

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JUÇARA ELLER COELHO

**A DESVINCULAÇÃO DOS ENSINOS MÉDIO E TÉCNICO
NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA -
UNIDADE FLORIANÓPOLIS - A PARTIR DO DECRETO Nº 2.208/97
(1997-2004)**

**FLORIANÓPOLIS/SC
2012**

JUÇARA ELLER COELHO

**A DESVINCULAÇÃO DOS ENSINOS MÉDIO E TÉCNICO NA ESCOLA
TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA – UNIDADE FLORIANÓPOLIS
A PARTIR DO DECRETO Nº 2.208/97 (1997-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati

**FLORIANÓPOLIS
2012**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

C672d

Coelho, Juçara Eller

A desvinculação dos ensinos médio e técnico na escola técnica federal de Santa Catarina – unidade Florianópolis – a partir do decreto nº 2.208/97 (1997-2004) / Juçara Eller Coelho, 2012.

160 p.: il. 30 cm

Bibliografia: f.145-155

Orientador: Prof. Dr. Celso João Carminati

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação.

1. Ensino profissional. – 2. Reforma do ensino. – I. Carminati, Celso João. – II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação.

CDD: 373.246

JUÇARA ELLER COELHO

A DESVINCULAÇÃO DOS ENSINOS MÉDIO E TÉCNICO NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA - UNIDADE FLORIANÓPOLIS - A PARTIR DO DECRETO Nº 2.208/97 (1997-2004)

Dissertação apresentada ao PPGE/UDESC como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientador

Prof. Dr. Celso João Carminati
FAED – UDESC

Membro

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
PPGET – UTFPR

Membro

Prof. Dra. Vera Lúcia Gaspar da Silva
FAED – UDESC

Membro

Prof. Dra. Marileia Maria da Silva
FAED – UDESC

Florianópolis, 12/03/2012

Ao meu amado Vítor
Por iluminar minha vida com esperança...
AGRADECIMENTOS

Agradeço sinceramente a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho. Todos, que fazem parte de minha vida pessoal, profissional e acadêmica, foram muito importantes, porém, gostaria de agradecer especialmente a algumas, apesar do risco de eventuais esquecimentos.

Ao professor Celso João Carminati, pela disponibilidade na orientação, pela dedicação ao meu trabalho e, sobretudo, pela relação de confiança que estabeleceu comigo e que acabou se convertendo em amizade.

Ao Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), por ter viabilizado meu afastamento em função do mestrado e, além disso, por me fornecer o campo de pesquisa.

Em especial ao *Campus* Florianópolis, instituição da qual me orgulho imensamente de fazer parte, agora como servidora, mas desde os tempos de Escola Técnica, como aluna do Curso Técnico de Edificações. Essa instituição e o convívio com seus servidores e alunos foram determinantes na constituição de minha pessoa.

À Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), pela oportunidade de crescimento na felicidade da volta à vida de estudante em um espaço que consegue harmonizar rigor acadêmico e científico com afeto...

A todos os professores do programa pela receptividade, sobretudo aos da Linha de História e Historiografia da Educação, pelos ricos debates em aula, por suas contribuições, publicações, convívio, enfim, por sua parte neste trabalho. Agradeço, em especial e afetuosamente, à professora Vera Lúcia Gaspar da Silva, educadora apaixonada, admirável por sua competência e rigor profissional em seu ofício. Encantou-me, desde a primeira aula, pelo sorriso, carinho e delicadeza com que me acolheu.

Por participarem da banca examinadora, aos professores Domingos Leite Lima Filho, Vera Lúcia Gaspar da Silva e Marileia Maria da Silva, por seu tempo, atenção e por suas contribuições, determinantes na qualificação deste trabalho.

Às funcionárias da Secretaria do PPGE/UDESC pela agilidade no atendimento às solicitações e pelo tratamento sempre muito carinhoso. Aos funcionários da biblioteca, sempre solícitos e competentes. Estendo meus agradecimentos a todos os servidores da FAED, que fazem desse espaço um lugar para onde se gosta de voltar...

Aos servidores do *Campus* Florianópolis, que se dispuseram a participar desta pesquisa, concedendo-me as entrevistas e colaborando com o trabalho empírico. Foram decisivas suas contribuições!

Às minhas queridas companheiras da Coordenadoria Pedagógica do *Campus* Florianópolis, Thais, Camila, Deise, Luciana, Simone, Cristiane, Eliana, Maria Alice e Marina, por terem assegurado meu afastamento para esta pesquisa. Pelo carinho, pelo imprescindível apoio e compreensão, muito obrigada!

Aos colegas da turma 2010 do mestrado pelo convívio, pelos momentos de aprendizagem, alegria, incertezas... Agradeço, em particular à Édna e à Giani, companheiras desta trajetória, com as quais mantive maior proximidade e com quem desfrutei de momentos de muita alegria, cumplicidade e encorajamento. Seremos amigas para sempre!

Preciso fazer um agradecimento muito especial à Luani, companheira de turma de mestrado com quem me identifiquei totalmente desde o início, antes mesmo do começo das aulas. Obrigada pelas conversas, pelos desabafos, pelo carinho, pela cumplicidade, pelo convívio quase que diário, pelas trocas de ideia, pelas bibliografias, enfim, por tudo! Tornamo-nos verdadeiramente amigas. Agradeço muito por ter feito parte de minha vida nesse momento tão especial. Sobretudo, obrigada pelas sonoras gargalhadas...

Aos servidores do IF-SC, particularmente os do *Campus* Florianópolis, pelas palavras de incentivo durante todo o tempo e pelas informações e ajuda conferidos ao longo desta pesquisa. Especialmente ao Marcelo Vieira, ao Douglas e à Regina Pereira.

Aos professores Denise e Alcides, pela gentileza de ceder muitas das imagens utilizadas nesta dissertação.

À Catarina, à Luciana e à Mariângela, amigas, profissionais exemplares, que me proporcionaram a tranquilidade necessária para seguir nesse caminho.

À Rute, à Dona Lídia e à Cecília pelo carinho e energia positiva.

Às minhas queridas amigas Cida, Liliane, Nelda, Thais, Deise, Solange e Geysa que, com sua amizade, foram determinantes em minha caminhada. Pelo ânimo nas horas difíceis, pelo afeto e pelo apoio, muito obrigada!

À querida amiga e, muito mais que isso, minha irmã Regina Rogério, por sua presença sempre generosa em minha vida! Obrigada agora e sempre, por este momento e por todos os outros. Por tudo, muito obrigada!

À minha família, por tantas razões; por ter me permitido chegar até aqui; pelo apoio e carinho; pela ajuda incondicional nos momentos difíceis que envolveram minha saúde... Enfim, eu agradeço-lhe por tudo, muito particularmente à minha mãe, d. Sueli, pela força “iluminada”...

Ao Faccio, por ter se dedicado, durante meu tempo de mestrado de forma ainda mais especial e zelosa a quem me é mais valioso, nosso filho.

Agradeço, de forma especialíssima, ao meu amado filho *VítorFaccio*, que, com doçura e paciência, soube suportar meus momentos de ansiedade; soube compreender minha presença “menos presente” em seu cotidiano; soube entender meu momento menos mãe e cuidadora na caminhada do mestrado; soube me confortar com muitos abraços apertados e, além de tudo, pela enorme ajuda nas “coisas do computador”. Querido, eu não poderia desejar alguém diferente para ter como filho! Obrigada...

A todos estes e aos que não foram citados, mas que me incentivaram, apoiaram, colaboraram e de alguma forma me foram solidários!

Muito Obrigada!

“[...] Trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista [...]. Por outro lado, [...] expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo *sensu comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reformas impulsionadas pelo bloco dominante.”

Gentili (1996)

RESUMO

Este trabalho foi realizado com o propósito de compreender o processo de desvinculação dos ensinos médio e técnico na Unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF/SC), com o Decreto N° 2.208/97, que compôs o arcabouço jurídico e normativo utilizado pelo Ministério da Educação na segunda metade da década de 1990, para consolidar a Reforma da Educação Profissional. Essa reforma foi imposta ao cenário educativo brasileiro para atender às demandas do mercado de trabalho, uma vez que já se havia firmado no cenário internacional uma economia de caráter neoliberal e, com ela, constantes transformações estabelecidas pelo acentuado avanço tecnológico. A reforma fez parte de um contexto maior, de reformas estruturais no âmbito do Estado Brasileiro, marcadas por mudanças estruturais, ditadas por agências internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) nas orientações políticas do País. Visando à aceitação da reforma, o governo federal lançou, em 1997, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O Decreto N° 2.208/97, sob o amparo de ideais neoliberais, representou para a estrutura educativa do Brasil um retrocesso, pela oficialização da dicotomia entre formação geral e formação profissional. Outra importante modificação instituída foi a introdução de conceitos como flexibilização, empregabilidade e competência. Nesse sentido, procurou-se, com o presente trabalho, identificar essa relação de subordinação da Educação à ideologia do capital. Um dos caminhos utilizados foi a leitura dos ordenamentos legais e dos registros institucionais para entender as implicações curriculares da implementação do Decreto N° 2.208/97. Para tanto, recorreu-se a entrevistas semiestruturadas com educadores envolvidos diretamente na implantação da reforma, buscando identificar suas percepções e posicionamentos frente ao movimento reformador no campo institucional. Dessa subordinação resultou a desintegração dos cursos técnicos de nível médio do ensino médio, desmembramento que abalou o *ethos* e a identidade institucionais, visto sua experiência histórica no desenvolvimento de cursos técnicos integrados à formação propedêutica. No que diz respeito particularmente à ETF/SC - Unidade Florianópolis, as entrevistas permitem inferir que, a despeito da preeminência impositiva do aparato legal, a Unidade vivenciou um processo particular de materialização dos preceitos legais e das políticas públicas em função de suas singularidades institucionais. Superada a resistência inicial e confirmada, posteriormente, a adesão obrigatória, a Unidade teve de reestruturar os cursos, mas num contexto marcado pela heterogeneidade na apreensão dos conceitos embutidos na Reforma da Educação Profissional.

Palavras-chave: Educação Profissional. Reforma da Educação Profissional. Decreto N° 2.208/97. Cursos Técnicos Integrados.

ABSTRACT

This work was carried out in order to understand the process of detachment between high school and technical education at Federal Technical School of Santa Catarina (ETF / SC), after the Decree No. 2.208/97. The decree was the legal and regulatory framework used by the Ministry of Education in the second half of the 1990s, to consolidate the Reform of Professional Education. The reform was imposed on the Brazilian educational scenario to meet the demands of the labor market, as neoliberal economy was already established on the international scene and, with it, constant changes established by technological advance. The reform was part of a larger context, of structural reforms in the Brazilian state, marked by structural changes dictated by international agencies like the World Bank (WB) and International Monetary Fund (IMF) concerning political guidelines for the country. Aiming the reform's acceptance, the federal government launched in 1997, the Expansion Program of Professional Education (PROEP), in agreement with the Interamerican Development Bank (IDB). Decree No. 2.208/97, under the aegis of neoliberal ideals, represented a regression for Brazil's educational structure, making official the dichotomy between general and professional education. Another important change instituted was the introduction of concepts such as flexibility, employability and competence. In this sense, this work aimed to identify the relation of subordination of education to the ideology of capital. Legal orders and end institutional records were read, to understand the curriculum implementation after Decree No. 2.208/97. Educators directly involved in the implementation of the reform were interviewed, on semi-structured interviews basis, to identify their perceptions and position before the reform's movement in the educational field. From the subordination said above, resulted the disintegration between technical courses in middle school, what shook the ethos and institutional identity, considering is historical experience in developing integrated technical and propaedeutic education. Regarding particularly ETF/SC, Unit of Florianopolis, the interviews allow to infer that in spite of legal apparatus's imposition, the school experienced a particular process of materialization of the legal precepts and public policies, due to the institutional uniqueness. Overcome initial resistance and School had to restructure the courses, not without heterogeneity in the apprehension of the concepts embedded in the Reform of Professional Education.

Keywords: Professional Education. Reform of Professional Education. Decree No. 2.208/97. Integrated Technical Courses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Quadro 1- Número de estabelecimentos de Educação Profissional em Nível Técnico por Região Geográfica Brasileira no ano de 2001	52
Figura 02 - Fachada da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina – 1910	55
Figura 03 - Turma do Curso Primário da Escola de Aprendizes Artífices de SC. Década de 1910	56
Figura 04 - Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina – 1923	57
Figura 05 - Primeira turma de alunos na Oficina de Tipografia da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina	57
Figura 06 - Liceu Industrial de Santa Catarina – 1922	58
Figura 07 - Liceu Industrial de Santa Catarina – 1922	59
Figura 08 - Sala de aula. Década de 30	59
Figura 09 - Sala de aula. Década de 30	59
Figura 10 - Aspecto da Oficina de Tipografia. Década de 30	59
Figura 11 - Oficina de Artes Decorativas. Década de 30	60
Figura 12 - Aula na oficina de alfaiataria em 1939	60
Figura 13 - Aula na oficina de Fundição da Escola Industrial de Florianópolis. Década de 40	62
Figura 14 - Aula na Oficina de Alfaiataria – 1955	63
Figura 15 - Aula de Educação Física. Década de 1940	63
Figura 16 - Fachada do Prédio da Escola Técnica Federal de Santa Catarina	64
Figura 17 - Fachada do Prédio do CEFET-SC	67
Figura 18 - Mapa da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	68
Figura 19 - Mapa da abrangência do IF-SC no Estado de Santa Catarina	70
Figura 20 - Quadro 2 - N° de cursos oferecidos pelo IF-SC/2010-1	71
Figura 21 - Quadro 3 - Cursos desenvolvidos pelo IF-SC em 2010	71
Figura 22 - Fachada do IF-SC/ <i>Campus</i> Florianópolis	72
Figura 23 - Quadro 4 – Matrículas na Educação Profissional, segundo a dependência administrativa – Censo da Educação Profissional/1999	88
Figura 24 - Quadro 5 - Relatório de atividades do PROEP	91
Figura 25 - Quadro 6 – Áreas profissionais determinadas pela Resolução N° 04/99	95
Figura 26 - Quadro 7- Alunos nos Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes, em dezembro de 2011	100
Figura 27 - Quadro 8 - Alunos nos Cursos Superiores de Tecnologia e Pós-Graduação em dezembro de 2011	100
Figura 28 - Quadro 9 - Perfil dos Educadores Entrevistados	103

Figura 29 - Quadro 10 - Cursos Técnicos Pós-Médio da ETF-SC na Década de 1990	104
Figura 30 - Composição curricular proposta no Plano de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico – 1997	107
Figura 31 - Quadro 11 - Estrutura Curricular para o Ensino Médio	107
Figura 32 - Composição Curricular proposta nas Normas de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico – Período de Transição	108
Figura 33 - Gráfico 1- Oferta de vagas nos cursos de nível médio - 1998 a 2005	109
Figura 34 - Quadro 12 - Evolução da oferta de vagas por nível de ensino na Unidade Florianópolis: 1998- 2005	111
Figura 35 - Quadro 13 - Evolução da oferta de vagas nos Cursos Técnicos Pós-Médio da Unidade Florianópolis, 1998-2005	111
Figura 36 - Quadro 14- Semelhanças entre o PL N° 1.603/96 e o Decreto N° 2.208/97.....	158

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ETF/SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IF-SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
ONU	Organização para as Nações Unidas
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NA DÉCADA DE 1990 – UMA REALIDADE COMPLEXA	24
1.1 O CONTEXTO MUNDIAL	24
1.2 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO	27
1.3 A CONJUNTURA SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA BRASILEIRA	30
1.4 O LUGAR DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS	35
1.5 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA EFICÁCIA MERCADOLÓGICA	40
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E AS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990	50
2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA	50
2.2 DE ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA A INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – MUITAS HISTÓRIAS	53
2.3 OS DISPOSITIVOS LEGAIS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANOS 1990	73
2.3.1 A LDB – Lei 9.394/96 – Um percurso controverso	75
2.3.2 O Projeto de Lei 1.603/96 e a Educação Profissional	82
2.3.3 O Decreto N° 2.208/97 – Fundamentos político-ideológicos e legislações decorrentes	85
2.3.4 Parecer CNE/CEB N° 16/99 e Resolução CNE/CEB N° 04/99	94
3 TECENDO AS TRAMAS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA (ETF/SC) – UNIDADE FLORIANÓPOLIS	99
3.1 DELINEANDO O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	99
3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ETF/SC – UNIDADE FLORIANÓPOLIS	103
3.3 A DESVINCULAÇÃO DOS ENSINOS MÉDIO E TÉCNICO	112
3.4 OS SENTIDOS DA REFORMA PARA OS ENTREVISTADOS	117
3.4.1 Percepção acerca da reforma e suas motivações	117
3.4.2 Posturas adotadas diante da reforma	120
3.4.3 A implantação da reforma na visão dos educadores	122
3.4.4 Dinâmicas da implantação da reforma	126
3.4.5 Principais transformações	129
3.5 A REVOGAÇÃO DO DECRETO N° 2.208/97	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
BIBLIOGRAFIA	153
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

*“Os tempos mudavam,
no devagar depressa dos tempos.”*
Guimarães Rosa

É recorrente, na História, a importância da educação em seu papel social, como ícone transformador e indispensável ao progresso humano. Como processo, a educação identifica-se com a fluidez típica da modernidade, com a condição permanente de mudanças característica do estado de devir.

Assim, ao longo da História, a educação, de modo geral:

[...] redefine seu perfil reprodutor/renovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um dos seus *loci* privilegiados (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.9).

O processo de construção política e social da educação profissional e tecnológica no Brasil tem sido marcado pela alternância de políticas de governo, caracterizadas principalmente pelo dualismo entre a formação geral e a formação profissional.

A educação profissional brasileira teve início já no período colonial, com a exploração de povos nativos e a inserção de mão-de-obra escrava, caracterizando práticas educativas informais de educação para o trabalho. Isto, segundo Santos (2000), provocou o afastamento dos homens livres das atividades braçais, mantendo o *status* e discriminando o trabalho manual.

Segundo Manfredi:

[...] podemos dizer, com respeito aos povos indígenas existentes no Brasil, na época da chegada dos portugueses, que suas práticas educativas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundiam com as práticas cotidianas de socialização e de convivência, no interior das tribos, com os adultos. As práticas de aprendizagem efetivavam-se mediante a observação e a participação direta nas atividades de caça, pesca, de coleta, de plantio [...] (2002, p.66).

Para a autora, “é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas [...]”. (Ibid., p.67).

No tocante à inserção da mão-de-obra escrava, também se verificava que:

Era desenvolvida no próprio ambiente de trabalho sem padrões ou regulamentações de tarefas para os aprendizes. [...] Os aprendizes não eram necessariamente crianças e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para aprendizagem, tanto em termos técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações [...]) (CUNHA, 2000a, p. 32).

As práticas educacionais formais eram realizadas principalmente pelos jesuítas em seus colégios e residências, que constituíram as escolas-oficinas, onde eram ensinados ofícios relacionados, basicamente, a carpintaria, ferraria, construção civil, tecelagem, fiação, dentre outros.

Desse modo, desde o período colonial, quando esses missionários religiosos difundiam o evangelho e ensinavam normas de comportamento e ofícios necessários ao funcionamento da economia, inicialmente aos índios, depois aos escravos e, mais tarde, aos colonizadores europeus e seus filhos, processos educativos têm sido desenvolvidos em diferentes espaços e ambientes sociais, não necessariamente escolares, de forma sistemática ou não, porém, vinculados aos setores produtivos da economia e ao mercado.

Com as transformações econômicas introduzidas no País a partir da vinda da Família Real, em 1808, o Brasil, já não estando mais na condição de colônia de Portugal, mesmo mantendo um modelo econômico agroexportador, vivenciou significativo desenvolvimento manufatureiro, cuja mão-de-obra era insuficiente para dar conta dos postos de trabalho existentes. Desse modo, o País foi forjando seu aparelhamento educacional e escolar, dando prioridade mais tarde, aos cursos de nível superior, com vistas, principalmente, à ocupação de cargos na administração do Estado.

No que se refere à educação profissional, o Estado foi construindo, paralelamente ao sistema público, composto pelo ensino secundário e o superior, um sistema separado, visando à formação de mão-de-obra (os artífices) para a produção nas fábricas e oficinas. Nesta perspectiva, a educação profissional brasileira foi sendo, historicamente, balizada pelo dualismo entre a formação geral e a formação técnica. Para Kuenzer:

[...] a dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do

trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada(2000, p. 28).

No Império, a educação profissional era assumida não apenas pelo poder público, mas também pela ligação entre este e grupos da sociedade civil, além de associações civis, religiosas e filantrópicas. Segundo Santos:

Cabe ressaltar que o ensino de ofícios, quer por parte do Estado quer por iniciativa das sociedades civis, foi orientado basicamente por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política(2000, p. 211).

Manteve-se a prática de ofertar ensino de ofício aos “humildes e desvalidos”, numa sociedade que experimentaria os ares da modernidade, tendo como pano de fundo o ideário da Revolução Francesa. Denota-se, assim, que, mesmo que a educação, de forma geral, tenha sido fortemente influenciada pela modernidade, o mesmo não ocorreu no que se refere à educação profissional, que continuou mantendo a prática de diferenciar o ensino em função do tipo de trabalhador e sua inserção na sociedade.

É importante registrar que nesse período, após a experiência de ensino de ofícios obrigatório a jovens menores, em função da necessidade de muita mão-de-obra por parte de grandes empreendimentos, o que se deu em espaços como hospitais, cais, exército e marinha, foram instituídas as “casas de educandos artífices”, que recebiam crianças e jovens pobres para o ensino de ofícios, como tornearia, encadernação, tipografia, sapataria, entre outros, além de instruções no campo da leitura, escrita, desenho, geometria, etc (MANFREDI, 2002). Também os liceus de artes e ofícios foram criados nesse período em diversas cidades brasileiras, vetados, porém, aos escravos.

Com a instalação da República, foi sendo implantada uma rede nacional de escolas profissionalizantes, pois era preciso atender às novas demandas de qualificação profissional,tendo em vista as exigências do processo de industrialização pretendido¹. Foi, então, em 1909, criada pelo presidente Nilo Peçanha a rede nacional de Escolas de Aprendizes Artífices, composta por dezenove unidades, com matrícula preferencial para os “desvalidos da fortuna”.

¹ Na Primeira República, intensificou-se o processo de industrialização, aumentando expressivamente o operariado, que, em termos absolutos, “[...] passou de 149. 809 mil em 1907, para 275 mil em 1920, com um crescimento de quase 90% em apenas treze anos. O número de estabelecimentos industriais e oficinas aumentou de 3.258 em 1907, para 13.336 em 1920 (QUELUZ, 2000, p. 18), de acordo com o Relatório de 1922, no qual o diretor da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, João Cândido da Silva Muryci, expressa as dificuldades econômicas e de sustento dos estudantes.

Alguns estados da Federação também organizaram suas redes de educação profissional. É pertinente, também, citar o valor dos liceus de artes e ofícios dos religiosos salesianos.²

Práticas de educação profissional relacionadas aos trabalhadores sindicalizados foram vivenciadas³, mesmo sem atingir um grande número de usuários, porém, com crescente sistematização da formação oferecida, uma vez que a demanda foi sendo exigida pela sofisticação da tecnologia empregada e pelo clima de modernização que envolviam o País.

Com a expansão do modelo de economia, baseado na industrialização nos anos 30 do século XX, em detrimento do agroexportador, o próprio processo de modernização⁴ e ampliação industrial do Brasil se intensificou à luz da crescente urbanização, o que exigia novas táticas de preparação da mão-de-obra para atender a novas demandas. Assim, a educação profissional foi tão determinante, no que se refere ao processo de transformação do Brasil em um país moderno e industrializado que, no início da década de 1940, além da educação profissional, de responsabilidade do governo, foi dado início a um sistema paralelo, sob controle patronal, ligado ao Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, do qual, posteriormente, se originou o que hoje é conhecido como Sistema S⁵ - visando à promoção da profissionalização rápida para o atendimento das exigências do mercado em franca expansão.

Mesmo em épocas posteriores, ao longo do século XX, a educação profissional brasileira, destinada à classe trabalhadora, manteve-se definida pelas adaptações requeridas às formas de organização do trabalho, cultivando estreito vínculo com o setor produtivo e o mercado. Foi marcada, também, por diversas reformas em seu sistema, especialmente no que tange à legislação. Assim, num emaranhado de reformas e transformações de premissas educativas, a educação profissional foi passando por significativas remodelações,

² “As escolas salesianas não se destinavam exclusivamente ao ensino profissional, mas ofereciam também o ensino secundário, cursos que se mostraram cada vez mais importantes, até que o ensino de ofícios foi sendo extinto” (MANFREDI, 2002, p. 90).

³ Como exemplos, é possível mencionar: Curso de Corte e Desenho, ministrado pela União dos Alfaiates (RJ, 1923); Curso de Novas Técnicas, desenvolvido pela União dos Trabalhadores Gráficos (RJ, 1930); Cursos Práticos de Línguas e Contabilidade, ofertados pela Associação de Funcionários de Bancos do Estado de São Paulo (SP, 1923) (MANFREDI, 2002).

⁴ “Os indícios de modernização, que já se esboçavam com a Semana de Arte Moderna, a eclosão do Tenentismo e outros acontecimentos de anos e décadas anteriores, a partir de 30, parecem acelerar-se. As inquietações científicas, filosóficas e artísticas [...] generalizaram-se desde 30. Criou-se uma atmosfera diferente, nova, de ampla ebulição cultural, política e social” (IANNI, 2004, p. 27).

⁵ O Sistema S é um conjunto de instituições assistenciais e educacionais, administradas por entidades patronais, formado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Transportes (SENAT), pelo Serviço Social do Transporte (SEST), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP).

sendo, inclusive, relegada a níveis de educação desatrelados do sistema regular e, em outros momentos, à profissionalização compulsória.

Um momento que merece registro é o do processo de implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 4.024/61), cujo trâmite, no Congresso Nacional, ocorreu de 1948 a 1961, quando foi promulgada. Este momento de tramitação da lei foi marcado por significativa disputa de projetos educacionais distintos, sendo que no âmbito popular, esperava-se que essa legislação ampliasse a educação oferecida de forma gratuita, bem como a equivalência entre o ensino médio propedêutico e o profissionalizante.

A LDB de 1961 entrou no contexto educativo nacional garantindo livre desempenho à iniciativa privada e equiparação entre cursos de mesmo nível, sem exigência de provas. Porém, apesar de essa legislação ter eliminado oficialmente a dualidade entre a educação propedêutica e a profissional, na prática ela permaneceu, tendo em vista que:

[...] os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho (BRASIL, 2007, p. 13-14).

No início da década de 1970, foi concretizada uma intensa alteração na educação básica pela Lei N° 5.692, de 11 de agosto de 1971, também conhecida como Lei da Reforma de Ensino de 1° e 2° Graus, por meio da qual o governo militar instituiu a profissionalização obrigatória para todos, nos cursos de 2° Grau, imprimindo, a esses, o caráter de terminalidade. O argumento central era a necessidade de participação do Brasil na economia internacional, o que requeria uma formação de mão-de-obra orientada à execução dos projetos desenvolvimentistas nacionais⁶.

Cunha (1977) atribui a essa legislação a função “não manifesta” de refrear a busca pelo ensino superior, encaminhando ao mercado de trabalho os alunos egressos do ensino médio, que, cada vez mais, viam no ensino superior a condição para ascender socialmente.⁷

Esta medida de profissionalização compulsória fracassou, principalmente pela falta de investimentos em recursos materiais e humanos, uma vez que os cursos de 2° Grau

⁶ Manfredi (2002, p. 104) apresenta como exemplos desses grandes projetos nacionais “[...] a construção dos Pólos Petroquímicos do Rio Grande do Sul, a expansão dos núcleos de exploração e produção de petróleo na bacia de Campos, na Bahia e no Sergipe, a construção das hidrelétricas de Itaipu, os pólos agropecuários e agrominerais da Amazônia [...]”

⁷ Tendo em vista a necessidade de cumprimento do 2° Grau como pré-requisito ao ingresso nos cursos superiores, os cursos profissionalizantes configuravam-se, para alunos oriundos das classes trabalhadoras, como uma possibilidade mais concreta de acesso ao 3° Grau.

precisavam de maiores investimentos, os quais nem sempre ocorriam, acarretando, assim, queda na qualidade do ensino desenvolvido, inclusive nas redes públicas estaduais e municipais. Fracassou pela pressão de estudantes e familiares, tendo em vista a redução de disciplinas de cultura geral/formação básica⁸ para permitir a inclusão de disciplinas específicas da profissionalização, assim como por falta de campo de trabalho para os egressos desses cursos, devido à resistência dos empregadores (CUNHA, 1997).

Mesmo tendo sido idealizado a partir da arquitetura curricular equivalente àquela que, com êxito, vinha sendo desenvolvida pelas escolas técnicas estaduais e federais, o segundo grau profissionalizante adotado nas redes públicas não obteve, em geral, o mesmo sucesso, tendo em vista as grandes diferenças em relação às escolas com disponibilidade de estrutura física (especialmente laboratórios), financeira e de pessoal. Assim, não seria possível ao conjunto de escolas de 2º Grau transformar-se em escolas técnicas.

Desse modo, cabe observar que:

[...] na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites (BRASIL, 2007, p. 14-15).

O insucesso da profissionalização obrigatória colocada pela Lei Nº 5.692/71 se deu, para Kuenzer (2000, p. 16), não apenas pelas condições no interior das escolas, mas devido às contradições inerentes às sociedades de classe, tendo em vista que o “[...] que se pretendeu foi resolver, no interior da escola, através da homogeneidade, a divisão entre trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade [...].”

Deste modo, pelo desgaste dessa legislação⁹, durante a década de 1980 e início da de 1990 praticamente apenas a Rede Federal¹⁰ permaneceu desenvolvendo cursos de segundo grau profissionalizante.

Na década de 1990, a educação profissional brasileira novamente vivenciou significativas reformas em sua estrutura, sustentadas por um intenso aparato jurídico, que teve como principal preceito o Decreto Nº 2.208/97¹¹, que instituiu a desvinculação dos ensinosa

⁸ Além disso, disciplinas como Filosofia, Sociologia e Psicologia foram excluídas do currículo, prejudicando o desenvolvimento de senso crítico e político nos educandos (ARANHA, 2006).

⁹ A Lei Nº 7.044/82 extinguiu a profissionalização obrigatória do 2º Grau, tornando-a opcional. Essa lei ficou conhecida como a “reforma da reforma”.

¹⁰ Utiliza-se a expressão “Rede Federal” para designar a Rede Federal de Educação Tecnológica.

¹¹ O Decreto Nº 2.208/97 organizou a educação profissional nos níveis básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Impôs para a

médio e técnico. Neste contexto, além de reforçado, foi reinstituído, legalmente, o dualismo entre a formação geral e a formação profissional, característico da educação profissional brasileira, mantendo em sua estrutura a separação entre a formação geral - propedêutica - destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação profissional/técnica, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato.

Neste cenário, os fenômenos da globalização,¹² da mundialização do capital e das transformações técnico-organizacionais no trabalho criaram novos desafios e problemas à educação e, conseqüentemente, à educação profissional. A questão central que se apresenta refere-se ao confronto das relações entre a educação e as exigências requeridas em termos de produtividade e competitividade.

Assim, as políticas que envolvem educação precisam ser compreendidas num quadro mais amplo, que abarca as transformações econômicas, culturais e geopolíticas, vivenciadas a partir da reestruturação produtiva do capital. Esta percepção influenciou significativamente na opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa relacionada a essa temática, repleta de vivências pessoais e profissionais da autora, aluna egressa de um curso técnico de nível médio integrado ao ensino médio na década de 1980 e servidora da educação profissional desde 1994.

Dessa forma, a aproximação com o tema de pesquisa se deu no próprio exercício profissional, que, aos poucos, foi sendo transformado em objeto de pesquisa. A pesquisa, por isso, propõe como premissa necessária desnudar os discursos oficiais e ir além, mostrando sentidos ocultos, invisíveis, nos textos e desígnios “oficiais”.

Num conjunto de possibilidades, optou-se por organizar o trabalho de modo a compreender como se deu o processo de desvinculação dos ensinos médio e técnico, instituída com a implantação do Decreto N° 2.208/97, na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF/SC), atual Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC). A opção pelo recorte temporal selecionado – 1997 a 2004 – acompanha o período de vigência do mencionado decreto, implantado em 1997 e revogado em 2004.

Foram traçados, portanto, os seguintes objetivos específicos:

educação profissional de nível técnico uma organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma sequencial ou concomitante a ele.

¹²No *Dicionário da Educação Profissional* (FIDALGO e MACHADO, 2000, p.178), o termo globalização “apresenta a idéia de um mundo sem fronteiras, de livre circulação de dinheiro mercadorias, idéias, da interpenetração das culturas [...] de predomínio do capital financeiro sobre o capital produtivo.” Uma reflexão aprofundada sobre o tema pode ser encontrada em “Dimensões e limites da globalização” (LIMA FILHO, 2004).

- identificar os impactos da reforma da educação profissional na Unidade Florianópolis da ETF/SC (atual *Campus* Florianópolis);
- investigar, por meio da leitura dos “ordenamentos legais”¹³ e dos registros institucionais as implicações curriculares da implementação do Decreto N° 2.208/97;
- reconhecer, a partir de entrevistas semiestruturadas, os sentidos da implantação da reforma da educação profissional na instituição.

O trabalho estrutura-se em três capítulos. No primeiro, intitulado “**As políticas educacionais no contexto da globalização na década de 1990 - Uma realidade complexa**” apresenta-se o panorama mundial na década de 1990, instaurado pelos processos de globalização do capital e reestruturação produtiva. Este contexto culminou com uma nova ordem mundial, pautada na regulação da economia pelo livre mercado. Serão analisadas as relações decorrentes das transformações ocorridas no mundo do trabalho e suas repercussões e exigências em capacitação dos trabalhadores como requisitos para a introdução de novas relações de trabalho baseadas no capital, na desigual acumulação de riquezas e no reduzido papel do Estado em sua função de responsável pelo bem-estar e proteção social. Nesta perspectiva, cada vez mais se exige do trabalhador qualificação para o trabalho, já que o discurso dominante tem o poder de condicionar sua admissão nesse mercado.

Foi nesse panorama de conflito econômico mundial, “puxado” pela crise do capital nos anos 1980, que se priorizou a educação nos programas e planos econômicos dos países dentro de um conjunto de políticas de ajuste e estabilização econômica defendido por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Ao final do primeiro capítulo, procura-se compreender o desenvolvimento da educação profissional num cenário em que a diferenciação na função para a formação do trabalhador, inclusive em termos de conteúdo, nutre diferenças sociais e culturais, dificultando uma formação capaz de lhe possibilitar a compreensão da vida em sua totalidade, como expresso a seguir.

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação

¹³ Gaspar da Silva, Besen e Masutti (2010) fazem referência à expressão “ordenamentos legais” em substituição ao termo “documentos oficiais” para caracterizar o conjunto de documentos relativos à educação e originados do Estado, por considerarem que esses determinam uma hierarquia, desaconselhável aos trabalhos investigativos. Para leitura sobre o tema, as autoras recomendam o seguinte texto: VAGO, T. M. Fontes para a história da educação: notas de um percurso de pesquisa. In: MORAIS, C. C.; PORTES, É. A.; ARRUDA, M. A. (Org.). **História da educação: ensino e pesquisa**. Belo Horizonte/MG. Autêntica, 2006, p. 59-69.

acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER,1999, p. 87).

Para proceder à análise, serão tomadas como principais referências obras de autores que possibilitem uma interpretação aprofundada e que, sobretudo, discutam as relações entre Estado e sociedade, assim como as reformas características do período no Brasil e no mundo. Dentre eles, destacam-se: Lima Filho (2002, 2003), Frigotto (2001, 2002, 2004, 2006), Meksenas (2002), Ramos (2001, 2005), Ianni (1998, 2004), Leher (2002), Shiroma (1997, 2007), Ciavatta (2007) e Cêa (2007).

O segundo capítulo, denominado **“A educação profissional brasileira e as reformas da década de 1990”**, objetiva problematizar o contexto geral da educação profissional empreendida no Brasil, constituída em campo de implementação das reformas, com especial atenção à Rede Federal, na qual estava inserida a ETF/SC.

Neste sentido, reflete-se acerca do desenvolvimento e da importância da educação profissional, alvo principal da referida reforma. Na sequência, faz-se uma análise dos dispositivos legais que deram origem e sustentação às reformas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96, o Projeto de Lei N° 1.603/96 e, especialmente, o Decreto N° 2.208/97, objeto central desta pesquisa, bem como outras legislações do Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CEB N° 16/99 e Resolução CNE/CEB N° 04/99 -, além do Plano Nacional de Educação e da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada em conferência mundial realizada no mês de março de 1990, em Jomtien, Tailândia.

Para tanto, o referencial teórico que apoiará este capítulo contará com a contribuição de autores que há tempos vêm se dedicando a estudos e pesquisas acerca da educação profissional e das políticas educacionais, como Kuenzer (1997,2002), Ramos (2001, 2002), Frigotto (2003, 2004, 2006), Ciavatta (2003, 2006), Lima Filho (1999, 2002, 2003), Saviani (2006), Shiroma (2007), Almeida (2010) e Cunha (1997, 2000).

No terceiro capítulo, sob o título **“Tecendo as tramas da Reforma da Educação Profissional na Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF/SC) – Unidade Florianópolis”**, será efetivada uma análise da documentação construída no espaço escolar durante o processo de efetivação da reforma, problematizando a forma como ela foi apreendida nesse ambiente. Serão examinadas atas e resoluções de fóruns institucionais, como o Conselho Diretor, o Conselho Técnico Profissional e o Conselho Técnico Consultivo; o Colegiado Executivo da Unidade Florianópolis, documentos internos de orientação, relatórios

de seminários sobre a reforma, documentos elaborados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC para formulação e apresentação dos planos de cursos técnicos após a reforma, além de pesquisas elaboradas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sobre a implantação da Reforma da Educação Profissional no Segmento Federal e formulários e questionários de avaliação e acompanhamento da implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) na instituição, dentre outros.

Além da análise documental, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas, embasando esta pesquisa de caráter qualitativo, pautada na perspectiva metodológica que:

[...] trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalidades de variáveis. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 21-22).

As entrevistas, que auxiliam a base documental utilizada nesta investigação, foram feitas com seis interlocutores que vivenciaram efetivamente a implementação legal e prática da reforma da educação profissional na instituição. São eles: um diretor de ensino; quatro professores, dos quais dois pertencem à formação geral e dois à formação técnica; e um servidor técnico-administrativo, ligado a um setor pedagógico da escola. Por meio deles, foram apreciadas as percepções acerca da reforma empreendida pelo governo federal na década de 1990.

Por fim, a título de conclusão do trabalho, serão apresentadas as considerações finais.

I AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO NA DÉCADA DE 1990 – UMA REALIDADE COMPLEXA

“Vai-se, assim, construindo um conceito ideológico de trabalho dentro de uma perspectiva moralizante e utilitarista, de sorte que a interiorização resultante torna as relações de trabalho da sociedade capitalista como relações naturais, desejáveis e, portanto, necessárias. É dentro dessa delimitação que a burguesia constrói as propostas de educação para o trabalho nos vários âmbitos da sociedade capitalista, ao longo da história, e busca transformá-las em senso comum.”

(FRIGOTTO, 1987, p. 14)

1.1 O CONTEXTO MUNDIAL

O século XX foi assinalado por um processo de modernização, caracterizado pelo emprego das políticas públicas como dispositivo para a manutenção e reprodução do capital e de seu domínio sobre a força de trabalho. Para Berman (1986), este século constituiu a terceira fase da modernidade, distinguida por significativas intensidade e expansão do capitalismo, atingindo o mundo todo. Para esse autor, modernidade é “um tipo de experiência vital - experiência de tempo e de espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida - que é compartilhada por homens e mulheres em todo o mundo” (BERMAN, 1986, p.15).

Imbricado no conceito de modernidade está o de “modernização”, caracterizado, principalmente, pelos processos de transformação por que passaram os países após o período pós-guerra, visando à melhoria de condições e ao acompanhamento dos países ditos desenvolvidos, ou industrializados. Estes, por sua vez, teriam alcançado o patamar da modernização principalmente por meio de um processo de industrialização, do avanço da ciência sobre formas tradicionais de conhecimento, o que, certamente, não ocorreu de forma igual e homogênea ao longo da História, nem, tampouco, do ponto de vista geográfico.

Neste sentido, a modernidade pode ser caracterizada, de forma geral, como uma condição de convivência com novas culturas e tecnologias, em diferentes escalas e, ao mesmo tempo, possibilitando a construção de ambientes transformadores, que inspiravam aventura, novidade e poder, embora lançando os indivíduos num grande “turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambigüidade e angústia” (Ibid., p.15). Tempo de grandes mudanças, no campo político, cultural, religioso, socioeconômico, da

ciência e da tecnologia, da organização do trabalho e da sociedade. Tempo de expectativas, de perplexidade e de crise de concepções e paradigmas.

Desse modo, as incertezas experienciadas com a modernidade e com a modernização, traduzidas em grandes descobertas científicas, transformadas em tecnologia, trouxeram novas perspectivas e possibilidades; explosão demográfica e suas consequências do ponto de vista do afastamento da identidade e do ambiente original; desmedida e forçosa urbanização; quase uniformização das sociedades e dos indivíduos, por meio dos sistemas de comunicação em massa, transformando costumes e ambientes; expansão do poderio de Estados Nacionais, em contrapartida aos movimentos sociais na busca por pertencimento e obtenção e/ou manutenção de direitos; e, principalmente, no capitalismo em constante expansão mundial. Este conjunto de perspectivas e possibilidades dá a noção da efemeridade dos processos culturais e econômicos da modernidade, o que leva Berman a utilizar uma expressão de Marx para referenciá-la como: *“tudo que é sólido desmancha no ar”*.

O “turbilhão” do capitalismo faz coexistir, por conta das grandes revoluções científico-tecnológicas, elementos e seus contrários, como a criação e a destruição, o antigo e o moderno, mas também a consciência dos perigos ocultos e a busca por sua superação – compromissos, prazos, respostas. No turbilhão capitalista, os indivíduos são concomitantemente sujeitos e objetos. Sujeitos na perspectiva de serem responsáveis por esse projeto e objetos por não se darem conta de quão imbricados estão nesse processo. Há um comportamento decorrente do mercado mundial que causa desagregação do grupo e alienação individual, caracterizando o homem, cada vez mais, como objeto nas relações de produção. A modernidade, assim, funcionou como um catalisador do modo de produção capitalista.

A conjuntura de crise do capital impeliu os países centrais capitalistas a procurar uma saída, que culminou no surgimento de uma nova ordem mundial, pautada por premissas de redução da intervenção estatal e na regulação da economia pelo livre mercado, materializadas em políticas de privatização de serviços estatais. Essa crise teve sua gênese nas últimas décadas do século XX, notadamente a partir dos anos 1970, dando origem a práticas conhecidas como neoliberalismo.

Para Ianni:

o neoliberalismo compreende a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, englobando produção, distribuição, troca e consumo. Funda-se no reconhecimento da primazia das liberdades relativas às atividades econômicas como pré-requisito e fundamento da organização e funcionamento das mais diversas formas de sociabilidade, compreendendo não só as empresas, corporações e conglomerados, mas também as mais diferentes instituições sociais. (1998, p. 28).

Nesse viés sobre o neoliberalismo, Gentili pondera:

Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, [...] expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo *sensu comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (1996, p. 9-10).

Surgiram, a partir daí, novas formas de reprodução do capital com destaque para as grandes corporações, transnacionais, com capacidade de ordenações internacionais e intervenções diretas em políticas nacionais, particularmente as agências multilaterais de financiamento.

Em consonância com a nova conjuntura vivenciada no século XX, a década de 1990 foi fortemente marcada por um cenário complexo, de grandes transformações no âmbito social, econômico e político, em que predominaram as desigualdades, principalmente sociais, e que têm como pano de fundo a crise do capital. Neste contexto, o conjunto de políticas sociais, que inclui as políticas educacionais, foi moldado em um plano mais amplo no processo de acumulação mundial de capital, de adequação das economias nacionais e locais às demandas da “economia global”, culminando com um processo de enfraquecimento da atuação do Estado nos processos econômicos, em conformidade com os princípios mercadológicos vivenciados pela coletividade nesse período.

Na compreensão de Meksenas (2002, p. 77), as “funções econômicas do Estado são imbricadas nas relações políticas e, portanto, refletem formas de dominação”. Em outras palavras: “o Estado investe, principalmente, visando criar condições para a reprodução e expansão do capital privado, o que provoca um enorme ônus nas condições de reprodução da força de trabalho” (JACOBI, 1989, p.5)¹⁴.

Nessa década (1990), em função do baixo e desigual crescimento do capitalismo, ganhos sociais, políticos e trabalhistas - adquiridos anteriormente sob a forma de mobilizações populares - foram desmantelados, em paralelo com outras manifestações, como a inculcação da noção de ineficácia e desperdício das instituições estatais e políticas, descaracterização da organização política e flexibilização das relações de trabalho impedindo a atuação organizada e coletiva dos trabalhadores na busca por políticas públicas que articulassem de forma mais humana as relações entre educação, trabalho e desenvolvimento. Sob nova a forma de atuação

¹⁴ JACOBI, Pedro. **Movimentos sociais e políticas públicas**. São Paulo, Cortez, 1989.

do Estado, portanto, tendo em vista as intervenções externas, suas funções são deslocadas para o mercado, minimizado em termos de políticas sociais - diferentemente de sua ação em relação aos interesses do capital -, restando aos trabalhadores a luta individual pela ampliação dos direitos sociais.

1.2 AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

Dentre as características do final do século XX, as mais marcantes foram as transformações mundiais vivenciadas pelo processo produtivo, que impeliram a classe trabalhadora a encarar novos desafios de organização de classe, uma vez que, para o capital, essas transformações favoreciam o surgimento de novas táticas de acumulação. Assim, num cenário de crise do capital, de estruturação da produção em massa, novas formas flexíveis de produtividade foram substituindo ou modificando o modelo taylorista e fordista, inclusive com a adoção do padrão toyotista.¹⁵ Tanto o taylorismo quanto o fordismo podem ser compreendidos como:

[...] padrão produtivo capitalista desenvolvido ao longo do século XX e que se fundamentou basicamente na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 2002, p.47).

O modelo de produção taylorista distinguiu-se como forma de organização do trabalho em busca da melhoria da produtividade, cujo principal atributo foi o rígido controle do tempo e dos processos do trabalho, o que suprimia a autonomia e liberdade dos trabalhadores em seu processo de produção, além de favorecer a submissão do trabalho a mecanismos de exploração da mais-valia do trabalhador.

O ideário de Frederick W. Taylor, concretizado por meio do “controle científico” do trabalho, propiciou uma diminuição na exigência de conhecimento técnico dos trabalhadores, que, com treinamentos rápidos, poderiam ocupar os postos de trabalho caracterizados pela execução de gestos simples, repetitivos e previamente planejados, com uma remuneração que poderia ser menor, dada a baixa complexidade do trabalho a ser desenvolvido (PINTO, 2007).

¹⁵O toyotismo constituiu a consolidação do capitalismo no território japonês após a II Guerra Mundial, criado a partir da fábrica Toyota e expandido pelo ocidente. Caracteriza-se pela forte vinculação entre produção e demanda; pelo desenvolvimento do trabalho em equipe, com multivariabilidade de funções; pelo extremo aproveitamento e controle do tempo do trabalhador e pela terceirização de grande parte da produção (ANTUNES, 2002).

Assim, visando à maximização da produtividade, recorreu-se a inovações na organização e gestão do trabalho, bem como a novidades tecnológicas, com destaque para a informatização. Cabe ressaltar a presença de investimentos por parte de agentes externos, garantindo controle do capital e legitimidade. Compete, igualmente, citar a intenção de redução da vida útil das mercadorias, tendo em vista a necessidade de elevação da venda dos excessos produzidos e a fácil circulação de mercadorias em nível planetário, o que, de modo algum, denuncia igualdade de acesso aos bens fabricados.

Nesse contexto foram introduzidas importantes modificações na divisão social do trabalho, que deram origem ao que se denominou acumulação flexível, que, na verdade, denota uma nova fase do capitalismo, ou seja, um novo padrão de acumulação capitalista. Em vista disso, o mercado de trabalho passou a exigir um novo trabalhador, com características polivalentes para ingresso ou manutenção num mercado insuficiente e competitivo, que precisa desempenhar tarefas mais complexas do que as anteriormente realizadas por mais de um operário. Sucede a esta situação o avanço do desemprego e, por consequência, o aumento do subemprego, dos empregos sem garantias trabalhistas e sociais, sem vínculos empregatícios convencionais, uma vez que o trabalhador excluído do mercado de trabalho formal necessita buscar meios de sobrevivência para si e seus dependentes.

Levando-se em conta que, através do trabalho, o homem transforma a natureza, cria as condições para a produção de sua existência e, nessa relação, como sujeito estabelece relações com outros sujeitos, produzindo conhecimento sobre o mundo que o cerca, a ausência de uma contextura social que o proteja potencializa a precarização do trabalho e de suas relações, numa sensível diminuição do seu poder de mobilização como classe, ou, pior, de uma perspectiva coletiva de mobilização.

Dessa forma, pela necessidade de sobrevivência humana:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (MARX, 1985, p. 50).

Em outras palavras, “[...] ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua vida material” (MARX e ENGELS, 1974, p. 19).

O trabalho, na condição de manutenção da vida, denota, para Marx (1996, p. 297):

[...] um processo entre o homem e a natureza [...] Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade [...] a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...] (MARX, 1985, p. 149).

No contexto do sistema capitalista, o trabalho, além de necessário à concepção de bens de uso e sobrevivência, atua como valor de mercadoria, passível de negociação e exploração.

A exigência de novas aptidões e habilidades do trabalhador para inserção no mercado competitivo e globalizado do século XX coloca sua qualificação como ponto central, sem a qual se agrava a situação de exclusão social. A educação e a formação do trabalhador, nesse contexto, ganham centralidade no discurso do sistema, interpretadas como a fórmula capaz de diminuir a pobreza, inculcando a noção de que o desenvolvimento linear da educação e capacitação dos jovens e adultos pode levar diretamente à garantia de emprego e, conseqüentemente, à redução da miséria e da exclusão social, desconsiderando condicionantes econômicos e políticos.

Para Ball (2001), mercado, gestão e performatividade constituem formas de controle e domínio de uma “agenda política global” para a educação, que toma os contornos particulares locais, em função da magnitude assumida por esses preceitos.

O autor destaca:

O espectro e a complexibilidade destas reformas são impressionantes. Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. É importante dizer que, ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle [...] (BALL, 2001, p. 104).

Em função da automação do processo produtivo, a escola é premiada a operar mudanças na preparação dos trabalhadores, visando à adaptação da mão-de-obra às inovações tecnológicas, tendo em vista a inserção do País no competitivo mercado internacional. Dessa forma, as políticas educacionais se vinculam fortemente a preceitos econômicos, baseadas, sobretudo, na interferência externa, materializada em financiamentos e suas conexas condicionalidades, como descentralização da gestão, redução da intervenção do Estado, flexibilização, incentivo à privatização, dentre outras, em alinhamento à ordenação econômica internacional vigente.

1.3 A CONJUNTURA SOCIAL, POLÍTICA E ECONÔMICA BRASILEIRA

O Brasil, na última década do século XX, vivenciou, de forma drástica, a adoção das orientações neoliberais que transformaram sua economia, na tentativa de amoldá-la ao modelo capitalista, que tinha como horizonte uma série de reformas, dentre as quais a idéia de descentralização, que se fundou na instituição de novas relações entre Estado e sociedade, bem como na adoção de uma centralização do poder decisório e de controle no governo nacional, o que ocorreu, também, em toda a América Latina. O ajustamento do Estado às premissas da globalização e do neoliberalismo foi tomado como solução para reprimir a crise (econômica e social). Caberia ao Estado tornar-se mínimo em relação às questões econômicas, liberando esse campo às regulações do mercado. Ganhou força a tendência de apontar o Estado como intervencionista na economia, além de se denunciar sua incapacidade de gerir empresas, qualidade que seria específica da iniciativa privada, pois, mobilizada pelo mercado, disporia de condições de tornar mais eficiente a economia e reduzir gastos de produção.

As políticas sociais e, dentre elas, as educacionais, foram pautadas na perspectiva da modernização do País, vinculando as ações sociais e educativas às determinações econômicas. Neste cenário, a idéia da globalização passou a ser pregada como processo irreversível, consubstanciado no discurso dominante que não a reconhece como uma fase/período do capitalismo. Para Leher (2002), é questionável o uso da noção de globalização como marcador temporal, uma vez que ela não denota ruptura na estrutura temporal do capitalismo, além de dissimular o debate acerca da real natureza da crise econômica. A sociedade foi bombardeada pelo ideário neoliberal, inclusive com a incorporação de um vocabulário característico, como empregabilidade, produtividade, eficácia, competência, dentre outros.

A situação do País, no tocante ao ingresso nos processos de reformas estruturais e, conseqüentemente, educacionais, teve início com a crise econômica mundial iniciada no final dos anos 1970. “Os problemas dos anos 1970, mal diagnosticados e mal administrados pelos governos militares, deixaram como herança o crescimento do desequilíbrio financeiro do setor público e da dívida externa” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 39).

A partir desse período, o Brasil deu início a uma reestruturação produtiva, que levou as indústrias a adotarem novas formas de produção e organização social do trabalho. Segundo Antunes:

Observou-se a utilização da informatização produtiva; principiaram-se os usos do sistema *Just-in-time*; germinava a produção baseada em

teamwork, alicerçada nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. Aconteceu também, o início, ainda de modo preliminar, da implantação de métodos denominados “participativos”, mecanismos que procuram o “envolvimento” (em verdade adesão e sujeição) dos trabalhadores e das trabalhadoras aos planos das empresas (2008, p. 123).

Este quadro de reestruturação produtiva inseriu-se num processo de significativas alterações sociais, constitutivas do modo de produção capitalista. Para Del Pino (2002), “não há como desconectar que o quadro social está intimamente conectado com o processo de produção da economia.”

Assim, o governo militar procedeu a alterações em sua forma de conduzir as políticas sociais, “pulverizando” recursos e desenvolvendo:

[...] programas e ações dirigidas às áreas mais pobres do país, como os estados do Nordeste, a zona rural e as periferias urbanas¹⁶. [...] A educação passou a servir – no plano do discurso – como instrumento para atenuar, a curto prazo, a situação de desigualdade regional e de pobreza gerada pela cruel concentração de renda decorrente do modelo econômico (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 35-36).

Tais projetos se equivocaram enquanto tentativa de minimização de mazelas sociais, pois, além de obstáculos administrativos e burocráticos, que não permitiam a chegada dos recursos até as populações que realmente necessitavam, permitiram ao governo federal um excessivo controle das fontes de financiamento e distribuição dessas verbas, o que favorecia o clientelismo, de forma a apadrinhar quem o governo militar desejasse.

Cabe ressaltar que a chegada dos governos militares ao poder no Brasil, assim como em outros países da América Latina, foi precedida por um movimento de crescimento da mobilização popular, reivindicando direitos sociais em decorrência da crise do capital e, logicamente, pela presença bem próxima de uma bem-sucedida revolução socialista no continente americano, a cubana. Desse modo, para Leher (2002, p. 159) “[...] o ciclo de golpes militares na região tem de ser visto como um movimento de contra-revoluções preventivas, efetivadas para extirpar a esquerda que não se resignava ao capitalismo; em suma, para apagar o socialismo da agenda política da região.”

Com o apoio do principal membro do sistema capitalista, os Estados Unidos da América, os governantes militares brasileiros garantiriam que movimentos populares não teriam influência política nem contrariariam a ordem capitalista em vigor.

¹⁶Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 36) citam alguns desses projetos: “Pólo Nordeste, Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural (EDURURAL), Programas de Ações Sócio-Educativas e Culturais para as Populações carentes do Meio Urbano (PRODASEC) e do Meio Rural (PRONASEC), Programa de Educação Pré-Escolar [...]”.

Porém, mesmo com toda a truculência aplicada às manifestações contra o regime militar e o sistema capitalista, durante a vigência dos governos de ditadura militar a parcela da sociedade descontente com a conjuntura econômica, política e social que se apresentava, na qual imperava a crise econômica, organizava-se na reivindicação de mudanças, uma vez que na mesma proporção em que o capitalismo ascendia, a miséria se acentuava e se espalhava. Era significativa a desigualdade na distribuição da renda, assim como nas relações de trabalho, concomitantemente a um forte e rápido processo de modernização do País, alicerçado em elevado custo social.

Com o enfraquecimento do governo militar, em razão da crise econômica, de conflitos internos, de novas aspirações apresentadas pelo sindicalismo que se organizava, enfim, por conta dos movimentos sociais e políticos reivindicatórios de um coletivo mais fortalecido politicamente,¹⁷ já passados quase vinte anos de ditadura militar, concretizou-se um processo de anistia a exilados, que voltaram e reforçaram o movimento popular pela democratização do País, culminando com o fim do regime militar em 1985.

Nesse momento, assumiu o poder o presidente José Sarney, vice de Tancredo Neves, eleito por um colégio eleitoral¹⁸, caracterizando um governo civil. A mudança do governo militar para civil não significou, porém, transformações em relação ao padrão econômico adotado pelos militares; além disso, conservou-se um dos principais objetivos do sistema, que era o desmantelamento da oposição, com referenciais socialistas.

Este momento de transição de regimes, não só no Brasil, aconteceu de forma a manter no poder as classes dominantes,¹⁹ sem danos à ordem construída na ditadura. Dessa forma:

[...] Poderiam ser evitados os embates entre direita e esquerda, capitalismo e socialismo, já anunciados como dicotomias moribundas. Este deslocamento conferiu legitimidade às frações das classes dominantes que aderiram às ditaduras e que se “convenceram” de que era hora de colocar um fim aos governos militares (exatamente para que os seus objetivos fossem preservados). Foi assentado, nesta *legitimidade* que os mencionados grupos dominantes assumiriam, de fato, a liderança do processo de *redemocratização*, deslocando para um lugar secundário as frações populares da sociedade civil, como os sindicatos, as entidades camponesas,

¹⁷ Nesse momento entram em cena, com grande importância, agentes sociais como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que viria, a partir de suas reuniões anuais, criar condições para uma concepção harmônica sobre um novo projeto educacional para o Brasil, a ser encampado na década posterior (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

¹⁸ Tancredo Neves foi eleito presidente em 15 de janeiro de 1985. Na véspera de sua posse, foi internado em hospital de Brasília, passando por sete cirurgias, até falecer em 21 de abril de 1985, aos 75 anos de idade. Seu vice, José Sarney, foi empossado presidente do Brasil em 15 de março de 1985. (<http://www.bocc.ubi.pt/pag/prata-nair-tancredo-neves>).

¹⁹ Cabe ressaltar que, nos primeiros anos do regime civil, os militares mantinham grande força e poder, inclusive com a gradual volta de seus aliados políticos ao governo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

etc. Estes movimentos populares, apesar de terem sido decisivos para o enfraquecimento e o desgaste das ditaduras, não puderam se consolidar como força hegemônica (LEHER, 2002, p. 160).

Essas mesmas classes dominantes, que outrora apoiaram os governos da ditadura militar, nesse momento passaram a criticar o Estado, que consideravam centralizador, autoritário, burocrático e inoperante, o que denota sua conexão com o ideário neoliberal, adotado de forma menos contundente pelos governos militares e que agora aparecia ostensivamente. O Estado, assim, passava a ser identificado com ineficiência, enquanto que o livre mercado era visto como solução. O ideário neoliberal propagava um discurso antiestatal: “Democracia e soberania do mercado passam a se equivaler” (LEHER, 2002, p. 160).

Este foi o momento em que se observou de maneira mais evidente a separação entre o Estado brasileiro e a sociedade civil, que, mesmo de forma incipiente, apresentavam certa interação, tendo em vista as relações estabelecidas durante a industrialização nacional, que visava a substituir as importações, constituindo o chamado “capitalismo nacional.”²⁰

As relações afastadas entre Estado e sociedade civil foram fundamentais para as proposições do Estado neoliberal. A esfera política e a econômica, assim, são desvinculadas, prevalecendo a idéia de que, ao invés de todos parecerem iguais diante do Estado e dele terem a garantia de direitos sociais (Estado com forte intervenção social), o indivíduo é que seria o responsável por sua participação no mercado, preponderando suas capacidades individuais. Sob esse aspecto, é interessante perceber que se perdem a noção e a possibilidade de coletivo na viabilização de luta e reivindicação, ou seja, na mobilização coletiva em torno de direitos sociais.

No âmbito da organização popular, no início do governo civil na década de 1980, vivenciou-se uma reorganização do movimento sindical em torno de questões ligadas à democracia e à autonomia, acompanhada em toda a década por significativa mobilização em torno de temas referentes à educação e a mudanças no sistema educacional brasileiro, referendado em documentos e propostas elaborados pelas novas forças representativas dos trabalhadores na educação nacional²¹ e difundidos por meio de revistas e periódicos de

²⁰ “[...] o projeto de capitalismo nacional teve sua época, gênese, ascenso, prosperidade, êxito, problemas, contradições, declínio e esgotamento. Foi errático, mas com êxitos inegáveis, no que se refere à criação e ao desenvolvimento de uma ampla, complexa e dinâmica economia nacional, crescentemente apoiada na industrialização, acompanhada de intensa urbanização e outros processos sociais de alcance nacional.” (IANNI, 2004, P. 53). O autor aponta uma aproximação cronológica para situar o “capitalismo nacional” entre os anos de 1930 a 1964.

²¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - ANDES, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA. 2007).

circulação nacional.²² Dentre suas principais reivindicações, podem-se destacar a melhoria na qualidade da educação e da formação docente – aí incluídos a valorização dos trabalhadores na educação, a concretização de gestão democrática da educação, a efetividade de financiamento público para a educação da esfera pública e o aumento do nível de escolaridade obrigatória a ser provida pelo Estado.

A crise econômica da década de 1980, assinalada particularmente pela excessiva inflação, pelas elevadas taxas de juros, pelo aumento da dívida externa e pelo desequilíbrio financeiro do setor público preparou o campo para o desenvolvimento de um processo de realinhamento e ajuste econômico à reestruturação global do capital no País, em alinhamento à conjuntura internacional, o que foi efetivado intensamente na década de 1990. Esse período foi marcado por forte instabilidade econômica mundial e pela tentativa de recompor a rentabilidade do capital e sua hegemonia.

As forças hegemônicas do sistema capitalista mundial aplicaram aos países periféricos uma série de ajustes/acordos, com o propósito de proteger seus investimentos. Tais acordos foram calcados no desenvolvimento desigual das economias nacionais (e regionais); no desajuste dos direitos sociais; em reformas do Estado, tornando-o sustentador dos lucros dos sistemas financeiros e minimizado sua função social e na privatização e mercantilização de setores imprescindíveis como educação e saúde.

Desta forma, o Brasil mergulhou, já no início da década de 1990, num processo de transformações para se inserir no capitalismo global e a ele se subordinar. Empreendeu também reformas estruturais do Estado, impôs importantes reformulações à educação nacional, com especial sentido para a educação profissional. A educação foi adaptada e acondicionada às intervenções de âmbito internacional e passou a ser considerada decisiva no processo de competitividade entre os países, com intensa intervenção de agências multilaterais em toda a América Latina.

Em consonância com esse propósito, “disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47).

É pertinente registrar que, assim como as diferenças entre os países dessa região - América Latina -, também as particularidades regionais brasileiras promoveram diferentes apropriações dos processos reformadores, particularmente no tocante às reformas

²² Revista Educação & Sociedade, Revista da ANDE, Cadernos do CEDES. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 1997).

educacionais,²³ mas com uma característica sendo comum a todos, a condição de exclusão social.

1.4 O LUGAR DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS

As agências internacionais foram decisivas no processo de ajustes estruturais exercidos nos países periféricos durante a década de 1990. A principal é a Organização para as Nações Unidas (ONU), criada para garantir paz e segurança nos países após a II Guerra Mundial. A ONU é constituída por diversos organismos especializados²⁴, independentes e com grande alcance de atuação, com destaque para os de ação em áreas sociais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que trata de temas relativos a educação, ciência, cultura e comunicação e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), que presta auxílio a programas que envolvem crianças, principalmente em regiões pobres do planeta. No âmbito da economia, destacam-se o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).²⁵

O BIRD foi criado no final da Segunda Guerra Mundial, visando ao auxílio na restauração econômica dos países assolados pela guerra, e representou a construção da hegemonia mundial dos Estados Unidos da América. Passou a ser conhecido, de forma genérica, como Banco Mundial (BM)²⁶. Logo após seu surgimento, começou a funcionar como um agregador de países ao bloco ocidental capitalista, por meio de empréstimos e assistência econômico-financeira.

Até o início dos anos 1970, o BM priorizava programas de empréstimo direcionados a políticas que visassem à industrialização nos países periféricos, o que, de fato, não modificou o quadro de pobreza nesses países, porque diferentemente do que preconizava a agência, o desenvolvimento econômico não constituía uma via direta para a eliminação da pobreza. O que se verificou foi que, mesmo com crescimento econômico nos países abrangidos pela atuação do BM, radicalizaram-se a pobreza e as desigualdades sociais, inclusive entre os países, caracterizando grande discrepância entre os indicadores econômicos e sociais, o que

²³ As reformas educacionais resultaram de processos de negociação entre forças sociais, políticas e econômicas durante as décadas de 1980 /90.

²⁴ www.onu.org.br

²⁵ Esses organismos foram criados durante a Conferência de Bretton Woods, realizada na cidade homônima, nos Estados Unidos da América no ano de 1944.

²⁶ A partir deste momento do texto, será utilizada a sigla BM para expressar Banco Mundial.

fez com que o banco se empenhasse no discurso de combate à pobreza, que ganhou destaque em suas políticas.

Em vista disso, o BM passou a defender a ideia de que mais do que o desenvolvimento e crescimento econômico dos países, a saída para a diminuição da pobreza seria o investimento nas pessoas, isto é, as ações seriam deslocadas do Estado para os próprios indivíduos. Portanto, caberia às pessoas, individualmente e por “seu próprio esforço”, melhorar sua condição de vida com base na sua capacidade e produtividade.

Na década de 1980, o BM reorientou suas funções e suas políticas, o que ocorreu também com outros organismos financeiros, como o FMI²⁷. Assim, com base na situação de expressiva dívida dos países periféricos, que constantemente necessitavam recorrer a empréstimos – principalmente junto a credores de natureza privada – para manutenção de sua economia, o BM colocou-se como ator central no cenário dos processos de negociação e segurança de pagamento dessas dívidas. Sua contribuição financeira aos países periféricos endividados estendeu-se a diversos setores da economia, que se constituíram em programas de ajustes setoriais (como agricultura e exportações, por exemplo).

Os maiores desafios que esses países enfrentaram foram as condições impostas para novos financiamentos, o que configurou um quadro de reformas propostas por esses organismos multilaterais, efetivadas com a cumplicidade dos governos. O conjunto das medidas a serem implantadas para definir as reformas para a adequação econômica dos países periféricos ao ingresso no contexto econômico internacional foi denominado Consenso de Washington²⁸. Suas principais medidas, impostas como condição para empréstimos financeiros eram, segundo Neves:

[...] disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; câmbio de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas); direito à propriedade (2009, p. 79).

De forma geral, o BM, ao conceder assistência e empréstimos aos países, apresentava cobranças muito além das relacionadas aos projetos em questão, sempre direcionadas ao

²⁷O Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) exerciam papéis definidos, mas que se entrecruzavam: o BM atuava no financiamento e assistência técnica especializada a projetos específicos e setoriais, enquanto o FMI estabelecia normas e políticas para o desenvolvimento dos países signatários.

²⁸ O Consenso de Washington foi criado no ano de 1989, por agências internacionais relacionadas/envolvidas com o capital, como o BM, o FMI, juntamente com o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos da América.

ajuste da economia em termos mundiais, o que, em geral, provocava transformações em questões internas dos países, levando, inclusive, a ajustes em suas legislações nacionais²⁹.

Como ressalta Lima Filho:

na assimilação e implementação dessas políticas nos países periféricos do sistema de relações capitalistas mundiais ocorrem processos políticos diversos em que as elites dominantes nacionais se articulam ao capital internacional, de forma que a consecução das orientações de reformas educacionais se dá por mecanismos de adequação variados, como, por exemplo, o estabelecimento de condicionalidades para a concessão de financiamentos internacionais e critérios de utilização dos recursos (2002, p. 277).

A presença intervencionista das agências internacionais, como o BM e o FMI, na definição de políticas internas, comumente não era despercebida pela sociedade, numa assimilação passiva da ordem, não se opondo às reformas sociais, uma vez que, nesse cenário, o ideário e discurso neoliberais introjetavam a necessidade premente de o País se ajustar ao fluxo capitalista, sob pena de se atrasar na corrida para o desenvolvimento, legitimando a intervenção direta dos agentes externos.³⁰

Nesse momento, para Frigotto:

O ideário que se afirma de todas as formas, normalmente mediante as poderosas redes de informação, é o de que estamos iniciando um novo tempo para o qual devemos nos ajustar irreversivelmente – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia – do qual estamos defasados e devemos nos ajustar (2001, p. 27).

Cabe destacar, sobre a passividade, ou seja, a fraca mobilização popular, em termos gerais, acerca das significativas repercussões da atuação dos organismos multilaterais sobre as políticas internas dos países, a observação do secretário executivo da Rede Brasil sobre instituições financeiras multilaterais,³¹ Marcus Faro:

²⁹ É importante ressaltar a conexão entre as políticas e orientações das agências, uma vez que os países atendidos pelo BM eram obrigados a se tornar membros também do FMI, o que não eliminou a existência de incoerências entre as medidas de redução da pobreza e efetivação de ajustamento estrutural, que se caracteriza pela exclusão social.

³⁰ Houve, ainda assim, lutas e manifestações contrárias por parte de setores organizados da sociedade, como sindicatos, em especial dos docentes e trabalhadores em educação, por exemplo, organizando os Congressos Nacionais de Educação. Outro fórum importante como referência de luta foi o “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”, criado na década de 1980, com a participação de mais de 30 entidades estudantis, científicas, populares, sindicais e acadêmicas (DEL PINO, 2002).

³¹ A Rede Brasil sobre Instituições Financeiras reúne 64 organizações filiadas, com o objetivo comum de acompanhar questões relativas às ações de instituições financeiras multilaterais – IFMs – no Brasil, e intervir junto ao Grupo Banco Mundial, ao Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e ao Fundo Monetário Internacional – FMI (SILVA, 2007, p. 11).

é espantoso que a maior parte da opinião pública no Brasil não tenha clareza a esse respeito. O Banco não somente formula condicionalidades que são verdadeiros programas de reformas das políticas públicas, como também implementa esses programas usando redes de gerenciamento de projetos que funcionam de forma mais ou menos paralela à administração pública oficial do Estado brasileiro. Trata-se da chamada “assistência técnica”.³²

O BM, nos anos 1980 e 1990, intensificou seu foco de atuação na área social, sobretudo em questões educacionais e, em especial, na região latino-americana, com vistas a diminuir a pobreza. Para tanto, como base sustentadora de suas orientações, utilizou o trabalho em níveis que levaram à sua precarização, em função das novas relações de trabalho que se impuseram, bem como o provimento de serviços fundamentais às populações de baixa renda,³³ com destaque para a educação, valendo-se da idéia de que o investimento em educação melhoraria diretamente as condições de vida das populações.³⁴

A interferência das agências multilaterais no tocante às políticas educacionais internas intensificou-se a ponto de transformar radicalmente o panorama educacional dos países em desenvolvimento, transformando-o num verdadeiro processo de ajustamento da educação às necessidades e regras do mercado no modo de produção capitalista, o que aconteceu “no bojo da implementação de uma série de políticas sociais que visam estabelecer as relações favoráveis às mudanças no padrão de acumulação dos países do Terceiro Mundo” (DEL PINO, 2002, p. 76-77).

Na perspectiva do Banco Mundial:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 63).

Nesse processo, as investigações e consequentes diagnósticos realizados pelo BM e outras agências multilaterais sobre a situação da educação brasileira atuaram determinantemente na organização da educação no País, não só fixando condicionando

³² Entrevista concedida por Marcus Faro a Diego Azzi para a Ação Educativa, em março de 2005.

³³ Algumas áreas, como saúde, nutrição, educação, controle da natalidade e desenvolvimento rural foram decisivas para que o BM ampliasse seu campo de empréstimos, tendo em vista o aumento da produtividade do trabalho humano nas áreas abrangidas pelo banco. Dessa forma, mais do que motivação social, o que se verificou foi interesse político.

³⁴ Em 1998, o próprio Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em entrevista, reforçou a ideia da educação como única força capaz de promover o desenvolvimento, tanto pessoal, como da economia do Brasil: “*Há, hoje, na sociedade brasileira, um consenso de que a educação é o único instrumento capaz de garantir ao nosso país o seu espaço na nova ordem mundial e de propiciar oportunidades e melhoria das condições de vida a milhões de brasileiros, ainda vítimas da exclusão social e política.*” (Revista Isto É. Estamos no rumo certo. São Paulo, n. 1.475, 07/01/1998).

financiamentos a programas educativos, como também aos preceitos inculcados no aparato legal e sua real aplicação na efetivação das reformas por eles impostas (LIMA FILHO, 2002). O banco concebia como sua tarefa principal diagnosticar e criar soluções para os problemas sociais e educacionais de seus países membros.

Para Ramos:

Uma aliança entre os organismos internacionais e o poder local difundiu a ideologia de que os indivíduos, os setores sociais e os países devem-se tornar competitivamente adequados às exigências do mercado. Incorporando uma preocupação com a estabilidade social, [...] a ampliação da dimensão social do mercado associou educação e produtividade aos objetivos de combate à pobreza, de equidade social e de distribuição de recursos para patrocinar serviços básicos para todos. (2005a, p. 32).

Por conta das orientações emanadas da ideologia imposta pelas agências internacionais, os recursos referentes à educação, no Brasil, foram priorizados ao ensino fundamental, ficando o governo federal encarregado das diretrizes educacionais e da avaliação de resultados, responsabilizando estados e municípios pelo provimento da educação, bem como por sua gestão. Outro ponto significativo implícito nessas orientações era o incentivo às privatizações no âmbito da educação, particularmente no ensino superior e educação profissional, o que originou uma verdadeira “indústria do ensino privado no País”, tendo como respaldo o ajuste da legislação educacional com vistas à inserção de métodos de gestão que desobrigassem o governo central a grandes investimentos no sistema público, mas com grande poder de intervenção, sobretudo por meio de avaliações sistemáticas da qualidade do ensino³⁵.

O Estado brasileiro, considerado pesado e mau gastador nesse contexto neoliberal, passou a ser visto como um entrave para o desenvolvimento do País, o que explicaria essa aliança explícita dos organismos internacionais com os setores privados, inclusive no que tange ao repasse de verbas públicas.

A esse respeito, Ianni argumenta:

Na transição do século 20 ao 21, as diretrizes adotadas pelos governantes, em conjugação com as corporações transnacionais e as organizações multilaterais, como o FMI, o BIRD e a OMC, têm sido alheias ou mesmo adversas às tendências predominantes na sociedade civil. A maioria dos setores sociais, compondo a maior parte do povo, tem sido alijada de conquistas sociais que haviam alcançado em longas décadas de lutas sociais. Grande parte da sociedade está sendo desafiada a organizar-se e

³⁵ Diversos sistemas de avaliação foram implementados na década de 1990, tais como o Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), o Exame Nacional de Cursos (Provão) e a Avaliação de Cursos Superiores. Em âmbito internacional, foi criado o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA (ALTMAN, 2002).

movimentar-se de modo a sobreviver em um contexto no qual o Estado se transforma em aparelho administrativo de classes e grupos sociais, ou blocos de poder, dominantes em escala mundial (IANNI, 2004, p. 54-55).

Na prática, foi imposto ao Brasil e a toda região latino-americana um conjunto de reformas no Estado e na educação, que deveriam se ajustar ao panorama de transformações nos sistemas econômicos e políticos para se inserir no fluxo da globalização, fato considerado premente e irreversível, o que, necessariamente, implicava transformações também na formação dos trabalhadores, de acordo com as necessidades do mercado. Diante dessas considerações, pode-se inferir que o enredamento social brasileiro se restringiu à execução de finalidades do sistema econômico internacional em detrimento de sua realidade nacional, aplicando critérios economicistas a questões sociais, como educação, focando sua ação mais em elementos materiais do que na formação docente, que certamente elevaria a qualidade da educação.

1.5 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO DA EFICÁCIA MERCADOLÓGICA

“[...] diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação.”
(MÉSZÁROS, 2005).

Ao longo da História, as sociedades foram sendo marcadas por transformações no seu modo de produção, com impacto direto sobre a vida de seus componentes em diversas dimensões - social, econômica, política e cultural.

A modernidade, marcada mais que outras épocas por significativos avanços científicos e tecnológicos, inseriu seus indivíduos num cenário de novos fluxos, de novas configurações do tempo, de sensações e possibilidades nunca antes experimentados. Nesse contexto, o sistema capitalista ganhou cada vez mais centralidade, disseminando a ideologia do consumo, em nível planetário, num processo de globalização.

De acordo com Sampaio:

Vende-se a forma de pensar, de agir, de entender a realidade, acaba-se com a subjetividade dos indivíduos e estancam-se suas esperanças. Esse processo é marcante na sociedade capitalista moderna, com a ampliação do mercado mundial (mundialização do capital), representada pela globalização. Vendem-se serviços, virtualidade, política, linguagem, hábitos e até valores (2010, p.150).

Nesse novo panorama de transformações no modo de produção e, portanto, de relação do indivíduo com o capital, “concentra-se a mais valia relativa, por meio da intensificação do trabalho e das novas formas de trabalhos autônomos, domiciliares, infantis, temporários, que somente beneficiam o capital e não o trabalhador” (SAMPAIO, 2010, p. 150).

Conseqüentemente, num contexto de crises do capital, marcado pela redução dos direitos sociais e pela limitação na capacidade de ação do Estado, assim como pela liberdade da economia de mercado, torna-se cada vez mais forte a ausência de projetos de sociedade, prevalecendo o “individual”.

Assim, num cenário de conflito econômico mundial, “puxado” pela crise do capital nos anos 1980, a educação não ficou de fora desse fluxo, sendo fortemente influenciada pelos ares de modernização, inclusive servindo ao capital, por meio de sua reprodução ideológica. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) apontam a histórica centralidade ocupada pela educação na política brasileira subordinada a essa ideologia:

Pelo menos até os anos de 1970 as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada a discursos de “construção nacional” e a propostas de fortalecimento do Estado. Discursos abrangentes que sustentavam propostas de reformas na economia e na política, e para as quais a educação da população brasileira era considerada patamar fundamental. Foi o que ocorreu no período de 1930 a 1937 e no desenrolar do Estado Novo, nos anos de construção do regime militar, entre 1964 e a crise econômica que caracterizou o fim do “milagre”. Tempos em que se conjecturou sobre a construção e/ou o fortalecimento do Estado e, em seu entorno, a construção e/ou a redefinição da nacionalidade educada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 12).

Priorizaram-se, na década de 1990, programas e planos econômicos dos países periféricos dentro de um conjunto de políticas de ajuste e estabilização econômica, em âmbito mundial, defendidos por organismos internacionais, especialmente o BM, postulando-se que o desenvolvimento social seria garantido pelo desenvolvimento econômico e técnico-científico.

Desse modo, a educação, no contexto das reformas estruturais implantadas na década de 1990, se afinou com as tendências produtivas, tendo como foco sua mercantilização sob relações sociais capitalistas, em harmonia com os ajustes orientados pelos organismos internacionais, consubstanciados na internacionalização e hegemonia do capital, o que repercutiu na organização do trabalho, sobretudo no modo de produção e em suas novas exigências na capacitação dos trabalhadores, com a introdução de novas relações de trabalho baseadas no capital, na desigual acumulação das riquezas, na exclusão social e no enxugamento do Estado em seu papel de responsável pelo bem-estar e proteção social. O Estado mínimo, tese do momento, muito diminuiu sua função de provedor de políticas e

direitos sociais, mas elevou ao máximo seu desempenho como regulador e gerenciador, inclusive daquilo que deixou de prover, e que foi assumido pela sociedade civil.

O BM, principal financiador e, pode-se dizer, mentor político das reformas, atribuiu à educação brasileira características econômicas, baseadas, sobretudo, em indicadores financeiros, considerando fortemente seu custo-benefício. Neste sentido, definiu táticas de ação para atingir suas políticas. Em vista disso, a retração do papel do Estado e a redução dos gastos com o ensino tornaram-se decisivos para o alcance desses objetivos. Consoante com essa visão, deu-se prioridade a investimentos em materiais e livros didáticos, lesando elementos de âmbito humano como formação e salário docentes.

Nessa dinâmica, para fins de barateamento da educação pública, também a relação do número de alunos por professor foi considerada na redução dos encargos governamentais na esfera educacional, constituindo importante fator de “recuperação de custos”, desconsiderada a contribuição imediata em relação à aprendizagem (FONSECA, 1998). Tal situação justificou a determinação de critérios empresariais na avaliação dos índices de qualidade da educação desenvolvida no País. O banco providenciou diversas pesquisas para embasar suas políticas de desmantelamento do sistema educacional, objetivando a submissão da escola e da educação aos interesses do setor produtivo.

Esta perspectiva economicista da educação pode ser comprovada em documento do próprio banco: “Fortalecer o setor privado ao longo do tempo nos níveis não obrigatórios da educação liberará recursos públicos para serem utilizados no nível compulsório, o primário.”³⁶ Esta agência cria para a educação do País um verdadeiro processo de privatização da educação que não seja a primária, correspondente aos primeiros anos da educação básica, sob a alegação de que os outros níveis, principalmente o superior, atenderiam somente às elites. Propõe, inclusive, que se extraiam dos investimentos no ensino superior e dos gastos com salários dos professores os valores equivalentes às taxas e mensalidades referentes ao nível primário, por considerá-las obstáculo para a matrícula de alunos pobres.

O estabelecimento de uma relação tão estreita entre escola/educação e setor privado remete à perda da noção de educação como direito social e a coloca no patamar de serviço sujeito às regras comuns do mercado, como se observa já no “Relatório de 1922” da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, no qual o Diretor da instituição, João Cândido da Silva Muricy, dá pistas acerca do contumaz vínculo do ensino profissional com o setor privado. Assim se manifesta o Diretor, ao comentar os problemas relacionados à frequência

³⁶ Banco Mundial, Trends in Private Sector Development. *In*: World Bank Education Projects. (SILVA, 2007, p. 25).

dos alunos: “[...] Outros [alunos], finalmente, os do segundo ano em diante, são seduzidos pelas oficinas particulares; tal é a falta de operários para as indústrias. [...] Isso talvez possa ser corrigido pela mecanização do trabalho e pela transformação da Escola em estabelecimento industrial ao mesmo tempo que de ensino, de modo que o aprendiz se sinta preso pelo interesse, pela obrigação de operário perante o patrão, mais do que como simples discípulo perante o mestre.” (ALMEIDA, 2011, p. 4-5).

Em entrevista à Ação Educativa, no ano de 2005, José Luis Coraggio³⁷ considera que há, do ponto de vista do BM:

[...] uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (SILVA, 2007, p. 17).

Nessa direção, segundo Ciavatta (2007, p. 22):

Mediante poderosas redes de comunicação, afirma-se que iniciamos um novo tempo do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos irreversivelmente – o tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e da reengenharia. Esse ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e ampliar a esfera privada, o que se deve efetivar de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial.

Desse modo, foi imposta à educação brasileira a lógica da eficiência, da funcionalidade, da racionalização na aplicação dos recursos, da gestão desempenhada por meio de métodos empresariais³⁸ em atendimento às demandas do mercado de trabalho, o que descaracterizou sua condição de direito público em favor da ideia de serviço a ser oferecido à população. A educação passou a compor uma equação de fatores de produtividade e competitividade.

No novo mercado globalizado e encharcado de inovações tecnológicas, passaram a imperar a urgência e a funcionalidade em relação à formação do trabalhador, em consonância com o ritmo da produção capitalista, embasada na lógica do lucro, onde não há espaço para processos reflexivos e onde o indivíduo não é reconhecido como sujeito de conhecimento, o que apresenta consequências negativas para a organização política e sindical dos

³⁷ CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: SILVA, Camila Corso; AZZI Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a atuação na educação brasileira e na América Latina. São Paulo. **Ação Educativa**, 2007.

³⁸ Qualidade, excelência, produtividade, competência, eficácia e eficiência foram alguns conceitos incorporados às ações educativo-pedagógicas pela lógica empresarial assumida pela educação pública no contexto da reforma, particularmente a educação profissional.

trabalhadores na perspectiva de classe. Entraram em cena novas formas de organização e gestão do trabalho, com choques significativos para o trabalhador, dentre eles a necessidade de se fazer polivalente e adaptável ao mercado num mundo do trabalho em que o desemprego atinge taxas cada vez mais altas e o trabalho torna-se mais precarizado³⁹.

Nesta perspectiva, passou a se exigir mais fortemente do trabalhador sua qualificação para o trabalho, já que o discurso dominante tem o poder subliminar de responsabilizá-lo por sua inserção e/ou manutenção em um mercado de trabalho exigente e que precisa ter suas demandas atendidas, fortificando a crença no êxito individual, o que certamente enfraquece a resistência social frente ao desemprego e a toda sorte de exclusão social.

Foram introduzidas no País, em acompanhamento à tendência internacional, reformas educacionais indispensáveis, segundo o discurso reinante, à empregabilidade⁴⁰ e à competitividade entre os países, num contexto de agudização do desemprego, do subemprego e da exclusão social, o que, para Lima Filho (2003, p.75) tem como finalidade “a ocultação, tanto das fontes de subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países periféricos, quanto dos interesses dos países centrais.” Dessa forma, “[...] maior qualificação e escolaridade eram apresentados como requisitos cruciais para adoção de sistemas de produção mais competitivos” (SHIROMA e CAMPOS, 1997, p.29).

Acerca da empregabilidade, Oliveira chama atenção para o fato de tratar-se de:

[...] um conceito ideológico que ‘desconsidera’ os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do desemprego. Este conceito é destituído de qualquer força teórica e prática para superar a crise do desemprego. Entretanto, isto não implica dizer que o mercado não saia ganhando com o aumento da qualificação dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2003a, p.30).

A inserção das reformas educativas no Brasil, assim como na América Latina, efetivou-se em vista do comprometimento dos governos com organismos financeiros internacionais, ajustando a legislação educacional aos interesses daquelas agências⁴¹, em

³⁹A socióloga Helena Hirata, em entrevista concedida a Patrícia Mariuzzo no ano de 2006 define o trabalho precarizado como “o trabalho que não tem proteção social, não tem garantias como aposentadoria, seguro-desemprego, seguro-saúde. Outro indicador é que ele tem poucas horas de trabalho, o que significa uma renda menor. Um trabalho com pouca renda não pode ser um trabalho seguro. Um terceiro indicador do trabalho precário é a falta de qualificação que também gera baixa remuneração.” MARIUZZO, Patrícia. Socióloga discute o desemprego e a questão de gênero no mundo do trabalho. Entrevista concedida por Helena Hirata. **Inovação Uniemp**. Vol. 2, n.5, Campinas/SP, nov. 2006.

⁴⁰ Documento do Ministério do Trabalho, em 1995 (p. 9), observa que “a empregabilidade deve ser entendida como capacidade não só de se obter um emprego, mas, sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação.” (apud SHIROMA, 1999, p. 52).

⁴¹ Segundo Cunha (2000, p. 52), “Os projetos de financiamento à educação apresentados a essas agências financeiras abrem caminho para que suas recomendações sejam diretamente incorporadas às políticas educacionais nacionais. Isso se dá de dois modos: mediante a atuação direta e presencial de assessores desses

especial o Banco Mundial - organismo de enorme visibilidade no contexto educativo dos países pobres, responsável não apenas pelo financiamento, mas como agente de assistência técnica para a educação, constituindo-se veículo de propagação do ideário neoliberal no campo educacional.

Assim, no que se refere à América Latina e ao Brasil, foi preparado um aparato estatístico e documental para justificar a reforma da educação, atestando a inoperância da rede pública brasileira de escolas, embasado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien/Tailândia e financiada pelos mesmos organismos internacionais interessados nas reformas, quais sejam: UNESCO, Unicef, BM e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007; LIMA FILHO, 2002, 2004).

Respalhada em uma situação educacional alarmante no contexto dos países periféricos, uma vez que, em nível mundial, havia cem milhões de crianças fora da escola e mais de novecentos milhões de analfabetos adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), a conferência, que contou com a participação de diferentes elementos do contexto educacional - como governos, organizações representativas de categorias profissionais envolvidas com educação, e organizações não-governamentais - e que pretendia propagar o projeto educacional em nível planetário, estabeleceu prioridades para a educação nesses países, especialmente a universalização do ensino fundamental. Pode-se também citar que nessa conferência foram enunciadas as bases das futuras intervenções privatistas sobre sistema educacional público brasileiro, as quais se efetivaram fortemente na década que se iniciava, uma vez que já na proposta governamental da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso Nacional⁴² se anunciava a contenção de verbas e a possibilidade de privatização na educação, em especial a educação profissional e o ensino superior.

Outro elemento central no que se refere às recomendações para as reformas na América Latina foi a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal)⁴³,

bancos ou mediante a atuação de especialistas nacionais formados segundo as orientações assumidas pelas instituições financeiras [...]”.

⁴² “[...] o infundável processo de tramitação da LDB e as centenas de emendas e destaques feitos pelos parlamentares da base do governo, em verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 9).

⁴³ A Cepal foi criada em 25 de fevereiro de 1948, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as demais nações do mundo. Posteriormente, ampliou sua atuação incluindo os países do Caribe e incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social. Fonte: www.eclac.cl

apregoando que para a região atingir uma cidadania moderna e competitividade seria imprescindível uma reforma no sistema produtivo e na educação básica. Para essa agência:

A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos de modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 54).

No Brasil, por conta das orientações emanadas da ideologia imposta pelas agências internacionais, os recursos destinados à educação foram priorizados no ensino fundamental, ficando o governo federal encarregado das diretrizes educacionais e da avaliação de resultados, responsabilizando estados e municípios pelo provimento da educação, bem como por sua gestão. Caracterizou-se, nesse momento da história da educação brasileira, uma verdadeira “desescolarização da escola”,⁴⁴ especialmente em relação à educação profissional e, mais especificamente, à oferecida pela Rede Federal,⁴⁵ socialmente bem-conceituada por seu valor no contexto educacional brasileiro.

Para Lima Filho:

Esse movimento de desescolarização e empresariamento da educação profissional está inserido no processo de redefinição do papel do Estado como integrante do ajuste estrutural requerido pela dinâmica das relações capital-trabalho na economia política da globalização. Nesta, o modelo de inserção prescrito às nações periféricas limita a produção de ciência e tecnologia a centros de excelência e as políticas educacionais são concebidas como políticas públicas de geração de renda e de alívio da pobreza, tendo como focos a empregabilidade e a equidade social. Por meio da orientação para a empregabilidade, reduz-se a política educacional à lógica e demandas imediatas do mercado, direcionando a atuação das instituições para a busca de auto-sustentação financeira mediante a venda de produtos e serviços educacionais, o que supõe a privatização da gestão e da produção do conhecimento (LIMA FILHO, 2002, p. 281).

Outro agente multilateral, além do BM, que ganhou centralidade nos financiamentos à educação, especialmente de nível médio e profissionalizante, foi o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com destaque para o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), no valor de 250 milhões de dólares, que contaria com a participação do governo federal em igual proporção, condição para os investimentos desse banco. Tal financiamento tinha como meta a “implantação de uma nova rede de ensino técnico no país”,

⁴⁴ Cf. LIMA FILHO, 2003.

⁴⁵ No momento do início da reforma da educação profissional a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica era composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II (RJ).

o que se efetivaria mediante o ajustamento da educação profissionalizante desenvolvida no Brasil às orientações e proposições do BID. Isto, de fato, veio a acontecer, tendo em vista os dispositivos legais cunhados pelo governo federal na preparação para a execução da reforma, balizados em decretos, portarias ministeriais e resoluções.

O forte aparato jurídico sustentador das reformas teve como principal preceito o Decreto N° 2.208/97, cuja característica principal foi desvincular os ensinos médio e técnico, sob a alegação de que se tratava de cursos caros e elitizados, em especial os oferecidos pela Rede Federal.⁴⁶

Logo, foi reforçada a dicotomia entre formação geral e formação profissional, característica da educação profissional brasileira, que, historicamente, refletia as exigências requeridas pelas mudanças no processo de produção capitalista, mantendo em sua estrutura a separação entre a formação geral - propedêutica - destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação técnica, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato.

Nessa direção, Cêa (2007, p. 164) considera que a partir da implementação do Decreto N° 2.208/97:

[...] essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial a ponto de a “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o Decreto 2.208/97, o Estado brasileiro como agente condutor da política educacional pública, divide o protagonismo da condução desse “novo paralelismo” com outros sujeitos políticos, especialmente do setor privado.

Em atendimento às exigências da nova ordem de estruturação do capital, que impôs função instrumental à educação, particularmente a de caráter profissionalizante, em favor da economia:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estreitamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2002, p. 81).

Segundo Frigotto (2006, p. 13):

No âmbito das qualificações para o funcionamento da economia capitalista global, explicita-se um aprofundamento da divisão internacional do trabalho.

⁴⁶ Cálculos apresentados em pesquisas realizadas pelo BM indicaram que o gasto anual do governo federal com cada aluno das escolas técnicas federais era de 1.700 dólares, ao passo que os alunos do segundo grau das escolas estaduais custavam ao poder público aproximadamente 250 dólares ao ano (LIMA FILHO, 2004).

Para os países onde se desenvolve o núcleo orgânico do capital, os sistemas educacionais enfatizam uma formação básica para o desenvolvimento daquilo que Giovanni Arrighi definiu como *atividades cerebrais*. Atividades estas que têm que ver fundamentalmente com o avanço científico e tecnológico. Para os países periféricos reserva-se aos sistemas educacionais uma formação básica aligeirada para a maioria, cujo escopo é, para o mesmo autor, o de desenvolver *atividades neuromusculares*. Trata-se da reprodução de uma força de trabalho funcional à lógica da cópia e na reprodução [...] de bens e serviços de baixo valor agregado.

Pelas diretrizes das agências colocadas como pano de fundo da reforma da educação, além de os investimentos terem sido priorizados no ensino fundamental, a educação profissional passou a funcionar como artifício compensatório alternativo aos ensinos regulares, em especial como contenção ao ensino superior. Este, juntamente com a educação profissional de nível técnico, teve sua oferta fortemente articulada com o setor privado, inclusive com a intenção do governo federal de não investir na expansão da rede de escolas técnicas e agrotécnicas federais, bem como em centros federais de educação tecnológica. Tal fato pode ser conferido pela edição da Medida Provisória Nº 1.549-28, em março de 1997, acrescentando três parágrafos à Lei Federal Nº 8.948/94, que trata da criação do Sistema Nacional do Ensino Técnico e Tecnológico, apresentando a seguinte redação:

Art. 44 – O artigo 3º da Lei Nº 8948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º - A expansão do ensino técnico, mediante criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente ocorrerá em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino;

§ 6º- Fica a União autorizada a realizar investimento em obras e equipamentos, mediante repasses financeiros para os fins mencionados no parágrafo anterior;

§ 7º- O Poder Executivo regulamentará a aplicação no disposto no § 5º deste artigo nos casos das escolas técnicas e agrotécnicas federais que tenham sido implantadas até 17 de março de 1997. (BRASIL, 1997, Medida Provisória nº 1.549-28).

Legalmente, o governo federal eximia-se de investir diretamente na Rede Federal de Educação Tecnológica, impedindo a ampliação do sistema público estatal, organizado em nível nacional, possibilitando o repasse de recursos públicos ao setor privado, envolvido com o ensino profissionalizante de nível técnico e tecnológico.

Em documento do Ministério do Trabalho e Emprego, intitulado “Reconstruindo a Institucionalidade da Educação Profissional no Brasil” (p.15), lançado em 1999, a educação profissional é referenciada como “questão a ser negociada no e pelo setor produtivo-

trabalhadores e empresários. Identifica-se, assim, a tênue delimitação entre o público e o privado, já que verbas públicas são utilizadas legal e formalmente por instituições privadas envolvidas com a educação profissional, encarregadas pela formação da mão-de-obra profissional, qualificada para atender às premissas do mercado de trabalho enquanto se materializa uma diminuição das vagas públicas.

O dispositivo determinante utilizado pelo governo para dar suporte e aceitação às reformas foi o PROEP. Este se caracterizava como programa interministerial, desenvolvido pelos Ministérios da Educação e Trabalho e Emprego, resultante de convênio entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), envolvendo o montante de 500 milhões de dólares, sendo metade vinda de empréstimos do BID e os outros 250 milhões de dólares do orçamento da União. Esse programa foi utilizado como forma de obrigar as instituições a aderirem à reforma, pois, do contrário, ficariam sem recursos para a manutenção de seus laboratórios ou para a ampliação e criação de novos. Os recursos foram investidos na ampliação e reforma de escolas já existentes nas redes estaduais e federal, e na criação de um novo segmento de escolas, o comunitário.

Nesses termos, no contexto da reforma da educação profissional, caracterizada fortemente pela privatização, foram instituídas escolas comunitárias, com o financiamento da União, porém, administradas por entidades cujos agentes sociais que as viabilizavam junto ao Ministério da Educação estavam de alguma forma inseridos no ramo industrial, comercial ou de serviço em que a escola comunitária atuaria prioritariamente.

Finalizando, é possível concluir que na década de 1990, o conjunto de reformas estruturais a que foi submetido o Estado brasileiro foi engendrado tendo em vista a integração do País à tendência internacional de reestruturação produtiva, visando à reprodução do capital financeiro num contexto de globalização. Efetivou-se, para tanto, um mecanismo de “diminuição do Estado”, tornando-o mais “moderno”, reduzindo seus investimentos em serviços essenciais que os levaram à privatização. No que se refere à educação, as reformas, efetivadas pelo governo federal, com base nas demandas apresentadas, principalmente pelas agências financiadoras internacionais, orientaram ação educativa profissionalizante a uma lógica utilitarista, voltada ao campo econômico.

Observa-se que o suporte à consecução das ações reformadoras regidas pelo Ministério da Educação foi assegurado por um aparato legislativo próprio, o qual será objeto do próximo capítulo, que buscará, também, reconstruir historicamente o contexto da educação profissional brasileira ante a conjuntura mundial da década de 1990.

II A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E AS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990

“A educação básica, superior e profissional se definem no embate hegemônico e contra-hegemônico que se dá em todas as esferas da sociedade e, por isso, não pode ser tomada como um “fator” isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.”

Gaudêncio Frigotto

2.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

É recorrente na educação brasileira seu atrelamento ao modelo de desenvolvimento assumido pelo País, agregando, com maior ou menor amplitude, seus fundamentos. Desde o início, a educação pautou-se por um viés revestido de caráter humanista, encarregado da formação da elite, o que acabava não incluindo as demandas sociais do País, que tinha sua economia basicamente sustentada pela agricultura, ainda fundamentada no trabalho escravo⁴⁷. Nesse cenário, a educação profissional parecia voltar-se à formação das populações social e economicamente mais carentes,⁴⁸ à margem da educação geral. Tal situação reforçava a separação das classes sociais e, com ela, o acesso desigual aos bens sociais, assim como aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Embora fosse destinada aos mais “pobres”, esta formação, na realidade, contribuía para a reprodução da desigualdade social e distribuição irregular de riquezas que caracterizam o Brasil, direcionando a educação profissional às camadas socialmente mais “desfavorecidas”.

Tal condição está manifestada em documento da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina, no Relatório de 1922, no qual seu diretor, João Cândido da Silva Muryci, expressa as dificuldades econômicas e de sustento dos estudantes. Assim o diretor declara:

[...] A frequência dos aprendizes tem sido [...] o motivo de maior preocupação dos seus diretores [...]. Outros [alunos] há que abandonam ou muito faltam, porque vão coadjuvar os pais nos seus serviços, no ganho da subsistência, que cada dia se torna mais difícil [...]. A escassez de recursos

⁴⁷ Cf. MANFREDI, 2002.

⁴⁸ Um exemplo claro da destinação da educação profissional aos “pobres” está no Artigo 129 da Constituição de 1937: “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpra-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais” (BRASIL, 1937).

de um certo número de meninos é, aqui, como será em todos os demais Estados da União, um dos motivos que muito cooperam para constantes faltas e retiradas durante os trabalhos da Escola; pois muitos dos nossos aprendizes, entrando para as aulas e só se retirando depois de encerradas as oficinas, sentem-se enfraquecidos, por faltarem-lhes recursos para trazerem diariamente qualquer coisa para a sua merenda no meio do tempo de trabalho. Os mais fracos por natureza são justamente os que ficam mais abatidos, e não poucos pedem para retirarem-se, queixando-se de dor de cabeça ou de estômago. Alguns são tão pobres que a própria roupa logo o demonstra (VIEIRA, 2011, p. 4-5).

Além do alinhamento da educação profissional desenvolvida historicamente no País à formação de mão-de-obra para atendimento pontual ao mercado, em função do desenvolvimento e modernização, essa modalidade de educação manteve seu foco numa formação essencialmente tecnicista, em geral afastada de demandas sociais e de uma reflexão mais aprofundada e crítica em relação ao produto do trabalho e à atuação dos profissionais formados. Isso é importante que se saliente, uma vez que nos processos educativos e nos espaços de formação profissional se estabelecem muitas das relações sociais que definem o lugar do trabalhador no sistema de produção capitalista.

No contexto da década de 1990, período focado pela presente pesquisa,⁴⁹ em termos curriculares referentes à educação profissional, os currículos dos “[...] cursos de nível técnico passaram por pouquíssimas alterações nos últimos trinta anos, o que refletia as políticas para a área com base em rígidas diretrizes nacionais (os currículos dos cursos técnicos, em cada habilitação, tinham desenhos muito semelhantes em todo o Brasil)” (PEREIRA, 2003, p. 81-82).

Segundo esse autor, já havia, no conjunto das instituições que compunham a Rede Federal, um movimento de estudos e debates acerca de transformações curriculares, sob a liderança do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), uma vez que parte dos educadores considerava que a legislação concernente à elaboração dos currículos⁵⁰ estava desatualizada relativamente à evolução e aos novos contextos no mundo do trabalho, sobretudo em relação às novíssimas tecnologias incorporadas aos processos produtivos. Porém, por falta de apoio do MEC na forma de recursos para a efetivação de encontros dos educadores, este movimento coletivo de reestruturação unificada dos currículos de cursos técnicos não foi adiante.

⁴⁹ É importante salientar que está sendo considerada a educação profissional desenvolvida pela Rede Federal, particularmente a de nível médio.

⁵⁰ Parecer N°45/72 do Conselho Federal de Educação. Fixou o currículo mínimo exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, no ensino de 2º grau.

Foi nesse contexto que o governo brasileiro efetivou esta reforma da educação profissional, transformando a oferta de cursos técnicos de nível médio, que, desenvolvidos separadamente do ensino médio, passaram a ser oferecidos em larga escala por instituições privadas, o que caracterizou uma verdadeira mercantilização institucional e pedagógica.

O quadro apresentado (Fig. 1) a seguir ilustra, de forma sintética, a sensível disparidade na quantidade de estabelecimentos de ensino privados e públicos que desenvolveram cursos técnicos de nível médio em território brasileiro no ano de 2001⁵¹.

Estabelecimentos de Educação Profissional em Nível Técnico por Região Geográfica Brasileira – 2001					
Região	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	49	09	07	01	32
Nordeste	166	48	16	05	97
Sudeste	1.606	34	395	81	1.096
Sul	451	24	168	09	250
Centro-Oeste	62	09	14	03	36
Total	2.334	124	600	99	1.511

Figura 01 - Quadro 1 - Número de estabelecimentos da Educação Profissional em Nível Técnico por Região Geográfica Brasileira no ano de 2001

Fonte: MEC/INEP/SEEC.

No período de 2001 a 2005, o número de matrículas nas escolas técnicas particulares teve um acréscimo de 78%, enquanto que, no mesmo período, nesse intervalo, o setor público teve um aumento de 27%⁵².

Na conjuntura da reforma, conceitos como descentralização, autonomia das escolas, avaliação externa dos sistemas de ensino e flexibilização dos currículos foram agregados ao panorama da educação profissional, tendo sempre em vista o atendimento do mercado consumidor.

⁵¹ Somente a partir de 2001 a Educação Profissional de Nível Técnico foi integrada ao Censo Escolar do MEC.

⁵² Fonte: MEC/INEP.

2.2 DE ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA A INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – MUITAS HISTÓRIAS...

Atualmente, o Ministério da Educação tem suas políticas educacionais para o ensino médio e a educação profissional sustentadas por duas secretarias federais específicas. No que se refere à educação profissional, o órgão que delineia as políticas é a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), que mantém uma rede de instituições públicas de ensino surgida no início do século XX, quando, em 1909, foi criada a Rede de Escolas de Aprendizes Artífices,⁵³ composta por dezenove unidades.⁵⁴

A Rede Federal, ao longo de sua existência, sofreu sucessivas transformações em seu perfil institucional,⁵⁵ em geral vinculadas à sustentação de demandas advindas do desenvolvimento nacional pretendido pelos contínuos governos, o que denota a histórica e estreita vinculação da educação profissional brasileira com o setor produtivo.

Tal fato pode ser percebido já no Decreto N° 7.566, de 23 de setembro de 1909, por meio do qual o presidente Nilo Peçanha criou essa rede de escolas, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e mantidas pelo governo federal. De acordo com o documento, em seu Artigo 2º, tais escolas deveriam procurar:

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, **consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais**(BRASIL, 1909, grifo meu).

Estas instituições escolares destinavam-se à oferta de ensino profissional gratuito e de nível primário, considerado suficiente aos alunos egressos, tendo em vista suas condições

⁵³Segundo Cunha (2000), tratava-se de um sistema escolar, pois as instituições que compunham a Rede de Escolas de Aprendizes Artífices estavam submetidas a uma legislação específica que as distinguia das demais instituições de ensino profissional mantidas por congregações religiosas ou sociedades laicas e por governos estaduais, diferenciando-se, inclusive, de outras instituições mantidas pelo próprio governo federal. Elas dispunham de estrutura física e currículos próprios, além de condições de ingresso específicas para seus alunos.

⁵⁴As 19 escolas localizavam-se nas capitais dos estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe. No Estado do Rio de Janeiro, a Escola de Aprendizes Artífices foi implantada na cidade de Campos. Segundo Cunha (2000), a preferência pela cidade de Campos, e não pela capital do estado, não se deveu ao fato de ser, aquela, a cidade do presidente Nilo Peçanha, mas pela ausência de facilidades de infraestrutura para a instalação da escola na capital. Também cabe ressaltar que o estado do Rio Grande do Sul e o Distrito Federal não foram incluídos na legislação de criação dessas escolas por já contarem com instituições semelhantes.

⁵⁵Uma característica marcante na história da Rede Federal diz respeito à limitada possibilidade de participação de suas instituições na definição de sua direção, ou seja, no poder de decisão, apesar de seu apoio aos moldes de desenvolvimento instalados no País, caracterizado pelo atrelamento à industrialização.

socioeconômicas e culturais, com idade entre 10 e 13 anos e “[...] preferidos os desfavorecidos da fortuna [...]”⁵⁶.

A implantação da rede se deu em meio a um contexto de desenvolvimento industrial, pois grande parte dos produtos industrializados consumidos no Brasil tinha que ser importada, o que provocou o surgimento de novas indústrias nacionais, as quais já requisitavam mão-de-obra mais qualificada.

Um aspecto que merece destaque quanto à criação da Rede de Escolas de Aprendizes Artífices refere-se a seu fundo assistencialista e de controle social, uma tentativa ideológica de enfraquecer os preocupantes conflitos sociais, muitos deles transformados em movimentos grevistas, liderados por imigrantes estrangeiros, que constituíam numerosa parcela do operariado nacional. Neste cenário, “[...] o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra a ‘inoculação de idéias exóticas’ no proletariado brasileiro [...]” (CUNHA, 2000, p. 94), justificando a ideologia que concebeu a educação profissional como saída para problemas sociais, considerados ameaça ao conceito de progresso almejado, conforme expresso no próprio decreto de criação das referidas escolas:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadão úteis à nação [...]. (BRASIL, 1909).

À época, estava difundida entre as classes dominantes, bem como no governo, a ideia de que através de um processo de industrialização o País atingiria níveis desejáveis de independência política e econômica, assim como poderia aspirar a uma elevação à condição de nação civilizada e desenvolvida, o que seria propiciado pelo progresso advindo da indústria e da possibilidade de resolução de seus problemas sociais e da estabilização econômica.

A criação dessa rede de escolas em nível federal caracterizou, também, os interesses políticos da classe dominante, uma vez que representava a presença do governo da República por todo o território nacional, significando ganhos políticos expressivos, inclusive em função da forma de acesso dos estudantes nos cursos oferecidos por aquelas instituições. Estes eram admitidos mediante certidões ou atestados comprobatórios de atendimento aos requisitos

⁵⁶ BRASIL, 1909.

exigidos, emitidos por juízes e pessoas idôneas aos olhos dos diretores⁵⁷, situação que favorecia sobremaneira o apoio político, bem como manobras com objetivos eleitorais. Isto pode ser percebido nos dois parágrafos do artigo 6º do Decreto N° 7.566/1909:

[...] § 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente.
 § 2º A prova de ser o candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições do requerente à matrícula.

No estado de Santa Catarina, a Escola de Aprendizizes Artífices⁵⁸ deu início a suas atividades em setembro de 1910, na cidade de Florianópolis, em um prédio cedido pelo governo do estado, localizado na Rua Almirante Alvim, número 17, ilustrado na imagem a seguir (Fig. 2).



Figura 2 – Fachada da Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina - 1910
 Fonte: www.ifsc.edu.br Acesso em: 18 jul. 2011.

Suas atividades tiveram início com o desenvolvimento de um curso primário e um de desenho, juntamente com cursos profissionais de tipografia, encadernação e pautaço, escultura e mecânica, além de carpintaria da ribeira (destinado ao ensino de construção de embarcações).

⁵⁷ O mesmo acontecia em relação ao ingresso nas escolas normais, no funcionalismo público, revelando as estratégias do Estado para a formação de seus quadros.

⁵⁸ As informações referentes à unidade catarinense da Rede Federal são retiradas de: *ALMEIDA, Alcides Vieira. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina. Reed., ver. e atual. Florianópolis - Publicações do IF-SC, 2010*, por se tratar da obra mais significativa como fonte histórica dessa instituição até os dias atuais.

Tendo em vista o expressivo potencial representativo da fotografia em uma pesquisa no campo da História da Educação, são apresentados, neste capítulo, uma série de registros fotográficos. Segundo Bencostta e Meira,

Enquanto documentos, as fotografias escolares consistem em um testemunho e representação das escolas em determinada época. Elas revelam um modo de ser e de se conceber a escola, formas determinadas dos sujeitos se comportarem e representarem seus papéis – professor, aluno, classe. Elas trazem informações sobre a cultura material escolar, os arranjos espaciais (arquitetura), as relações sociais, os contextos humanos (professores, diretores, alunos e suas respectivas posturas) e práticas escolares [...] (2004, s/p).

Para esses autores,

[...] a imagem fotográfica apresenta-se como um testemunho visual e como representação que requer, pois, uma leitura específica. Como fonte de informação, recordação e emoção, a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórica [sic], obtida tradicionalmente, através da linguagem escrita (BENCOSTTA; MEIRA, 2004, s/p).

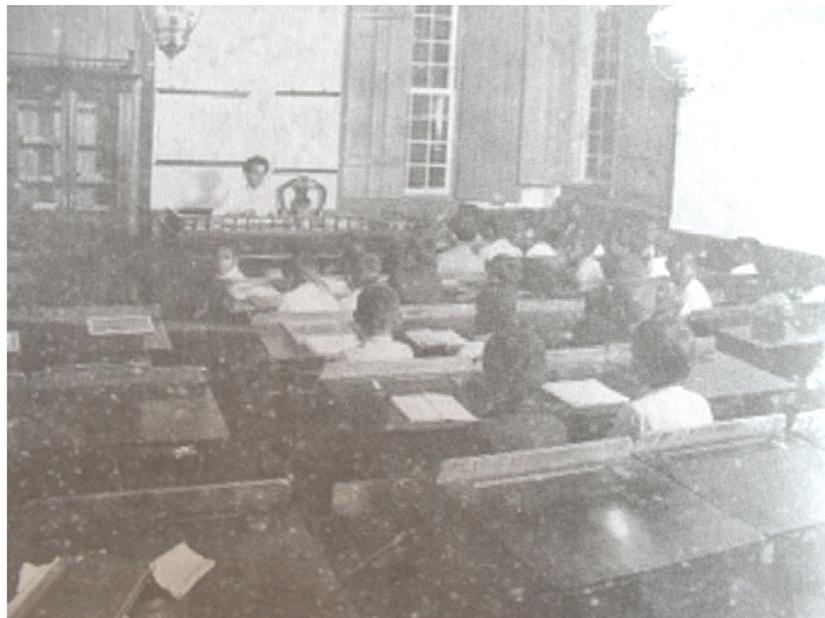


Figura 3 – Turma do Curso Primário da Escola de Aprendizes Artífices de SC (Década de 1910)
Fonte: Acervo de Waldir Fausto Gil e Paulo Gil (ALMEIDA, 2010).

Na sequência, é exposta uma imagem (Fig. 4) que mostra alunos no pátio da instituição no início da década de 1920.

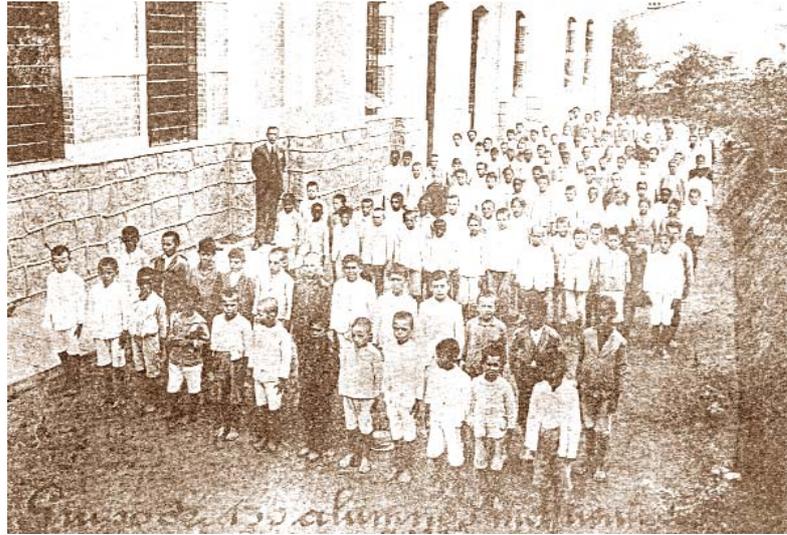


Figura 4 - Alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina – 1923
Fonte: Acervo do IF-SC.

O número de alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento da Escola de Aprendizes Artífices foi de 100 (cem), porém, apenas 90 (noventa) efetivamente frequentaram os cursos (ALMEIDA, 2010).



Figura 5 – Primeira turma de alunos na Oficina de Tipografia da Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina
Fonte: Acervo de Waldir Fausto Gil e Paulo Gil (ALMEIDA, 2010).

Com o tempo, a Rede Federal foi se remodelando. Assim, as escolas de aprendizes artífices transformaram-se em liceus industriais, a partir da publicação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, como tentativa do governo federal de difundir e fortalecer o ensino industrial no País, uma vez que o processo de industrialização exigia um profissional mais especializado.

No estado catarinense, a Escola de Aprendizes Artífices deu lugar ao Liceu Industrial de Santa Catarina, que, com vistas ao aprimoramento da formação dos artífices, promoveu modificações curriculares, oferecendo os cursos de alfaiataria, carpintaria, cerâmica, fundição, mecânica de máquinas, serralheria e tipografia e encadernação.

A próxima imagem (Fig. 6) apresenta o prédio onde funcionou o Liceu Industrial de Santa Catarina, situado à Rua Presidente Coutinho, e inaugurado em 1922.



Figura 6- Liceu Industrial de Santa Catarina – 1922
Fonte: Acervo do IF-SC

Apresentam-se, a seguir, imagens (Fig. 7 a 12) de ambientes de aprendizagem como salas de aula e oficinas, onde eram realizadas aulas teóricas e práticas na instituição.



Figura 7 - Liceu Industrial de Santa Catarina – 1922
 Fonte: Acervo do CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.



Figura 8 - Sala de aula. Década de 30
 Fonte: Acervo do CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.



Figura 9 - Sala de aula. Década de 30
 Fonte: Acervo do CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.



Figura 10 - Aspecto da Oficina de Tipografia. Década de 30
 Fonte: Acervo do CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.



Figura 11 - Oficina de Artes Decorativas. Década de 30
 Fonte: Acervo do CPDOC – Fundação Getúlio Vargas.



Figura 12 - Aula na oficina de alfaiataria em 1939
 Fonte: Laboratório de Imagem e Oralidade Franklin Cascaes/IF-SC.

Na década de 1940, articuladas à lógica de desenvolvimento estabelecida e da modernização das relações de produção, foram praticadas reformas na educação básica nacional, conhecidas como “Reforma Capanema”, implementadas pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema. Essa reforma estruturou a educação em dois níveis distintos: educação básica e superior. A educação básica foi

[...] dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial. A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial; entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 2007, p. 12).

Para efetivar a reforma, foram sancionados diversos decretos-lei normatizando a educação no País, denominados Leis Orgânicas da Educação Nacional.⁵⁹ O decreto-lei referente à qualificação profissional para a indústria foi designado Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-Lei N° 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Esta legislação criou duas modalidades de formação de trabalhadores para a indústria, uma desenvolvida pelas escolas industriais, criadas em substituição aos liceus, onde seriam “[...] ensinados ofícios que exigiriam uma formação mais longa, em oficinas especializadas e outra modalidade seria a aprendizagem ministrada em ‘serviços’, que associaria escola e trabalho, visando ao ensino de parte de cada ofício industrial” (CUNHA, 2000b, p. 96).

Esta reforma da educação introduziu algumas novidades. Primeiro, os exames de admissão para acesso aos cursos, deixando de ser a pobreza um princípio para o ingresso. Segunda, o estabelecimento dos cursos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do nível médio.

O primeiro ciclo englobava os cursos industriais básicos e de mestria⁶⁰; o segundo correspondia aos cursos técnicos industriais “[...] voltados para o ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria” (ALMEIDA, 2010, p. 48).

Esta, portanto, foi uma característica significativa das leis orgânicas, alocar o ensino profissional em um nível pós-primário, promovendo a equivalência entre os cursos técnicos e o secundário, delegando ao nível primário apenas o ensino propedêutico, o que, segundo Cunha (2000b, p. 100), permitiu que “[...] a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos.” Este, pode-se afirmar, configura um fato recorrente na educação brasileira, diferenciando o tipo de educação em função da condição sociocultural da população.

⁵⁹ Os principais decretos que compuseram a Reforma Capanema, ou seja, as Leis Orgânicas, foram a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto N° 4.244/1942); a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto N° 4.073/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto N° 6.141/1943); a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto N° 8.529/1946); a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto N° 8.530/1946) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto n° 9.613/1946). No ano de 1942, por meio do Decreto N° 4.048, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que originou o Sistema “S”.

⁶⁰ Embora a literatura que trata da educação brasileira apresente, de maneira geral, os cursos de mestria como incipientes e até inexistentes, na Escola Industrial de Florianópolis esses cursos foram ministrados de 1943 até o ano de 1953 (ALMEIDA, 2010).

Embora se tenha constatado equiparação entre os cursos profissionalizantes e secundário, reforçou-se a dualidade na educação, fracionando-a em função dos setores produtivos, impondo diferença na formação para o pensar e o executar, ou seja, para formação de mão-de-obra. Nesse sentido, segundo Kuenzer (2002, p. 27), “[...] à elite correspondia a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; aos trabalhadores, a formação profissional [...]”.

Em fevereiro de 1942, por meio do Decreto N° 4.127, os liceus industriais que compunham a Rede Federal foram transformados em escolas industriais e escolas técnicas⁶¹, oferecendo, a partir desse momento, um ensino profissionalizante alocado no mesmo patamar do nível secundário, o que constituiu um grande avanço na estrutura do ensino, tendo em vista que os alunos egressos dos cursos técnicos passavam a dispor da possibilidade legal de acesso ao ensino superior.

Nas próximas imagens (Fig. 13-15), apresentam-se dois momentos de aulas práticas nas oficinas de fundição e alfaiataria, respectivamente. Uma delas ilustra uma aula de Educação Física, todas ambientadas na década de 1940.

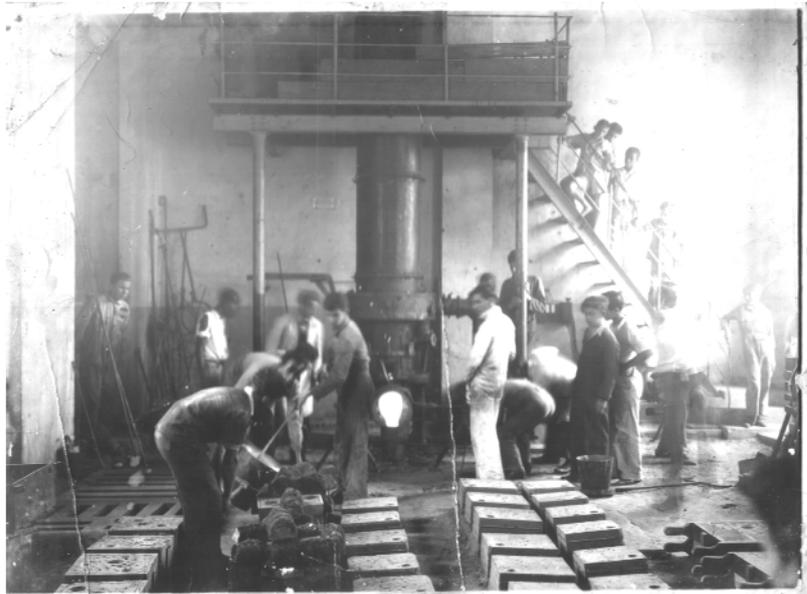


Figura 13 - Aula na oficina de Fundição da Escola Industrial de Florianópolis. Década de 40
Fonte: Revista Arte & Indústria, 15 de novembro de 1948. Acervo do IF-SC.

⁶¹ Pelo Decreto-Lei N° 4.127, de 23/02/1942, receberam denominação de **Escolas Industriais** as instituições de ensino componentes da Rede Federal situadas nos seguintes estados: Alagoas, Ceará, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe e Santa Catarina. Como **Escolas Técnicas** foram nomeadas as instituições estabelecidas nos estados do Amazonas, Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Goiás, Guanabara, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo.



Figura 14 - Aula na Oficina de Alfaiataria – 1955⁶²
Fonte: Acervo do IF-SC.



Figura 15 - Aula de Educação Física. Década de 1940
Fonte: Acervo do IF-SC.

O forte cunho de responsabilidade da educação profissional pelo desenvolvimento e progresso do País manteve-se por toda a história da educação brasileira, podendo, inclusive, ser constatada em fragmento da primeira edição do jornal “Nossa Folha”, criado pelo Grêmio

⁶² No ano de 1950, pela primeira vez, a Escola Industrial de Florianópolis registrou a inscrição de mulheres em seu processo seletivo (vestibular) (ALMEIDA, 2010).

Estudantil da Escola Industrial de Florianópolis em julho de 1946, pelo qual é possível constatar a internalização por parte dos estudantes:

Nossa folha [...] será digna da mentalidade moça e consciente de sua responsabilidade no futuro da Pátria. Somos estudantes industriais e bem compreendemos a finalidade dos nossos estudos – a Pátria espera nosso concurso para solidificar seu progresso sempre crescente (ALMEIDA, 2010, p. 53).

Ainda mantendo o viés de suporte à industrialização e modernidade do Brasil, o que demandava o incremento na quantidade de mão-de-obra técnica formada, as escolas industriais e técnicas foram autarquizadas em 1959, sob a denominação de escolas técnicas federais, adquirindo independência didático-pedagógica, bem como de gestão.

A seguir, apresenta-se uma imagem (Fig. 16) do prédio da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, localizado na Avenida Mauro Ramos.



Figura 16- Fachada do Prédio da Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Final da década de 1970.
Fonte: Acervo do IF-SC.

No ano de 1978, as escolas técnicas federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais foram alteradas em sua estrutura e identidade, transformando-se em centros federais de educação tecnológica (CEFET), o que lhes possibilitou a oferta formal de cursos de nível superior.

A transformação das outras escolas da Rede Federal em CEFET só veio a acontecer bem mais tarde, com a Lei N° 8.948, de 8 de dezembro de 1994, num processo independente para cada instituição, vinculado à publicação de um decreto federal exclusivo para cada uma.

No caso da Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF/SC), registrou-se um intenso movimento interno na busca das condições colocadas como requisitos para a transformação em CEFET⁶³, com destaque para a construção de um projeto institucional para tal, abrangendo desde instalações físicas, condições didático-pedagógicas e administrativas, recursos humanos e financeiros, enfim as dimensões consideradas necessárias ao êxito de uma instituição desse porte. A realização desse projeto se deu de forma coletiva, inicialmente com a formação de equipes que promoveram uma grande avaliação institucional, propondo, além de avaliar aspectos internos da instituição, também analisar as demandas profissionais, as inovações e tendências tecnológicas, assim como a inserção do egresso no setor produtivo. Participaram dessa pesquisa candidatos ao exame de classificação do semestre 1995/1 (1.688); alunos dos cursos técnicos (664); ex-alunos concluintes dos cursos técnicos entre 1992 e 1994 (62); professores (170); servidores técnico-administrativos (116); chefes de laboratórios (26) e empresas – indústrias e prestadoras de serviço (115) (ETF/SC, 1996).

Com base nas pesquisas, sintetizadas no documento “Avaliação Institucional: Construindo o Plano Político Pedagógico da ETF/SC”, no ano de 1996, foi elaborado o Plano Político Pedagógico da ETF/SC, finalizado em 1997. Para a construção de seu plano político-pedagógico, a ETF/SC mobilizou a comunidade escolar, o que, segundo Almeida (2010, p. 123), representou “um marco de organização e avanço institucional, sem similar, em toda a história da instituição que hoje conhecemos por Instituto Federal de Santa Catarina.” Na realização do processo, de acordo com esse autor, foram realizados três congressos, três seminários e encontros, oito palestras de informação e formação, oito apresentações dirigidas à comunidade escolar, inúmeras pesquisas e reuniões.

Este era o momento em que o Brasil passava por um acentuado processo de reformas estruturais e, dentre elas, a da educação profissional, que afetou negativamente o relacionamento da direção da escola com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC)/MEC, uma vez que a instituição se posicionava de maneira a resistir à implantação da reforma da educação profissional, por não concordar com alguns dos preceitos impostos por ela,⁶⁴ particularmente o da desvinculação dos cursos técnicos e do ensino médio. Sobre outros pontos a serem implementados no conjunto da referida reforma, a instituição já sinalizava que atenderia, inclusive por algumas proposições já terem sido definidas a partir da elaboração do PPP, baseado em premissas constitucionais relativas à educação, tendo em vista o processo de cefetização. “[...] existe ainda a alternativa de ampliação na oferta de cursos

⁶³ O processo de transformação da ETF-SC em CEFET foi denominado, na instituição, “cefetização”.

⁶⁴ Esse tema será tratado detalhadamente no terceiro capítulo desta dissertação.

técnicos especiais⁶⁵ e pós-técnicos, procurando atingir uma clientela mais amadurecida, que tem como forte aspiração a sua profissionalização/especialização para o mundo do trabalho” (ETF/SC, 1997c, p. 55).

A temática da reforma foi debatida durante o “II Seminário Sobre a Reforma do Ensino Profissional”, realizado em novembro de 1998, na cidade de Curitiba/PR e organizado pela Seção Sindical dos Docentes do CEFET-PR, vinculada ao Sindicato Nacional Andes. No documento final do evento, a então diretora da ETF/SC, professora Soni de Carvalho, promoveu reflexões acerca da forma impositiva e desordenada como o governo federal envolvia os educadores e as instituições na reforma, objeto central deste trabalho. Apresenta-se, a seguir, fragmento da referida fala:

Com esses princípios estávamos construindo nosso Plano Político Pedagógico, nosso modelo de gestão já norteava nossa prática. Foi neste contexto interno que, praticamente fomos atropelados pelas publicações do Governo Federal sobre as reformas do ensino médio e da educação profissional. Com muito *marketing*, mas insuficientes na sua formatação nas linhas metodológicas, sem referencial pedagógico consistente [...]. Confundindo não só a população, mas, sobretudo, as nossas instituições. Paramos, simplesmente paramos. A confusão estava estabelecida. As informações desencontradas. [...] Com toda a estrutura legal montada em finais de 1997, ainda havia uma muita clara contradição entre os discursos feitos pelos assessores técnicos e, até mesmo, pelo Senhor Ministro [...] (LIMA FILHO, 1999, p. 113-114).

Dessa forma, as divergências políticas da ETF/SC com a SEMTEC fizeram com que o projeto institucional de cefetização, encaminhado em 1997, fosse devolvido para revisão, sob o argumento de descumprimento parcial dos requisitos para transformação da instituição em CEFET. Assim sendo, por conta da resistência ao cumprimento das determinações legais impostas pelo corpo de legislação utilizada pelo governo para sustentar a reforma, especificamente o Decreto N° 2.208/97, a instituição sofreu retaliações políticas e sanções, tendo sido uma das últimas a ser transformada em centro federal de educação tecnológica, embora dispusesse dos requisitos para tal, o que não se verificou em outras unidades da Rede Federal, uma vez que cada instituição apreendeu, à sua maneira, os preceitos da reforma educacional, umas pela negação, outras pela adesão imediata e outras, ainda, pela manutenção de posicionamento intermediário, resguardando feições de sua configuração (LIMA FILHO, 2003).

⁶⁵ Os cursos técnicos especiais referenciados no PPP são os cursos técnicos direcionados a quem já tivesse concluído o Ensino Médio.

Após significativo movimento de luta pela cefetização, inclusive com a busca de apoio de parlamentares catarinenses no Congresso Nacional, a instituição finalmente foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET/SC) (Fig. 17) em 27 de março de 2002, composto pelas unidades de ensino de Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul. A direção do sistema CEFET/SC ocupou, inicialmente, as dependências da Unidade Florianópolis, à qual estava vinculada a Gerência Educacional de Saúde, localizada na cidade de Joinville.



Figura 17 – Fachada do Prédio do CEFET-SC - 2006
Fonte Acervo do IF-SC.

Em julho do mesmo ano, os Cursos Superiores de Tecnologia em Design de Produtos, Automação Industrial e Sistemas Digitais⁶⁶ foram implantados, na Unidade Florianópolis.

No ano de 2006, foram incorporadas ao CEFET/SC as unidades de Joinville, Continente (localizada na porção continental da cidade de Florianópolis) e Chapecó. A Unidade Araranguá foi congregada ao sistema em março de 2008.

Em nível nacional, no sucessivo movimento de transformação do perfil institucional da Rede Federal, pode-se enfatizar a transformação do CEFET do Paraná em Universidade Tecnológica Federal em 2005. Em seguida, no final do ano de 2008, o governo federal lançou a Lei N° 11.892/08, criando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como os Institutos Federais de Educação.

⁶⁶ Posteriormente, os cursos superiores de tecnologia em automação industrial e sistemas digitais tiveram sua nomenclatura alterada para cursos superiores de tecnologia em mecatrônica e sistemas eletrônicos, respectivamente.

Quanto à sua composição, a Rede Federal⁶⁷ engloba os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, também chamados de Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTF-PR); os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e de Minas Gerais (CEFET/MG); e as escolas técnicas vinculadas às universidades federais, todas elas instituições autárquicas e autônomas nas dimensões administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

A imagem a seguir (Fig. 18) ilustra a composição atual da Rede Federal em nível nacional, indicando o conjunto de instituições em cada unidade da Federação.

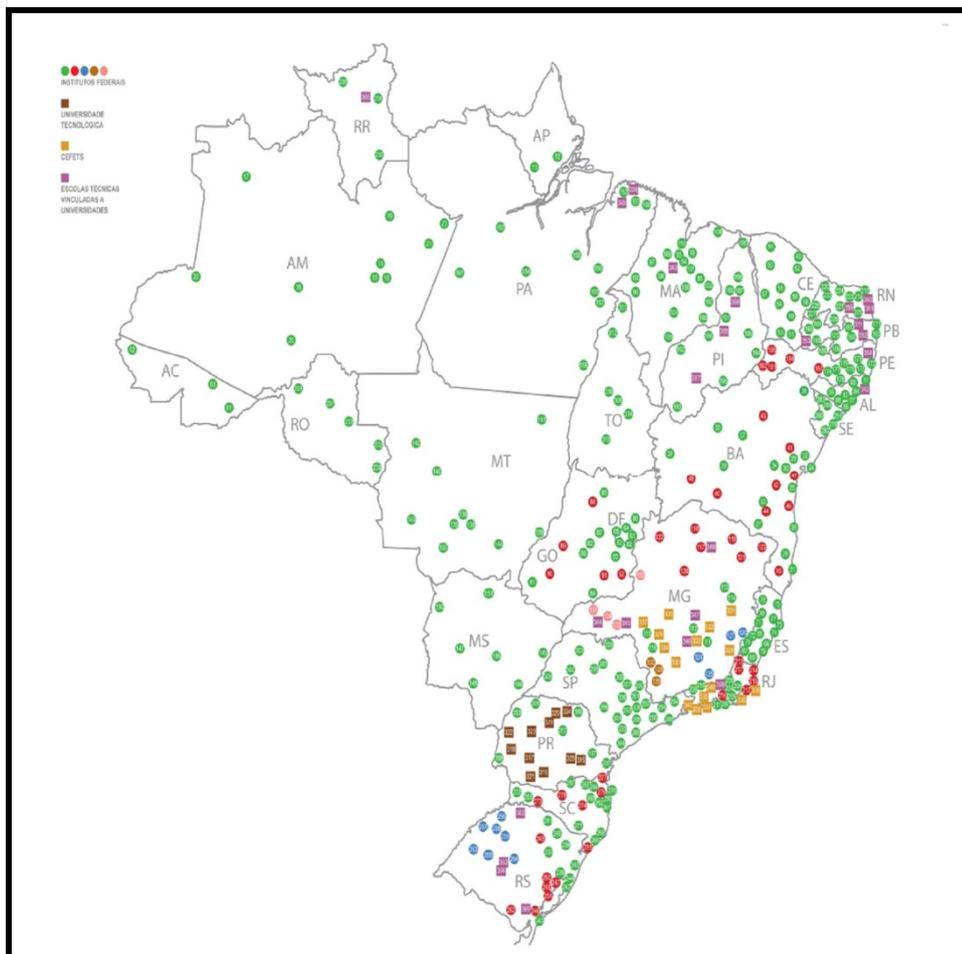


Figura 18 - A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Fonte www.mec.gov.br

É pertinente salientar que, no momento da criação dos institutos federais, nem todas as escolas técnicas federais tinham sido transformadas em CEFET e, também, que o processo se

⁶⁷ Utiliza-se a expressão “Rede Federal” para designar a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

deu mediante adesão das instituições, o que possibilitou que os CEFETs do Rio de Janeiro e Minas Gerais optassem por permanecer com a mesma estrutura e identidade institucional.

Os institutos federais, de acordo com a legislação que os instituiu, são:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior [...]. (BRASIL, 2008).

Trata-se de instituições que têm por finalidade e característica:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais; promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; e, promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Atualmente, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF/SC),⁶⁸ integrante da Rede Federal⁶⁹, caracteriza-se como uma instituição pública federal vinculada à SETEC, composta por 7 *campi* implantados, quais sejam: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Joinville, Florianópolis - Continente, Chapecó e Araranguá e 13 em processo

⁶⁸O IF-SC apresenta como Missão “*desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando indivíduos capacitados para o exercício da cidadania e da profissão*” e como visão de Futuro “*consolidar-se como centro de excelência na educação profissional e tecnológica no Estado de Santa Catarina.*” (www.ifsc.edu.br).

⁶⁹ Além do IF-SC o Estado de Santa Catarina conta também com o Instituto Federal Catarinense (IFC), composto pelos *Campi* de Araquari, Camboriú, Concórdia, Sombrio, Rio do Sul, Videira, além dos *Campi* Avançados de Blumenau, Ibirama, Luzerna e São Francisco do Sul. (www.ifc.edu.br).

de implantação: São Miguel do Oeste, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Lages, Itajaí, e os *Campi* Avançados de Xanxerê, Garopaba, Urupema, Bilingue-Palhoça, Caçador, e Geraldo Werninghaus, na cidade de Jaraguá do Sul. O IF-SC conta, também, com três polos presenciais avançados, nas cidades de Içara, Siderópolis e São Carlos.⁷⁰



Figura 19 – Mapa da abrangência do IF-SC no Estado de Santa Catarina
Fonte: www.ifsc.edu.br (Acesso em 18/07/2011)

A transformação do CEFET/SC em instituto federal ocorreu em um cenário interno de grande polêmica, uma vez que não havia unanimidade entre seus profissionais quanto à efetivação do processo. Foram promovidos debates com a participação de servidores e estudantes em todas as unidades que compunham o sistema, para análise e defesa dos dois posicionamentos acerca da transformação institucional.⁷¹ O processo se concluiu no início de março de 2008, por meio de consulta à comunidade escolar, tendo por resultado a alteração institucional para instituto federal.⁷²

Atualmente, o IF/SC possui um quadro de 1.471 servidores, dos quais 853 são docentes e 618 técnico-administrativos⁷³. Desenvolve cursos em diferentes níveis e modalidades nos diversos *campi* distribuídos por Santa Catarina, que vão desde a formação inicial e continuada (FIC) até a pós-graduação, atuando também na modalidade a distância.

⁷⁰ Informações retiradas do sítio institucional do IF-SC (www.ifsc.edu.br).

⁷¹ “No período de 28 de fevereiro a 6 de março de 2008, em cada Unidade do, então, CEFET/SC, ocorreram, pelo menos, duas reuniões abertas com o objetivo de discutir a tese favorável e a contrária à transformação do CEFET/SC em Instituto Federal de Santa Catarina.” (ALMEIDA, 2010, p. 151).

⁷² A consulta à comunidade escolar do CEFET/SC ocorreu no dia 7 de março, com um total de 667 servidores e 2.426 alunos votantes. A tese que defendeu a mudança institucional para instituto federal recebeu os votos de 507 servidores e 1.848 alunos. Pela manutenção do CEFET/SC, posicionaram-se, nesse processo, 139 servidores e 528 alunos. Além disso, contabilizaram-se 2,8% de votos brancos e nulos (ALMEIDA, 2010, p. 151).

⁷³ Dados fornecidos pela Diretoria de Gestão de Pessoas do IF-SC, no mês de julho de 2011.

O quadro que segue (Fig. 20) mostra o quantitativo de cursos desenvolvidos pela instituição em todo o estado de Santa Catarina.

Modalidades	Nº de cursos
Formação Inicial e Continuada (FIC)	15
Médio - Normal e Bilingue	02
Técnico – Presencial	52
Técnico a distância	01
Superior de Tecnologia – Presencial	10
Superior de Tecnologia – A distância	01
Superior – Licenciatura	03
Pós-Graduação – <i>Lato Sensu</i>	07
Pós-Graduação – <i>Stricto Sensu</i> (mestrado profissional)	01

Fig. 20 - Quadro 2 - Nº de cursos oferecidos pelo IF-SC/2010-1
Fonte: www.ifsc.edu.br

Na sequência (Fig. 21), apresentam-se, também, os cursos desenvolvidos pela instituição, organizados por modalidade em cada *campus*, em 2010:

CAMPUS	Curso T. Integrado	C. T. Concomitante	C. T. Subsequente	Curso Superior
Florianópolis	Edificações, Eletrotécnica Eletrônica Saneamento Química		Manutenção Automotiva Eletrônica Eletrotécnica Edificações Enfermagem Agrimensura Informática Informática para Internet Mecânica Meio Ambiente Saneamento Segurança do Trabalho Meteorologia	Tecnologia em: Design de Produto Construção de Edifícios Radiologia Sistemas de Energia Sistemas Eletrônicos Mecatrônica Industrial Gestão da Tecnologia da Informação Gestão Pública (UAB) ⁷⁴
São José		Refrigeração e Ar Condicionado	Telecomunicações Refrigeração e Condicionam. de Ar	Sistemas de Telecomunicações Licenc. em Química
Jaraguá do Sul	Química		Têxtil Produção e Design de Moda	Fabricação Mecânica Licenciatura em Física
Florianópolis Continente			Cozinha Hospedagem Panificação e Confeitaria Serviços de Restaurante e Bar Guia de Turismo	
Araranguá		Eletromecânica Produção de Moda	Têxtil: Malharia e Confecção	Licenciatura em Física
Joinville	Eletroeletrônica Mecânica	Eletroeletrônica Mecânica	Enfermagem	Mecatrônica Industrial Gestão Hospitalar

⁷⁴ Curso desenvolvido a distância via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Chapecó	Eletromecânica Informática		Mecânica Eletroeletrônica	Bacharelado em Controle e Automação
São Miguel do Oeste	Agroindústria	Agroecologia Agroindústria		
Caçador		Vestuário	Plástico	
Canoinhas		Agroecologia Agroindústria Edificações		
Criciúma		Edificações	Edificações	
Gaspar		Informática Vestuário Administração		
Itajaí		Aquicultura	Pesca	
Lages		Agroecologia Informática	Biotecnologia	
Palhoça		Material Didático- coBilingue	Material Didático Bilingue	
Xanxerê		Agroindústria Informática	Fabricação Mecânica	

Figura 21 - Quadro 3 - Cursos desenvolvidos pelo IF-SC em 2010
 Fonte: Elaboração própria a partir de dados retirados de www.ifsc.edu.br

Além desses cursos, são desenvolvidos, ainda, o mestrado profissional em Mecatrônica no *Campus* Florianópolis, assim como especializações e diversos cursos de formação inicial e continuada nos diferentes *campi* do IF/SC.



Figura 22 – Fachada do IF/SC -*Campus* Florianópolis
 Fonte: <http://florianopolis.ifsc.edu.br/>

2.3 OS DISPOSITIVOS LEGAIS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANOS 1990

As mudanças vivenciadas em nível mundial no final do século XX e início do XXI tiveram sua gênese na crise do capitalismo, tendo em vista a redução de sua lucratividade. Instaurou-se uma nova forma de acumulação do capital, particularmente o capital financeiro, impulsionando a competição, especialmente entre poderosos grupos e corporações econômicas transnacionais, centralizando poder e riqueza, o mesmo no campo da ciência e da tecnologia. Nessa crise do capital, colocada como situação sem volta, produziu-se, hegemonicamente, a idéia de solução única, positiva, na qual os países deveriam se inserir, e que geralmente culminavam num rol de reformas estruturais em termos de Estado, bem como em relações entre o trabalho e o capital. Firmaram-se noções/elementos de recurso para a crise que constituem o que Bourdieu & Wacquant (2002, *apud* FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003) classificam como “nova língua”. Esta, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), tem:

[...] a função de afirmar um tempo de pensamento único, de solução única para a crise [...]. Destacam-se noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade, etc., cuja função é a de justificar a necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado e nas relações capital/trabalho.

No que se refere à sociedade, representada pelos segmentos implicados com a educação, o envolvimento com a nova LDB ocorreu já a partir de 1986, durante a “IV Conferência Brasileira de Educação”, realizada em Goiânia. Seus encaminhamentos apontaram propostas relativas à educação no texto da Constituição, que seria elaborado posteriormente. Grande parte das propostas aprovadas nessa conferência foi admitida na parte referente à educação no texto da nova Constituição Federal. O principal ponto era o da sustentação da competência da União em legislação sobre as diretrizes e bases da educação brasileira.

Houve grande mobilização na construção de um texto de LDB, iniciado a partir de um artigo do educador Demerval Saviani para a Revista da Associação Nacional de Educação (Ande) no final de 1987. Este projeto de LDB foi elaborado com a participação de mais de trinta organizações educacionais, políticas, sindicais e científicas, integrantes do “Fórum

Nacional em Defesa da Escola Pública”;⁷⁵ porém, o que se verificou foi uma forte desaprovação do texto original por incompatibilidade ideológica com as pretensões reformistas e neoliberais do governo, levando o documento a sofrer, não por acaso, desfigurações em seu texto por meio de centenas de emendas, durante um longo processo de tramitação na Câmara Federal, estrategicamente articulado na tentativa de implantar as reformas por outros expedientes legislativos, como decretos e portarias (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; SAVIANI, 2006).

O governo brasileiro lançou mão de um vasto aparato jurídico para garantir a efetivação das reformas e, dentre elas, a reforma da educação profissional. Nessa perspectiva, a submissão das reformas educacionais dos anos 1990 a um projeto maior, de adequação econômica, baseado na contenção dos serviços públicos em favor da competitividade de mercado, pode ser clarificada pelos encaminhamentos direcionados ao processo de construção e votação da nova LDB brasileira.

Outro importante recurso utilizado na tentativa implantar a reforma da educação profissional, atrelada pelo governo a um suposto elevado custo do ensino desenvolvido nas escolas técnicas, principalmente as da rede federal⁷⁶, foi o Projeto de Lei N° 1.603/96, que dispunha basicamente sobre a reestruturação da educação profissional⁷⁷. Após inúmeras manifestações de repúdio por parte da sociedade brasileira, representada por entidades ligadas à educação, e após ter recebido grande número de emendas no Congresso, o governo retirou esse projeto de lei (PL), vindo a lançar, por meio do Decreto N° 2.208/97, suas mesmas

⁷⁵ O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública congregava cerca de 30 entidades nacionais: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional (ANPAE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Centro Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), Central Geral dos Trabalhadores (CGT), Confederação nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Cultura (CNTEEC), Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM), Comitê Nacional Pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação das Associações dos Servidores das universidades Brasileiras (FASUBRA), Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física (FBAPEF), Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ), Federação Nacional dos Supervisores da Educação (FENASE), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Estudantes (UNE).

⁷⁶ O Senso da Educação Profissional de Nível Técnico, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 1999, assinalou que o percentual de matrículas na esfera federal totalizou 14,1%, enquanto, na esfera privada, 43,6%, e no Sistema S, 6,7% (MEC/INEP). Logo, pode-se inferir que o Ministério da Educação considerava os gastos com os cursos desenvolvidos nas escolas da rede federal muito elevados, tendo em vista a comparação com o investimento insignificante destinado às escolas das redes estaduais.

⁷⁷ O Projeto de Lei N° 1.603/96 será abordado no item 2.3.2 desta dissertação.

premissas⁷⁸; a principal delas, a separação obrigatória entre a educação profissional e a educação básica, impedindo a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Apoiado em articulado arcabouço legal, o governo federal construiu um campo favorável à implantação das reformas educacionais, consideradas necessárias ao ajustamento do Brasil às demandas do mercado mundial globalizado, particularmente a reforma da educação profissional.

2.3.1 A LDB - Lei 9.394 de 1996 - Um percurso controvertido

Durante os trabalhos realizados nos anos de 1987 e 1988 com vistas à elaboração da nova Constituição, formou-se um campo de embates ideológicos em torno das questões relativas à educação, inclusive na manutenção do acesso a verbas públicas por parte de instituições privadas, fato afiançado na constituição antecedente. É consenso, porém, que esta apresentou significativa superioridade em termos sociais em relação à anterior, vindo a ser chamada de “constituição cidadã”.

Sobre as vantagens conquistadas no campo socioeducacional com a promulgação da nova Constituição, cabe destacar alguns pontos salientados por Aranha (2006, p. 324), como significativos:

Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; ensino fundamental obrigatório e gratuito; extensão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio; atendimento em creches e pré-escolas a crianças de zero a seis anos; acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (podendo ser processada); valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; autonomia universitária; aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos estados, Distrito Federal e municípios de 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino; [...] plano nacional de educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Não se pode, certamente, perder de vista que a totalidade dos direitos assegurados na elaboração de uma carta magna não são automaticamente efetivados em termos de políticas

⁷⁸ No anexo 1, desta dissertação, apresenta-se um quadro comparativo do PL N° 1.603/96 e do Decreto N° 2.208/97, por meio do qual se podem visualizar as semelhanças entre os dois documentos.

públicas e educacionais. Nesse sentido, o processo de tramitação e aprovação da LDB no Legislativo foi emblemático, uma vez que representou uma verdadeira desconstrução do projeto democrático erigido coletivamente pelos educadores brasileiros, que envolveram a sociedade civil, especialmente por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)⁷⁹.

Tal projeto de LDB, construído em base ao texto do educador Saviani, como mencionado anteriormente, buscou, segundo o próprio autor, “fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional orgânica e coerente. [...] Fez-se um esforço de síntese, procurando chegar a um texto enxuto que registrasse o essencial sem se perder em excessivas minúcias [...]”. O texto, finalizado no início do ano de 1988, foi objeto de análise e discussão em eventos educacionais nacionais, como a Reunião Anual da Anped (Porto Alegre – abril/88) e a V Conferência Brasileira de Educação (Brasília - agosto/88). No mês de dezembro daquele ano, o projeto⁸⁰ foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio (PMDB/MG) à Câmara Federal.

Após a apresentação do projeto original da LDB, foi criado um grupo de trabalho específico na Câmara que teve como relator o deputado Jorge Hage (PSDB/BA), o qual, em viagens por todo o território nacional, participando de diversos eventos - como audiências públicas e seminários específicos -, recebeu todo tipo de sugestões e propostas, finalizando o documento e dando corpo ao substitutivo Jorge Hage.

Durante seu processo de tramitação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional provocou forte embate entre as distintas concepções educacionais pautadas em projetos antagônicos de sociedade e de educação, vindo a receber quase mil emendas de parlamentares afiliados a diversos partidos políticos, assim como também foram apreciadas sete propostas de substituição completa do projeto original, além de outros projetos relacionados a temas correlatos.

O projeto de LDB, construído pelos educadores, apresentava uma ideologia contrária às políticas que deveriam ser executadas pelo governo federal. Dessa maneira, seria necessário e prudente que fosse realmente recebendo emendas para se adequar às perspectivas governamentais, o que de fato o transformou em um aparato do governo federal para dar consecução às políticas de adaptação da educação brasileira aos interesses do capital mundial, em especial a educação profissional.

⁷⁹ BOLLMANN, 2010; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; SAVIANI, 2006.

⁸⁰ O texto do primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988 pode ser encontrado na obra de Demerval Saviani, **A nova lei da educação**. LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas. Autores Associados, 1997.

Acerca desse processo, Frigotto pondera:

O pensamento dos educadores e sua proposta de LDB não eram compatíveis com a ideologia e com as políticas de ajuste e, por isso, foram duramente combatidos e rejeitados. Foi por isso, também, que o projeto de LDB, oriundo das organizações dos educadores, mesmo sendo coordenado, negociado e desfigurado pelos relatores do bloco de sustentação governamental, foi rejeitado pelo governo. [...] O substituto do projeto original foi então se transformando em uma peça legal adequada aos interesses do governo, para impor sua política de ajuste pontual e tópico no campo da educação (FRIGOTTO, 2004, p. 17).

Uma relevante característica do projeto de LDB original, marcado pela qualidade social relativa à educação, foi sua distinção em relação aos projetos de lei educacionais anteriores, repetidamente elaborados pelos governos nos diferentes âmbitos, o que não se verificou neste caso, em que a elaboração do documento teve ampla participação da sociedade civil, em especial dos educadores brasileiros. Além disso, o documento propunha significativas transformações na educação desenvolvida no País, apresentando premissas assentadas em uma concepção crítica de educação, fundamentando o ensino médio na noção de politecnia, divergente da compreensão adotada pela educação profissional de nível médio baseada em “[...] um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2006, p. 40). Para o autor, a politecnia diz respeito à “[...] especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.” O que estava sendo proposto era o rompimento com a compreensão produtivista, voltada exclusivamente às demandas do mercado e do capital em relação à educação e formação humana, que privilegiava a dissociação entre formação geral e formação profissional.

Segundo Ciavatta:

A base social da defesa da formação politécnica não impediu sua derrota no embate das forças políticas e de sua materialidade histórica no campo da economia, da cultura e da educação. Prevaleceram, primeiro, o industrialismo e o economicismo e, hoje, a meta da produtividade exacerbada pelo mercado como parâmetros da preparação para o trabalho. Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual (CIAVATTA, 2005, p. 88).

Em meio a uma série de desvios da tramitação da LDB, foi apresentado o substitutivo do senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), preterindo o longo processo de negociação do projeto inicial e contando com o apoio governamental por meio de acordos, que esperava um texto

reduzido de LDB, “minimalista” (Saviani, 2006), uma vez que essa forma seria mais conveniente aos indicativos de desregulamentação e privatização, que de fato viria a ser implementado por meio de um arcabouço legislativo específico e pontual.

O substitutivo do senador Darcy Ribeiro foi sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996, com a Lei nº 9.394/96, sendo propalada pelo governo e pelo autor como uma legislação apropriada às novas exigências do século XXI. Caracterizada por sua flexibilização e minimalismo, considerados positivos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), diferentemente do projeto construído de forma coletiva pela sociedade brasileira, o qual apresentava um caráter mais abrangente, a LDB aprovada pode ser considerada, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 10) como “[...] uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas” por meio de diferentes recursos legais complementares e pontuais, como decretos, resoluções, pareceres, dentre outras medidas específicas para sua implementação.

Diferentemente, a proposta elaborada pelo conjunto de educadores, representativa da sociedade civil por meio do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, apresentou alguns avanços, que, para Saviani (2006), merecem destaque, tais como a articulação de um sistema nacional de educação; o tratamento claro acerca da educação de jovens e adultos; da educação especial, indígena, profissional e educação a distância, tratadas de forma articulada com a educação considerada regular; a regulamentação da pré-escola; a instituição do salário-creche e a delimitação no uso dos recursos destinados à educação. Em suma, sua maior relevância foi, efetivamente, demarcar a implicação e responsabilidade da União, governos (nos diferentes âmbitos) e Distrito Federal com a educação, principalmente no que concerne ao emprego da receita advinda de impostos, tendo em vista a sustentação do sistema nacional de educação.

Na concepção de Kuenzer:

O caráter amplo, flexível, apresentado como justificativa para o Projeto de LDB articulado pelo MEC e pelo senador Darcy Ribeiro, em contraposição ao Projeto Jorge Hage, que efetivamente regulamentava com detalhes o papel do Estado na organização e manutenção do Sistema Nacional de Educação, que integrava todos os níveis e modalidades, era a condição necessária para abrigar os demais projetos de lei, específicos para cada pedaço de um sistema que deixou de existir, enquanto projeto de unitariedade, para se configurar como uma concepção meramente administrativa (1997, p. 95).

No que se refere à educação profissional, esta foi tratada na nova LDB em apenas quatro artigos – 39 a 42 –, compondo o Capítulo III, que não contemplou de forma satisfatória

a relação entre trabalho e educação, relegando esta função a uma regulação especial, tendo em vista que o Poder Executivo já lançara, de forma arbitrária, o Projeto de Lei N° 1.603, em março de 1996, paralelamente à tramitação da LDB. Para Saviani (2006, p. 216), o capítulo alusivo à educação profissional na LDB “[...] parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades.”

Assim, o PL N° 1.603/96 tinha como principal característica e intencionalidade a separação entre a formação geral e a formação profissional, avigorando a dicotomia tão presente na história da educação brasileira, instituindo um panorama que previa duas redes educacionais separadas por legislações exclusivas, ficando o ensino profissional vinculado a esse projeto de lei, o que denotava a propriedade pontual de atuação do MEC, uma vez que esse projeto indicava

[...] o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral e base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 2006, p. 216).

Este recurso do governo federal para assegurar suas intenções reformistas em relação à educação calcou-se no proposital estilo enxuto da LDB, servindo

[...] de argumento para a realização de reformas tópicas e pontuais, compondo o quadro da política educacional definido no período Cardoso (a partir de 1995), no qual, segundo Saviani (1997), se fragmenta a noção de sistema nacional de educação, passando cada nível ou modalidade educacional a ser regulamentado por medidas legais *ad hoc* (LIMA FILHO, 2002, p. 272).

As políticas educacionais adotadas no governo FHC, com a participação decisiva do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, visaram, portanto, a construir condições operacionais e efetivas para, através de uma reforma estrutural na educação profissional, promover a formação de trabalhadores modelados para o mercado, o que se daria por meio de parcerias com o setor privado, mediante a falácia da modernização e desenvolvimento econômico do País, sob os auspícios de agências financiadoras multilaterais, as quais impunham, como contrapartida, diversas condições a serem seguidas. Dessa forma, percebe-se como característico na história do País o atrelamento do Estado aos interesses da esfera privada, influenciando as políticas públicas e repassando à iniciativa privada a prestação de serviços que, em verdade, constituem direitos sociais adquiridos, em geral, por meio de lutas coletivas.

Em relação aos organismos multilaterais, constata-se que se dedicaram cada vez mais a tornar:

[...] secundária a sua ação como agências de fomento internacional, voltadas ao financiamento de projetos, dedicando se prioritariamente à produção de documentos norteadores de políticas públicas e reformas estruturais, atuando como verdadeiros intelectuais coletivos do capital (IANNI, 1996; CORAGGIO, 1996 *apud* LIMA FILHO, 2002, p. 292).

Balizado nos documentos produzidos por esses organismos internacionais, em especial o BM, o governo federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Emprego, concebeu a reforma da educação profissional, implementando políticas educacionais específicas visando à formação da força de trabalho e ao aumento na criação de empregos.

Há que se considerar, também, como força orientadora da reforma, a influente produção documental lançada pelo empresariado industrial⁸¹ durante toda a década de 1990, em especial a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), com vistas à reestruturação do sistema educacional brasileiro, tida, por eles, como imprescindível à competitividade econômica e a um novo padrão de industrialização do País. Em documento intitulado “*Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil*”, elaborado em 1988, a CNI apresentou proposições relacionadas à educação, do ponto de vista do custo-benefício, conferindo-lhe um forte sentido econômico. Na visão do empresariado, expressa no documento, a ausência de uma política nacional de desenvolvimento tecnológico, devia-se à fragilidade do sistema educacional. Assim se manifestam no documento citado:

O País, por conta das falhas do sistema educacional, não é capaz de maximizar a utilização de sua força de trabalho. A persistência de um elevado percentual de iletrados, assim como a formação muito rudimentar

⁸¹Dentre os principais documentos, podem-se destacar: **Competitividade industrial**: uma estratégia para o Brasil (CNI, 1988); **Competitividade e crescimento**: a agenda da indústria (CNI, 1998); **Emprego na Indústria** (CNI, 1997); **Livre para crescer**: proposta para um Brasil moderno (FIESP, 1995); **Educação Básica e Formação Profissional**: uma visão dos empresários (Documento da 6ª Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas. Salvador/BA. 1993); **Rumo à estabilidade e ao crescimento** (CNI, 1992); **Ensino fundamental e competitividade empresarial**: uma proposta para ação do governo (Instituto Herbert Levy, 1992) (OLIVEIRA, 2003b, 2003c; MELO, 2008).

que é oferecida a parcela expressiva da população estudante, impõem um limite estreito no seu aproveitamento econômico (CNI, 1988, p.19).

Ao tecer críticas à gestão da educação pública, o empresariado e seus órgãos representativos intercedem por mudanças em seu financiamento, particularmente do ensino superior, primando pela produtividade, bem como pela possibilidade de utilização de serviços e estruturas das instituições públicas pelos setores privados.

A lógica economicista e privatista dispensada à melhoria da qualidade do ensino por parte do empresariado é avigorada pela proposição de mecanismos próprios dos processos de produção ao campo educacional. Ao avaliar que os problemas educacionais podem ser sanados pelo estabelecimento de uma perspectiva competitiva no cotidiano escolar, assim como pela condução da política educacional, sem considerar transformações no modelo social vigente, ficam preservados os interesses do capital.

De forma geral, constata-se a reivindicação de intervenção direta do empresariado nas questões educativas, tanto no que tange à administração, como às questões curriculares (CNI, 1993). Em documento derivado da Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas (Salvador/1993) e intitulado “*Educação Básica e Formação Profissional: uma visão dos empresários*”, o empresariado nacional coloca-se como membro capacitado a tratar dos assuntos relativos à educação, uma vez que eles são os que realmente sabem das exigências do mercado em relação à formação dos trabalhadores (MELO, 2008).

Já no documento de 1988, a CNI apontava a necessidade de reformulações no sistema de ensino do Brasil, por considerá-lo distanciado das reais demandas em relação às atividades produtivas e econômicas, mediante a seguinte interpretação: “Em um ambiente marcado pela introdução das novas técnicas de produção, este distanciamento poderá se agravar, na medida em que a demanda por trabalhadores mais qualificados, aptos para funções complexas, deverá aumentar” (CNI, 1988, p. 19). Sobre esta questão, considera-se relevante destacar a necessidade do mercado de trabalho por profissionais mais qualificados, preparados para acumular maiores atribuições e responsabilidades, o que não tem vínculo direto com ampliação de remuneração. Também cabe destacar que, com o aumento na oferta de trabalhadores qualificados, se expandem as possibilidades de seletividade, tendo em vista o acréscimo no contingente de desempregados buscando colocação (OLIVEIRA, 2003b).

Assim, de fato, configurou-se como prática a participação de representantes dos setores produtivos nos processos de construção dos currículos de cursos profissionalizantes,

trazendo elementos que procuravam assegurar, na formação dos trabalhadores, seus objetivos de eficiência e produtividade.

Sob a argumentação do elevado custo do ensino profissionalizante, desenvolvido principalmente nas instituições componentes da Rede Federal, a intenção da reforma da educação profissional foi colocada já no “Planejamento Político Estratégico 1995/1998”, elaborado pelo MEC em 1995, baseado nas exposições do BM de que a Rede Federal, além de oferecer custos muito altos em relação a outras redes, apresentava problemas relacionados ao acesso e à permanência de trabalhadores, bem como à continuidade de estudos de seus alunos formados.

O documento, intitulado “Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios”, de 1993, elaborado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea)⁸², com vistas a subsidiar o governo federal na formulação de políticas públicas para formação profissional, apresentou dados que colocaram o custo anual com os alunos das escolas técnicas federais em torno de U\$ 1.700, enquanto nas escolas das redes estaduais o gasto era de U\$250 e, no SENAI, de U\$ 1.800 (Ipea,1993). Todavia, embora aquele órgão reconhecesse a qualidade da formação profissional desenvolvida na rede de escolas técnicas federais, desconsiderou as condições em que eram desenvolvidas as práticas educativas de seus cursos técnicos ao compará-los com os das escolas estaduais, que, em geral não dispunham de investimentos mínimos para a manutenção ou a melhoria da qualidade do ensino. Quanto à comparação com o SENAI, considera-se adequada, por se tratar de redes em condições similares, e, neste caso, a relação anual custo/aluno era ainda inferior nas escolas técnicas.

O Ministério da Educação sinalizava, nesse contexto, a orientação de atuação das instituições de educação profissional em estreita aproximação com o setor privado por meio de parcerias.

2.3.2 O Projeto de Lei N° 1.603/96 e a educação profissional

Em março de 1996, concomitantemente ao processo de tramitação da nova LDB, o governo federal lançou o Projeto de Lei N° 1.603, que propunha consideráveis modificações e

⁸² Ipea: Fundação pública vinculada à Secretaria de Planejamento, Orçamento e Controle, da Presidência da República, cujas finalidades são: auxiliar o ministro da Secretaria de Planejamento, Orçamento e coordenação da Presidência da República na elaboração e no acompanhamento da política econômica e prover atividades de pesquisa econômica aplicada nas áreas fiscal, financeira, externa e de desenvolvimento setorial (BRASIL, 1993).

reestruturação da educação profissional desenvolvida no País, especialmente na Rede Federal, tendo em vista o ajuste da formação do trabalhador às novas condições de globalização da economia, propendendo eficácia e produtividade. Tratava-se, pois, da regulamentação do capítulo III da LDB, por meio de um recurso jurídico próprio, o qual originou intensa reação contrária dos trabalhadores da educação, uma vez que indicava a separação entre a educação profissional e o ensino regular, inviabilizando a constituição de políticas públicas para uma educação integrada (educação profissional e formação geral) o que, apesar de modo tênue, podia ser observado na LDB, ao anunciar:

[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. [...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. [...] A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. [...] Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I – difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...]. (BRASIL, 1996)

Com relação ao processo de tramitação do PL N° 1.603/96, o governo federal o encaminhou à apreciação da Câmara dos Deputados e ao conjunto de instituições envolvidas com a educação profissional.

Nos espaços de participação em que foi apreciado e debatido, o projeto, considerando-se a importância e alcance da educação profissional, foi rejeitado praticamente em sua totalidade pela sociedade e comunidade escolar, representadas por educadores e estudantes das instituições componentes da Rede Federal, dos estabelecimentos ligados a sindicatos, ao Sistema S e a escolas da rede particular; empresários; movimentos sociais; etc. Tratou-se de audiências públicas, seminários, encontros, etc., momentos em que foi materializada a recusa da sociedade pelo projeto do governo e, mais que isso, pelo que ele simbolizava em termos de políticas públicas, uma vez que resultava de transações e acordos com o BM visando à obtenção de verbas para a efetivação da reforma. O PL N° 1.603/96 tinha em vista materializar o desejo do governo brasileiro de regulamentar a submissão da educação profissional às necessidades do capital. A esse respeito, destaca Kuenzer:

Como o Banco Mundial não financia projetos a não ser a partir de certas condições, que já vinham sendo negociadas pelos seus consultores, resolvidos os termos e os montantes do acordo, necessário se fazia o cumprimento das condições pelo MEC/SEMTEC, passando pelo ajuste normativo. Assim é que, ao mesmo tempo em que se anuncia o Programa, encaminha-se ao Congresso o PL, elaborado às pressas por uma equipe interna isolada, sem fundamentação teórica e clareza conceitual, cujo texto é frágil, confuso e anacrônico. Outra razão articulada à primeira, porquanto derivada das políticas do Banco Mundial como estratégia para enfrentar a relação entre o aumento da demanda por recursos e a diminuição dos fundos públicos, é a redução do custeio do ensino médio pela União, repassando-o para os estados, municípios, setor produtivo e organizações não-governamentais, que passarão a manter e gerir os estabelecimentos que venham a ser criados, com o apoio do governo federal apenas para investimentos em obras e equipamentos [...] (KUENZER, 2001, p. 64).⁸³

É possível, de maneira geral, identificar como principais finalidades do PL N° 1.603/96 a desvinculação da educação profissional da formação geral, extinguindo, dessa forma, os cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio; a flexibilização dos currículos dos cursos profissionalizantes visando à sua conformação às transformações vivenciadas no mercado, consubstanciada na aproximação das escolas com o contexto empresarial, inclusive com o apoio a parcerias financeiras e de gestão; a instituição de dispositivos característicos de avaliação das instituições escolares com vistas à reestruturação e diversificação dos cursos profissionalizantes perspectivando a conexão com o mercado de trabalho.

Ao formalizar a dualidade entre educação profissional e formação geral, o projeto desvalorizava a educação básica como essencial à formação tecnocientífica dos trabalhadores, colocando como suficiente o que se configura como um treinamento de mão-de-obra para a inserção imediata no mercado de trabalho, aproximando a educação profissional dos interesses do mercado, bem como das indicações de organismos financeiros internacionais. Isso, em verdade, provocaria uma transformação no ensino profissional do Brasil, tornando os cursos profissionalizantes, com currículos mais curtos, focados nas demandas de mercado e a elas especificamente adaptados, descolados de uma formação geral, ou seja, limitados às necessidades da produção.

Diante de um panorama de acaloradas e decisivas críticas ao PL N° 1.603/96, inclusive com a apresentação à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados de mais de trezentas emendas provenientes de diferentes instâncias representativas da sociedade, tais como movimentos sindicais, fóruns, conselhos e instituições educacionais ou empresariais,

⁸³ O “Programa” a que a autora se refere é o Programa de Educação Profissional, apresentado publicamente pelo Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em março de 1996.

movimentos populares e também de parlamentares dos mais diversos partidos (LIMA FILHO, 2003) e, ainda, sob a alegação de regulamentar a LDB, o governo no início de 1997, estrategicamente, retirou o projeto da Câmara, vindo a lançar de forma impositiva suas mesmas concepções e fundamentos por meio do Decreto N° 2.208/97.

2.3.3 O Decreto N°2.208/97 – Fundamentos político-ideológicos e legislações decorrentes

O sentido mercantil dado à reforma da educação profissional nos anos 90 pode ser clareado tendo em vista a injeção de recursos provenientes de agências internacionais de financiamento, na tentativa de depositar na educação profissional a possibilidade de ampliar a competitividade econômica, o que definiu de maneira determinante a execução de políticas públicas referentes ao campo educacional no Brasil, por meio de ampla documentação sugestiva de diagnósticos e saídas para os problemas não só do Brasil, mas de toda a América Latina. As indicações dessas agências colocam a educação profissional como componente favorável às transformações necessárias no campo educacional, tendo em vista a nova organização do trabalho, os avanços tecnológicos e a inserção do País no sistema mundial. Calcado nas condições dos investimentos financeiros, por meio de uma articulada estrutura jurídica, procedeu-se à desarticulação entre a formação do trabalhador e o aumento da escolaridade nos sistema de ensino no Brasil.

O governo brasileiro, portanto, incorporou as diretrizes dessas agências, que imputavam à Rede Federal uma série de problemas e distorções, justificando mudanças significativas em sua configuração e já em seu “Planejamento Político-Estratégico 1995-1998” apontou a mudança na atuação dessas escolas. Segundo tais “diagnósticos”, as instituições da Rede Federal desenvolviam uma formação profissional elitizada e de custo muito elevado, devendo ser modificado o foco de investimento dos recursos públicos para atingir uma “clientela” com menores possibilidades sociais e pouca escolaridade, por meio de cursos mais curtos e básicos, com saída rápida para o mercado de trabalho. No discurso governamental amparado pelo BM, a “clientela” atendida pela Rede Federal tinha condições de acessar o ensino superior, o que causava um abandono da profissionalização desenvolvida nessas instituições, assim como a organização dos cursos previa uma duração muito extensa, sem acolhimento das necessidades imediatas dos setores produtivos.

É evidente a união entre as agências internacionais e o governo, disseminando a ideia de que seria imprescindível a adequação ao mercado, agregando a educação à produtividade no sentido de redução do desemprego, e, nessa visão, conseqüentemente, da pobreza,

vinculando educação, qualificação profissional e empregabilidade, sem considerar a ausência de políticas efetivas de emprego e renda como real motivo não apenas do desemprego, mas também de relações de trabalho precarizadas.

Para essas agências, particularmente o BM, os ambientes apropriados ao desenvolvimento do ensino profissionalizante não seriam os espaços de educação formal, uma vez que “[...] a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e, em sendo ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico” (OLIVEIRA, 2001, p. 2 *apud* CÊA, 2007, p. 165). Revela-se, dessa forma, o sentido neoliberal imputado à educação, relegando a essa o enxugamento de custos, precisamente de acordo com a política de redução dos gastos do Estado em termos de investimento em políticas públicas.

Para a operacionalização da reforma, o governo federal lançou mão de seu principal recurso normativo, o Decreto N° 2.208, em 17 de abril de 1997, que, em verdade, gerou uma desconstrução do ensino técnico de nível médio desenvolvido no País ao promover a obrigatória separação entre a formação geral e a profissionalizante/específica, extinguindo os cursos técnicos integrados ao ensino médio, históricos na trajetória da educação brasileira. De acordo com Lima Filho:

[...] a adoção de tal medida representaria o abandono da experiência pela qual as escolas técnicas federais e centros federais de educação tecnológica eram reconhecidos socialmente como instituições educacionais de qualidade, tendo os seus egressos boa colocação no mercado de trabalho (2002, p. 271).

Ao promover a desvinculação entre a educação profissional e a educação regular, o referido decreto restringiu a articulação dos cursos técnicos de nível médio apenas às formas concomitantes e sequenciais à educação básica,⁸⁴ reforçando a independência entre elas e formalizando a dualidade estrutural amplamente vivenciada no Brasil, que forneceu dois itinerários na formação de nível secundário: um propedêutico, encarregado da preparação para o acesso ao nível superior, destinado às elites; um segundo, de formação profissional,

⁸⁴ Decreto N° 2.208/97, Art. 5°: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

reservada aos que deveriam desempenhar papéis meramente operacionais, instrumentais no sistema produtivo, bem como no conjunto de relações sociais capitalistas.

O Decreto N° 2.208/97, em seu Artigo 3, estabeleceu que a educação profissional fosse processada em três níveis:

- I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997a).

Em meio às possibilidades apresentadas pelo decreto em relação aos diferentes níveis, verificou-se que as instituições, de acordo com sua apropriação da legislação em decorrência das particularidades de seu contexto, seguiram diferentes direções na condução dos cursos, o que propiciou a criação de novos cursos, diferentes dos habitualmente oferecidos, além de extinguir outros e impor significativas reestruturações curriculares que se ajustaram aos ordenamentos da reforma.

Além da dicotomia estrutural na educação, a reforma dirigida pelo já referido decreto provocou uma redução relevante na quantidade de vagas públicas e uma significativa ampliação na oferta de cursos pagos, verificando-se um movimento de privatização e empresariamento do ensino profissional, o que deu origem a uma vasta rede de cursos, em diversas instituições, sobretudo as de caráter privado.

Esta situação pode ser comprovada por meio do primeiro Censo da Educação Profissional, realizado no ano de 1999, envolvendo 3.948 instituições que desenvolviam cursos de educação profissional em conformidade com a legislação correlata (LDB/96 e Decreto N° 2.208/97). No momento da pesquisa, 67% das instituições eram privadas e 33% públicas, assim caracterizadas: 20% pertencentes às redes estaduais; 9% às redes municipais e 4% à Rede Federal.

O quadro 4 (Fig. 23) apresenta a distribuição do total de matrículas na educação profissional,⁸⁵ de acordo com os níveis determinados pela legislação, onde se pode comprovar a supremacia da oferta de ensino profissional no âmbito privado em quase todos os níveis:

⁸⁵ 2,8 milhões, segundo o Censo da Educação Profissional de 1999.

Dependência Administrativa	Total (%)	Nível Básico	Nível Técnico	Nível Tecnológico
Pública	25,0	13,4	56,4	39,1
Federal	6,4	3,6	14,1	10,7
Estadual	14,5	5,9	37,2	27,3
Municipal	4,1	3,9	5,2	1,0
Privada	75,0	86,6	43,6	60,9

Figura 23 - Quadro 4 – Matrículas na Educação Profissional, segundo a dependência administrativa – Censo da Educação Profissional/1999

Fonte: MEC/Inep.

Mais do que reforçar a fragmentação entre educação geral e técnica, esse decreto provocou uma ampla diminuição de vagas na Rede Federal, pois, por meio da Portaria N° 646/97, essas instituições estavam autorizadas a ofertar para desenvolvimento do ensino médio (propedêutico), já a partir de 1998, um máximo 50% do quantitativo do número de vagas disponibilizadas aos cursos técnicos em 1997:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1997b).

Cabe ressaltar que a diminuição gradativa do ensino médio na Rede Federal (com futura extinção) foi colocada pelo Executivo como condição para a liberação de recursos para a manutenção daquelas instituições, não obstante se verificasse um verdadeiro “processo formal” de exclusão de jovens brasileiros do interior da Rede Federal e da profissionalização atrelada ao acréscimo de escolaridade.

A portaria também dava um prazo de quatro anos para que a Rede Federal implantasse a reforma da educação profissional, em atendimento aos artigos 39 a 42 da LDB e ao Decreto N° 2.208/97, em função dos quais deveria ser elaborado um “Plano de Implantação”, de acordo com suas efetivas condições financeiras, materiais e de pessoal. Igualmente importante torna-se atentar para o fato de que essa legislação corroborou com a ruptura entre educação profissional e educação básica ao reafirmar que o ensino médio deveria ter “matrícula independente da educação profissional”, ou seja, que os cursos profissionalizantes deveriam ser desenvolvidos de forma separada da educação básica. No caso dos cursos técnicos, seu desenvolvimento deveria ocorrer sem integração com o ensino médio, apenas de forma concomitante ou sequencial a ele.

A Portaria N° 646/97 constituiu-se, portanto, em mais um eficaz recurso normativo para operacionalização da reforma, obrigando as instituições a aderir, redefinindo seus cursos técnicos, cujas estruturas curriculares passariam a apresentar uma duração rápida e desagregada da educação regular, visando ao atendimento e à subordinação à lógica do mercado. Esta situação teve amparo na própria LDB, que demonstra a desobrigação do Estado ao admitir, no parágrafo 4° de seu artigo 36, que a preparação para o trabalho e a habilitação profissional são passíveis de desenvolvimento “[...] nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996), tornando-se claras as determinações do BM em relação às reformulações estruturais da educação profissional, tendo em vista o lucro e o atendimento às necessidades concorrenciais das empresas em detrimento da ideia da educação e formação profissional como um direito público, de qualidade social.

Acerca desse tema, Coraggio (1996 *apud* Silva, 2007, p. 17) afirma que há, na

[...] perspectiva educacional do Banco, “(...) uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa”.

Além de tolher uma formação profissional integrada com a formação geral, essa legislação induziu à fragmentação da educação, reafirmando desigualdades sociais em busca de formação sem gastos elevados, visando à acelerada formação de mão-de-obra. Para tanto, os novos cursos deveriam conferir aos estudantes as competências requeridas pela realidade do mercado de trabalho, assentadas nos novos requisitos de qualificação profissional constituídos pelos “modernos” padrões de produção.

Neste cenário, embora se tenha desenvolvido importante embate, com fortes críticas e manifestações de entidades ligadas à educação, sobretudo de trabalhadores da educação e estudantes, reivindicando a conexão entre formação acadêmica e profissional, verificou-se que no quadro de dirigentes das instituições escolares “[...] a resistência cedeu lugar, por parte da maioria dos dirigentes, à adesão, à acomodação ou a um consentimento forçado, [...] o que prevaleceu foi a adesão dos dirigentes ou a acomodação passiva interna” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006, p. 350).

Como é recorrente no âmbito da educação pública brasileira a vinculação de recursos a determinações políticas, torna-se possível atribuir a aceitação da reforma, particularmente a extinção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, à iminente ameaça de falta de verbas

para a manutenção das escolas. Com isso, o governo federal utilizou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), como recurso determinante na aquiescência da reforma por parte das instituições. Dessa forma, as que almejassem receber os recursos desse programa necessitavam elaborar seu “Plano de Implantação da Reforma”, considerando compromissos de natureza legal:

- a) adesão clara aos princípios e diretrizes do Programa de Reforma da Educação Profissional, mediante proposição sumária de um modelo técnico-pedagógico permeável à oferta de cursos de níveis diferenciados (básico, técnico e, eventualmente, tecnológico) e de um modelo de gestão flexível, ambos sintonizados com a nova estrutura da Educação Profissional, nos termos da Lei n. 9.394, do Decreto n. 2.208/97 e da Portaria n. 646/97;
- b) estratégias para a desativação gradativa do ensino acadêmico na Escola, com indicação quantitativa, ano a ano, de matrículas no propedêutico e no técnico [...] (LIMA FILHO, 2002, p. 279).

No referido plano, deveriam ser observados também compromissos de natureza operacional, dentre os quais Lima Filho (2002, p. 279) destaca o plano de utilização dos professores de educação geral, em decorrência da redução de vagas na área propedêutica. No âmbito da Rede Federal, particularmente na ETF/SC, verificou-se forte desestabilização dos docentes da formação geral em função de suas novas condições de trabalho a partir da extinção do ensino médio. Tendo em vista que nessa instituição todos os professores da cultura geral se encontravam lotados em departamento próprio, pairava entre esse coletivo a apreensão de que não houvesse mais lugar para todos nos cursos desenvolvidos a partir da reforma e que, conseqüentemente, fossem de maneira impositiva transferidos para instituições da rede estadual de ensino para atuar diretamente no ensino médio.

Cabe ressaltar, ainda, que a desvinculação dos cursos técnicos em relação ao ensino médio constituiu condição indispensável à admissão dos projetos elaborados pelas instituições na busca de recursos financeiros, em função das políticas impostas pelo BID.

Fruto do acordo com o BID, principal agência financiadora da reforma da educação profissional,⁸⁶ o PROEP - programa que, segundo o MEC, teve como finalidade a expansão, reforma e modernização da educação profissional com vistas à diversificação e ampliação de vagas e à conformação dos currículos às demandas da realidade do mundo do trabalho - envolveu um montante de 500 milhões de dólares no período de 1997 a 2003. Desse total, 250 milhões seriam provenientes de empréstimo junto a esse banco e os outros 250 milhões, do

⁸⁶ Dada a primazia do BM no atendimento ao ensino fundamental, o BID passou a ocupar o lugar daquela agência no financiamento da educação profissional brasileira a partir dos anos 1990 (LIMA FILHO, 2004).

orçamento da União (MEC), bem como do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), com valores iguais de 125 milhões cada um (LIMA FILHO, 2002).

Sob outra perspectiva, denota-se, na articulação desse programa, o envolvimento do Estado na privatização da educação profissional, uma vez que o Proep foi utilizado para a concepção de um novo segmento de instituições escolares, o das escolas comunitárias, considerado o mais “dinâmico” pelo MEC em relação à reforma da educação profissional. De acordo com o ministério, esse segmento caracteriza-se:

[...] pelo conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que atuam ou pretendem atuar na área da educação profissional, tais como: sindicatos patronais ou de empregados, de qualquer setor profissional; instituições privadas sem fins lucrativos, preferencialmente articuladas em parcerias, com ou sem participação do poder público (BRASIL, 2002, p. 18).

Para Neves:

A condição em que se dá a institucionalização de uma *escola comunitária* de educação profissional financiada pelo PROEP é fruto da correlação de forças entre os diversos agentes políticos e sociais que intervêm na realidade local, [...] coloca-se sob ‘gestão’ da sociedade civil um serviço público essencial como é a profissionalização de jovens e adultos(2001, p.66).

Com base em dados do PROEP, Pereira (2003) afirma que a Rede Federal foi, no período de 1997 a 2001, entre as instituições, a que recebeu a menor quantia em recursos, assim como foi a que teve a menor quantidade de convênios firmados. Segundo este autor, o segmento das escolas comunitárias⁸⁷ teve 40% de suas propostas de convênio assinadas, enquanto as instituições estaduais conseguiram efetivar 38% dos convênios e as instituições da Rede Federal, apenas 21%, o que correspondeu, respectivamente, a 43,4%, 35,6% e 21% do total de recursos mobilizados.

Apresenta-se, no quadro 5 (Fig. 24), uma ilustração do quantitativo de recursos disponibilizados via PROEP no período de 1998 a 2001.

SEGMENTO	1998	1999	2000	2001	Total de convênios	R\$ (milhões)
Federal	27	15	04	03	49	101,1
Estadual	16	11	08	33	88	173,7
Comunitário	01	47	23	22	93	210,5
Total	44	73	55	58	230	485,3

Figura 24 - Quadro 5 - Relatório de atividades do Proep
Fonte: Revista MEC/SEMTEC/PROEP 2001, extraído de Pereira (2003)

⁸⁷ Como *escolas comunitárias*, a LDB classifica as escolas privadas “[...] que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (Art. 20, Inciso II).

A criação das escolas comunitárias, nesse contexto, não pode ser considerada expansão do ensino técnico público brasileiro, uma vez que apenas 50% das vagas eram gratuitas, infringindo o caráter público e gratuito da educação, sendo os outros 50% passíveis de cobrança de mensalidade. Foi aberto o caminho, dessa forma, a uma verdadeira privatização dessas instituições, realizada por meio de parcerias com a esfera privada. O governo federal, assim, eximiu-se de investimentos na ampliação da Rede Federal, conforme o parágrafo 5º do Artigo 44 da Lei Federal Nº 8.948/94, acrescentado pela Medida Provisória Nº 1.549/97, como explicitado no item 1.5 deste texto, definindo que a expansão do ensino técnico por parte da União somente se efetuaria em parceria com os estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, sob cuja responsabilidade ficariam a manutenção e a gestão de novas unidades escolares criadas.

As políticas educacionais, nessa conjuntura, focaram a ação educativa no desenvolvimento econômico, transferindo a gestão de recursos públicos da educação para a iniciativa privada, em consonância com o modelo de governo neoliberal adotado, calcado na redução do gasto com a educação pública, direcionando os investimentos para o ensino fundamental, justificado pelas metas da “Conferência Mundial de Educação para Todos”,⁸⁸ a partir da qual foram geradas ações visando à garantia da educação primária⁸⁹ para a população em nível mundial, fundamentadas no cumprimento de suas “necessidades básicas de aprendizagem (Nebas)”,⁹⁰ considerando a suficiência desse nível de ensino para tal.

Esta situação traduz a redução da qualidade da educação a um patamar diminuto, de atendimento às necessidades mínimas, em favor do desenvolvimento de habilidades e capacidades concebidas para a conformação às questões ao mercado.

Em termos de Brasil, o governo já se comprometia, pela nova LDB, com ações referentes aos princípios acordados a partir da Conferência de Jomtien, que instituía a “Década da Educação”, a ser contada a partir de um ano após a publicação da LDB. De acordo com o parágrafo 1º do Artigo 87 dessa Lei, “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação,

⁸⁸ Jomtien/Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

⁸⁹ No Brasil, refere-se ao Ensino Fundamental (SIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

⁹⁰ Segundo SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2007), para Torres (1995) o conceito de NEBAS refere-se aos conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito no enfrentamento suas necessidades básicas em sete situações: sobrevivência, desenvolvimento pleno de suas capacidades, uma vida e um trabalho dignos, participação plena no desenvolvimento, melhoria da qualidade de vida, tomada de decisões informadas e, possibilidade de continuar aprendendo. (TORRES, Rosa Maria. **Que [e como] é necessário aprender?** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2 ed. Campinas. Papirus, 1995).

com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

Mais uma vez se vivenciou a rejeição do governo em relação a uma proposta coletiva da sociedade civil no âmbito da educação, que, representada pelo FNDEP elaborou uma proposta de Plano Nacional de Educação no período de 1996 a 1997.

Segundo Frigotto e Ciavatta:

Os planos nacionais de educação destinam-se a regulamentar a lei nacional de educação em termos de traduzir a política educacional em vigor em estratégias de cumprimento da lei. Esse procedimento supõe uma ampla negociação com a sociedade e com o Legislativo de modo que se garanta a orientação política da lei por meio da destinação efetiva de recursos e da elaboração de instrumentos legais complementares (2003, p. 111-112).

Respaldado na representatividade de distintos segmentos da sociedade organizada e implicada com uma concepção de educação pública, gratuita, de qualidade social e acessível à grande população brasileira, o FNDEP liderou a construção coletiva do “Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira”, visando à democracia e à inclusão social, por meio de diversos eventos locais, estaduais e nacionais preparatórios, vindo a consolidá-lo no II Congresso Nacional de Educação,⁹¹ realizado em Belo Horizonte/MG no mês de novembro de 1997. Essa proposta “popular” de plano indicava concepções pautadas em claras definições acerca da configuração de um sistema nacional de educação, assim como da gestão e financiamento da educação,⁹² o que antagonizava com a proposta executada pelo governo federal, guiada

[...] pelo centralismo de decisões, da formulação e da gestão da política educacional, principalmente na esfera federal. Pauta-se pelo progressivo abandono, por parte do Estado, das tarefas de manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de mecanismos de envolvimento de pais, organizações não-governamentais, empresas e de apelos à ‘solidariedade’ das comunidades onde se situam as escolas e os problemas. O que resultou em parâmetros privatistas para o funcionamento dos sistemas de ensino (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, P. 112-113).

O plano elaborado pelo FNDEP foi convertido em projeto de lei em 10 de fevereiro de 1998 e, dois dias depois, o governo federal apresentou à Câmara dos Deputados seu texto de PNE, elaborado por técnicos em gabinetes, sem participação popular, o qual já continha vetos

⁹¹ De acordo com Bollmann (2010), o II CONED (Nov/97) contou com a presença de mais de 5 mil participantes, os quais referendaram o Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade.

⁹² Enunciava o aumento de 4% de investimento do PIB em educação para 10% ao final de dez anos de vigência do Plano Nacional de Educação.

em questões relativas ao provimento da educação, numa demonstração sintomática de ajustamento às orientações das agências internacionais financiadoras da educação, uma vez que tais vetos foram requisitados pela equipe econômica do governo, sobrepondo determinantes econômicos e políticos a questões de cunho educacional e pedagógico.

Em referência à educação profissional, o PNE do MEC, aprovado em janeiro de 2001, fortaleceu as premissas do Decreto N° 2.208/97, preterindo as propostas construídas coletivamente em meio a discussões acumuladas pela sociedade civil organizada, na busca por uma educação vinculada ao ensino regular, visando à composição de um projeto educativo integral.

2.3.4 Parecer CNE/CEB N° 16/99 e Resolução CNE/CEB N° 04/99

Com a LDB e o Decreto N° 2.208/97, foram materializadas as condições para a regulamentação da reforma da educação profissional técnica nos moldes pretendidos pelo MEC⁹³. No início de outubro de 1999, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico através do Parecer CNE/CEB N° 16, anunciando o deslocamento do foco inicial dessa modalidade de ensino, originalmente assistencialista, destinada ao acolhimento de menores abandonados, os “filhos dos desfavorecidos da fortuna”, para a formação profissional com vistas ao exercício profissional atrelado ao campo econômico. Nesse sentido, as diretrizes representavam uma forma de

[...] possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos, a partir de competências profissionais gerais do técnico por área. Para tanto, cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico, com flexibilidade, e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, CNE, 1999a).

O parecer, amparado na compreensão de educação profissional embutida na LDB, caracteriza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico como

⁹³No documento **Política e Resultados 1995 – 2002: a Reforma da Educação Profissional**, lançado em dezembro de 2002, o MEC avalia a nova LDB como “[...] um facilitador porque tornou possível a reforma, sem que fosse necessário aprovar uma lei regular do Congresso e sem mudar a Constituição. A LDB permitiu executar a reforma dentro de um âmbito politicamente muito mais fácil de fazer reformas que são os decretos presidenciais e portarias ministeriais. Portanto, a LDB facilitou muito a reforma, do ponto de vista burocrático e administrativo” (BRASIL, 2002, p. 15).

[...] um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento da educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1999a).

A educação profissional de nível técnico passou a ser constituída com base em vinte “áreas profissionais”, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB Nº 04/99, a qual estipulou, também, as competências gerais e a carga horária mínima de cada área, bem como as competências específicas das habilitações profissionais. Para Ramos, algumas das áreas profissionais:

[...] se traduziram como um recorte abrangente dos campos profissionais, integrando processos de forma ainda não coerente com a divisão técnica e social do trabalho na sociedade brasileira. Por outro lado, alguns campos foram recortados de forma estreita, por demais limitados em relação aos conhecimentos científico-tecnológicos que os caracterizam (2002, p. 404).

As instituições definiram as habilitações a serem desenvolvidas no seu contexto, em conformidade com as áreas profissionais, listadas no quadro 6 (Fig. 25), juntamente com as respectivas cargas horárias mínimas.

ÁREAS PROFISSIONAIS	CARGA HORÁRIA MÍNIMA PARA CADA ÁREA/HABILITAÇÃO
01. AGROPECUÁRIA	1200
02. ARTES	800
03. COMÉRCIO	800
04. COMUNICAÇÃO	800
05. CONSTRUÇÃO CIVIL	1200
06. DESIGN	800
07. GEOMÁTICA	1000
08. GESTÃO	800
09. IMAGEM PESSOAL	800
10. INDÚSTRIA	1200
11. INFORMÁTICA	1000
12. LAZER E DESENVOLVIMENTO SOCIAL	800
13. MEIO AMBIENTE	800
14. MINERAÇÃO	1200
15. QUÍMICA	1000
16. RECURSOS PESQUEIROS	1200
17. SAÚDE	1200

18. TELECOMUNICAÇÕES	800
19. TRANSPORTES	800
20. TURISMO E HOSPITALIDADE	800

Figura 25 - Quadro 6 – Áreas profissionais determinadas pela Resolução N° 04/99
Fonte: Resolução N° 04/99.

São, ainda, indicadas, como “premissas básicas” das diretrizes:

[...] possibilitar a definição de metodologias de elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade (BRASIL, 1999a).

Atendendo às proposições expressas nas diretrizes curriculares, os currículos dos cursos técnicos passaram a ser desenvolvidos sob o conceito de competência, com vistas à formação de técnicos com um perfil profissional pretensamente adequado às constantes transformações da demanda do mercado de trabalho, adaptando as subjetividades às suas novas reivindicações. O conceito de competência profissional definido na resolução refere-se à “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999b), invariavelmente vinculada à autonomia do trabalhador ante as transformações nas relações de produção. Isto demonstra a convergência numa formação de trabalhador dependente das demandas dos setores produtivos, em detrimento de uma formação humana, integral, crítica, de qualidade social, que acolha as reais necessidades da classe trabalhadora, em substituição ao adestramento técnico de mão-de-obra, que daria ao trabalhador competitividade, capacidade de controle sobre o processo de produção e até do mercado de trabalho.

Nesse sentido, é conveniente ressaltar o comentário de Hirata (1994), ao afirmar que

[...] o modelo de competência não é uma construção originária do campo da educação, mas dos negócios, o que reforça a leitura [...] de que as reformas recentes no ensino médio e no técnico implicaram decisões que tendem a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo [...] (apud FERRETI e SILVA JÚNIOR, 2000, p. 52).

Assim, a construção dos novos cursos alinhada ao aparato normativo foi decisiva na aplicabilidade da reforma, uma vez que a elaboração dos currículos, necessariamente mais flexíveis e fundamentados em competências, promoveu a aproximação de representantes dos

setores produtivos na determinação das competências necessárias à formação de um profissional com o perfil almejado pelo mercado. Porém, é preciso ressaltar que, em função da constituição da subjetividade que permeia a noção de competência, se criou um panorama de inquietações, dúvidas, insegurança e resistência por parte dos educadores no conjunto das instituições, tendo em vista não apenas a discordância em relação à concepção de um currículo desenvolvido por competências, como também pela falta de ‘capacitação’ oferecida aos trabalhadores da educação profissional, sobretudo aos docentes, que, além de participar da elaboração dos novos currículos, teriam de efetivar sua prática profissional/educativa com base nessa concepção. Mesmo assim, parcela dos educadores, aceitou a ideia de competência e dela se apropriou.

Diferentemente de uma concepção de formação que possibilite ao educando estabelecer relações, desenvolver uma compreensão e leitura de mundo e de sociedade mais crítica e reflexiva, sem a utilização meramente utilitarista dos conhecimentos acumulados pela humanidade, a efetivação da noção de competência no desenvolvimento de um currículo de formação profissional, para Ramos (2001, p. 154) “[...] apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis.”

Focada na constituição de “atitudes”, a ideia de competência na formação profissional configura uma forma de transferência para o trabalhador de questões que envolvem relações de trabalho e produção, assim como o responsabiliza por sua inserção ou permanência no mercado de trabalho, tendo em vista apenas sua condição de formação/qualificação, desconsideradas as relações sociais e políticas estabelecidas nos processos produtivos. Nestes termos, a educação profissional centrada em competência marca a transferência de encargos sociais relativos a emprego e qualificação profissional do Estado para o trabalhador, característica premente do sistema capitalista.

Nesses termos, é forçoso delimitar a necessidade de uma formação profissional integrada com uma formação básica de qualidade social, diferente daquela imposta pelo governo federal na década de 1990, fruto de relações capitalistas de produção. Procurou-se, com este capítulo, trazer elementos para análise do arcabouço legislativo/normativo que produziu a materialidade da reforma da educação profissional no contexto brasileiro, situando, também, a instituição objeto desta pesquisa na trajetória histórica da Rede Federal.

No terceiro, e último, capítulo serão desenvolvidas reflexões acerca da implantação da reforma na instituição, problematizando a adaptação das políticas às singularidades daquele

espaço formativo, assim como os principais impactos curriculares produzidos a partir do cumprimento das novas legislações.

III TECENDO AS TRAMAS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ETF-SC/UNIDADE FLORIANÓPOLIS

As políticas públicas para a educação profissional são, em geral, estabelecidas a partir da análise das alterações no mundo do trabalho. Nessa conjuntura é que o governo federal do Brasil lançou o Decreto N° 2.208/97, assim como toda a estrutura legal que lhe desse amparo, consolidada no final dos anos 1990. Face à complexidade que abrange uma reforma educacional, há que se ponderar os meandros que envolvem diferentes processos de mediações entre sua concepção e materialização nos espaços educativos.

Nesse contexto, se analisará como se deu o processo de implementação da Reforma da Educação Profissional na Unidade Florianópolis da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, ponderando acerca de seus particulares processos de negação e posterior adesão (compulsória), caracterizando as interfaces entre a acomodação legal e os interesses dos sujeitos que compõem a instituição escolar, processo que acarretou transformação da identidade institucional, o que aliás não se limitou à Unidade, mas afetou toda a Rede Federal.

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

3.1 DELINEANDO O CAMPO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Campus Florianópolis - IF/SC, antiga Unidade Florianópolis da ETF/SC, que atualmente conta com 186 servidores técnico-administrativos e um corpo docente com 340 professores, dos quais 272 compõem o quadro efetivo, e 68 são substitutos.⁹⁴

O *campus*, em sua configuração atual, no que se refere ao ensino, é estruturado em seis departamentos acadêmicos, quais sejam: Construção Civil; Eletrônica; Eletrotécnica; Linguagem, Tecnologia, Educação e Ciência (antigo Departamento de Formação Geral); Metal-Mecânica; Saúde e Serviços.

⁹⁴ Dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoas do *Campus* Florianópolis em 6/2/2012.

Em relação ao corpo discente, a instituição comporta 4.760 alunos⁹⁵, distribuídos pelos diferentes cursos, indicados nos quadros apresentados a seguir (Fig. 26 e 27). Observe-se que os dados referem-se a de dezembro de 2011.

Cursos Técnicos Integrados	Nº de Alunos	Cursos Técnicos Subsequentes	Nº de Alunos
Edificações	227	Agrimensura	198 ⁹⁶
Eletrônica	144	Edificações	187
Eletrotécnica	312	Eletrônica	105
Química	88	Eletrotécnica	155
Saneamento	201	Enfermagem PROEJA	63
		Informática	60
		Manutenção Automotiva	63
		Mecânica	130
		Meio Ambiente	43
		Meteorologia	27
		Saneamento	51
		Segurança do Trabalho	83
		Informática para EAD	363

Figura 26- Quadro 7 - Nº de alunos nos Cursos Técnicos Integrados e Subsequentes - Dezembro /2011
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Sistema Acadêmico Institucional.

Cursos Superiores de Tecnologia	Nº de Alunos	Pós-Graduação	Nº de Alunos
Construção de Edifícios	93	Especialização Desenvolvimento de Produtos Eletrônicos	39*
Design de Produtos	125	Especialização Ensino de Ciências (UAB)	330
Gestão Pública EAD	496	Especialização Gestão de Saúde(UAB)	362
Gestão de Sistemas de Energia	95	Especialização Gestão Pública (UAB)	214
Mecatrônica	151	Mestrado em Mecatrônica	45 ⁹⁷
Radiologia	55		
Sistemas Eletrônicos	123		
Tecnologia da Informação	73		

Figura 27 - Quadro 08 - Nº de alunos nos Cursos Superiores de Tecnologia e Pós-Graduação - Dezembro/2001
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Sistema Acadêmico Institucional.

No total de alunos está incluído o curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Orquestra, com 59 alunos. Também devem ser acrescentados os cursos de FIC de Cozinha,

⁹⁵ Dados referentes ao mês de dezembro de 2011, informados pelo Cadastrador Institucional, em 6/2/2012 - retirados do Sistema Acadêmico do *Campus* Florianópolis.

⁹⁶ Nesse quantitativo estão incluídos dois alunos do Curso Técnico de Geomensura (em extinção), nomenclatura adotada na reformulação curricular decorrente da Reforma da Educação tratada nesta dissertação, posteriormente modificada para adequação ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

⁹⁷ Dados referentes ao mês de novembro de 2011.

com 8 alunos e Técnico em Cozinha – PROEJA, com 19 alunos, desenvolvidos em parceria com o *campus* Florianópolis Continente.⁹⁸

Para embasar o campo empírico desta pesquisa, foram utilizados, como fontes, documentos institucionais que circularam durante o período de implantação da reforma, assim como um conjunto de legislações (leis, decretos, portarias, resoluções) nacionais que compuseram seu aparato normativo, além dos projetos pedagógicos de cursos técnicos da ETF/SC, Unidade Florianópolis, desenvolvidos no período imediatamente anterior e no posterior ao da Reforma da Educação Profissional.

Com vistas à análise sobre as percepções e posicionamentos dos educadores frente ao movimento reformador em questão, optou-se por entrevistas semiestruturadas⁹⁹, uma vez que também constitui objetivo desta pesquisa identificar os sentidos da reforma apreendidos no campo institucional. O roteiro das entrevistas consta no “Anexo 2” desta dissertação.

O universo de entrevistados é de seis educadores, intencionalmente escolhidos por seu envolvimento direto, a juízo da pesquisadora, na implantação da reforma na Unidade Florianópolis- ETF/SC - e por representarem tanto os educadores da formação geral como da formação específica/técnica. Alguns, além de docentes, com atividade em sala de aula, ocupavam, paralelamente, funções administrativas.

As entrevistas foram realizadas no final do mês de novembro de 2011, nas dependências do Campus Florianópolis/IF-SC, em sala anexa à da Coordenadoria Pedagógica. Este ambiente foi considerado ideal para a atividade, por ser de fácil acesso a todos os entrevistados e possibilitar total privacidade. Apenas um dos interlocutores preferiu outro espaço. Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos interlocutores e em seguida transcritas. Com todos, a atividade foi iniciada pela apresentação dos objetivos e uma breve caracterização da pesquisa.

Para resguardar a identidade dos educadores, foram estabelecidos códigos de identificação compostos pelas letras maiúsculas A, B, C, D, E e F. Além disso, resguardou-se também o gênero dos entrevistados, optando-se por referenciá-los, indistintamente, pelo sexo masculino.

⁹⁸ O curso de FIC Cozinha teve o último módulo desenvolvido no segundo semestre de 2011 (final do curso) e o Técnico em Cozinha teve início nesse mesmo período letivo. Os cursos foram desenvolvidos em parceria entre aos dois *campi* localizados na cidade de Florianópolis, sendo que as unidades curriculares referentes à formação técnica/específica foram trabalhadas no *Campus* Florianópolis Continente e a parte relativa às unidades curriculares da formação geral, no *Campus* Florianópolis. Cabe esclarecer que a elaboração dos Projetos Pedagógicos, assim como o desenvolvimento curricular dos dois cursos foi realizado em conjunto, por educadores dos dois *campi*.

⁹⁹ O projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos/UEDESC, sob o Número de Referência 156/2011.

No quadro 9 (Fig. 28), sintetiza-se o perfil dos entrevistados, buscando identificar elementos como idade, formação, tempo de serviço no magistério e tempo de serviço no IF/SC.

Entrevistados	Idade	Formação	Tempo de Serviço no Magistério	Tempo Serviço no IF-SC
Entrevistado A	52	Graduação em Pedagogia Mestrado e Doutorado em Engenharia de Produção	30	30
Entrevistado B	50	Licenciatura em Matemática Mestrado e Doutorado em Engenharia de Produção	27	22
Entrevistado C	51	Graduação em Eng. Elétrica Mestrado em Educação	25	25
Entrevistado D	60	Grad. Engenharia Mecânica Licenciatura em Mecânica e Desenho Técnico Mestrado em Engenharia	36	36
Entrevistado E	52	Licenciatura em Física Mestrado em Educação	17	17
Entrevistado F	46	Graduação em Pedagogia Mestrado em Educação	21	26

Figura 28 - Quadro 9 - Perfil dos Educadores Entrevistados
Fonte: Elaboração própria.

Sobre os interlocutores, os dados permitiram algumas classificações. Todos têm idade superior a 46 anos. Com exceção de um entrevistado, que atua há 17 na instituição, todos os outros atuam, no mínimo, há 22 anos no IF/SC, o que permite inferir que vivenciaram muitos momentos de transformação institucional e também da própria educação profissional brasileira.

Chama a atenção o fato de que a grande maioria iniciou a atuação profissional docente exatamente na ocasião do ingresso na Escola Técnica Federal de Santa Catarina, onde permanecem, ou seja, tiveram e têm uma vida profissional inteira vinculada à educação profissional.

Acerca da formação, constata-se que todos têm titulação de mestre, a maioria na área da educação. Dois possuem doutorado, que apesar de não terem sido desenvolvidos em programas de educação, envolveram pesquisas e temáticas relacionadas à educação profissional.

Em seguida às transcrições das entrevistas, o conteúdo foi organizado em torno de alguns temas/categorias de análise do conteúdo, buscando-se, paralelamente, classificar e compreender os discursos na perspectiva de superar a simples descrição das falas. A partir de elementos comuns, os temas ficaram assim organizados: percepção acerca da reforma e suas

motivações; posturas adotadas diante da reforma; a implantação da reforma na visão dos educadores; dinâmicas da implantação da reforma; principais transformações curriculares.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SANTA CATARINA - UNIDADE FLORIANÓPOLIS

A reforma interrompeu uma proposta de ensino historicamente solidificada na Escola Técnica Federal de Santa Catarina, marcada pela formação integral dos profissionais egressos, e caracterizada pela integração curricular entre formação propedêutica e formação profissional. Por meio dessa reforma, que aprofundou o distanciamento entre cultura escolar e cultura do trabalho, o governo federal desvirtuou a configuração do ensino técnico desenvolvido até então, não apenas na ETF/SC, mas no conjunto de instituições federais que desenvolviam cursos técnicos integrados ao ensino médio, ou seja, nas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs.

A ETF/SC passou, no ano 1996, por um processo de elaboração de seu Plano Político Pedagógico (PPP), construído por meio de audiências públicas, congressos, seminários e reuniões, contando inclusive com a assessoria de educadores da Universidade Federal de Santa Catarina. Desde o segundo semestre de 1994 começou, junto à comunidade escolar, um processo de discussão e avaliação da estrutura administrativa, pedagógica, física e de recursos humanos, nomeado Planejamento Estratégico Situacional, que serviu de base para a elaboração do PPP (ALMEIDA, 2010).

Sobre essa temática, é possível inferir das entrevistas tratadas no item 3.4 desta dissertação, não serem prática comum na instituição as discussões sobre os currículos antes da elaboração do PPP, centrando-se as atividades em meros ajustes de grades curriculares quando houvesse algum tipo de reforma curricular.

A realização do PPP submeteu à discussão coletiva os temas pedagógicos e curriculares no contexto da instituição.

Um marco importante desse documento foi a sustentação da oferta de cursos técnicos pós-médios, ou seja, direcionados a pessoas que já haviam cursado o ensino médio (denominados Cursos Técnicos Especiais), cuja duração era de três ou quatro semestres. O coletivo da instituição considerava que, além dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, desenvolvidos historicamente e com grande reconhecimento social, os cursos pós-médios deveriam ter sua oferta aumentada e diversificada, em função da demanda para tal na

sociedade¹⁰⁰. No início da década, em 1990, a ETF/SC implantou seu primeiro curso pós-médio, o de Segurança do Trabalho, na Unidade Florianópolis. Em anos seguintes novos cursos foram se propagando, conforme indica o quadro 10 (Fig. 29).

Ano	Curso	Unidade de Ensino
1990	Segurança do Trabalho	Florianópolis
1994	Eletromecânica	Jaraguá do Sul
1995	Enfermagem	Florianópolis ¹⁰¹
1995	Edificações	Florianópolis
1995	Refrigeração e Ar Condicionado	São José
1996	Processamento de Dados	Florianópolis
1997	Eletrotécnica	Florianópolis
1998	Estradas	Florianópolis
1998	Hotelaria	Florianópolis
1998	Turismo	Florianópolis
1998	Mecânica	Florianópolis
1998	Radiologia Médica	Florianópolis
1998	Refrigeração e Ar Condicionado com Ênfase em Automação e Controle	São José
1998	Saneamento	Florianópolis
1998	Telecomunicações	São José
1998	Telecomunicações com Ênfase em Redes de Computadores	

Figura 29 - Quadro 10: Cursos Técnicos Pós-Médio da ETF-SC na Década de 1990

Fonte: Elaboração própria a partir de Almeida (2010, p. 119)

Além desses, a instituição também passou a oferecer os cursos denominados pós-técnicos, que constituíam especializações dos cursos técnicos, desenvolvidos na Unidade Florianópolis. Foram eles: Auxiliar de Eletrônica (1997), Automação industrial (1998), Enfermagem-Especialidade em Segurança do Trabalho (1998), Equipamentos Médico-Hospitalares (1998) e Sistemas Microprocessados, desenvolvidos pelas Unidades de Florianópolis e São José.¹⁰²

Estas informações são importantes tendo em vista que a instituição passou por um processo de intensa negação da reforma, uma vez que o acervo normativo que a fundamentava apresentava como principal ponto a desvinculação obrigatória entre a educação profissional e o ensino médio. Acerca da resistência das instituições componentes da Rede Federal, assim o Ministério da Educação se referiu, em documento intitulado “Política e Resultados 1995 – 2002: A Reforma da Educação Profissional”:

¹⁰⁰ A ETF/SC também realizava, por meio de sua fundação (FETESC), cursos técnicos especiais (pós-médio) fora de suas dependências “[...] visando atender aos alunos de cidades distantes dos centros de formação profissional do Estado de Santa Catarina, onde se percebem a carência de mão-de-obra especializada e, por outro lado, a demanda existente” (ETF/SC, 1997c, P. 83).

¹⁰¹ Curso desenvolvido na Gerência Educacional de Joinville, localizada no Norte do Estado de Santa Catarina e vinculada, naquele momento, à Unidade Florianópolis, que era a Sede do Sistema ETF-SC.

¹⁰² Atualmente, nenhum curso pós-técnico está sendo desenvolvido pelo IF-SC.

Havia uma grande resistência, pois a reforma era vista como uma separação entre a teoria e a prática, entre o aplicado e o conceitual. Isolar o técnico seria um empobrecimento do seu conteúdo pedagógico, ao tirar dos que vão usar as mãos a preparação para usar a cabeça. Esta tem sido a crítica costumeira aos cursos profissionais oferecidos pelo Sistema "S" (BRASIL, 2002, p. 13).

Ao não admitir a razão apresentada pelos educadores da Rede Federal contra a reforma, consubstanciada na separação do ensino técnico e do ensino médio, o MEC insistia em referendar a dualidade característica da formação dos brasileiros, que reservou à grande maioria propostas aligeiradas de formação profissional, independentes da educação básica precedente e visando ao acesso imediato no mercado de trabalho, enquanto o ingresso a níveis mais elevados de ensino ficou restrito a uma minoria (KUENZER, 1999).

Dessa forma, a extinção dos cursos técnicos integrados constituiu, de fato, o ponto forte da referida reforma, provocando uma transformação nas identidades institucionais.

No primeiro momento efetivo que envolveu a Reforma da Educação Profissional, quando o governo federal lançou as bases da reforma através do PL N° 1.603/96, a ETF/SC posicionou-se frontalmente contra, resistindo à extinção dos cursos integrados, por considerar a necessidade de sua continuidade, desenvolvidos numa perspectiva cidadã, de formação integral.

Cada instituição, evidentemente, vivencia os processos de aplicação de uma legislação em função de suas características singulares, de seu contexto e de como se dão as relações sociais em seu interior; isto significa dizer que a reforma ganhou significados próprios em diferentes contextos escolares.

No âmbito da ETF/SC, após um processo de negação e enfrentamento, acompanhado pela atuação contundente de uma direção contrária aos preceitos da reforma, não apenas pela separação dos cursos técnicos e ensino médio, mas também pela representação ideológica que a reforma trazia, de conduzir a formação profissional brasileira a um viés utilitário, centrado basicamente nas demandas do mercado, a instituição transitou por outros movimentos.

Com a mudança de gestão, aos poucos, a disposição de crítica às propostas reformistas do governo federal foi dando lugar a negociações em relação a alguns pontos da reforma, sob a alegação de obrigatoriedade de inserção, tendo em vista a falta de recursos e a possibilidade de conquista de novas verbas, acenada pelo PROEP. A instituição, assim, foi se movimentando numa dinâmica de adesão. Para Lima Filho “[...] existe um processo de mediações que define a aplicação da reforma educacional em função das dinâmicas de aceitação e resistências internas e externas de cada instituição [...]” (2003, p. 77).

Nesse contexto, em 27 de agosto de 1997 foi lançada, na Unidade Florianópolis da ETF/SC, a “Resolução N° 10, do Colegiado Executivo”, aprovando as “Normas de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico para a ETF/SC – Sede¹⁰³”. Tal resolução apresentava a aprovação das normas do Plano de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico:

Considerada a transição, até que se definam os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e técnico, as grades curriculares não sofrerão alterações em nomenclaturas e respectivas cargas horárias das disciplinas. Sendo assim, manter-se-á como referência curricular a Lei N° 5.692/71 para o ensino médio e o Parecer N° 45/72 para o ensino técnico [...]. Posteriormente, definidos os parâmetros curriculares nacionais, serão deflagrados estudos e discussões em nível interno, para a completa implementação do Plano de implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico em 1999 (ETF/SC, 1997a).

As normas estabelecidas fundamentavam-se nas deliberações estabelecidas no PPP institucional e na Lei N° 9.394/96, prevendo como condições legais para a implantação da reforma três premissas básicas: matrículas independentes para o ensino médio e ensino técnico, grades curriculares com estruturas diferenciadas e certificações concedidas de forma independente.

Sobre as modalidades a serem oferecidas, o documento previa modalidades concomitantes e sequencial para os cursos técnicos e o ensino médio propedêutico, todos com ingresso por exame de classificação.

Acerca da composição curricular, as normas previam que as grades curriculares dos cursos técnicos integrados seriam desmembradas em duas partes: uma, contemplando o currículo do ensino médio, composta pelas disciplinas da Cultura Geral e de disciplinas da Parte Diversificada; outra, abrangendo o currículo do ensino técnico, composta pelas disciplinas Cultura Técnica e de disciplinas da Parte Diversificada (a mesma do Ensino médio).

Sobre a “Parte Diversificada” assim se refere o PPP: “A Parte Diversificada (25% do currículo = 600h) do Ensino médio será aproveitada para o ensino técnico, através da incorporação de disciplinas/conteúdos específicos direcionados para uma determinada área ou habilitação profissional” (ETF/SC, 1997)

¹⁰³ Nesse momento, a Unidade Florianópolis era considerada a Unidade Sede do conjunto de escolas que compunham a ETF/SC.

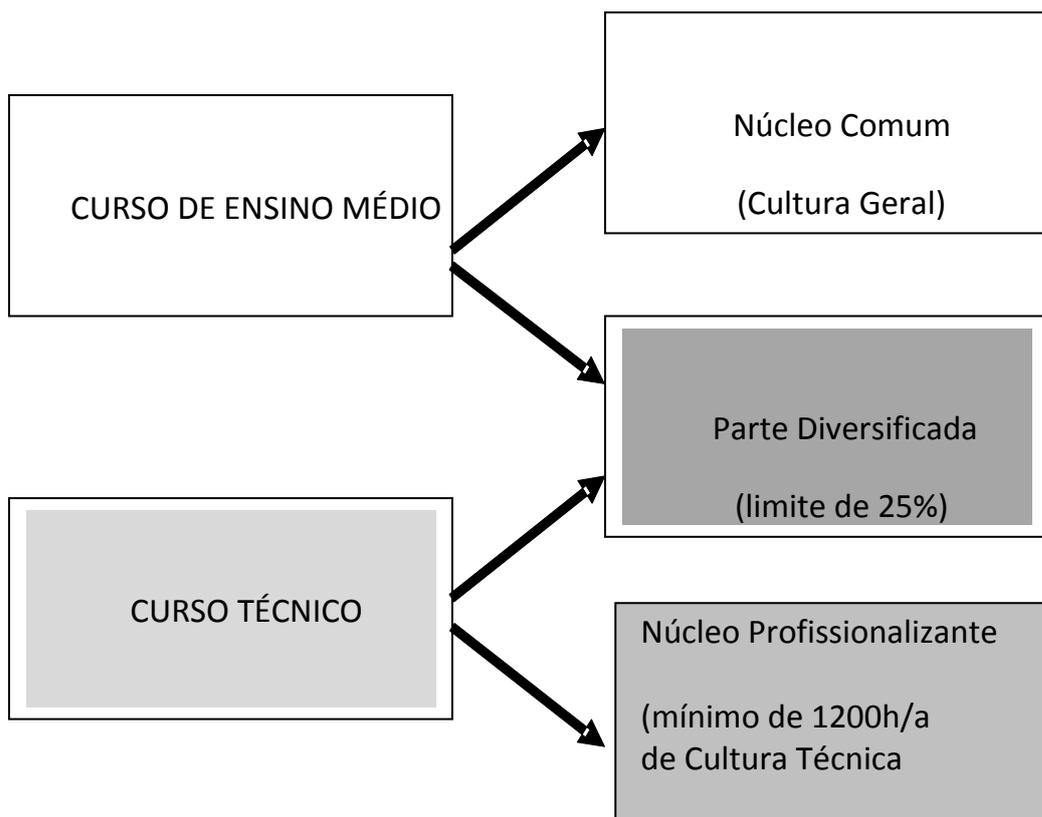


Figura 30 - Composição curricular proposta no Plano de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico – 1997

Fonte: ETF/SC, 1997b

Apresenta-se, no quadro 11 (Fig. 31), constante do PPP, um exemplo de estrutura curricular para o ensino médio a ser implantado.

ÁREA	BASE COMUM	PARTE DIVERSIFICADA
CÓDIGOS E LINGUAGENS	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Artes Educação Física Matemática	Desenho Básico Informática
SOCIEDADE E CULTURA	História Geografia Sociologia Filosofia	Gestão Relações Interpessoais
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Química Física Biologia	Ciências Ambientais Segurança do Trabalho
Carga Horária Básica	1800h	600h (25%)
Carga Horária Total	2400h	

Figura 31 - Quadro 11 Estrutura Curricular para o Ensino Médio

Fonte: ETF/SC, 1997c.

Para a composição da Parte Diversificada, verificam-se três possibilidades assumidas:

1- Incorporação da cultura tecnológica no ensino médio. Ex: Relações no trabalho, Gestão e Administração; 2- profissionalização específica por área ou habilitação profissional; 3- conteúdos generalistas de formação profissional. Ex: conteúdos que estejam associados a um conjunto de áreas profissionais (ETF/SC, 1997, p. 101).

Em 28 de julho de 1999, por meio da Resolução N° 20/99, o colegiado executivo da Unidade Florianópolis revogou a Resolução N° 10/97 e aprovou as “Normas de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico- Período de Transição”, discutidas e deliberadas juntamente com os gerentes educacionais reunidos em 20 de julho de 1999. Tais normas mantinham, basicamente, o mesmo teor das anteriores, prevendo para o ensino médio, realizado em seis semestres/fases, a parte diversificada desenvolvida a partir do terceiro semestre. Para os cursos técnicos desenvolvidos por meio de concomitância interna, a aplicação da parte diversificada era desenvolvida do terceiro ao sexto semestre (a mesma do ensino médio). Para os cursos técnicos desenvolvidos na forma sequencial ao ensino médio, apenas disciplinas técnicas.

ENSINO MÉDIO	FASES							
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Base comum								
Parte diversificada								

ENSINO TÉCNICO	FASES							
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a
Parte diversificada								
Profissionalizante								

Figura 32 - Composição Curricular proposta nas Normas de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico – Período de Transição
Fonte: ETF/SC, 1997b.

Até 1999, a Unidade Florianópolis ainda ofereceu vagas para os cursos técnicos integrados; porém, no ano 2000, efetivou-se a separação dos currículos, com a oferta do ensino médio propedêutico e de cursos técnicos apenas na modalidade sequencial e na concomitância interna, ou seja, para alunos do próprio ensino médio da instituição.

Os projetos dos novos cursos foram elaborados por comissões instituídas por portarias institucionais. Mesmo durante esse período, constatava-se o descontentamento de parte dos docentes, pois, além da extinção dos cursos integrados, passava a se desenvolver um curso de

ensino médio propedêutico dentro de uma instituição de educação profissional, o que descaracterizava sua identidade.

Todavia, essa foi uma característica marcante da instituição no contexto da reforma: não extinguir totalmente o ingresso de jovens oriundos do ensino fundamental, ao adotar o ensino médio, amparado pela Portaria N° 646/97, que, embora previsse a possibilidade de oferta dessa modalidade na Rede Federal, limitava sua oferta a um máximo de 50% do número total de vagas reservadas aos cursos técnicos em 1997.

Este constituiu um dos pontos determinantes da resistência da instituição à reforma, apesar de um significativo decréscimo no número de vagas disponibilizadas pela escola aos egressos do ensino fundamental. No ano de 1998, a quantidade de vagas reservadas aos cursos técnicos integrados na Unidade Florianópolis foi de 680 e, em 2005, já sob o desenvolvimento do ensino médio não-profissionalizante, o quantitativo foi de 320¹⁰⁴, o que indica uma redução de 47%.

O gráfico a seguir (Fig. 33) ilustra a queda expressiva no número de vagas oferecidas a estudantes oriundos do ensino fundamental na ETF/SC – Unidade Florianópolis.

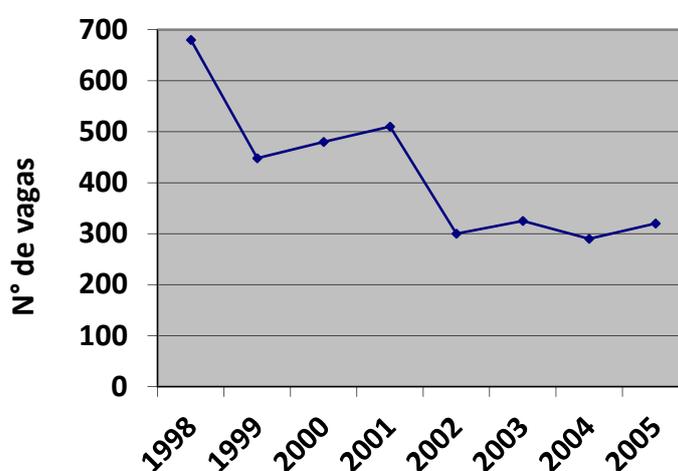


Figura 33 – Gráfico 1- Oferta de vagas nos cursos de nível médio - 1998 a 2005
Fonte: Elaboração própria a partir dos Relatórios de Gestão.

É importante destacar o impacto social negativo causado pela redução na oferta de vagas públicas para o ensino médio na Rede Federal, reconhecida, inclusive pelo próprio MEC, por sua qualidade. Além disso, o ministério usou como um dos pontos de justificativa da reforma na Rede Federal a suposta elitização de seu alunado, porém, com a medida

¹⁰⁴Dados retirados dos Relatórios de Gestão de 1999 e 2005.

restritiva, a concorrência às vagas do ensino médio cresceu muito, pois esses cursos eram vistos pela comunidade como uma forte possibilidade de preparação para o vestibular, dada a sua qualidade.

Na Unidade Florianópolis, a procura pelo ensino médio foi grande, com o número aproximado de 15 a 20 candidatos por vaga¹⁰⁵. Segundo educadores envolvidos com o sistema de ingresso da instituição, verificou-se, na época, a instalação na cidade de cursinhos e materiais preparatórios para o exame de classificação da ETF/SC, uma vez que alunos de escolas particulares teriam a chance de cursar todo o ensino médio, de forma gratuita, em uma instituição federal.

Outro ponto que corrobora a possível “elitização” do ensino médio da instituição diz respeito ao período de desenvolvimento do curso - apenas diurno -, o que inibia a participação de pessoas já inseridas no mercado de trabalho, diferentemente dos cursos técnicos integrados, desenvolvidos também no período noturno.

No momento da implantação da Reforma da Educação Profissional, a Unidade Florianópolis desenvolvia os seguintes cursos técnicos integrados ao ensino médio: Agrimensura, Mecânica, Edificações, Eletrotécnica, Saneamento e Eletrônica.

Com a proibição da oferta de cursos técnicos integrados, imposta pelo Decreto N° 2.208/97, a instituição deu início ao processo de incremento dos cursos pós-médio, que, como foi mencionado, já vinham sendo desenvolvidos antes mesmo da reforma, indicando uma possibilidade a mais de inserção de trabalhadores na educação profissional. Para o coletivo da escola, esses cursos representavam a possibilidade de ingresso a pessoas que estavam há tempo fora do contexto escolar, inclusive para quem já trabalhava e retornava à escola em busca de uma formação profissional.

Este aumento da oferta de cursos pós-médio também pode ser considerado uma marca significativa da escola frente à Reforma da Educação Profissional, uma vez que, diferentemente de outras instituições componentes da Rede Federal, que sofreram um impacto acentuado no quantitativo total de vagas disponibilizadas à sociedade nos seus diferentes cursos, principalmente os cursos técnicos, a Unidade Florianópolis passou de um total de 1.168 vagas disponibilizadas em 1998 para 1.476 vagas no ano de 2005, como pode ser observado no quadro 12 (Fig. 34). Nele, apresenta-se a evolução da oferta de vagas em todos

¹⁰⁵ Devido à falta de registro, esses valores foram obtidos por meio de conversas com servidores que trabalhavam com o ingresso naquele período.

os níveis de ensino na Unidade Florianópolis no mesmo período¹⁰⁶, já incluídos os cursos superiores implantados a partir de julho de 2002.

Evolução da oferta de vagas por nível – Unidade Florianópolis										
Nível			1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Ensino Médio			680	448	480	510	300	325	290 ¹⁰⁷	320
Técnico Pós-Médio			440	452	1.071	1.035	737	780	986	898
Pós-Técnico			48	136	72	-	-	-	-	-
Ensino Superior							92	218	228	258
Total			1.168	1.038	1.623	1.545	1.129	1.323	1.504	1.476

Figura 34 - Quadro 12 - Evolução da oferta de vagas por nível de ensino na Unidade Florianópolis: 1998- 2005

Fonte: Relatórios de Gestão.

Percebe-se que o aumento da oferta de vagas em cursos técnicos pós-médio contribuiu significativamente para a manutenção do quantitativo total de vagas anuais da instituição naquele período.

Após a separação formal entre os cursos técnicos e o ensino médio, além de os cursos já existentes terem seus projetos pedagógicos adequados aos preceitos da legislação reformadora, também se criaram novos cursos, como os de Meio Ambiente, Automobilística, Meteorologia e Sistemas de Informação.

O quadro 13 (Fig. 35) mostra a evolução da oferta de vagas disponibilizadas nos cursos técnicos no período imediatamente anterior e no posterior à aplicação do Decreto N° 2.208/97 na Unidade Florianópolis.

Evolução da oferta de vagas nos Cursos Técnicos Pós-Médio Unidade Florianópolis/ 1998- 2005									
CURSOS	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
Mecânica	39	52	134	92	80	92	96	96	
Eletrotécnica	50	20	85	92	110	176	210	158	
Edificações	44	49	122	76	144	136	144	144	
Saneamento	44	48	79	24	50	44	48	48	
Eletrônica	64	74	90	132	71	130	40	40	
Radiologia Médica	32	32	40	20	-	-	-	-	
Hotelaria	16	25	0	0	-	-	-	-	
Informática	32	48	32	48	50	-	-	-	
Turismo	16	25	0	0	-	-	-	-	
Estradas	39	15	0	0	-	-	-	-	
Segurança do Trabalho	64	64	64	64	64	52	64	64	
Enfermagem	-	56	56	48	66	48	50	-	
Geomensura				76	74	96	96	96	
Meio Ambiente				24	28	29	48	72	

¹⁰⁶Os Relatórios de Gestão utilizados nesta pesquisa referem-se ao período de 1998 a 2005. Embora se desejasse trabalhar com dados a partir de 1995, teve-se acesso aos documentos citados, disponíveis na página digital da instituição, uma vez que antes de 1998 esses documentos não eram digitalizados e por problemas de diversas ordens tais relatórios não foram localizados.

¹⁰⁷A partir desse ano, foi iniciada a oferta do Ensino Médio para Jovens e Adultos (EMJA), no período noturno.

Automobilística						46	52	40
Meteorologia						26	52	52
Sistemas de Informação						5	40	40
Total	440	488	702	696	737	870	940	850

Figura 35 – Quadro 13 - Evolução da oferta de vagas nos cursos técnicos pós-médio da Unidade Florianópolis/ 1998- 2005

Fonte: Relatórios de Gestão.

É importante salientar que os novos cursos foram construídos separadamente da formação geral, indicando uma formação diversa daquela desenvolvida nos cursos integrados.

3.3 A DESVINCULAÇÃO DOS ENSINOS MÉDIO E TÉCNICO

Anteriormente à Reforma da Educação Profissional, os cursos técnicos desenvolvidos na Unidade Florianópolis da ETF/SC fundavam-se numa perspectiva de formação integral, com uma arquitetura curricular que contemplava a integração entre a formação geral e a formação técnica específica. Os cursos tinham duração de seis ou oito semestres letivos. Nos dois primeiros, denominados “Núcleo Comum”, concentravam-se as disciplinas da formação geral, constituídas por conteúdos propedêuticos. A partir do terceiro semestre, eram incorporados disciplinas e conteúdos do Núcleo Profissionalizante.

Junto com a separação do ensino médio e técnico foi lançada, no contexto da reforma, a modularização dos currículos, tendo em vista que, segundo as novas diretrizes, a possibilidade de itinerários formativos diferenciados libertaria os estudantes da rigidez até então encontrada nas habilitações mais extensas, vinculadas ao ensino médio. Além disso, outra justificativa apresentada para a organização modular dos cursos referia-se à possibilidade de constantes revisões e atualizações curriculares, face às demandas do mercado de trabalho. Percebe-se que as saídas intermediárias dos cursos, que poderiam conferir o direito a certificações parciais, estavam imersas num conjunto de reformulações que confirmam que o ensino profissional dependia dos ditames e demandas do mercado. Os cursos, por isso, foram organizados em módulos¹⁰⁸, e o conjunto dos módulos previsto nos Planos de Cursos conferia o direito ao diploma de técnico.

¹⁰⁸ Já na Exposição de Motivos do PL N° 1.603/96, o Ministério da Educação definia os módulos como “[...] unidades pedagógicas autônomas e completas em si mesmas, compostas de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil profissional, já que qualificam para ocupações definidas e que, no seu conjunto, levam a uma habilitação plena de técnico de nível médio (BRASIL/MEC. Exposição de Motivos n° 35/96).

No âmbito da Unidade Florianópolis, a construção dos Planos de Cursos¹⁰⁹ se deu de forma heterogênea, uma vez que cada equipe lançou mão de estratégias próprias, em geral baseadas nas vivências acumuladas dos docentes e na de outros educadores da instituição em relação à educação profissional. Muitos grupos levaram em consideração, primordialmente, os Relatórios de Estágios; outros visitaram empresas da Região da Grande Florianópolis em busca de informações acerca das atividades que os técnicos deveriam e poderiam desempenhar, sob a ótica dos empregadores; enfim, cada grupo buscou os referenciais que considerou mais adequados para promover a vinculação da formação ao mundo do trabalho. Porém, descobriu-se, através da análise dos Planos de Curso, que houve uma metodologia adotada por diversos grupos, denominada “DACUM (Developing a Curriculum)”. Segundo Martins:

[...] essa metodologia de construção de currículo compreende as seguintes etapas: selecionar uma comissão; orientar a comissão; revisar uma descrição escrita do perfil do profissional; identificar áreas gerais de responsabilidade; identificar as habilidades ou comportamentos específicos para cada área geral de competência; estruturar as habilidades numa seqüência de aprendizagem significativa e estabelecer níveis de competências para cada habilidade de acordo com situações de trabalho (*apud CASAROTTO et al.*, 2001, p. 82).

Dessa forma, os grupos realizaram eventos nas dependências da instituição reunindo os docentes do curso e representantes do setor produtivo relacionado à habilitação em questão, de empresas públicas e privadas. Assim, os módulos componentes dos cursos técnicos foram organizados de forma a desenvolver um itinerário formativo. Em alguns casos, eram independentes entre si, sem pré-requisitos para acesso ao módulo posterior.

A modularização da educação profissional de nível técnico, imprimida pelo MEC em suas diretrizes curriculares, segmentou a formação do técnico, com currículos desconectados de uma formação geral, limitados a cargas horárias mínimas, e levando a uma aprendizagem balizada em tarefas específicas, assentadas na empregabilidade.

A definição da arquitetura curricular de todos os cursos técnicos elaborados a partir da reforma se amparou no perfil profissional de conclusão, bem como na matriz referencial de resultados (matriz referencial de competências), realizada pela SEMTEC, que organizou

¹⁰⁹ Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos pedagógicos, serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, contendo: I - justificativa e objetivos; II - requisitos de acesso; III - perfil profissional de conclusão; IV - organização curricular; V - critérios de aproveitamento de competências; VI - critérios de avaliação; VII - instalações e equipamentos; VIII - pessoal docente e técnico; IX - certificados e diplomas (BRASIL, MEC, Resolução n° 04/99, Art. 10).

comissões constituídas por professores e profissionais da área de produção na realização dessa atividade.

Segundo Ramos (2001, p. 149), a matriz referencial de competências “[...] organiza de forma inter-relacionada funções, subfunções, competências, habilidades e bases tecnológicas.

No que se refere ao processo interno da Unidade Florianópolis, esse foi o caminho percorrido pelos grupos elaboradores dos novos cursos: definição das funções e subfunções componentes dos processos produtivos relativos às habilitações oferecidas pela instituição, seguidas da fixação de competências, habilidades e bases tecnológicas necessárias à constituição do perfil de conclusão almejado.

O modelo de currículo por competência fundamentou o projeto educacional na Reforma da Educação Profissional, reservando ao ensino médio competências mais gerais e, aos cursos técnicos, competências peculiares ao aprendizado de profissões, o que provocou o direcionamento da formação dos trabalhadores a uma concepção mais instrumental.

Em seu bojo, a obrigatoriedade do desenvolvimento de currículos na perspectiva de competências causou grande impacto junto aos educadores da Rede Federal, por constituir um conceito proveniente do campo empresarial, sendo transposto ao campo educativo, o que levou a uma legitimação dos interesses do setor produtivo/empresarial como necessidades e interesses dos trabalhadores.

Na compreensão de Ramos (2001, p. 222):

A afirmação desse modelo no ensino técnico e profissionalizante é resultado de um conjunto de fatores que expressam seu comprometimento direto com os processos de produção, impondo-lhe a necessidade de justificar a validade de suas ações e de seus resultados.

Para essa autora, a *pedagogia das competências*¹¹⁰ considera que os saberes são fundados pela ação (RAMOS, 2005b).

O desenvolvimento de competências passou a constituir uma forma de aproximação dos currículos da educação profissional das demandas do mercado; logo, avalia-se que a formação do trabalhador assentada nas competências está estreitamente vinculada à ideia de empregabilidade, responsabilizando o trabalhador por sua inserção no mercado de trabalho, sem ponderar acerca das condições e chances presentes nesse mercado, em constante mudança.

Ao criticar o modelo de competências na educação, Machado (1998, p. 19) aponta o cunho ideológico da conexão entre competência e empregabilidade, enfatizando a existência

¹¹⁰ Para um estudo aprofundado sobre a “pedagogia das competências”, ver Ramos (2001).

de uma reificação das competências dos sujeitos, “[...] tomadas como naturais, como algo inerente à natureza do indivíduo, e não como propriedades criadas e possibilitadas socialmente.” Para essa autora, o modelo de competência centra-se mais na conformação dos trabalhadores, com vistas mais à sua adaptação a situações novas de trabalho do que à sua própria especialização.

No âmbito da Unidade Florianópolis, o panorama da inserção dos cursos nas diretrizes e parâmetros da reforma provocou um movimento significativo. Pairavam sobre o coletivo da instituição muitas dúvidas e incertezas relativas tanto à elaboração quanto ao desenvolvimento de cursos por meio de competências; porém, no processo de reflexões e discussão interna com vistas à reestruturação, alguns grupos de docentes apropriaram-se de conceitos como competências, habilidades, atitudes, avaliação por competência, colocados em cena pelo arcabouço legislativo da reforma. A análise das entrevistas, portanto, permite concluir que houve, por parte do Ministério da Educação, uma apropriação das percepções desses educadores, e a utilização de suas experiências em diversas instituições como um possível exemplo a ser seguido na construção dos currículos em diferentes instituições da Rede Federal. Um dos entrevistados chega a se referir ao apoio que um dos componentes da SEMTEC deu ao seu curso, difundindo em outras escolas as experiências realizadas como modelo pedagógico.

O educador referia-se ao Projeto Integrador (P.I.), que constituiu uma rica experiência pedagógica no contexto dos novos cursos técnicos e também no novo Ensino Médio, adotado na instituição. Através do Projeto Integrador, os cursos desenvolveram experiências interdisciplinares, envolvendo as unidades curriculares em torno de uma temática, com tempo disponível previsto na determinação da carga-horária. Ao final do semestre letivo, os projetos integradores, realizados em equipes, se materializavam em produtos, tangíveis ou não¹¹¹, e eram apresentados ao público da instituição¹¹².

A despeito de toda dificuldade encontrada pelo coletivo da instituição na elaboração dos currículos dos novos cursos embasados nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, tanto dos cursos técnicos, como do ensino médio, pela falta de tradição na oferta em forma propedêutica, pode-se considerar que os educadores buscaram ressignificar o que historicamente a instituição vinha realizando. Não consideravam, em sua maioria, estar desenvolvendo um ensino baseado em competências, menos ainda uma avaliação por

¹¹¹ No caso do Ensino Médio, os Projetos Integradores eram realizados visando à iniciação à pesquisa. Cada equipe de alunos, orientada por um professor durante a realização de todo o trabalho, apresentava, no final de cada semestre, seu trabalho publicamente, no auditório da instituição, inclusive com a presença de muitos pais.

¹¹² Atualmente, quase todos os cursos da instituição, inclusive os superiores, continuam desenvolvendo PIs.

competência, porém, era claro, em geral, que as práticas haviam sido modificadas. Assim, dada a sua complexidade, a avaliação da aprendizagem constituiu a principal dificuldade na adoção dos currículos por competência.

Como a condução na construção dos Planos de Curso foi liberada para que cada grupo a realizasse à sua maneira, sem maiores orientações comuns além das diretrizes do MEC, no momento de pôr em prática os novos cursos verificou-se uma verdadeira miscelânea de registros do processo avaliativo. Embora fosse indicada a necessidade de efetivação de avaliação conceitual, a instituição congregou diversos conjuntos de conceitos adotados nos diferentes cursos, tais como:

- Excelente (E), Proficiente (P) e Insuficiente (I);
- Excelente (E), Proficiente (P), Suficiente (S) e Insuficiente (I);
- Apto e Não Apto;
- Totalmente Atingido (TA), Parcialmente Atingido (PA) e Não Atingido (NA);
- A, B, C e D.

Alguns grupos promoveram meras adequações dos currículos aos princípios da reforma; outros, porém, inovaram de tal forma a modificaras práticas pedagógicas em sala de aula.

Com esses processos, como o perfil dos alunos ingressantes foi modificado sensivelmente, uma vez que o carro-chefe da oferta de cursos anteriormente se destinava a estudantes egressos do ensino fundamental, e, além disso, muitos dos novos alunos já tinham deixado de estudar havia bastante tempo, a atuação docente também foi ressignificada no geral dos cursos.

3.4 OS SENTIDOS DA REFORMA PARA OS ENTREVISTADOS

“[...] você já não tinha mais uma escola, mas quatro, cinco escolas.”¹¹³

Partindo-se do pressuposto de que a efetivação das políticas e a implementação dos atos normativos adquirem contornos próprios nas instituições educacionais em função das particularidades por elas vivenciadas, assim como das relações que se estabelecem no seu interior e com o mundo externo, pode-se inferir que a materialidade da reforma da educação profissional imposta pelo Decreto N° 2.208/97 se traduziu nas mais diferentes maneiras, tendo em vista as distintas mediações ocorridas no conjunto das instituições envolvidas com a

¹¹³ Fragmento da fala do entrevistado “E”.

educação profissional e até dentro da própria Rede Federal. Essas nuances na apreensão da referida reforma acontecem, principalmente, em função dos processos de resistência, negação, enfrentamento, adesão, acomodação, negociação, enfim, movimentos característicos das singularidades institucionais vividas por seus sujeitos.

Para efeito de análise do conteúdo das entrevistas, as falas foram classificadas em torno de alguns temas, os quais, por certo, não se manifestam isoladamente nas falas dos entrevistados; desse modo, no exercício de análise, às vezes faz-se uma conexão entre um tema e outro, buscando interpretar a voz desses educadores.

3.4.1 Percepção acerca da reforma e suas motivações

No caso específico da ETF/SC, Unidade Florianópolis, um aspecto significativo do contexto da reforma, segundo os entrevistados, é que ela era “mal vista” pelos professores em geral. Nenhum grupo se manifestou favoravelmente à reforma, pois todos tinham clareza de que causaria grande impacto na instituição.

Segundo o entrevistado B:

A visão que a gente tinha era de que o governo queria diminuir custos; isso era forte! Era uma coisa muito de que queria enfraquecer a educação profissional. [...] Era um tipo de política que tinha um viés de enfraquecer as instituições públicas. [...] Como não consegue terminar com as escolas técnicas federais, então era uma maneira de fragilizar.

Embora não constituíssem unanimidade entre os professores os reais motivos que teriam levado o governo federal a lançar mão de uma reforma estrutural na educação profissional, entre o corpo docente prevalecia a opinião de que a intenção era de romper com a identidade institucional construída historicamente e reconhecida socialmente, em função da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Uma das coisas que me preocupava muito, até por ter vivenciado aqui a questão do ensino integrado, [...] eu via a preocupação nessa mudança, de fazer uma coisa que a gente achava que fazia bem feito e que tinha tradição, para uma outra, que não sabia exatamente quais seriam as consequências. Então, hoje, eu tenho certeza de que a gente estava certo de ficar com o pé atrás (Entrevistado C).

Recorre-se aqui à fala de outro educador entrevistado, que reforça a condição de descontentamento dos docentes quanto à cisão dos cursos técnicos em relação ao ensino médio, apregoadá pela legislação da reforma:

Minha percepção é de quem provocou espaços de reflexão e acompanhou o processo com precisão [...]. Eu gosto de dizer que não teve nenhum grupo que assumiu a defesa da legislação do Decreto n° 2.208/97. Pelo contrário, a grande maioria conseguiu perceber que essa situação mudaria claramente o perfil dos alunos da instituição (Entrevistado E).

Se, por um lado, alguns entrevistados afirmam que a maioria do corpo docente tinha a percepção do panorama político ideológico da reforma, por outro, em outras falas, aparece o reconhecimento de que, independentemente da prática docente realizada em sala de aula, parte deles se mostrou um tanto ausente do processo, em termos de compreensão do contexto, como argumenta um entrevistado:

Essa coisa estava clara pra mim. Havia algo que era o capital que estava sobressaindo e demandando aquilo que estava sendo implementado. Mas eu acho que para a maioria dos professores isso nem sempre é claro. Porque muita gente é muito bom professor, faz seu trabalho muito bem feito, mas nem sempre busca esse contexto maior; acho que não fica claro pra todos (Entrevistado C).

Em relação à percepção dos entrevistados acerca da participação dos servidores administrativos na reforma, o que se observa, de maneira geral, é que o coletivo não se engajou tão expressivamente no processo, restringindo-se aos envolvidos com os setores pedagógicos da instituição e a outros implicados com os movimentos coordenados pela seção sindical local.

Dada a conjuntura das reformas estruturais propostas pelo governo, a seção sindical envolta nas reivindicações salariais e por melhores condições de trabalho vinha promovendo uma série de atividades, constituídas mesmo em espaços de reflexão, trazendo para o interior do movimento temas relacionados à reforma em pauta, contrapondo-se ao ideário neoliberal do governo brasileiro¹¹⁴. Nessa direção, um dos entrevistados destaca: “*Eu acho que o setor administrativo ligado à pedagogia, esse sim; para os outros [...] ‘o governo está mexendo alguma coisa e pode ser que respingue na gente’, mas, sem a menor ideia do que era*” (Entrevistado D).

¹¹⁴A retirada do PL N° 1.603/96 do Congresso e, posteriormente, a revogação do Decreto n° 2.208/97 foram pauta constante no movimento sindical ligado à educação profissional. Nesse contexto, vários eventos em âmbito nacional e local foram realizados pelas seções sindicais às quais estavam vinculados os educadores da educação profissional, dentre os quais se destacam: I Seminário Nacional sobre Cefetização, em agosto de 1995; I Seminário Nacional sobre a Reforma do Ensino Profissional, em junho de 1997; II seminário Nacional sobre a Reforma do Ensino Profissional, em novembro de 1998; III Seminário Nacional sobre a Reforma do Ensino Profissional, em junho de 2001 (LIMA FILHO, 2003).

Diante dessa declaração, cabe fazer referência a outra fala que ilustra um ponto de vista diverso, reconhecendo nos servidores administrativos que ingressavam na instituição naquele momento outra postura política diante do quadro que se apresentava para a educação. *“Eu acho que nessa década as pessoas que foram ingressando na instituição e que eram técnico-administrativos, muitos vieram com uma boa visão de contexto, [...] eu acho que alguns participaram até bem mais que alguns docentes”* (Entrevistado C).

Na sequência da entrevista, esse educador apresenta um elemento importante a ser analisado no contexto de uma escola. Refere-se ao fato de que, de forma geral, os servidores “não-docentes” vinham ocupando um patamar “diferenciado” na instituição, como se sua atuação profissional fosse descolada da ação educativa:

Era como se essas pessoas fossem serviçais, como se elas não tivessem opinião, formação, como se elas não participassem do dia-a-dia da instituição, como se elas também não educassem! Isso vem da própria estrutura; como eles não eram chamados pra isso, não respondiam, não faziam parte. Mas, isso foi mudando, e ainda bem, porque nós somos todos uma escola [...].

A parte final dessa ponderação remete a um contexto interno de mudança de cultura de gestão, vivenciado a partir da reeleição, em 1994, da professora Soni de Carvalho como diretora da ETF/SC, que foi determinante nos rumos da reforma no conjunto da instituição. Com uma gestão manifestamente assentada nos princípios de democracia, participação e cidadania, a nova direção se orientaria pelo reconhecimento da educação como um direito social, das escolas como instituições de direito público (LIMA FILHO, 1999), o que se opunha às bases da reforma da educação profissional.

Ao refletir sobre as formas de apreensão da reforma no âmbito interno das instituições da Rede Federal, Lima Filho (2003) constata que, a despeito da força impositiva das determinações legais e suas articulações, ocorreram movimentos característicos que propiciavam resistências ou facilidades para adesão, justificando as especificidades na concretização da reforma, tendo em vista a atuação dos sujeitos e as relações de força estabelecidas na esfera da instituição. No que diz respeito à postura da direção da ETF/SC no momento de lançamento do aparato jurídico e normativo da reforma, verificou-se um posicionamento reativo, contrário à principal orientação da reforma, que era a separação dos cursos técnicos do ensino médio.

A postura da direção da ETF/SC constituiu a base para o posicionamento contrário da instituição às políticas educacionais do governo federal.

Com a mudança da direção da escola, em 1998, iniciou-se um processo de adesão às transformações reformadoras, justificado como única chance de manutenção e crescimento da instituição, tendo em vista a coerção que o Ministério da Educação exercia sobre as instituições por meio da diminuição de recursos.

3.4.2 Posturas adotadas diante da reforma

Se nos primeiros momentos da reforma a ETF/SC se posicionou de forma intensamente adversa à sua implementação, na nova situação de gestão o discurso transportou-se para o imperativo da reforma, atribuindo ao MEC a determinação pela efetivação de seus preceitos; conformou-se com a reforma e o contexto criado, vendo nela a única possibilidade de atuação da escola, acatando a educação profissional proposta para a Rede Federal. Lima Filho (2003) refere-se a esse processo de aderência às medidas da reforma como um processo de “adesão negociada”.

Esta linha de argumentação foi destacada por um dos entrevistados, que enfatizou a fragilidade da direção em acatar os direcionamentos reformistas do MEC. Assim ele se expressa: “[...] *essa foi a política adotada e, por incrível que pareça, nesse momento, pela fragilidade, a direção [...] efetivamente se aninhou, sem nenhum processo de enfrentamento, com a equipe da SEMTEC* (Entrevistado E).

Interessante considerar a fala de outro entrevistado, que passou a integrar o grupo gestor durante o movimento da reforma. Em seu depoimento, apresenta traços manifestos em defesa da reforma:

[...] Eu me envolvi muito com a reforma. Tive envolvimento grande por acreditar que precisava de uma mudança. Nós estávamos há muito tempo com um currículo engessado, com muita falação, muita discussão, sem realmente colocar em prática. [...] O conteúdo estava ficando muito maçante para os alunos, tanto nos conteúdos, como nas metodologias (Entrevistado A).

Ao prosseguir, expressa sua percepção sobre o ponto que se configurava crucial nos contornos da reforma, isto é, a separação curricular de educação profissional e formação geral: “[...] *isso foi muito criticado pelos sindicatos e pelas entidades estudantis, só que como a gente acreditava que tinha que ter uma mudança, nós abraçamos a causa, achando que isso poderia melhorar.*”

Algumas passagens das entrevistas servem para dar uma dimensão da trajetória vivenciada pela comunidade escolar envolvida com a reforma, no que se refere à incorporação das determinações legais. Assim declara o entrevistado B:

Normalmente esses momentos são bem inflamados! Eu lembro que na época era uma contestação política e muito forte contra a separação [entre cursos técnicos e ensino médio]. Isso foi bem forte na comunidade de um modo geral. Acho que foi um embate bem político.

Porém, há uma frase em seu depoimento que parece manifestar a “resignação” ou “capitulação” da comunidade escolar em relação às medidas legais impostas pelo MEC, quando percebeu que a resistência já não tinha mais espaço no contexto político da reforma da educação profissional: *“Então, foi aquela coisa; se temos que fazer, vamos fazer da melhor forma possível.”*

Pelos depoimentos, verifica-se que os atores institucionais interagiram com a reforma ou a ela reagiram de diferentes maneiras: uns mais ativamente; outros, de forma menos perceptível e outros até de não-envolvimento, caracterizando os caminhos construídos pela instituição para materializar a reforma em função de suas singularidades.

Nesse sentido, a cooptação da instituição para efetivar os princípios legais da reforma foi possível dada a pressão do PROEP, ferramenta eficaz utilizada pelo governo federal, funcionando como uma compensação à progressiva diminuição de recursos para sustentação das atividades da escola.

Sobre esse aspecto, um dos educadores argumenta:

O Decreto N° 2.208/97 veio com força, não porque houve um aceite a suas concepções, mas ele veio com força porque veio acoplado a um sistema de financiamento do PROEP. [...] Não houve alternativas para os coordenadores de curso, senão, entrarem com projetos para abrirem cursos do PROEP [...]. Ou aderem ou fecha o curso, ou não amplia. Essa era a perspectiva da nossa rede. [...] o PROEP deixava claro que os cursos para serem implantados tinham que ser sequenciais(Entrevistado E).

Outro interlocutor acrescenta: *“Fomos obrigados por essa questão do PROEP, lembro bem! Houve um momento em que vimos que não teríamos mais dinheiro, e como é que se faz educação sem dinheiro? Ainda mais em uma instituição dessas”* (Entrevistado C).

É importante enfatizar que a base para a escolha dos projetos institucionais a serem beneficiados pelos recursos do PROEP era diretamente vinculada à aceitação da reforma. Os projetos que apresentassem proposições relacionadas ao ensino médio eram rejeitados,

caracterizando-se como uma “[...] medida compatível com a separação do ensino médio da educação profissional e, mais ainda, com o afastamento definitivo das instituições federais de educação tecnológica da educação básica (BRASIL, 2007, p. 20).

Caracterizou-se a imposição de duas redes educacionais paralelas: uma ocupada com a educação acadêmica, propedêutica; a outra, vinculada à educação profissional, reforçando a dicotomia entre o pensar e o executar, entre a teoria e a prática. Esse contexto reforçou a ruptura entre educação regular e profissional. Esta ficava limitada a uma formação funcional direcionada fundamentalmente às demandas imediatas do mercado (LIMA FILHO, 2004), em detrimento de uma formação comprometida com a autonomia política dos trabalhadores.

3.4.3 A implantação da reforma na visão dos educadores

É pertinente, neste momento, ressaltar a distinção dos processos de aceitação da Reforma da Educação Profissional no âmbito da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. A instituição, que naquela ocasião era composta pelas unidades de Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul, reagiu de maneiras diferenciadas ao cumprimento da determinação de separar os cursos técnicos do ensino médio. Trata-se aqui apenas o caso específico da Unidade Florianópolis.

Frente à realidade da irreversível subordinação da ETF/SC, Unidade Florianópolis, aos ditames da reforma, cabe analisar como se deu a preparação da escola para tão grande desafio, que envolvia não só transformações estruturais, mas até mesmo na identidade da instituição.

Verifica-se, pelos depoimentos, ausência de um plano de capacitação sistematizada que se mostrasse suficiente à preparação dos educadores para os desafios que acompanhariam as transformações em curso.

Ao serem questionados sobre as condições efetivas que o MEC proporcionou aos educadores em âmbito nacional, foi unânime a visão de que os espaços de capacitação foram muito pontuais e que o processo foi construído e desenvolvido na esfera institucional. “*Nós lemos muitas coisas, muitos artigos, mas ninguém sabia exatamente o que era a reforma, quantas vezes nós fomos pedir socorro na pedagogia, e isso era um incentivo a mais, porque estávamos todos no mesmo barco*” (Entrevistado D).

Outro educador argumenta:

Em ação específica do MEC não, até porque era um momento de contenção de despesas. Mas, acho que a gente, internamente, conseguiu fazer isso. O pessoal do pedagógico tinha um movimento bem forte para que as pessoas fossem se capacitar. Eu participei de um grupo que montou um curso e nós fomos até para outras instituições do Brasil pra levar essas reflexões, inclusive sobre o currículo de competências. Mas, foi um movimento bem interno nosso! E que acabou se disseminando em outras instituições (Entrevistado B).

Esta fala é ilustrativa sobre a maneira como a reforma foi desenvolvida na instituição. Diante de um quadro de muita insegurança, dúvidas e poucas definições sobre os trabalhos a serem realizados, a única certeza que o grupo de educadores tinha era a de ruptura com a identidade da instituição. *“A gente viveu um momento bem conturbado, bem polêmico, porque, na raiz, a gente tinha muita força nos cursos integrados e isso foi um corte muito forte, que nos fez passar por um momento bem crítico, de perda de alunos”* (Entrevistado B).

Vale esclarecer que os problemas encontrados na reorganização dos cursos técnicos foram tão evidentes e significativos, em nível nacional, que o MEC se viu obrigado a dilatar o prazo para a elaboração dos novos planos de cursos fundamentados nas Diretrizes Curriculares estabelecidas pela Resolução N° 04/99. O período de transição, que findaria no início de 2001, foi estendido até o final daquele ano.

Um ponto muito significativo na análise da implementação da reforma na instituição diz respeito à assimilação das questões pedagógicas que envolviam o processo. Em meio a todas as desconfianças que cercavam a construção dos novos currículos por competência, a partir dos espaços institucionais internos de capacitação e de construção dos currículos dos novos cursos técnicos de nível pós-médio, muitos educadores se apropriaram dos novos conceitos da reforma, especialmente no que se refere à construção dos currículos a serem desenvolvidos por competência, o que foi se transformando em referência para muitas instituições da Rede Federal. *“Foi um momento em que se procurou refletir sobre a mudança e o que nós poderíamos tirar de positivo dela. [...]”* (Entrevistado B).

Outro educador ressalta o “processo de autocapacitação” produzido na escola como uma referência até mesmo para a possibilidade de início da implantação da reforma¹¹⁵ em outras instituições da Rede Federal. *“A gente começou a apresentar o processo e eu participei duas ou três vezes em algumas instituições da Rede [Federal], como a Escola Técnica do Espírito Santo e a Agrotécnica de Santa Rosa do Sul, em Santa Catarina”* (Entrevistado D).

¹¹⁵ A etapa da implantação da reforma aqui colocada refere-se ao processo de construção dos projetos dos novos cursos técnicos pós-médio, a partir do atendimento ao Decreto N° 2.208/97.

Depreende-se, das falas, que a influência dos trabalhos realizados na construção dos currículos na Unidade Florianópolis não se restringiu às instituições da Rede Federal; ela influenciou também a rede estadual de educação, estendendo-se, inclusive, a outros países.

Apresentei como foi construído o nosso curso e o retorno que a gente tinha das pessoas que participavam era de que fazíamos um trabalho bem diferente. [...] Também tivemos umas viagens ao Mercosul. Num intercâmbio alguns participaram de encontros no Chile, Bolívia, Paraguai. Então nós éramos chamados porque fomos considerados referência (Entrevistado D).

Cabe lembrar que os movimentos reformistas da década de 1990 não se circunscreveram ao espaço geográfico brasileiro. Desde o início dessa década, na região latino-americana estavam em curso reformas estruturais e, conseqüentemente, educacionais. Já no ano de 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) havia lançado o documento “*Transformación productiva con equidad*”, reivindicando a necessidade de alterações educacionais com vistas às questões da reestruturação produtiva em andamento (SHIROMA, 2007).

Desse modo, os processos de reflexão, questionamentos, negação, acomodamento, enfim, os embates que aconteceram no Brasil frente à reforma da educação empreendida nesse momento histórico também foram vivenciados nos países que compõem a região latino-americana.

No Brasil, conforme tratado anteriormente nesta dissertação, o argumento do governo federal para aplicar a reforma no âmbito da Rede Federal foi a afirmação de que esta desenvolvia cursos caros e que não davam retorno ao mercado de trabalho em termos de inserção dos egressos nas áreas de formação. Ao se referir à educação profissional praticada nas instituições da Rede Federal, Cláudio de Moura Castro, economista do Banco Mundial e consultor do MEC para a reforma da educação profissional, concluía ser:

[...] enorme a ineficiência dos investimentos nas escolas técnicas federais, dada a pequena proporção de graduados que se dirige às profissões para as quais foram preparados. Além do descaso pelo mundo do trabalho, sendo excelentes academicamente, acabam por atrair uma elite de classe média e alta. Como conseqüência, boa parte dos graduados não tem qualquer interesse pelo exercício da profissão aprendida. [...] O problema é o descompasso entre a proposta de oferecer um ensino técnico e o perfil dos estudantes que tem pouco interesse por ele [...] (CASTRO, 2009, p. 163-164).

Analisando a mesma questão, Kuenzer (1999) apresenta a seguinte versão:

De fato, essas escolas não têm atendido aos filhos dos trabalhadores, que, em sua maioria, já são excluídos do sistema escolar antes de concluírem o ensino fundamental; e os que concluem, em face da inserção no mundo do trabalho, quando se dirigem ao ensino médio, o fazem em escola noturna. No entanto, a clientela padrão das Escolas Técnicas e CEFET's tem sido a classe média, a qual ali encontra uma escola pública de qualidade e que lhe permite acesso ao ensino superior, sem o custo dos cursinhos privados, e, ao mesmo tempo, lhe facilita inserção no mercado de trabalho [...] (KUENZER, 1999, p.100).

A declaração do consultor do MEC corroborou o discurso empregado pelo ministério de que os cursos técnicos (integrados), desenvolvidos pelas instituições da Rede Federal, já não correspondiam às demandas do mundo do trabalho, tendo em vista suas transformações no contexto contemporâneo.

Ao serem indagados sobre esse aspecto da justificativa da reforma na Rede Federal, ficou clara a unanimidade na discordância dos educadores entrevistados frente a esta afirmação, encampada pelo MEC: *“O Cláudio de Moura Castro dizia que era uma escola cara, que os alunos não iam para o mercado, mas eu lembro que na Rede [Federal] saíram vários artigos de professores contestando, porque, na verdade, o MEC nunca teve muitos dados sobre isso”* (Entrevistado C).

Seguindo essa linha de reflexão, outro educador enfatiza:

Se a gente fosse olhar o perfil dos alunos que estavam entrando, sem dúvida nenhuma, não eram jovens que tinham um perfil socioeconômico mais baixo, mas, por outro lado, eram filhos de uma classe média que tinha dificuldade para manter seu filho na escola particular e fazia essa opção. Além disso, o MEC nunca apresentou dados estatísticos do percentual de alunos que saíam daqui e ingressavam na universidade (Entrevistado E).

Interessante a análise de um dos entrevistados sobre a questão levantada pelo mencionado consultor do MEC que, referindo-se à suposta “orientação elitista do nosso ensino técnico federal” (CASTRO, 2009, p. 165), critica a entrada dos egressos de cursos técnicos no ensino superior. Assim se manifesta o educador:

Com certeza esses profissionais que fizeram um curso técnico, mecânica, por exemplo, e que foram atuar em outra área serão melhores médicos, odontólogos, engenheiros, profissionais que terão base do curso técnico e terão entendimento da parte de materiais, na hora de fazer uma prótese, por exemplo” (Entrevistado D).

Cabe, neste momento, ressaltar que a maioria dos educadores com os quais se fez a interlocução considera que realmente o MEC tinha como um dos propósitos da reforma a contenção de jovens reivindicando acesso a cursos superiores nas universidades públicas.

A profissionalização do ensino médio era importante; o mercado estava precisando, [...] mas, também tinha outra dificuldade que era a abertura de mais vagas no nível superior, pois cada vez aumentava mais o número de pessoas no ensino médio. No fundo era uma política de contenção porque o governo não dava conta de mais vagas nas universidades.”

“[...] Era uma imposição da reforma; tinham que ser cursos enxutos, para que as pessoas fossem rapidamente para o mercado de trabalho e evitassem inchar as universidades (Entrevistado C).

3.4.4 Dinâmicas da implantação da reforma

Ao proceder à análise relativa à forma como a ETF/SC, Unidade Florianópolis, se mobilizou para concretizar a reforma, sob a percepção dos interlocutores entrevistados, é importante, novamente, salientar que o processo se construiu na prática dos grupos encarregados da elaboração dos novos cursos, técnicos sequenciais e ensino médio propedêutico.

De modo geral, os educadores que participaram desta pesquisa declaram não ter havido, na escola, uma orientação comum na condução dos trabalhos.

Nós fizemos por nós mesmos. Entramos nos grupos que elaboraram os novos currículos e fomos aprendendo a fazer juntos. Trocávamos ideias com pessoas de outros grupos e fomos fazendo como achávamos que deveria ser. Sempre nos baseávamos nas legislações e na experiência acumulada dos envolvidos. Só alguns meses depois, veio do MEC um documento apresentando os itens que deveriam compor os planos de curso (Entrevistado F).

Os testemunhos apresentam uma fala recorrente, referenciando a liberdade que os grupos tiveram na construção dos planos dos novos cursos. Pelas falas, percebe-se a ausência de orientação para balizar os trabalhos dos grupos, principalmente no que se refere à questão do currículo por competência e à avaliação que poderia ser desenvolvida dentro desse currículo, o que efetivamente não ocorreu. *“Cada curso foi montar o seu; houve liberdade para isso. Cada um foi procurar o seu espaço e até foi uma coisa que mais tarde a gente pagou o preço, cada grupo era um currículo e não se falavam. Cada um deu seu enfoque diferente” (Entrevistado B).*

As falas revelam que essa liberdade, a princípio, foi mal-recebida entre os educadores por ter gerado muita insegurança; porém, num momento posterior, agradou por possibilitar a cada grupo elaborar os planos de cursos em conformidade com as expectativas e experiências dos grupos de professores que comporiam o corpo docente de cada curso. Entretanto, depois que os cursos começaram a ser desenvolvidos, a instituição se deu conta de toda a diversidade pedagógica que compunha seu espaço.

Essa realidade é assim analisada por um dos educadores: *“Cada grupo construiu o seu curso à sua maneira, inclusive com formas e registros de avaliação diferentes. Ao final tínhamos cursos com sistema de avaliação dos mais diversos, com conceitos tão diferentes, que já não parecia uma só escola”* (Entrevistado F).

Recorre-se à fala desse educador para ressaltar o movimento heterogêneo vivenciado pela instituição e que, por diferentes caminhos, foi dando contornos à reforma nos cursos técnicos. Percebe-se que os grupos foram criando estratégias próprias na elaboração dos novos cursos, conforme demonstra a fala que segue:

Diria que teve muito movimento. Não teve uma metodologia sistematizada. A todos que entravam na sala nós fazíamos perguntas, mostrávamos o que já tinha sido feito, e a cada etapa, quando tínhamos alguma coisa mais substancial, era levado para o grande grupo [do curso] em reunião” (Entrevistado D).

Prosseguindo no depoimento, esse educador avalia a liberdade concedida à preparação dos cursos como um ponto positivo do processo. *“Foi uma coisa muito rica, onde todos tiveram liberdade para pensar os cursos”* (Entrevistado D).

Outra declaração confirma o desenvolvimento do trabalho em um diferente grupo.

Formamos uma comissão e nos reuníamos semanalmente e de vez em quando dávamos retorno ao grupo [de professores do curso]. Era só o pessoal da formação técnica. Como teve a separação, muitos cursos deixaram de ter qualquer disciplina da formação geral, mas nós mantivemos, por exemplo, Comunicação e Expressão, porque sentíamos que era uma necessidade (Entrevistado C).

Cabe salientar que, na elaboração do Plano de Curso Ensino Médio, desenvolvido pela instituição a partir da separação dos cursos técnicos, seguiu-se a mesma sistemática, de formação de um grupo de professores, com espaços próprios para reflexão e posterior discussão com o coletivo dos docentes da Formação Geral. *“Nós tínhamos naquela época as Diretrizes do Ensino Médio, que nós estudamos. Tinha Ciências da Natureza e Matemática, Códigos e Linguagens e a parte de Ciências Humanas”* (Entrevistado B).

Ao prosseguir a análise, nota-se uma fala recorrente que aponta o emprego das disciplinas da formação geral como ferramentas para as de formação específica nos cursos que vinham sendo desenvolvidos de forma integrada, o que leva ao questionamento acerca da concepção de integração adotada naqueles cursos. O exemplo a seguir é bastante esclarecedor. “*Eu trabalhava em cursos onde a gente atuava de uma maneira bem direta na formação do técnico, com tipos de conteúdos que eram importantes para eles lá, numa abordagem que era bem voltada para o que eles precisavam*” (Educador B).

Nessa linha, outro educador tece uma consideração elucidativa, na medida em que mostra que a integração nos cursos anteriores à reforma se dava principalmente pelo convívio entre os docentes:

[...] Existia uma integração efetiva pela convivência, porque integração se dá não só pelo projeto do curso, mas pelo convívio, pela troca de ideias. [...] A dinâmica de convivência era bastante forte naquele momento e com o Decreto N° 2.208/97 não se estabeleceu mais esse diálogo e ao mesmo tempo começou a ter a expansão da escola, que se transformou em CEFET [...] (Educador E).

Esta fala vai ao encontro do pensamento de Machado (2006, p. 61), para quem “o convite à construção de currículos integrados é também uma convocação à interdisciplinaridade, à busca das mediações que possibilitem planejar e desenvolver planos comuns de trabalho, que harmonizem distintas experiências e pontos de vista.”

O entendimento apresentado pelos entrevistados de que os cursos técnicos desenvolvidos antes da reforma privilegiavam uma integração através da aproximação das disciplinas e conteúdos da formação geral como suporte à formação profissional parece apontar para o distanciamento em relação às bases de uma formação integral e politécnica.

Na educação profissional, a integração ganha especial sentido, podendo levar à construção de redes de relações entre conhecimentos da formação geral e da formação técnica. Tais conhecimentos formam uma unidade, pois, tanto os conhecimentos trabalhados no ensino médio como na formação técnica são resultado da ação e do controle que o homem vem exercendo sobre a natureza. Assim, a efetivação do currículo exigirá “a organização desses conhecimentos, seja em forma de disciplina, projetos, etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina” (RAMOS, 2005, p. 121).

Nesta perspectiva, não é possível separar a formação profissional de uma formação geral que possibilite a compreensão da vida na sua totalidade. Essa idéia é fundamentada por Ciavatta (2005), ao tratar do sentido da expressão “integrar” remetendo o termo

[...] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

3.4.5 Principais transformações curriculares

Nos testemunhos reunidos para esta pesquisa, encontram-se referências a diversos aspectos que indicam o novo contexto curricular e pedagógico vivenciado a partir da consolidação da reforma no espaço educativo. No que se refere ao desenvolvimento dos cursos, há uma divergência quanto ao fato de serem compostos apenas por disciplinas técnicas. Ou seja, embora a instituição discordasse da separação curricular que afastava formação geral e a formação específica, havia um contingente de educadores, unicamente dos núcleos profissionalizantes, que via como positiva a exclusividade de disciplinas técnicas na composição do currículo dos cursos técnicos. Este fato, porém, apresentou-se de forma bem pontual, sem interferir no posicionamento institucional de enfrentamento da reforma.

Outro ponto importante foi a avaliação de que, com as novas orientações em termos de carga horária, os cursos ficaram muito enxutos, com pouco tempo hábil para desenvolver os conteúdos considerados indispensáveis à formação técnica.

Como as novas determinações para a educação profissional previam a possibilidade de certificações intermediárias, com vistas ao ingresso imediato no mercado de trabalho, muitos docentes consideravam que seria muito cedo para uma inserção na prática profissional. Um dos depoimentos faz referência a essa inquietação. “*A gente se preocupava muito, pois o objeto de nosso curso, por si só, é bastante perigoso à integridade física; então, com que carga horária eles poderiam estar realmente disponíveis para ingressar no mercado e ser um auxiliar?*” (Entrevistado C).

Ao serem indagados acerca das modificações na prática docente em função da nova realidade de sala de aula imposta pela reforma, os educadores, de maneira geral, consideram que houve uma transformação positiva, pois os professores tiveram que rever suas práticas, já que os cursos passavam a atingir um alunado com outro perfil. Os cursos integrados, desenvolvidos anteriormente à reforma, destinavam-se a jovens egressos do ensino de 1º Grau; com as transformações curriculares, o público-alvo passava a ser constituído por pessoas com ensino médio completo; muitos deles, fora do contexto escolar há bastante tempo. Sobre o novo perfil dos alunos, um dos educadores entrevistados comenta: “*Era clara a diferença de público. [...] Era comum eu ter alunos avós, [...] pessoas que estavam há 10, 15 anos sem estudar* (Entrevistado E).

É importante ressaltar, conforme já indicado, que a Unidade Florianópolis já vinha desenvolvendo cursos técnicos em nível pós-médio, como Segurança do Trabalho e Eletrotécnica, por exemplo, acolhendo as diretrizes do Projeto Político Pedagógico da ETF/SC construído pelo coletivo da instituição.

Ainda em relação aos sujeitos alcançados pelos novos cursos, outro educador faz sua consideração.

Com esse novo curso a gente conseguiu atingir um grupo de pessoas que não teriam condições de estar na escola, trabalhadores, pessoas que fizeram um curso médio de curta duração ou deixaram de estudar há muito tempo. Alguns [...] eram práticos, aprenderam de maneira aleatória [...], essas pessoas não viriam aqui para fazer o curso junto com o ensino médio outra vez. E aí a gente começou a ter certeza de que estava atingindo os ‘desfavorecidos da fortuna’ [...] (Entrevistado D).

Esse depoimento é bastante significativo pela percepção de que, para o coletivo da instituição, o desenvolvimento de cursos técnicos sequenciais ao ensino médio naquele espaço constituía uma opção de inclusão da população no mundo do trabalho. Ou seja, a despeito da resistência na desvinculação dos Cursos Técnicos e Ensino Médio, para aquela coletividade havia espaço, inclusive físico, para a oferta de cursos pós-médio. “*No período noturno a escola era muito pouco aproveitada, por isso nós começamos, antes mesmo da reforma que o MEC trouxe, e em função do nosso PPP¹¹⁶, a oferecer cursos para quem já tinha concluído o ensino médio e desejava fazer só o profissionalizante*” (Entrevistado F).

Em outro ponto, a construção dos projetos dos cursos por módulos revela, na fala dos educadores, uma questão de dificuldade na instituição, uma vez que alguns cursos adotaram diferentes cargas horárias na composição dos módulos. Alguns não coincidiam com o final do

¹¹⁶Projeto Político Pedagógico.

semestre letivo; outros eram maiores, outros menores que o semestre adotado oficialmente na escola, o que, aos poucos, foi se tornando um transtorno administrativo. Com o tempo, os projetos foram sendo reestruturados com vistas à minimização dos problemas operacionais, principalmente em termos de registros escolares. *“Os módulos não eram estruturados em semestres; então foi uma questão muito complicada pra gente em nível pedagógico e depois foi uma questão administrativa muito complicada”* (Entrevistado C).

Este educador, assim como outros, considera como dificuldade pedagógica o exercício de “alocar” em módulos os conteúdos trabalhados ao longo do curso anterior, integrado, e com mais que o dobro de carga horária, embora esta também fosse compreendida pelos conteúdos da formação geral. *“Antes a gente tinha uma abordagem teórico-prática muito forte, porque a prática não existe sem a teoria. O que passou a acontecer? Tínhamos oito fases¹¹⁷ que viraram quatro; então o aprofundamento dos princípios eu acho que ficou prejudicado”* (Entrevistado C).

A reflexão apresentada reforça a ideia da formação apressada do trabalhador, centrada na lógica do mercado, compreendida por Kuenzer (1999) como propostas aligeiradas de formação profissional, “[...] como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada, que permita alguma condição de sobrevivência”.

Ainda acerca das alterações curriculares promovidas em decorrência do movimento reformador, é unânime, entre os educadores entrevistados, a avaliação de que os Projetos Integradores (PI) constituíram a principal inovação, considerada como uma experiência bem-sucedida, conforme demonstrado no depoimento seguir: *“Acho que o Projeto Integrador foi um grande ganho naquele momento. Foi uma maneira que encontramos dos conteúdos se falarem, se articularem, e, até hoje, nós temos esse projeto nos cursos, mesmo nos cursos integrados¹¹⁸”* (Entrevistado B).

A exemplo desta passagem, outros interlocutores avaliam a adoção dos PIs nos novos cursos técnicos e ensino médio desenvolvidos na instituição.

O PI foi uma excelente estratégia utilizada pelos cursos na promoção da interdisciplinaridade. Os conteúdos se relacionavam e eram trabalhados em função de um projeto, que ao final poderia apresentar um produto, construído a partir da integração desses conteúdos. Foi o que houve de

¹¹⁷ Cada fase, nos cursos técnicos integrados desenvolvidos anteriormente à Reforma da Educação Profissional, correspondia a um semestre letivo.

¹¹⁸ O educador refere-se aos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, desenvolvidos atualmente na instituição, que foram implantados após a revogação do Decreto N° 2.208/97.

mais rico em todo o processo de transformação dos cursos por conta da Reforma da Educação Profissional dos anos noventa (Entrevistado F).

“Eu acho que foi tão positivo que isso marca a resistência dos departamentos... Ou, foi efetivo para os professores abrirem um debate sobre a integração sob o ponto de vista do conteúdo, porque eles começaram a dialogar sobre o que cada um dava de conteúdo. [...] Então impactou positivamente” (Entrevistado E).

Como é possível inferir das interlocuções, a instituição, por meio de seus educadores, buscou incorporar práticas pedagógicas inovadoras ao contexto de seus cursos, dada a inexorabilidade da reforma.

Somando-se as considerações, é importante referenciar o valor atribuído pelos entrevistados ao processo de transformação da prática docente vivenciada nos cursos técnicos. Alguns projetos de cursos previam o exercício de dois professores juntos, ministrando as aulas, não só práticas, mas também as teóricas. No próprio desenvolvimento dos PIs, verificava-se o trabalho conjunto de professores nos laboratórios.

Alguns de nossos professores, que já estavam acostumados a trabalhar a muitos anos da mesma forma, tiveram que mudar sua maneira de dar aula no curso novo, pois ele estava mais prático e dinâmico. Como muitos alunos já eram mais velhos, alguns até trabalhavam na área, as aulas eram muito mais demonstrativas e interativas que antes. Então era preciso ter disposição para fazer o dia-a-dia da sala de aula diferente, mais atrativo para o aluno. Mudávamos o ‘layout’ das salas com frequência, sempre para dar assistência aos alunos [...] (Entrevistado D).

Porém, ao serem questionados acerca da construção e desenvolvimento dos currículos por competência, foram gerais as declarações atestando as deficiências e imprecisões sobre essa concepção.

Havia muitas dúvidas sobre como desenvolver um currículo por competência e principalmente sobre como avaliar os alunos nessa condição. Esse foi um ponto muito importante de embate e negação dos professores, especialmente os da formação geral, que elaboraram o projeto do ensino médio. A questão das competências foi totalmente rechaçada por esse grupo de docentes. Foi opinião geral entre eles! Mas, como a reforma foi imposta a toda a instituição, também o ensino médio propedêutico teve que se adaptar (Entrevistado F).

Todavia, em outro depoimento, o entrevistado manifesta a opinião de que este “se adaptar”, colocado na declaração anterior, foi, em alguns grupos, bem-apreendido e assumido como um aspecto interessante da reforma, como, por exemplo, no Curso Técnico de Mecânica.

Finalmente, acerca do conjunto das transformações na instituição em face da Reforma da Educação Profissional instituída pelo Decreto N° 2.208/97, constata-se que uma das mais significativas seja a pertinente a mudanças nas relações que se estabeleciam no contexto institucional. Mediante prática autoritária, a reforma impôs ao cotidiano da escola uma separação de atuação e, mais que isso, de convívio, entre os docentes da formação geral e os da formação técnica. Toda a riqueza pedagógica gerada pela interação entre esses educadores foi restringida, tendo em vista que cada grupo se ocupou, daquele momento em diante, dos assuntos e atividades exclusivos de seu curso. Assim, durante a implantação da reforma e a partir dela, o ambiente institucional caracterizou-se por grupos desconectados e com poucos interesses comuns, situação quebrada apenas pela iniciativa de aproximações pontuais na busca de troca de experiências entre os grupos elaboradores dos projetos dos cursos.

Encerrando este item, é válido ressaltar que, permeando toda a análise da interlocução com os educadores, procurou-se não perder de vista a realidade histórica da dualidade estrutural da educação profissional brasileira, imprimindo sua força ideológica na efetivação da reforma.

3.5 A REVOGAÇÃO DO DECRETO N° 2.208/97

No início do ano de 2003, assumiu o poder o governo Lula, representando a perspectiva de mudanças nos rumos da educação profissional e, conseqüentemente, da formação dos trabalhadores, especialmente com a revogação imediata do Decreto N° 2.208/97, restituindo a possibilidade de desenvolvimento de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Já nos primeiros meses do novo governo foram realizados dois eventos nacionais com vistas ao debate acerca de questões relativas ao ensino médio e à educação profissional, aos quais compareceram representantes da Rede Federal, assim como da sociedade civil em geral. Os encontros constituíram-se em dois seminários nacionais, um deles realizado em maio/2003, intitulado “*Ensino Médio: Construção Política*”, e outro, em junho/2003, sob a denominação de “*Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*”.

Nesse novo contexto político, foi voltando à tona o debate que recolocava a ideia da politecnia na educação profissional e ensino médio, fortemente vivenciada na construção do projeto original da LDB de 1996.

Como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a):

[...] o ideário da politécnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 35-36).

Durante os debates, em meio às disputas políticas e ideológicas comuns aos processos que envolvem o campo da educação, foram se materializando três linhas de posicionamento acerca da revogação do Decreto N° 2.208/97. Esses posicionamentos se firmaram em conjuntos de documentos, que realçavam as distintas intenções sustentadas por diferentes grupos e ideologias. Um, defendia a revogação do referido decreto, principalmente por considerar que legislar por meio de outro decreto consistiria na perpetuação da forma impositiva adotada pelo governo antecedente. Outro, assentou-se na conservação do Decreto N° 2.208/97 ou na introdução de pequenas modificações; uma terceira linha, que obteve vitória, defendia a extinção do referido documento, seguida da promulgação de outro (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Esses autores consideram que, diferentemente de apenas revogar ou manter o decreto, a terceira posição se coadunava com toda a mobilização e processo de discussão, uma vez que a revogação, por si só, não configuraria a constituição de uma nova noção de educação profissional.

Neste contexto de disputas teórico-ideológicas e políticas, que, de um lado, representavam forças conservadoras e, de outro, um projeto de educação básica de nível médio como direito social e constituinte de uma formação profissional implicada com a emancipação do trabalhador, após diversas versões, foi elaborado o texto do documento substitutivo do Decreto N° 2.208/97, promulgado no dia 23 de julho de 2004, sob a denominação Decreto N° 5.154/04.

Sua elaboração fundamentou-se no documento “Proposta em discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”, construído a partir do seminário nacional da educação profissional¹¹⁹, referenciado no início deste item.

O documento apresenta como pressupostos para a educação profissional a **articulação entre a educação profissional e educação básica** como contribuição para:

¹¹⁹ “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. Brasília, junho de 2003.

“[...] a superação da estrutura social e desigual brasileira mediante a reorganização do sistema educacional. Assim, é preciso superar definitivamente a concepção que separa a educação geral e propedêutica da específica e profissionalizante” (BRASIL, 2004b, p.21); a **integração da Educação Profissional e Tecnológica ao mundo do trabalho**; e a **necessidade de recuperação do poder normativo da LDB** (BRASIL, 2004, b).

O Decreto N° 5.154/04 preconiza que a educação profissional seja desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Como questão principal, apresenta a possibilidade de integração da educação profissional de nível médio e ensino médio.

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Para esses autores, a origem das polêmicas que envolveram a revogação do Decreto N° 2.208/97 e a promulgação do Decreto N° 5.154/2004 efetivaram-se em função das “[...] lutas sociais dos anos de 1980, pela redemocratização do País e pela remoção do entulho autoritário” (2005a, p. 22).

Contudo, o anunciado decreto desagradou parte dos educadores envolvidos no processo, uma vez que não extinguiu a dualidade entre educação geral e profissional, mantendo a possibilidade de oferta de cursos técnicos de nível médio independentes do ensino médio.

Verificam-se os contornos da dualidade estrutural no parágrafo primeiro do artigo 4°, que trata da articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio:

§1° A articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

- b) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Não obstante sustentasse, ainda, a possibilidade de desenvolvimento da educação profissional de nível médio “apartada” da formação geral, o Decreto N° 5.154/04, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), constituiu um progresso para a educação profissional, por considerarem o momento uma transição entre o real e o ideal em termos de sociedade, na perspectiva de uma educação profissional politécnica e não excludente.

No entendimento desses autores, a educação politécnica:

[...] não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (FRIGOTTO; RAMOS).

Ciavatta (2005, p. 102), ao analisar o novo decreto, compreende que ele reapresenta, no cenário da educação profissional, o debate sobre a formação integral em uma sociedade separada por classes, mesmo não afiançando a execução da educação profissional integrada ao ensino médio ao imputar às instituições educacionais e seus componentes a determinação de extinguir, ou não, a dualidade estrutural, representativa da sociedade brasileira.

Porém, concomitantemente ao lançamento do novo decreto, que apontava, também, para a integração de educação profissional e ensino médio, o Ministério da Educação provocou um retrocesso teórico e político, reestruturando-se a partir de duas secretarias, realçando o dualismo: uma Secretaria de Educação Básica e outra, de Educação Profissional e Tecnológica.

O que caberia, neste caso, dentro de um fundamento teórico e histórico, seria uma Secretaria de Educação Básica que incluiria, portanto, o Ensino Médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stricto sensu*. Este poderia ser um avanço teórico e político importante, pois esta última Secretaria teria uma tarefa de articular e ter a prerrogativa de coordenar a enorme dispersão de entidades e iniciativas de educação profissional, articulando-as à educação básica numa estratégia de elevação de escolaridade (FRIGOTTO; CIAVATTA, RAMOS, 2005a, p. 45).

Esse processo demonstrou que a política de integração da educação profissional com a educação básica não configurava prioridade para o Ministério da Educação. Esperava-se que, logo após a promulgação do decreto, a partir de amplo debate com a sociedade, fossem lançadas novas diretrizes curriculares para orientação da educação profissional numa perspectiva de integração, com o fim de sobrepujar as estruturas de dominação e exclusão presentes na constituição social brasileira; porém, isso não ocorreu. No entanto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer N° 39/2002, que versa sobre a aplicação do Decreto N° 5.154/04 e a Resolução N° 01/2005, atualizando as diretrizes curriculares em vigor, conservando as concepções que fundamentaram a reforma anterior, promovida pelo Decreto N° 2.208/97.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c, p. 1097), “[...] as instituições federais, individualmente, salvo algumas poucas exceções, ou como rede, não fizeram qualquer movimento significativo no sentido de integrar os ensinos médio e técnico.”

No caso específico da Unidade Florianópolis, CEFET/SC, foi criada, por meio de portaria institucional, uma comissão para elaborar as “Diretrizes para os cursos técnicos integrados”. No ano de 2006, passaram a ser desenvolvidos quatro cursos técnicos de nível médio, integrados ao ensino médio: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica e Saneamento.

Quanto à concepção de integração curricular adotada na elaboração dos projetos pedagógicos desses cursos, isto é, se constituem projetos pedagógicos que integram a formação geral e profissional na perspectiva de promover a formação integral do educando e a superação da visão produtivista da formação dos trabalhadores, resgatando a dimensão política da educação profissional, considera-se tema próprio de novas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma da Educação Profissional, consolidada na segunda metade da década de 1990, foi introduzida pelo Ministério da Educação no cenário educacional brasileiro para atender às necessidades do mercado de trabalho, ante suas constantes modificações, engendradas pelo avanço tecnológico.

Todavia, a referida reforma não pode ser compreendida como ação política independente, isolada, mas como parte de um contexto maior, de reformas estruturais no âmbito do Estado. Além disso, é pertinente salientar que os desafios impostos à formação profissional não se reduziram ao panorama brasileiro, mas abrangeram um contexto mundial, tendo em vista a realização das necessidades do capitalismo, consubstanciadas na premência de promover uma nova formação do trabalhador com vistas à sustentabilidade econômica dos países periféricos.

Neste cenário de transformações, é importante destacar a intervenção do projeto neoliberal no contexto da crise do capitalismo e na reforma do Estado, bem como sua ascendência sobre as políticas públicas de educação. Em relação à reforma do Estado, não só no Brasil, como na região da América Latina, os governos nacionais procederam a cortes nos orçamentos para reduzir a dívida pública. Este cunho minimalista - Estado mínimo -, caracterizou-se pela degradação das políticas sociais; pela insuficiente aplicação de recursos públicos em áreas prioritárias, como educação e saúde; pela diminuição de gastos com os servidores públicos e pela incapacidade do Estado de conter o desemprego em massa (DEL PINO, 2002).

Tendo em vista a caracterização da educação como responsável pelo quadro de pobreza e insuficiente industrialização, apregoada pela mídia por meio de diagnósticos que indicavam sua má qualidade, a educação brasileira passou por um processo de responsabilização, no qual foram desconsideradas as relações sociais e de produção inerentes ao sistema capitalista; também lhe foi atribuída a “tarefa” de contribuir para o desenvolvimento econômico. Segundo Machado (1996, p. 2), naquele momento a educação vivenciou um:

[...] questionamento bipolar: é, por um lado, vista como grande culpada pelo atraso e pela pobreza; e, pelo outro, como o principal setor da sociedade responsável pela promoção do desenvolvimento econômico, da distribuição de renda e da elevação dos padrões de qualidade de vida (*apud* FERRETI, 1997).

Nesse panorama, a reestruturação da produção para atendimento do capital financeiro mundial, que traz em seu interior um significativo processo de exclusão social, levou o governo brasileiro a implantar uma profunda reforma educacional, assentada em mecanismos autoritários, uma vez que o aparato normativo que a sustentou não havia sido alvo de aprovação do Congresso Nacional, bem como desconsiderou as contribuições dos trabalhadores vinculados diretamente à educação profissional.

É importante ressaltar a participação efetiva de organizações multilaterais, como o Banco Mundial, e não menos a representatividade do empresariado nacional nas orientações políticas para a educação, dominada por uma lógica economicista à luz da eficiência dos serviços do ensino. Nesses termos, imputou-se à educação profissional um viés mercadológico, estratégico para o desenvolvimento econômico numa sociedade globalizada. Para Lima Filho:

[...] a relação educação–trabalho é reduzida ao paradigma fornecedor–cliente, no qual a escola é associada ao primeiro e a empresa ao segundo. Os produtos – educandos, assessorias etc. -, são como outras mercadorias, que têm suas ofertas, demandas e valores de troca regulados conforme as relações de mercado.

Na compreensão de Sacristán (1996), o ideário neoliberal, marcado como basilar à Reforma da Educação Profissional, objetiva submeter a escola aos interesses do mercado, invocando sua suposta ineficiência perante as mudanças da sociedade. O autor destaca:

[...] uma das críticas mais frequentes ao sistema educacional, feita a partir dos interesses dominantes, é a de seu desajuste em relação ao sistema de mercado. Os poderes públicos, tanto quanto os interesses privados, ajustam adequadamente o sistema escolar às suas exigências. Quanto mais escasso for o mercado de trabalho, menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para esse mercado. Quanto mais restrições forem impostas pela crise, mais ajustes serão reclamados (SACRISTÁN, 1996, p. 54).

Esta pesquisa pautou-se pela Reforma da Educação Profissional e, mais especificamente, pelos cursos técnicos de nível médio, alvos principais do movimento reformador. Tal reforma teve como principal ordenamento jurídico e normativo o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu, além dos objetivos, modalidades e níveis da educação profissional brasileira, também sua articulação com o ensino regular. Seu principal preceito foi a separação obrigatória entre os cursos técnicos e o ensino médio, reproduzindo legalmente a dualidade presente na sociedade brasileira, restringindo a uma pequena camada da população o acesso ao ensino superior.

O Decreto N° 2.208/97 representou, emblematicamente, um retrocesso da educação brasileira sob o amparo de ideais neoliberais, reafirmando a distinção entre classes sociais e o dualismo estrutural da educação. Acerca dessa dicotomia, que coloca a educação profissional como um sistema descolado do ensino regular, reservada à profissionalização das camadas menos favorecidas da população, Kuenzer pondera que a formação dos trabalhadores e cidadãos no País se caracterizou, historicamente, pela dualidade estrutural, delimitada pela trajetória educacional diferenciada para os que

[...] iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento de forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre atividades de planejamento e supervisão, por um lado, e de execução, por outro (KUENZER, 1999, p. 88-89).

A Reforma da Educação Profissional abalou severamente as instituições componentes da Rede Federal, que desenvolviam, historicamente e com reconhecimento social, cursos técnicos baseados na integração entre formação geral e formação profissional, o que foi inviabilizado pelo referido decreto. Este, associado a um conjunto de documentos legais subsequentes (portarias, resoluções, pareceres), fundamentou a reforma, que teve por base a racionalização de recursos públicos e a utilização de um sistema de avaliação de resultados, calcados em parâmetros economicistas, consoantes com as políticas neoliberais adotadas pelo governo federal.

O Ministério da Educação apresentou como forte argumento para a reforma na Rede Federal o custo elevado de seus cursos e o desvio de seus egressos para o ensino superior, o que não se justificava, tendo em vista que um ensino de boa qualidade só pode ser feito com investimentos; logo, se os jovens de maior renda buscavam as escolas técnicas, agrotécnicas e Cefets, era porque as escolas públicas das redes estaduais e municipais não recebiam os investimentos públicos necessários. Portanto, se essas tivessem reparada a qualidade de seu ensino, muitos jovens que desejavam apenas se preparar para ingressar no ensino superior as frequentariam, liberando mais vagas— na rede federal - para quem intentasse uma carreira de técnico, independentemente da classe social e do nível de renda.

Um grande saldo social negativo colocado pela reforma refere-se ao fato de que ela apresentou, como pressuposto, a empregabilidade, transferindo para os indivíduos a responsabilidade por sua trajetória no mundo do trabalho, retirando do Estado a tarefa de implementar políticas públicas para atender às reais necessidades dos trabalhadores. Sobre esta questão, Frigotto (1988, p. 15) assim pondera: “Já não há políticas de emprego e renda

dentro de um projeto de desenvolvimento social, mas indivíduos que devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes para se tornarem competitivos e empregáveis.”

Segundo Hirata:

Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não-formado para o emprego, não-competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual (1996, p. 10).

No âmbito da implementação da Reforma da Educação Profissional na Rede Federal de Educação Tecnológica é possível inferir, com base bibliografia desta pesquisa, o desvio de sua função social, como instituições públicas, desenvolvedoras de uma educação profissional integrada à formação geral. Partindo-se da premissa de que a reforma obrigou suas componentes a extinguir os cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, conclui-se que suas deliberações acabaram por abalar o *ethos* e a identidade dessas instituições, ignorando sua experiência histórica no desenvolvimento de cursos técnicos integrados à formação propedêutica.

A despeito da supremacia impositiva do aparato legal referente a uma reforma educacional, o que se verifica é um processo de particularização na materialização dos preceitos legais e das políticas públicas em função das especificidades institucionais e das relações instituídas em seu contexto. Para Lima Filho,

Existe, portanto, em cada instituição concreta, um processo de mediações que expressa as dinâmicas de aceitação e resistências internas e externas à reforma educacional em estudo. Tal processo é decorrente das características e história de cada instituição educacional e da interação e correlação de forças de seus diversos segmentos; da inserção da instituição na sociedade e sua relação com a disputa de projetos sociais diversos; das influências de grupos econômicos e setores empresariais nacionais, regionais e locais, entre outros (LIMA FILHO, 2002, p.282-283).

Na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – Unidade Florianópolis (Unidade Sede), verificou-se um posicionamento inicial de reação à reforma, tendo em vista o desacordo de seus atores sociais em relação ao fundamental princípio colocado pelo Decreto N° 2.208/97 - a separação obrigatória dentre os cursos técnicos e o ensino médio. A compreensão de integração nos cursos técnicos remete à busca da superação da histórica dualidade da estrutura

educacional brasileira, à relação entre a teoria e a prática, à articulação entre formação geral e específica e à complementaridade entre totalidade e parte.

Neste sentido, o currículo integrado coloca-se como possibilidade de concretizar práticas educativas que levem o sujeito a compreender a realidade para além do aparente, do imediato. Ramos (2005) destaca dois pressupostos filosóficos que fundamentam o currículo integrado. O primeiro refere-se à compreensão do homem como ser histórico-social que, pelas relações que estabelece com o meio e com os outros sujeitos, viabiliza sua existência, produzindo conhecimento. Outro pressuposto diz respeito ao entendimento de que “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (RAMOS, 2005b, p. 114), o que significa apreender a relação entre as partes para compreender o todo. Esta concepção tem reflexo no processo ensino-aprendizagem, possibilitando que o aluno compreenda o sentido da totalidade do objeto de estudo, o que é reforçado por Machado (2006, p. 43), ao afirmar que “se a realidade existente é uma totalidade integrada, não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender”.

Sobre a formação integrada, Ciavatta apresenta a seguinte compreensão:

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.85).

Com base nas revelações dos educadores entrevistados, parte empírica desta pesquisa, foi possível constatar que a instituição vivenciou diferentes movimentos a partir de sua inserção no contexto da reforma. Mesmo que todos os cursos integrados tenham sido extintos, por força da lei, alguns procederam a reformulações, tendo em vista acomodações curriculares. Outros, porém, foram totalmente reestruturados, apesar do quadro geral de incertezas, desconhecimento e desorientação acerca das transformações curriculares que envolviam o modelo de competências durante a concretização da reforma. Num panorama heterogêneo de envolvimento dos educadores da instituição com a reforma, é possível apreender que alguns grupos envolvidos com a reestruturação ou com a construção de novos

modelos curriculares tenham se apropriado de maneira contundente de alguns conceitos embutidos na referida reforma, especialmente em relação ao desenvolvimento do currículo por competência, e que, em vista disso, suas percepções foram empregadas pelo MEC como modelo para algumas instituições da Rede Federal.

Estas percepções diferenciadas dos educadores, somadas à liberdade de ação das equipes elaboradoras dos novos planos de cursos, provocaram o surgimento de várias realidades dentro da instituição, cada curso com sua especificidade, mas sem um direcionamento comum, exceto os ordenamentos legais. Tal fato impactou sobremaneira a identidade da instituição, que, habituada a desenvolver cursos técnicos integrados ao ensino médio, viu-se obrigada a extinguir-los para adotar exclusivamente cursos técnicos pós-médio. Dessa forma, no âmbito estrutural, a Unidade Florianópolis passou a desenvolver diferentes modalidades de ensino, sendo uma, o ensino médio, destinado aos alunos que buscavam essencialmente o acesso ao ensino superior, e outra, os cursos técnicos pós-médio, para egressos do ensino médio que desejassem uma formação específica visando à possibilidade de inserção imediata no mercado de trabalho. Tal inserção poderia ser abreviada tendo em vista a flexibilização curricular apregoada pela reforma em questão, expressa na modularização dos cursos, que previa certificações intermediárias, ou seja, qualificações profissionais para as quais não havia necessidade de integralização da carga horária da habilitação. Ao final do desenvolvimento de todos os módulos previstos nos planos dos cursos, seria concedida a certificação do curso técnico.

Em termos de quantidade total de vagas disponibilizadas à sociedade, a Unidade Florianópolis não sofreu diminuição no período posterior à reforma, por haver incrementado significativamente os cursos pós-médio, que desenvolvia antes mesmo da reforma, além dos novos cursos criados e dos cursos superiores lançados a partir de 2002. Porém, em relação às vagas oferecidas a jovens egressos do ensino fundamental (1º Grau), o decréscimo foi impactante, pois essas foram reduzidas quase pela metade, uma vez que o ensino médio criado a partir da reforma teve sua oferta legalmente limitada.

Podem ser consideradas marcas institucionais da unidade frente à Reforma da Educação Profissional a adoção/oferta do ensino médio propedêutico e a resistência à extinção imediata dos cursos técnicos integrados.

Nesse sentido, observam-se diferenças marcantes entre o que é idealizado em termos de reforma pelo MEC, a materialização de seu aparato normativo e sua efetivação no espaço educativo, compreendendo as consequências do processo de aplicação das políticas educacionais no cotidiano institucional, relacionando as condições das políticas e suas

implicações nas práticas curriculares e docentes. É preciso, pois, ressaltar a ponderação acerca das nuances entre os discursos oficiais que geram a reforma e a realidade de sua consolidação nos espaços educativos.

Finalmente, é preciso reconhecer o papel estratégico que a educação ocupa na construção de uma sociedade menos desigual, o que demanda processos educativos que articulem formação humana e profissional, com vistas a superar a exploração do trabalhador pelo capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Reed. rev. e atual. IF/SC. Florianópolis, 2010.

ALTMAN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, jan./jun. 2002.p. 77- 89.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. Rev. e ampl. São Paulo. Moderna, 2006.

ANTUNES, Ricardo. Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: LUCENA, Carlos. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**. v. 1, n. 2, jul/dez. 2001.p. 99-116.

BENCOSTTA, Marcus Levy; MEIRA, Antonia de. **Fotografias e culturas escolares: universo digital e preservação da memória**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica. Paraná. 2004. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/169.pdf> Acesso em: 20 mar. 2012.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOLLMANN, Maria da Graça. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 31, n. 112, jul./set. 2010.p. 657 – 676.

BRASIL. Ipea. **Modernização Tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: 1993.

_____. MEC. **Política e Resultados 1995 – 2002: a Reforma da Educação Profissional**. Brasília: 2002.

_____. SEMTEC. **Proposta em discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC/SEMTEC, abr. 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Documento Base, 2007.

_____. **Lei N° 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: Documento Base, 2007.

_____. **Decreto N° 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2004.

_____. SEMTEC. **Proposta em discussão:** Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, abr. 2004b.

_____. MEC. **Política e Resultados 1995 – 2002:** a Reforma da Educação Profissional. Brasília: 2002.

_____. CNE/CEB. **Resolução N° 04 de 08 de dezembro de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b.

_____. CNE/CEB. **Parecer N°16 de 05 de outubro de 1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a.

_____. **Decreto N° 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1997a.

_____. **Portaria MEC N° 646/97, de 14 de maio de 1997.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal N° 9.394/96 e no Decreto Federal N° 2.208/97 e dá outras providências (trata da Rede Federal de Educação Tecnológica). 1997b.

_____. Congresso Nacional. **Projeto de Lei N° 1.603/96.** Brasília, 1996.

_____. **Lei N° 9.394 – LDB,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez.1996.

_____. **Lei Federal N° 8.948/94 de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

_____. IPEA. **Modernização Tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil:** impasses e desafios. Brasília: 1993.

_____. **Lei N° 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Brasília. 1971.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 2 dez. 2011.

_____. **Decreto N° 7.566 de 23 de setembro de 1.909.** Cria nas capitais dos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

CASAROTTO, Rosângela *et al.* **Currículo por competência: do ensino técnico para o ensino de engenharia.** COBENGE. 2001. Disponível em <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/DTC020.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2012.

CASTRO, Cláudio de Moura. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros como profissionalizante. In: VELOSO, Fernando *et al.* (Orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro.** Rio de Janeiro/RJ: Elsevier, 2009.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil.** Pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

CIAVATTA, Maria. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; _____ M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções, contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Arquivos da memória do trabalho e da educação e formação integrada.** IV Congresso Brasileiro de História da Educação. Goiânia/GO. 2006. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo07/Maria%20Ciavatta%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2012.

_____. (Coord.) **Memória e temporalidades do trabalho e da educação.** Rio de Janeiro/RJ: Lamparina: FAPERJ, 2007.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBEROAMERICANAS. Salvador/BA. 1993. **Educação básica e formação profissional.** Rio de Janeiro: CNI. 1993.

_____. **Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil.** Rio de Janeiro: CNI. 1988.

CORAGGIO, José Lins. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000. [Coleção Prospectiva, v. 1]

_____. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: SILVA, Camila Corso; AZZI Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a atuação na educação brasileira e na América Latina. **Ação Educativa.** São Paulo/SP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas/SP, v. 28, n. 100, out./2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300009&script=sci_arttext. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo/SP: Editora UNESP, 2000a.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** N. 14, mai./jun./jul./ago. 2000b. p. 89-107.

_____. **Política educacional no Brasil:** A profissionalização no ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro/RJ: Eldorado, 1977.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO. 2002.

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE SANTA CATARINA. Relatório de 1922. Florianópolis/SC.

ETF/SC. **Avaliação Institucional:** construindo o Plano Político Pedagógico da ETF/SC. Florianópolis, 1996.

_____. **Resolução N° 10 de 27 de agosto de 1997.** Aprova as Normas de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico para a ETF/SC- Sede. Florianópolis, 1997a.

_____. **Plano de Implantação da Reforma do Ensino Médio e Técnico.** Florianópolis, 1997b.

_____. **O Plano Político Pedagógico da ETF/SC:** Educação Profissional no Século 21. Florianópolis, 1997c.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação e Sociedade.** Campinas/SP, ano XVIII, n.º 59, ago. 1997. p. 225-269. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>

_____; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa.** n. 109, mar. 2000. p. 43- 66.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da Educação Profissional.** BeloHorizonte: NETE, 2000. 416 p.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação/USP.** São Paulo, v. 24, n.1, jan./jun.1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo *et al.* **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. São Paulo/SP: Cortez, Autores Associados, 1987.

_____. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis/RJ: 1988.

_____. A nova e a velha faces do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: _____. CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade.** Campinas/SP, v. 24, n. 82, abr. 2003.p. 93–130.

_____; _____. RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções, contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: _____. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____; _____. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso**. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v. 26, n. 92, Especial. out. 2005c.p. 1087-1113.

_____. **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e a crise do trabalho**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Gentili, P.; Silva, T. T. (Orgs.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

HIRATA, Helena S. Os mundos do trabalho. In: CASALI, A. (Org.). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo/SP: 1996.

IANNI, Octávio. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo em perspectiva. 1998.

_____. **Pensamento social no Brasil**. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

IF-SC. **Caderno de Indicadores 2008-2009**. Disponível em www.ifsc.edu.br.

JACOBI, Pedro. **Movimentos sociais e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1989.

KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, n. 4, jan/abr, 1997. p. 77-95.

_____. A reforma do ensino técnico e suas consequências. In: **Educação profissional: tendências e desafios**. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET/PR, 1999.

_____. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. In: LIMA FILHO, Domingos Leite. **Educação profissional:** tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET/PR, 1999.

_____. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Condicionantes do financiamento internacional do ensino técnico: a história dos CEFETs e a origem do modelo alternativo de ensino superior não-universitário. **III Congresso Brasileiro de História da Educação:** A educação escolar em perspectiva histórica. 2004. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/paginas/cbhe.htm>. Acesso em: 9 jun. 2011.

_____; GARCIA, Nilson Marcos Dias. **Politecnia ou educação tecnológica:** desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. Caxambu/MG: 2004. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_domingos_leite.pdf

_____. **A desescolarização da escola.** Impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

_____. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **PERSPECTIVA.** Florianópolis/SC, v. 20, n. 2, jul./dez. 2002.p. 269-301.

_____. **Educação profissional:** tendências e desafios. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** integrar para quê? Brasília: MEC, SEB. 2006.

_____. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação.** Belo Horizonte/MG: FAE/UFMG, n. 3, jan./jul. 1998.p. 15-31.

_____. **Educação básica, empregabilidade e competência.** Caxambu/MG: 1996 (mimeo.) Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da Anped.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo/SP: Cortez, 2002.

MARIUZZO, Patrícia. Socióloga discute o desemprego e a questão de gênero no mundo do trabalho. Entrevista concedida por Helena Hirata. **Inovação Uniemp.** Campinas/SP, v. 2, n. 5, nov. 2006.

MARTINS, Anderson Antônio Mattos *et al.* **Um enfoque empreendedor para a educação a distância.** Florianópolis/SC:LED/UFSC. 2001.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. v. I. 2 ed. São Paulo/SP: Nova Cultural, 1985.

_____; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana.** Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MEKSENAS. Paulo. **Cidadania, poder e comunicação.** São Paulo/SP: Cortez, 2002.

MELO, Alessandro de. Um capítulo da história entre empresários e a educação no Brasil: a Reunião de Presidentes de Organizações Empresariais Ibero-Americanas, 1993. **Revista Trabalho Necessário.** N. 7. 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 1930. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. ampliada. São Paulo/SP: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

NEVES, Bruno Miranda. **O ensino médio integrado no contexto da mundialização do capital:** A luta pela formação unitária e politécnica no Brasil. Rio de Janeiro/RJ: Luminária Academia. 2009.

NEVES, Marcos Aurélio. **Centro Politécnico de Jaraguá do Sul e a Educação Profissional:** quando a delimitação entre o público e o privado desaparece. 2001. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des)qualificação da educação profissional brasileira.** Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez. 2003a.

_____. O empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa** – USP. São Paulo/SP. v. 29, n. 2, jul./dez. 2003b. p. 249-263. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/298/29829204/29829204.html>. Acesso em: 5 jan. 2012.

_____. **O Banco Mundial e a educação profissional.** Boletim técnico do SENAC. v. 27, n. 2, maio/ago. 2001. p. 1-10.

PEREIRA. Luiz Augusto Caldas. **A rede federal de educação tecnológica e o desenvolvimento local.** 2003. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) - Universidade Cândido Mendes. Campos dos Goytacazes/RJ.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20:** taylorismo, fordismo e toyotismo. 2 ed. Expressão Popular. São Paulo/SP, 2010.

PRATA, Nair. **Tancredo Neves: a agonia e a morte do presidente pelas ondas da Rádio Itatiaia**. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/prata-nair-tancredo-neves.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2011.

QUELUZ, Gilson L. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha**. Curitiba:PPGTE/CEFET-PR, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas/SP, v. 23, n. 80, set. 2002.p. 401–422.

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

_____. O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs.). **O público e o privado na educação: Interfaces entre os estado e a sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005a.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

SACRISTAN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Eron (Org.). **Restruturação curricular: novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.p. 34-57.

SAMPAIO, Anayá Maria. Trabalho e educação: paradoxos na formação do trabalhador. In: FRANÇA, Robson Luiz de. (Org.) **Educação e Trabalho**. Políticas Públicas e a formação para o trabalho. Campinas/SP: Editora Alínea. 2010.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SÃO PAULO. **Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**. Subsídios para análise do Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação e do Desporto (PNE/MEC). mai. 1998.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, R. F. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: CEDES. v. 61, 1997.

_____;MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

_____. Da competitividade para a empregabilidade: razões para o deslocamento do discurso. 1999. In: LIMA FILHO. Domingos Leite. **Educação profissional: tendências e desafios**. Documento final do II Seminário sobre reforma do Ensino Profissional. Curitiba: SINDOCEFET-PR, 1999.

SILVA, Camilla Croso (Org.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: Um ensaio sobre a atuação na educação brasileira e na América Latina.** São Paulo: Ação Educativa, 2007.

BIBLIOGRAFIA

BENCOSTTA, Marcus Levy. Memória e Cultura Escolar: a imagem fotográfica no estudo da escola primária de Curitiba. **História** (São Paulo) v.30, n.1, p. 397-411, jan./jun. 2011.

BRITO, Lúcia Helena Pereira Franco; FRANÇA, Robson Luiz de. Reestruturação capitalista: as indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: FRANÇA, Robson Luiz de. (Org.) **Educação e trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho.** Campinas/SP. Editora Alínea. 2010.

CARVALHO. Marta Maria Chagas de. **A escola e a república.** In: *A Escola e a República e Outros Ensaio*. www.scribd.com/doc/.../A-Escola-e-a-Republica-e-Outros-Ensaio. Acesso em 29 de novembro de 2011.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos.** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt09-2565--int.pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2011.

_____; SANDRI, Simone. Formação Geral e mundo do trabalho: horizontes em disputa. **Currículo sem Fronteiras.** V.8, n.1, p.76-93, Jan./Jun. 2008.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo/SP. Editora Xamã. 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para a nova indústria: uma ação para o desenvolvimento sustentável do Brasil.** Brasília/DF. CNI; SESI; SENAI. 2007.

CIAVATTA, Maria. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba. SEED/PR, 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Rumo ao crescimento: a visão industrial – sumário executivo.** Rio de Janeiro/RJ. 1994.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Rumo à estabilidade e ao crescimento.** Rio de Janeiro, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile.** Cadernos de Pesquisa, n. 111, dezembro, 2000. Disponível em www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf.

_____. **Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão.** Tecnologia e Cultura. Vol. 2, nº 2, jul./dez. 1988.

FARTES, Vera; MOREIRA, Virilene Cardoso. **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909 – 2009)**. EDUFBA. Salvador/BA. 2009.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**. Campinas/SP, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 28 de novembro de 2011.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação - USP**. Vol. 24, n. 1. São Paulo/SP, jan./jun. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100004&script=sci_arttext

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**. 1(1), p. 45-60, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. Cortez. São Paulo/SP. 2000.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>. Acesso em 19 de janeiro de 2012.

_____; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **PERSPECTIVA**. Florianópolis/SC, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10762/10269>. Acesso em 19 de janeiro de 2012.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

_____. **Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Disponível em www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/semanas_pedagogicas/2009/exclusao_incluyente_kenzer.pdf. Acesso em 02 de dezembro de 2011.

LEHER, Roberto. Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio; LEHER, Roberto; STUBRIN, Florencia. (orgs.) **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/gentili/>. Acesso em 12 de novembro de 2011.

_____. O contexto das reformas. In: BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. Edições Loyola. São Paulo. 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2004.

MELO, Alessandro de. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP. Vol. 30, n. 108, p. 893-914, out. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a1330108.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2012.

NASCIMENTO, Osvaldo Vieira do. **Cem anos de ensino profissional no Brasil**. Editora IBPEX. Curitiba/PR, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RJ, n. 22, jan./abr. 2003c. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100006. Acesso em 05 de janeiro de 2012.

PEIL, João Manoel de Sousa. **Estudo da importância das Escolas Técnicas Federais: o contexto da educação brasileira**. Editorado e impresso pela Escola Técnica Federal de Pelotas/RS. 1995.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro/RJ, n. 34, vol.12, jan./abr. 2007.

_____. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, educação e saúde**. 1 (1), p. 131-152, 2003.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; BESEN, Danielly Samara; MASSUTTI, Marina Resende Pereira. Justiça, êxito e fracasso escolar: explorando a legislação do ensino de Santa Catarina-Brasil (1940-1980). In: VALLE, Ione Ribeiro; GASPAS, Vera Lúcia da Silva; DAROS, Maria das Dores. (Orgs.) **Educação escolar e justiça social**. Florianópolis. NUP, 2010.

UDESC. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos da UDESC: tese, dissertação, monografia, trabalho de conclusão de curso e relatório de estágio**. 2 ed. Florianópolis/SC. UDESC. 2008.

ANEXOS

ANEXO 01

**SEMELHANÇAS ENTRE O PL N°1.603/96
E O DECRETO N° 2.208/97**

Projeto de Lei N° 1.603/96	Decreto N° 2.208/97
Dispõe sobre a Educação Profissional e a organização da Rede Federal de Educação.	Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei N° 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
<p>Objetivos da Educação Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formar profissionais aptos a exercerem atividades específicas de técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior. - Especializar, aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos tecnológicos do trabalhador; - Qualificar e requalificar para o mercado de trabalho jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade; 	<p>Objetivos da Educação Profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; - Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; - Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; - Qualificar, re-profissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, em qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.
<p>Articulação da Educação profissional:</p> <p>Em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.</p>	<p>Articulação da Educação profissional:</p> <p>Com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.</p>
<p>Níveis da Educação Profissional</p> <p><i>I- básico:</i> destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;</p> <p><i>II- técnico:</i> destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por essa Lei;</p> <p><i>III- tecnológico:</i> compreendendo cursos de nível superior na área tecnológica,</p>	<p>Níveis da Educação Profissional</p> <p><i>I- básico:</i> destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;</p> <p><i>II- técnico:</i> destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma desse Decreto;</p> <p><i>III- tecnológico:</i> correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica,</p>

destinados a egressos de cursos médio e técnico.	destinados a egressos do ensino médio e técnico.
<p>Nível básico: É modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada à qualificação e requalificação para o exercício de ocupações requeridas pelo mercado, compatível com a complexidade tecnológica do trabalho e o nível de escolaridade do trabalhador.</p> <p>Certificação no Nível Básico: Aos que concluíram os cursos de Educação Profissional de Nível Básico será conferido Certificado de Qualificação Profissional.</p>	<p>Nível básico: É modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar para o exercício das funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.</p> <p>Certificação no Nível Básico: Aos que concluírem os cursos de Educação Profissional de Nível Básico será conferido o Certificado de Qualificação Profissional.</p>
<p>Nível Técnico: O Ensino Técnico, correspondente à educação profissional de nível técnico, organizado independentemente do Ensino Médio, será oferecido de forma concomitante ou sequencial a este.</p>	<p>Nível Técnico: A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.</p>
<p>Nível Tecnológico: Os cursos de Tecnologia de nível superior deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.</p>	<p>Nível Tecnológico: Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.</p>
<p>Certificação de Competências: Os sistemas federais e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificado de competência, para fins de reconhecimento de estudos e dispensa dos mesmos nos respectivos cursos. O conjunto de</p> <p>* O conjunto de certificados de competência equivalentes a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.</p>	<p>Certificação de Competências: Os sistemas federais e estaduais de ensino implementarão, através de exames, certificação de competência, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico.</p> <p>* O conjunto de certificados de competências equivalente a todas as disciplinas e módulos que integram uma habilitação profissional dará direito ao diploma correspondente de técnico de nível médio.</p>

Figura 36- Quadro 14 - Semelhanças entre o PL N° 1.603/96 e o Decreto N° 2.208/97

Fonte: Elaboração própria

ANEXO 02

Roteiro – Entrevista Semi-Estruturada

1º Momento - Apresentação da pesquisa

2º Momento – Entrevista

- 01- Dados pessoais (idade, formação, tempo de serviço no magistério, tempo de serviço na Educação Profissional e Tecnológica, tempo de serviço no IF-SC).
- 02- No momento da implantação da Reforma da Educação Profissional, na década de 1990, que cargo/função você ocupava na ETF/SC- Unidade Florianópolis?
- 03- Quais suas impressões sobre a Reforma da Educação Profissional implementada na década de 1990?
- 04- Você considera que no momento dessa reforma você tinha plena consciência do movimento que estava acontecendo?
- 05- Você considera que sabia quais eram os motivos da reforma? E, para você, quais foram?
- 06- Qual foi a sua postura diante da reforma da educação efetivada na década de 1990?
- 07- Como ocorreram as discussões e a inserção da instituição na Reforma da Educação Profissional?
- 08- Houve realização de eventos em nível nacional e/ou regional referentes à essa reforma, nos quais representante(s) da Unidade Florianópolis participaram? Como se deu a escolha desses profissionais?
- 09- Como foram socializados com a comunidade escolar os conteúdos desenvolvidos nesses eventos?
- 10- Como a escola avaliava a Reforma da Educação Profissional? Qual foi o posicionamento da direção?
- 11- Porque essa instituição demorou mais que outras para aderir totalmente à reforma?
- 12- Quais foram as etapas de implementação dessa reforma na instituição? Como foram desenvolvidas?
- 13- Que estratégias/mecanismos foram utilizados para promover a participação da comunidade escolar?
- 14- Como ocorreu a participação dos servidores técnico-administrativos no contexto da reforma dentro da instituição?

- 15- Como se deu a participação dos docentes na reforma?
- 16- Que estratégias foram utilizadas para promover a participação docente?
- 17- Como foi o posicionamento do corpo docente em relação à reforma? Houve um posicionamento unânime?
- 18- Em que direções foram lançadas as críticas dos professores em relação à reforma?
- 19- De que maneira os educadores da instituição foram orientados para a implementação da reforma da educação profissional?
- 20- Você considera que essa orientação/capacitação foi adequada?
- 21- Quais as principais diferenças entre os projetos dos cursos que vinham sendo desenvolvidos na escola antes da Reforma da Educação Profissional e os que passaram a ser desenvolvidos após a reforma?
- 22- Como aconteceu a construção dos novos projetos dos cursos? Como foi operacionalizada? Quem participou dessa construção?
- 23- Qual foi o enfoque dado na construção dos novos projetos de cursos?
- 24- Você acha que a reforma proporcionou mudanças significativas na prática docente? Como/Quais?
- 25- Em sua opinião a Reforma da Educação Profissional da década de 1990 obteve pontos positivos ou negativos? Comente-os.
- 26- Outras considerações.