esse desconhecimento de uma lei que aparece apenas para sancionar o que a sociedade já havia determinado.

¹³ A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi criada em 2008, pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro, e constitui-se, atualmente, por 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por uma universidade tecnológica, por 2 CEFETs e por 24 Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais. Sua criação gerou um crescimento exponencial da oferta de educação profissional no país, atingindo, hoje, todo o território nacional, como poderemos ver mais especificamente no segundo capítulo deste trabalho.

pesquisadores da área de educação, que foram travadas juntamente com o processo de redemocratização do país e com a tentativa de reconstruir o estado de direito, de modo que os conflitos em torno de projetos societários distintos eram elevados e acirrados.

No âmbito educacional, a disputa entre os que advogavam a favor da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, e os que perseguiram a lógica do mercado e da prestação de serviços, em detrimento dos direitos sociais, numa perspectiva liberal – apontando para os ideais do neoliberalismo, de diminuição do Estado – já era historicamente conhecida. Como é visível atualmente, a lógica do mercado e o discurso do setor hegemônico venceram parte fundamental da disputa, ficando mais uma vez a iniciativa privada livre para atuar na educação em todos os níveis.

No que tange à educação profissional e ao então 2º grau, essa disputa de ideologias e de interesses reacendeu a questão da dualidade, a partir de dois pólos opostos. De um lado, os que defendiam uma formação profissional *lato sensu*, integrada ao 2º grau nos seus múltiplos aspectos humanísticos e tecnológicos, onde o papel deste nível de ensino estaria orientado para a recuperação da relação conhecimento-prática do trabalho, respaldado no conceito de *educação politécnica*,

Seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 35).

Por outro lado, e como já sabido nos dias de hoje, o embate entre educação pública e educação privada fez com que a perspectiva de formação integral fosse vencida pela letra da lei, baseada no substitutivo do senador Darcy Ribeiro ao projeto original de LDB, substitutivo este que consolidava formalmente a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, percebendo-os como distintos, estando a última separada da educação básica e, mais precisamente, da escolarização regular.

Percebe-se que o ensino médio, além de atender à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, sendo possível a articulação entre a educação profissional e a educação regular por diferentes estratégias. De certo modo, o caráter ambíguo dessa legislação, já salientado por autores que se debruçaram em analisá-la, como Fávero (2005) e Cury (2002), fica evidente nesta questão, em que o nexos entre ensino médio e educação

profissional é reduzido à possibilidade de *articulação pontual* entre duas instâncias formativas consideradas distintas, tanto em termos organizacionais, como em relação ao perfil da formação realizada. Cabe ressaltar, neste caso, que essa redução dos nexos possíveis à *articulação pontual*, indicia, por si, seu caráter de excepcionalidade e, portanto, a proposição de que a não-articulação constituísse a regra.

Após alguns meses da sanção da LDB de 96, são retomadas, no Congresso Nacional, as discussões acerca da educação profissional, explicitamente no que diz respeito ao intuito de separação entre esta modalidade de ensino e a educação básica, demonstrando que os propósitos vinculados a essa separação, a um mesmo tempo expressos e dissimulados nas ambigüidades e imprecisões presentes na redação da lei, eram respaldados em discursos e proposições de grupos hegemônicos que já tramitavam no Congresso Nacional, sob a forma do Projeto de Lei nº 1.063, anterior à LDB/96 e advindo do Poder Executivo. O teor desse projeto – que versava sobre a separação entre o ensino médio e a educação profissional, e, conseqüentemente, acabava com os cursos técnicos de nível médio, tendo como foco, também, a aproximação entre dos CEFETs e das ETFs às estruturas empresariais, através do estabelecimento de parcerias visando à gestão compartilhada e à auto-sustentação financeira (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007; CHRISTOPHE, 2005) –, bem como a presença de questões similares nas discussões realizadas após a sanção da LDB de 96, evidenciam que esse era um ponto de atenção de um programa de ação mais amplo.

Esta questão encontrou resistência das mais diversas correntes políticas, gerando a não aprovação desse projeto de lei. Destarte, o Decreto nº 2.208, de 27 de novembro de 1997, ignorava toda a discussão anteriormente travada no Congresso e legalizava, mais uma vez, a dualidade entre a educação profissional e a educação básica, respaldada em ideais do sistema financeiro internacional – Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) – em especial, ao qual pede financiamento para diversas ações, que acabaram por constituir um complexo conjunto de medidas que ficou conhecido como Reforma da Educação Profissional.

Neste contexto, o ensino médio retoma o seu caráter puramente propedêutico, enquanto a educação profissional de nível médio – obrigatoriamente separada – passa a ser oferecida em duas modalidades: concomitante e seqüencial. A primeira forma se caracteriza pela exigência de duas matrículas e dois currículos distintos, cursados ao mesmo tempo, em instituições diferentes ou não; o seqüencial é destinado aos egressos da educação básica. O PROEP – Programa de

Expansão da Educação Profissional – que contou com subsídios do BID, sendo implementado e gerenciado pelo MEC e pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MET) – foi o outro componente desta reforma. O programa tinha como principal objetivo ser um agente da implantação do Sistema de Educação no país, através de um conjunto de ações que seriam desenvolvidas em articulação com diversos segmentos da sociedade, visando à expansão, modernização, melhoria da qualidade educacional e permanente atualização profissional. A ampliação e diversificação da oferta de vagas, a adequação curricular e de cursos às necessidades do mundo do trabalho e a qualificação e requalificação profissional eram as principais ações pretendidas, expressando um estreitamento cada vez maior da educação com o mercado de trabalho e com os setores não-governamentais, bem como caracterizando um conseqüente esvaziamento das obrigações do Estado com a educação enquanto direito social.

A redução de vagas no Sistema Nacional de Educação Tecnológica, conseqüentemente no ensino médio, a expansão da educação profissional via escolas comunitárias, organizadas como entidades de direito privado (CUNHA, 2005), coadunando-se com a cultura nacional de valorização do diploma de ensino superior, foram as conseqüências desta reforma, acompanhando o projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal. Os efeitos desse processo para a educação básica no país e, especificamente, para a educação profissional e sua marca histórica da dualidade, foram graves, constituindo um novo quadro de configuração da relação entre ensino médio e educação profissional que, por sua vez, se tornaria o cenário onde viria a emergir uma nova etapa de disputas.

Foi este, afinal, o cenário que gerou grandes discussões e mobilizações dos setores educacionais ligados ao campo da educação profissional, especialmente no início do primeiro mandato do Presidente Lula, acerca do decreto e, em especial, da separação obrigatória entre esta modalidade e a educação básica, retomando-se, deste modo, a discussão sobre uma educação politécnica, nos moldes já citados anteriormente.

No contexto do novo governo presidencial, a solução provisória entre a separação obrigatória e a proposta histórica de formação integrada, referenciada no conceito de politecnia¹⁴,

¹⁴ O termo educação politécnica foi esboçado por Marx em seus escritos sobre educação, embora nunca o tenha sistematizado. Significa uma educação multilateral, que combina a educação intelectual, corporal e tecnológica com a produção material, com o propósito de superação do hiato produzido historicamente entre trabalho manual e trabalho intelectual, proporcionando a todos uma compreensão integral do processo produtivo e, conseqüentemente, uma formação omnilateral, integral da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir nas mais diferentes áreas. Concepções essas que fundamentam a questão do trabalho enquanto princípio educativo, ainda

e nos seus nexos com as proposições de Gramsci (2006) de uma escola unitária, que garantisse a integridade da educação básica, contemplando o aprofundamento dos conhecimentos científicos e culturais produzidos e acumulados historicamente e a formação profissional,, culminou no Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004, que, entre outras providências, revogava o decreto anterior, de 1997, trazendo de volta a possibilidade de *integração* entre a educação básica e a educação profissional.

O ensino médio nas ETFs e nos CEFETs passa a ser oferecido na modalidade médio integrado, na qual o aluno cursa em uma única matrícula e em um único currículo as disciplinas características do ensino propedêutico e da grade profissional, estando ambas interligadas. Algumas instituições fora da Rede Federal também adotaram este modelo, que coexiste com o formato seqüencial e concomitante, estando este último em processo de transformação e mesmo de extinção em muitas escolas profissionais. Entretanto, é preciso salientar que a modalidade integrada ainda não se caracteriza como politécnica, visto que a maioria dos currículos, especialmente a grade profissional, está voltada para a formação do aluno em uma profissão específica¹⁵.

Neste contexto de mudanças na modalidade profissional da educação brasileira, o governo Lula tem investido esforços na ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criando novas instituições ou ampliando e interiorizando as mesmas, bem como vem transformando alguns CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – esta última ação tendo a intenção de transformar a Rede Federal em lugar privilegiado para o ensino superior tecnológico, através de cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e ênfase na pesquisa científica. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criada em 2008, como informado anteriormente, envolveu a agregação de instituições já existentes – os CEFETs, as ETFs e as escolas agrotécnicas federais –, sob uma nova normatização, e a criação de novas instituições – os Institutos Federais. A agregação dessas instituições em rede específica, bem como as relativas alterações no seu perfil, podem ser entendidas como ações voltadas à produção de uma “nova institucionalidade” que, por sua vez, constitui uma espécie de meio para

em Marx (RODRIGUES, 2009). A questão da escola unitária, em Gramsci (2006), possui nexos com os propósitos da politécnica em Marx.

¹⁵ Em capítulo referente ao campo de estudos desse trabalho, trataremos um pouco mais desse assunto. No entanto, já salientamos que os currículos do ensino médio integrado não são objetos de análise nesse trabalho, indicando possibilidade de estudo futuro.

propulsionar a ampliação da escala de realização da oferta federal nessa área, em um patamar efetivamente novo, abrangendo hoje todo o território nacional.

De certo modo, é possível sustentar a idéia de que a histórica dualidade entre a educação profissional e o ensino propedêutico está sendo transformada a partir dessas políticas públicas expostas acima; contudo, é necessária uma análise profunda dessas ações governamentais, bem como das formas como esses novos cursos e instituições vêm estruturando seus currículos e concepções de ensino, de modo a avançarmos na compreensão das múltiplas tensões existentes hoje entre a diferenciação formativa em curso e o efetivo enfrentamento da dualidade. Integrar o ensino médio com a educação profissional pode não representar o fim da dicotomia se a perspectiva ideológica que permeia essa expansão e esse reordenamento não se coadunar com visões e ideais de formação de um sujeito integral.

Nas palavras de Frigotto,

Para o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas. (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

1.5 – As marcas da educação profissional no capitalismo dependente: algumas considerações necessárias.

Durante o percurso histórico aqui considerado, que interliga a educação profissional com o ensino propedêutico, em especial o de nível médio, algumas características estruturais foram identificadas, podendo ser pensadas enquanto formadoras da dualidade que marca a educação brasileira nos dois últimos séculos.

A educação profissional vem sendo forjada, desde a criação dos Colégios de Fábrica, no início do século XIX, a partir de marcas do assistencialismo, da formação de mão de obra para as necessidades do mercado e da descontextualização do ensino superior, já que até 40 anos atrás não possibilitava o ingresso nesse nível de ensino. Nesta perspectiva, a questão da pobreza e a questão de classe sempre estiveram na base desta modalidade de ensino, mesmo quando as

reformas do ensino brasileiro delegavam sua equidade com o ensino médio propedêutico, visto que os currículos permaneceram diferenciados e, logo, a formação oferecida os distinguia.

Sob inúmeros aspectos, a educação para o trabalho vem sendo marcada não só pela pobreza de sua população alvo, mas pela pobreza de objetivos, evidenciada, dentre outros elementos, na predominância da perspectiva de adestramento do trabalhador para os postos de trabalho que requerem força manual em detrimento do intelecto. Embora novos delineamentos da questão se apresentem nos dias atuais, especialmente nesta década de início do século XXI, apontando possibilidades de reorientação, ainda que parcial, é evidente a necessidade de mudanças mais incisivas – no âmbito das ações governamentais, mas também no âmbito mais amplo da própria cultura – se o objetivo for a efetiva superação da perspectiva ainda hegemônica, formada a partir da idéia de educação profissional para os “desvalidos da sorte”. A sua diferenciação com o ensino médio regular – ou propedêutico, como vem sendo tratado neste trabalho até o momento – e o não-acesso ao ensino superior, seja através de leis e regulamentos ou dos currículos, são percebidos neste trabalho como a principal marca da dualidade estrutural do ensino brasileiro.

Neste sentido, iniciamos este trabalho com reflexões de Acácia Kuenzer sobre esta dualidade da educação brasileira e a perspectiva de que, frente ao modelo de produção da acumulação flexível e a necessidade de trabalhadores também flexíveis para os rumos que o mundo do trabalho vem tomando, essa característica tem se sustentado, apesar das modificações recentes da política de educação profissional.

Estudos vêm sendo realizados por pesquisadores do tema, que se questionam sobre os rumos da política em curso e as reflexões que estão gerando, no que tange não apenas à dualidade, mas à identidade da educação profissional no país. A concepção de educação politécnica, sinalizada acima nas palavras de Frigotto, sugere que a implementação efetiva da proposta do ensino médio integrado, fundamentada nesta concepção, é um dos grandes desafios para o governo, além de alguns obstáculos a serem enfrentados, tais como a quebra de resistência das políticas estaduais – que tem a responsabilidade de oferta prioritária do ensino médio –, as modificações nas diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que induzem à perspectiva de *articular* o ensino médio e a educação profissional, e não de *integrá-los*, e a histórica visão da educação profissional como meio de preparação rápida e exclusiva para o mercado de trabalho.

Entendemos a questão da educação profissional e sua relação com a educação básica como sendo atravessada por diversos elementos e temáticas que a estruturam e a forjam. Para além das marcas e características aqui destacadas, a fundamentação histórica dessa relação é baseada nas desigualdades formadoras da sociedade brasileira, estando o sistema educacional refletindo-as, enquanto as produzem e reproduzem, bem como caracteriza as políticas públicas – neste caso específico, as educacionais – como espaço de disputas ideológicas e de poder, alavancadas por interesses de diversos setores e grupos sociais representativos, que prescrevem a educação como basilar para a estruturação do país que se quer e se necessita.

Gaudêncio Frigotto, ao prefaciar o livro *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado* (2008), faz uma síntese da formação econômica e social do nosso país, tendo o materialismo histórico como vetor crítico. Busca em Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira sua apreensão para as diferenças de classe que permeiam nossa sociedade e que estruturam nossa educação, assim como todos os aspectos culturais e sociais decorrentes do modelo de capitalismo adotado pelo Brasil.

Com fundamentos determinantes para sua existência, o capitalismo é baseado na propriedade privada dos meios de produção e na expropriação da classe trabalhadora, como já salientava Marx. A concepção utilitarista e egoísta do ser humano são as bases para o estatuto científico desse modelo econômico que depende de instituições reprodutoras das relações sociais típicas desse sistema para sua sobrevivência. No entanto, as marcas mais estruturantes desse sistema advêm dos processos de acumulação, concentração e centralização do capital desenvolvidas de maneira contraditória, desigual e combinadas entre si.

O que significa dizer que a igualdade não subsiste no capitalismo e as diferenças entre classes são produzidas e reproduzidas tendo as instituições reprodutoras, entre elas e escola, como intermediárias nesse processo. Como um direito social e dever do estado, a educação formal é a que, via de regra, melhor desempenha o papel de reprodutora da vida e dos modelos sociais. Todas as diferenças e contradições do sistema capitalista são reproduzidas *in loco* nas instituições de ensino, sejam escolas ou universidades, cabendo a nós lembrar, como salienta Lefebvre (1998) que não sem modificações: algumas se dissolvem, outras se modificavam e outras se ampliam.

Correntes teóricas trabalharam por muito tempo a formação social brasileira como constituída por um embate entre características hipoteticamente duais, que impediam o nosso

desenvolvimento: o arcaico, o tradicional e o subdesenvolvido, de um lado, em contraposição ao moderno e desenvolvido. No entanto, em se tratando das contradições e diferenciações de classe, a teoria do capitalismo dependente sugere que as disputas entre estratos sociais são resolvidas ou dissipadas pelas rearticulações do poder das classes dirigentes, conciliando os interesses entre o que chamam de arcaico e moderno. Esses dois últimos conceitos nos ajudam a traduzir o capitalismo dependente, do qual a sociedade brasileira é representante.

A visão dessa teoria afirma que o que nos constitui enquanto uma sociedade de capitalismo dependente não é apenas nossa relação de subordinação econômica aos países centrais, mas também uma relação dialética entre as características apresentadas acima, frutos de um processo que, nas palavras de Frigotto, ao citar Florestan Fernandes, reitera, ao longo de nossa história, a *modernização do arcaico* e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional.

Nesses termos, as sociedades de capitalismo dependente, mais do que as outras, possuem uma familiaridade com as estratégias de manutenção do poder vigente através das relações entre suas esferas de classes, que está diretamente associada a nossa inserção subalternizada na divisão internacional do trabalho. A manutenção do atraso, da informalidade e do improdutivismo de certos setores é condição fundamental para que os núcleos integrados ao capitalismo orgânico mundial se desenvolvam. A representação do ornotorinco, feita por Francisco de Oliveira (2003), expressa perfeitamente essa “simbiose” que nos caracteriza, onde “a exceção constitui-se regra como forma de manter o privilégio das minorias”.

As desigualdades societárias, especialmente aquelas vinculadas à divisão entre trabalho simples e trabalho complexo, na qual as diferenças entre classes sociais possuem lugar estratégico, se espalham por todos os setores da vida social e não seria a educação uma exceção. A escola, mais do que instituição reprodutora do nosso modelo social, também o produz tendo em vista as relações traçadas dentro dela. Todas as desigualdades percebidas entre ensino propedêutico e profissional não são privilégios dessa modalidade, mas estão presentes em toda educação nacional.

A educação brasileira, por ser implementada em diferentes sistemas espalhados pelo país, não possui uma unidade de oferta, o que não apenas compromete sua qualidade, mas fortalece as desigualdades, especialmente entre as grandes regiões, que já possuem desigualdades por si só. Os índices da educação (ou falta dela), tais como o de analfabetismo, traduzem essa afirmação

em dados: em 2002 a taxa de escolarização das pessoas com 15 anos ou mais era de 81,6% dessa população no Brasil; na região Sudeste o número era de 89,8%, frente aos 79,8% do Nordeste do país. (IBGE)

Ao compararmos os números que representam o analfabetismo funcional que, segundo a UNESCO, é relativo aos que possuem menos que o 5º ano do ensino fundamental, os mesmos dados do IBGE revelam que enquanto o sudeste, em 2002, possuía 29,4% de pessoas com 15 anos ou mais nessa categoria, no nordeste esses números eram de 33,2%. A defasagem escolar (idade/série) também concorre nesse sentido, tendo em vista que, entre as pessoas com 14 anos, na região sudeste 51,8% estava em séries que não correspondiam a de sua idade, enquanto no nordeste brasileiro esse índice era de 84,1%.

O relatório da situação da infância e da adolescência brasileira de 2009 (SILVA; ALCÂTARA, 2009), realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – demonstra, no mesmo sentido dos dados o IBGE, a situação desigual da educação nacional. Embora aponte para importantes avanços nos indicadores de acesso, aprendizagem, permanência e conclusão do ensino básico, as desigualdades regionais, étnico-raciais e socioeconômicas são evidenciadas enquanto impeditivas da garantia do direito de aprender para as parcelas mais vulneráveis da população. Apenas a guisa de ilustração, dos 2,4% das crianças entre 7 e 14 anos de idade que estão fora da escola, 450 mil (66%) são negras e na região norte há duas vezes mais crianças longe dos bancos escolares do que na região sudeste.

Embora inúmeros estudiosos do tema compreendam que apenas políticas públicas que busquem a redução dessas desigualdades possam oportunizar uma melhora qualitativa na educação brasileira e, por conseguinte, das famílias das classes mais baixas, a discussão que traçamos neste momento nos impede de perceber uma efetivação dessas indicações. A existência de nosso modelo de capitalismo, o dependente, é inerente a essas distorções. Mesmo ações como a expansão da educação profissional nos dois últimos anos, que insere na pauta a ideia de diminuição das desigualdades a partir da oferta de formação de qualidade em todos os estados do país, parece de mudanças estruturais para que se transformações dessa natureza se concretizem.

Atentando para Gramsci, percebemos a escola como a responsável pela formação dos intelectuais de nossa sociedade, sejam eles de quais terrenos da vida produtiva forem: técnicos para as funções da indústria ou cientistas, todos são formados pelo sistema (os sistemas) educacional de seu país. A divisão entre o trabalho simples e complexo e a formação de pessoas

para atuarem nesses campos não desprezam o papel da instituição escolar como responsável. Dentro da educação básica nacional, é o ensino médio a primeira e única etapa que traz em seus princípios e currículo a preparação para a vida produtiva. Seja pela intermediação (o ensino regular que prepara para a educação profissional *stricto sensu*, como Kuenzer chama o ensino superior) (2007, p. 9) ou pela profissionalização técnica de nível médio, é nessa etapa que a relação educação e trabalho surge para os educandos, bem como a dualidade da educação se mostra de forma mais clara.

Nesse sentido, salientamos que é no acesso ao ensino superior que se expressa com maior contundência o caráter estrutural de uma dualidade que não apenas realiza-se pontualmente em momentos específicos da escolarização, mas a “vertebra” por completo, realizando vias distintas de formação. Estabelecida como local de formação de dirigentes, das profissões de maior prestígio e remuneração dentro da divisão internacional do trabalho, ou, como utilizamos acima, do trabalho complexo, a universidade é, via de regra, o caminho desejado por todos, mas, efetivamente, destinada a poucos ou, como percebemos nitidamente no atual contexto, tornando acessível apenas a partir de uma diferenciação interna de modo também dual.

Contudo, em toda a história da educação brasileira, seu acesso sempre foi restritivo, tendo os filhos das classes economicamente abastadas seus principais alunos. Por outro lado, a profissionalização de nível técnico, que prepara profissionais para as profissões mais subalternizadas, ou trabalho simples, sempre esteve associada aos filhos dos operários. A classe pobre da população se quer possuía acesso ao sistema educacional, realidade que vem sendo transformada, como demonstram os números apresentados anteriormente.

Nessa vertente, a educação nacional reproduz, no âmbito da economia interna, as relações sociais baseadas nas diferenças classistas do sistema capitalista. Percebemos ao longo do panorama histórico apresentado nesse capítulo, juntamente com a breve análise sobre a sociedade brasileira, que as marcas principais da educação profissional – dualidade e relação direta com o sistema de produção – são reflexos do modelo de capitalismo dependente do país e que referencia toda a base da educação nacional.

Por outro lado, percebemos também que o atual *programa de ação* do governo federal para com a educação profissional, tendo a expansão da Rede Federal como uma das principais políticas, traz elementos novos para o fenômeno estudado neste trabalho. Deste modo, ao

trazermos as configurações desse processo de expansão, buscaremos compreender as mudanças e transformações que podem estar sendo efetivadas na educação profissional brasileira.

Por fim, cabe aqui alertar para a necessidade de atenção à adequada abordagem da relação entre dualidade estrutural e dualismo interpretativo. Oliveira (2003), fazendo uma crítica contundente ao modo de pensar o subdesenvolvimento a partir da visão dualista de que o moderno e o antigo seriam antitéticos e que, por isso, o desenvolvimento não aconteceria, constrói uma análise rigorosa do modo simbiótico pelo qual as características antigas e novas se conjugam e formam as sociedades capitalistas periféricas. Tomando essa análise como referência, assinalamos que nosso intuito, ao tratar da dualidade estrutural da educação brasileira é, exatamente, buscar avançar na compreensão das formas complexas como as vias formativas distintas para segmentos sociais, também distintos, conjugam-se no plano mais amplo dos *programas de ação* hegemônicos, servindo, deste modo, aos fins dominantes de constituição (ou permanência) de uma sociedade cujas formas complexas de estratificação persistem como condição de sucesso de um modo de acumulação ancorado nas formas mais exploratórias do trabalho.

Capítulo II

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Rede Federal de Educação Profissional: Vieses da Expansão

2- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Rede Federal de Educação Profissional: vieses da expansão.

Instituída em 2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica vem sendo expandida desde então através de medidas específicas para a educação profissional. Compreendidas, em seu conjunto, enquanto um programa de ação do governo federal, essas medidas estão implementando mudanças significativas na oferta de formação profissional no país, assim como na educação básica de nível médio, por meio da (re) integração do ensino médio ao ensino técnico na forma do Ensino Médio Integrado (EMI).

Para discutir tais medidas e o processo ao longo do qual elas adquirem seus sentidos, empreendemos uma caracterização da atual configuração administrativa e territorial da Rede Federal, buscando apreender suas mudanças e as possíveis ressignificações do ensino profissional no Brasil, especialmente no que concerne à oferta do EMI, tendo a questão da dualidade estrutural da educação como foco de análise. Buscamos referendar nossa análise, neste caso, na articulação entre pesquisa documental, pesquisa institucional e revisão bibliográfica com vistas a avançar na apreensão tanto das formas históricas como são formulados e realizados os programas de “integração” e de “expansão”, quanto das discussões que ajudam a revelar as concepções de integração e de expansão que toma forma concreta nessas realizações.

Neste sentido, os discursos de governo também se constituem em elementos de análise para a compreensão dos objetivos do programa de ação estatal e as possíveis transformações que estão sendo e ainda podem ser desencadeadas a partir do processo em questão.

2.1- A expansão enquanto fenômeno e suas características básicas.

O programa de ação em “prol da educação”, que foi desenvolvido nas duas últimas gestões presidenciais no Brasil (2003-2006 e 2007-2010), priorizou, segundo lideranças de movimentos sociais¹⁶ e os próprios discursos de campanha, que abordaremos no próximo tópico, a expansão do ensino superior e da educação profissional. Através de programas como o Universidade Para Todos (ProUni), a Plataforma Paulo Freire, que atende a demanda de professores da educação básica das redes municipais e estaduais de ensino que não possuem

¹⁶ Reportagem do site eletrônico Vermelho, de 6 de julho de 2010. Disponível em http://www.vermelho.org.br/educacao/noticia.php?id_noticia=132844&id_secao=268. Acesso em 11 de abr de 2011.

formação adequada, maiores subsídios ao Financiamento Estudantil (Fies) e, especialmente, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁷, a educação superior teve um aumento de vagas por meio de novos campi e novos cursos, num combate, segundo palavras de um representante da Associação Nacional dos Pós Graduandos – ANPG – Júlio Neto, em matéria no site *Vermelho*, a marca de exclusão do nosso sistema educacional.

No campo da educação profissional percebemos dois principais eixos de ação interligados, na definição das ampliações dessas modalidades de ensino: um referido à integração do ensino médio à educação profissional, presente no Decreto de nº 5.154/04, e outro referente à expansão territorial. De fato, a característica central do Decreto de 2004 é a possibilidade de (re)integração do ensino regular ao ensino técnico na modalidade EMI, promovendo a criação de novos cursos nos CEFETs e, conseqüentemente, a criação de mais vagas na educação básica e na profissional. Já a expansão territorial, que teve seu início em 2007 e solidificou-se em 2009, com a Lei nº 11.892, que cria os Institutos Federais, viabiliza uma interiorização pelo país através da criação de novos *campi* vinculados às sedes (reitorias) nas regiões metropolitanas e cria, também, novas instituições através da integração de antigas ETFs.

Nesse viés, percebemos a expansão por diferentes eixos que, integrados, a forjam enquanto um fenômeno não apenas de política pública, mas subjacente também ao âmbito das ações sociais que são desenvolvidas nas instituições de ensino e na sociedade civil.

A expansão escolar, conforme apresentada por Algebaile (2009), envolve mudanças significativas na oferta educacional, que se caracterizam por maior oferta no número de vagas, por criação de novos cursos e modalidades de ensino, pela maior distribuição territorial das instituições, bem como pela ampliação dos serviços prestados aos educandos e à sociedade, de forma geral. O aumento do tempo de escolarização também é outro eixo que pode ser percebido como pertencente ao fenômeno da expansão. Ampliação da oferta escolar, em sentido estrito, e diversificação da oferta formativa constituiriam um eixo a partir do qual se configurariam os processos de expansão, cujo teor, por sua vez, estaria igualmente implicado com um segundo eixo de modificações, relativo à alteração do escopo de ação institucional. Neste último caso, a

¹⁷ O REUNI foi criado através do Decreto nº 6.096 de 24 de abr de 2007, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação e que tem como principal objetivo o crescimento e a expansão física e pedagógica das universidades federais, impondo o estabelecimento de metas quanto ao número de docentes por alunos e à evasão estudantil, que devem ser cumpridas pelos gestores para que os subsídios financeiros sejam mantidos.

“migração de tarefas” sociais para as instituições educativas seria um dos principais exemplos, por suas repercussões na ação institucional, não só em termos de agregação na composição da ação institucional como um todo, bem como na própria configuração do perfil formativo das instituições e sistemas educativos. A atenção recai, neste caso, para os sentidos da expansão quando, para além da diversificação da oferta formativa, observa-se a verdadeira instituição de uma diferenciação de vias formativas, por meio das quais os processos formativos, mais que diversos, revelam-se desiguais (ALGEBAILLE, 2011).

Tendo essa discussão como referência, compreendemos que a expansão da educação profissional nos últimos três anos vem se realizando incisivamente a partir do eixo da distribuição territorial de unidades de ensino, especialmente pelas cidades afastadas das regiões metropolitanas, num processo que consideramos de interiorização e que está diretamente relacionado com outros eixos característicos do fenômeno, destacando-se: a criação da modalidade integrada ao ensino médio, gerando diversos novos cursos por todo o país; a geração de mais vagas nos novos *campi* e em novos cursos técnicos, atendendo também a uma demanda social com programas direcionados para a profissionalização de jovens e adultos e a certificação profissional pela Rede Certific¹⁸, configurando formas particulares de diferenciação formativa.

Embora todas essas medidas se apresentem, em um primeiro olhar, como ações advindas de leis e normas estatais, sem a participação direta de outras relações de poder e sociais, não podemos reduzir a expansão da educação profissional a esse terreno. Como já sinalizamos anteriormente, o fenômeno da expansão escolar deve ser compreendido no escopo das práticas sociais e das relações de forças que antecedem e atravessam as medidas oficiais. A história da ETF de Química, atual Instituto Federal do Rio de Janeiro, que será apresentada no capítulo terceiro deste trabalho, pode ilustrar bem as implicações desse movimento de expansão escolar com as demandas locais e de relações sociais e políticas.

Apenas a guisa de ilustração, em 1994 essa instituição se expande territorialmente pela primeira vez, com a abertura de uma unidade na Baixada Fluminense (Nilópolis), consolidando as demandas da prefeitura do município de Nilópolis por uma instituição pública de ensino, a fim de suprir uma carência por educação de qualidade, mas também respondendo a adversidades políticas internas que vinham acontecendo na gestão da instituição. A entrevista de Armando Maia, pró-reitor de ensino técnico do IFRJ, concedida para este trabalho, também configura a

¹⁸ Programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. Para saber mais acesse <http://certific.mec.gov.br/>

criação das unidades de Duque de Caxias e de Paracambi como uma expansão pelo viés das relações de poder de prefeituras municipais em conjunto com os gestores da instituição, corroborando para a compreensão de que as relações sociais e de poder possuem influência direta no movimento de expansão que se dá na escola pública no Brasil, não sendo diferente na educação profissional.

A compreensão de que o fenômeno da expansão escolar pode advir de movimentos da própria sociedade para, só depois, ser adotado como políticas e ações públicas governamentais colabora para discutirmos o atual processo de expansão da educação profissional, através da Rede Federal, no que tange às expectativas dirigidas à educação escolar no contexto sociopolítico do primeiro governo Lula.

Se a expansão da educação básica na história do nosso país (,) sempre se deu pela noção do atendimento aos mínimos de subsistência, compreendendo a educação como um direito social que deve ser atendido no seu nível básico (ALGEBAILLE, 2009), a expansão atual da educação profissional se dá em duas vertentes distintas: o atendimento ao básico, que não vem sendo suportado pelos governos estaduais no que concerne ao ensino médio, e ao desenvolvimento econômico nacional através da profissionalização dos seus trabalhadores, ressaltando a sua marca historicamente relacionada ao mundo da produção.

A situação precária do ensino médio nas redes estaduais, as novas necessidades do setor produtivo por mão de obra qualificada de nível médio decorrentes do crescimento de indústrias nas regiões não-metropolitanas do país, o desenvolvimento dessas mesmas regiões, a necessidade de contenção do “inchaço” urbano com a migração de trabalhadores do interior para as metrópoles e a urgência do Estado em suprir as demandas sociais nas regiões mais afastadas do país são aspectos observados como integrantes das demandas políticas, sociais e econômicas que subsidiaram o atual processo de expansão da educação profissional e desdobrados ao longo deste capítulo, ao tratarmos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 - A rede federal de educação profissional e tecnológica: caracterização e expansão.

Mas se tivesse que destacar uma só área de prioridade máxima, para um próximo governo, eu citaria a educação. Se reeleito, pretendo intensificar ainda mais o esforço que estamos fazendo para revolucionar a qualidade da educação no Brasil.

O Brasil só poderá ocupar seu verdadeiro papel no mundo se formar melhor a sua juventude, se aperfeiçoar seus quadros técnicos, se criar novas gerações pensantes. Para isso não basta que nosso jovem tenha o direito de entrar na escola, mas que tenha a felicidade de sair dela bem formada, preparado para a vida em condições de competir no mercado de trabalho. (...) Já que estudei menos do que gostaria. Exatamente por isso, quero ser o presidente que mais fez pela educação no Brasil. Ela terá prioridade absoluta. (LULA, 2006)¹⁹

O trecho acima faz parte do discurso da campanha de reeleição do ex-presidente Lula, em 2006. A educação foi questão de prioridade nos palanques e debates, como parte do programa de governo que a enfatizava enquanto substrato para o desenvolvimento nacional, juntamente com a distribuição de renda entre a população. Fazendo uma comparação com o programa do primeiro mandato (2003 – 2006), percebemos diferenciações relativas à educação enquanto questão de política pública.

Se na campanha de 2002, as críticas ao modelo econômico engendrado pelos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso eram um ponto emblemático, com destaque para a privatização da oferta da educação e para a descentralização, que “se confunde com desoneração do Estado para com o sistema de educação” (Programa de Governo Coligação Lula Presidente, 2002, p: 45), após quatro anos de governo, o programa para a reeleição possuía caráter de continuidade e de ampliação da oferta qualitativa na esfera educacional.

Em relação à educação profissional, os programas pesquisados possuem caráter distinto: enquanto no de 2002 a formação do trabalhador em nível técnico não aparece em momento algum, destinando-se a formação para o trabalho à educação básica e ao ensino superior, no texto de 2006 o ensino técnico e tecnológico ganha destaque, com ênfase para a ampliação da oferta e fazendo parte não apenas do item específico Educação, mas aparecendo como um dos focos das políticas para a juventude. Percebemos, como já apresentando anteriormente, programas e políticas específicas para essa modalidade do ensino nos anos seguintes de gestão, contudo, divergentes da idéia de integração com a educação básica, apresentada quando do Decreto nº 5154/2004.

Para compreender o percurso das políticas referentes à educação profissional ante a sua integração com a educação regular, é necessário destacar o que alguns autores entendem como parte da dualidade da educação brasileira, respaldada na histórica divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, estando o primeiro relacionado às classes populares e o segundo àqueles que

¹⁹ Discurso de campanha de 2006, do então candidato a reeleição, Luís Inácio da Silva (Lula), no dia 11 de junho de 2006. Disponível no site <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u79910.shtml>

deverão assumir as posições de domínio e direção no âmbito da sociedade política e da sociedade civil. Deste modo, é relevante conhecer as disputas de interesses, discussões e entraves que compõem a atual fase dessas políticas no país.

Os impasses sobre as articulações entre educação regular e formação profissional ganharam destaque nos anos 1970, quando se desenvolvem e consolidam vias distintas de formação profissional vinculadas à formação regular de nível médio, expressas, de um lado, por uma medida genérica de vinculação compulsória do então ensino de 2º grau à formação técnica em variadas áreas, e, por outro, pela criação de instituições especializadas em que essa formação vinculada se faria em grau de excelência²⁰.

Durante os anos 80 e no início da década de 1990, os trabalhadores organizados e educadores avançaram, de diversos modos, nas suas formulações e reivindicações relativas a uma educação profissional articulada à elevação da escolaridade. Na segunda metade da década de 1990, porém, o governo de Fernando Henrique Cardoso impôs a separação total entre educação geral e formação profissional por meio do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997 (Decreto de 97), que proibia a oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio, provocando um significativo abalo da organização e das relações institucionais nos CEFETs, a redução do número de matrículas na rede federal de ensino e de seu peso na composição geral da matrícula, bem como novo fortalecimento das instituições da sociedade civil, em especial as vinculadas ao setor empresarial, na oferta de formação profissional.

No início do primeiro mandato do governo Lula, este é o cenário da educação profissional no país. As críticas contundentes em relação às políticas neoliberais da gestão anterior estavam baseadas numa discussão recorrente na sociedade civil, entre setores progressistas e conservadores, desde a década de 1980, quando do processo de elaboração de uma nova LDB. A tensão entre o ideal de uma escola pública, laica, gratuita e de qualidade para todos e a lógica do mercado e da prestação de serviços em detrimento dos direitos sociais, numa perspectiva liberal, prosseguiu mesmo depois da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

²⁰ Consolidam-se, de fato, a partir de então, no âmbito da educação regular, duas vias formativas, para diferentes segmentos sociais. A formação profissional obrigatoriamente vinculada ao 2º Grau foi predominantemente oferecida pelas redes estaduais de ensino e por escolas privadas, com notórios problemas de qualidade referentes às inadequadas instalações das instituições de ensino para as modalidades profissionais oferecidas, falta de professores, modalidades formativas de baixa importância no sistema produtivo, baixo desenvolvimento das disciplinas básicas, dentre outros problemas, com raras exceções. Na rede paralela constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs, criados na década de 1970), desenvolve-se uma experiência inédita de instituições formativas de alto nível técnico, promovendo formação em áreas profissionais vinculadas aos setores mais dinâmicos da economia, bem como formação geral propedêutica viabilizadora do prosseguimento dos estudos em instituições e carreiras universitárias de prestígio.

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), especialmente no imbróglio de decretos posteriores, referentes à educação profissional.

O setor progressista, que defendia uma formação profissional *lato sensu*, integrada ao 2º grau nos seus múltiplos aspectos humanísticos e tecnológicos, orientando o papel deste nível de ensino para a recuperação da relação conhecimento-prática do trabalho, respaldado no conceito de educação politécnica, permaneceu na luta pela revogação do Decreto de 97, em busca de uma nova regulamentação (FRIGOTTO, 2007). Esta luta permaneceu intensa até 2003, culminando com o Decreto de 2004.

Neste período, lutou-se não apenas pela revogação do Decreto de 97, mas por uma reformulação da LDB/96, que contemplasse a qualidade da educação profissional baseada numa transformação da formação do trabalhador no país. Contudo, uma análise mais crítica das medidas tomadas pelo governo e do próprio Decreto, que tinha como propósito a diminuição das diferenças existentes entre educação profissional e educação regular, desvela um cenário distinto do que é revelado no discurso presidencial.

Empreendendo uma análise do período de 2003-2005, com foco na questão apresentada acima, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) sinalizam contradições entre o discurso e a prática, levando-nos a considerar o sentido de continuidade em relação ao governo do PSDB, se não nos princípios ideológicos, ao menos na prática hegemônica a respeito da dualidade entre a formação de trabalhadores e a educação básica regular, que desde o princípio estrutura a educação brasileira.

Os setores a favor de uma reformulação da educação para o trabalhador, que entendem o trabalho como fundamento ontológico do ser social (TONET, 2005), pretendiam uma integração real entre as modalidades de ensino – básica e profissional – através da legislação básica da educação nacional, modificando-a em caráter irrevogável, e não através de atos de Executivo de caráter transitório e da proposição de uma lei específica para a educação profissional, que não ocorreu de fato. A distinção de visões sobre a educação profissional e sua relação com a educação regular pode ser percebida nas demais ações do governo até os dias de hoje. Mas o discurso do Ministério da Educação (MEC) ia em direção contrária aos fatos:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques,

dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, MEC, 2005, p. 2, apud, FRIGOTTO, idib, p.3)

Apesar do Decreto de 2004 ter possibilitado a (re) integração do ensino profissional à educação regular através da modalidade integrada²¹ e da oferta do ensino médio pelas escolas técnicas, abrindo novas vagas nas instituições federais, a concepção de ensino fragmentada permaneceu inalterada, já que as legislações pertinentes não sofreram reestruturação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, que apenas em 2010 começam a ser discutidas em relação à educação profissional.

Nesta perspectiva, compreendemos que existem formas distintas de integração entre a educação profissional e o ensino regular: o Decreto de 2004 possibilita a integração administrativa, que se dá pelo reconhecimento da integração pelo restabelecimento da possibilidade de uma matrícula única; por outro lado, não existe uma interferência no que tange à integração curricular, já que a mesma só poderia se dar em prazo mais longo que o da integração administrativa, requerendo persistência das ações governamentais no sentido da viabilização dessa forma mais ampla e complexa de integração. Ainda hoje, estudos apontam para uma diversidade nos currículos dos cursos integrados, sendo divididos entre “núcleo comum” e “núcleo técnico”, com coordenadores distintos para ambos e numa falta de diálogo que alguns docentes, em sua prática isolada, tentam reverter no cotidiano das salas de aula.

A análise realizada pelos três autores já citados conclui que, na ausência de verdadeiro apoio governamental à proposição de integração plena, o Decreto 5.154/2004 foi acomodado aos interesses conservadores, presentes nas palavras de Fernando Henrique Cardoso, ao dizer que “*O Brasil não tem falta de empregos, mas de empregados*”, anulando o potencial transformador da realidade da formação do trabalhador brasileiro, que está na sua origem de princípios e de lutas de educadores e pesquisadores da área. Contudo, compreendemos, também, que a reintegração da educação profissional com o ensino regular é muito recente para que medidas adicionais que intensifiquem novas propostas curriculares demonstrem resultados efetivos.

Ainda nesse caminho, entendemos que a histórica dualidade que compõe essas modalidades de ensino é marca fundamental da dualidade maior que estrutura a sociedade

²¹ A modalidade integrada constitui-se na matrícula única em uma instituição de ensino na qual o aluno irá realizar o ensino médio integrado ao ensino técnico, em um único currículo (com disciplinas da grade do núcleo comum e do núcleo profissionalizante) e um único itinerário formativo, recebendo, ao final do curso, um único diploma que o confere o ensino médio e o técnico de nível médio em uma área específica.

brasileira e que compõe o viés classista das sociedades capitalistas. Deste modo, como toda mudança estrutural, entendemos que são necessários anos atravessados por reformas, estratégias de mudanças, políticas sistemáticas que atuem no sentido de uma real integração, nos âmbitos administrativo e curricular. Ressaltamos, também, que o Decreto de 1997 separa a educação profissional do ensino regular de forma intervencionista, abalando a organização interna das escolas técnicas e dos CEFETs, diminuindo o número de matrículas do ensino médio público – na medida em que essas escolas federais não mais podiam ofertar o ensino médio regular – e atingindo a qualidade da educação ofertada à medida que os profissionais de ensino dessas instituições sentiram o peso da mão do Estado em suas práticas cotidianas.

Em direção distinta, o Decreto de 2004 não teve a forma de intervenção, mas de estimular e possibilitar às escolas técnicas de todas as esferas governamentais reintegrar o ensino médio à educação profissional. Políticas de indução a esta reintegração começaram a ser traçadas dentro do próprio MEC, mas não chegaram a ser implementadas.

No entanto, é impossível não considerarmos a fragmentação dentro do próprio MEC como um aspecto que evidencia os limites concretos ao avanço mais significativo de uma perspectiva ampla de integração. A manutenção da Secretaria de Educação Profissional, hoje Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – sustenta a separação entre educação profissional e educação regular. Subsídios para essa análise são encontrados nas palavras abaixo:

De uma política consistente de integração entre educação básica e educação profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio MEC. (FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, 2005 a, p 24)

Do mesmo modo, a emergência de uma multiplicidade de programas com foco na profissionalização de jovens e adultos trabalhadores (PROJOVEM, Escola de Fábrica, mais recentemente, Brasil Profissionalizado, PROEJA²²), reforça o caráter de fragmentação das políticas governamentais e a desvinculação do propósito da integração, assim como ocorreu em 1942, com a Reforma Capanema.

²² A diversificação da oferta formativa através da criação de programas de profissionalização para segmentos específicos de estudantes e trabalhadores, como o Programa Brasil Profissionalizado (2007), Programa Escola Aberta do Brasil – E-Tec (2007), Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade jovens e adultos – Proeja (2005), e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem (2005), compõe o conjunto de medidas expansionistas da educação profissional, fazendo parte, também, de um programa de ação para a formação do trabalhador.

Nos anos que se seguiram, o governo deu início a ações de desenvolvimento da educação profissional e de sua expansão, através de projetos focais e políticas de reorganização das escolas técnicas federais, que pretendiam modificar o perfil dessa modalidade de ensino frente ao pensamento hegemônico que a ligava estritamente às classes populares e a uma educação de baixa qualidade, que preparava unicamente para o ingresso no mercado de trabalho em profissões subalternizadas.

No entanto, uma mudança da materialidade estrutural da sociedade e nos valores e concepções correspondentes é um processo lento, que demanda anos de ações e políticas efetivas que repercutam diretamente na natureza das relações de poder das classes sociais (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005), resultado impossível de se obter a partir de ações isoladas do Executivo. Isto fica demonstrado em uma reportagem feita pela TV Câmara, em 2008, quando da discussão do projeto de lei para a criação da Rede Federal: a profissionalização de nível médio aparece como alternativa à graduação, na fala de um aluno, que após três tentativas de ingressar na graduação em medicina escolheu “o curso técnico por ser mais fácil de entrar e de cursar” (Lean, aluno do curso técnico em enfermagem do Senai), indicando uma continuidade no pensamento social a respeito da dicotomia entre educação profissional e ensino superior, onde o último é o *locus* dos filhos da elite. A fala do aluno é complementada pelas palavras do repórter, que diz que “apesar de um curso técnico oferecer uma educação que serve *até de base* para o ensino superior, só atrai 8% dos 10 milhões de alunos do ensino médio”, (grifo nosso), sinalizando marca de classe da histórica, e persistente, dualidade entre educação profissional e ensino regular.

Nesse sentido, nos apropriamos da análise de Henry Lefebvre, ao discutir o papel da escola no século XX, referenciando-se em Marx, para reiterarmos nossa compreensão da questão de classe que perpassa a dualidade estrutural da educação:

A escola (de massa) prepara proletários e a universidade prepara dirigentes, tecnocratas e gestores da produção capitalista. Sucedem-se as gerações assim formadas, substituindo-se uma pelas outras na sociedade dividida em classes hierarquizadas. (1994, p. 226)

Destarte, mudanças mais profundas na estrutura social são consequências de contradições, lutas e conflitos entre setores de classe com interesses distintos, e também da forma como a maioria das políticas públicas é criada (COUTINHO, 1989), mesmo quando essas políticas se

firmam na continuidade do pensamento social hegemônico, não representando grandes mudanças societárias. A expansão da educação profissional federal não ocorreu de forma diferente.

A mesma reportagem citada acima mostra ideias diferenciadas para a educação profissional em relação ao mundo do trabalho: enquanto um grupo na Câmara dos Deputados entendia que as escolas técnicas deveriam ficar sob a responsabilidade das universidades federais e ser vinculadas às necessidades produtivas de cada região, outro grupo salientava a importância da expansão da educação profissional estar relacionada com o desenvolvimento do país através do financiamento de cursos em áreas voltadas para a tecnologia.

A Rede Federal é atualmente constituída por 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais –, pela Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR –, pelos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e por 24 (vinte e quatro) Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Atualmente abrange todo o território nacional com 366 unidades, das quais mais de duzentas foram construídas nos últimos sete anos, com ênfase para 2008 e 2009, através do projeto de expansão da educação profissional empreendida pelo governo Lula.

Dados do governo mostram que, no ano passado, juntamente com a comemoração do centenário²³ da Rede Federal, foram integrados aos Institutos Federais 31 CEFETs, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino²⁴ e 39 escolas agrotécnicas. No sul fluminense, temos como exemplo dessa unificação o caso do Colégio Agrícola Nilo Peçanha, escola técnica até então pertencente à Universidade Federal Fluminense e que em 2009 foi transferida para o IFRJ, tornando-se o campus Nilo Peçanha – Pinheiral. Deste modo tem sido realizado o processo de expansão e interiorização, com a criação de novos cursos, novas unidades de ensino e agregação de instituições já existentes à Rede Federal.

Observando o mapa (Figura 1) da Rede Federal percebemos que sua presença na maior parte do país, especialmente de estados fora das regiões sul e sudeste, é representada pelos Institutos Federais, que atingem os 26 estados e o distrito federal. Alguns estados contam com mais de uma dessas novas instituições, como a Bahia – o Instituto Federal da Bahia (dezesseis campi) e o Instituto Federal Baiano (nove campi) – e Minas Gerais como o estado que mais

²⁴ A Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) é integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, vinculada a um Centro Federal de Educação Tecnológica, a uma Escola Agrotécnica Federal ou à Escola Técnica Federal, mantendo com essas instituições uma dependência administrativa, pedagógica e financeira..

Institutos Federais possui, sendo cinco no total: o Instituto Federal de Minas Gerais (seis campi), o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (sete campi), o Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais (quatro campi), o Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (três campi) e, por fim, o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (quatro campi). Minas e Rio de Janeiro são os dois únicos estados em que os CEFETs foram mantidos com seu nome e organização originais²⁵.

Hoje, ao caracterizarmos a Rede Federal, voltamos à reportagem apresentada acima quando da discussão de sua implementação. É notório qual grupo teve suas ideias implementadas, mesmo que com algumas modificações do projeto de lei inicial. Decidiu-se atender às demandas produtivas locais em detrimento da geração de tecnologia para o desenvolvimento do país, bem como pela escolha pela reiteração de algumas profissões que já vinham sendo destinadas às camadas médias e populares. Deste modo, a separação entre educação básica e educação profissional, que foi reforçada com a criação da SETEC, teve continuidade com a criação de uma rede paralela à estrutura da educação regular no país, com características próprias, mas legislada pela mesma lei (LDB/96) e possuindo diretrizes curriculares específicas (Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999). Ressaltamos, deste modo, a continuidade na oferta diferenciada para distintas classes sociais.

Seguindo os interesses e demandas locais, as novas unidades federais de ensino profissional têm sido instaladas em cidades estratégicas de regiões do país, levando e criando cursos que, em tese, estão em consonância com o mercado de trabalho e políticas regionais.

Usando Volta Redonda como exemplo, a decisão da instalação do campus do Instituto Federal do Rio de Janeiro na cidade foi um processo de disputas e interesses políticos e econômicos de três cidades da região sul fluminense – Resende, Barra Mansa e Volta Redonda – que envolveu os setores produtivos locais, não apenas optando-se pelo município que agregava as melhores características, como localização, investimentos públicos, população e acesso, mas também direcionando-se os cursos a serem implementados e a área de atuação dessa nova unidade.

²⁵ Observa-se sobre a não transformação dos CEFETS de Minas e do Rio em Institutos Federais que estes foram as primeiras Escolas Técnicas a serem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, ainda em 1978, através da lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, os primeiros a atuarem no ensino superior e os que, junto ao MEC, fizeram o pedido de se transformarem em Universidades Tecnológicas, como a UFTPR. Embora não caiba nesse trabalho o aprofundamento desta questão, entendemos que é uma discussão que importa ser feita em estudo futuro.

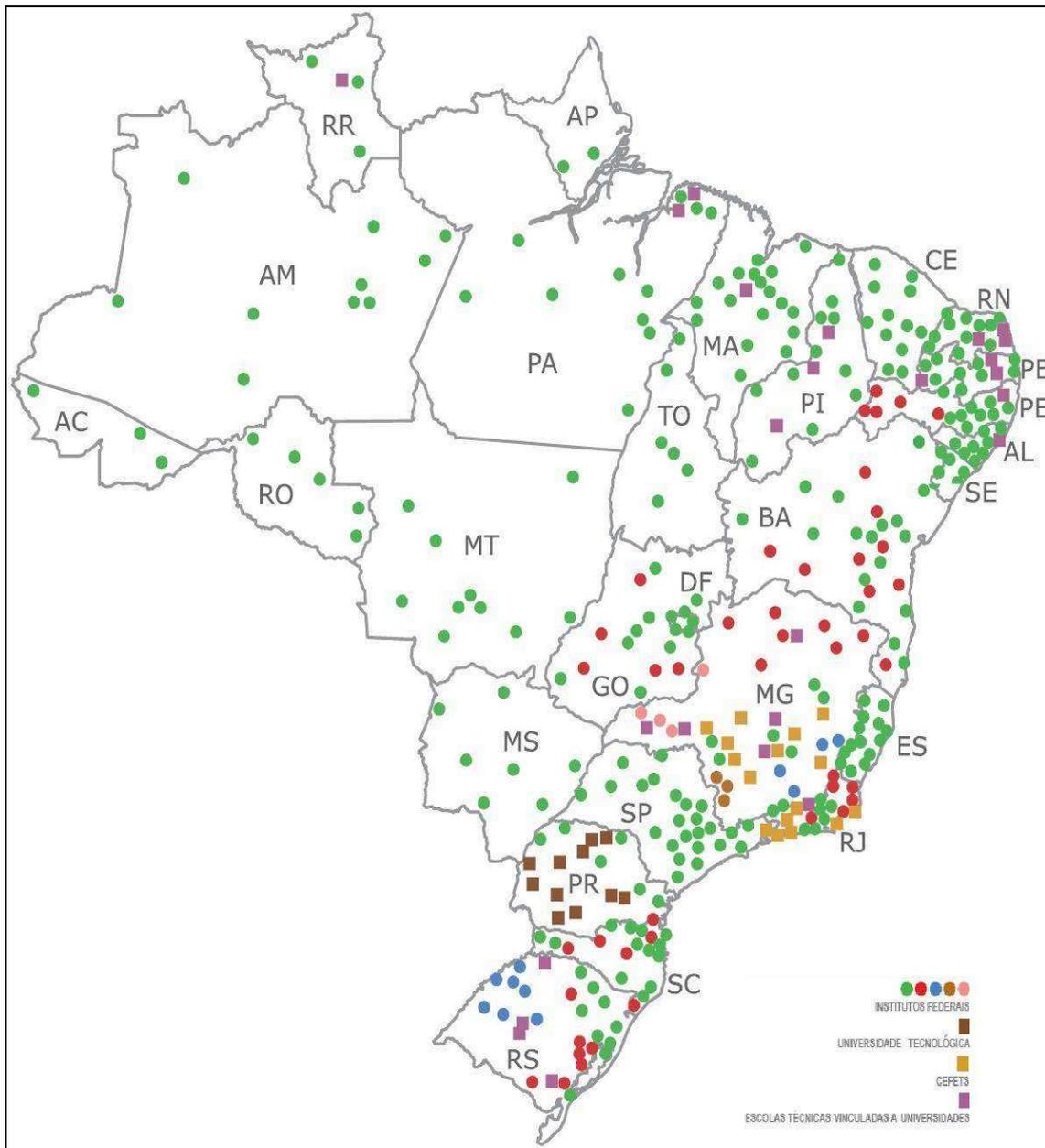


Figura 1: Mapa de distribuição territorial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (MEC, 2010).

Entretanto, a educação nacional e seus diversos (sub) sistemas de ensino também são vinculados em si por essa mesma subordinação à LDB e às diretrizes curriculares nacionais, sem existir de fato um sistema nacional de educação, conclamado por correntes de educadores, que o

entendem como possibilidade de reformulação integral da educação nacional. Quando da aprovação do decreto de 2004, a idéia do governo era:

Em seus fundamentos (MEC), argumenta-se que se pretende analisar e interpretar alguns artigos da LDB e também sistematizar e integrar as redes existentes de educação profissional e tecnológica no âmbito de um sistema nacional de educação, configurando-se a educação profissional e tecnológica como um subsistema. (FRIGOTTO, CIAVATA, RAMOS, 2005 a, p 20)

Contudo, se falarmos de um sistema nacional de ensino dotado de total organicidade, tal como postulado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, este não foi criado até a atualidade. O que temos enquanto sistema de ensino no país é uma forma de conjunção de redes e sistemas (municipais, estaduais, públicos, privados) articulados nacionalmente por meio de uma normatização administrativa, que estabelece regras comuns de organização do ensino bem como a equivalência e inter-relação entre as diferentes etapas e níveis, em território nacional (SAVIANI, 1999). A este sistema, sim, a Rede Federal foi pontualmente integrada, postulando-se uma expansão da educação profissional onde o novo, por vezes, não consegue ir efetivamente além do que já existia. A análise desse processo de expansão deve levar em conta essa tentativa de conjugação de ações passadas e ações presentes, seus sentidos estratégicos na configuração da política em curso.

O reordenamento da educação profissional em rede só acontece em 2008, com a Lei nº 11.892, embora em 2009 o MEC tenha comemorado ostensivamente o que chamou de “centenário da Rede Federal”, fazendo parecer que a forma recentemente constituída remonta aos momentos de origem das antigas Escolas Técnicas. A educação profissional enquanto subsistema já existia antes de 2008 e mesmo antes do decreto de 2004, o que não significa que as formas anteriores a 2008 liguem-se às formas atuais por meio de uma continuidade e expansão lineares. Remonta ainda ao governo Itamar Franco a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que transformou, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais em CEFETs e estabeleceu, com o PROEP, a expansão de oferta da educação profissional, pela União, em parceria com os estados e municípios, distrito federal, setor produtivo e organizações não-governamentais, cabendo a essas esferas governamentais e civis “a manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino” (MEC, 1994).

Voltando à análise da provável continuidade do governo Lula em relação ao de Fernando Henrique, juntamente com a provável atualização no presente a partir do que já existia, em

detrimento da reformulação e criação de novos modelos que transporiam paradigmas vigentes, a nova fase de expansão da educação profissional, tendo como marco temporal do decreto de 2004, até 2009, perpetua noções históricas dessa modalidade de ensino, tais como a preponderância da formação para o mercado do trabalho, a persistência de profissões subalternizadas, a parceria com municípios e estados, embora em outra perspectiva – a do atendimento às especificidades produtivas locais, e não a formação de trabalhadores para atuar no desenvolvimento nacional.

Em outro viés, mas sob a mesma ótica de identificação de continuidade de pensamento hegemônico, Otranto (2010) compreende que a expansão através dos Institutos Federais é um exemplo de implementação de uma nova pedagogia da hegemonia, de uma educação que busca o consenso da população sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses do mercado nacional e internacional. Hegemonia entendida numa perspectiva gramsciana, estabelecida em um complexo sistema de relações e de mediações e em contraposição à noção de dominação. É o Estado brasileiro, através de medidas e ações, especificamente nesse caso na redefinição da educação profissional através do modelo dos Institutos Federais, redefinindo os fundamentos e práticas estatais no sentido da consolidação e do aprofundamento de um projeto burguês para a atualidade (NEVES, 2005).

A criação dos Institutos Federais, como poderemos ver mais ilustradamente no capítulo seguinte, tem na integração e verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, seu principal objetivo. Destaca-se, no seu marco legal, *uma estreita articulação com os setores produtivos locais em uma proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas e na oferta formativa* (Otranto, 2010, p. 97), em benefício direto para os arranjos produtivos locais (APLs), entre outros objetivos diretamente relacionados ao mercado produtivo, entre eles a ideia, presente na própria Lei nº 11.892, de pesquisa aplicada dirigida às indústrias e empresas.

Em uma primeira análise, já que se trata de um programa de governo recente e que carece de tempo para que possam ser observados seus resultados, pode ser entendido como um modelo alternativo de ensino superior, especialmente à universidade de pesquisa, assim como vem sendo adotado por reformas educacionais em países da América Latina ao longo da década de 1990 (OTRANTO, 2010, apud, LIMA FILHO E QUELUZ, 2006). Podemos entender como o início de um processo de diversificação formativa, tendo a universidade para a formação profissional como o outro ponto de um novo eixo de dualidade.

Adotando a perspectiva de economia de capital dependente, na qual inserimos o Brasil, os Institutos Federais, e conseqüentemente a redefinição da educação profissional, vão ao encontro das políticas educacionais e financeiras do Banco Mundial. Ainda nas palavras de Otranto,

O documento do Banco Mundial de 1999 (...) além de também destacar a necessidade de diversificação das instituições, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades e pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica com duração de dois anos. (OTRANTO, 2006, p. 20)

A análise do caso anteriormente citado da não transformação dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em universidades tecnológicas pode ser subsidiada por essa perspectiva de regulação da educação nacional em relação às políticas externas. Os cursos superiores de tecnologia e a instituição dos Institutos Federais altamente vinculados aos APLs são exemplos relevantes dessa diversificação da educação superior, que pode ser corroborada em ações recentes do próprio MEC, como, quando do lançamento de um edital²⁶ voltado para programas e projetos de extensão universitária, destina apenas três linhas de atuação para os Institutos Federais, frente às nove para as universidades federais.

Contudo, mesmo considerando o caráter de continuidade e de *transformismo* entre programas e governos, algumas diferenças se destacam nesse sentido. Se o PROEP tinha como consequência um esvaziamento das obrigações do Estado para a formação básica e profissional, delegando a responsabilidade pela profissionalização técnica dos trabalhadores para a iniciativa privada e entidades civis, e, conseqüentemente, desrespeitando o princípio da educação enquanto direito social, o novo programa de expansão trabalha em outro viés.

O Decreto de 2004, as ações expansionistas dos CEFETs e o processo de expansão da educação profissional através da criação da Rede Federal e dos Institutos Federais compõem um programa que, mesmo atravessado por ideais economicistas e referendado por estratégias de desenvolvimento de órgãos internacionais, compreende a educação enquanto direito social inalienável do cidadão e devolve ao Estado a obrigação da oferta de formação profissional gratuita e, a princípio, de qualidade, já que busca reproduzir a excelência dos centros tecnológicos.

²⁶ EDITAL Nº 04, PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - PROEXT 2011 – MEC/SESu. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em 04 de junho de 2011.

Nesse sentido, os novos modelos de instituições federais de educação profissional e tecnológica podem ser uma importante oportunidade de transformação e melhoria da modalidade profissional no Brasil, especialmente na perspectiva de integração com a educação básica, através do ensino médio integrado, demonstrando possibilidades de superação do viés classista, ao buscar uma superação das desigualdades sociais através de um currículo integral e tendo como princípio a formação do sujeito em sua totalidade, não apenas nos anseios do mercado de trabalho. São essas possibilidades que discutiremos brevemente no subitem abaixo, e que já demonstra um ponto a ser melhor desenvolvido em trabalhos futuros, por requerer pesquisas específicas que não cabem na atual fase em que nos encontramos agora.

2.3 - Ensino Médio e sua vinculação à educação básica: contradições da integração.

Na busca de compreensão da nova fase de expansão da educação profissional, tendo o IFRJ *campus* Volta Redonda como referência de análise, e atentando especialmente para o objetivo central deste trabalho – que busca aferir, nas mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação profissional, as possibilidades de superação da dualidade entre esta e a educação básica, que marca toda a história do ensino nacional –, o EMI se faz ponto fundamental de análise.

Pretendemos discutir brevemente o EMI enquanto carro-chefe da atual fase da educação profissional, considerando especialmente as bases que o constituíram enquanto política pública de educação do governo federal. Deste modo, buscamos, em documentos anteriores ao decreto de 2004, os pressupostos e as diretrizes que nortearam todo o desenvolvimento de expansão e de (re) integração do ensino técnico com o ensino propedêutico, e que acreditamos ser a base para a criação dos Institutos Federais e do EMI, como se constitui hoje.

2.3.1- Momento de reformulações: pressupostos e diretrizes

A atual integração entre educação profissional e educação básica, tendo o ensino médio como ponto de convergência, vem sendo discutida e estruturada, há alguns anos, por educadores, setores do governo, acadêmicos e pesquisadores da área de educação e trabalho. Estes

acontecimentos ocorreram especialmente em períodos importantes de transformações legislativas, como o processo de elaboração Constituinte, em fins da década de 1980, o processo de tramitação e aprovação da LDB de 96, o período posterior ao decreto de 97, o início do primeiro governo Lula e o momento atual, em que se discute a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

A atual fase da expansão da Rede Federal, que acreditamos ter o EMI como oferta principal, seja em novos cursos, vagas e, principalmente, nos fundamentos filosóficos dessa nova etapa da educação profissional no país, resulta de mudanças estruturadas pelo primeiro governo Lula, ao decretar a possibilidade de integração entre educação profissional e educação básica. No entanto, o decreto de 2004 não foi uma medida isolada, mas a consolidação legal de um caminho de discussões, anseios e estudos que pretendiam reverter o decreto de 97 e (re)integrar a formação técnica à educação básica, de forma diferenciada das medidas anteriores.

A análise do documento que antecede o decreto de 2004 – *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica – Proposta em discussão* (abril de 2004) –, da SETEC, nos mostra que as bases para a atual fase que agora estudamos, marcada pela criação da Rede Federal, sua expansão e interiorização, e seus nexos com o EMI, haviam sido pensadas ainda sob o regime da proibição da oferta de cursos integrados. Nesse sentido, se ainda não tratavam explicitamente da integração, pelo impedimento da situação normativa e institucional então vigente, seus pressupostos são todos baseados na articulação entre a educação profissional e a educação básica, tendo o desenvolvimento social como princípio geral.

Compreendendo a educação como um processo histórico e dinâmico, “pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas” (SETEC, 2004, p.11), a proposta de educação profissional do primeiro governo Lula é atravessada pelos pressupostos de formação integral do educando e de integração com o trabalho, entendendo-a como meio para o desenvolvimento social e não reduzindo o seu alcance à mera adaptação escolar às necessidades dos empregadores. O texto da proposta busca estabelecer uma relação em que o trabalho é entendido em seus diversos significados, tais como criação e aprendizagem, parte integrante do cotidiano dos cidadãos, seja em locais de trabalho formal ou em qualquer atividade que desempenhem em suas vidas. A integração entre educação e trabalho exprime o papel desempenhado por ambos:

Trabalho e educação exprimem, com efeito, elementos diferenciados, mas recorrentes de produção, de acumulação do conhecimento teórico-prático, necessários aos indivíduos no seu relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e necessidades, indispensáveis à formação de sua cidadania plena. (SETEC, 2004, p. 22)

Existe, portanto, uma tentativa de romper com a lógica do adestramento do indivíduo, revelando-nos bases teóricas que comungam com o conceito de trabalho como princípio educativo e, embora em linhas muito tênues, uma relação com o princípio da politecnia, presente no entendimento da formação para o trabalho como algo além da preparação técnica para uma única profissão. A educação é afirmada como algo que deve permitir ao educando compreender as diversas relações do trabalho em sua vida, implicando uma formação integral do sujeito político.

Deste modo, o documento estabelece a clara intenção de minimizar as desigualdades educacionais através da articulação entre educação básica e profissional. Em termos de estratégias, as palavras de ordem no documento são integração e articulação, desta vez com os sistemas de ensino municipais e estaduais e com as entidades públicas e privadas que estiveram, durante uma década, no comando da educação profissional. Destarte, torna-se clara a intenção do governo federal de retomar a responsabilidade pela educação profissional, compreendendo-a como política pública, de concepção, acompanhamento e controle do Estado, sendo também sua competência executá-la, juntamente com outras instâncias da esfera pública e da sociedade civil.

De fato, o que se percebe nessa linha de pensamento é uma retomada da educação profissional pelo governo federal, tendo em vista as conseqüências que o governo FHC, e sua política de desarticulação e privatização, imprimiram a essa modalidade de ensino, não apenas ao desintegrá-la da educação básica, mas ao ampliar o espectro de entidades e instituições privadas contempladas com recursos públicos para realizarem ações de formação profissional e tecnológica, incentivando uma progressiva privatização de escolas públicas, como os CEFETs, através da criação de cursos pagos. Tal política, por outro lado, provocou a revelação de um complexo conjunto de demandas, por parte de diferentes setores da sociedade, relativas às necessidades de ampliação da escolarização dos trabalhadores. É nesse espaço de tensões que são elaboradas (e disputadas) as propostas de retomada da educação profissional no governo Lula.

A educação profissional como política pública e a necessidade de articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais são os principais aspectos do documento governamental que antecede, em apenas um mês, o decreto de 2004 e salienta, para nós, os

princípios básicos que vieram a compor as estratégias de reconfiguração da formação do trabalhador nos anos subsequentes. A expansão da Rede Federal e do EMI são alguns dos principais fenômenos que compreendemos estar ligados a esses pressupostos, tendo em vista que a partir da possibilidade de reintegração, as políticas públicas para essa modalidade de ensino avançaram nesses sentidos já descritos no documento: integração e articulação, tendo o Estado como proponente e financiador das ações.

2.3.2 – O Ensino Médio Integrado: algumas discussões

Os dados do MEC, relativos ao número de Institutos Federais no país que oferecem a modalidade ensino médio integrado, nos permitem constatar que em todas as instituições existe um ou mais cursos técnicos integrados ao ensino médio, confirmando nossa hipótese de que, embora os Institutos Federais se assemelhem mais aos centros universitários (por terem as suas ofertas formativas muitas vezes concentradas em uma área de formação) e tenham na oferta do ensino superior e no desenvolvimento da pesquisa e da extensão seu diferencial em relação aos CEFETs, é no nível médio de ensino que a expansão da Rede Federal está se consolidando.

Esse quadro nos revela que os discursos de campanha do segundo governo Lula estão sendo efetivados na política de implementação de unidades de ensino federal por todo o território nacional, levando uma educação média de qualidade agregada à promessa de empregabilidade que, bem como o crescente número de vagas, vem estando presente na maior parte das falas e campanhas de difusão de programas e ações do governo federal.

O EMI é a modalidade da educação profissional em que existe uma unificação de matrícula do curso técnico e do ensino médio regular, em uma única instituição de ensino e com um currículo único, permitindo ao educando, em três anos, concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, obter uma certificação de técnico em uma das áreas produtivas.

A partir da realidade que vem sendo apresentada nessa nova fase da educação profissional no Brasil, algumas questões estão sendo levantadas pelos estudiosos do campo da educação e trabalho, incluindo discussões sobre o currículo, as finalidades, a perspectiva teórica que orienta as ações e a formação pretendida e realizada. Uma das questões mais relevantes para este trabalho tem nas finalidades do ensino médio integrado seu principal eixo.

É notório que o ensino médio, desde o início da educação formal no Brasil, é o nível de escolaridade que mais sofre por problemas estruturais, como percebemos nas palavras abaixo:

O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, continua sem identidade. (KUENZER, 2007, p. 9)

Essa natureza mediadora do ensino médio sempre o colocou em uma posição de conflito entre o mundo do trabalho e a educação propedêutica, tendo no ingresso no ensino superior e/ou na vida produtiva o seu fim. De fato, a falta de uma identidade mais claramente definida para a educação média nunca foi resolvida em nenhuma das legislações educacionais, e percebemos nisso uma das bases da problemática conceitual enfrentada nas discussões sobre o que vem a ser a formação para o trabalho. Compreendemos que a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, tão fortemente presente na materialidade da vida social e nas formas concretas de realização da educação escolar nas sociedades capitalistas, de modo particularmente intenso no Brasil, está subjacente a essa problemática conceitual e a sua persistência no debate educacional brasileiro, já que a escola é uma instituição produzida dentro de determinadas relações sociais e, no capitalismo, não apenas participa da produção de suas relações fundamentais, como tende a reproduzi-las.

O capitalismo dependente que modela a sociedade brasileira, tal como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, reforça, no plano da materialidade da vida social e das idéias nela atuantes, as desigualdades produzidas pela educação brasileira. O ensino médio não foge a essa regra, ainda que nele essas desigualdades adquiram configurações e modos de realização específicos. Em artigo publicado na Folha de São Paulo, Wanda Engel (2010) nos dá um panorama da situação dessa etapa da educação básica nos país, informando que a média brasileira de anos de estudo é de sete anos e que entre a população economicamente ativa, apenas 16% concluíram o ensino médio. Dos jovens em idade escolar que deveriam estar nesse nível do ensino, apenas metade estão matriculados: parte encontra-se no ensino fundamental e quase 20% não possuem matrícula. Na faixa dos 18 aos 24 anos esses dados aumentam significativamente, já que 68% da população dessa faixa etária não concluíram a educação básica e estão fora da escola.

Para além desses números e da questão da identidade, o ensino médio brasileiro sofre de problemas de estrutura. Grande parte das escolas funciona em situações precárias e mais da

metade dos seus concluintes o fazem no curso noturno ou supletivo. A falta de um sistema nacional de ensino respalda as deficiências e desagregação do ensino médio entre as regiões do país. Especialmente se compararmos as zonas urbanas e rurais, também agrava-se o quadro da desigualdade na sua oferta.

A política pública, que traz o ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como a principal frente de expansão, pode ser explicada à luz do panorama que esboçamos acima. Pela legislação brasileira, a oferta do ensino médio é responsabilidade dos estados, cabendo à União estabelecer diretrizes em colaboração com estes e prestar assistência técnica e financeira. Ou seja, o ensino médio não é objeto de atuação prioritária da União. Contudo, frente à sua falência, o governo federal toma para si parte da responsabilidade de minimizar os problemas enfrentados durante décadas, atuando em duas frentes: a ação direta na produção da expansão da oferta do EMI, na forma dos Institutos Federais, e intervindo nos estados por meios da criação de políticas de indução ou direcionamento da ação destes em determinado sentido, visto que existe um movimento de criação de cursos de EMI nas redes estaduais de ensino.

A interiorização da Rede Federal, de fato, leva um ensino médio de melhor qualidade para todos os estados do país e para regiões até então desassistidas pelo poder público. Há relatos de que a inauguração de um Instituto Federal em locais distantes dos grandes centros urbanos torna-se motivo de evento político nessas cidades, frente à escassez de políticas públicas. Por outro lado, compreendemos que em números absolutos, ainda é inexpressiva a contribuição do ensino médio integrado para a melhora qualitativa dessa etapa da educação básica.

Embora em ascendente expansão, o ensino médio integrado à educação profissional ainda agrega números irrisórios frente ao total de matrículas nesta etapa de ensino no país, representando menos de 1%, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em âmbito nacional tínhamos 7.966.794 de alunos matriculados no ensino médio. Destes, apenas 175.831 no ensino integrado.

No entanto, o que está em discussão para este trabalho vai ao encontro de artigos que começam a ser publicados em revistas da área de educação: a proposição governamental de ensino médio integrado, em curso no país, traz mudanças significativas para a educação no país, além da expansão do número de vagas e da aparente melhora na sua oferta?

Segundo, como discute Marise Ramos junto a outros pesquisadores, em matéria na revista *Poli: saúde, educação e trabalho*, de janeiro de 2011, sobre o tema em questão e volta às bases da educação profissional para tentar responder ao questionamento acima. Segundo a entrevista,

Além de nunca ter saído da pauta da política educacional brasileira, a educação profissional também nunca perdeu duas de suas marcas originais: a característica economicista, que a vincula muito fortemente à dinâmica do mercado de trabalho e a aponta como meio de preparar as pessoas para esse mercado, e a característica da dualidade, que a situa como a educação destinada à classe trabalhadora e aos filhos da classe trabalhadora. (LEAL apud RAMOS, 2011)

São as transformações no modo de acumulação do capital que vão modificando esses aspectos ao longo da história. Na atual fase da educação profissional, há uma retomada das proposições e do discurso economicista e da vinculação intensa com o mundo produtivo. Com a aceleração econômica do país e o crescimento do setor produtivo, profissionais de ensino médio voltam a ser requeridos nos postos de trabalho, demandando uma formação que estava centralizada em poucas unidades dos antigos CEFETs. Significa dizer que as políticas de educação profissional dos dois governos Lula foram impulsionadas pelo rearranjo da economia do país e o modelo médio integrado uma possibilidade de atender às necessidades do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, diminuir a situação precária do nível médio brasileiro.

Reportando-nos às formulações de Gramsci (2006a e 2006b), acerca das correlações de forças atuantes nos processos de decisão política, de forma direta ou na forma do gradual delineamento da ação estatal, podemos afirmar que essa retomada das proposições e do discurso economicista é fortemente indicativa de uma significativa *restauração* no processo de delineamento da nova política de educação profissional, do peso das forças vinculadas a frações dominantes do meio empresarial, defensoras de um projeto restrito, instrumental aos interesses do capital.

Entendemos que tal restauração não se dá de modo absoluto, já que é visível a presença, na disputa dos sentidos da política, de forças e proposições historicamente implicadas com a defesa de uma educação profissional de caráter emancipatório. Mas a nova forma de presença dessas proposições redutoras é alarmante, não apenas pela força que demonstra nas disputas mais abertas, mas, e talvez principalmente, pelo modo como tem se infiltrado, com sucesso, em medidas e ações onde antes predominavam os sentidos opostos, descaracterizando e promovendo o gradual transformismo dos projetos em curso.

Nesse ínterim, o ensino médio integrado, que tem como princípio histórico a formação integral do sujeito, possibilitando uma passagem para a politécnica, é propagado como uma via de acesso ao mercado de trabalho para os seus concluintes. Compreendemos, enquanto pesquisadores e educadores, que a discussão que cabe para as políticas públicas não deveria estar pautada no elo mercantil da educação básica, contudo, foi esse o discurso que permeou todo o segundo governo Lula e que começa a vincular o mandato de Dilma Rousseff.

Dentro das escolas, os dirigentes também trabalham, ainda, na preparação do aluno para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, o desenvolvimento regional, já que a maior parte dos cursos técnicos integrados ao ensino médio tem sido escolhida frente às necessidades produtivas das regiões em que são ofertados. O discurso de diretores dessas unidades de ensino se respalda na necessidade de abrir portas para os alunos no mercado de trabalho e tal discurso, por sua vez, dá suporte à subseqüente apresentação e legitimação da demanda de esforços para a contratação de professores das áreas técnicas e das ciências exatas, em detrimento do chamado núcleo comum. Neste, alguns docentes do quadro tem suas relações de trabalho definidas por contratos temporários, segundo o regime de “professores substitutos”, já que as vagas efetivas são quase sempre utilizadas para o núcleo duro²⁷.

Existe, então, uma contradição entre a concepção do que viria a ser a *integração* e a real utilização que se tem feito da proposição de *ensino médio integrado*. Concordamos quando Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) chamam atenção para a necessidade de lutarmos sistematicamente pelo “ensino médio, como educação básica, dentro da concepção da escola unitária e da educação politécnica” (p. 15). Também concordamos com a concepção de que o EMI possa ser compreendido como uma travessia para a educação unitária e politécnica, considerando que as condições materiais e a conjuntura atual não permitem avançar de modo mais imediato em direção a uma maior transformação.

Contudo, tendo em vista os discursos governamentais e as práticas adotadas para a execução dessa política dentro das instituições de ensino, permanecem dúvidas sobre a efetiva realização de uma educação que tenha como base uma formação científico-tecnológica e histórico-social capaz de possibilitar aos educandos “compreender os fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005) do sistema produtivo no qual vivem, efetivando-se, assim, uma formação integral.

²⁷ No capítulo III faremos maior referência a essa questão do corpo docente quando estivermos descrevendo o campo da pesquisa.

Esta análise, que tem no conceito de transformismo de Gramsci (2006a e 2006b) seu aporte teórico, é feita no espaço de conflitos e tensões entre duas perspectivas de ensino médio integrado: a primeira, nossa referência analítica, é a proposta história construída a partir de reflexões sobre concepções teóricas e educacionais que o concebem como uma ponte para a efetivação da educação politécnica; a segunda, representada pelo programa de EMI hoje predominantemente em curso na Rede Federal, constituído por políticas governamentais que parecem resultar de complexas e problemáticas fusões entre alguns elementos de referência firmados pelas proposições anteriormente referidas e elementos orgânicos às proposições de educação profissional de viés economicista. A proposta em curso de “ensino médio inovador” parece ser uma das mais significativas (e constrangedoras) expressões desse transformismo.

Ou seja, observa-se, de um lado, uma proposta histórica construída a partir de movimentações complexas que envolvem a produção acadêmica em seus vínculos com o movimento sindical e docente, e, de outro, programas de ação governamental que vão incorporando conciliações com outros setores empresariais, como o sistema S²⁸ e os próprios APLs. O que ocorre é um transformismo entre a primeira proposta e a que é colocada em prática, ou seja, uma atenuação da noção densa e coletivamente produzida sobre o EMI, como parte de uma luta histórica por um ensino médio e uma educação profissional referenciados em propósitos de formação humana de caráter emancipador.

Ialê Falleiros, também na matéria da revista Polis (2011), insiste que o que se está chamando de integração é, a bem da verdade, uma proposta de simultaneidade curricular, já que a integração no conteúdo (e não apenas da forma) não acontece na atual proposta, permeada pelas forças empresariais e pela idéia de empregabilidade. E é esse debate que vem sendo discutido nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio. Duas propostas estão em pauta dentro do Conselho Nacional de Educação: uma feita pelo próprio Conselho e a outra redigida pelo GT que contou com pesquisadores do campo de educação e trabalho de diversas instituições públicas do país.

A grande diferença entre as duas propostas está na sua base conceitual, explica Cláudio Gomes, representante da EPSSJV-Fiocruz, na mesma entrevista citada acima:

A proposta elaborada inicialmente pelo CNE continua trabalhando fortemente com as referências da pedagogia das competências como princípio de organização

²⁸ Nas conclusões deste trabalho desenvolveremos melhor a questão da tentativa, por parte do governo federal, de fortalecer o sistema S no que concerne à oferta da educação profissional dentro do programa de ação proposto.

curricular. Parte do princípio de uma aproximação formal entre educação básica e profissional, trabalhando no sentido da empregabilidade (...) A intenção [da crítica à pedagogia das competências presente na segunda proposta] foi propor o entendimento crítico do que é uma educação integrada, que não é uma forma, e sim um princípio. (LEAL, apud GOMES, 2011, p 8)

O que podemos concluir desse quadro atual, tendo o EMI como ponto de discussão, é que o caminho das transformações no ensino médio brasileiro apenas começou a ser traçado a partir das políticas públicas de expansão da educação profissional. Embora já tenhamos alguns indicadores, tais como a permanência da discussão sobre a identidade e a finalidade do ensino médio, a relação direta com o modelo de economia e de desenvolvimento do país e, um dos principais e ainda não citados, que é a importância da participação dos intelectuais orgânicos nesses processos de mudança, muito (ou quase tudo) ainda precisa ser discutido e estudado.

2.4 – Diversificação: o elemento da expansão

Concluimos este capítulo com muitas questões a serem respondidas sobre o ensino médio integrado, como já havíamos anunciado, e que não serão enfrentadas nessa pesquisa, já que o tempo necessário para essa investigação é outro, bem como os seus instrumentos e dados. Contudo, buscamos sintetizar nossa análise sobre a expansão da Rede Federal de modo a subsidiar o estudo do caso da implantação de uma unidade dessa rede em Volta Redonda.

O processo de expansão analisado e discutido neste trabalho sinaliza para uma expansão da oferta de educação profissional claramente comprometida com um novo padrão de distribuição territorial, que tem nas cidades médias, e não apenas nos centros metropolitanos, os novos pontos de referência das regiões não-metropolitanas. Contudo, mesmo compreendendo a interiorização como movimento central desse processo, outros vieses referentes à diversificação estão claramente aí vinculados.

A (re) integração da educação básica com o ensino médio técnico e a criação de programas específicos, como o PROEJA e o PROEJA FIC, desencadearam uma diversificação da oferta formativa e que, em alguns casos, nos orienta para a percepção de uma possível forma de diferenciação entre os atuais e os já existentes tipos de curso profissionalizante. Como já salientado anteriormente, mas apresentado com mais clareza no próximo capítulo, o EMI e os cursos das modalidades subsequente e/ou concomitante ao ensino médio, por suas características de oferta e de formação, agrupam sujeitos com perfis socioeconômicos diferentes, sem que isto

signifique, necessariamente, inscrever a todos em um modelo formativo unitário. As diferenciações internas e entre regiões de cursos podem significar a persistência, ainda que sob formas novas, de uma dualidade interna às instituições federais de ensino profissional e tecnológico, que anteriormente não existia.

Compreendendo que nosso objeto de estudo é um processo em desenvolvimento, nosso comprometimento é para além dos resultados diretos deste trabalho. Está também referenciado na identificação de possibilidades de outras pesquisas que poderão ser suscitadas a partir dos dados coletados e das considerações que deles poderemos tirar. Sobre a expansão da educação profissional através da Rede Federal, os elementos que nos dão suporte para caminhos futuros são a nova modalidade criada após o decreto de 2004 – EMI – e as diversificações nos diferentes âmbitos dessa expansão, que conferem nexos à nova fase da educação profissional no país.

A análise do caso particular de Volta Redonda pode nos ajudar a aprofundar, a partir de novos ângulos de observação, a compreensão dessa expansão. É esse o caminho que trilhamos no próximo capítulo.

Capítulo III

Interiorização: o caso do IFRJ campus Volta Redonda

3 – Interiorização: o caso do IFRJ *campus* Volta Redonda

Neste capítulo será trabalhado o caso particular do *campus* Volta Redonda, do IFRJ, apresentando-se uma análise dos documentos institucionais, bem como um conjunto de informações complementares obtidas por meio de entrevistas, observações e acompanhamentos dos processos estudados. Somam-se a isto, inevitavelmente, inúmeras impressões que, captadas a partir da inserção do pesquisador na realidade estudada, acabaram por complementar ou indicar a necessidade de novas ênfases na pesquisa documental e institucional, com vistas à melhor apreensão dos pontos abordados. Embora não se trate, propriamente, de um “estudo de caso”, e não tendo por objetivo a captação e afirmação apenas de especificidades, ou, em outra perspectiva, a tentativa de conversão de um caso particular em modelo ilustrativo de uma realidade nacional, entendemos que o estudo da realidade dessa instituição de ensino, ao nos proporcionar um acompanhamento, em escala próxima, de uma política educacional de alcance amplo, possibilita reflexões relevantes acerca da expansão da educação profissional nos últimos anos e da aplicação das políticas públicas em uma realidade concreta.

Deste modo, abordaremos aqui a transformação do CEFET Química de Nilópolis em IFRJ, sua interiorização no estado do Rio, as especificidades do *campus* Volta Redonda, bem como seu processo de implantação e sua identidade, compreendendo que esses dados nos ajudam no entendimento da questão da expansão da Rede Federal e de suas contribuições para a possível minimização da dualidade estrutural que permeia a educação profissional até os dias atuais.

3.1 – O Instituto Federal do Rio de Janeiro – trajetória de transformações.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) foram criados em 2008, através da Lei nº 11.892, e se constituíram a partir da integração e transformação de autarquias federais, a saber, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas e os CEFETs. O esforço governamental foi por unificar ao máximo as instituições, criando um IF por estado. Contudo, o número dessas autarquias por unidade federativa ou mesmo as diferenças regionais que estabeleciam as características das instituições demandaram a criação de mais de um IF em alguns estados do país, como é o caso de Minas Gerais, já apresentado quando da descrição da Rede Federal, no capítulo anterior.

Essa particularidade de alguns estados nos leva a um dos principais fundamentos na criação dos IFs, que é sua concentração por mesorregiões²⁹, levando em consideração as características econômicas dos municípios que agregam, e, assim, a finalidade dessas instituições na colaboração com o desenvolvimento local, regional e nacional. Nessa perspectiva, que está presente da legislação pertinente, um dos conceitos que fundamentam essa fase da expansão da educação profissional é o de território.

Compreender a polissemia presente neste conceito é essencial para uma discussão sobre a função primária dos IFs de atendimento às demandas da economia local. Território, apesar de ser utilizado comumente como uma categorização de um determinado espaço físico, deve ser entendido também como um conceito não estático e constituído pelas relações sociais. Cabe a nós, estudiosos do tema expansão, nos atentarmos para concepção deste conceito enquanto uma construção sociocultural definida em determinado espaço e tempo.

Deste modo, está implicada nos Institutos Federais a necessidade de flexibilização da oferta, relacionada sempre às demandas locais, tendo o mercado produtivo como principal viés de relação, especialmente quando do processo de criação de novas unidades, pressuposto este que se encontra na lei de criação e é apresentado por Silva (2009), quando reflete sobre as concepções dessas novas instituições. Contudo, as demandas vão sendo construídas ao longo do tempo a partir da inserção dos sujeitos na instituição, bem como no decorrer do reconhecimento desta pela sociedade do seu entorno. Ou seja, mesmo que o perfil do setor produtivo local referencie, inicialmente, o perfil formativo dos Institutos Federais, essa definição vai sendo modificada e flexibilizada a partir da gradual inserção dos sujeitos na instituição.

O caso do IFRJ *campus* Volta Redonda é ilustrativo para tratarmos, com base na experiência prática, da importância da flexibilização para o sucesso da instituição em determinados locais. No entanto, é interessante para este tópico descrevermos o processo de transformação do CEFET Química de Nilópolis em Instituto Federal do Rio de Janeiro, compreendendo que as mudanças da instituição expressam demandas sociais e disputas internas, assim como os desafios e impasses produzidos ao longo da implantação de cada um de seus dez *campi* em diferentes municípios do estado, desenvolvida em consonância com os arranjos produtivos locais - APLs.

²⁹ Subdivisão dos estados brasileiros que congrega diversos municípios de uma área geográfica com similaridades econômicas e sociais. Foi criada pelo IBGE e é utilizada para fins estatísticos e como referência a algumas ações de planejamento, não constituindo uma entidade política ou administrativa. (Fonte: Wikipedia)

Uma análise dos documentos institucionais, de duas entrevistas³⁰ e relatos de informantes qualificados para esse processo demonstram que a transformação desta unidade de ensino iniciou-se muito antes da Lei nº 11.892, de 2008 e vai sendo, ao longo do tempo histórico, desenvolvida através de processos internos e externos de disputas, mesmo quando advinda de legislações governamentais.

Em 1942, o Colégio Técnico de Química foi criado pelo prof. Ataliba Lepage, com o curso técnico em química industrial. A unidade de ensino federal não possuía sede própria e era abrigada pela Escola Nacional de Química da então Universidade do Brasil. No ano seguinte foi efetivada sua transferência para a Escola Técnica Nacional, atual CEFET Celso Suckow da Fonseca (CEFET/Rio de Janeiro), lugar no qual sofreu transformações, passando a Escola Técnica de Química, já em 1956, e a Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro, em 1981. Neste mesmo ano foi incorporado à sua grade o curso técnico de alimentos.

Funcionando em um corredor³¹ do CEFET do Rio de Janeiro, a incômoda situação de não possuir uma sede própria só teve seu fim em 1986, após forte movimento de pressão e de luta de seu corpo de servidores. O relato do atual Diretor de Administração do campus Volta Redonda, Francisco da Silva Esteves, professor de desenho técnico da ETFQ nessa época, nos fornece subsídios sobre as disputas de interesses presentes nesse processo.

A instituição, no período denominado de “corredor” (por funcionar dentro do CEFET do Rio de Janeiro), era provavelmente uma das menores do Brasil, contando com cerca de 400 alunos e um corpo de professores e funcionários administrativos de aproximadamente 30 pessoas contratados pelo regime celetista o que, na visão de Esteves, não a tornava significativa do escopo da macropolítica educacional. Somava-se a este quadro a questão de estar dentro de uma instituição da mesma rede de ensino, contudo maior, com 12 cursos frente a apenas dois cursos da ETFQ.

Nesse ínterim, alguns professores da ETFQ, por lecionarem em cursos de ambas instituições, possuíam dois salários e havia uma duplicação da estrutura administrativa, o que onerava o Estado. Aconteceu então uma tentativa de intervenção do Estado a fim de transformar

³⁰ Uma das entrevistas, com o ex reitor do IFRJ, Luiz Edmundo Vargas do Aguiar foi concedida ao periódico Folha Dirigida, em 2009; a segunda entrevista foi concedida pelo atual pró-reitor de ensino médio técnico da instituição para esta pesquisa, em dezembro de 2010.

³¹ Poderíamos ter utilizado, aqui, o termo andar, que seria o mais correto para caracterizar o espaço físico destinado à instituição. No entanto, constituiu-se na ETFQ a “história do corredor”, referenciando-se ao tempo em que a unidade de ensino esteve dentro das dependências do CEFET Rio de Janeiro.

a escola em um curso do CEFET Rio de Janeiro ou integrá-la ao Sistema S, num processo de desfederalização. Foi neste momento que explodiu a pressão interna, agregando diferentes grupos com interesses particulares, mas que naquele momento agregavam-se em torno de um interesse comum: o então diretor havia sido nomeado a pouco tempo para o cargo e, conseqüentemente, desejava permanecer; o corpo de professores e de funcionários administrativos temia pela extinção de seus postos; os alunos, que possuíam à época uma “certa politização”, pleiteavam pela manutenção da escola e do seu ensino de qualidade.

O grande marco desse processo foi o cerco que o grupo acima fez ao ministro da educação no Museu de Belas Artes, resultando em manchetes nos jornais que afirmavam, nas palavras de Francisco Esteves, “alunos cercam ministro não para uma briga estudantil, mas sim para manter uma escola de excelente qualidade”. Logo, o fechamento de uma escola pública seria uma propaganda negativa para o governo federal, que naquela época se encontra em meio à reabertura política e nos anos finais do movimento Diretas Já!

Deste modo, a estratégia política foi orientada para a luta pela concessão de uma sede própria à instituição que, depois de estudar algumas propostas quanto ao local a ser ocupado, enfrentando outra luta, optou pelo Colégio Clóvis Salgado, uma escola técnica federal que, em 1982, foi estadualizada e em pouco tempo passou a sofrer as conseqüências da ingerência estadual na manutenção de seus custos físicos e pedagógicos³², estando, em 1985, prestes a fechar suas portas ou a ser devolvida novamente ao MEC, pelo governador Leonel Brizola (FONTAN, 2010).

Ao mesmo tempo, na visão de Francisco Esteves e de Fontan (2010) o Colégio Clóvis Salgado possuía características *sui generis*: pertencia ao governo do estado, desenvolvendo cursos de formação para o setor terciário, com professores do quadro federal e que não desejavam optar por pertencer ao quadro de servidores do Estado do Rio de Janeiro. O conhecimento dessa realidade crítica que atingia o Colégio, pelo diretor da ETFQ da época, possibilitou um arranjo político entre a instituição, o governo estadual e o federal, resultando na reintegração do Clóvis Salgado ao MEC e na sua transformação em sede própria da ETFQ

A partir desse processo de conquista de seu espaço, que demonstra claramente as disputas de interesses sob as quais as políticas públicas são desenvolvidas e também fomenta a

³² Segundo Ivonilton Fontan (2010) o Colégio Clóvis Salgado, com seus cursos de Secretariado, Administração, Estatística e Contabilidade, desenvolvia uma proposta pedagógica inovadora, baseada no “método de projetos”, diferenciando-se de suas congêneres.

importância dos atores envolvidos para a construção da instituição, o crescimento e o desenvolvimento da unidade de ensino vão se tornando mais evidentes e acelerados. Cursos em outras áreas do conhecimento foram sendo implantados, bem como cursos de ensino superior e de pós-graduação *latu senso*. Em 1994, acontece o primeiro crescimento territorial, conhecido pelos servidores da época como a primeira fase de expansão da instituição, conforme citamos no capítulo dois desse trabalho, com a criação de uma unidade descentralizada na Baixada Fluminense, no município de Nilópolis, que veio a tornar-se, em 1999, juntamente com sua transformação em CEFET, a sede da instituição.

Sua ida para a Baixada Fluminense, segundo relatos coletados com funcionários da época, pode ser compreendida como o primeiro processo de interiorização institucional, atendendo a uma carência da região por instituições públicas de ensino, especialmente as reconhecidas como de qualidade. Tal interiorização foi efetivada por meio de parceria com a prefeitura local, e tinha como um de seus objetivos a estratégia de continuidade da instituição, já que, alinhada ao período de contração que a educação profissional sofreu no governo FHC, mais uma vez rondava a possibilidade de integração desta com o CEFET Rio de Janeiro, como informou Francisco Esteves.

A transferência da sede do Maracanã para Nilópolis foi fruto de entraves internos e externos. Segundo Francisco Esteves, a nova tentativa de unificação da ETFQ com o CEFET Rio de Janeiro por parte do governo federal tinha como alegação o fato da cidade possuir duas instituições federais de educação técnica num mesmo bairro. Armando Maia corrobora esse fato, lembrando em sua entrevista que a história da ETFQ era marcada pelo estigma de uma escola técnica de um curso apenas, mesmo quando já possuía dois cursos técnicos, mas na mesma área, e, assim, sempre esteve sob a ameaça extinção. A necessidade de crescimento era emergente. No entanto, as políticas da época eram de contração, tanto que a ETFQ, mesmo já como CEFET, só tem um novo movimento de expansão territorial em 2006, quando em parceria com as prefeituras locais, se estabelece nos municípios de Paracambi e de Duque de Caxias.

Esse movimento, que não fez parte inicialmente do plano de expansão do governo federal, mas foi posteriormente adotado por este, especialmente pelas verbas que foram destinadas para esse plano, abre a instituição para outras áreas do conhecimento, estabelecendo uma expansão não apenas territorial mas também de cursos e de áreas. Armando Maia nos conta que essa foi uma aposta ousada, já que todos os cursos que o CEFET Química possuía eram com

a base em química e biologia e, em Paracambi, investiu-se no núcleo duro da física, sem recursos humanos e sem precedentes históricos. Ao mesmo tempo, não poderiam expandir replicando um curso apenas. Hoje, olhando o que já passou, ele entende que esse movimento arriscado e “doloroso” foi bem sucedido na medida em que “aqueles meninos continuariam sem escola de qualidade”. Em outras palavras, a expansão por meio da diversificação de cursos e áreas do conhecimento pode ser compreendida como um desafio institucional, que requer maior investimento em recursos humanos e de infraestrutura e, analisando as palavras de Armando Maia, ainda que com maiores riscos de insucesso. Nessa perspectiva, a expansão por meio da diversificação da oferta formativa seria necessária não apenas sob o ponto de vista do crescimento institucional, como também da perspectiva da própria expansão da educação pública, gratuita e de qualidade como direito social.

Essa breve história da instituição demonstra a importância dos movimentos, das relações da instituição com os demais setores da sociedade, as questões políticas, bem como necessidade de atualização e de abertura para as necessidades da sociedade que a compõe e do seu entorno. Salienta também os diferentes vieses de transformação, que não são apenas verticalizados, mesmo quando advindos de políticas públicas.

Um dos principais movimentos de mudança enfrentado pelas instituições do sistema federal de educação profissional aconteceu em 1997, quando do decreto de proibição de cursos técnicos integrados ao ensino médio. A diminuição drástica no número de vagas e nos investimentos públicos nas escolas federais, entre elas os CEFETs, desencadeou importantes transformações institucionais. Na ETFQ, foi observado nas palavras de Armando Maia, à época professor, um movimento interno de resistência no que diz respeito à oferta do ensino médio por parte da direção da escola e de parte dos professores.

O corpo docente permaneceu ativo na instituição especialmente das disciplinas do núcleo comum, lecionando para as poucas turmas da educação básica. Assim como outros diretores de instituições federais de educação técnica, a escola manteve o ensino regular numa época em que uma portaria do MEC definia que as ETFs e os CEFETs só poderiam ofertar 50% das suas vagas para o ensino médio e que, progressivamente, deveria ter um aumento de outros 50% nos cursos técnico. Esta proposta do governo demonstra claramente a tentativa de extinguir a educação básica dessas instituições.

Essas medidas governamentais deixavam claro o que estava presente no documento de Reforma da Educação Profissional nesse período: a intenção era eliminar a área de formação acadêmica, ou básica, das instituições federais de ensino técnico, fazendo com que estas atuassem estritamente na qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. As conseqüências seriam sentidas não apenas pelas instituições, que sofreram problemas com o corte no orçamento, a desorganização administrativa por falta de concursos para docente e pessoal administrativo, mas pela população, que perdia vagas em uma instituição de qualidade e pelos alunos, que passaram a estudar em dois turnos, com dois currículos distintos e sofrendo pela total falta de comunicação entre os cursos básico e técnico.

Além da diminuição no número de vagas da educação básica, houve uma elevação no índice de evasão, especialmente nos cursos técnicos, chegando-se a turmas com apenas quatro alunos. Para Armando Maia, a falta de articulação entre os cursos foi a principal causa para essa perda de quase 30% do alunado. Ele conta que “a escola virou um caldeirão”, com uma conseqüente queda na qualidade do ensino e também dos candidatos a alunos. Além de uma divisão interna que se formou, já que alguns servidores acusavam a direção pela retração que o governo vinha forçando, identificando os problemas que sofriam com a decisão de manter o ensino médio.

Contudo, Armando Maia afirma que a visão que os levou a essa decisão era menos tática do que estratégica. Apesar de sofrerem a desorganização, a falta de recursos e a insatisfação de alguns profissionais – o que, é importante lembrar, aconteceu em grande parte das instituições federais de educação profissional –, teriam condições de retomar o modelo de ensino integrado assim que houvesse uma reabertura.

Embora tenha havido um processo de desarticulação entre os núcleos básico e técnico, a permanência do corpo docente da educação básica possibilitou a rápida transição da escola, em 2004, quando da liberação da reintegração do ensino médio à educação profissional.

Enquanto algumas instituições precisaram se reorganizar no que diz respeito ao currículo e ao corpo docente para a oferta do ensino médio integrado, o CEFET Química pode, já em 2005, abrir o processo seletivo para essa modalidade de ensino médio, possibilitando também o rápido fortalecimento da instituição para o crescimento exponencial através do processo de expansão territorial e, mais importante neste contexto, a expansão da oferta de cursos em diversas modalidades e em diferentes áreas do conhecimento.

A transformação do CEFET Química para o IFRJ e seu processo de interiorização pelo estado do Rio de Janeiro acompanha resultados de estudo realizado sobre o período anterior a essa transição, que descreve que os CEFETs, de um modo geral, entre as instituições que compunham à Rede Federal, foram favoráveis a essa transição, inclusive tendo participação importante na legislação dos Institutos Federais, já que aderiram maciçamente ao projeto – com exceção para os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro –, e incorporando algumas de suas propostas na redação final da lei nº 11.892 (OTRANTO, 2010)

Para o CEFET Química, a adesão ao projeto governamental era o caminho natural, já que, se por um lado não pleiteavam tornar-se Universidade Tecnológica, como os CEFETS de Minas Gerais e Rio de Janeiro, os movimentos de expansão que sofreram, seja territorial ou na diversificação de cursos e áreas do conhecimento, o caracterizaram como uma escola “verticalizada, que atua na pesquisa, no ensino e na extensão em todos os níveis” como destacou o ex reitor e atual pró-reitor de extensão do IFRJ Luiz Edmundo Vargas de Aguiar, a Renato Deccache em entrevista à Folha Dirigida (DECCACHE, 2009), e podem ser considerados elementos fundamentais para a transformação em Institutos Federais.

É nesse sentido que se confirma que os CEFETs, dentro das instituições que vieram a compor a atual Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tinham as melhores condições de adequação ao modelo proposto, como salienta Otranto:

Dentre as instituições integrantes dos IFET, os CEFETs são os que poderiam sentir-se mais à vontade dentro do novo modelo, por já contarem, em sua grande maioria, com as condições exigidas pela legislação. Trabalham com os três níveis de ensino oferecem cursos superiores, desenvolvem pesquisa e extensão e seu corpo docente é, no cômputo geral, o de maior qualificação. (OTRANTO, 2010, p. 93)

Elementos que, somados aos movimentos internos de manutenção de educação básica, dos docentes das disciplinas do núcleo comum, do desenvolvimento da pesquisa e, deste modo, da tentativa de manter a qualidade do ensino mesmo quando da falta de verbas federais e das proibições que geraram o esvaziamento de vagas e a tentativa de privatização da educação federal no país, facilitaram a transição do CEFET Química para o IFRJ.

A realidade de contração vivenciada por essas instituições vem sendo modificada progressivamente a partir do primeiro governo Lula e tornou-se mais intensa em 2008. Podemos avaliar o escopo dessa transformação a partir da entrevista de Luiz Edmundo Vargas Aguiar, já citada acima. Segundo ele, a instituição passou por grandes problemas no período do governo

FHC, não apenas pelas políticas acima tratadas, mas por seguirem diferentes princípios em relação à educação profissional.

O arrocho orçamentário, na casa dos R\$ 800 mil anuais, estava diretamente relacionado ao movimento de resistência dentro da instituição, especialmente pela manutenção do ensino médio integrado e por defenderem a formação de um “cidadão trabalhador e um cidadão livre, crítico, sujeito às transformações que o país precisa”, bem diferente ao que o governo da época preconizava. Essa informação encontra eco no relato de Armando Maia, ao falar da briga pela manutenção da oferta do ensino médio mesmo em separado ao técnico durante o período já denominado de contração da educação profissional no país.

A atual fase de expansão pela qual passa a escola conta com o crescimento no número de alunos e do orçamento anual. Em 2008 o corpo discente do CEFET Química era de 1.200 alunos. Em 2009, já no primeiro ano da transformação para Instituto Federal, essa ordem chegou a 8.000 matrículas entre os diversos cursos e *campi*. Já os investimentos federais giraram em torno de R\$30 milhões, tendo sido R\$ 11 milhões de orçamento oficial e o restante de recursos extra-orçamentários. As articulações da instituição com prefeituras e a busca por emendas parlamentares, anteriores à transformação oficial, contribuiram também para o atual crescimento e foram ao encontro dos princípios das políticas públicas atuais, especialmente a de atribuir aos institutos a função de desenvolvimento das demandas locais.

Nas palavras de Luiz Edmundo Vagas Aguiar,

(...) só vale existir uma escola de formação profissional se ela estiver bem próxima dos arranjos produtivos locais. Não adianta criar um curso que não tem nada a ver com a produção daquela região e, na qual, quando os alunos se formam, precisam ir embora para outras regiões, em busca de oportunidades. (DECCACHE, 2009)

É nessa perspectiva de expansão relacionada com o desenvolvimento do país, através das suas regiões, que as unidades do IFRJ foram sendo criadas pelo interior do estado do Rio de Janeiro. Hoje, existem onze *campi*, além da Reitoria (Praça da Bandeira), sendo eles: Rio de Janeiro (antigo Maracanã), Realengo, Nilópolis, Duque de Caxias, Volta Redonda, Paracambi, São Gonçalo, Nilo Peçanha – Pinheiral (antiga escola técnica agrícola vinculada à Universidade Federal Fluminense), Eng. Paulo de Frotin, Arraial do Cabo e Mesquita.

Será a partir do *campus* Volta Redonda que iremos apresentar os resultados obtidos nesta pesquisa, compreendendo que a realidade de um determinado local pode expressar relevantes

aspectos da realidade em escala nacional, tendo em vista que todas as unidades dos IFs têm sido implementadas sob os mesmos princípios e a partir de uma única legislação.

3.2- O *campus* Volta Redonda: características e o processo de formação territorial.

3.2.1 - A Cidade do Aço e a expansão da Rede Federal: escolhas governamentais.

Volta Redonda é um município do estado do Rio de Janeiro, localizado na microrregião do Vale do Paraíba, dentro da mesorregião Sul Fluminense. Segundo dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Volta Redonda (IPPU-VR), a cidade está situada no trecho inferior do Médio Vale do Paraíba do Sul, entre as serras do Mar e da Mantiqueira, a 22°31'23" de latitude sul e 44°06'15" de longitude oeste, a uma altitude de 350 metros, sendo cortada pelo rio Paraíba do Sul. Com um território de 182,48 km², a cidade possui 257,996 mil habitantes, sendo 99,95% destes concentrados na área urbana, (Censo 2010, IBGE). Sobre a educação no município, o IBGE Cidades (dados de 2009) contabiliza 40.276 matrículas no ensino fundamental, com um corpo docente de 2.025 professores e no ensino médio, 12.831 alunos para 952 docentes.

Dados de uma pesquisa realizada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), divulgados pelo portal eletrônico oficial da cidade³³, informam que Volta Redonda possui o melhor índice de qualidade de vida do estado do Rio de Janeiro, tendo como contribuição para isso características de desenvolvimento em educação e saúde, tais como: rede de ensino que oferece desde a educação básica até a pós-graduação, agregando centros universitários e universidade, entre estes, duas instituições federais; uma das mais completas redes de saúde do interior do estado; infra-estrutura de serviços, com 99,35% de domicílios atendidos por água potável, 90% com energia elétrica e 89,2% com esgoto. Apresenta, ainda, a cidade como a terceira receita fiscal do Rio de Janeiro, com um grande crescimento do setor terciário e, como não deixar de mencionar, sede da maior usina siderúrgica da América Latina, a Companhia Siderúrgica Nacional – CSN.

³³ www.portalvr.com, acessado em 11 de março de 2011. Não tivemos acesso a essa pesquisa, deste modo, investigamos alguns dos indicadores municipais (IDH, IDEB) e dados do IBGE. Apresentaremos alguns deles logo abaixo.

Se o quadro acima demonstra uma cidade com bons índices econômicos e sociais, esconde um período conturbado no município devido à reestruturação do setor produtivo local. Em 1993, foi consolidada a privatização da CSN, década em que a cidade sofreu graves problemas econômicos que foram contornados com a ajuda do poder público, bem como a reorientação da economia municipal para a prestação de serviços. Hoje, Volta Redonda é a cidade com maior destaque nesse setor no Sul Fluminense, concentrando um bom número de serviços de saúde e comércio.

O declínio no número de empregos, característico da década de 1990, vai aos poucos sendo superado não apenas pelo desenvolvimento do setor terciário, mas pelas pequenas indústrias que se instalaram no município, que atuam preferencialmente como fornecedoras para a CSN e também para o Pólo Industrial de Porto Real (município vizinho), que embora esteja fora de Volta Redonda, colabora para a dinamização das atividades econômicas na região e, conseqüentemente, para o número de pessoas ocupadas no município. A cidade sofreu uma reestruturação através de obras de urbanização, remodelamento do imobiliário e engenharias de grande porte tais como ginásios, escolas e o Estádio da Cidadania, agregando mais valor de arrecadação tributária e elevando-a ao status de cidade com a melhor qualidade de vida do Sul Fluminense.

Percebemos que a economia industrial da cidade de Volta Redonda e da região sul fluminense contribui para o desenvolvimento municipal através das necessidades de serviços tais como saúde, educação, imobiliário etc, assim como aponta Santos (2009) ao tratar da reestruturação da economia fluminense nas duas últimas décadas, a partir do que chama de cidades médias, que são cidades com mais de 100 mil habitantes, com exceção para as capitais, e que são divididas em metropolitanas e não-metropolitanas, um referência ao seu posicionamento geográfico dentro do estado.

Essas cidades, a qual Volta Redonda, devido às características apresentadas acima, se enquadra como cidade média não-metropolitana, têm sido responsáveis pela redefinição da distribuição populacional pelo território, diminuindo a polarização e concentração de habitantes das regiões metropolitanas.

Santos (2009), trabalhando na perspectiva da perda de centralidade na economia pelo setor industrial e uma tendência das finanças ocuparem esse posto, percebe uma nova reestruturação do espaço urbano, no qual as economias de serviços se concentram especialmente

nos espaços metropolitanos e as indústrias se deslocam para as “cidades de porte médio” não-metropolitanas, reorganizando a população pelas cidades.

Enquanto as cidades médias metropolitanas e as metrópoles concentram uma massiva terceirização da sua economia, o setor industrial se desloca para as cidades médias não-metropolitanas, tornando-as “elos mais importantes na rede urbana do interior fluminense”. Assim, tais cidades vêm sendo transformadas nos principais centros regionais do interior do estado do Rio de Janeiro, destacando-se, entre elas, Campos dos Goytacazes, Petrópolis e Volta Redonda. (Santos, 2009).

Consequentemente, há uma descentralização das políticas públicas à medida que as cidades médias ocupam papel de relevância, tornando-se agentes nesse processo, como sugere Santos:

Elas [cidades médias] se transformam em centros regionais de serviços – dentre os quais de incluem os de formação de mão de obra para as atividades econômicas da região e também para a gestão pública, tomada mais importante pela descentralização. Ademais, tendem a se constituir em núcleos de fornecimento de serviços de utilidade pública, mesmo que com provisão privada, para que sejam economicamente viáveis. (SANTOS, 2009 p. 142)

Nessa perspectiva, a implantação de uma unidade da Rede Federal de ensino nessa cidade encontra subsídios no padrão de desenvolvido sofrido pelas cidades médias sudestinas, especialmente aquelas não-metropolitanas, que agregam um setor industrial pesado frente à economia de serviços em crescimento. Mesmo possuindo uma rede de ensino de qualidade, tendo como referência os padrões nacionais, a partir dos dados do IDEB 2009, no qual a cidade teve média de 5,2, acima das nacional (4,6) e estadual (4,7) e mantendo a centralidade no setor industrial, o município apresentava, em 2008, problemas quanto à formação de mão de obra qualificada para este setor produtivo.

O Ciclo de Eventos sobre o Desenvolvimento do Sul Fluminense³⁴, promovido em 2008 pela Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional do Ministério da Integração Social, e com a participação de atores políticos-corporativos, econômicos e sociais, estudou as

³⁴ Evento de debates para delimitação de estratégias de desenvolvimento da Região Sul Fluminense promovido pela Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional do MIS, em parceria com o governo do estado do Rio de Janeiro e as prefeituras municipais de Angra dos Reis, Barra do Piraí, Barra Mansa, Itatiaia, Paraty, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende, Rio Claro, Rio das Flores, Valença e Volta Redonda. Com a participação de cerca de 60 atores, dentre políticos-corporativos (associações e sindicatos patronais e profissionais), econômicos (empresas) e sociais-temáticos (ONGs, OSCIPs, universidades, movimentos sociais, etc.), o evento gerou uma carta de compromisso, firmada entre os promotores do Ciclo de debates, e relatórios sobre 4 eixos temáticos – Agronegócios, agricultura familiar e cadeias produtivas; Comércio, serviços e setor imobiliário; Indústria e grandes projetos de investimento; e Turismo e produção cultural.

características da região e as necessidades de cada setor produtivo. O primeiro item apontado pelo relatório do eixo temático *Indústria e Grandes Projetos de Investimento*, foi o desemprego da população, entendido como ligado diretamente à falta de qualificação profissional na área industrial.

O Sistema S (SESC, SENAC e SENAI) e a Escola Técnica Pandiá Calógeras (ETPC)³⁵, instituição de ensino da Fundação CSN, junto com mais algumas escolas privadas de ensino técnico, constituíam, até agosto de 2008 as únicas opções de formação profissional na área industrial da região. Com cursos regulares, de curta ou longa duração, mas pagos, estas instituições seccionavam o público através dos valores de suas mensalidades, tornando difícil a profissionalização em nível técnico dos filhos das classes populares, que recorriam ao sistema de bolsas da ETPC ou ao curso técnico em informática, da Fundação de Apoio à escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). A Universidade Federal Fluminense, através da Escola de Engenharia e da Escola de Administração, também contribuía para a profissionalização local, mas em nível superior, não atingindo a demanda de jovens que necessitam entrar no mercado de trabalho antes de ingressar num curso de graduação.

A qualidade da rede de ensino de Volta Redonda pode ser considerada de bom nível, tal como pode se depreender, dentre outros dados, dos resultados obtidos pelo no município no IDEB, como mostra a tabela 1. A comparação desses números com os das outras cidades da região fluminense do Médio Vale do Paraíba do Sul – a região abrange os municípios de Barra do Piraí, Barra Mansa, Resende, Porto Real e Volta Redonda – e do próprio estado do Rio de Janeiro corroboram para nossa compreensão do ensino de Volta Redonda. No entanto, a educação profissional na cidade, tão característica de sua cultura e história social e econômica, estava entregue, em sua quase totalidade, à rede privada de ensino, afetando assim o acesso das classes populares a essa modalidade.

³⁵ A criação da ETPC, em 1944, é entendida por Bedê (2007) como reflexo das mudanças produtivas, que demandaram mão de obra especializada. Referenciando-se nas formulações de Gramsci, Bedê entende que a escola exerceu, durante anos, a função de aparelho privado de hegemonia do complexo de produção fordista, formando intelectuais orgânicos de nível técnico. Referência em formação técnica na região, a ETPC é privatizada em 1993, juntamente com a Siderúrgica, passando a oferecer bolsas de estudos através de processo seletivo. Ainda neste capítulo, ao tratarmos do perfil dos estudantes do ensino fundamental de Volta Redonda, retomaremos um pouco mais da discussão sobre essa instituição de ensino.

Tabela 1- IDEB dos municípios da região fluminense do Médio Vale do Paraíba do Sul, nos anos 2007 e 2009 (últimas séries do ensino fundamental³⁶)

Município	IDEB, 2007	IDEB, 2009	Média de Comparação, 2007 e 2009
Volta Redonda (RJ)	3,7	3,8	3,75
Barra do Pirai (RJ)	3,5	4	3,74
Barra Mansa (RJ)	3,5	3,9	3,7
Resende (RJ)	3,4	3,8	3,6
Porto Real (RJ)	3,4	3,5	3,45

Fonte: Dados do IDEB de 2007, 2008 e 2009. INEP, Portal IDEB <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>

Em meio a essa realidade, em abril de 2007 o governo federal implanta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando, como principal objetivo, o enfrentamento da questão da qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, como discorre Saviani (2007), mostrou-se ambicioso ao agregar ao texto 30 ações que incidiam sobre diversos aspectos da educação e variadas modalidades do ensino, sendo que várias das ações já constituíam programas em curso.

A educação profissional e tecnológica estava contemplada com iniciativas expansionistas, separadas por demandas: a) diversificação e reorganização da oferta: a reorganização da rede federal de escolas técnicas a partir de uma integração aos Institutos Federais³⁷, buscando triplicar o número de vagas através da modalidade à distância nas escolas públicas estaduais e municipais e articular o ensino profissional ao ensino médio regular; b) expansão do número de servidores: abertura de novos concursos, autorizado pelo Ministério do Planejamento, para os corpos docente e técnico-administrativo, das escolas da rede federal e do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, destinados a preencher 2.291 vagas; c) expansão territorial e de vagas: abertura de 150 escolas federais, aumentando, assim, para 350 o número de unidades da rede federal e estimando a abertura de 200 mil novas vagas em todo o território nacional, tendo as “cidades-pólos³⁸” como locais estratégicos.

³⁶ Optamos por apresentar os índices das últimas séries do ensino fundamental pois trata-se do principal público-alvo do IFRJ, campus Volta Redonda.

³⁷ Apenas como esclarecimento, lembramos aqui que nos primeiros documentos que mencionavam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a sigla era IFETs. O termo não foi oficialmente adotado pelo governo quando da efetiva criação das instituições, que passaram a ser chamadas de Institutos Federais, como aparece em todo o corpo deste trabalho. Contudo, ressaltamos que em algumas literaturas e no meio acadêmico, algumas pessoas ainda utilizam a sigla inicial.

³⁸ A partir de uma busca pelos sites do governo federal e da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), as cidades-pólos são consideradas, pelo governo federal, aqueles municípios fora das regiões metropolitanas e que são percebidos como centrais em uma determinada região, agregando outras cidades do seu entorno. Para essa classificação leva-se em conta o

Nessa conjuntura, a escolha dos municípios que sediaram as novas unidades da rede federal foi realizada através de estudo que, segundo dados do MEC, englobou cinco mil municípios em uma análise dos índices sociais e econômicos, entre eles o IDH e o PIB, juntamente com a definição dos APLs de cada região. Para Eliezer Pacheco, Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, em nota do site da MEC (2 de maio de 2007) essa forma de escolha foi uma revolução no modo de se fazer política no Brasil, já que os pleitos por indicação político-partidária foram substituídos por “estudos que retratam o mérito e a necessidade daquela localidade receber uma escola técnica”.

Armando Maia, ao comentar a questão da escolha das cidades para implantação das 150 novas unidades da rede federal, aponta também para esses índices utilizados pelo MEC, e acredita que, pelo menos no caso do IFRJ, os locais foram acertados. Contudo, não descarta a possibilidade dos arranjos políticos terem influenciado diretamente no que ele considera um processo de disputas de interesses locais, no qual as cidades apresentaram projetos junto ao MEC para defenderem suas condições de sediar as escolas técnicas.

A assessoria de comunicação da Prefeitura de Volta Redonda, em matéria de divulgação do IFRJ campus Volta Redonda, de 10 de março de 2011, colabora para corroborar o entendimento de que, mesmo sob a análise de índices de desenvolvimento e de necessidades regionais, as cidades passaram por um processo de disputa:

Após tomar ciência de que o Brasil iria ganhar mais 150 unidades de escolas técnicas profissionalizantes, de acordo com edital publicado pelo MEC em 2005, a direção da Fundação Educacional de Volta Redonda (FEVRE) (...) entrou na disputa com mais de 5 mil municípios brasileiros e foi a Brasília defender os interesses de Volta Redonda. (PMVR, 2011)

O atendimento às localidades do interior do país e periferias dos grandes centros urbanos foi a prioridade adotada pelo governo na alocação das 150 unidades da Rede Federal, na busca de reduzir a saída de alunos em direção aos centros urbanos e aproveitar parcerias e infra-estrutura existentes. O conceito de “cidades pólo” aperfeiçoou a distribuição dessas unidades, aproveitando potenciais de desenvolvimento humano e a proximidade com os APLs.

IDH e o PIB municipal, bem como o desenvolvimento dos setores econômicos e populacionais. Assim, elas não são medidas simplesmente pela sua extensão territorial, mas devem possuir mais de cinquenta mil habitantes.

Nessa perspectiva, acreditamos que, mesmo com uma probabilidade das relações políticas terem engendrado esse processo, Volta Redonda, dentre as cidades da região em que se encontra, agregava todas as características para conseguir sediar o CEFET Química, como aconteceu. Para chegarmos a essa afirmação, buscamos índices de desenvolvimento da época da disputa, a fim de compararmos o município com os demais do seu entorno.

Anteriormente apresentamos o IDEB dessas localidades, contudo buscamos também o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), baseados em dados do Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e que apresentamos abaixo, na tabela 2. Os números revelam que, entre cinco municípios analisados, Volta Redonda ocupa a melhor posição, estando em 305º lugar no *ranqueamento* nacional, e o 3º posicionamento no estado do Rio de Janeiro, estando atrás apenas de Niterói e Rio de Janeiro.

Tabela 2 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - região fluminense do Médio Vale do Paraíba do Sul - 2000.

Município	IDHM, 2000	IDHM-Renda, 2000	IDHM-Longevidade, 2000	IDHM-Educação, 2000	Ranking Municipal 2000
Volta Redonda (RJ)	0,815	0,75	0,763	0,931	305
Resende (RJ)	0,809	0,758	0,75	0,918	396
Barra Mansa (RJ)	0,806	0,717	0,787	0,913	446
Barra do Piraí (RJ)	0,781	0,71	0,727	0,906	1023
Porto Real (RJ)	0,743	0,667	0,692	0,871	2087

Fonte: PNUD Brasil – <http://www.pnud.org.br>

A Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) desenvolve anualmente um estudo sobre o desenvolvimento humano, econômico e social de todos os 5.564 municípios do país, tendo como base dados oficiais relativos á três áreas de desenvolvimento: Emprego e Renda, Educação e Saúde. Segundos dados da instituição, esse estudo busca suprir a ausência de um acompanhamento sócio-econômico sistemático no que concerne ao desenvolvimento dos municípios brasileiros, gerando o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM). Acreditando na representatividade dos levantamentos da FIRJAN, realizamos uma análise dos dados coletados em 2005 e em 2007 – a publicação do estudo tem uma defasagem de dois anos de sua coleta – dos mesmos municípios destacados acima.

Os dados de 2005 foram escolhidos para análise por ser o ano em que o governo federal lançou o edital de expansão da Rede Federal em 150 unidades, e, assim, apresentarem a realidade da região à época da elaboração dos projetos municipais. Contudo, é importante frisar que esses dados do IFDM não foram utilizados pelas prefeituras, já que sua publicação só ocorreu em 2007. Na tabela 3, apresentamos os números das cidades da região fluminense do Médio Vale do Paraíba do Sul e acrescentamos os dados referentes a 2007, ano em que as cidades pólos que abrigariam as novas unidades foram escolhidas pelo governo, apenas como base de comparação.

Tabela 3 - Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal, cidades da região fluminense do Médio Vale do Paraíba do Sul. 2005 - 2007

Município	Índice Firjan, 2007	Índice Firjan, 2005	Ranking Estadual 2007	Ranking Estadual 2005
Volta Redonda (RJ)	0,84	0,7995	4º	7º
Resende (RJ)	0,8208	0,8237	7º	3º
Barra Mansa (RJ)	0,7458	0,7673	16º	11º
Barra do Piraí (RJ)	0,7151	0,7069	28º	32º
Porto Real (RJ)	0,8575	0,8095	2º	5º

Fonte: FIRJAN – <http://www.firjan.org.br>

Os números mostram que, apesar dos índices apresentados anteriormente, como IDH e IDEB, Volta Redonda, dentre os municípios analisados, não ocupa a primeira posição no IFDM. Em 2007, Porto Real foi a cidade com melhor posicionamento no Médio Vale do Paraíba do Sul, pelo lado fluminense, e em 2005, que são os dados que mais nos interessam nesta análise, a Cidade do Aço, dos cinco municípios, encontrava-se na terceira posição, com Porto Real e Resende à sua frente.

No entanto, os resultados apresentados pelo IFDM não podem ser considerados isoladamente quando analisamos os motivos que levaram Volta Redonda a ganhar a concorrência na supracitada região. Sabemos, através de relatos, que Barra Mansa e Resende também submeteram projetos para o referido edital de concorrência. Contudo, mesmo esta última apresentando, à época, melhores índices sócio-econômicos, outros fatores contribuíram na composição das características dos municípios que se tornariam sedes das novas unidades da rede federal.

Desde que a Lei 1.195, de 11 de novembro de 2005, reabriu a possibilidade de expansão das escolas de educação profissional federais pela União, diferentemente do que impôs o governo FHC, as parcerias entre as instituições de ensino a serem expandidas e os municípios se tornaram uma relação fundamental nesse processo de interiorização. As cidades que submeteram projetos de intenção de sediar as novas sedes da rede federal tiveram não só que demonstrar as necessidades locais e as características de seus municípios, mas também apresentar propostas de subsídios para que as novas escolas pudessem ser abertas entre o final de 2007 e de 2008. Os municípios deveriam possuir, também, uma abrangência regional que os caracterizassem como cidades-pólos.

A prefeitura de Volta Redonda, entre outras ações de parcerias que vem se firmando desde o período de implantação do CEFET Química na cidade, ofereceu como subsídios à instituição a cessão de um prédio em localização central por 100 anos, ajuda em determinados itens das obras de infraestrutura necessárias para transformar a escola municipal em uma escola técnica do porte que se propunha e o pagamento da conta de água do imóvel por um período de 5 anos. Computadores e mobiliário escolar também estavam presentes como itens que permaneceriam no prédio.

Diante do exposto, podemos concordar com Armando Maia, quando afirma que as escolhas de cidades por parte do governo federal foram acertadas no caso de Volta Redonda. Sua trajetória histórica na formação de mão de obra direta para a CSN, com a ETPC, criou uma cultura de educação para o trabalho em nível técnico. Além disso, aliada a uma história industrial que gera uma expectativa muito grande das famílias em relação ao trinômio educação/qualificação/ renda, a cidade possui, historicamente, localização central no Sul Fluminense, constituindo-se como ponto de referência em um sistema viário que garante uma intensa rede de fluxos na região. Por fim, a cidade apresenta todas as características que compõem o conceito de cidade média, sendo, assim, importante pólo para o desenvolvimento regional e estadual.

3.2.2 – A implantação do campus na cidade: escolhas institucionais, demandas locais.

Pela legislação que institui, compõe e expande a atual Rede Federal, os arranjos produtivos locais são entendidos como um dos principais meios de inserção das novas unidades dos Institutos Federais por todo o país, nas dinâmicas e práticas sociais e econômicas locais.

Como objetivos dessa relação entre educação e setor produtivo estão o desenvolvimento regional e a formação de trabalhadores qualificados, seja no nível médio técnico ou no ensino superior, para o suprimento das demandas locais. Deste modo, a escolha dos cursos a serem implementados em cada uma das novas unidades de ensino não pode estar atrelada apenas aos anseios e vocações institucionais, mas devem estar em consonância com a realidade dos municípios em que irão atuar.

No que diz respeito ao quadro geral da oferta formativa, o campus Volta Redonda é responsável pela oferta regular dos seguintes cursos:

- a) ensino médio integrado em automação industrial, instituídos em 2009;
- b) cursos técnicos concomitantes/subseqüentes de nível médio em metrologia (2008), finanças, comércio e vendas, instituídos em 2009;
- c) licenciaturas em física e matemática, instituídos em 2009;
- d) educação de jovens e adultos na forma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC), em soldagem e manutenção predial, instituído em 2010³⁹.

Em seus dois cursos técnicos da área industrial e dois cursos superiores, o IFRJ *campus* Volta Redonda demonstra uma integração entre a vocação histórica da instituição (química, física e biologia) com as necessidades apontadas pelos setores econômicos do Sul Fluminense, mais especificamente do Médio Vale Paraíba do Sul. A unidade, que está em funcionamento desde agosto de 2008, trouxe para o município cursos técnicos da área industrial e de formação de professores nas áreas de ciências da natureza e matemática.

A análise dos documentos gerados pela primeira oficina do Ciclo de Eventos sobre o Sul Fluminense revela que as áreas técnicas escolhidas para serem os primeiros cursos do *campus* foram previstas de acordo com as necessidades apontadas pelos diversos atores que participaram deste evento. Estruturados pelos eixos temáticos que correspondem aos arranjos produtivos da região, os resultados dessa oficina demonstram como principais problemas, nos eixos analisados

³⁹ Os cursos de Proeja-FIC são um convênio do Ministério da Educação entre as Secretarias Municipais de Educação e os Institutos Federais, no qual os municípios são responsáveis pela parte do ensino fundamental e os Institutos pela parte técnica do curso. O campus Volta Redonda é responsável pelos cursos ministrados nas cidades de Volta Redonda, Barra Mansa e Resende. Todas as aulas acontecem em espaços externos ao campus, mesmo as partes prática e técnica.

– a saber, Indústria e Comércio – a baixa qualificação de mão de obra no setor terciário e o desemprego decorrente da falta de formação específica no setor da indústria. Apontam, também, como potencialidade, a necessidade de um programa especial de qualificação profissional em áreas estratégicas ligadas a esses setores.

Neste viés, o IFRJ chega na cidade com o curso técnico de metrologia, nas modalidades subsequente e concomitante, na intenção de atingir um público de alunos que estavam fora dos bancos escolares, e o curso técnico integrado ao ensino médio de automação industrial. Além destes dois, já no seu primeiro ano de funcionamento, elabora juntamente à Universidade Federal Fluminense e à prefeitura municipal três cursos técnicos voltados para o setor terciário: comércio, finanças e vendas.

Os três últimos cursos nasceram claramente a partir das demandas locais e das parcerias institucionais, que deram subsídios para a oferta de vagas para a população local, especialmente a uma boa parte de pessoas que já trabalhavam nesse setor, mas não tinham formação específica. O corpo docente foi composto por profissionais contratados pelo município e sua gestão pedagógica e administrativa é desempenhada em conjunto pela UFF e o IFRJ, não onerando o *campus* em termos de aquisição, via concurso público, de profissionais com um perfil formativo distinto das suas áreas de atuação principal.

Os cursos da área da indústria parecem⁴⁰ ter sido, também, selecionados a partir da demanda regional. Um município que possui a principal siderúrgica da América Latina e que dista em apenas 30km do Pólo Industrial de Porto Real, com as montadoras de automóveis aglomeradas e concentrando um mercado importante no APL de metal mecânica, em nossa visão, tem a capacidade de gerar matrículas em formação técnica nessa área. No entanto, a opção por esses dois cursos específicos adveio não apenas do mencionado Ciclo de Debates, já que o mesmo aconteceu juntamente à abertura do *campus*, mas de pesquisa⁴¹ da FIRJAN que apontava as necessidades e potencialidades para o estado do Rio de Janeiro, segundo nos contou Francisco Esteves.

⁴⁰ O curso de automação industrial claramente foi selecionado para atender a demanda do setor industrial da região, tendo o Ciclo de Debates como principal fonte de informação. Por outro lado, a medida que avançamos na análise da implantação do curso técnico de metrologia no *campus* Volta Redonda, esbarramos em questões para além das características laborais da região, o que nos impede de afirmar que ambos os cursos vieram atender ao APL metalmeccânico.

⁴¹ Salientamos aqui que não conseguimos encontrar, junto à FIRJAN, esse estudo. O documento que obtivemos, através de Francisco Esteves, é referente a uma pesquisa realizada em 2000, que aponta demandas e necessidades para todo o estado do Rio de Janeiro.

Este estudo, utilizado como base para a opção pelos cursos a serem oferecidos em Volta Redonda, foi realizado em 2000, abrangendo todo o estado do Rio de Janeiro e apontando a metrologia como uma das carreiras que necessitavam de mão de obra qualificada, a fim de atender às demandas das vagas ociosas nos laboratórios de calibração e aferição, cumprindo exigências das certificações internacionais.

A instituição, ainda CEFET, abriu o curso em 2001, na unidade de Nilópolis, tendo a supracitada pesquisa como base. As justificativas perpassavam pelas necessidades do mercado, consequência das mudanças no mundo produtivo, e o foco na qualidade, que as empresas e indústrias passam a adotar. Otimização, redução de custos e minimização dos erros durante o processo industrial transformaram-se em palavras de ordem dentro das organizações. Deste modo, os técnicos de metrologia seriam um suporte essencial. Outro ponto de destaque era que apenas o Inmetro, em todo o país, ofertava essa opção de curso.

Após cinco anos de sua abertura, a instituição entende que não deve abrir mais vagas para o técnico em metrologia. Embora as tendências por qualidade na esfera da produção industrial, com as normas de padronização (ISO - International Organization of Standardization) cada vez mais respeitadas, não tenham sido modificadas, as vagas de empregos e estágios começaram a ficar escassas. Junto a isso, o MEC retira o curso do seu Catálogo de Cursos Técnicos, dificultando a certificação dos egressos pelo Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA).

Em Volta Redonda, a mesma pesquisa foi utilizada como base para a abertura do curso, convergindo com a característica industrial da cidade e da região, e com a indicação pela necessidade de qualificação de profissionais em atividades específicas para a indústria, bem como o resultado de uma reunião entre os dirigentes do campus Volta Redonda e o Sindicato das Indústrias do Médio Paraíba Fluminense – METALSUL, que indicou a metrologia como uma área de carência na região. Segundo Esteves, os líderes do sindicato apontaram para a necessidade de formar técnicos que atendessem às demandas de metrologia das empresas na região, que contratavam mão de obra nas grandes capitais para suprir as atividades de certificação.

Contudo, com dois anos de funcionamento, o curso vem apontando para outra realidade: as empresas da região não carecem dessa mão de obra qualificada, especialmente na escala em que a instituição vem formando os seus alunos. Das três turmas que deveriam ter sido concluídas,

poucos foram os alunos que obtiveram o diploma, já que o estágio curricular é obrigatório para a finalização do curso e as vagas que surgem são muito poucas. Esta situação acarreta a desmotivação pelo curso entre os alunos já matriculados, gerando um número elevado de evasão, bem como os segmentos que comporiam a demanda efetiva pela formação nessa especialidade, gerando ociosidade de vagas nos processos seletivos. Em 2011, o campus Volta Redonda disponibilizou 72 vagas, distribuídas entre os primeiro e segundo semestres letivos. O número de inscritos para a prova foi de 59 candidatos, dos quais 58 foram aprovados e apenas 52 realizaram a matrícula, segundo informações da Secretaria Acadêmica da instituição.

Esse quadro é diferente do que acontece com o curso de Automação Industrial, ofertado na modalidade integrada ao ensino médio. A relação entre candidato e vaga nos processos seletivos para esse curso vem sofrendo um aumento exponencial. Em 2009, primeiro ano de sua oferta, os números giravam em torno de um candidato para cada vaga aberta; no ano seguinte, essa relação já havia passado para aproximadamente três candidatos por vaga e, em 2011, 610 jovens se inscreveram para as 72 vagas oferecidas no edital.

Embora as turmas não se encontrem ainda em período de estágio curricular, é notório o interesse das indústrias da região, especialmente as montadoras do pólo industrial, pelos alunos e futuros egressos. As características que compõem o perfil do egresso desse curso são muito diversificadas, podendo o técnico desempenhar diversas funções relacionadas ao processo de automação crescente que vem sofrendo a produção. Segundo informações do setor de estágios do campus Volta Redonda, este curso não sofrerá dos mesmos problemas da metrologia, já que as organizações do entorno da instituição de ensino já procuram por alunos para preencher suas vagas, muitas delas abertas após o conhecimento da oferta desse curso pelo IFRJ.

Existe, nesse caso, uma intensa consonância entre a Rede Federal, através dessa unidade de ensino, e o setor produtivo local, diferente do que ocorre com o primeiro. Salientamos, nesta perspectiva que estamos apresentando, que a oferta da automação industrial na região seguiu os mesmos critérios de escolha do curso de metrologia, contudo, baseados mais fortemente no Seminário sobre o Desenvolvimento do Sul Fluminense e pesquisas informais entre o empresariado.

Um de nossos questionamentos poderia ir ao encontro das causas do curso técnico de metrologia não estar conseguindo garantir a empregabilidade dos seus egressos no mercado local e do distanciamento entre o curso técnico e as demandas efetivamente geradas pelos arranjos

produtivos locais, dos princípios nos quais estão toda a base da legislação de criação dos Institutos Federais e dos discursos governamentais – e, a saber, dos dirigentes dessas instituições de ensino – sobre a expansão da Rede Federal.

No entanto, não nos debruçamos sobre essa questão de modo a produzir considerações mais conclusivas a seu respeito e não iremos trabalhar no campo das especulações, mesmo que com alguns indícios captados, mas que podem ser distorcidos pelas subjetividades produzidas pelo pesquisador ao desenvolver estudo sobre seu próprio ambiente profissional. Do mesmo modo, este trabalho de pesquisa busca compreender a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica através dos institutos federais, tendo o campus Volta Redonda do IFRJ, de maneira a apreender questões que possam servir para conhecer este processo em escala nacional. Significa dizer que, para nosso estudo, parece-nos ser mais adequado não nos determos em um aspecto específico e pouco elucidado, mas sim apresentar questões que expressam essa escala nacional.

Assim, sobre esta questão, aferimos, com a entrevista de Armando Maia, que as instituições de ensino têm total liberdade na escolha dos cursos técnicos a serem oferecidos, ou seja, o governo federal, através do MEC, não participa no direcionamento de áreas e de carreiras. A sua função, como órgão superior, é a de fiscalizar os resultados desses cursos através dos inúmeros sistemas eletrônicos de controle que foram implementados. Mesmo aqueles cursos que porventura não estejam apontados no Catálogo de Cursos Técnicos podem ser ofertados pelas instituições em caráter experimental por um período pré-determinado de dois anos. Contudo, podemos afirmar ainda que, no segundo semestre letivo de 2011, o curso técnico de metrologia estará indo para o seu terceiro ano e, até o presente momento, não sofreu a avaliação final do MEC.

Dentro desta perspectiva das escolhas institucionais por áreas e cursos específicos, existe uma interferência direta do MEC quando se trata de ensino superior nos Institutos Federais, principalmente quando os cursos em questão são as licenciaturas. A formação de professores tem sido evidenciada pelas políticas públicas federais desde 2007, através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que estabeleceu no país um novo regime de colaboração entre a União e os estados e municípios e as Instituições Públicas de Ensino Superior. Este plano nacional baseia-se em diferentes programas de incentivo e oferta de

formação inicial e continuada para os docentes da educação básica, especialmente das disciplinas com maior carência de profissionais qualificados.

Os Institutos Federais, nesse sentido, trazem como um dos objetivos, no que concerne ao ensino superior, a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de complementação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. Armando Maia nos afirma que a abertura de novos campi do IFRJ estava condicionada à oferta de 25% das vagas a esses cursos. Embora algumas unidades da instituição não atuem ainda nesse nível de ensino, existe um movimento interno na instituição, advindo das exigências do MEC, nessa direção.

A legislação dos Institutos Federais atribui a essas novas instituições a oferta de educação superior e especifica de forma bem clara os campos de atuação: cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e formação pedagógica, com ênfase para as áreas de ciências, matemática e formação profissional, e bacharelados de engenharia. A formação de professores é central nas políticas do MEC na tentativa de suprir carências regionais de docentes para lecionar nos ensinos fundamental e médio. Junto a ações que compõem a Política Nacional para a Formação de Professores, instituída em 30 de janeiro de 2009, e que tem como finalidade organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, os Institutos Federais vem sendo constantemente cobrados pelo MEC a atender essa exigência.

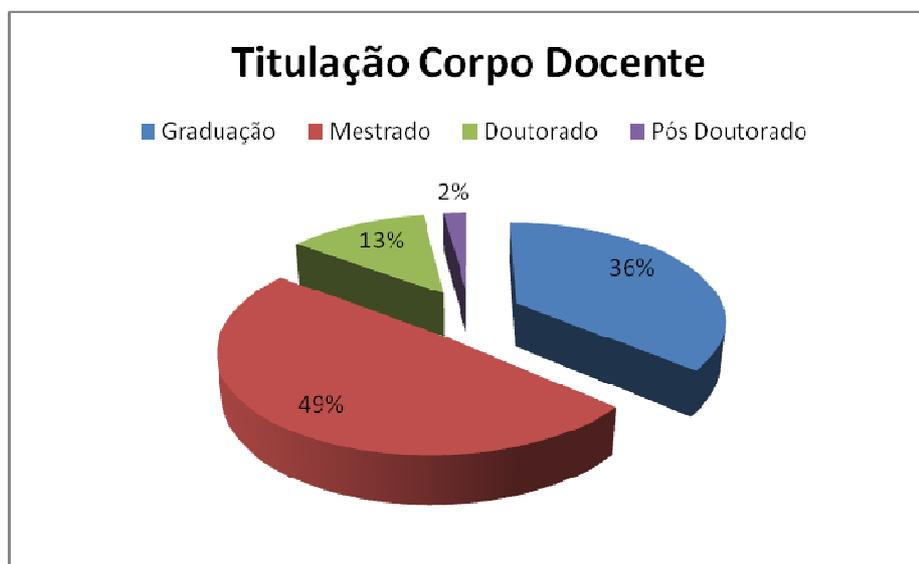
O *campus* Volta Redonda, nessa perspectiva, atua desde 2009 na oferta das licenciaturas em matemática e física, aliando as demandas do governo ao seu perfil de atuação. Essa relação direta entre as licenciaturas e os “núcleos duros” dos cursos técnicos da instituição expressa uma estratégia institucional para o aproveitamento do corpo docente, em no mínimo dois níveis de ensino. Esse perfil vem sendo buscado através dos editais de concurso, em que a exigência de formação para algumas áreas expressam a necessidade de atuação do docente no ensino médio e/ou técnico, bem como na graduação, como é o caso dos professores concursados para a área de Escola e Sociedade: especificamente uma cadeira das licenciaturas, mas que exigia ao candidato ser licenciado em ciências sociais, para que pudesse, também, atuar no ensino médio com a disciplina sociologia. (Edital 68/2008 Cefet Química) A entrevista de Vargas salienta o tipo de professor que o IFRJ possui e enfatiza a qualidade de condições de trabalho que o corpo docente

dessa instituição encontra, com escolas dotadas de equipamentos laboratoriais, bibliotecas e recursos físicos e materiais.

O plano de carreiras do professor da educação profissional está, hoje, equiparado com o dos profissionais que atuam exclusivamente no ensino superior. Seus rendimentos dependem diretamente de sua titulação, compondo, assim, o salário inicial que está em torno de R\$ 2.000,00 – mais especificamente, segundo edital 37/2011 do IFRJ, R\$ 1.536,46 para 20h de trabalho com graduação apenas e R\$ 2.130,33 para 40h e mesma exigência formativa – e incentivando a permanente qualificação profissional. Entretanto, ainda segundo Vargas, a exigência de formação inicial para a entrada nos concursos tem sido, em sua maioria, de pós-graduação *strictu sensu*, em nível de mestrado, compondo um corpo docente qualificado e que possa, então, atuar no ensino técnico, na educação básica e na educação superior.

No caso apresentando de Volta Redonda, o corpo docente é composto por 47 professores, que possuem desde a graduação até o pós-doutorado, como mostram os dados no Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição dos professores do campus Volta Redonda por titularidade. 2010



Fonte: dados institucionais e da Plataforma Lattes – <http://lattes.cnpq.br>, 2011.

Os dados corroboram as palavras do pró-reitor de extensão. A maioria dos professores do *campus* Volta Redonda possui título de mestre, seguido pelos profissionais que são apenas graduados. Os outros 15% realizaram cursos de doutoramento e pós-doutoramento em suas áreas

de formação e de atuação. Grande parte desses, em uma média aproximada de mais de 60%, atua em níveis diferentes de ensino, especialmente os docentes do chamado núcleo duro (física, química e matemática) e do núcleo comum, que atendem tanto ao ensino médio técnico como às licenciaturas. A incorporação do novo curso de pós-graduação *latu senso* em Ensino de Ciências e Matemática, a partir do segundo semestre de 2011, diversificará ainda mais a atuação desses docentes.

Ainda sobre a formação dos docentes, a maior parte dos mestres e doutores leciona nas disciplinas dos supracitados núcleos, enquanto os profissionais que possuem apenas a graduação atuam, em sua maioria, nas disciplinas da parte profissional dos cursos técnicos de metrologia e de automação industrial. Compreendemos que essa relação esteja estreitamente relacionada às condições do mercado de trabalho e de perfil formativo de cada campo do saber. A crescente ascensão do setor produtivo industrial, juntamente aos salários mais elevados, se comparados ao da carreira docente, contribuem para a baixa procura pelas vagas abertas nos concursos públicos para professores dessas áreas. Os profissionais dessas áreas com maior qualificação conseguem ocupar melhores posições nas carreiras industriais, as quais, com salários maiores, tornam o magistério pouco atrativo. Contudo, ressaltamos que, ao ingressarem na instituição, esses novos professores buscam o caminho da pós-graduação *strictu senso* para se qualificarem e progredirem no plano de carreira.

Outro dado que optamos por não focar sobre a oferta do ensino médio integrado, visto a necessidade de estudos e análises muito específicas, que acabariam por mudar o foco central deste trabalho, é relativo ao processo de escolha para abertura de concursos docentes para os Institutos Federais. Como possuem estrutura diferente das Universidades Federais, essas instituições não são divididas em departamentos de ensino, ficando a cargo dos diretores de ensino, juntamente com os coordenadores de cursos, o estudo das necessidades de professores. Em Volta Redonda, existe uma tendência da atual direção em suprir o quadro de docentes das áreas técnicas e do núcleo duro, em detrimento de profissionais para atuarem nas disciplinas básicas. Percebemos nisso uma relação com a ideia de uma educação profissional ainda baseada nas disciplinas específicas, mesmo quando no modelo integrado ao ensino médio.

Mesmo carecendo de alguns profissionais das disciplinas básicas, a opção tem sido contratá-los como professores no regime de substitutos, pelo prazo de seis meses, podendo ser prorrogado por até dois anos, o que implica a não criação de um vínculo do profissional com a

instituição, fragilizando as condições de seu comprometimento com um trabalho de qualidade, especialmente no desenvolvimento de pesquisas e projetos de longo prazo. Integra-se a essa perspectiva a visão da educação profissional permeada pelas forças empresariais e pela ideia da empregabilidade, enfatizadas por ações desse tipo e por discursos do cotidiano, os quais sintetizam a compreensão daqueles que *guiam* a escola: “minha felicidade é quando eu não apenas dou o diploma para o aluno, mas o vejo inserido na indústria, com carteira assinada ou aprovado em um concurso público” (diretor do *campus* Volta Redonda, em reunião do colegiado administrativo, 2011).

Ialê Falleiros, em matéria na revista *Poli* (2011), comenta sobre a integração que se propõe hoje como apenas uma proposta de simultaneidade curricular, e não de integração de conteúdos, chamando atenção para a perpetuação da visão de uma educação profissional pautada pela pedagogia das competências e permeada pela histórica ideia de formação de mão de obra para o capital e para a sua reprodução. O que, juntamente com as ações praticadas dentro das instituições, nos leva à compreensão de uma forte presença do que Gramsci chama de transformismo, ou seja, uma alteração do sentido inicial de uma proposta em favor das práticas desejadas. Transformismo de conceitos e continuidade de separação, apresentadas a partir do “grau de importância” dispensado às disciplinas do núcleo comum e da parte técnica, ou seja, uma perpetuação da divisão de educação básica e educação profissional.

Neste sentido, entendemos que conhecer as características do público-alvo potencial desse ensino médio integrado e traçar uma comparação com as dos alunos do curso técnico de automação industrial poderia contribuir para uma melhor compreensão do processo e da forma de expansão da educação profissional através do EMI, buscando sempre análises que nos levem a pensar sobre a influência desse processo na histórica dualidade entre educação básica e educação profissional.

3.2.3 – Conhecendo o Público-Alvo do Ensino Médio Integrado: alunos do fundamental

Na busca de conhecer o público-alvo potencial dos cursos integrados ao ensino médio e intencionando discutir a representatividade do IFRJ *campus* Volta Redonda e seus cursos no atendimento dos anseios dos jovens sobre profissionalização, um dos pontos de aprofundamento

desta pesquisa é referente a esse interesse dos alunos do último ano do ensino fundamental da cidade: o ensino médio técnico em comparação com a formação profissional no ensino superior. Para tanto, realizamos uma sondagem, por meio da aplicação de 100 questionários⁴², tendo como universo amostral três escolas situadas no município: uma estadual, uma municipal e uma particular, localizadas em regiões centrais, representativas por absorverem alunos advindos dos mais diferentes bairros e, assim, viabilizarem uma amostra igualmente representativa da diversidade no que tange à classe social dos mesmos, já que o município de Volta Redonda é marcado por uma divisão de bairros de classe alta, média e popular.

Os dados levantados revelam que os alunos pesquisados estão equilibrados entre ambos os sexos e possuem em média 14 anos, o que nos leva a considerar o baixo índice de *distorção idade/série*, característica que acreditamos refletir a situação da educação no município, que no IDEB 2009 está acima da média nacional (4,6) e estadual (4,7), se considerarmos a pontuação total (5,2 Volta Redonda) ou todas as etapas do ensino fundamental. Tal resultado parece expressar, especialmente, o trabalho que vem sendo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, responsável pelo ensino fundamental, envolvendo a capacitação e formação continuada dos profissionais da educação, investimentos na infraestrutura das escolas e implementação de projetos direcionados a alunos e responsáveis, tendo a melhoria do processo de ensino aprendizagem como foco.

As características históricas e econômicas da cidade, já apresentadas neste capítulo, nos fizeram levantar dados sobre a escolarização dos pais dos alunos investigados, considerando-a como representativa de classe social e de possibilidades de influência formativa para os adolescentes.

A primeira distorção observada entre as redes de ensino encontra-se nessa categoria. Na rede privada, os pais, em sua maioria, possuem formação superior e pós-graduação (44% e 26%), diferente da rede municipal, na qual 41% possuem nível médio e 13%, ensino técnico; na rede estadual a situação é mais divergente, com 19% dos pais que concluíram o ensino técnico, mas a maioria, de 69%, com apenas o ensino fundamental.

Entendendo que a perspectiva de profissionalização dos jovens pode ser vista como, ao menos em parte, expressão dos ideais de classe e seguindo a ideia de necessária percepção da persistência da dualidade estrutural da educação brasileira, que, como já citado anteriormente, se

⁴² Do total de questionários aplicados, obtivemos um total de 95 válidos e uma margem de erro calculada de 2%.

baseia na divisão social do trabalho (trabalho manual e trabalho intelectual) e ainda no acesso ao ensino superior como forma de pertencimento a uma classe social, buscamos colher indícios sobre a perspectiva da juventude da cidade em relação a uma profissionalização no ensino médio, tendo o ensino superior como contraponto de análise.

Ao considerar o ensino técnico um dos meios pelos quais os jovens tem a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, verificamos através da pesquisa que 55% dos alunos entrevistados (Gráfico 2) pretendem cursar essa modalidade de ensino. Buscamos observar nos dados coletados a motivação desses alunos para a formação técnica de nível médio e percebemos uma diferença entre as redes. Enquanto na rede pública o ingresso no mercado de trabalho é mais acentuado, conforme Gráfico 3, na rede privada este índice é de apenas 14%. Entre os alunos que se mostraram interessados no curso técnico de nível médio, 25% buscam nessa opção uma boa preparação para o ensino superior.

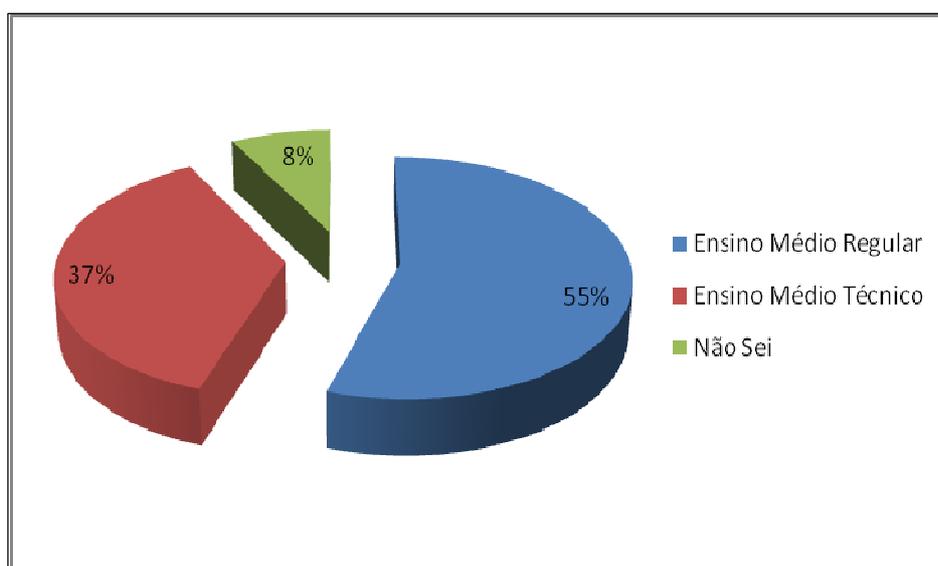


Gráfico 2: Distribuição, por rede de ensino, da opção dos alunos do 9º ano do ensino fundamental do município de Volta Redonda pela modalidade ensino médio integrado, referente ao ano de 2010.

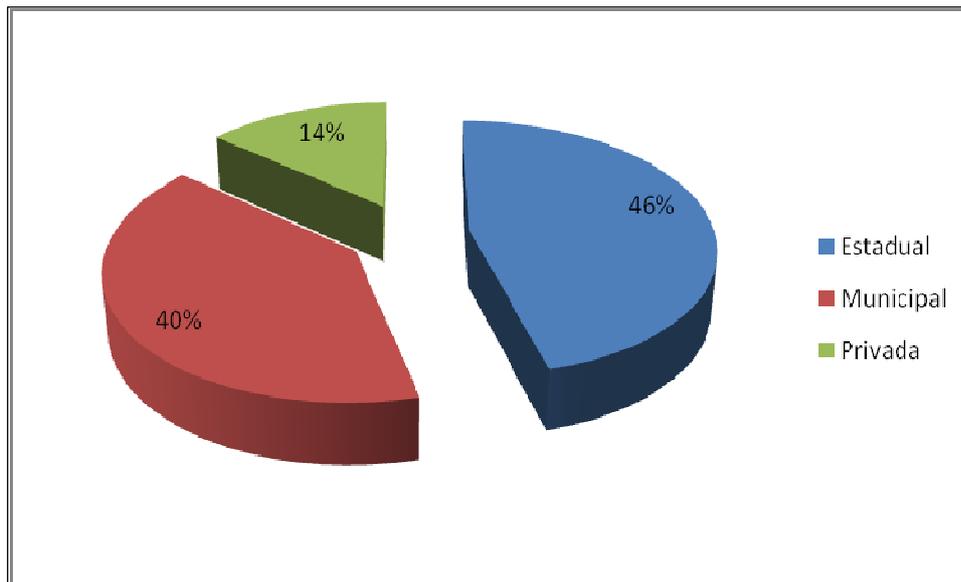


Gráfico 3: Distribuição, por rede de ensino, da opção dos alunos do 9º ano do ensino fundamental do município de Volta Redonda pelo ensino médio integrado, tendo como perspectiva o ingresso no mercado de trabalho

Ao analisar os dados sobre a motivação dos alunos em cursar o técnico como preparação para o ingresso no ensino superior (Gráfico 4), é importante ressaltar que nenhum aluno da rede privada percebe o ensino médio, seja técnico ou não, como terminalidade. Já na rede pública essa situação é apresentada, embora com baixo índice.

Outro item abordado pela pesquisa revela que, entre vários cursos técnicos citados, 31% optariam por fazer o curso de meio ambiente, seguido por informática com 24%, mecânica e enfermagem, com 11%, e agropecuária, com 9% (Gráfico 5).

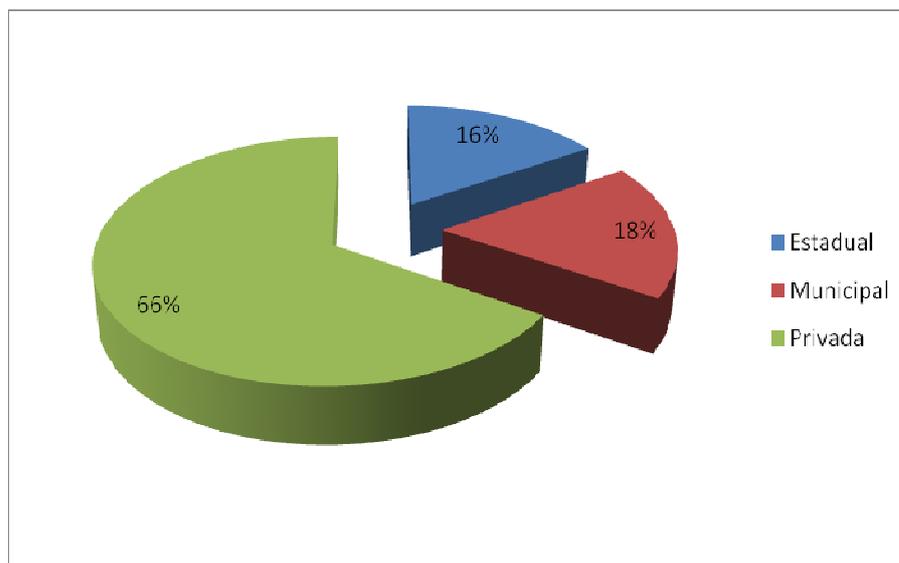


Gráfico 4: distribuição, por rede de ensino, da opção dos alunos do 9º do ensino fundamental do município de Volta Redonda pelo ensino médio integrado, tendo como perspectiva a preparação para o ensino superior.

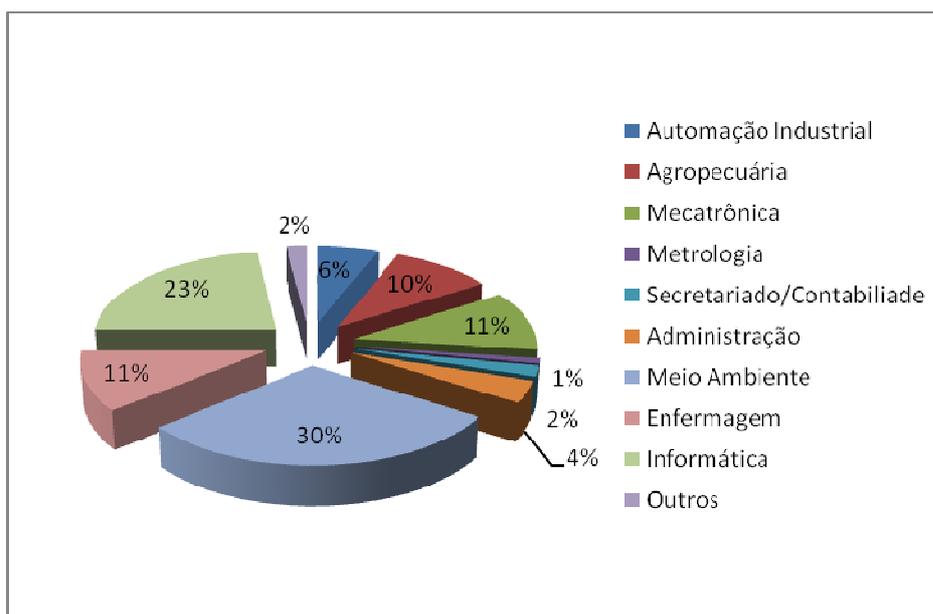


Gráfico 5: distribuição da preferência dos alunos do 9º do ensino fundamental do município de Volta Redonda pelos cursos de ensino médio integrado, referente a 2010.

Diante do exposto, em relação à interiorização das escolas técnicas federais, tendo como referência o estudo de Volta Redonda, nota-se que os cursos técnicos oferecidos pelo IFRJ na cidade, a saber, Automação Industrial (Integrado) e Metrologia (Concomitante e Subsequente), aparecem como opções de baixa ou nenhuma procura espontânea pelos jovens, indiciando falhas no estudo de campo durante o processo de criação de curso, que buscou, junto ao setor produtivo

regional, as bases para a escolha dos cursos a serem implantados na cidade, sem levar em consideração as expectativas espontâneas que poderiam sinalizar demandas legítimas. A pesquisa de público alvo provável desses cursos poderia fornecer um quadro razoavelmente claro dessas demandas, de suas motivações e dos seus nexos ou distanciamentos em relação às oportunidades e expectativas de trabalho na região.

Compreendemos também que existe uma demanda para o ensino médio técnico na cidade de Volta Redonda entre os alunos do ensino fundamental. Contudo, os dados revelam distorções entre as redes pública e privada de ensino no município, o que parece indicar a existência de expectativas diferenciadas implicadas com diferenciações de classe, tendo a opção pelo ensino médio técnico ou o ensino médio regular como base de comparação. Levando em consideração apenas esse perfil do público-alvo dos cursos integrados ao ensino médio – carro-chefe da expansão da educação profissional – é possível afirmar que a dualidade estrutural da educação brasileira persiste, apesar das atuais políticas governamentais.

O anseio pelo ensino superior continua presente nos ideais da sociedade, seja daqueles que possuem acesso direto através de um currículo que os prepara para o vestibular, ou dos que possuem um ensino de baixa qualidade. Este ideário está impresso aqui nas motivações pelo ensino técnico e na porcentagem de jovens que apenas almejam se profissionalizar na universidade, uma das características que marcam a nossa sociedade, ou seja, a da formação em nível superior como acesso para postos de trabalho de maior prestígio e remuneração, possibilitando a promoção de ascensão social pelas vias da escolarização. Deste modo, o ingresso numa instituição pública de ensino profissional (médio técnico) é percebido pelos jovens como caminho de acesso ao ensino superior público.

No entanto, ainda em busca de conhecer uma mudança na dualidade estruturante da educação nacional, procuramos conhecer também o aluno que já está nos bancos do ensino médio integrado no *campus* Volta Redonda do IFRJ, como forma de empreender uma análise sobre as mudanças que estão sendo empreendidas pela expansão da Rede Federal e, mais especificamente, pela sua interiorização.

3.2.4 – Alunos do ensino médio integrado: composições entre mudanças e continuidades.

O campus Volta Redonda implementou, como atividade sistemática da coordenação técnico-pedagógica, a coleta de dados sobre os alunos da instituição, tendo como objeto de estudo o delineamento do perfil dos alunos desta unidade a fim de aproximar-se da vida cotidiana desses sujeitos e produzir referências ampliadas para a ação institucional. A pesquisa, realizada semestralmente quando do ingresso de novas turmas, vale-se principalmente da aplicação de questionários estruturados, por meio dos quais se busca conhecer o perfil sócio-econômico dos alunos, bem como suas expectativas formativas, suas impressões sobre a formação em curso, sua formação pregressa e sua vida social. A necessidade de aproximação com a realidade cotidiana dos alunos buscou dotar a Instituição de informações que subsidiem o processo de ensino aprendizagem e, mais do que isso, buscou colocar em evidência os avanços e desafios da política educacional brasileira em relação à juventude.

O presente trabalho utilizou os dados coletados no segundo semestre de 2010 para traçar um perfil dos alunos, na busca de compreender que juventude é essa que está sendo atingida pelas novas políticas de profissionalização do atual governo, além de fazer uma análise comparativa, ainda que de caráter exploratório, entre aqueles que desejam estar nesses bancos escolares (os alunos do 9º ano do ensino fundamental) e os que neles já estão. Nesse sentido, a aproximação com a realidade dos sujeitos (os alunos) se traduz numa importante ferramenta que nos indica a necessidade de trazer à tona algumas questões que permeiam a política educacional brasileira, mais especificamente, sobre a Rede Federal, aquelas que dizem respeito às camadas sociais a que se destina a educação profissional e à perspectiva classista que orienta a oferta educacional nesta área.

Uma vez que o caminho da pesquisa e de nossas análises sobre a Rede Federal e sua expansão nos levou ao ensino médio integrado como foco central das políticas públicas estudadas neste trabalho, apresentamos portanto as características dos alunos do curso de automação industrial que ingressaram na instituição no primeiro e segundo semestres de 2009 e no primeiro semestre de 2010.

São meninos e meninas na faixa dos 15 anos, em média, com distribuição equitativa entre ambos os sexos, demonstrando que terminam o ensino fundamental sem distorção idade/série, o mesmo que é apontado na pesquisa com os alunos do ensino fundamental. Ainda sobre a idade de entrada no ensino médio, devemos ressaltar que existem casos em que alguns alunos, após

cursarem o segundo ano em outra instituição de ensino regular⁴³, retornaram ao primeiro, já que no curso integrado não existe a possibilidade de ingresso em anos mais avançados. São esses os alunos que entram na instituição com 16 ou 17 anos de idade, o que, para os dados oficiais, pode significar distorção idade/série ou repetência. No entanto, compreendemos que essa caracterização não é adequada para o caso estudado, já que neste caso a idade um pouco mais avançada não indica atraso escolar, mas uma opção por esse (re)ingresso no ensino médio, como meio de acesso a uma instituição formativa de maior qualidade.

Todos os alunos pesquisados se declararam solteiros e 72% residem no município há mais de cinco anos, subtendendo-se que cursaram o segundo segmento do ensino fundamental na cidade.

No que tange à escolarização anterior, 15% do total de alunos é originário da rede privada, contra 71% que cursou o fundamental na rede pública de ensino, seja integral (47%) ou parcialmente (24%). Os pais, em sua maioria, completaram o ensino médio e a renda familiar gira em torno de 2 (dois) a 5 (cinco) salários mínimos, sendo que 76% moram em casa própria com uma família nuclear composta de quatro pessoas e tem nos pais os responsáveis financeiros (51% pai e 38% mãe).

Os dados são reveladores da classe social daqueles que ingressaram na educação profissional nessa nova fase de expansão da educação profissional, que vem atingindo as classes populares de municípios distantes dos grandes centros urbanos. Recordando a história dos CEFETS e, em específico, do município do Rio de Janeiro, tínhamos um público-alvo de jovens oriundos das escolas privadas da cidade e de famílias de classe média e classe média alta. Ainda neste ano de 2010, dados apresentados pela Pró-Reitoria de Ensino Médio Técnico durante I Seminário de Acolhimento Estudantil revelam que, dos ingressantes no processo seletivo para os cursos de ensino médio integrados no IFRJ *campus* Maracanã, 78% permanecem nesse perfil⁴⁴, demonstrando uma clara distinção com relação ao que acontece nas cidades do interior atingidas pela atual fase de expansão da educação profissional.

Contudo, segundo Armando Maia, essa realidade deverá ser modificada nos próximos anos, com o crescimento da instituição em termos numéricos e de prestígio na região. Para ele, à medida que o IFRJ *campus* Volta Redonda for se solidificando na cidade como uma instituição

⁴³ Por instituição de ensino regular estamos considerando, aqui, aquelas que não oferecem a modalidade profissionalizante.

⁴⁴ Dados obtidos pelos questionários socioeconômicos aplicados junto ao processo seletivo para ingresso, pela Coordenação de Concursos do IFRJ.

de ensino de qualidade, a classe média, que é forte no município, irá ocupar grande parte das vagas oferecidas, nos moldes do que acontece nas regiões metropolitanas.

O caso de Volta Redonda demonstra que, em relação à realidade anterior dos grandes centros urbanos, uma questão é equivalente: a profissionalização no ensino médio não é entendida como terminalidade. Quando perguntados sobre qual profissão desejam seguir para além do curso técnico – tendo o ensino superior como formação –, apenas 1% não responde e nenhum dos entrevistados sugeriu a possibilidade de não cursar uma graduação. Apesar de apenas 22% terem ingressado no curso de Automação Industrial por afinidade, 62% pretendem seguir carreira nas *Engenharias /Tecnologias /Ciências Exatas*, contra 24% que ainda não escolheram, o que nos leva ao último ponto que gostaríamos de destacar nesse perfil e que se mantém nos padrões observados na cidade do Rio de Janeiro: quando perguntados sobre os motivos que os levaram a procurar o curso profissionalizante na instituição, a qualidade da escola aparece como maioria absoluta das respostas dos alunos pesquisados.

A realidade apresentada nesse perfil evidencia mudanças de âmbito institucional e societário e que estabelecem uma relação entre si por meio da interiorização da Rede Federal e das possibilidades de acesso expandidas a partir deste fenômeno recente. Ou seja, são duas as mudanças: a primeira é o ingresso de parte significativa das classes populares nos Institutos Federais, compondo novo perfil de aluno, permitida por meio da abertura de novas unidades; incorporação, por estas classes, das motivações e orientações que antes eram típicas da classe média, a saber, a qualificação para o ingresso no ensino superior.

Nesse sentido, podemos afirmar que há uma mudança institucional que, por sua vez, tem nexos relevantes com uma mudança societária. Por outro lado, estes nexos são complexos, pois a situação parece sinalizar o ato de que tal mudança societária ao mesmo tempo expressa mudanças, em parte anteriores à expansão da Rede Federal, mas intensificadas e em certa medida materializadas por ela, ou seja, pela possibilidade concreta de acesso a um processo formativo de novo tipo.

Demonstra também a qualidade do ensino ofertado na cidade, quando alunos da rede pública, em sua maior parte municipal, conseguem os primeiros lugares no processo seletivo, que vem se acirrando com o conhecimento da instituição pela população. É certo que nem todos os filhos da classe média que terminaram o ensino fundamental na rede privada prestaram o concurso de ingresso no IFRJ. Contudo muitos o fizeram e alguns desses não obtiveram sucesso,

buscando a ETPC ou as escolas regulares da rede privada. Observa-se, então, nesse contexto, não apenas uma mudança no perfil de oferta, mas, efetivamente, também mudanças na composição da demanda e no quadro de acesso à escolarização que não podem ser reputadas apenas à implantação do IFRJ. Há aspectos da história das mudanças educacionais locais, vinculadas, por sua vez, a mudanças políticas, societárias, etc., antecedentes à expansão, que parecem constituir uma base institucional e societária na qual o IFRJ adquire parte de seus sentidos.

Outro aspecto importante de se observar, no que diz respeito à questão acima assinalada – relativa ao fato de que o perfil dos alunos do IFRJ campus Volta Redonda é diferente daqueles dos grandes centros urbanos, contudo, seus anseios de profissionalização são similares – é que isso pode nos revelar que a dualidade entre a educação profissional e o ensino propedêutico permanece no ideário da população brasileira. A partir da criação dos CEFETs, no final dos anos 1970, essa rede paralela de formação do trabalhador brasileiro já não cumpria o papel de formar mão de obra qualificada para o mercado, já que os seus egressos caíam diretamente nos bancos das universidades públicas do país. A diferença está, como já indicado, no acesso das classes populares a esse mesmo movimento de formação.

O caráter de *transformismo* que percebemos com os dados dos alunos do IFRJ, bem como do seu público-alvo, pode ser visto por todo este capítulo ao apresentarmos a realidade do IFRJ campus Volta Redonda. As mudanças que vêm acontecendo na Rede Federal, nos últimos anos, através da expansão e da interiorização de suas unidades de ensino, são todas pontuadas por novos elementos viesados por características históricas que perduram, e quando muito, modificam seus formatos sem suscitar uma real transformação no seu conteúdo.

Embora percebamos algumas mudanças no que tange ao perfil dos alunos dessas instituições a partir da interiorização, as características motivacionais que os levam aos bancos escolares dessas unidades da Rede Federal guardam evidentes nexos com as dos alunos dos grandes centros urbanos. Assim como as mudanças na estrutura da educação profissional, através dessa forma de EMI oferecida nos Institutos Federais, representam uma nova forma de educação, tendo a formação integral do aluno como núcleo central.

No entanto, ao mesmo tempo as mudanças esbarram nos formatos segundo os quais essa suposta integração vai sendo conduzida pelas políticas públicas e pelos atores que a colocam em prática. A visão de gestores escolares de uma educação profissional ainda condicionada ao mercado de trabalho, bem como a própria legislação dos Institutos Federais, que traça seus

objetivos a partir de arranjos produtivos locais, corroboram os *transformismos* que vão sendo desenvolvidos à medida que as políticas públicas são realizadas verticalmente, sem uma discussão que inclua, de fato, os agentes e os sujeitos que as porão em prática.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A
REAFIRMAÇÃO DE SUAS MARCAS.**

Considerações Finais: A educação profissional e a reafirmação de suas marcas.

Notícias recentes do Ministério da Educação sobre a educação profissional chegam à imprensa no momento em que estamos finalizando este trabalho. A manutenção do compromisso com a expansão dos Institutos Federais parece permanecer na pauta, contudo, outras ações surgem no discurso de Fernando Haddad, a “maior autoridade em educação do país” – como vem sendo chamado o ministro por uma rede de televisão –, imprimindo outras características ao *programa de ação* portado pelo governo federal, destacando-se: a restauração e ampliação da articulação com o Sistema S, e o desenvolvimento de um programa cuja função é subsidiar financeiramente, por meio da concessão de bolsas de assistência estudantil, o ingresso e a permanência de alunos nos cursos técnicos da rede privada, e mesmo da pública. Trata-se, neste caso, do ainda em discussão Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), constituído segundo modelo semelhante ao do PROUNI.

Pelo nosso entendimento, após as análises que buscamos desenvolver neste trabalho, essas novas frentes de ação, embora, a uma primeira vista, possam parecer distintas do que estava em curso ao longo dos últimos anos, mostram nexos preocupantes com marcas históricas da educação profissional implicadas com a persistência e, em alguns contextos, recrudescimento, da dualidade estrutural da educação brasileira.

A recomposição dos vínculos com o Sistema S, a centralidade atribuída aos arranjos produtivos locais na definição do programa formativo dos Institutos Federais, bem como a proposição de remodelamento da educação superior (intensificando uma característica já presente na Lei 11.892/08), segundo modelos propagados por políticas internacionais destinadas aos países periféricos, em sua maioria advindas do Banco Mundial, podem ser entendidas, neste caso, como *movimentações programáticas* que sinalizam *recomposições de forças políticas* que não podem ser desconsideradas na análise do movimento recente de *expansão* da educação profissional no Brasil. E isto, de nosso ponto de vista, em dois principais sentidos. Primeiro, no sentido da apreensão dos nexos e tensões entre a efetiva ampliação do acesso ao ensino médio

integrado à educação profissional e suas mutações formativas, indicativas do fortalecimento de associações históricas entre a vertente profissional da educação brasileira e interesses políticos e econômicos orgânicos ao modelo de acumulação característico do capitalismo dependente. Segundo, no sentido da apreensão das funções assumidas por esse programa no interior de um *programa de ação* mais amplo, de formação do trabalhador.

Cabe reafirmar que, embora nosso foco de discussão tenha sido a educação profissional, mais especificamente a integrada ao ensino médio, não podemos desconsiderar as mudanças simultâneas no ensino superior, devido a seus vínculos e repercussões diretas e indiretas nas mudanças operadas no ensino médio. Compreendemos que a proposta de educação superior competente hoje aos Institutos Federais configura-se como um modelo de formação implicado com um modo particular de mercantilização da educação brasileira, definido por sua subordinação instrumental às necessidades produtivas do modelo de acumulação em curso. Isto, sem dúvida, interfere diretamente na Rede Federal como um todo, e mesmo no delineamento da educação técnica, já que a relação entre ensino e pesquisa é inerente ao trabalho docente, um subsidiando o outro no processo de formação tanto acadêmica quanto profissional do aluno, haja vista as necessidades crescentes de flexibilização e de geração de conhecimentos que o próprio mundo produtivo requer dos trabalhadores.

Apoiando-nos no estudo realizado por Otranto (2010), observamos que a tendência que está sendo apresentada pelo Ministério da Educação é de políticas cada vez mais alinhadas aos princípios do mercado internacional. No caso dos Institutos Federais, isto implica restrições à pesquisa e à extensão, redução de sua capacidade de participação em editais de fomento e sua consequente submissão a políticas de otimização de custos e à dependência de financiamento empresarial, que, como sabemos, pode resultar em diferentes formas de controle externo e em direcionamento da educação ministrada pelos interesses do mercado. Esta discussão muito nos ajuda a responder uma questão que ficou pendente ainda no primeiro capítulo deste trabalho, referente à recusa dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em se transformarem em Institutos Federais e à decisão do governo federal de impedir sua transformação em Universidades Tecnológicas.

O conflito aí instaurado, ainda em curso, está relacionado a diferenças de estatuto, entre Centros Universitários e Universidades, que implicam diferenças significativas nas condições de financiamento, gestão, organização interna e perfil formativo das instituições. Os Institutos

Federais foram concebidos como instituições cuja atuação no ensino superior define-se na forma dos Centros Universitários, forma esta portadora das restrições acima assinaladas, envolvendo configurações específicas da ação institucional, do trabalho docente e das condições de financiamento, dentre outros aspectos. Nesse sentido, a instituição e expansão dos Institutos Federais devem ser compreendidas como expansão de instituições federais que realizam formação superior, mas segundo um estatuto organizacional diverso do estatuto das Universidades, cuja indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão implica condições institucionais não marcadas, ao menos não tão incisivamente, pelas mesmas restrições. A recusa dos CEFETs do Rio e de Minas em se transformarem em IFs, tentada também por outros CEFETs, é uma recusa de ajuste a esse estatuto restritivo. Correlativamente, a recusa do governo federal em lhes atribuir o estatuto de Universidade Tecnológica representa afirmação rigorosa da intenção de estabelecimento de uma *diferenciação institucional e formativa* do ensino superior que cumpre funções estratégicas no interior de um programa de ação mais amplo, de reforma da formação do trabalhador com vistas a sua conformidade às diferenciações em curso na economia. A expansão da oferta é evidente e, frente o quadro anterior de acesso a instituições similares, representa ganhos inegáveis, mas contidos por sua conformidade aos propósitos do modelo de acumulação em curso.

Essa idéia de uma educação subordinada à lógica do mercado não está presente apenas nessa nova tendência e modelo de educação superior ou de educação profissional. Sua disseminação alcança nitidamente os níveis mais elementares de ensino, podendo ser identificada na manutenção e recriação de vias formativas distintas dentro da própria educação regular. Nossa especial atenção para a forma como essa lógica se manifesta nas mudanças no nível médio, mesmo em instituições e projetos de reconhecida qualidade, resulta de nosso entendimento de que a compreensão das tensões em curso, relativas à formação do trabalhador nessa etapa de ensino, é fundamental para o entendimento das diferenciações em curso nas outras etapas e níveis, bem como para o significado de tais diferenciações em termos da superação ou da persistência, ainda que dissimulada, da dualidade como marca estrutural da educação brasileira.

É especialmente relevante, neste caso, a persistência da problemática relativa à identidade do ensino médio e sua expressão na forma da emergência ou expansão de novas vias formativas que ainda situam os sujeitos em termos da ocupação de posições distintas na formação escolar e no mundo do trabalho, conferindo um caráter ora dual, ora ambíguo, à formação para o trabalho e

à continuidade de estudos. Esse caráter dual, por sua vez, é mais evidente quanto mais persiste, no delineamento das propostas formativas, uma noção de trabalho que não o compreende enquanto princípio formativo amplo do ser humano, e sim como formação para o desenvolvimento de atividades específicas no mundo da produção.

Ao longo de todo este trabalho buscamos compreender as possibilidades de superação ou de minimização dessa dualidade estrutural que permeia os duzentos anos de história da educação profissional brasileira por meio das transformações que estão acontecendo nessa modalidade de ensino. A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a criação dos Institutos Federais e a (re) integração do ensino profissional à educação propedêutica por meio do EMI formou a base para a investigação de seus reajustes e, conseqüentemente, dessas possibilidades.

Contudo, compreendemos que a transformação dos CEFETs em Institutos Federais, assim como a propaganda, por parte do governo, de existência de uma rede que remontaria ao ano de 1909 – tendo em vista a comemoração dos seus 100 anos, mesmo sendo notório que a Rede Federal só foi efetivamente instituída como tal em 2008 - buscam conferir à educação profissional uma legitimidade baseada na excelência de ensino forjada ao longo de duas décadas pelos centros tecnológicos de todo o país. Desse modo, tendo como base nossos dados documentais, cabe interrogarmos a respeito do público dessas instituições: o CEFET, ainda que seja uma escola eminentemente de ensino profissional, foi voltada para a população pobre?

Concluimos que não, e nos permitimos essa generalização a partir dos dados e documento coletados pois compreendemos que as experiências dos CEFETs em todo país, embora com distinções regionais e de inserção local, sempre foram muito semelhantes, por estarem eminentemente agrupados nos grandes centros urbanos nacionais. Deste modo, afirmamos que o recorte deste trabalho esteve centrado em uma educação profissional para poucos, e não aquela do viés ainda assistencialista para os “pobres e desvalidos da sorte” que se desdobra, ao longo dos anos, em formação estrita para o mercado de trabalho, tendo como alunado principal os filhos de operários, uma população jovem que tinha necessidades imediatas de inserção na vida produtiva para a geração de renda e o sustento de suas necessidades básicas e de sua família. Os sistemas estaduais de ensino e o Sistema S assumiram esse papel junto a algumas ETF e escolas agrotécnicas.

Em contrapartida, os CEFETs transformaram-se em instituições de inquestionável qualidade formativa, tanto para a qualificação técnica para profissões específicas quanto para o prosseguimento dos estudos em nível superior. As grandes empresas, como a Petrobrás e a Vale, sempre absorveram os egressos dos seus cursos técnicos, do mesmo modo que estes conseguiam aprovação nos vestibulares mais concorridos do país. Ex-alunos da instituição prosseguiram na carreira acadêmica e hoje constituem o quadro de docentes de muitas delas. Os processos seletivos para ingresso nos seus cursos sempre foram disputados por alunos advindos das melhores escolas dos grandes centros urbanos. No caso específico do CEFET de Química de Nilópolis, mesmo a sua ida para a Baixada Fluminense não descaracteriza essa especificidade, já que passa a atender a uma classe média local, que não precisava mais se deslocar para o centro metropolitano na busca de um ensino de qualidade.

Esse quadro institucional nos permite concluir que a dualidade estrutural entre educação profissional e ensino propedêutico em sua vertente classista nunca tangenciou os centros tecnológicos do país. Ou, quando muito, realizou uma espécie de dualidade dentro da própria modalidade profissionalizante, já que o seu alunado diferenciava-se do corpo discente dos cursos técnicos oferecidos pelas redes estaduais e mesmo as particulares de ensino, com carreiras subalternizadas no mercado de trabalho, como as de técnico em administração, técnico em contabilidade e etc.

Compreendendo a escola como instrumento para formar intelectuais de diversos níveis, e lembrando que, mesmo que nenhum trabalho seja puramente físico, destituído da necessidade de reflexão, as sociedades criam categorias especializadas para desempenharem a função de intelectuais (GRAMSCI, 2006a), podemos afirmar que os CEFETs, diferentemente do que preconiza o histórico da educação profissional brasileira em sua vertente de formação de operários e técnicos, compôs o quadro de instituições educacionais que vem atuando na formação de intelectuais vinculados às posições de direção no país. Ou seja, aqueles profissionais que se destacam em suas áreas do conhecimento e, em sua maioria, assumem postos de comando e direção.

É nessa esteira que os Institutos Federais são criados, numa tentativa de lastrear a excelência socialmente reconhecida dos centros tecnológicos e, assim, iniciarem sua trajetória já como instituições públicas permeadas por uma qualidade histórica, mesmo com as mudanças sofridas em seu escopo legal, administrativo, funcional e formativo. Mudanças que vão

constituindo, também, as modificações advindas do processo de interiorização das novas unidades de ensino pelo país. Uma das primeiras mudanças sentidas por essa pesquisa se refere ao corpo discente dos *campi* das regiões metropolitanas, em relação aos das cidades médias brasileiras, por exemplo.

Nos dois primeiros anos de funcionamento dos Institutos Federais, o perfil dos alunos dos cursos técnicos das novas unidades, especificamente daquelas inseridas em contextos urbanos distintos dos grandes centros, sofreu uma modificação quanto à classe social. Outra classe, que não a média das grandes metrópoles, passou a ocupar as vagas nos processos seletivos: jovens oriundos de escolas públicas e com renda familiar distinta da renda do aluno comum dos CEFETs.

Isso poderia ser entendido como evidência de uma atenuação dos aspectos elitistas dessas instituições, abrindo as possibilidades de uma educação de qualidade para franjas de outras camadas da sociedade. Contudo, como foi possível apreender, por exemplo, das questões postas por um de nossos entrevistados, o Pró-Reitor de Ensino Médio e Técnico do IFRJ, Armando Maia, é necessário cuidado na análise desses dados, haja vista o fenômeno da expansão e da interiorização da Rede Federal ser muito recente para obtermos respostas conclusivas a este respeito.

Os sinais de mudança no perfil do alunado são relevantes. Fora as referências às mudanças relativas à posição econômica, são significativas as observações, dentre os profissionais que visitam as unidades do interior do estado, que uma das mais imediatas percepções relativas à especificidade do alunado diz respeito à maior presença de alunos pretos, pardos e morenos, em comparação com o alunado dos *campi* mais centrais.

Porém, parece-nos que a compreensão dos sentidos dessa mudança requer tempo e estudos específicos que possam ir além dessas primeiras constatações. Há muitas mediações a serem consideradas antes que as interpretações a esse respeito possam ter prosseguimento. Por exemplo, se o alunado muda de cor ou de classe social, numa tendência de inclusão, é necessário considerar, pelo menos, dois pontos. Um deles relaciona-se ao padrão educacional das cidades onde estão sendo inseridos. Os dados de Volta Redonda demonstram que o município, enquanto cidade média brasileira, possui uma rede municipal de ensino de qualidade, logo, os seus egressos poderiam, em tese, competir em nível de igualdade com os alunos da rede privada nos processos seletivos para os cursos técnicos da Rede Federal. Neste caso, a abertura de um Instituto Federal

pode representar uma oportunidade formativa nova, disputada, desde o início, por uma demanda efetiva já definida por significativa diferença em relação à de grandes cidades. Por outro lado – e esse seria o segundo ponto – o desconhecimento dessas instituições pela população local pode ser um fator que contribui, por exemplo, para a baixa procura inicial da própria classe média local pelos cursos ofertados na cidade.

De fato, o retrato acima esboçado já mostra outro direcionamento, se compararmos os dois últimos processos seletivos para o EMI do campus Volta Redonda (2010 e 2011) com o primeiro (2009). No último ano, houve um esforço institucional de promoção de sua logomarca e da associação com a tradição dos centros tecnológicos federais. Embora ainda lenta, a inserção do IFRJ na cidade vai acontecendo na gradação das parcerias que vão sendo estabelecidas com o poder público local e com outras instituições de ensino, bem como no rastro dos programas governamentais que a instituição tem a função de desenvolver na região. À medida que esse reconhecimento se implementa, cresce a demanda por vagas nos cursos técnicos, tornando os processos seletivos mais disputados e ampliando o ingresso da classe média na instituição. De qualquer modo, sejam pertencentes a que classe social for, a perspectiva da maioria das famílias e dos próprios alunos é uma formação de qualidade visando o ingresso nas faculdades públicas federais e estaduais, ou seja, se o público das unidades do interior tende a ser um pouco diferente daquele das regiões metropolitanas, a perspectiva formativa corrobora o lastro dos CEFETs nos Institutos Federais.

Já ao que concerne à dualidade estrutural, o que observamos a partir desse fenômeno de expansão da Rede Federal é que os Institutos Federais, mormente as unidades do interior, caminham em direção a uma estratificação interna do seu corpo discente, bem como para uma diferenciação entre as modalidades ofertadas. Os cursos subseqüentes e/ou concomitantes, por sua própria estrutura, absorvem os alunos que necessitam de uma formação mais imediata para a ocupação dos postos de trabalho, mais velhos e muitas vezes com anos de afastamento da educação formal. Por essas características, são jovens e adultos trabalhadores e das camadas mais populares da sociedade, diferenciando-se do público da modalidade integrada, que apresentamos nos parágrafos acima.

A dualidade estrutural, que antes não pertencia ao escopo dos centros tecnológicos, no que tange à histórica diferenciação entre educação profissional para pobres e ensino propedêutico para as classes mais altas da sociedade, começa a ser marcada nos Institutos Federais a partir da

oferta do EMI, por se tratar de um ensino que se quer integral e que, pela proposta de estrutura curricular, oferece uma formação do aluno para o prosseguimento de sua vida acadêmica ao mesmo tempo em que possibilita sua inserção imediata no mercado de trabalho. Ainda que vinculado diretamente a uma educação para o trabalho, cuja função é o desenvolvimento econômico do país e de suas regiões, a qualidade do ensino das disciplinas básicas, em decorrência de um corpo docente qualificado e de uma escola estruturada, contribui para que a classe média anseie, mesmo nas unidades do interior, pelo ingresso dos seus filhos na instituição.

A (re) integração do ensino médio aos cursos técnicos, em 2004, possibilitou uma mudança na formação do trabalhador brasileiro, tendo o EMI papel fundamental nesse processo. Contudo, nossas análises demonstram que a educação integral, como meio de acesso para uma educação politécnica, não é a que está sendo colocada em prática pela Rede Federal. O EMI em curso é um *transformismo* do que se compôs historicamente como educação integral, haja vista que a integração tem se dado mais administrativamente do que por uma proposta pedagógica e curricular. Mesmo dentro de instituições que advêm dos centros de excelência que eram os CEFETs, a cultura da formação para o trabalho em profissões específicas como objetivo formativo principal, característica das antigas escolas técnicas federais, ou, mais remotamente, dos Colégios de Fábricas, permeia ainda o imaginário e o cotidiano escolar. Ouvir de um diretor de ensino que sua maior felicidade enquanto educador é, não apenas entregar o diploma ao seu aluno, mas vê-lo empregado na indústria, com carteira assinada ou aprovado em um concurso para emprego público, nos faz compreender que o caminho a ser percorrido para que mudanças realmente estruturais na educação profissional se efetivem ainda é longo.

O EMI, que pretende formar integralmente o sujeito, ainda carece de muitas transformações para que seu objetivo se efetive. Enquanto carro-chefe do processo de expansão e interiorização estudado, juntamente com as análises desenvolvidas ao longo do trabalho, ele parece que vai se afirmando como uma compensação do governo federal para a educação precária que os sistemas estaduais de ensino estão ofertando no ensino médio brasileiro. De qualquer modo, as notícias que chegam do MEC são de que o próximo empenho será na oferta da modalidade subsequente e concomitante, numa reafirmação da educação profissional como modalidade, se não desvinculada do ensino regular, enfaticamente voltada para a preparação do trabalhador para o mundo da produção, contribuindo para o exercício do princípio básico dos

Institutos Federais no desenvolvimento dos arranjos produtivos locais e clareando a vinculação direta desse programa de ação com as políticas econômicas internacionais.

Este trabalho, mais do que responder a algumas questões específicas, procurou investigar as transformações que estão em curso com o processo de expansão da educação profissional através da Rede Federal, e, ao seu final, consideramos que a dualidade histórica da educação brasileira continua presente não apenas na consciência coletiva de nossa sociedade, mas também nas práticas e políticas públicas que vão sendo desenvolvidas pelos governos e suas instituições de ensino.

As transformações em curso suscitam diferenciações na oferta e no público que hoje compõe essa rede, mas frente aos objetivos que norteiam as ações do governo e de seus agentes, a dualidade parece ser reafirmada. O ensino profissional dos CEFETs, e agora dos Institutos Federais, não é mais para os “pobres e desvalidos da sorte”: ao longo de três décadas, vem formando sujeitos preparados para desempenharem seus papéis integralmente na sociedade. Contudo, não raramente, isso acontece mais pelas práticas cotidianas construídas dentro das instituições de ensino do que pela normatização e objetivos da educação profissional.

Embora o fenômeno estudado seja recente e, por isso mesmo, para responder sobre suas transformações e possibilidades, haja uma demanda por outras pesquisas e análises, especialmente no que tange ao EMI, conforme deixamos explícito no corpo deste trabalho, nos foi possível tecer algumas considerações importantes para o avanço de sua pesquisa e compreensão. É uma das considerações que gostaríamos de ressaltar diz respeito à percepção de que à *espuma* da sociedade continua-se ofertando uma educação diferenciada daquela das camadas populares.

A vertente classista e a submissão da educação ao mundo da produção, marcas históricas que forjam a educação profissional, continuam impressas mesmo nas mudanças em curso e não é privilégio ou exclusividade dos serviços educacionais, mas uma das formas de expressão de uma sociedade de capitalismo dependente, que persiste e atualiza as desigualdades como meio de organização econômico-social.

Nesse mesmo contexto em que percebemos perdas, conservações e reiterações de históricas desigualdades, são igualmente percebidas marcas de resistência e de lutas – especialmente por parte de educadores comprometidos com a construção de uma sociedade

melhor desenvolvida e mais justa – e formulações históricas imprescindíveis para as disputas dos sentidos da educação no Brasil.

Compreendemos que muito ainda há de ser feito no sentido de equalizar a educação para todas as classes sociais e de estabelecer uma formação dos trabalhadores brasileiros integral, única. Contudo, não se parte do zero nesta empreitada. Os acúmulos coletivos descobertos e desdobrados ao longo deste trabalho não podem ser desprezados, e nos permite percebê-los como um dos mais valiosos trunfos da nossa persistência nessa disputa.

Referências Bibliográficas

Livros e Artigos

ALGEBAILLE, Eveline B. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

_____. VARGENS, Paula. MORAES, Aline. *A diversificação do trabalho docente no contexto de consolidação da juventude como setor de atuação no Estado*; VII Seminário Internacional Red Estrado - UCH, CLASCO; 04-06 Ago, 2010. Lima, Peru: UCH, CLASCO, Red Estrado, 2010.

_____. *A expansão escolar em reconfiguração*. Anais do VI Seminário dos Projetos Integrados UFF – UERJ – EPSJV-Fiocruz (2010). Rio de Janeiro, 2011, prelo

ALVES, Nilda. *Juventudes e inserção profissional*. Lisboa: Educa & Ui&DCE, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. *Roque Spencer Maciel de Barros defensor da escola pública*. Educ. Pesquisa. [online]. 1999, vol.25, n.1, pp. 167-169.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad: Lucie Didio. 2.ed. Brasília: Liber Livro, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. 7ª ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Unesp, 1998.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. A sociedade em rede. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2005. 1v.

CASTRO, Cláudio de Moura. *O ensino médio: órfão de idéias, herdeiro de equívocos*. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p.113-124, jan./mar. 2008.

CHRISTOPHE, Micheline. A legislação sobre educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira. IETS. Rio de Janeiro. Jan/2005. disponível em: http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf. Acessado em 07 jun de 2011.

CIAVATTA, Maria F. *Formação profissional nos anos 90: uma questão fora de foco*. In: LEITE, Márcia P. NEVES, Magda A.(orgs) Trabalho, qualificação e formação profissional. São Paulo; Rio de Janeiro: ALAST, 1998. (177-211)

COUTINHO, Carlos. N. *Representações de interesses, formulação de políticas e hegemonia*. In: Reforma Sanitária: em Busca de uma Teoria (S. F. Teixeira, org.), pp. 47-60, São Paulo: Cortez/Abrasco, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2ªed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. *Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p.47-70, dez. 2000.

CURY, Carlos Alberto J. *LDB: lei de diretrizes e bases da educação – Lei 9394/96*. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823 – 1988*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira*. [Estudos]. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1960.

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

FREITAG, Barbara. *Escola, estado & sociedade*. 7ªed. São Paulo: Centauro, 2005.

FONTAN, Ivonilton. *Do CTQI ao IFRJ: seis décadas conquistando uma identidade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: CRQ 3ª Região, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados*. In: Trabalho, Educação e Saúde, v. 5. Rio de Janeiro, 2008, p. 521-536.

_____. *A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica*. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

_____. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

_____. *Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da educação politécnica*. Aula inaugural da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – FIOCRUZ em 14 de mar de 1988. (REGISTRO).

_____. CIAVATTA, Maria RAMOS, Marise. (orgs.) *O ensino médio integrado*. Conceção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005

_____. CIAVATTA, Maria RAMOS, Marise. *A política educacional profissional no governo Lula: um percurso histórico comprometido*. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92,

p. 1087-1113, Especial – Out, 2005 a. Disponível em www.scielo.br , acessado em 06 de outubro de 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, vl 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *Cadernos do cárcere*, vl 3; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 a.

_____. *Cadernos do cárcere*, vl 5; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 b.

KUENZER, Acácia. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007

_____. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 70, p.15-39, abr. 2000.

_____. *A Educação Profissional Nos Anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.877-910, out. 2006.

LEAL, Leila. *Educação profissional e ensino médio integrado no Brasil: um balanço das conquistas e reivindicações*. **Poli: Saúde, educação e trabalho**, Rio de Janeiro, ano III, n. 15, p.2-9, jan/fev. 2011. Bimestral.

LEFEBVRE, Henry. *Estrutura social: a reprodução das relações sociais*. In: FORACCHI, M. M. MARTINS, J. S. *Sociologia e Sociedade – Leituras de introdução à sociologia*. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC; 1994. p. 219-252

_____. *A “práxis”: a relação social como processo*. In: FORACCHI, M. M. MARTINS, J. S. *Sociologia e Sociedade – Leituras de introdução à sociologia*. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC; 1994.p. 175-190.

MOURA, Dante Henrique. *Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração*. **Holos**, Revista Eletrônica do Cefet-RN, v. 2, n. 23, p.4-30, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS>>. Acessado em: 05 jun. 2011.

MINAYO, Maria C. S.; ASSIS, Simone G.; DESLANDES, S. F. ; SOUZA, Edinilsa R. . *Possibilidades e dificuldades nas relações entre ciências sociais e epidemiologia*. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 97-108, 2003.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005

_____; PRONKO, Marcela A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

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

OTRANTO, Célia R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. In: Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ). Ano I, nº 1, jan-jan 2010. P. 89-110.

RIFIKN, Jeremy. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo, Makron Books, 1996.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação – LDB: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. *Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Maria de S.; ALCÂNTARA, Pedro I. *O direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades*. Brasília, DF: UNICEF, 2009.

SPOSITO, Marília. P. e CARRANO, Paulo. C. R. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. XX, n.24, set./dez., 2003, p.16-3

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2005

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. *Políticas de educação profissional: referências e perspectivas*. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p.207-222, abr./jun. 2007.

Teses e Dissertações

ALVES, Marcelo Paraíso. *Práticas Cotidianas E A Escola Pública Em Volta Redonda - Cidade - Bairro - Escola: subalternidade e gestão escolar*. 2007. 232 f. Tese (Doutorado) - Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

BEDÊ, Edgard Domingos Aparecida Tonolli. *Pedagogia Do Mundo Do Trabalho Na Companhia Siderúrgica Nacional: americanismo, compromisso fordista e a formação da classe operária em volta redonda*. 2007. 335 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

Documentos Normativos

BRASIL. *Decreto nº 2.406, de 26 de novembro de 1997*. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 28 de nov de 1997.

_____. *Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26 de jul de 2004

_____. *Lei 6.545, de 30 de junho de 1978*. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União de 4 de jul de 1978.

_____. *Lei nº8.948, de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União de 9 de dez de 1994.

_____. *Lei nº 9.394 de 22 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23 de dez de 1996.

_____. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União de 29 de dez de 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB nº04/99*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro, Brasil). *Projeto Pedagógico Institucional*. Rio de Janeiro: IFRJ, 2009.

_____. *Projeto de desenvolvimento institucional 2009-2013*. Rio de Janeiro: IFRJ, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio: documento base*. Brasília: MEC, SETEC, 2007.

Endereços Eletrônicos

Dados sobre o município de Volta Redonda. Portal VR. www.portalvr.com. Acessado em 05 de junho de 2011.

Discurso de campanha de 2006 . Luís Inácio da Silva (Lula), no dia 11 de junho de 2006. Disponível no site <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u79910.shtml> acessado em 23 de julho de 2010.

Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro – FIRJAN. <http://www.firjan.org.br>

Fundação CIDE www.cide.rj.gov.br, acessado em 26 de julho de 2010.

Governo Federal institui política nacional de formação de professores. Notícia de 30 de janeiro de 2009, Portal Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36->

noticias/2523-governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores- Acessado em 05 de junho de 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. <http://www.ibge.gov.br>

Instituto Federal em Volta Redonda. Notícia de 10 de março de 2011. Portal VR. Disponível em <http://www.portalvr.com/noticias/index.php?show=14350> portal vr <http://www.portalvr.com/noticias/index.php?show=14350reportagem> fevre. Acessado em 18 de abril de 2011.

Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais – INEP. <http://www.inep.gov.br>

Mérito e necessidade marcam escolhas de cidades-pólo. Notícia de 02 de maio de 2007. Portal MEC. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8101. Acessado em 05 de junho de 2011.

Programa de Governo Coligação Lula Presidente, 2002. Disponível no site <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/eleicoes/candidatos-lula-programa.shtml> Acessado em 11 de junho de 2010.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. <http://www.pnud.org.br>