



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

NILENE MATOS TRIGUEIRO

**OS DESDOBRAMENTOS DAS REFORMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA PROMOVIDAS PELOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE
CARDOSO E LULA DA SILVA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, *CAMPUS*
JUAZEIRO DO NORTE**

JOÃO PESSOA – PB
2014

NILENE MATOS TRIGUEIRO

**OS DESDOBRAMENTOS DAS REFORMAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA PROMOVIDAS PELOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE
CARDOSO E LULA DA SILVA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, *CAMPUS*
JUAZEIRO DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba como cumprimento de requisito para a obtenção do título de MESTRE em Educação na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

ORIENTADOR: Professor Doutor Jorge Fernando Hermida Haveiro.

Que eu possa ser força quando tudo mais for pesar, que eu possa ser sobriedade
quando tudo ao meu redor for vaidade, que eu possa ser amparo para os que de
mim precisarem, que eu possa manter os pés no chão no momento de sonhar. Que
eu possa ser, quando tudo mais não for.

(Nilene Trigueiro)

NILENE MATOS TRIGUEIRO

Dissertação defendida em: ____/____/2014.

BANCA EXAMINADORA

**Prof. Dr Jorge Fernando Hermida Aveiro
Universidade Federal da Paraíba
Orientador**

**Prof. Dr. Andréia F. Silva
Universidade Federal da Paraíba
Examinador interno**

**Prof. Dr. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Federal do Cariri
Examinador externo**

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BM ã Banco Mundial
BID ã Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBE - Conferência Brasileira de Educação
CDI ã Centro de Inclusão Digital
CEDES ã Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CFE ã Conselho Federal de Educação
CNE ã Conselho Nacional de Educação
CEFET ã Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETCE ã Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CENTEC ã Centro de Educação Tecnológica
CES ã Câmara de Educação Superior
CNTE ã Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CNI ã Confederação Nacional da Indústria
CNTE ã Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONDETUF ã Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais
CPB ã Confederação dos Professores do Brasil
CPC ã Conselho Preliminar de Curso
CPQT ã Centro de Pesquisa e Qualificação Tecnológica
CUT ã Central Única dos Trabalhadores
DOU ã Diário Oficial da União
E-TEC ã Educação Profissional e Tecnológica à Distância
EAF ã Escola Agrotécnica Federal
ENICIT ã Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica
ENPPG ã Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica
ENPPG ã Encontro de Pesquisa e Pós-graduação
ETF ã Escola Técnica Federal
EVUF ã Escola Vinculada à Universidade Federal
FAT ã Fundo de Amparo ao Trabalhador
FASUBRA - Associação de Servidores das Universidades Públicas
FIESP ã Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI ã Fundo Monetário Internacional
FUNCAP ã Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IFET ã Instituto Federal do Ceará
IFCE ã Instituto Federal do Ceará
IFRN ã Instituto Federal do Rio Grande do Norte
INEP ã Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira
ITECI ã Instituto Tecnológico Industrial do Ceará
LDBEN ã Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC ã Ministério da Educação
MTb ã Ministério do Trabalho
NIT ã Núcleo de Informação Tecnológica

ONG ã Organização Não-Governamental
PAC ã Plano de Aceleração de Crescimento
PAE ã Programa de Ajustamento Estrutural
PDE ã Plano de Desenvolvimento da Educação
PROEP ã Programa de Expansão da Educação Profissional
PIBIC/CNPq ã Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PNAES ã Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROTEC ã Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PT ã Partido dos Trabalhadores
SAPRIN ã Strutural Ajustament Review Initiative Network
SBPC ã Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEBRAE ã Serviço Brasileiro de Apoio a Micro e a Pequena Empresa
SEFOR ã Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SENAC ã Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI ã Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC ã Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC ã Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SINASEF ã Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINDSIFCE ã Sindicato dos Servidores do IFCE
SINTECCE ã Sindicato dos Técnicos Industriais do Ceará
SPO ã Secretaria de Planejamento e Orçamento
UCP ã Unidade de Coordenação do Programa
UFSCar- Universidade Federal de São Carlos
UFRRJ ã Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNICAMP ã Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba
UNED ã Unidade Descentralizada
UNESCO ã Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
USP ã Universidade de São Paulo
UTFPR ã Universidade Tecnológica do Paraná
URCA ã Universidade Regional do Cariri

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por me possibilitar a construção deste trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio, amparo e incentivo em todos os momentos em que precisei.

À minha amiga Dasminele pelo auxílio constante, escuta sensível e apoio incondicional, fazendo-me sentir acolhida mesmo distante de casa e daqueles que amo.

À Jaaziel, por se permitir amadurecer junto a mim nesse processo de crescimento intelectual e pessoal, que a pós-graduação representou em minha vida.

Aos meus amigos, pela compreensão nos momentos de ausência, em que estive dedicada a construção do meu trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Jorge Fernando Hermida Haveiro pelo apoio e orientação que me guiaram na construção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba pelo acolhimento, dedicação e esforço de professores e funcionários no engrandecimento intelectual e pessoal de seus alunos.

RESUMO

A presente dissertação propõe-se a analisar o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte, no avanço das políticas neoliberais de educação profissional e tecnológica, empreendidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva. A pesquisa busca ler as entrelinhas, discutindo os interesses econômicos, políticos e ideológicos presentes na constituição da legislação referente à educação profissional e tecnológica, desenvolvidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, com ênfase no Decreto nº 2.208/1997 exarado pelo primeiro, e no Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.892/2008, promulgados pelo segundo. Para compreensão da realidade, o trabalho partirá do método dialético, por acreditar que este possibilita a construção e a reflexão da realidade, em sua totalidade histórica. Diante do exposto, a questão norteadora que se pretende elucidar é a seguinte: como as definições contidas nas reformas de educação profissional e tecnológica, implementadas a partir da segunda metade da década de 90 do século XX, foram sendo implantadas, ou não, no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte? O presente trabalho apresenta como hipótese, que as políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas, nas últimas décadas, pelos governos brasileiros, comprometeram-se mais com o mercado e os organismos internacionais do que com as necessidades e interesses dos trabalhadores do país. Do ponto de vista metodológico, optou-se por um estudo de natureza qualitativa. O procedimento metodológico selecionado foi a pesquisa bibliográfico-documental, visto que esta fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações referentes ao seu objeto, através da utilização de leis, processos e condições escolares etc. A pesquisa pode ser definida, também, como um estudo de caso, por possibilitar o aprofundamento de determinada realidade. No caso em questão, a realidade a ser conhecida é o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, de modo a buscar conhecer a repercussão das políticas de educação profissional e tecnológica, promulgadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, na realidade em questão. A pesquisa realizada no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, tornou claro que a reforma na educação profissional e tecnológica, promovida por Fernando Henrique Cardoso, acomodou-se ideológica e financeiramente ao processo de acumulação do capital, na perspectiva da consolidação do Estado mínimo, em que a regulação econômica deve ser realizada pelas forças do mercado, e ao Estado cabe prover os serviços mínimos necessários, como: educação, segurança, saúde etc. Quanto à reforma na educação profissional e tecnológica, realizada pelo governo Lula da Silva, pôde-se perceber que, apesar dos alguns avanços em educação, promovidos pelo seu governo, nas últimas décadas, provocando mudanças qualitativas em relação ao governo anterior, esses avanços ainda não foram capazes de se contrapor às concepções neoliberais de educação, tampouco foram suficientes para promover uma educação integral, na perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica, IFCE, Juazeiro do Norte, Estado mínimo.

ABSTRACT

This thesis proposes to examine the Federal Institute of Technological Education of Ceará (IFCE) campus Juazeiro, in advance of the neoliberal policies of vocational and technological education, undertaken by the governments of Fernando Henrique Cardoso and Lula da Silva. The research seeks to read between the lines, discussing the economic, political and ideological interests in the constitution of legislation related to vocational and technical education, developed by the governments of Fernando Henrique Cardoso and Lula da Silva, with emphasis on Decree No. 2,208 / 1997 recorded the first and Decree No. 5,154 / 2004 and Law No. 11,892 / 2008, promulgated by the second. To understand reality, the job will leave the dialectical method, believing that this allows the construction and reflection of reality in its historical entirety. Given the above, the research question that is intended to clarify is this: as the definitions contained in vocational and technical education reforms implemented since the second half of the 90s of XX century, were being implemented, or not, in IFCE campus Juazeiro? This presents the hypothesis that the policies of professional and technological education, developed in recent decades, the Brazilian government pledged more with the market and international agencies than with the needs and interests of workers in the country. From a methodological standpoint, we opted for a qualitative study. The methodological approach was selected to bibliographic and documentary research, since this gives the investigator the opportunity to gather a lot of information pertaining to its object through the use of laws, procedures and school conditions etc. The search can also be defined as a case study by allowing the deepening of a certain reality. In this case, the reality to be known is the IFCE campus Juazeiro, in order to get to know the impact of policies on vocational and technical education, enacted by governments Fernando Henrique Cardoso and Lula da Silva, the reality in question. A survey conducted in IFCE campus Juazeiro, made it clear that reform in vocational and technical education, promoted by Fernando Henrique Cardoso, settled himself ideologically and financially to the capital accumulation process, in view of consolidating the state minimum in that economic regulation should be undertaken by market forces, and the state should provide the minimum necessary services, such as education, safety, health etc. Regarding reform in vocational and technical education held by the Lula da Silva government, could be seen that, despite some advances in education, promoted by his government in recent decades, causing qualitative changes from the previous government, these advances still were not able to counter the neoliberal conceptions of education, nor were sufficient to promote a comprehensive education in the perspective of emancipation of the working class.

Keywords: Vocational and Technological Education, IFCE, Juazeiro do Norte, minimal state.

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	11
II CAPÍTULO	
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	16
2.1 A educação no modo de produção capitalista: em busca da compreensão do objeto.....	24
2.2 Metodologia.....	28
2.3 O percurso metodológico.....	32
III CAPÍTULO	
AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995 ĩ 1998 e 1999 ĩ 2002): DO PROJETO DE LEI Nº 1.609/1996 AO DECRETO Nº 2.208/1997.....	36
3.1 Um pouco de história: a educação na década de 1990 e sua relação com o projeto neoliberal de sociedade.....	47
3.1.1 Organização e mobilização dos profissionais da educação em face das políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990.....	50
3.2 O governo Fernando Henrique Cardoso e as reformas na educação brasileira.....	54
3.3 As primeiras discussões acerca da educação profissional e tecnológica, no governo Fernando Henrique Cardoso.....	57
3.3.1 A reforma da educação profissional e tecnológica, no governo Fernando Henrique Cardoso: a proposta do governo federal.....	60
3.3.2 As mudanças na educação profissional e tecnológica de nível médio implementadas pelo Decreto nº 2.208/1997.....	68
IV CAPÍTULO	
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, NO	78

GOVERNO LULA DA SILVA: DO DECRETO Nº 5.154/2004 À LEI Nº 11.892/2008.....

4.1 O governo Lula da Silva e as reformas na educação brasileira.....	82
4.2 Os primeiros passos da reforma de educação profissional e tecnológica, no governo Lula da Silva: o Decreto nº 5.154/2004.....	83
4.3 Apresentando à nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	93
4.3.1 A criação das diretrizes para o processo de integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.....	94
4.3.2 A reação das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica à nova institucionalidade: as Escolas Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Vinculadas às Universidades Federais.....	97
4.3.2.1 As Escolas Agrotécnicas Federais.....	98
4.3.2.2 Os Centros Federais de Educação Tecnológica.....	100
4.3.2.3 As Escolas Vinculadas às Universidades Federais.....	102
4.4 A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	104
4.4.1 A educação profissional de nível médio, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	111
4.4.2 A educação profissional de nível superior, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	106

V CAPÍTULO

O IFCE, CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, IMPLEMENTADAS PELO GOVERNO FEDERAL (1995-2010)

5.1 Conhecendo o Instituto Federal do Ceará.....	119
5.2 Apresentando a cidade de Juazeiro do Norte.....	131
5.3 O Instituto Federal do Ceará, <i>campus</i> Juazeiro do Norte e a reforma da educação profissional e tecnológica implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso.....	133

5.3.1 O início de tudo: a Escola Técnica Federal de Juazeiro do Norte.....	133
5.3.2 A reforma da educação profissional e tecnológica, no governo Henrique Cardoso: da Escola Técnica Federal de Juazeiro do Norte à Unidade Descentralizada do Centro Federal de Juazeiro do Norte.....	136
5.3.3 O Decreto nº 2.208/1997 e o Programa de Expansão da Educação Profissional, no financiamento da educação profissional e tecnológica da Unidade Descentralizada de Juazeiro do Norte.....	139
5.4 A reforma da educação profissional e tecnológica, no governo do presidente Lula da Silva: o Instituto Federal do Ceará, <i>campus</i> Juazeiro do Norte.....	146
5.4.1 O Instituto Federal do Ceará, <i>campus</i> Juazeiro do Norte	153
VI CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	167

I INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira passou por diversas mudanças desde a sua criação, em 1909, quando o presidente em exercício, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices, em diversos Estados do Brasil. Desde a criação das primeiras escolas de Aprendizes Artífices, de 1909 até 2002, foram construídas 140 Escolas Técnicas Federais (ETF).

Em 2005¹, foi lançado o plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da Lei 11.895/2005, quando o Ministério da Educação entregou mais 214 escolas à população brasileira, além de outras que foram federalizadas (BRASIL, 2014). Atualmente, o país conta com 354 unidades e oferece mais de 400 mil vagas. Há ainda a previsão de entrega de novas escolas, para o final do ano 2014. Serão 208 novas escolas, totalizando 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão um total de 600 mil vagas (BRASIL, 2014).

No Ceará, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) dispõe de 23 unidades em funcionamento, distribuídas em todas as regiões do Estado, sendo 12 *campi* convencionais e 11 *campi* avançados². Contudo, torna-se relevante destacar que, dos 11 *campi* avançados da instituição, 10 *campi* já encontram em processo de transformação para *campi* convencionais. Processo este que se tornou possível, através da Portaria nº 330 do Ministério da Educação (MEC), publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 23 de abril de 2013; e que possibilitará uma maior autonomia administrativa e orçamentária a essas instituições (IFCE, 2014).

Além das 23 unidades³ em funcionamento, o Estado do Ceará tem mais 06

¹A expansão ocorreu no governo do presidente Lula da Silva, mediante a criação de novas unidades de ensino pela União. A criação dessas unidades deveria ocorrer, preferencialmente, através de parcerias com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo e organizações não-governamentais, que se tornariam as responsáveis pelos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2005).

²Os *campi* convencionais dos IFET são unidades centrais, situadas em cidades estratégicas, econômica e geograficamente, no Estado do Ceará. Estes *campi* possuem autonomia administrativa e orçamentária para realizar suas atividades, diferentemente dos *campi* avançados, que não dispõem dessa autonomia. Cada *campi* avançado está ligado administrativamente a uma unidade convencional, contudo, um *campus* pode ter mais de um *campi* avançado, sob sua jurisdição.

³Em 2008, com a promulgação da Lei 11.892/2008 houve um salto de três unidades localizadas nas cidades de Fortaleza, Juazeiro do Norte e Cedro, para 23 unidades distribuídas nos municípios de Acaraú, Canindé, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza, Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá e Sobral, além de 11 *campi* avançados nos municípios de Aracati, Baturité,

unidades em processo de implantação, nas cidades de Acopiara, Boa Viagem, Horizonte, Itapipoca, Maranguape e Paracuru. De acordo com o Instituto Federal do Ceará (IFCE), os trabalhos de construção das novas unidades iniciaram com a mobilização das prefeituras das respectivas cidades, onde os *campi* serão implantados. A mobilização aconteceu através de discussões realizadas pelos municípios com a sociedade, sobre a demanda local por cursos de educação superior e técnicos, que serão disponibilizados à comunidade (IFCE, 2014).

Diante do exposto, o presente trabalho tomou como **objeto de estudo** o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, no intuito de buscar compreender o impacto das políticas de educação profissional e tecnológica, implementadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1994 ã 2002) e Lula da Silva (2003 ã 2010), nessa instituição.

A seleção do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte como objeto de estudo, pela autora da pesquisa, deveu-se ao interesse desta em conhecer o processo de construção histórica da instituição, é docente do curso de Licenciatura em Educação Física, desde 2010.

O IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, foi criado há 20 anos, em dezembro de 1994, iniciando suas atividades em 1995. Neste período, a instituição era denominada de Escola Técnica Federal do Ceará, contudo, no final da década de 1990, por força da Lei nº 8.948/1994, a instituição foi transformada na Unidade Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (CEFETCE). Cabe destacar que a Lei nº 8.948/1994, que criou os Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica (CEFET), foi promulgada em 1994, todavia as mudanças só aconteceriam, no Estado do Ceará, em 1999, quando a Escola Técnica Federal de Juazeiro do Norte, bem como as outras instituições localizadas no interior do Estado, tornaram-se UNEDs do CEFETCE.

No intercurso de sua criação até os dias atuais, o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, passou por reformas provindas de alguns governos, tais como os governos: Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Rousseff. Todavia, foram analisados na presente dissertação os governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva com ênfase no Decreto nº 2.208/1997, exarado pelo primeiro e no Decreto nº 5.154/2004, e na Lei nº 11.892/2008, promulgados pelo segundo.

Os governos aqui analisados apresentaram propostas para a educação profissional diferenciadas, posto que, Fernando Henrique Cardoso através do Decreto nº 2.208/1997 promoveu a separação da educação profissional técnica de nível médio do ensino médio. O governo que o sucedeu, sob a presidência de Lula da Silva, retomou a integração da educação profissional e tecnológica ao ensino médio, regulamentada pelo Decreto nº 5.154/2004, que havia sido extinta no governo anterior. No ano seguinte, com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o governo Lula da Silva daria início à primeira fase do plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Anos mais tarde, a UNED do CEFETCE de Juazeiro do Norte passaria por novas mudanças provocadas pelas reformas de educação profissional e tecnológica desenvolvidas, durante o governo Lula da Silva, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação Tecnológica, tornando-se uma unidade do Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte.

Diante do exposto, a **questão norteadora** que se pretende elucidar é a seguinte: como as definições contidas nas reformas de educação profissional e tecnológica, implementadas a partir da segunda metade da década de 1990 até a primeira década dos anos 2000, foram sendo implantadas, ou não, no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte?

Para responder à questão norteadora, deve-se considerar o processo de constituição histórica das reformas de educação profissional e tecnológica brasileira, nos séculos XX e XXI, na preocupação de compreender a educação profissional e tecnológica, no movimento que explica a totalidade societária, com suas propriedades únicas.

O resgate histórico insere-se na tentativa de compreender as reformas de educação profissional e tecnológica, no interior do [é] significado histórico da multiplicidade de mediações complexas e contraditórias, que explicam a realidade objetiva da sociedade e, também, a independência e a vinculação dos fenômenos ligados entre si, de maneira completamente diversa [é] (JUNIOR FERREIRA; BITTAR, 2009, p. 490).

Destarte, deve-se considerar que as diversas reformas realizadas na educação profissional e tecnológica brasileira, realizadas pelos diferentes governos

que assumiram a presidência do Brasil, no século XX e XXI, com algumas distinções entre elas, não avançaram no intuito de atender aos interesses da classe trabalhadora, em sua plenitude.

Historicamente dois tipos diferentes de escola figuraram no cenário educacional brasileiro, assim, diferenciadas pela forma de educação que ofertavam. Havia aquelas escolas destinadas à profissionalização imediata para o mercado de trabalho, frequentadas pela classe trabalhadora; e as escolas que ofertavam o ensino propedêutico, permitindo o acesso ao nível superior àqueles que dispunham de bens materiais.

O trabalho e as análises desenvolvidas foram organizadas em três capítulos.

O **primeiro capítulo** foi denominado **As Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 ã 1998 e 1999 ã 2002): do Projeto de Lei nº 1.609/1996 ao Decreto nº 2.208/1997**, realiza uma discussão sobre a criação do Projeto de Lei nº 1.609/1996 e do Decreto nº 2.208/1997. O presente trabalho não se absteve de resgatar, ainda no respectivo governo, os ordenamentos legais que permitiram a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia (CEFET), de modo a esclarecer o impacto dessas mudanças na educação profissional e tecnológica.

O **segundo capítulo**, intitulado **A Política de Educação Profissional e Tecnológica, no governo Lula da Silva: do Decreto nº 5.154/2004 à Lei nº 11.892/2008**, problematiza a reforma em educação profissional e tecnológica, empreendida pelo governo Lula da Silva (2003 ã 2006, 2007 ã 2010), nas instituições federais de educação tecnológica, buscando perceber os interesses e contradições contidos na reforma. São analisados, nesse momento do texto, o Decreto nº 5.154/2004, o Decreto nº 6.095/2007 e a Lei nº 11.892/2008. Através dos respectivos ordenamentos legais, precisamente do Decreto nº 6.095/2007 e da Lei nº 11.892/2008, tornou-se possível compreender o processo histórico de criação e implantação dos IFET, no intuito de reconhecer como as instituições federais de educação, envolvidas diretamente nas mudanças, reagiram ao processo de criação e adesão à nova institucionalidade.

O terceiro capítulo, com título **O IFCE, *campus* Juazeiro do Norte e as**

Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, implementadas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, objetivou visualizar as repercussões das políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 2.208/1997; e Lula da Silva, por meio do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.892/2008, no Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte. Buscou identificar os desdobramentos da política do governo Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva no IFCE, à luz do debate cotidiano, revelado nos documentos do IFCE e do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, assim como em documentos, livros e revistas produzidos pela instituição.

A referida dissertação se encerra com as considerações finais que sintetizam as conclusões gerais da pesquisa.

II CAPÍTULO

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A primeira reforma realizada na educação profissional e tecnológica, no século XX, foi a reforma Nilo Peçanha, materializada pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, respaldada, segundo Santos (2007), na Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906.

O Decreto nº 7.566/1909 criava, nas capitais dos Estados da República, Escolas de Aprendizizes Artífices para o ensino profissional primário gratuito. O objetivo destas escolas, de acordo com o respectivo ordenamento legal, seria o de [é] 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 dos vícios e crimesò(BRASIL, 1909).

De acordo com o Decreto nº 7.566/1909, as Escolas de Aprendizizes Artífices foram criadas com o intuito de possibilitar às classes proletárias um meio de vencer as dificuldades crescentes, na luta pela existência, provocadas pelo aumento da população nas grandes cidades (BRASIL, 1909).

Em cada Estado da nação, deveria ser implantada uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional gratuito. A escola seria responsável por ofertar o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários para a formação de operários e contramestres que aprenderiam ofícios determinados.

A reforma promovida por Nilo Peçanha, na educação profissional e tecnológica, não trouxe alternativas para a superação da desigualdade social, já que a reforma não vislumbrou a construção de uma educação igualitária, baseada em uma formação politécnica, em que os filhos dos trabalhadores teriam acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Ao contrário, o interesse era utilizar a educação como medida paliativa, que disponibilizasse aos mais pobres uma formação técnica para a inserção imediata no mercado de trabalho.

Anos depois, em 1930, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, realizou modificações na legislação educacional. Estas ocorreram com o intuito de estabelecer as condições de infraestrutura e administrativa necessárias para manter os princípios básicos que fundamentavam o novo regime. Ao todo,

foram promulgados seis decretos, contudo apenas três realizavam reformas na educação profissional e tecnológica e no ensino secundário, o Decreto nº 19.890/1931, que regulamentou a organização do ensino secundário; o Decreto nº 21.241/1932, que regulamentou a organização do ensino comercial e a profissão de contador; e o Decreto nº 21.241/1932, que tratou da consolidação das disposições do ensino secundário (SAVIANI, 2006).

A reforma Francisco Campos dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o primeiro ciclo era obrigatório àqueles que objetivassem cursar o ensino superior e foi denominado de fundamental, com duração de cinco anos. O segundo ciclo foi denominado de complementar, tinha duração de dois anos e possuía um certo grau de especialização, já que se tratava de um curso preparatório para ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia (SAVIANI, 2006).

O ensino profissional, assim como o ensino secundário, sofreu com a fiscalização e controle excessivos que centralizavam as decisões e tornavam rígida a estrutura do ensino. Para o acesso aos cursos técnicos de auxiliar de comércio e para os cursos propedêuticos, era realizado um exame de seleção, em que eram exigidas disciplinas que não contavam no currículo do ensino primário, denotando a ausência de articulação entre o ensino primário e o ensino médio (ROMANELLI, 1986).

Em 1942, alguns anos após a promulgação da Constituição do Estado Novo, em 1937, durante a ditadura Vargas, o Ministro Gustavo Capanema elaborou as leis orgânicas do ensino, também conhecidas como Reformas Capanema, que regulamentaram todos os ramos do ensino primário e médio.

Com as leis orgânicas do ensino promulgadas por Capanema, entre 1942 e 1946, toda a estrutura educacional foi reorganizada, através de uma série de Decretos-Leis. Os oito Decretos-Leis exarados foram os seguintes: as leis orgânicas do ensino secundário, em 1942, Decreto-Lei nº 4.244/1942; do ensino industrial Decreto-Lei nº 4.073/1942; e no mesmo ano, através do Decreto-lei nº 4.048/1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), colocado a serviço da Confederação Nacional da Indústria (CNI), entidade controlada pelo empresariado industrial. Em 1943, foi promulgada a lei orgânica do ensino comercial, Decreto-Lei nº 6.141/1943. Em 1946, foram decretadas as leis orgânicas do ensino

agrícola, Decreto-Lei nº 9.613/1946 e do ensino normal Decreto-Lei nº 8.530/1946, assim como foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) pelos Decretos-Lei nº 8.621/1946 e 8.622/1946 que, assim como o SENAI, também foi colocado a serviço do empresariado industrial (SAVINI, 2006). De acordo com Saviani (2010, p. 269),

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

Assim como na reforma Francisco Campos, na reforma Capanema houve uma ausência de flexibilidade entre os ramos do ensino profissional e do ensino secundário. A falta de flexibilidade condicionava o aluno, a partir do seu ingresso, na primeira série do ciclo básico. Para que conseguisse mudar o ramo selecionado, o aluno deveria abandonar o curso que estivesse fazendo e recomeçar em outra área, sem ter a chance de aproveitar os estudos anteriores, nessa transferência de curso. No ensino superior, o problema era o mesmo, o acesso a esse nível de ensino só seria possível, se o aluno estivesse cursando, no ensino secundário, o ramo profissional correspondente.

No período em que foi deflagrada a segunda guerra mundial, houve o incentivo ao modelo de substituição de importações provocado pela economia de guerra, de 1940, e a indústria foi impulsionada a produzir. E para atender as demandas provindas da industrialização algumas medidas foram tomadas para a formação de mão de obra. Neste momento, problema enfrentado pelo Brasil consistiu na ausência de preparação para implantar a educação profissional em larga escala. Por isso, apesar da reforma Capanema, foram poucas as mudanças realizadas, no sentido da implementação da Educação Profissional. Diante do exposto, o governo recorreu a um sistema de ensino paralelo ao oficial, realizado através do convênio com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) (CUNHA, 2005).

A promulgação do Decreto-lei nº 4.048/1942 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde denominado de Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado a organizar as escolas de aprendizagem industrial em todo o país. A criação do SENAI possibilitou, por iniciativa do governo, um aparato educacional destinado à formação da força de trabalho industrial, articulando o público e o privado, em uma perspectiva corporativista (CUNHA, 2005). Pela via do corporativismo, os empresários brasileiros fizeram valer seus interesses, participando da criação dos conselhos e comissões consultivas criadas a partir de 1930. Dessa maneira, puderam contribuir para sedimentar o capitalismo industrial no Brasil (CUNHA, 2005).

Neste cenário, os empresários como os operários tornaram-se atores políticos do Estado, todavia, diferentemente dos empresários, a inserção do operariado na estrutura sindical corporativa aconteceu, através do desmantelamento de suas organizações autônomas. Em contrapartida, os empresários podiam organizar-se livremente em confederações e antigas federações (CUNHA, 2005).

No que concerne à educação nas décadas de 1930 e 1940, a participação da iniciativa privada ocorreu sempre sob o patrocínio estatal, como no caso do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, instituição que granjeava respeito pela qualidade dos profissionais que formava para a indústria (CUNHA, 2005).

A criação do SENAI também refletiu os acordos entre o empresariado e o Estado. O intuito contido na criação destas instituições era o ensino de ofícios específicos aos aprendizes enviados pelas empresas, assim como aconteceu com o Centro Ferroviário de Ensino e Formação Profissional, em 1934, criado pelo governo paulista. O Centro Ferroviário proporcionou a cooperação entre as escolas estaduais paulistas e as ferrovias, que auxiliavam financeiramente o empreendimento. Segundo Cunha (2005), esta foi a primeira iniciativa concreta entre empresas estatais, empresas privadas e instituições escolares públicas brasileiras. A parceira entre estas instituições veio a ser a matriz do SENAI. Conforme Cunha (2005, p. 8):

O Senai e o Senac, instituições dedicadas à formação profissional, tiveram seu contraponto em instituições de serviço social, respectivamente o Sesi e o Sesc financiadas sobre contribuições incidentes sob a folha de pagamento das empresas, maiores do que de suas homólogas. As quatro instituições formaram o Sistema S que recebeu a inclusão posterior do Senar e do Senat (aprendizagem agrícola e dos transportes) e do Sebrae, este dedicado ao apoio à pequena empresa.

Quatro anos após a criação do SENAI, foi promulgado o Decreto-lei nº

8.621/1946, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dirigido pela Confederação Nacional do Comércio (CNC).

O ensino profissional, promovido pelo SENAI e SENAC, tornou-se mais procurado pela população de baixa renda, já que a formação nestas instituições acontecia de maneira aligeirada. Além do que, o SENAC e o SENAI pagavam aos alunos para estudar, o que atraía ainda mais as camadas populares. De acordo com Romanelli (1986, p. 169),

Aí está o significado da criação e manutenção do sistema paralelo do ensino, ao lado de um sistema oficial. A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o derivativo para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do sistema se estas lhe fossem acessíveis.

Ainda na década de 1940, atendendo a uma posição conciliadora entre os conservadores e os profissionais da educação, em uma disputa que se iniciara um ano após a promulgação da Constituição Nacional de 1946, foram iniciados os trabalhos para a construção do projeto de Lei que daria origem à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A primeira LDB, a Lei nº 4.024/1961, manteve no ensino fundamental, que possuía duração de 5 anos, a mesma estrutura em vigor, decorrente da reforma Capanema, flexibilizando-a, porém. Essa flexibilidade veio da seguinte forma: após a conclusão de qualquer ramo do ensino médio, o aluno poderia prestar vestibular para qualquer curso do ensino superior, além de que, o aproveitamento dos estudos foi permitido, já que o aluno poderia transferir-se de um ramo de ensino a outro, independente da série que estivesse cursando.

No contexto do regime militar, foi promulgada a Constituição Federal, em 24 de janeiro de 1967, fruto do golpe de Estado desfechado, em 31 de março, e consumado em 31 de abril de 1964. Conforme Saviani (2006, p. 21), a ruptura política [é] exigia adequações, no âmbito educacional, o que implicou mudanças na legislação que regulava o setor. Então, optou-se por organizar o ensino, através de duas leis específicas, a Lei nº 5.540/1968 e a Lei nº 5.692/1971. A primeira regulamentou o ensino superior, e a segunda alterou a denominação para ensino de primeiro e segundo graus. A Lei nº 5.692/1971 instituiu a profissionalização universal

e compulsória, ou seja, a formação profissional passaria a ser regra geral do ensino do segundo grau e obrigatória a todos.

Contudo, é importante destacar que a profissionalização universal e compulsória, regulamentada pela Lei nº 5.692/1971, não resolveu o problema já existente na educação brasileira, ao introduzir a distinção entre terminalidade real e legal. A primeira consistia na antecipação da formação profissional para aqueles que não pudessem concluir o segundo grau, ou até mesmo o primeiro grau, no intuito de promover algum preparo profissional aos que não pudessem continuar seus estudos. Quanto à terminalidade legal, esta correspondia à escolaridade completa dos estudos do primeiro e segundo graus, com duração de onze anos. De acordo com Saviani (2006, p. 7),

[é] Em outros termos, admitiu-se previamente que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, portanto, para a população de um modo geral, a terminalidade real resultaria abaixo da legal, isto é, chegaria até os dez anos de escolaridade, ou oito, sete, seis, ou mesmo quatro anos correspondentes ao antigo curso primário; ainda assim, também nesses casos o aluno deveria receber algum preparo profissional para daí passar diretamente ao mercado de trabalho. Com isso a diferenciação e o tratamento desigual foram mantidos no próprio texto da lei [é].

Com o fim da ditadura militar, em 1985, a comunidade educacional organizada iniciou os trabalhos de discussão, no intuito de manter no texto constitucional a responsabilidade da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A nova Constituição foi exarada em 05 de outubro de 1988, e a organização dos trabalhadores da educação continuou, buscando garantir na LDB uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, que seria promulgada em 1996, sob o número de Lei nº 9.394/1996 (SAVIANI, 2006).

A promulgação da LDB, em 1996, tornou possível que a educação profissional e tecnológica pudesse ser legislada, através de um decreto-lei específico, o Decreto nº 2.208/1997. Semelhante às reformas anteriores, como a Gustavo Capanema, a reforma do governo Fernando Henrique Cardoso também prezou pela separação do ensino médio da educação profissional e tecnológica.

Diversas críticas advindas da sociedade civil e de profissionais da educação possibilitaram a organização social, necessária para superar a dualidade do ensino médio desenvolvida no governo de Fernando Henrique Cardoso, culminando com a

reforma da educação profissional e tecnológica, implementada no governo Lula da Silva, que retomou a integração do ensino médio à educação profissional e tecnológica por meio do Decreto nº 5.154/2004.

As modificações ocorridas na educação profissional de nível médio, ao longo de século XX e XXI, influenciaram diretamente as Instituições Federais de Educação Tecnológica. Alguns anos após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, o momento histórico tornou possível a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

As questões aqui abordadas são fundamentais para compreender a realidade da educação profissional e tecnológica contemporânea e o processo de constituição do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, pois [é] cada instituição não é nada mais do que parte do todo que forma um sistema societário integral e em constante transformação, produzida pelo movimento histórico gerado com base em elementos societários contraditórios (JUNIOR FERREIRA, BITTAR, 2009, p. 501). Nesse sentido,

[é] é sempre necessário que se investigue o desenvolvimento da lógica interna da instituição escolar, buscando perceber o paradigma educacional por meio do qual sua história foi se constituindo, isto é, procurando estabelecer os nexos por meio dos quais se viabilizaram as concretas relações entre as próprias instituições e a sociedade que lhe conferia sustentação (JUNIOR FERREIRA, BITTAR, 2009, p. 504).

A compreensão do contexto sócio-histórico pode ser complementada pela leitura e análise dos documentos e leis que foram publicados pelo governo após a promulgação da Lei nº 11.892/2008, especialmente pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), no período de criação e implantação dos IFETs, publicações estas que procuravam apresentar uma nova institucionalidade para a Rede Federal de Educação Tecnológica.

Os Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 e comentários e reflexões organizado por Juracy Caetana Rezende, teve sua primeira publicação, em 2009, pela Editora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Rezende (2009) contou com a colaboração de Alexandre Martins Vidor, Eliezer Moreira Pacheco e Luiz Augusto Caldas Pereira. O texto realiza a apresentação e contextualização da

Lei nº 11.892/2008.

Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica foi publicado, em sua primeira versão, em 2010, pela Editora do IFRN, sob a autoria de Eliezer Moreira Pacheco. Em 2011, o documento foi publicado novamente pela Editora Moderna, em uma nova versão ampliada.

O documento denominado de Um Novo Modelo em Educação Profissional e Tecnológica: concepção e diretrizes foi produzido, em 2010, pelo Ministério da Educação (MEC). Em uma breve explanação, com bastantes ilustrações, o texto procura apresentar os fundamentos dos Institutos Federais.

O texto denominado de Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia publicado pela SETEC/MEC, em 2009, trata da formação de professores nos IFETs e, diferentemente dos outros textos, não tem atribuída nenhuma autoria. O objetivo desse documento, produzido em 2009, era apresentar algumas contribuições para os cursos de licenciatura, contemplando as demandas sociais, econômicas e atuais na formação de professores para atuarem na educação básica.

Outros textos também foram publicados, nesse período, por autores, como Pacheco, que, a partir de 2009, editou uma série de publicações que tratavam da Rede Federal de Educação Tecnológica. Outros autores, como Pereira (2009), construíram artigos que versavam sobre a formação de professores. Contudo, os respectivos documentos foram selecionados, por atender aos interesses específicos da pesquisa.

Alguns desses escritos como o documento denominado de Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica traz em seu bojo uma promessa acerca da possibilidade desses institutos

[é] protagonizar um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade, de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica de novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século (PACHECO, 2010, p. 11).

Essa proposta de uma educação progressista, presente em grande parte dos documentos produzidos, após a criação dos IFETs, despertou a curiosidade da

autora da presente dissertação em conhecer melhor a legislação que trata dos IFET. O acesso as publicações, aqui apresentadas, veio após o ingresso da autora, como professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE), visto que alguns documentos, como Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008 e comentários e reflexões (REZENDE, VIDOR, PACHECO, PEREIRA, 2009) e Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica (PACHECO, 2011), foram distribuídos para os profissionais do IFCE, *campus* Crateús, local em que a autora iniciou suas atividades, como docente da Rede Federal.

Para adentrar a questão e tratar sobre a reforma da educação profissional e tecnológica que culminou com a criação do IFCE, torna-se relevante conhecer o que a respectiva dissertação entende como educação profissional e tecnológica.

2.1 A educação no modo de produção capitalista: em busca da compreensão do objeto

A percepção sobre a educação, presente neste trabalho, busca em Saviani (2012) a sua compreensão sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Desse modo, a educação é aqui percebida em seu desenvolvimento histórico-objetivo e como mediação, no seio da prática social global, que deve possibilitar às novas gerações apropriar-se dos elementos herdados historicamente das gerações precedentes, de modo que os sujeitos inseridos no processo educativo tornem-se agentes ativos, no desenvolvimento e transformação das relações sociais. Nesta perspectiva, a educação carregaria consigo a possibilidade de articular uma proposta pedagógica, sob uma perspectiva de transformação da realidade, no intuito de tentar superar as desigualdades sociais que caracterizam a sociedade de classes.

A educação é aqui compreendida como determinada pelas contradições internas da sociedade capitalista, podendo servir tanto como um elemento de reprodução, como um elemento que impulse a transformação da sociedade (SAVIANI, 2012). Nesse sentido, Saviani (2005, p. 256), afirma que

[é] O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes do tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizar plenamente, porque implicaria

a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria o acesso ao saber pelos trabalhadores. Mas a sociedade capitalista se funda na apropriação privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, se define como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição na sociedade capitalista.

É mister destacar que o conhecimento pode configurar-se como uma arma na emancipação dos sujeitos; e a escola, como um espaço repleto de conflitos e contradições, que possui em seu âmago a capacidade de propiciar o acesso à formação do ser humano. De acordo com Saviani (2012), a escola é capaz de socializar o conhecimento produzido historicamente pela humanidade, um componente imprescindível da luta contra o capital. Contudo, segundo o autor, é necessário que a escola desenvolva o conhecimento científico, indo além da percepção presente no cotidiano das pessoas, ou seja, indo além do senso comum. Ela deve permitir a transmissão das formas mais desenvolvidas do saber, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência filosófica.

O histórico da dualidade educacional se insere diretamente na luta entre as classes sociais. De acordo com Kuenzer (2011), a dualidade presente na educação é fruto da cisão entre a teoria e a prática, que produzem dois tipos de ensino destinados a reproduzir o capital. Destarte, surgem duas pedagogias: uma destinada a ensinar a teoria, e outra a ensinar a prática, sendo que ambas assumem características diferentes, em função do fim a que são destinadas. Para a maioria dos trabalhadores, que assumem as tarefas de execução, a pedagogia do trabalho assume as características de um ensino prático e parcial, de uma tarefa fragmentada, ministrado no trabalho ou em instituições de ensino especializadas em educação profissional. Esse trabalho impossibilita ao trabalhador a elaboração do conhecimento científico sobre sua prática de trabalho (KUENZER, 2011).

No caso dos sujeitos que atuam nas funções de planejamento e controle, o ensino faz-se por meio da apreensão sistematizada do conteúdo científico do trabalho, em níveis médios e superiores de escolaridade, dissociados da prática cotidiana da atividade profissional (KUENZER, 2011). Ampliando a reflexão sobre o assunto, Saviani (2009, p. 25) afirma que

Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social.

Segundo Gramsci (1982), na civilização moderna, as atividades práticas tornaram-se cada vez mais complexas, e a ciência passa a se mesclar com a vida. Nesse sentido, toda atividade prática tende a criar uma escola para um grupo de dirigentes e especialistas. De uma escola anteriormente fundada em princípios humanistas segundo o autor, que ensinava uma cultura geral ainda indiferenciada, foi-se criando um sistema de escolas para inteiros ramos profissionais.

Ao destacar a reforma Gentile, realizada na Itália, na década de 1920, que provocou a separação da escola elementar da escola média, Gramsci (1982) afirma que as escolas profissionais, preocupadas em satisfazer interesses práticos e imediatos, vinham tomando a frente da escola desinteressada e democrática. Ao criar estratificações internas, as escolas profissionais aprofundavam as diferenças tradicionais e despertavam a aparência de uma formação democrática. Conforme Gramsci (1982, p. 137),

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

A escola, que tem sido desenvolvida como escola para o povo, tem contribuído para restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, de modo que, na realidade, retomam-se as divisões em ordens juridicamente fixadas, ao invés de superar as divisões em grupos (GRAMSCI, 1982).

Gramsci (1982), afirma que a tendência da reforma Gentile italiana, de um lado, foi criar escolas desinteressadas, destinando-as a uma pequena elite que não objetivava preparar-se para um futuro profissional e, de outro, expandir o número de escolas profissionais para aqueles que vão atuar em funções determinadas da produção.

A solução para a crise na educação, apresentada por Gramsci (1982), coincide com a concepção de escola profissional em que o presente trabalho acredita, que seria a de uma:

[é] escola inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual, deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Torna-se imprescindível a superação da organização dual entre o currículo do ensino médio e o da educação profissional e tecnológica no Brasil, que contribui para a perpetuação das diferenças sociais, buscando romper com uma educação diferenciada para a classe trabalhadora e para os que detêm o poder social, político e econômico. Embora não aconteça formalmente, a organização do currículo pode restabelecer, na prática, a histórica separação entre escola para pobre e escola para rico, e, assim, dificultar o ingresso dos menos favorecidos ao ensino superior. Nesse sentido, o presente trabalho compreende a escola, a partir da perspectiva da escola unitária, que seria aquela capaz de:

[é] expressar o princípio de educação como o direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2005, s. p.).

Neste sentido, as propostas contidas em algumas publicações do governo federal, que se comprometem com a justiça social, a inclusão dos trabalhadores no processo produtivo e a construção de uma nova sociedade democrática (PACHECO, 2011; MEC 2010) tornam-se de difícil concretização, sem uma transformação

significativa do [é] quadro social, no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança [é] (MÉSZÁROS, 2008).

2.2 Metodologia

O presente trabalho assume como **objetivo geral**: situar o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, no avanço das políticas neoliberais de educação profissional e tecnológica, empreendidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva. A pesquisa busca ler as entrelinhas desse contexto, discutindo os interesses econômicos, políticos e ideológicos presentes na constituição da legislação referente à educação profissional e tecnológica, desenvolvida pelos respectivos governos.

Para elucidar o objetivo geral, foram elaborados os respectivos **objetivos específicos**: examinar as reformas promovidas na educação profissional e tecnológica brasileira, para compreendê-las no processo mais amplo das relações econômicas e políticas hegemônicas, nacionais e internacionais; analisar a política de educação profissional e tecnológica, desenvolvida pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, de modo a compreender a repercussão de ambas no processo de constituição do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte; apontar e analisar o processo histórico de criação do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, desafios, avanços e perspectivas possíveis, com a promulgação dos Decretos nº 2.208/1997, Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.892/2008; refletir sobre a possibilidade de uma formação profissional no IFET que possibilite à classe trabalhadora a superação das relações de trabalho alienadas e sua emancipação.

No tocante a esta questão, o trabalho concorda com Mézáros (2008), que, declara ser impossível reconciliar a utopia neoliberal e reformista com a ordem estruturalmente incorrigível do capital. O capital, além de ser irreformável, devido a sua própria natureza sistêmica, é incorrigível, porquanto, ou ele

[é] tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações carinhosas do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Mészáros (2008) afirma, ainda, que os parâmetros estruturais do capitalismo mantêm-se incontestáveis, mesmo que sejam realizados diversos tipos de corretivos estritamente marginais, compatíveis com seus preceitos e benéficos a ele no interesse de sua sobrevivência.

O presente trabalho apresenta como **hipótese**: as políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas, nas últimas décadas, pelos governos brasileiros, comprometeram-se mais com o mercado e os organismos internacionais do que com as necessidades e interesses dos trabalhadores do país.

Do ponto de vista metodológico, optou-se por um estudo de natureza qualitativa que se preocupa, conforme Minayo (1994, p. 22),

[...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que ocorre a um espaço mais profundo das relações, dos processos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa aborda os indivíduos, no intuito de compreendê-los, bem como a realidade social em que esses sujeitos estão inseridos. Ela permite ao pesquisador captar e reconhecer interesses, ideologias e significados contidos nos discursos, documentos e leis, tornando-se uma aliada na busca de compreender a realidade social em seus vieses (MINAYO, 1994).

Foi utilizada como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfico-documental, primeiramente, porque esta fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações referentes ao seu objeto, através da utilização de leis, processos e condições escolares etc. (TRIVIÑOS, 1987). E em segundo lugar, por acreditar que a pesquisa bibliográfico-documental corresponde ao interesse do respectivo estudo, de mapear e analisar as ações e iniciativas, no âmbito do poder público, destinadas à educação profissional e tecnológica, nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva.

O percurso proposto neste trabalho é o de interpretar e analisar a política neoliberal e sua repercussão, nas reformas de educação profissional e tecnológica implementadas a partir da segunda metade da década de 1990 até a primeira década do ano 2000, com ênfase no Decreto nº 2.208/1997 promovido pelo governo Fernando Henrique Cardoso; e no Decreto nº 5.154/2004 e Lei nº 11.892/2008

exarados pelo governo Lula da Silva.

Como fontes de pesquisa primária foram utilizadas: documentos oficiais, normatização; legislação em nível federal; os relatórios de gestão do CEFETCE e do IFCE, produzidos entre os anos 2000 e 2012; planos anuais de ação do IFCE, publicados entre 2010 e 2012; plano de desenvolvimento institucional do CEFETCE e do IFCE, de 2005 até 2013; o regimento geral do IFCE, referente ao ano 2012; o estatuto do IFCE, aprovado em 2009; relatórios de auditoria, produzidos entre os anos 2005 e 2012 etc.

O processo de análise documental foi ampliado, de modo a abranger fontes secundárias como: estudos e pesquisas, dissertações, teses, livros, artigos, revistas e capítulos de livros, que tratavam das políticas públicas de educação profissional e tecnológica e da criação dos IFET.

O método selecionado para a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa foi o método dialético, explicitado por Trivínos (1987). Torna-se importante esclarecer que o método dialético vai além da busca da verdade, ele procura empreender uma concepção de homem, de sociedade e da relação homem-mundo (GADOTTI, 2006).

O método dialético não é um conjunto de regras formais que se aplica ao objeto, nem tampouco é um conjunto de regras previamente estabelecidas pelo pesquisador, que as seleciona de acordo com sua vontade. Não se trata de construir um conjunto de categorias previamente elaboradas e, sim, de procurar extraí-las do próprio objeto, no movimento real de uma lógica imanente na estrutura e na dinâmica do objeto, que serão responsáveis por comandar os procedimentos do pesquisador (PAULO NETTO, 2011). Procuram-se as determinações do objeto e não definições. Neste sentido,

[é] as abstrações mais tênues e as determinações mais simples vão sendo carregadas das relações e das dimensões que objetivamente possuem e devem adquirir para reproduzir (no plano do pensamento) as múltiplas determinações que constituem o concreto real (NETTO, 2011, p. 53-54).

Gamboa (2009) completa a reflexão acerca da pesquisa dialética, numa abordagem dialética, ao afirmar em seu artigo, *A dialética na educação: elementos*

de contexto⁴ que as pesquisas crítico-dialéticas⁴ recusam-se a esconder o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade, ao questionar a visão estática dessa realidade. O que diferenciaria a pesquisa crítico-dialética de outras abordagens, conforme Gamboa (2009), seria a possibilidade dessa abordagem manifestar um 'interesse transformador' da práxis dos homens que, como agentes históricos, seriam capazes de realizar as mudanças das situações e dos fenômenos estudados. Destarte, torna-se importante destacar que a formação da consciência dos homens, segundo o autor, viria através dos processos de resistência espontânea, nas situações de conflito.

Nessa perspectiva filosófica, os indivíduos são considerados a partir de suas condições determinadas de vida em sociedade, condições que herdaram das gerações precedentes e que continuarão a ser modificadas pela atividade presente.

Com base na perspectiva destacada, sujeito e objeto foram abordados como dois elementos fundamentais da relação cognitiva, em um todo maior, que são as condições materiais históricas, determinantes das condições concretas e das relações cognitivas, responsáveis por mediatizar e modificar essa relação. O sujeito é tratado como um ser histórico-social, em uma relação dinâmica com o objeto que se construiu, com o instrumental teórico-metodológico. Nessa relação, o objeto também transforma o sujeito que se enriquece e se realiza, enquanto objeto. Esse processo de inter-relação culmina com a construção do conhecimento, compreendido como o concreto pensado (GAMBOA, 2009).

No intuito de esclarecer as implicações e os processos provocados pelas políticas de educação, que possibilitaram a criação dos IFETs, foi realizada uma análise de conjuntura. Esta, por sua vez, busca conhecer a realidade política, econômica, ideológica, social etc., no interesse de explicitá-la. A conjuntura pode ser entendida como o conjunto de forças distintas que atuam em uma realidade determinada, influenciando diretamente o processo de construção histórica dos fenômenos políticos e sociais.

⁴ O autor realizou nesse artigo uma análise epistemológica da produção científica nos cursos de pós-graduação em educação no estado de São Paulo (1971-1984), em que foi tomado como objeto de análise 502 dissertações e teses produzidas nos cursos de pós-graduação das seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - São Paulo), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Os dados coletados foram organizados em categorias e analisados sob a óptica do método dialético, que possibilita uma leitura da historicidade do fenômeno, não se prendendo apenas aos discursos porém, analisando a sociedade de maneira ampla, percebendo-a em meio às suas contradições políticas, econômicas e sociais.

O materialismo histórico-dialético considera a historicidade dos fenômenos sociais e a realidade social como atividade objetiva humana e como construção que se dá, a partir da relação do homem com a natureza, que a modifica através do trabalho. Considerando a importância da contextualização histórica do objeto, o presente trabalho realizou, nos tópicos anteriores, um resgate das políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas pelos governos brasileiros, no início do século XX.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a autora do referido trabalho buscou fundamentar sua pesquisa em autores que abordam a educação, a formação humana, a produção dos ordenamentos legais pelo Estado, a educação profissional e tecnológica etc., sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, no intuito de buscar superar o ocultamento das verdades contidas na produção de documentos no Brasil.

Os dados foram organizados e processados em categorias de análise, que foram interpretados sob a óptica do método dialético que permite uma apreensão radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática, na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica (FRIGOTTO, 1987, p. 73).

2.3 O Percurso Metodológico

Este tópico foi construído visando a situar o leitor acerca da pesquisa de campo no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, uma vez que foram encontradas algumas dificuldades na coleta de dados, no que concerne aos documentos referentes ao IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, especialmente, do período que antecedeu a criação do Instituto Federal do Ceará.

No intuito de buscar fontes para reconstruir a história do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, a pesquisadora deparou-se com a ausência de registros

sistemáticos na referida instituição. Diante de limitações no acesso aos documentos da instituição, que não conta com um arquivo histórico, a coleta de dados, *in loco*, tornou-se mal sucedida. A justificativa dada pelos funcionários contatados na pesquisa de campo para a inexistência de documentos foi a de que, durante muitos anos, o IFCE, campus Juazeiro do Norte esteve vinculado administrativamente ao IFCE, *campus* Fortaleza, e que a maioria dos documentos eram produzidos por este.

Ao deparar-se com esses problemas, a pesquisadora recorreu aos documentos publicados no site da reitoria IFCE e na produção de alguns materiais de divulgação da instituição conseguidos com funcionários. As fontes encontradas foram: relatórios de gestão, projetos político-pedagógicos, estatuto do IFCE, relatórios de auditoria, planos de ação, livros produzidos por autores locais, dentre outros.

Todavia, a maioria das publicações produzidas pelo IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, não antecede o ano 2001. Apenas alguns documentos como os relatórios de gestão selecionados para a pesquisa foram publicados, a partir de 2001; as outras fontes de pesquisa possuem publicações mais recentes, como: os planos de desenvolvimento institucional, em que há publicações de 2005; e os relatórios de auditoria, que datam de 2005; bem como os planos anuais de ação, publicados, no site da reitoria apenas a partir de 2010.

Para as análises do governo Fernando Henrique Cardoso, no que concerne a documentos da instituição, foram revisitados com mais frequência, devido à ausência de dados sistematizados, os Relatórios de Gestão, que possuíam um rico conteúdo: entretanto, suas publicações, quanto ao respectivo momento histórico, datam dos anos 2001 e 2002.

Neste sentido, o trabalho fundamentou suas análises, no que se refere aos arquivos pertencentes ao IFCE, a partir de 2001, devido à ausência de acesso a outras publicações realizadas pelo IFCE.

O tempo disponível para a análise dos dados também foi considerado, dado que o tempo histórico, que demarca os governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, é bastante amplo. A autora do presente trabalho considerou que situar as análises, a partir dos documentos produzidos em 2001, poderia trazer um panorama mais consistente. Esse raciocínio fundamentou-se na compreensão de que, em

2001, algum tempo após a promulgação do Decreto nº 2.208/1997, as configurações tomadas pelo respectivo ordenamento legal e por outros programas efetivados pelo governo Fernando Henrique Cardoso, já haviam sido implantados e possuíam resultados mais consistentes no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte.

Outra dificuldade enfrentada na coleta de dados foi a ausência de memória histórica da cidade de Juazeiro do Norte, relativo a publicações da imprensa, pois o jornal local de maior circulação na cidade, Jornal do Cariri, não possui arquivos anteriores ao ano de 2008, quando o jornal mudou sua gestão e passou a armazenar suas publicações com mais frequência.

Além do Jornal do Cariri, alguns sujeitos da imprensa local, como radialistas, jornalistas e historiadores, foram contatados, não tendo nenhum registro referente à criação da Escola Técnica Federal do Ceará e sobre o Centro Federal de Juazeiro do Norte, instituições que antecederam a criação do Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte.

Quanto aos documentos concernentes à criação dos Institutos Federais do Ceará, as dificuldades encontradas foram menores, por se tratar de um momento histórico mais recente. Ainda assim, a procura por referências que aludissem à criação destas instituições, no Estado do Ceará, respectivamente do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, foi infrutífera, pois a instituição também não possui documentos que façam referência, de acordo com os sujeitos contatados na instituição, a este momento de criação das instituições e do próprio *campus*.

Foram procurados, acerca dos documentos da instituição, funcionários com experiência e que já trabalhavam no *campus* do Instituto Federal de Juazeiro do Norte, quando este foi criado. No entanto, os indivíduos questionados afirmaram que o conhecimento acerca destas mudanças acabou ficando centralizado em alguns sujeitos, e nas reuniões sobre a criação do IFCE, que aconteceram em Fortaleza, não envolvendo todos os funcionários nas decisões tomadas acerca da criação do referido *campus*.

Diante das dificuldades, a autora do presente trabalho encontrou, através de conversas informais com os funcionários da instituição, uma funcionária do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, que havia fundamentado um trabalho de conclusão do curso de Biblioteconomia na Universidade Federal do Cariri (UFCA) sobre a referida

instituição. Ao entrar em contato com essa funcionária, ela afirmou que havia construído um arquivo na instituição referente a criação do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, mas que o arquivo acabou se perdendo, em meio a outros papéis. Entretanto, disse que o antigo diretor geral da instituição havia lhe cedido algumas publicações, as quais ela cedeu gentilmente para a pesquisa.

III CAPÍTULO

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995 ã 1998 e 1999 ã 2002): DO PROJETO DE LEI Nº 1.609/1996 AO DECRETO Nº 2.208/1997

Neste capítulo, de caráter introdutório, foi apresentada uma discussão partindo do processo histórico concreto, considerando-o em sua relação com o conjuntural na compreensão das políticas de educação profissional e tecnológica, promulgadas no Brasil, a partir da década de 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 ã 1998 e 1999 ã 2002).

O primeiro tópico, desse capítulo, denominado: “Um pouco de história: a educação, na década de 1990, e sua relação com o projeto neoliberal de sociedade” objetiva demonstrar a influência do projeto neoliberal de sociedade, que vem sendo implantado no Brasil, a partir da década de 1990. A leitura do contexto, no presente trabalho, é iniciada na década de 1990 e estende-se até o final do governo Lula da Silva, em 2010, refletindo as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais instauradas, nesses momentos, no mundo contemporâneo, promovidas pelo neoliberalismo.

Essas transformações, desenvolvidas pelos governos brasileiros, mais precisamente, a partir da década de 1990, apregoadas pelas autoridades como modernizadoras, refletem a inserção subordinada do Brasil no processo de globalização e mundialização do capital, ajustando-se às exigências das corporações internacionais e seus projetos históricos de sociedade.

Ainda no primeiro tópico, há um subtópico que recebeu o título de: “A organização e mobilização dos profissionais da educação, em face das políticas neoliberais desenvolvidas, no Brasil, a partir da década de 1990”. Este subtópico trata da resistência dos trabalhadores às reformas da educação de teor neoliberal, promovidas a partir da década de 1990, que objetivavam destinar à educação o caráter de mercadoria.

Em frente a esse quadro, o respectivo trabalho procura demonstrar a resistência enfrentada pelas reformas neoliberais da educação, por parte da

sociedade civil organizada e dos trabalhadores da educação, que lutaram nas Conferências Brasileiras, congressos e publicações da área, em busca de conquistas como o direito da classe trabalhadora a uma educação democrática, laica, pública, gratuita e de qualidade.

O segundo tópico, *O governo Fernando Henrique Cardoso e as reformas na educação brasileira* apresenta uma breve leitura sobre o governo do respectivo presidente, assim como as políticas adotadas, a visão de mundo e os interesses contidos nas reformas por ele promovidas no estado brasileiro.

O terceiro tópico, denominado de *As primeiras discussões acerca da educação profissional e tecnológica, no governo Fernando Henrique Cardoso* foi subdividido em mais dois momentos distintos, denominados de *A reforma da educação profissional e tecnológica, no governo Fernando Henrique Cardoso: a proposta do governo federal* e *As mudanças na educação profissional e tecnológica de nível médio implementadas pelo Decreto nº 2.208/1997*. Este momento procura interpretar e analisar a repercussão do Projeto de Lei 1.603/1996 e Decreto nº 2.208/1997 na educação profissional e tecnológica brasileira.

A presente discussão encerra o primeiro capítulo e encontra a sua relevância, no presente trabalho, na busca da compreensão do objeto de estudo, o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, embasando a análise sobre a aplicação da política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso na presente instituição.

Cabe destacar que o governo Fernando Henrique Cardoso implementou a reforma que possibilitou a separação da educação profissional do ensino médio. Mesmo provocando críticas dos profissionais da educação e da sociedade civil, a proposta de separação desses dois níveis de ensino foi institucionalizada pela LDBEN, Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.208/1997.

3.1 Um pouco de história: a educação na década de 1990 e sua relação com o projeto neoliberal de sociedade

As mudanças que possibilitaram a passagem dos anos 1980 para os anos 1990, segundo Peroni (2003), podem ser constatadas no interior do movimento

particular desse período do capitalismo, expresso pelo neoliberalismo e a globalização. Este movimento impulsionou a redefinição do papel do Estado em todos os países, assumindo características peculiares em cada um deles (PERONI, 2003).

A década de 1990 teve especificidades claras de um tempo cronológico, cujas mediações se realizaram em um tempo histórico de maior duração (FRIGOTTO, 2006), já que as reformas políticas, econômicas e sociais, desenvolvidas no Brasil e no mundo, nesse período, trouxeram consequências importantes para a implantação de um projeto de sociedade neoliberal⁵ que se consolidaria nas décadas seguintes.

O projeto neoliberal inicia seu desenvolvimento na Europa, após a grande crise do modelo econômico, nas sociedades nacionais do chamado capitalismo avançado, prevalentes no século XX, denominado pela literatura de modelo de bem-estar social, keynesianismo, modelo Estado-previdência, modelo fordista etc. Este serviu de resposta a grande depressão do final da década de 1920 e foi o modelo sobre o qual se assentou o padrão de acumulação capitalista durante grande parte do século XX até a década de 70 do século XX.

Os limites do modelo do Estado de bem-estar social fazem-se sentir, a partir da década de 1960, com a saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, aumento da concorrência intercapitalista e a crise fiscal e inflacionária, que provocou a redução de investimentos. Além da crise do Estado de bem-estar social, houve a crise dos regimes sociais-democratas e a retomada das forças naturais do mercado mediante as políticas neoliberais que postulavam o Estado mínimo, o fim da estabilidade do emprego e o corte das despesas com as políticas sociais (FRIGOTTO, 1995).

A decadência do keynesianismo deveu-se, dentre outros fatores, à [é] incapacidade do fundo público financiar a acumulação privada e manter as políticas sociais de reprodução da força de trabalho (FRIGOTTO, 1995, p.74). De acordo com Anderson (1995), em 1973, o mundo capitalista avançado entrou em uma profunda crise econômica, combinando, pela primeira vez, altas taxas de inflação

⁵ Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo é um fenômeno distinto do liberalismo clássico do século passado. Aquele nasceu na Europa e América do Norte após a segunda guerra mundial como uma reação política e teórica contra o estado intervencionista e de bem-estar. O neoliberalismo foi um ataque à limitação dos mecanismos de mercado, que segundo seus defensores era realizada pelo Estado e provocava uma ameaça à liberdade econômica e política.

com baixo crescimento econômico. Nesse contexto, as ideias neoliberais encontraram seu espaço e começaram a ganhar terreno.

Seria, então, esse o momento imprescindível para a implementação do projeto de sociedade neoliberal que estava em curso. Pode-se afirmar que um dos marcos teóricos responsáveis por embasar o modelo neoliberal foi a obra de Friedrich August Von Hayek, denominada *O caminho da servidão*, produzida na década de 1940, na Inglaterra. Contudo, a obra *O caminho da servidão* ganharia a repercussão esperada pelo autor apenas na década de 1970, com a crise de 1973, que possibilitou a consolidação do projeto de sociedade neoliberal, em termos políticos, econômicos e sociais (VIDAL, 2006). Nesse sentido, Vidal (2006, p. 75) afirma que,

De modo sucinto, pode-se considerar essa obra como um ataque veemente a quaisquer dispositivos estatais que implicassem limites ao livre funcionamento dos mecanismos de mercado. Afinal tais dispositivos representavam, para o autor, uma terrível ameaça não só às liberdades econômicas dos indivíduos, como também às suas próprias liberdades políticas. O alvo imediato e expresso de Hayek era, naquele momento, a social-democracia europeia, particularmente o trabalhismo inglês; e, de forma igualmente imediata, porém não tão expressa assim, o pensamento econômico keynesiano, então em firme ascensão. Ainda de acordo com sua visão, tais movimentos políticos e teóricos, apesar de suas boas intenções iniciais, o que não seria o caso dos movimentos socialistas inspirados na experiência soviética, estes sim legítimos signatários do totalitarismo, conduziriam as sociedades ocidentais ao mesmo destino proporcionado pelo comunismo, pelo nazismo e pelo fascismo, ou seja, à mais completa servidão humana [é].

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), após a segunda metade da década de 1970, o neoliberalismo de mercado (conservador e elitista), saiu de seu estado de hibernação para desenvolver soluções à crise mundial da década de 1970. Nesse momento, o intervencionismo estatal encontrava-se em declínio, tanto no que concerne à modalidade de planejamento econômico, quanto à implantação das reformas sociais de caráter redistributivo. Havia, ainda, questões que impulsionariam o desenvolvimento do neoliberalismo teorizado por Hayek, como o esgotamento do modelo no Leste Europeu, representado pela queda do muro de Berlim e o governo da líder política da nova direita inglesa, Margareth Teatchner, e sua tese neoconservadora, que influenciaria inúmeras políticas e governos, no mundo todo. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 86),

[é] primeiro, o neoliberalismo teorizado por Hayek não significa o fim do novo liberalismo/social-liberalismo de Keynes e Dewey ou mesmo uma negação de todos os fundamentos do liberalismo clássico, e sim uma nova, grande e complexa rearticulação do liberalismo, imposta pela nova ordem econômica e política mundial; segundo, é comum, atualmente o uso da expressão neoliberalismo em referência ao liberalismo de Keynes e Dewey ou ao neoliberalismo de Hayek e de organismos internacionais como ONU, FMI e Banco Mundial. Pode-se falar, então, do estabelecimento de uma dicotomia neoliberal, sobretudo no campo das ideias, a partir da Segunda Guerra Mundial.

Além da obra *O caminho da servidão* teorizada por Hayek, outro fato que remete ao fortalecimento do neoliberalismo foi o Consenso de Washington, realizado em 1989, promovido por John Williamson, no *International Institute for Economy*, objetivando discutir as reformas a serem realizadas, na América Latina. As ideias provenientes dessa reunião gozaram de certa unanimidade entre os vários organismos internacionais e os intelectuais que atuavam nos institutos de economia dos países desenvolvidos (SAVIANI, 2010). Dentre as ideias estava,

[é] em primeiro lugar um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como de trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2010, p. 428).

As reformas elaboradas pelo Consenso de Washington permitiram a estruturação do Estado neoliberal e a garantia da supremacia do mercado, bem como o redirecionamento das prioridades com os gastos públicos para áreas de alto retorno econômico, pertencentes ao setor privado (SAVIANI, 2010).

A partir de então, a produção de leis e do conhecimento referente a educação, pelos governos da América Latina, receberia uma forte influência dos preceitos neoliberais. Em 1990, as autoridades mundiais reúnem-se para discutir as questões educacionais em encontros como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em que o Banco Mundial propôs políticas para a educação.

Os objetivos apresentados pelo Banco Mundial (BM), na Conferência Mundial de Educação para Todos, não visavam a uma educação igualitária, de acesso aos níveis mais elevados do saber. A tônica da desigualdade social foi mantida, bem como a alegativa de que os problemas da educação não estavam relacionados ao investimento financeiro e, sim, a questões de cunho gerencial. A metodologia em questão seria aquela capaz de desenvolver competências, habilidades e conhecimentos, denominada de pedagogia das competências. Consoante Ramos, (2011, p. 16), a pedagogia das competências pode ser definida como

Uma perspectiva pedagógica coerente com o a desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócios no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade. Da certificação por competências transita-se para o contrato com competências, reduzindo o contrato de trabalho a um contrato civil como qualquer outro.

No Brasil, o neoliberalismo se intensificou com o governo do Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), como expressou o documento produzido em março de 1991, intitulado de *Brasil: Um Projeto de Reconstrução Nacional* (1991), em que foram propostas mudanças constitucionais, objetivando encaminhar as reformas neoliberais (HERMIDA, 2008). Esse documento tinha como objetivo implementar reformas na legislação, com o intuito de garantir o consenso do capital financeiro internacional através do aumento da competitividade, da continuidade e da rearticulação das formas conservadoras do desenvolvimento tecnológico e da abertura comercial. Conforme Hermida (2008, p. 44), Collor de Melo

[é] apoiou-se no reconhecimento de ser o primeiro presidente eleito de forma direta através de eleições nacionais depois de 30 anos, desencadeou o desmanche do setor público estatal sem resolver os problemas financeiros do Estado e como se fosse pouco, piorando a qualidade dos serviços públicos.

Ainda no governo Collor de Melo, no intuito de enfrentar as reformas neoliberais e realizar uma reflexão sobre a educação para a classe trabalhadora, foram promovidas discussões pelos profissionais da educação que culminaram com a publicação de três coletâneas sobre a educação profissional e tecnológica. A

primeira delas foi denominada de *Sistemas Educacionais e suas Novas Tecnologias* cujo tema tratou da política vigente e educação, publicada na Revista Tempo Brasileiro nº 105, em 1991. A segunda publicação foi realizada na Revista Educação & Sociedade, em 1992; e a terceira coletânea, *Trabalho e Educação* foi construída por vários autores e publicada na Revista Papirus, também em 1992.

Tratando das publicações acerca da educação profissional e tecnológica, realizadas durante a década de 1990, tem-se o documento produzido pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), em 1990, denominado *“Livre para crescer”* proposta de um Brasil moderno, aproximando as propostas em educação das questões discutidas no Consenso de Washington. A produção deste documento refletiu o interesse de inserir o Brasil no processo de modernização que o mundo atravessava. Nesse momento, a educação tornou-se, para o MEC, a responsável pelo desenvolvimento do sujeito e de sua cidadania, tão necessária para a construção democrática do país.

O governo Itamar Franco (1992-1994) manteve as condições para a construção de um Estado neoliberal. Seu Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso implantou o Plano Real como uma política, cujas concepções provinham dos países centro do capital, objetivando conter a inflação. O Plano Real controlou o preço da cesta básica, criando uma sensação aparente de não-inflação, que seria sentida pela população nas altas taxas cobradas pelos serviços de água, luz, telefone, transporte, entre outros (MELO, 2005).

O ministro do governo Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, tornar-se-ia presidente do Brasil, em dois mandatos consecutivos (1995-1998 e 1999-2002). Durante seu governo, Fernando Henrique Cardoso deu continuidade às reformas de caráter neoliberal, promovidas pelos governos anteriores, em que foi implantado um projeto nacional de modernização e dependência internacional, mediante uma perspectiva de caráter monetarista e rentista, cujo fundamento baseava-se no liberalismo conservador, que reduzira a sociedade a um conjunto de consumidores (FRIGOTTO, 2011).

Consoante Frigotto (2011), o fundamento das políticas de educação, no respectivo governo, era o mercado. Na perspectiva do mercado, a educação deixa de ser um direito subjetivo para tornar-se um serviço mercantil.

As reformas promovidas, pelo governo Fernando Henrique Cardoso, possibilitaram a construção dos ajustes necessários para o estabelecimento do Estado mínimo⁶. No governo em questão, foi realizado um número considerável de privatizações e terceirizações, bem como a redução das políticas e direitos sociais e a construção estratégica de ações que possibilitaram a precarização do trabalho, no serviço público, e a apropriação privada de esferas públicas⁷ (FONSECA, 2006). Diante do exposto, pode-se afirmar que

Cardoso construiu um governo de centro-direita, sob a ortodoxia monetarista e de ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para tornar o Brasil seguro para o capital. O fulcro deste projeto, como aludimos acima, é a doutrina neoliberal ou mais, apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas com mais ênfase em destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105).

Ao basear-se na cartilha neoliberal, extraída do Consenso de Washington, o governo Fernando Henrique Cardoso partiu de pressupostos como o fim das polaridades, da luta de classes, das ideologias, das utopias igualitárias e das políticas de Estado, que nelas se baseavam. A segunda ideia apresentada, pelo seu governo foi a do surgimento de um novo tempo: o tempo da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva, da reengenharia no qual o Brasil encontrava-se defasado e, por isso, precisava de ajustes solucionáveis, através da implantação das leis de mercado. Diante do exposto, evitou-se o ajuste,

⁶O Estado mínimo é uma concepção neoliberal que defende a redução de investimentos em setores sociais como saúde, segurança e educação. Nesta perspectiva, os recursos deviam ser destinados ao investimento em capital e em setores mais lucrativos da economia.

⁷Durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as privatizações das empresas estatais brasileiras aumentaram consideravelmente em setores como: siderurgia, telecomunicações e energia. Foram privatizadas empresas como a Vale do Rio Doce; a Eletropaulo; a Telebrás, incluindo companhias estaduais como a Telesp e a Telerj. Em junho de 1998, a bolsa de valores virou palco de conflitos entre militares e manifestantes contrários a privatização, nesse momento houve uma arrecadação de R\$ 22,05 bilhões, com um ágio médio de 63,7% sobre os valores mínimos estipulados. Na ocasião também foi privatizada a Embratel, bancos estaduais como o BANESPA e o BANERJ. Entre 1996 e 1999 o governo federal concedeu praticamente toda a malha ferroviária a iniciativa privada (JORNAL O GLOBO, 01/04/2014). De acordo com a Folha de São Paulo (s. d), Fernando Henrique Cardoso privatizou em seu governo: 10 empresas estatais, 5 concessões de rodovias e 7 concessões de ferrovias.

através de políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Acentuou-se, no governo Fernando Henrique Cardoso, a preocupação com a formação de um novo trabalhador, pacífico, competitivo e capaz de consumir as novas demandas provindas da industrialização nacional e das exportações. Por isso, novas pedagogias, desinteressadas com a emancipação do trabalhador e focadas em manter as desigualdades sociais, foram propostas por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

As mudanças realizadas na legislação dos países da América Latina, nesse período, refletiram os ajustes necessários ao novo reordenamento do capitalismo global. Mudanças aconteceram, inclusive, nas práticas eleitorais adotadas no Brasil, em que o sistema eleitoral passou, em 1998, a permitir a reeleição imediata de seus prefeitos, governadores e Presidente da República, seguindo o exemplo de outros países da América Latina que,

[é] além de adotar políticas neoliberais extremas e de adequar suas decisões políticas e econômicas aos ditados de um capitalismo mundializado, realizaram mudanças institucionais e políticas. Ao serem orquestradas pelos setores mais conservadores de suas sociedades, tais mudanças permitiram a manutenção no poder de quem já o detinha, isto é, os próprios mentores das reformas eleitorais. Este comportamento eleitoral brasileiro não foi um fato isolado, mas sim fez parte das estratégias políticas ocorridas em muitos países capitalistas associados e dependentes, principalmente da América Latina. De fato, as mudanças empreendidas no sistema eleitoral nacional ã que procuraram garantir o sistema de acumulação e de reprodução capitalistas, política e economicamente adotadas pela equipe de governo Fernando Henrique Cardoso ã estiveram em sintonia com as mudanças ocorridas em outros países da América Latina: na Argentina de Carlos Menem, e no Peru de Alberto Fujimori. Como o Brasil, esses países empreenderam um conjunto de reformas que adequou seus Estados Nacionais aos modelos de gestão e administração neoliberais (HERMIDA, 2008, p. 45).

As políticas destinadas à educação passaram a ser impostas pelas agências financiadoras internacionais que exigiram dos credores, em contraponto aos empréstimos, a realização de mudanças necessárias aos emergentes interesses econômicos.

Os governos estaduais e federal ajustaram-se não apenas às demandas sociais, mas também, e principalmente, às demandas político-econômicas em curso.

Nesse sentido, os governos passaram a estabelecer na educação o formato necessário para enquadrar-se nas exigências feitas pelos organismos financeiros internacionais, no intuito de legitimar seus interesses econômicos e políticos (HERMIDA, 2008).

No tocante aos acontecimentos internacionais, ocorridos na década de 1990, pode-se destacar a política realizada pelo Banco Mundial (BM), sob a diretoria de James Wolfensohns, que assumiu o cargo em junho de 1995. Assim como outros presidentes que assumiram o BM, durante o seu mandato como diretor da instituição, Wolfensohns faria reformas que não correspondiam ao interesse da classe trabalhadora e, sim, aos auspícios do capital internacional.

Ao assumir a presidência, Wolfensohns já dispunha de experiência no BM, inclusive chegou a auxiliar na produção do Relatório de Desenvolvimento Mundial, realizado no início de 1995, gestado durante o momento em que Preston, seu antecessor, estava sob a presidência do BM. De acordo com Pereira (2009, p. 234),

Dedicado ao tema trabalho na globalização, o relatório era flagrantemente contrário ao direito dos trabalhadores e a favor do capital. [é] Manejando habilmente a ótica contra a pobreza para estigmatizar os trabalhadores do setor formal como privilegiados e, assim tentar elevar o rebaixamento da remuneração do conjunto da força de trabalho - em países cujos padrões salariais são muito baixos -, o relatório propôs uma revisão ampla da legislação trabalhista a começar pelo fim das leis de salário mínimo [é].

Nesse momento, houve um incentivo dos organismos internacionais, inclusive do próprio Banco Mundial, através de financiamento, à participação não politizada da sociedade civil em organizações não-governamentais (ONG), que assumiriam um importante papel no processo de cooptação dos direitos da classe trabalhadora.

No Brasil, Neves (2005) analisou a questão das ONGs compreendendo-as como uma tentativa de a burguesia manter a sua hegemonia no Estado, e além deste. De acordo com Neves (2005) essa hegemonia faz-se presente através de uma rede de organismos comprometidos com diversos projetos de sociedade e da atração de sujeitos políticos e coletivos e seus aparelhos, que representavam o interesse das várias frações da classe apropriadora, na disputa pela condução do projeto de desenvolvimento.

A partir de 1995, o Instituto Hebert Levy, que, conforme Peroni (2003), era um dos representantes do capital no Brasil, assessorou o governo brasileiro na reforma

da educação escolar a ser ofertada nas escolas. Essa parceria foi iniciada em 1992, quando foi realizado, com o apoio do MEC, o Seminário Ensino Fundamental e Competitividade em agosto de 1992, cujas propostas apresentadas foram aceitas na íntegra pelo governo. A influência das orientações dos organismos internacionais foi sentida na política educacional dos anos de 1990.

Conforme Peroni (2003), nos primeiros anos da década de 1990, as orientações partiram da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e, a partir de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, do BM. O acordo entre o BM e o Brasil ocorreu da seguinte forma:

O Brasil assinou acordo com o banco por dez anos, que inclui e não inclui empréstimos quer dizer, o banco mais sugere as políticas do que investe dinheiro, como já frisado acima, e dita as áreas onde se deve investi-lo, aí percebemos a ênfase na descentralização. [é] O banco, portanto, além de demonstrar uma certa ingerência, já que o organismo internacional fiscalizará contas públicas nacionais, ainda exige, é esta palavra utilizada pelo banco, vai exigir um aumento da participação do setor privado e da sociedade civil, de tarefas que, até então, eram de competência do Estado, através do processo de descentralização (PERONI, 2003, p. 100).

Em 1997, o BM passou por uma reforma administrativa proposta por Wolfensohns. A ideia central da reforma consistia em o BM trabalhar reunindo, produzindo, organizando e disseminando o conhecimento de ponta, nos aspectos relacionados ao desenvolvimento, estendendo sua função para além do papel financeiro da instituição. A produção de conhecimentos pelo BM iria influenciar diretamente a educação e as pedagogias que seriam disseminadas em países da América Latina, como o Brasil (PERONI, 2003).

Para avaliar as reformas realizadas pelo BM, durante a presidência de Wolfensohns, principalmente as reformas que tratavam dos programas de ajustamento estrutural (PAEs), foi realizado um processo consultivo, de 1998 a 1999, cuja publicação aconteceu em 2002. As comissões que se ocuparam dessas avaliações eram constituídas, por uma rede independente e diversificada de organizações sociais, que uniram-se sob a denominação de SAPRIN (Structural Adjustment Review Initiative Network). Oito países estavam envolvidos nessa iniciativa, são eles: Bangladesh, Equador, El Salvador, Gana, Hungria, Mali, Uganda e Zimbábue.

O processo consultivo culminou com a produção do documento denominado

de Avaliação Cidadã de Ajustamento Estrutural⁶ Consoante o relatório, produzido por essas comissões,

[é] Em matéria de liberalização comercial, constatou-se que as reformas foram aplicadas indiscriminadamente destruindo parte considerável das indústrias locais, principalmente as de pequeno e médio porte, levando à exacerbação do desemprego. Em matéria financeira, a liberalização elevou o grau de concentração no setor bancário e fortaleceu grandes grupos econômicos frente às respectivas autoridades estatais. Além disso, o crédito foi direcionado para os atores mais poderosos, enquanto os custos aumentaram para pequenos e médios produtores e empresas, onerando as atividades de longo prazo não relacionadas ao setor exportador. Em todos os países as reformas promoveram especulação financeira, o investimento em atividades não-produtivas e ganhos extraordinários para os bancos. No âmbito trabalhista, os níveis de desemprego aumentaram, o emprego se tornou mais precarizado. Os salários se deterioraram enquanto a concentração de renda nos seguimentos mais ricos da população aumentou, em grande parte devido a ganhos financeiros. Como traço comum a todas as experiências o poder do capital foi reforçado. Em matéria de privatização o relatório revelou que em todos os casos analisados houve aumento de tarifas nos serviços especiais, piora de qualidade dos empregos e de alguns serviços, desnacionalização da economia e continuidade da espiral de endividamento público [é] (PEREIRA, 2009, p. 253).

O relatório constatou também que, os projetos realizados pelo BM não contaram com a devida transparência. Em alguns setores, os trabalhadores tiveram suas condições de vida e de renda pioradas, como no setor agropecuário, cujos problemas deveram-se à ausência de apoio técnico e financeiro e à concorrência externa, provocando prejuízos na produção de alimentos. No setor minerador, as políticas realizadas permitiram às corporações estrangeiras a exploração de recursos, sem o cuidado devido às questões ambientais, com pouca ou nenhuma geração de empregos e ganhos para os países. No que concerne à educação e saúde, os investimentos foram bastante reduzidos, em praticamente todos os países, havendo também uma piora na prestação de serviços, prejudicando, mais uma vez, os setores mais pobres da sociedade (PEREIRA, 2009).

Em 2002, foi eleito, como presidente do Brasil, Lula da Silva; este foi saudado como um líder de esquerda que havia chegado ao poder. O governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) não rompeu com a perspectiva ideológica neoliberal, nas políticas e reformas promovidas por seu governo. Ao analisar o rumo do Partido dos Trabalhadores (PT), em suas três derrotas consecutivas, Melo (2005, p. 25) afirma que houve [é] um processo de 'direitização' no/do partido, que não é fruto apenas da eleição de 2002⁷

Paulani (2003), através de um artigo publicado sob o nome de *Brasil Delivery: A Política Econômica do Governo Lula* em que analisou o governo Lula da Silva, praticamente um ano após sua eleição, no final do ano 2003, constatou que,

Desde que assumiu, em janeiro de 2003, o governo Lula vem praticando uma política econômica de inclinação inequivocamente liberal, confirmando o que muitos esperavam, alguns com angústia, outros com alívio. Teses e argumentos incansavelmente defendidos ao longo dos oito anos de governo FHC, sempre criticados pelo Partido dos Trabalhadores, são agora afirmados pelo governo do PT com desconcertante naturalidade (PAULINI, 2003, p. 58).

Os projetos de reformas realizadas pelo governo do PT passaram a ser orquestrados considerando os preceitos condizentes com os interesses organismos internacionais, assim como no documento denominado de *Carta ao Povo Brasileiro* produzido pelo partido no período eleitoral, em junho de 2002, onde se encontravam os princípios macroeconômicos que indicavam a continuidade do projeto neoliberal, assumido pelo governo anterior.

Sob o discurso de buscar a credibilidade do mercado financeiro, o governo Lula da Silva optou, em seu primeiro mandato por manter a política econômica operada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (PAULINI, 2003). Ao realizar essa orientação, o governo assinalou a possibilidade de, assim que adquirida a credibilidade, haveria alteração dessa política (PAULINI, 2003). Paulini (2003) aponta uma questão a ser refletida acerca da busca do governo Lula, pela credibilidade, no mercado financeiro internacional, pois,

[é] Uma vez conquistada, a credibilidade cobra um preço alto pela fidelidade: a manutenção de todos os mimos que permitiram sua conquista, a saber, a política monetária contracionista, o juro real elevado, o ajuste fiscal duro etc [é]. A credibilidade em cujo nome são exigidos tão pesados sacrifícios, é necessária para manter a vulnerabilidade do país, não sua estabilidade e a sustentabilidade de seu crescimento, incansavelmente reivindicadas pelo PT ao longo dos oito anos do reinado de FHC. É claramente falacioso, pois, o argumento da credibilidade, como falaciosa é a tese de que só há uma macroeconomia (PAULINI, 2003, p. 61).

Em junho de 2002, quando foi apresentado o documento denominado *Carta ao Povo Brasileiro*, o Brasil enfrentava uma crise cambial e de refinanciamento da dívida federal, desencadeada pelos mercados financeiros domésticos (MORAIS; SAAD-FILHO, 2011). De acordo com Moraes e Saad-Filho (2011), as eleições

provocaram uma crise especulativa, desenvolvida no intuito de pressionar os candidatos a assumirem os acordos vigentes, em relação à dívida pública doméstica e externa e a um programa emergencial a ser desenvolvido pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), negociado anteriormente pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

Na Carta ao Povo Brasileiro, Lula da Silva, comprometeu-se a cumprir os acordos firmados por seu antecessor à presidência com os organismos internacionais, como pode ser observado na citação a seguir:

Superando a nossa vulnerabilidade externa, poderemos reduzir de forma sustentada a taxa de juros. Poderemos recuperar a capacidade de investimento público tão importante para alavancar o crescimento econômico. Esse é o melhor caminho para que os contratos sejam honrados e o país recupere a liberdade de sua política econômica orientada para o desenvolvimento sustentável (SILVA, 2002, s. p.).

Ao assumir a presidência, Lula da Silva convidou para compor o Ministério da Fazenda alguns dos economistas pertencentes à Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, conhecido centro de academia conservadora. Na direção do Banco Central (BC) permaneceram profissionais ortodoxos e profissionais do mercado financeiro (MORAIS; SAAD-FILHO, 2011).

Conforme Moraes e Saad-Filho (2011), o governo do PT adotou o modelo econômico denominado de novo-desenvolvimentismo, que se baseia, principalmente, em duas fontes teóricas distintas, uma delas seria o keynesianismo e as teorias de economistas contemporâneos, como Paul Davidson e Joseph Stiglitz, que inspiram o conceito de complementaridade entre Estado e mercado. A segunda fonte provém do neoestruturalismo cepalino, interpretado por Fernando Fajnzylber, Luiz Carlos Bresser Pereira e Yoshiaki Nakano, cuja ênfase se encontra na industrialização e no progresso técnico, como forma de possibilitar o desenvolvimento da equidade social, no intuito de compatibilizar o crescimento econômico com a distribuição de renda (SICSU, PAULA, MICHEL, 2007).

Os princípios do neoliberalismo não foram abandonados pelo governo Lula da Silva, contudo, ainda assim, não se pode afirmar que o respectivo governo manteve, literalmente, uma continuidade sem diferenciações com o governo Fernando Henrique Cardoso. O governo Lula da Silva optou pela adoção de políticas com

base na corrente novo-desenvolvimentista que, consoante Moura e Saad-Filho (2011), busca, além da estabilidade monetária, estabilidade macroeconômica, um conceito mais abrangente, capaz de acalmar o mercado, reduzindo as incertezas em relação às demandas futuras, possibilitando, assim, um ambiente favorável aos investimentos privados.

Após realizar uma breve explanação sobre o contexto histórico-político do Brasil e do mundo, entre as décadas de 1990 e 2000, o texto segue abordando o movimento e a organização social dos trabalhadores contra as reformas neoliberais, desenvolvidas nas décadas 1980 e 1990.

2.1.1 Organização e mobilização dos profissionais da educação, em face das políticas neoliberais implementadas no Brasil, a partir da década de 1990

Esse tópico foi desenvolvido no intuito de evidenciar que as reformas em educação desenvolvidas pelos governos brasileiros, nas últimas décadas, não foram implementadas sem o enfrentamento e a resistência da classe trabalhadora do país, mais precisamente dos profissionais da educação, que através da mobilização social em sindicatos, associações, conferências, etc., buscaram lutar por uma educação de qualidade para os setores menos favorecidos da sociedade.

Ao analisar a discussão acerca da organização dos trabalhadores na década de 1990, a respectiva dissertação retomou brevemente a leitura da década anterior, 1980, por tratar-se de um momento fecundo na história da educação brasileira.

A influência do neoliberalismo nos governos brasileiros, nas últimas décadas, foi responsável por uma série de reformas que atingiriam diversos setores do Estado, dentre eles a educação. Diante disso, muitos profissionais da educação e da sociedade civil organizada buscaram perseguir, de modo planejado, uma estratégia de rompimento com as reformas neoliberais, desenvolvidas no Brasil, a partir da década de 1980.

Os educadores passaram a se organizar com mais efervescência, na década de 1980, na luta contra o regime militar e pela democratização da sociedade brasileira, em face dos trabalhos da Constituição Federal, instalados em 1987. Os educadores organizados em conferências, como a IV Conferência Brasileira de

Educação, realizada em Goiânia, em 1986, da luta que procurava garantir a responsabilidade do Estado com uma educação laica e gratuita, em um momento em que os interesses privados permeavam a sociedade brasileira, inclusive a educação.

Ao fim do regime ditatorial, enveredamos por densas lutas pela disputa de hegemonia na consolidação e complexificação da sociedade civil e pela apropriação/ capacidade de influência do/no aparelho estatal. Esse embate ficou claro durante a Constituição de 1986/1987 (MELO, 2005, p. 17). [...] a virada dos anos 1980 para os de 1990 permite constatar que do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece sobrepujando-a (2010, p. 402).

As mobilizações, iniciadas durante a década de 1980, influenciaram diretamente na produção de documentos e leis que seriam exaradas, durante a década de 1990, dentre elas pode-se destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que regulamentou a educação em nível nacional.

Conforme Saviani (2010), foi no início da década de 1980, que constituíram muitas associações, posteriormente transformadas em sindicatos, aglutinando pessoas dos diversos níveis de ensino. Dentre as instituições pode-se destacar a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), em um congresso realizado em 1989, recebendo o nome de Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Foi também na década de 1980 que algumas instituições inauguraram seus trabalhos, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd) e o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), criadas respectivamente em 1976, 1977 e 1978.

No ensino superior, foi fundada, em 1981, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES). Cabe destacar que, os professores já haviam se organizado anteriormente na Associação de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA). Conforme Saviani (2010), após a Constituição de 1988, quando foi retirada a restrição à sindicalização dos funcionários públicos, essas entidades transformaram-se em sindicatos, filiando-se à CUT. Ao relatar acerca dos interesses contidos na criação da ANDES, Saviani (2010, p. 205) afirma que

[é] Se a motivação dominante era de caráter econômico-corporativo, o movimento foi evoluindo de modo que incorporasse progressivamente preocupações econômico-políticas e, mesmo especificamente político-

pedagógicas, o que transparece nos últimos congressos dessas entidades no final dos anos 1980.

Mesmo não sendo suficiente para instaurar um ensino que possibilitasse a emancipação do trabalhador, a luta possibilitou que a educação não ficasse entregue apenas aos auspícios da burguesia, que enfrentou, em diversos momentos, a resistência da classe trabalhadora.

No que se refere a década de 1990, pode-se afirmar que, essa ficou marcada pelo aprofundamento da relação entre trabalho, educação e tecnologia. Esta temática, bem como a análise acerca da função social da escola, no conjunto das lutas pela democratização brasileira, foi objeto de estudo de diversos pesquisadores reunidos em instituições de pesquisa como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que buscava discutir a temática de forma organizada, nas Conferências Brasileiras de Educação; assim como em congressos promovidos pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outras.

As publicações realizadas por essas entidades, nesse período, foram provocadas, principalmente, pelas mudanças que estavam ocorrendo na educação do Brasil, dentre elas, pode-se citar o deslocamento da centralidade da democratização da escola, a universalização do acesso e a gestão democrática. Segundo Peroni (2003), nos anos de 1990 o debate sobre a educação passou a enfatizar a qualidade entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços (PERONI, 2003, p. 73).

De acordo com Melo (2005), a experiência da organização popular em movimentos sociais, ocorrida no momento da ditadura, se não foi forte o suficiente para produzir mudanças substanciais, ao fim do regime ditatorial, foi responsável por promover entraves às aspirações da burguesia, que encontrou algumas dificuldades em implantar seu projeto de sociedade, devido à influência dos movimentos populares e organizações que, através da luta, conseguiram a inclusão de algumas de suas reivindicações no texto da Constituição de 1988. Muitas entidades nasceram

na ditadura militar, tais como o PT⁸ e a Central Única dos Trabalhadores (CUT)⁹.

De acordo com Peroni (2003), algumas dessas instituições possuíam características de classe, enquanto outras se uniram, no intuito de combater a ditadura.

Apesar da resistência dos trabalhadores brasileiros da área de educação, e da sociedade civil ao projeto neoliberal de sociedade, implementado a partir da década de 1990, ainda assim, houve uma acentuada interferência do mercado no sistema educacional do país, absorvendo preceitos da globalização da economia (OLIVEIRA; CARNEIRO, s. d).

Um dos resultados da política embasada no modelo societário neoliberal foi a reforma na educação profissional e tecnológica brasileira, implantada nas instituições federais de educação, a partir de 1996 (OLIVEIRA; CARNEIRO, s. d). Na época, o governo Fernando Henrique Cardoso utilizou como justificativa, que a reforma na educação profissional e tecnológica possibilitaria a inclusão social de jovens e adultos trabalhadores no mercado de trabalho, através da profissionalização média, de forma atender ao modelo econômico, ditado pelos organismos internacionais (OLIVEIRA; CARNEIRO, s. a).

No próximo tópico do trabalho, foi discutida a política de educação profissional e tecnológica desenvolvida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, com ênfase no projeto de Lei nº 1.603/1996 e no Decreto nº 2.208/1997.

Antes de iniciar a discussão sobre o ordenamento legal referente à educação profissional e tecnológica brasileira, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi apresentado, de forma breve, o respectivo governo, no intuito de compreender o contexto político, econômico e social em que as reformas aconteceram.

⁸O Partido dos Trabalhadores (PT) foi fundado por Luiz Inácio Lula da Silva em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion, em São Paulo. O reconhecimento oficial do partido, pelo Tribunal Superior de Justiça, aconteceu em 11 de fevereiro de 1982. Hoje o partido tem mais de um milhão e setecentos mil filiados em todo o país e está organizado em mais de 5 mil municípios brasileiros. Nos anos de 2002, 2006 e 2010 o PT conseguiu a vitória nos pleitos para presidente da república, além de outros cargos do executivo.

⁹A Central Única dos Trabalhadores (CUT) foi fundada em 1986. De acordo com Farranha (1999, p. 1) “[...] a CUT é fruto da luta que traduz a insatisfação dos trabalhadores e dos movimentos sociais organizados com o regime militar. A reorganização do movimento sindical no final da década de 1970 questionava a estrutura sindical oficial, assim como os pilares do regime político. Diante dos enfrentamentos da classe trabalhadora com a ditadura militar, nasce a CUT que pleiteava, nesse momento a democracia política (FARRANHA, 1999).

3.2 O governo Fernando Henrique Cardoso e as reformas na educação brasileira

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso na presidência do país, em 1º de janeiro de 1995, iniciou-se um processo de reformas que seriam objeto do seu governo. Dentre as mais importantes pode-se destacar as reformas da educação e do Estado.

No que concerne às mudanças macroeconômicas, Fernando Henrique Cardoso iniciou um processo de reorganização da economia, que trouxe a redução dos níveis inflacionários, a retomada de fluxos do capital para o país, em níveis de investimento privado, a privatização das empresas estatais e a estabilização da moeda. No setor público, o governo programou a reforma do Aparelho do Estado definida no Plano Diretor (HERMIDA, 2008). De acordo com Hermida (2008, p. 46),

O Plano Diretor para Reforma do Aparelho do Estado se desdobrou em diversos programas reformistas. Por um lado, o executivo consegue aprovar no Congresso Nacional uma reforma do capítulo da ordem econômica através do qual se eliminam os mecanismos de reserva de mercado, de protecionismo e do monopólio estatal que, segundo os assessores do governo era o que inibia o investimento privado e a privatização da infraestrutura estatal. Por outro, estão as reformas empreendidas na Previdência e na Administração Pública. No caso desta última, o objetivo principal foi o de reduzir ao máximo as despesas com os gastos públicos através da flexibilização e modernização pública. De certo, a ênfase na reforma administrativa foi colocada preferencialmente no aspecto fiscal. Os programas de desregulamentação, de quebra de monopólio e de privatização avançaram em um ritmo mais acelerado do que os programas de reforma da previdência e da administração pública, pois estas últimas tiveram que passar por processos de tramitação mais complexos no Congresso Nacional.

Com Fernando Henrique Cardoso na presidência (1995-1998 e 1999-2002), as relações econômicas com os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram intensificadas, e a perspectiva neoliberal na educação começou a tomar corpo, na construção dos documentos que balizariam os rumos da educação no Brasil.

Consoante Silva Júnior (2002), os dois mandatos do governo Fernando Henrique Cardoso aprofundariam as relações do Estado como reprodutor do capital. Além do que, sua reeleição, em 1998, consolidaria, segundo Hermida (1998), a cruzada neoliberal no poder, subscrevendo a estratégia determinada pelos países capitalistas centrais aos países periféricos ou em desenvolvimento, que era a

estabilidade monetária como objetivo do governo. Neste sentido, o liberalismo e o monetarismo tornaram-se presentes, de forma intensa, nas políticas econômicas brasileiras.

Na área social, o Estado restringiu-se à gestão, à avaliação, sem, contudo, conseguir atenuar a profunda crise social no Brasil, provocada pela degradação do processo civilizatório e banalização da vida humana (SILVA JÚNIOR, 2002).

A educação receberia um lugar de destaque no programa de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ela figurou, entre as cinco metas prioritárias do conjunto das políticas públicas a serem desenvolvidas no Brasil (HERMIDA, 2011).

O reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento do país e a necessidade de tratá-la como uma política pública no respectivo governo, era uma resposta à pressão realizada pelas manifestações da sociedade civil, que começou a organizar-se, antes da promulgação da Carta Constituinte de 1988. Além de responder aos interesses dos organismos internacionais, desenvolvendo políticas que priorizassem o reduzido investimento nesse setor, a universalização do ensino fundamental e a de educação superior de curta duração em cursos tecnológicos e sequenciais etc.

As reformas na educação, promovidas no governo Fernando Henrique Cardoso, visavam a atingir um modelo que estivesse de acordo com as políticas gerais, desenvolvidas no âmbito financeiro, econômico, social e industrial. No intuito de atingir esta finalidade, as forças ligadas a esses setores organizaram-se para ampliar as propostas, sob o rótulo de "modernização nacional", objetivando atender às determinações impostas pelos organismos externos, no intuito de capitanear recursos desses organismos (HERMIDA, 2008). Consoante Hermida (2008, p. 61):

As reformas se inseriram na lógica da revolução social do modo de produção capitalista que ocorria no mundo todo e configura uma realidade infra e supra estrutural nova. Como pano de fundo das políticas adotadas, estava o argumento de que o mundo vivia em processo de mudanças estruturais, do ponto de vista de sua história econômica, com todas as consequências políticas e sociais que isso significa. [é]

A preocupação do governo com o desenvolvimento das novas políticas de educação estava centrada na formação de um novo trabalhador, pacífico,

competitivo e capaz de consumir as novas demandas provindas da industrialização nacional e das exportações (HERMIDA, 2008).

A proposta para a educação do governo Fernando Henrique Cardoso esteve baseada em interpretações economicistas, que pregavam a necessidade de melhorias na escola e na qualidade do ensino (HERMIDA, 2008). Conforme Hermida (2008, p. 27), “[é] a defesa do binômio educação-emprego colocou a educação e o desenvolvimento econômico como peças da mesma e única engrenagem”. Diante do exposto, a escola foi concebida como lugar privilegiado para a formação de um novo homem e de uma nova cultura, a cultura urbano-industrial que tem, no mundo do capital e do trabalho, os principais determinantes para a melhoria da condição de vida, que deveria ocorrer, através da ampliação econômica (HERMIDA, 2008).

Segundo Hermida (2011), a evasão e a repetência foram expostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, não como um transtorno provocado por questões econômicas e sociais, mas, sim, como um problema da escola, de formação docente, ocasionado por uma má qualificação dos profissionais da educação. As dificuldades enfrentadas na educação não foram tratadas como um problema estrutural do modo de produção capitalista, mas sim, como uma questão particular atribuída a alguns indivíduos particulares, também vítimas do processo de precarização da educação.

As mudanças realizadas na legislação educacional dos países da América Latina puderam ser tratadas como ajustes necessários ao novo reordenamento do capitalismo global. As políticas destinadas à educação foram colocadas pelas agências financiadoras internacionais como condição aos credores, em contraponto aos empréstimos.

As principais reformas da educação, realizadas após a década de 1990, no Brasil, ocorreram na educação básica. Elas fazem parte de uma segunda fase do Programa de Ajuste Estrutural, sugerido pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, como condição aos países da América Latina para renegociar suas dívidas (HERMIDA, 2011). Tal processo, iniciado durante a referida década, aconteceu em duas fases distintas: a primeira delas marcada pela estabilização macroeconômica em curto prazo, que obteve como consequência a desvalorização da moeda, liberalização de preços e austeridade orçamentária; a segunda teve

como característica a implementação de reformas estruturais e setoriais (HERMIDA, 2011).

A educação profissional e tecnológica e a formação do trabalhador não escaparam das prescrições instituídas pelos organismos financeiros internacionais, fundadas na ideologia neoliberal.

O governo Fernando Henrique Cardoso adotou para a educação profissional e tecnológica brasileira um modelo baseado em preceitos neoliberais, que não condiziam com as necessidades e a realidade da educação brasileira. Conforme Deitos (2005, p. 4),

a política educacional brasileira, delimitada ao período de 1995-2002, acomoda-se, ideológica e financeiramente, ao processo de acumulação, que se traduz sistematicamente, de maneira institucional, econômica, financeira e social, por meio de um conjunto de ajustes estruturais e setoriais, recomendados pelos organismos internacionais, especialmente o FMI - Fundo Monetário Internacional, o BM - Banco Mundial e, particularmente, para a América Latina, o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, agentes estratégicos do processo de hegemonia do capital, coordenado pelos países e estados centrais, mais conhecidos como G-78, sob a hegemonia econômica, financeira, ideológica e militar dos EUA.

Após refletir brevemente sobre a perspectiva de educação, desenvolvida no governo Fernando Henrique Cardoso, o texto segue apresentando as primeiras discussões referentes à educação profissional e tecnológica, nesse governo, buscando, também, entender como aconteceu o processo de criação dos CEFETs.

3.3 As primeiras discussões acerca da educação profissional e tecnológica, no governo Fernando Henrique Cardoso

Retomando a discussão sobre a reforma da educação profissional e tecnológica, no governo Fernando Henrique Cardoso, pode-se afirmar que ela incidiu sobre a Lei nº 5.692/1971, alterada pela Lei nº 7.044/1982, referente à profissionalização do ensino de 2º grau, mantendo o que estipulava a última sobre o ensino profissional e tecnológico. A Lei nº 7.044/1982 pôs fim a profissionalização universal e compulsória prevista na Lei nº 5.692/1971. Um ano depois da promulgação da Lei nº 7.044/1982, foi publicado o Parecer CFE nº 45/1972, que estabelecia os mínimos exigidos para as habilitações profissionais no país, e que,

consoante Kuenzer (2001, p. 22), oferecia

[é] um cardápio numeroso e variável de habilitações plenas e parciais que se estruturam a partir não do domínio tecnológico sólido, mas da especialização estreita, a ser conseguida por meio de um conjunto de disciplinas que acabam por reproduzir em grande parte os currículos anteriores dos cursos científico na parte do núcleo comum, ao qual se somam, sem se integrar, disciplinas de educação especial sob a forma de fragmentos que não guardam organicidade entre si. A suposta integração entre teoria geral e trabalho far-se-á no estágio, como momento posterior ao processo de aprendizagem, e deslocado deste, em que a síntese far-se-ia autonomamente.

No momento histórico em que foi promulgado o Parecer CFE nº 45/1972, não havia uma demanda por formação de mão de obra qualificada, em face das especificidades do modo de produção de mercadorias, e mesmo que houvesse, essa demanda não seria atendida pelo Parecer CFE nº 45/1972, já que este nunca chegou a se concretizar, devido à ausência de condições materiais e à sua inadequação conceitual. Para tentar sanar estas dificuldades, o Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga, solicitou ao Conselho Federal de Educação um novo estudo, que resultou no Parecer CEF nº 76/1975 (KUENZER, 2001).

Na década de 1990, assim como no período da ditadura militar (1964-1985), foi adotado o modelo de separação da educação profissional e tecnológica da educação básica. Neste período também, foi ampliado o número de escolas técnicas federais, resultado do Programa de Melhoria de Expansão no Ensino Técnico (PROTEC), criado na década de 1980. Em 1993, foram implantadas mais 11 Escolas Técnicas Federais (ETF) e mais 36 escolas estavam em construção (RAMOS, 2006). De acordo com Ramos (2006, p. 286),

Houve uma tentativa de tornar as UNEDs autarquias, por meio do mesmo projeto que veio a propor a transformação de todas as ETFs em CEFETs e a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. No entanto, em suas versões finais, a questão foi retirada do projeto, permanecendo o mesmo quadro já citado.

Em 1993, essas instituições receberam a minuta de um projeto de lei que objetivava torná-las autarquias. Tratava-se do mesmo projeto de lei que propunha a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) em Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia (CEFET). Todavia, ao final, a proposta de transformá-las em autarquias não foi mantida no projeto em questão.

O aumento no número de instituições federais que ofertavam o ensino técnico não objetivou a ampliação de vagas no ensino básico de nível técnico. O interesse do governo, no processo, denominado por Neves (2008), de cefetização, passava pela transformação dos Centros Federais em instituições que ofertassem apenas o Ensino Superior. O argumento utilizado pelo governo era de que

O maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam (BRASIL, 2000).

As questões acima foram elencadas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001 - 2011), no item que trata da educação tecnológica e da formação profissional, exarado no ano 2001, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Os argumentos apresentados no PNE (2001 - 2011) fundamentaram a redução na oferta de matrículas nos cursos técnicos de nível médio, nas instituições federais de educação tecnológica. Esses argumentos não convenceram a sociedade civil, até porque um dos discursos do governo Fernando Henrique Cardoso era a oferta de educação de qualidade sem investimentos maciços no setor. Fernando Henrique Cardoso fundamentava-se na concepção de Estado mínimo, e seu governo afirmava que os problemas da educação não estavam contidos no investimento aplicado nela, e sim na gestão desses recursos.

As mudanças na educação profissional continuaram a ser realizadas, no decorrer da década de 1990. Foi neste período, também, que a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do Ministério da Educação (MEC), mobilizou-se para implantar um novo modelo pedagógico nas escolas técnicas, os CEFETs. No modelo adotado pela SEMTEC, os cursos técnicos teriam duração de quatro anos, estruturados em áreas de conhecimento, nos três primeiros anos, culminando, no último ano, com a habilitação técnica do aluno. Receberiam o certificado de conclusão do curso aqueles alunos que cursassem os quatro anos do curso técnico (RAMOS, 2006).

Diante dessas mudanças, a SEMTEC/MEC começou a mobilizar-se para

instituir o Sistema Nacional de Educação Tecnológica¹⁰ e transformar todas as ETF em CEFET. Essa medida realizou-se, através da Lei nº 8.948/1994, que regulamentou a implantação dos CEFETs. Segundo essa lei, a implantação dos CEFETs ocorreria, gradativamente, mediante um decreto-lei, específico para cada instituição, obedecendo aos critérios estipulados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 1994).

Quanto às escolas agrotécnicas, de acordo com o § 4º do art. 3º da Lei nº 8.948/1994, elas também integrariam o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e poderiam ser transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, após processo de avaliação de desempenho, a ser desenvolvido sob a coordenação do MEC (BRASIL, 1994).

Dois anos após a promulgação da Lei nº 8.948/1994, que dispôs sobre o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, Fernando Henrique Cardoso buscou implementar a sua proposta para a educação profissional e tecnológica, com a apresentação do Projeto de Lei nº 1.603/1996. Todavia, este projeto de lei, que propunha a criação do Sistema Nacional de Educação Profissional, acabou sendo retirado de discussão pelo governo, devido às pressões advindas da sociedade civil, que o repudiou amplamente, por atender ao projeto neoliberal de sociedade. Para entender como esse processo aconteceu, o texto segue analisando o projeto de Lei nº 1.603/1996.

3.3.1 A reforma da educação profissional e tecnológica no governo Fernando Henrique Cardoso: a proposta do governo federal

A apresentação do projeto de Lei nº 1.603/1996, no governo Fernando Henrique Cardoso, iniciou uma discussão em torno do que se convencionou chamar de reforma do ensino técnico. A exposição do respectivo projeto de lei gerou uma onda de protestos nas instituições federais de educação tecnológica, provocados pela proposta nele contida, de extinguir o ensino técnico de nível médio do currículo dessas escolas (NEVES, 2008).

¹⁰Segundo Ramos (2006, p. 287) a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi suprimida da lei, como condição para aprová-la, devido a pressão do segmento privado, que não concordava com instituições sob regulação total do Estado.

Além do MEC, o Ministério do Trabalho (MTB) também iniciou um processo de discussões acerca da educação profissional e tecnológica, no país. Como fruto das discussões promovidas pelo MTB, mais precisamente por sua Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), foi produzido, em setembro de 1995, o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira* (BRASIL, 1995).

Conforme Kuenzer (2001), a construção desse documento, pelos autores Nassim G. Mendef e Elenilce M. Leite, fez parte de uma discussão rigorosa entre órgãos do governo ligados à educação, trabalhadores, empregadores e de pesquisadores universitários, para orientar a construção de políticas pela SEFOR/MTB. Essas discussões abrangeram a educação brasileira como um todo, bem como a necessidade da formação profissional para o desenvolvimento do trabalhador produtivo, objetivando a ampliação da competitividade internacional do Brasil e a garantia da qualidade de vida dos brasileiros, para, posteriormente, investir nas políticas de Educação Profissional (KUENZER, 2001).

Conforme Martins (2000, p. 64, 65), esse documento abordou

[é] a problemática da educação profissional dentro da perspectiva de elevação da competitividade nacional, apontando para a melhoria da qualidade de vida de todo o povo e para a consolidação do processo democrático. Consequentemente, forja-se como público-alvo os desempregados e demais excluídos. A educação profissional, com foco no mercado, não se restringirá a nenhum nível de ensino e perpassará todos eles, não substituindo nenhum, o que determina ao ensino fundamental outro objetivo, o da formação de cidadãos. Tal concepção nega qualquer possibilidade de, na rearticulação da educação profissional e média, incluir a contenção de fluxo dos alunos ao nível superior de ensino [é].

Segundo Kuenzer (2001), o documento *Questões Críticas da Educação Brasileira* (1995), não apontava para a contenção de fluxo dos alunos do ensino técnico para o ensino superior, ou seja, não enfatizava a dualidade de uma educação técnica pública, destinada aos trabalhadores, e uma educação superior para a classe que detém o poder. Nesse sentido, o documento não contribuía para reforçar a dualidade educacional e a divisão entre aqueles que executam o trabalho e aqueles que produzem o conhecimento que será empregado no processo produtivo.

Kuenzer (2001) destaca, ainda, que, no respectivo documento, havia a rejeição direta da teoria do capital humano, presente no Brasil, na década de 1970,

quando levou a profissionalização compulsória do segundo grau, em 1971. Além disso, negava a manutenção da educação profissional brasileira, destinada apenas aos pobres.

A questão do ensino técnico e do ensino médio também foi abordada no documento produzido pelo governo, denominado de "Planejamento Político Estratégico para 1995-1998". Neste instrumento político, tornou-se latente a proposta de separação do ensino médio do ensino técnico (KUENZER, 2001).

Retomando a discussão acerca do Projeto de Lei nº 1.603/1996, pode-se afirmar que ele realizava uma síntese de concepções construídas em espaços distintos, Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, representando uma síntese de distintas concepções de grupos presentes no mesmo governo, criando um sistema separado com diferentes níveis de atendimento (KUENZER, 2001).

Kuenzer (2001) afirma que havia uma diferença entre as discussões desenvolvidas no Ministério do Trabalho e na SETEC/MEC, pois, enquanto o primeiro buscou ouvir pessoas que dispunham de conhecimento teórico e prático sobre a educação profissional e tecnológica, o MEC priorizou a consulta a seus técnicos e reuniões com profissionais das antigas Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Ciência e Tecnologia, com um caráter apenas consultivo.

As conversas desenvolvidas nos dois órgãos sobre a educação profissional e tecnológica foram atropeladas pelo PL nº 1603/1996, encaminhado ao Senado pelo então Ministro Paulo Renato de Sousa, que, desconsiderou das discussões anteriores, no intuito de absorver os princípios neoliberais propostos pelo BM, em consequência de um acordo firmado entre o governo brasileiro com o mesmo (KUENZER, 2001).

A redação do PL nº 1.603/1996, construído pela SEMTEC/MEC, retomou os princípios da teoria do capital humano e a contenção de gastos com a educação, apregoada pelo BM (KUENZER, 2001). No respectivo projeto de lei, a educação profissional e tecnológica foi abordada como uma maneira de educar, a baixo custo, o trabalhador que concluísse apenas o ensino fundamental (KUENZER, 2001). Nesse momento de discussões, a SEMTEC abordou o ensino técnico, de forma

independente do ensino médio, a ser ofertado de forma concomitante ¹¹ ou sequencial¹².

Como já foi destacado anteriormente, o PL nº 1.603/1996 propunha a reforma da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia e trazia, em seu bojo, a extinção do ensino técnico de nível médio, aventando a separação do ensino profissionalizante do ensino médio regular.

A reforma do ensino técnico atribuiu prioridade à educação tecnológica de nível superior, a ser desenvolvida nos CEFETs. Através dessas modificações, o governo objetivava formar mão de obra qualificada e, conseqüentemente apta para operar com novas tecnologias, visto que este seria o perfil de trabalhador que o mercado de trabalho e as empresas exigiam.

Segundo Martins (2001) o projeto de Lei nº 1.603/1996 apontava para a tentativa de criação de um sistema próprio, do qual fariam parte os CEFETs e as ETF. Essa organização provinha de um discurso repleto de tergiversações, que defendia que os investimentos na educação e na melhoria da expansão e qualidade do ensino médio e superior deveriam ser canalizados para disseminar a cultura e o atendimento à tecnologia. Esse discurso ocultava os interesses do capital, contidos no Projeto de Lei nº 1.603/1996, que trazia em seu bojo uma proposta de educação profissional e tecnológica, ultrapassada para o respectivo momento histórico. A proposta de reforma assentava-se em princípios fordistas/tayloristas, por isso considerada ultrapassada para o modo de produção capitalista, que já havia apropriando-se do modelo toyotista¹³, também denominado de acumulação flexível (MARTINS, 2000).

O projeto de lei nº 1.603/1996, ao fundamentar-se em uma base de princípios fordistas/tayloristas¹⁴, demonstra a opção do governo Fernando Henrique Cardoso

¹¹Oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 2012, p. 25)

¹²O ensino profissional sequencial era ofertado àqueles que concluíssem o ensino.

¹³No modo de produção toyotista o trabalhador é responsável por atuar em diversas funções, conforme a necessidade da empresa.

¹⁴ O modelo fordista, resgatado no PL nº 1.603/1996, nasceu no século XVIII, criado por Henri Ford, ficando conhecido como o modo de produção que exigia a repetição dos gestos técnicos, o que

por um projeto retrógrado, que não atendia as necessidades da produção industrial naquele momento (MARTINS, 2000).

A racionalização do processo produtivo no fordismo/taylorismo, adotado pelo governo Fernando Henrique Cardoso, para a sua proposta de educação profissional e tecnológica, através do projeto de Lei nº 1.603/1996, fundamentava-se na articulação entre política e produção e visava a educar os sujeitos para inserirem-se no processo produtivo, como estratégia de vinculação de determinada concepção de mundo (KUENZER, 2011).

Assumindo a perspectiva neoliberal, contida nas políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas no respectivo governo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996 foi aprovada com um caráter minimalista e desregulamentador [é] e que coadunava com a estratégia de impor, pelo alto, um projeto preconcebido, acatando também a tese do Estado mínimo, com a tríade do ajuste estrutural: desregulamentação, descentralização e privatização (FRIGOTTO, 1999, s. p.).

No que concerne à educação profissional e tecnológica, a aprovação da LDB possibilitou, legalmente, aos governantes regulamentá-la, através de decreto, evitando, assim, que, esta modalidade da educação fosse regimentada, mediante projeto de lei, como exemplo, o Projeto de Lei nº 1.603/1996, apresentado pelos representantes do governo. Um projeto de lei que possibilitava a discussão acerca da questão, no Congresso Nacional, o que poderia mudar os rumos propostos pela

gerava no trabalhador a alienação do seu trabalho material; exigindo-lhe [é] um conjunto de atributos individuais, psicofísicos, comportamentais e teóricos, prévios e socialmente definidos (KUENZER, 2000, p. 19). Quanto ao taylorismo, pode-se concluir que, este foi o responsável por institucionalizar a heterogestão¹⁴, que se tornou [é] o fundamento básico da organização capitalista do trabalho, retirando do trabalhador a possibilidade de pensá-lo, criá-lo, controlá-lo (KUENZER, 2011, p. 30). Por sua vez, a tarefa de controlar a execução do trabalho, passa a ser do gerente da produção. Neste sentido, [é] a obra de Taylor se constitui em uma verdadeira filosofia prática do capitalismo; o taylorismo exige uma concepção de homem a partir dos pressupostos de que, ao operário incapaz e ignorante, cabe apenas as tarefas de execução, determinando-se a definitiva ruptura entre decisão e execução, o operário é um objeto rentável e portanto deve ser sadio. A administração científica da indústria deve assegurar o máximo de produtividade, de trabalho e de lucro (KUENZER, 2011, p. 52 - 53) Conforme Kuenzer (2000, p. 19), a tradição fordista/taylorista requeria do trabalhador [é] a memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas classes industriais modernas. A separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, de acordo com Kuenzer (2011), restringiu o operário às tarefas de execução, sendo-lhes expropriado o saber sobre a produção, em sua totalidade, processo que humaniza o homem. Sendo assim, é expropriada do trabalhador a possibilidade de pensar, planejar e criar o trabalho, que passa a ser privilégio das categorias a quem cabe planejá-lo. (KUENZER, 2011).

bancada governista, no congresso, para o destino da educação profissional e tecnológica (MARTINS, 2000). De acordo com Neves (2008, p. 183),

Embora repudiada por ampla fração da sociedade civil, a proposta do governo veio a ser mais tarde legitimada pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, através do capítulo III – Da educação profissional como modalidade da educação escolar, complementada e explicitada posteriormente pelo Decreto 2.208, de abril de 1997, e pela Portaria 646, também de maio de 1997.

Dentre as modificações em relação à educação profissional, estabelecidas na Lei nº 9.394/1996, destaca-se o artigo 36, § 4º, que define que a educação profissional e tecnológica, anteriormente tratada como modalidade da educação básica, torna-se facultativa e passível de ser desenvolvida, nos estabelecimentos de ensino médio, ou em cooperação com instituições especializadas de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 1996).

De acordo com o artigo 36, parágrafo 2º, da Lei nº 9.394/1996, ao ensino médio também caberia o preparo de profissões técnicas, mas deveria preocupar-se, primeiramente, com a formação geral do educando. Ainda nos artigos 39 a 42, a educação profissional é regulamentada como a modalidade que deve estar integrada às diversas formas de educação: ao trabalho, à ciência e tecnologia, para o desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva. A lei prescreve, ainda, que a educação profissional e tecnológica deve destinar-se aos egressos do ensino fundamental, médio e superior, assim como ao trabalhador jovem e adulto (BRASIL, 1996). Consoante Ramos (2006, p. 292),

A lei nº 9394/96 incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado, necessariamente às etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Admitindo-se seu interesse por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, a relação da educação profissional com o ensino regular poderia ocorrer por articulação (art. 39 a 42). Com respeito ao Ensino Médio, definido como etapa da educação básica, a preparação básica para o trabalho seria uma de suas finalidades (art. 35, inciso II). A habilitação específica, resultado de preparação para o exercício de profissões técnicas, foi considerada como uma possibilidade, desde que assegurada à formação básica do educando (art. 36, par. 2º).

A educação profissional e tecnológica foi abordada na LDB, Lei nº 9394/1996 como um processo educacional específico, sem vínculos diretos com nenhuma

etapa de escolaridade. Deste modo, a educação integral não foi apresentada, na respectiva lei, como uma possibilidade a ser desenvolvida no ensino médio. Ainda assim, foi atribuída ao currículo do ensino médio a finalidade de preparação para o trabalho, mesmo que, ainda, mantivesse um caráter propedêutico.

A dualidade com que o governo Fernando Henrique Cardoso tratou a educação profissional e tecnológica foi evidenciada na LDB, Lei nº 9394/1996, ao retirar o seu caráter de modalidade do ensino médio. A partir de então, a educação profissional passou a ser ofertada sem vínculos diretos com o ensino médio, em cursos de formação profissional desenvolvidos nas instituições federais de ensino, ou, em outras instituições, para aqueles que tinham a necessidade de inserir-se mais rápido no mercado de trabalho. Conforme Frigotto e Ciavatta (2006, p. 359), [é] A dualidade do Ensino Médio e Técnico embasa-se numa concepção epistemológica e ontológica em que se supõe a possibilidade de separarem-se as dimensões gerais e específicas do conhecimento e os aspectos técnicos dos ideológicos e políticos.

O documento produzido durante o governo Lula da Silva, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC, no ano 2007, realizou uma denúncia referente à dualidade, com que a última etapa da educação básica e a educação profissional foram tratadas na LDB de 1996, promulgada durante o governo Fernando Henrique Cardoso (SETEC, 2007). O referido documento afirma que, na LDB, de 1996,

O texto é minimalista e ambíguo em geral e, em particular, no que se refere a essa relação entre ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio está no Capítulo II que é destinado à educação básica. Enquanto a educação profissional está em outro, o Capítulo III, constituído por três pequenos artigos. Assim sendo, como a educação brasileira fica estruturada na nova LDB em dois níveis – educação básica e educação superior – e a educação profissional não está em nenhum dos dois, consolida-se a dualidade de forma bastante explícita. Dito de outra maneira, a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice (BRASIL, 2007, p. 17).

Desse modo, a Lei nº 9394/1996 negou a possibilidade da compreensão da educação profissional e tecnológica, fundamentada no princípio de totalidade de conhecimentos necessários à formação do educando, em que a educação pelo trabalho torna-se essencial, dado que é pelo trabalho que o homem constrói a sociedade, e é pelo trabalho que ela pode ser compreendida.

Torna-se importante destacar que, até 1996, as Escolas Técnicas Federais ainda não haviam sido transformadas em CEFETs, processo que aconteceria apenas em 1997. A promessa contida na Lei nº 8.948/1994, que dispôs sobre o sistema nacional de educação tecnológica, ainda não fora concretizada, devido à ausência de regulamentação. O apoio dos diretores dessas instituições foi conseguido pelo governo, com a publicação da Portaria nº 2.267/1997 do MEC, que estabeleceu as diretrizes para a elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs; e do Decreto nº 2.406/1997, que reconfigurou a identidade dos novos CEFETs, com base no Decreto nº 2.208/1997, mas não conferiu autonomia a essas instituições, para ministrar cursos superiores (RAMOS, 2006). A ressalva veio nos casos em que confere o artigo 4º, inciso IV do Decreto nº 2.406/1997, que permitiu a formação de profissionais e especialistas, na área tecnológica de nível superior; bem como o inciso VI do artigo 4º do respectivo decreto, que define, ainda, que os CEFET têm por objetivo ministrar cursos de formação de professores e especialistas, programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica (BRASIL, 1997).

A transformação das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais em CEFET, deveria ocorrer, de acordo com o § 1º do artigo 6º do Decreto nº 2.406/1997, mediante um decreto específico para cada Centro Federal, após aprovação pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto de projeto institucional, submetido pela escola interessada (BRASIL, 2007).

A cefetização era uma reivindicação antiga dos professores e dirigentes das ETFs, que objetivavam ofertar cursos de educação superior, uma das prerrogativas dos CEFETs (SILVA, 2011). Conforme Silva (2011, p. 165), [é] A oferta de cursos superiores era percebida pelos dirigentes e professores das escolas técnicas como um caminho para alavancar as atividades de pesquisa e extensão nas instituições, elevando o status e a possibilidade de captação de recursos [é]

A retirada da pauta de discussões do Projeto de Lei nº 1.608/1996 não representou que a educação profissional e tecnológica deixasse de ser objeto de regulamentação do governo federal, ao contrário, as discussões que o projeto de lei ensejava da sociedade civil e dos integrantes da Câmara e do Senado, deram lugar aos debates relativos ao Decreto nº 2.208/1997, cuja análise foi realizada no texto.

3.3.2 As mudanças na educação profissional e tecnológica de nível médio implementadas pelo Decreto nº 2.208/1997

Em 17 de abril de 1997, foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou do art. 39 ao art. 42 da LDB, e a Portaria MEC/SEMTEC nº 646/1997, de 14 de março de 1997, que trata da Rede Federal de Educação Tecnológica, complementada pela reforma dos currículos do ensino médio, consubstanciada no Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de junho de 1998, e na Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998, que tratam acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

A ênfase, adotada nas políticas de educação profissional e tecnológica assumiu a mesma perspectiva das políticas de formação profissional, desenvolvidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Neste sentido, tais dispositivos foram desenvolvidos para regulamentar uma proposta de educação profissional aligeirada, fragmentada e organizada de acordo com as necessidades do mercado. Consoante o documento base produzido pela SETEC, em 2007, no governo Lula da Silva, denominado de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio,

Juntamente com o Decreto nº 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do Proep (SETEC, 2007, p. 19).

Ainda de acordo com o referido documento, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)¹⁵, conhecido como a reforma da educação

¹⁵ O PROEP foi uma iniciativa do MEC, em 1997, em parceria com o MTb, que contou com o financiamento externo, segundo Deitos (2005), de 500 milhões de dólares, dos quais 250 milhões de dólares foram oriundos de uma operação de crédito com o BID; os outros 250 milhões foram concedidos pelo MEC e pelo MTb. Os recursos providos do MTb foram um montante de 125 milhões e derivaram do orçamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), sendo que os outros 125 milhões vieram da contrapartida do MEC (DEITOS, 2005). Segundo Deitos (2005), o PROEP, implementado no governo Fernando Henrique Cardoso, deu sustentação ideológica e corpo

profissional, seguiu a lógica da privatização, transferindo recursos públicos nacionais para a iniciativa privada, a baixos custos, demonstrando a coerência das reformas sob a perspectiva neoliberal.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as diferenciações históricas, presentes na educação brasileira, no governo Fernando Henrique, que permitiram a reorganização de uma escola para pobres e uma escola para ricos, estava baseada em preceitos neoliberais, que se fundamentam na distribuição desigual do conhecimento científico e do saber prático.

A escolha do Decreto nº 2.208/1997 pelo governo Fernando Henrique Cardoso foi considerada autoritária, por não ter possibilitado uma construção democrática que partisse de discussões com a sociedade civil e culminasse com a construção de uma lei; ao contrário, o governo optou por usar o poder do executivo e legislar a educação profissional e tecnológica, por meio de decreto. Frigotto (2005, p. 6), ao analisar o contexto de edição desse decreto, afirma que,

[é] Naquele momento, por estarmos ainda sob a égide da Lei n. 5.692/71, modificada pela Lei n. 7.044/82, a única forma de o governo impor a separação entre os ensinos médio (na época o 2º grau) e técnico era mediante um projeto de lei, posto que um ato do executivo não poderia contrariar a lei vigente. Em face da resistência dos educadores enfrentada pelo governo, o projeto de LDB do Senado acabou sendo aprovado antes mesmo de o PL 1603/96 ir ao plenário da Câmara. Pelo caráter minimalista da então nova LDB, o executivo percebeu que poderia transformar o conteúdo daquele projeto em decreto e, assim, fazer a reforma por um ato de poder. Neste contexto, o decreto fez a reforma estrutural, mas seu conteúdo ideológico e pedagógico veio a ser aprofundado posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação, cuja composição era favorável ao governo, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE n. 15/98) e para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CEB/CNE n. 16/99)¹⁶.

institucional às reformas da política nacional para o ensino médio e a educação profissional. Os recursos do PROEP destinavam-se à aquisição de equipamentos para as instituições que atendessem, em maior grau, às exigências estabelecidas no programa e que estivessem em sintonia com as diretrizes do BID e do BM (SABBI, 2012).

¹⁶ De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99, a separação da educação profissional da educação básica seria capaz de resolver as distorções apresentadas na integração destas, eliminando uma pseudo-integração que não preparava para a continuidade dos estudos, tampouco para o mercado de trabalho (BRASIL, 1999). A rearticulação curricular do ensino médio e da educação profissional e tecnológica cumpriram então, uma dupla função: a de [é] devolver ao ensino médio a missão e carga horária mínima de educação geral, que inclui a preparação básica para o trabalho; e direcionar os cursos técnicos para a formação profissional em uma sociedade em constante mutação (BRASIL, 1999, p. 15). Consoante as expectativas do Parecer CNE/CEB nº 16/1999, o ensino médio deveria tornar-se responsável por desenvolver competências básicas para o trabalho, que dariam suporte à educação profissional e tecnológica, assim como especificavam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/1998), ao insistirem que a flexibilidade curricular e a

A imposição, a um modelo de educação profissional e tecnológica foi efetivado através de um decreto, destinado a educação profissional e tecnológica, demonstrando a compreensão que o governo Fernando Henrique Cardoso teve, acerca da educação profissional, a intenção de centralizar as decisões e responsabilidades nas mãos do governo federal, evitando que as proposições dos profissionais da educação, organizados em sindicatos, instituições de pesquisa, partidos políticos, fossem atendidas, através da promulgação de uma legislação que garantisse a classe trabalhadora uma formação profissional politécnica e unitária, em uma perspectiva de superação da educação sob a lógica do capital.

No que se refere às reformas no currículo do ensino médio, o governo federal estipulou, após a edição do Decreto nº 2.208/1997, que fariam parte do currículo deste nível de ensino as disciplinas pertencentes à base nacional comum, que deveriam ser complementadas por uma parte diversificada (25% da carga horária mínima), composta por disciplinas profissionalizantes para aqueles que desejassem ingressar no mercado de trabalho, ou por disciplinas cujos conteúdos tinham um caráter propedêutico, destinadas aos que demonstrassem interesse em prosseguir seus estudos e ingressar no ensino superior. Para Frigotto (1999), essa organização do currículo do ensino médio representou uma regressão ao dualismo, que se cristaliza pela separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais.

A separação da formação técnica do ensino médio, foi apresentada por vários críticos da reforma promovida pelo Decreto nº 2.208/1997, como prejudicial aos alunos dos cursos técnicos que, antes da reforma, dispunham de formação integrada.

Após a reforma, os alunos passaram a compor sua formação com precários conhecimentos adquiridos, na rede pública de ensino médio, somados aos que conseguiram absorver em cursos profissionalizantes mal-ajustados a sua necessidade educacional (SILVA, 2011). De acordo com Silva (2011, p. 37),

Além da compactação dos cursos, as pessoas contrárias a separação

contextualização dos conteúdos, neste nível de ensino, tornariam possível o desenvolvimento da articulação com a educação profissional técnica.

argumentavam que a eliminação das disciplinas pertencentes ao núcleo comum resultaria na falta de domínio por parte dos alunos de conhecimentos prévios necessários para o estudo de áreas técnicas. [é] vários representantes da rede federal de educação tecnológica argumentavam que possivelmente muitos dos futuros alunos dos cursos técnicos pós-reformas poderiam apresentar carências no domínio de conhecimentos gerais considerados pré-requisitos para o entendimento do conhecimento técnico. Tais argumentos baseavam-se nas avaliações que esses profissionais faziam das condições das escolas públicas de ensino médio, de onde vinham muitos alunos dos cursos técnicos. Para eles, a falta de infraestrutura, os baixos salários e o excesso de carga horária a que eram submetidos os professores dessas escolas resultavam numa formação precária dos alunos [é].

Além do problema da má formação do aluno proveniente de escolas públicas estaduais, que ingressavam no curso técnico ofertado pelos CEFETs, alguns representantes da rede federal também criticavam a atitude do MEC de impedir a inclusão de atividades de recuperação do conhecimento do ensino médio nos cursos de formação profissional (SILVA, 2011). Esta escolha do MEC aconteceu,

[é] provavelmente, da ânsia de caracterizar a separação entre os cursos técnicos e os cursos médios, o que impossibilitava a adequação do currículo dos novos cursos às necessidades desses alunos, que ficavam sem suporte da escola para vencer dificuldades advindas das carências educacionais que eles tinham (SILVA, 2011, p. 37).

Ao regulamentar o artigo 36, § 2º da LDB, o Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu, em seu artigo 3º, nos incisos I, II e III, os seguintes níveis para a educação profissional: o nível básico, o técnico e o tecnológico.

O nível básico seria aquele destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade própria. Para o ensino técnico seriam encaminhados os alunos egressos do ensino médio o que estabeleceu a separação do ensino médio da educação profissional. O tecnológico correspondia aos cursos de nível superior, destinado aos que tivessem concluído o ensino médio e técnico.

Com essas mudanças, os CEFETs e as ETFs buscaram a articulação dos seus cursos, segundo Ramos (2006), através da *“concomitância interna”* quando os alunos cursavam o ensino médio e o ensino técnico, na mesma instituição, estratégia que gerou sobrecarga de trabalho dos estudantes, em uma dupla jornada de aula.

A *“concomitância interna”* de acordo com Ramos (2006), acontecia através

da utilização da parte diversificada presente nos currículos do ensino médio, que era utilizada para introduzir disciplinas instrumentais à profissionalização, na tentativa de articular o ensino médio ao ensino profissional. Outras duas estratégias utilizadas pelos CEFETs foram: usar a carga horária do ensino médio para inclusão de disciplinas introdutórias a determinadas habilitações, e ampliação de disciplinas da base comum nacional, que apresentavam os fundamentos científicos atribuídos a determinadas áreas do conhecimento (RAMOS, 2006). Conforme Ramos (2006, p. 293),

Todas essas estratégias apontavam, em certa medida, para uma organização próxima ao objetivo da preparação para o trabalho instituída anteriormente pela Lei 7.044/72. A segunda estratégia, especialmente, reproduzia a ideia das habilitações básicas, ainda que isso não fosse manifesto. Elas se confrontavam com o princípio da preparação básica para o trabalho instituída pela Lei 9394/96 na perspectiva apontada pelo Parecer CEB/CNE nº 15/98. Por esses documentos a preparação básica para o trabalho não estaria vinculada a nenhum componente curricular em particular nem a parte diversificada do currículo.

A reforma da educação profissional e tecnológica, no que condiz com a separação do ensino médio do ensino técnico nos CEFETs, parecia voltar-se para o que afirmava a Lei nº 7.044/1982, que alterou os dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Vale destacar que a Lei nº 7.044/1982 não fazia referência às Escolas Técnicas Federais, mas sim, às demais escolas que ofertavam o ensino de segundo grau.

Nesse momento, a proposta contida na reforma não previa a oferta do ensino médio nos CEFETs. A manutenção da oferta desse nível de ensino ocorreu, após negociações dos Centros Federais com o MEC, ficando acordado, através da Portaria MEC/SEMTEC nº 646/1997, em seu artigo 3º, que

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 9394/96 (BRASIL, 1997).

Conforme Ciavatta e Ramos (2012), após uma importante luta social por uma educação democrática, unitária, tecnológica e politécnica, nas décadas de 1980 e 1990, a classe trabalhadora viu seus interesses serem sucumbidos pela dualidade que marcou a separação do ensino médio do ensino técnico-profissional, no Brasil. A

referida política é, para Ciavatta e Ramos (2012), a explicitação da direção que a classe dominante objetivava dar, política e culturalmente, à educação brasileira, no momento de crise do capitalismo, em que a organização da produção passava a ser designada de reestruturação produtiva.

A separação do ensino técnico da educação básica caracterizou a política de educação profissional de nível médio do governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos, de 1995 a 2002. A separação do ensino *livro* de caráter *geral* em que a dimensão teórica assume um lugar privilegiado em relação à dimensão prática, demonstra a opção política pela perpetuação de uma educação alienadora para um trabalho também alienante. De acordo com Kuenzer (2011, p. 33),

Esta alienação se dá em dois planos: o subjetivo e o objetivo. Considerada no ângulo subjetivo, a alienação significa o não reconhecimento de si nos seus produtos, na sua atividade produtiva e nos demais homens, que lhe surgem como seres estranhos e exteriores a si. Independentemente do que possa sentir o operário, a alienação tem um conteúdo objetivo, evidenciado pela sua pauperização material e espiritual em contraste com a riqueza que produz; o trabalho alienado além de produzir mercadoria, produz a força de trabalho como mercadoria; o produto do trabalho se traduz em puro meio de subsistência e não em uma atividade vital; o operário é separado do seu produto e dos meios de produção, que são apropriados pelo capitalista.

O Decreto nº 2.206/1997 retrocedeu, em diversos sentidos, tanto no que concerne ao retorno ao dualismo, que separa a educação propedêutica da educação profissional e tecnológica, quanto à própria orientação acerca do trabalho, baseada em princípios tayloristas, já ultrapassados de acordo com a necessidade do momento, em que ele foi promulgado (MARTINS, 2000). Em relação ao dualismo presente na política de educação profissional e tecnológica do governo Fernando Henrique Cardoso, ratificado no respectivo decreto, Frigotto (2007, p. 1.140) afirma que

O Decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET (p. 1.139). [é] O Decreto nº 2.208/97 também induziu a maioria dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) a um direcionamento que reduziu o tecnológico a um *upgrade* da formação técnico-profissional. Um caminho inverso, portanto, ao sentido mesmo de educação tecnológica enquanto base ou fundamento científico das diferentes técnicas e de formação humana nos campos social, político e cultural.

Os Centros Federais passaram, então, a atender aos preceitos fordistas/tayloristas de produção, visto que o Decreto nº 2.208/1997 desconsiderou os avanços do processo produtivo, que ultrapassaram esse modelo fordista\taylorista e originaram o modo de produção toyotista.

O atraso na educação brasileira, em relação ao modelo de formação profissional adotado, e a justificativa da promulgação do Decreto nº 2.208/1997 não corresponderam aos anseios e necessidades do trabalhador brasileiro, tornando perceptível o lugar que o Brasil exerce na nova ordem mundial, que seria o lugar de receptor da ciência e da tecnologia, e não de produtor de ambas (MARTINS, 2000). De acordo com Martins (2000, p. 84), o governo não estava agindo de modo a contrariar os interesses do capital internacional,

[é] Pelo contrário, essa regulamentação encontrava-se em profunda sintonia com os ditames da nova ordem tendo em vista que ela estabelece papéis diferentes às nações, a saber: algumas poucas, as mais desenvolvidas, são as protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes. Para essas últimas, não há razão para construir sistemas de ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento econômico. Por desempenharem papéis secundários nesses cenários, essas nações empobrecidas devem somente aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvida pelos protagonistas. Logo, essa regulamentação do ensino profissional está em sintonia com a nova ordem mundial, porque coloca o Brasil enquanto mais um dos submissos às exigências dos países capitalistas centrais, mais é anacrônica, uma vez que limita nosso sistema de ensino profissional a lógicas produtivas ultrapassadas. Melhor dizendo: enquanto o desenvolvimento das forças produtivas tem exigido um trabalhador com formação ampla, o ajuste (ou seria desajuste?) do processo de ensino-aprendizagem no Brasil caminha no sentido inverso (MARTINS, 2000, p. 84).

Com as medidas contidas no Decreto nº 2.208/1997, o sistema educativo brasileiro caminhava na mesma direção do seu atraso científico e tecnológico, fazendo o caminho inverso ao que as forças produtivas mundiais vinham assumindo naquele momento (MARTINS, 2000).

O governo Fernando Henrique Cardoso aceitou, em seus dois mandatos, a condição do Brasil como uma sociedade dependente do capitalismo financeiro internacional. Consoante Frigotto (2011, p. 240),

As reformas neoliberais, ao longo do Governo de Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista, financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras;

Velteyer, 2001), desmontaram a face social do estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido a sociedade, mas ao mercado. A educação não é mais direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

Além do que, as reformas em educação, na sociedade capitalista não apresentam avanços reais para a classe trabalhadora, na direção de sua emancipação, tampouco a solução para combater as desigualdades sociais e possibilitar uma educação de qualidade para todos. No atual contexto do capitalismo, as reformas representam

[é] a tentação dos reparos institucionais formais - ãpasso a passoò como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais ã significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada no capital. [é] ela exclui a esmagadora maioria da humanidade no âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido) em nome da suposta superioridade da elite: ãmeritocráticaò ãtecnocráticaò empresarial, ou o que quer que seja (MÉSZÁROS, 2008, p. 49)

Ao analisar as políticas de educação profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente no que concerne ao Decreto nº 2.208/1997, pode-se perceber que a política adotada baseou-se na equidade, em detrimento da noção de igualdade (SAVIANI, 2008).

De acordo com Saviani (2008, p. 154), a noção de equidade ã[é] se converteu na categoria central das políticas sociais, de um modo geral, e, especificamente, da política educacional, sob a hegemonia da orientação política correntemente chamada de neoliberalismoò Neste sentido, a equidade seria o reconhecimento da igualdade do direito de cada um, o que poderia legitimar a desigualdade, de modo a conduzir o tratamento igual dos desiguais. Em contrapartida, a igualdade seria a relação entre indivíduos, que devem ser todos portadores dos mesmos direitos, que são definidores da dignidade da pessoa humana (SAVIANI, 2008).

A imposição do Decreto nº 2.208/1997 revelou que a construção de uma política pública que atenda a todos os setores da sociedade, de forma igualitária, no modo de produção capitalista, é impossível, pois é justamente das diferenças e desigualdades que o sistema capitalista sobrevive. O governo, ao promulgar esse

decreto, optou por uma postura neoliberal, ignorando a igualdade de condições de todos de ter acesso a uma educação de qualidade capaz de possibilitar uma formação politécnica fundada em princípios da escola unitária.

Após abordar os pontos fulcrais da reforma da educação profissional e tecnológica, realizada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, faz-se necessário realizar uma breve análise acerca dessa modalidade de educação, no governo Lula da Silva, com ênfase nos Decretos nº 5.154/2004, nº 6.095/2007 e na Lei nº 11.892/2008.

IV CAPÍTULO

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, NO GOVERNO LULA DA SILVA: DO DECRETO nº 5.154/2004 À LEI nº 11.892/2008

Neste momento, a presente dissertação problematiza a reforma em educação profissional e tecnológica, empreendida pelo governo Lula da Silva (2003 ã 2006, 2007 ã 2010), nas instituições federais de educação tecnológica, buscando perceber os interesses e contradições contidos na reforma.

Cabe destacar que, um ano após assumir a presidência, Lula da Silva, sensível às críticas dos estudiosos da educação e do trabalho, destinadas ao Decreto nº 2.208/1997, editou o Decreto nº 5.154/2004, cuja marca distintiva era ãé] a articulação, entendida de forma ampla e abrangendo os distintos aspectos envolvidos na questão da educação profissionalò(SAVIANI, 2008, p.155).

O Decreto nº 5.154/2004 retomou a tendência da integração, no sentido de tentar superar a dualidade entre educação geral e formação profissional, apresentada na reforma da educação profissional e tecnológica, empreendida por Fernando Henrique Cardoso. Esse avanço foi considerado positivo, ao possibilitar a reorganização do ensino técnico, segundo uma concepção mais favorável às reivindicações realizadas pelos estudiosos da educação e trabalho (SAVIANI, 2008).

O presente texto busca compreender a política de educação profissional e tecnológica petista e as expectativas de mudanças existentes com o novo governo, iniciado em 2003, cujas forças sociais conduziram-no ao poder, portando, segundo Frigotto (2011, p. 237), ãa tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreasò

Todavia, antes de adentrar as reformas de educação profissional e tecnológica, empreendidas pelo governo Lula da Silva, foi efetuada uma breve explanação acerca do seu governo, no que concerne ao projeto de sociedade e aos interesses políticos, econômicos, sociais e educacionais que cercaram seus dois mandatos como presidente do Brasil.

4.1 O governo Lula da Silva e as reformas na educação brasileira

Embora no início da campanha, Lula da Silva, candidato representante do Partido dos Trabalhadores (PT), tivesse abandonado o discurso de romper com o neoliberalismo, no intuito de promover uma transição lúcida, assegurada no documento, por ele produzido, denominado de Carta ao Povo Brasileiro, ainda pairavam dúvidas referentes ao seu passado de líder sindical, em que professava adesão ao socialismo. Somando-se a isso, havia o discurso da mídia e de seus oponentes sobre a ausência de preparo intelectual necessário para assumir o cargo de presidente (ERBER, 2011). Além dessas questões, existia a crise instalada, desde o fim do governo Fernando Henrique Cardoso, em que o dólar ultrapassou os R\$ 4,00, e a inflação anualizada superava os 30% (REVISTA ÉPOCA, 2006).

Durante seus mandatos como presidente do Brasil (2003 à 2010), Lula da Silva adotou um projeto desenvolvimentista de sociedade, cujas políticas não foram capazes de alterar o tecido estrutural, tampouco superar a dominação da maioria por uma minoria que detém o poder político, econômico e cultural (FRIGOTTO, 2011). Por isso, pode-se afirmar que seu governo foi um governo de continuidades e descontinuidades políticas, sociais e econômicas.

Na verdade, o governo do PT optou pela atualização da proposta desenvolvimentista, denominada de neodesenvolvimentismo. Consoante Erber (2011, p. 46), *o Estado*, nesta convenção, volta a assumir um papel de liderança, no processo de desenvolvimento, recuperando, inclusive, o protagonismo das empresas estatais e dos bancos públicos, perdido durante o período liberal

A convenção neodesenvolvimentista, adotada pelo governo Lula da Silva, diferiu da antiga convenção desenvolvimentista e da convenção neoliberal, ao colocar o combate à pobreza no topo de sua agenda. A agenda almejou o consumo de massas, no intuito de possibilitar a inclusão econômica, apontada como obstáculo ao desenvolvimento. Esta inclusão foi abordada como uma outorga realizada pelo Estado, de forma paternalista, semelhante ao ocorrido no governo Vargas, obtendo como efeito a perda de importância das organizações da sociedade civil e o aumento da importância dos poderes locais, responsáveis pela inclusão dos pobres nos programas de assistência (ERBER, 2011).

A redução dos conflitos sociais, consequência desta política, tornou-se interessante para os grupos de maior renda, estabelecendo uma ponte entre a convenção neodesenvolvimentista e a convenção neoliberal (ERBER, 2011). Conforme Erber (2011, p. 47),

A inclusão que se dá via aumento de renda ã não contempla a redistribuição de riqueza. Os detentores desta última (notadamente a financeira), fortemente beneficiadas pelas políticas de convenção de estabilização, têm seus interesses preservados. Dada a regressividade da estrutura fiscal, na medida em que a inclusão é financiada via gastos fiscais são os ãpobresò que arcam com parcela maior do seu custo. Neste sentido, os ãpobresò são vítimas principais dos impasses que cercam a reforma fiscal do Estado brasileiro.

Várias críticas haviam sido realizadas à continuidade adotada nas políticas implementadas pelo governo Lula da Silva; até mesmo os *policymakers*, envolvidos na implantação dessas, criticaram a perspectiva neoliberal e continuísta do respectivo governo (SAAD-FILHO, 2011), que tentou conciliar o combate à desigualdade, dentro da própria ordem capitalista.

De acordo com a Revista Época (2006), o governo Lula da Silva foi criticado por ter cumprido, de forma exagerada as promessas feitas ao FMI. Ao assumir, o respectivo governo estabeleceu um acordo com o FMI de economizar de 4,25% do Produto Interno Bruto (PIB), índice que foi atingido em 2006. O maior exemplo foi a preservação do superávit primário, a economia feita para pagar juros da dívida pública. Em 2004, a mesma meta de 4,25% do PIB, deveria ser atingida, todavia o superávit foi ainda maior, equivalente a 4,59%. E mesmo não renovando o acordo com o FMI, o governo manteve a meta de 4,25% e continuou economizando cada vez mais 4,84% em 2005 (o que representa R\$ 93,5 bilhões) e 5,77%, até junho de 2006 (ÉPOCA, 2006).

Entretanto, cabe destacar que a continuidade adotada pelo presidente Lula da Silva não significou a opção pela condução de um projeto estrutural de sociedade idêntico ao promovido pelo governo anterior (FRIGOTTO, 2011), visto que, já em seu discurso de posse, no Congresso, afirmara que o antigo modelo estava esgotado, como apresentado no fragmento retirado do documento Carta ao Povo Brasileiro, no qual declarou que

O sentimento predominante em todas as classes e em todas as regiões é o de que o atual modelo esgotou-se. Por isso, o país não pode insistir nesse caminho, sob pena de ficar numa estagnação crônica ou até mesmo de sofrer, mais cedo ou mais tarde, um colapso econômico, social e moral. O mais importante, no entanto, é que essa percepção aguda do fracasso do atual modelo não está conduzindo ao desânimo, ao negativismo, nem ao protesto destrutivo. Ao contrário: apesar de todo o sofrimento injusto e desnecessário que é obrigada a suportar, a população está esperançosa, acredita nas possibilidades do país, mostra-se disposta a apoiar e a sustentar um projeto nacional alternativo, que faça o Brasil voltar a crescer, a gerar empregos, a reduzir a criminalidade, a resgatar nossa presença soberana e respeitada no mundo (SILVA, 2002, s. p.).

Diante da crítica ao modelo adotado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva afirmou que, a mudança seria o ponto focal do seu governo e, mesmo que ela ocorresse de forma gradual, com paciência e perseverança, seria necessário um projeto nacional de desenvolvimento baseado no planejamento estratégico (ERBER, 2011). Somada a essas incertezas estava

[é] a brusca deterioração da economia no segundo semestre de 2002, quando a ação conjunta de vários atores econômicos, temerosos quanto ao resultado das eleições e visando estabelecer condições de barganha vantajosas, produziu brusca elevação da taxa de inflação, desvalorização da taxa de câmbio e redução da taxa de crescimento. Para completar as cores do quadro internacional eram sombrias: ainda se faziam sentir os efeitos da crise da Argentina e das empresas de energia e tecnologia de informação e uma nova guerra no golfo era iminente (ERBER, 2011, p. 37).

As diferenças entre as políticas adotadas, na década de 1990, e as desenvolvidas pelo governo Lula da Silva, concentram-se, de acordo com Frigotto (2011, p. 240), na

[é] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto ao conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar da sobrevivência e consumo.

A descontinuidade apresentada nas políticas do governo Lula da Silva tornou-se mais clara,

[é] a partir de 2006, quando o governo Lula passou a adotar novas

iniciativas e políticas que se mesclaram às políticas macroeconômicas neoliberais, estabelecendo-se, dali em diante então, a política econômica híbrida que caracterizou esse governo até 2010, e que parece persistir no governo de sua sucessora (SAAD-FILHO, 2011, p. 509).

A inovação tecnológica e institucional é abordada, no governo Lula da Silva, como imprescindível para o desenvolvimento econômico e para a abertura internacional e seria conseguida através da importação de tecnologias mais produtivas.

Nesse momento, o governo reconheceu a necessidade de priorizar a distribuição de renda, de maneira mais equitativa, bem como o investimento em capital humano, através da educação. Estas políticas seriam destinadas aos setores mais pobres da sociedade. A focalização nesses setores seguiu os interesses dos organismos internacionais, como o BM, que se baseava no diagnóstico de que, o Brasil já realizava gastos nos setores sociais, de maneira significativa. O problema encontrava-se na ineficiência contida na utilização desses recursos, que não estavam sendo administrados de maneira a atender ao interesse dos sujeitos mais pobres. Diante do exposto, far-se-ia necessário focalizar os recursos a programas destinados a estes sujeitos, através de mecanismos eficientes e eficazes, como realizado no programa bolsa-família (ERBER, 2011).

No que concerne ao ponto de vista ideológico, as reformas institucionais propostas foram derivadas da convenção liberal e davam continuidade àquelas realizadas, na década de 1990, que faziam parte da segunda geração de reformas propostas pelo Consenso de Washington. Essas políticas, segundo Moraes e Saad-Filho (2011), resultaram da intensa liberalização econômica, da desregulamentação financeira, da abertura crescente da conta de capitais, bem como de outras reformas microeconômicas, coerentes com a eficiência do mercado, o que demonstrava uma escolha pela perspectiva neoliberal, na administração pública brasileira.

Em seu primeiro mandato, o governo Lula da Silva demonstrou problemas estruturais, como a reforma fiscal e o equacionamento financeiro, todavia o debate foi minimizado, e as soluções adiadas, demonstrando a escolha pelo curto prazo e pelas dificuldades inerentes ao *“presidencialismo de coalisção”* conjectura esta, adotada, também, nas reformas que foram omitidas (ERBER, 2011). Conforme Erber (2011, p. 44), o presidencialismo de coalisção,

No plano cognitivo, a convenção se expressa na crença, partilhada pelos membros da coalisão que a sustenta, na eficácia e na legitimidade do mercado como principal instituição encarregada de organizar e conduzir a economia e a sociedade através de uma organização eficiente no uso de recursos. Tal crença valida o uso da força da coalisão para ampliar a gama de relações sociais regidas pelo mercado (a exemplo da saúde, previdência e educação) e vetar projetos e políticas que possam reduzir o poder do mercado em favor de outras instituições. Implícita nestas duas agendas há positiva e negativa há está a tese neoliberal de que, mesmo que o mercado não se coadune ao ideal concorrencial, as falhas introduzidas no processo de alocação eficiente de recursos pela ação de outras instituições, notadamente o Estado, são ainda maiores. Neste sentido, a crise não resolvida do Estado desenvolvimentista, manifesta nos aspectos político, fiscal e administrativo, joga a favor da convenção.

Como apresentado acima, houve mudanças nas reformas implementadas pelo governo Lula da Silva, em relação ao governo anterior, todavia estas não foram suficientes para desenvolver um avanço significativo, capaz de romper com o circuito da desigualdade social.

As apostas de alguns setores da educação eram outras, com a eleição do presidente Lula da Silva. Em 2003, a sociedade civil animava-se por acreditar que o seu governo pudesse modificar o rumo do país, que estava sob o jugo do capitalismo dependente. As apostas passavam por todos os âmbitos da sociedade, inclusive pela educação, e, conseqüentemente, pela educação profissional e tecnológica, o que levou alguns representantes da sociedade civil, organizados, a acreditarem que poderiam indicar alguns nomes para fazer parte das Diretorias do Ensino Médio, da Diretoria da Educação Profissional e da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como assessorar a realização de Seminários Nacionais, que tratavam da política de educação a ser desenvolvida neste nível de ensino, nos próximos quatro anos. A discussão realizada, nos Seminários Nacionais, acerca da educação profissional de nível médio, manteve-se sempre polêmica, bem como nos debates, encontros e audiências, promovidos pelo governo, que tratavam do assunto.

Torna-se necessário explicitar que as políticas de educação profissional e tecnológica, produzidas nos dois mandatos assumidos pelo presidente Lula da Silva, desenvolveram-se, após diversas críticas da sociedade civil, referentes às políticas de educação profissional e tecnológica, implantadas pelo governo anterior. Por isso, nos anos que se seguiram ao governo Lula da Silva, a classe trabalhadora lutou pela

construção de uma nova regulamentação que atendesse aos seus interesses, buscando concretizar os anseios de melhoria na educação profissional e tecnológica, indo além do que foi proposto no Decreto nº 2.208/1997, exarado durante o governo Fernando Henrique Cardoso.

Uma das principais críticas, destinadas ao Decreto nº 2.208/1997, consistiu na dualidade provocada pela separação do ensino médio regular da educação profissional. A busca pela revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a instituição de uma proposta tornou-se emblemática na luta pela educação profissional integrada ao ensino médio. Nesse contexto, foram construídas minutas de decreto, com a participação da sociedade civil e intelectuais da educação, objetivando a construção de um novo projeto de lei, para atender a essa modalidade de ensino.

Disputas também foram travadas, nos setores mais conservadores da sociedade, e por representantes políticos pertencentes a esses setores, no sentido de manter a educação profissional e tecnológica nos moldes do governo Fernando Henrique Cardoso.

Diante dos questionamentos, promovidos pelos profissionais da educação pela sociedade civil, acerca do Decreto nº 2.208/1997, o governo percebeu que a promulgação de um novo decreto, de caráter transitório, tornar-se-ia necessária para garantir a mobilização da sociedade acerca do assunto (FRIGOTTO, 2005).

Esse ordenamento legal, de caráter transitório, foi produzido em 2004; o Decreto nº 5.154/2004 será melhor analisado, no tópico denominado de Os Primeiros Passos da Reforma na Educação Profissional, no governo Lula da Silva: o Decreto-lei nº 5.154/2004, cuja leitura pode ser realizada a seguir.

4.2 Os primeiros passos da reforma na educação profissional e tecnológica, no governo Lula da Silva: o Decreto nº 5.154/2004.

Em 23 de julho de 2004, o presidente Lula da Silva revogou, através do Decreto nº 5.154/2004, o Decreto nº 2.208/1997, editado por Fernando Henrique Cardoso, que regulamentara a educação profissional e tecnológica no Brasil.

Mereceu destaque no Decreto nº 5.154/2004 a articulação entre o ensino médio regular e a educação profissional, como afirmado em seu art. 4º: "A educação

profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e do parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [é] (BRASIL, 2004). De acordo com Rodrigues (2005, p. 261),

De uma maneira geral, podemos dizer que o atual decreto estabelece um salto de '40 anos diante da educação brasileira'. Senão, vejamos. Por um lado, o decreto 2.208/97 reproduzia, de certo modo, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, também conhecida como 'leis' orgânicas do ensino, posto que estabeleceria de forma inequívoca a dualidade estrutural do ensino brasileiro. Por outro lado, o novíssimo decreto parece inspirar-se na lei nº 7.044/82, que 'reformou a reforma' do regime militar (lei nº 5.692/71), retirando o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau e estabelecendo dois tipos de ensino médio: o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico. Em outras palavras, se o decreto nº 2.208/97 recriara explicitamente a dualidade no ensino, o decreto nº 5.154/04 reconhece a dualidade, permitindo não duas, mas uma multiplicidade de possibilidades de relação entre o ensino médio e a formação profissional. Em síntese, em 2004, a legislação da educação profissional brasileira deu um salto no tempo: deixamos o ano de 1942 e avançamos até 1982.

A semelhança do ordenamento da educação profissional e tecnológica promulgada, no governo Lula da Silva, com a legislação desenvolvida anteriormente por outros governos brasileiros, fez-se sentir também no Programa Escola da Fábrica, divulgado pela SETEC/MEC, um mês após o Decreto nº 5.154/2004 ser exarado.

Segundo Rodrigues (2005), o Programa Escola da Fábrica, que possuía um modelo restrito à aprendizagem profissional, reinaugurou a antiga aprendizagem profissional, semelhante àquela que originou o Sistema S, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, em 1942, no governo Vargas.

Além disso, a partir de 2004, o MEC decidiu incluir a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica (SEB), o que, conseqüentemente, a separou da política de educação profissional e tecnológica.

O Programa Escola da Fábrica agregou duas modalidades de ensino, a educação profissional e tecnológica e a educação de jovens e adultos. A criação do programa foi possibilitada pela redação do artigo 1º do Decreto nº 5.154/2004, que tratou acerca do desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, através de cursos e programas. Os três incisos que seguiram o artigo 1º regulamentam que os cursos e programas a serem desenvolvidos, no ensino médio, poderiam ser de

formação inicial e continuada para trabalhadores, através da educação profissional técnica de nível médio e da educação tecnológica de nível superior (BRASIL, 2004).

Quanto à construção do Decreto nº 5.154/2004, pode-se afirmar que esta aconteceu, através de um processo de mobilização dos setores educacionais, vinculados ao campo da educação profissional e tecnológica, principalmente dos sindicatos e dos pesquisadores da área de trabalho e educação (SETEC/MEC, 2007). Entre 2003 e 2004, houve várias discussões que tratavam da relação do ensino médio com a educação profissional e tecnológica (SETEC/MEC, 2007).

O Decreto nº 5.154/2004 não foi construído baseando-se numa visão homogênea de educação; ele é fruto de disputas internas na sociedade, nas próprias escolas, nos Estados e nos municípios. Segundo Frigotto (2005, p. 4), o respectivo decreto foi [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 [é]

No mesmo ano da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, foi publicado pelo governo federal um documento denominado de "Subsídios para o Processo de Discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica" produzido pelo MEC, abordando o tratamento a ser dado à educação profissional e tecnológica (2004), como política educacional. Como o próprio nome do documento denuncia, ele foi construído no intuito de subsidiar a elaboração da proposta de um anteprojeto de lei para a educação profissional e tecnológica. De acordo com o MEC, a construção desse documento evitaria distorções de conceitos e práticas adotadas pelo governo anterior, nesse assunto, tais como: separação da educação profissional da educação básica, formação técnica em módulos dissociados e estanques (BRASIL, 2004).

Nas palavras do próprio documento em análise, o objetivo de legislar a educação profissional e tecnológica, através de decreto, estaria de acordo com a construção de uma legislação democrática para essa modalidade de educação, possibilitando um espaço para a discussão entre o governo e profissionais da educação, que precederia a construção de uma lei para a educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004). Diante do exposto,

O que se espera, no momento, é que todo esse longo processo de análises, estudos, sugestões e estratégias de ação transforme-se objetivamente em instrumento legal duradouro e de grande alcance, consubstanciado em uma Proposta de Anteprojeto de Lei da Educação Profissional e Tecnológica, que certamente trará enormes benefícios para a sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 3).

As promessas realizadas pelo governo federal, nos documentos que acompanharam a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, desenvolveram uma expectativa na sociedade em torno da melhoria na qualidade da educação pública e, conseqüentemente, da educação profissional e tecnológica.

Foi retomada, também, no momento de construção do respectivo ordenamento legal, a discussão sobre a politecnia (SETEC/MEC, 2007). Não obstante, o documento produzido pelo governo federal, em 2007, denominado de "Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio" o "Documento Base, realizou uma reflexão a respeito da dificuldade de implementação de uma educação politécnica, em seu sentido pleno, bem como assume que a perspectiva apresentada no Decreto nº 5.154/2004 "[...] não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção" (SETEC/MEC, 2007, p. 24).

A educação politécnica, no seu sentido pleno, não poderia ser consolidada na sociedade capitalista, conforme o documento produzido pela SETEC/MEC, devido à desigualdade socioeconômica, que obriga os jovens da classe trabalhadora a procurar o mercado de trabalho, no intuito de manter o sustento familiar ou até mesmo a auto-sustentação (SETEC/MEC, 2007). O respectivo documento afirma ainda que

Assim, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem "se dar ao luxo" de esperar até 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar (SETEC/MEC, 2007, p. 24).

Diante do contexto, o governo em questão esclarece, através de publicação contida no documento "Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio" que o Decreto nº 5.254/2004 é apenas uma solução transitória, viável e possível, para desenvolver um ensino médio que possibilite a integralidade

da educação básica, através do aprofundamento dos conhecimentos científicos, acumulados historicamente pela sociedade, bem como objetivos adicionais de formação profissional, no sentido de integrar estas dimensões (SETEC/MEC, 2007). O documento afirma ainda que

[é] Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica, e ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (SETEC/MEC, 2007, p. 24).

O Decreto nº 5.154/2004 não mudou a ordem legal existente acerca da educação profissional e tecnológica; ele apenas retoma o estado anterior contido na Lei nº 7.044/1982, em relação a educação profissional e à educação regular. E mesmo possibilitando a integração entre a formação geral e a formação técnica, no ensino médio, o respectivo ordenamento legal ainda não apontou para uma educação baseada em princípios politécnicos, até porque, em seu artigo 3º, o Decreto nº 5.154/2004 expressa as ideias de modularização, fundamentada na fragmentação do conhecimento científico, o que não condiz com a educação sob a perspectiva da politécnica. O artigo 3º do Decreto nº 5.154/2004 afirma que

Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (BRASIL, 2004).

O itinerário formativo seria, conforme o decreto em questão, em seu § 1º, artigo 3º [é] um conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2004).

Segundo Rodrigues (2005), trata-se de uma inversão da realidade o discurso hegemônico que promete, através da modularização, enfrentar o problema do desemprego, assim como atribuir ao módulo o poder de possibilitar ocupação, como se denomina agora o trabalho assalariado flexibilizado.

O artigo 3º do Decreto nº 5.154/2004, § 1º e § 2º, afirma que os cursos mencionados no *caput* serão destinados preferencialmente aos jovens e adultos, de modo a possibilitar-lhes qualificação para o trabalho e elevação do seu nível de

qualificação profissional, e que, após sua conclusão, o aluno receberá um certificado de formação inicial e continuada para o trabalho (BRASIL, 2004).

Rodrigues (2005, p. 265) destacou, no Decreto nº 5.154/2004, a naturalização da exclusão de crianças pobres da educação escolarizada, ao concluir que o § 2º do artigo 3º

[é] de certa forma, naturaliza, em vez de combater, a expulsão de crianças filhas dos trabalhadores (mais explorados) da educação básica regular, destinando a esses 'desvalidos da sorte' um ramo específico de ensino: a educação de jovens e adultos (EJA) + educação profissional.

O artigo 4º do decreto em questão apresenta a relação do ensino médio com a educação profissional e tecnológica, ao afirmar que a última deveria acontecer, de forma articulada com o ensino médio. O artigo 4º possui três incisos, e, já no primeiro deles, foi destacado que deveriam ser observados os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo CNE (BRASIL, 2004).

É ainda no artigo 4º que se especifica como deve ocorrer a articulação entre a educação profissional e tecnológica e o ensino médio. Essa articulação deveria acontecer de três formas: integrada, concomitante e subsequente.

Na forma integrada, o ensino médio deve conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, ou seja, o aluno deve fazer o ensino médio e o ensino técnico, na mesma instituição, com matrícula única para os dois cursos (BRASIL, 2004).

A articulação do ensino médio com a educação profissional e tecnológica também pode acontecer na forma concomitante, em que a educação profissional e tecnológica é ofertada àqueles que estejam cursando o ensino médio. A matrícula para estes cursos pode ocorrer na mesma instituição, ou em outra instituição de ensino (BRASIL, 2004). Na forma subsequente, a educação técnica de nível médio destina-se a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Conforme Frigotto (2005), a integração da educação profissional e tecnológica com o ensino básico acabou não acontecendo na prática, já que [é] algumas medidas tomadas pelo MEC, posteriormente, comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema (FRIGOTTO, 2005, p. 1.091).

O Decreto nº 5.154/2004 repetiu a lógica contida na Lei 7.044/1982, ao reconhecer legalmente a existência de cursos de segundo grau propedêuticos, que se destinavam principalmente ao vestibular, bem como cursos técnicos de segundo grau integrados. Há ainda a Lei nº 5.692/1971, que já previa a concomitância externa e a formação subsequente.

Em seu artigo 5º, o Decreto nº 5.154/2004 regulamenta a possibilidade de oferta da educação profissional de nível superior, denominando de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, que deveria ser regulamentada pelo CNE (BRASIL, 2007a).

A ideia de modularização é mais uma vez ratificada no artigo 6º do Decreto nº 5.154/2004, ao tratar da terminalidade que “[...] incluirão saídas intermediárias que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho, após conclusão com aproveitamento” (BRASIL, 2004).

No artigo 7º, é clara a coerência com a modularização e a concomitância, ao abordar os cursos de educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação, como possíveis de conduzir à diplomação, após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004).

Quanto à construção do Decreto nº 5.154/2004, vale destacar que seu relator foi o mesmo membro do Conselho Federal de Educação (CFE) que relatou o Decreto nº 2.208/1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação técnica de nível médio que, por sua vez, de acordo com Frigotto (2011, p. 249), regressaram de tal forma ao Decreto nº 2.208/1997 que motivaram uma reação por parte de diversas instituições e grande participação da ANPEd.

As melhorias esperadas nas políticas de educação profissional e tecnológica, no governo Lula da Silva, não aconteceram com o Decreto nº 5.154/2004, o que acabou frustrando as perspectivas de avanço em relação à legislação promulgada pelo governo que o antecedeu (FRIGOTTO, 2005).

A reconstrução da educação profissional e tecnológica, prometida pelo governo Lula da Silva, partiria, segundo suas propostas de revogação do Decreto nº 2.208/1997, restabelecendo a integração da educação profissional e tecnológica ao ensino médio. De acordo com Frigotto (2005), a opção de o governo legislar a educação profissional e tecnológica, através de um novo decreto que revogasse o

Decreto nº 2.208/1997, ao invés de regulamentá-lo pelo CNE dos artigos 36 e 39 ao 42, teve como razão a consciência de que as forças conservadoras buscariam fazer valer seus direitos, tanto no CNE como no Congresso.

A opção pela produção de outro decreto surgiu como resultado da necessidade latente de um dispositivo legal, que alterasse algumas questões que se faziam mais urgentes, naquele momento, enquanto a sociedade se organizava sobre o assunto. Todavia, após o período programado para a produção de um novo ordenamento legal, nenhuma mobilização ocorreu e, conseqüentemente, nenhuma proposta foi produzida e encaminhada para o congresso e o senado pela sociedade organizada, através dos profissionais da educação (FRIGOTTO, 2005).

A ausência de mobilização da sociedade civil organizada abriu espaço para que, mais uma vez, as forças conservadoras fizessem valer seus interesses. O próprio MEC demonstrou não haver clareza em suas secretarias sobre a concepção de educação profissional e tecnológica, que seria desenvolvida no Brasil. Além do que, era o MEC o responsável por fomentar as discussões e implantação do ensino médio na rede federal e nas redes estaduais de educação, o que acabou não acontecendo. De acordo com Frigotto (2005, p. 1091), o MEC, como coordenador e formulador da política de educação nacional, seria o responsável por

[é] um plano de implementação dessa modalidade preveria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores.

Provavelmente a ausência do MEC, em incitar as discussões sobre a política de educação profissional e tecnológica, que estava sendo desenvolvida no Brasil, arrefeceu os ânimos e a discussão da sociedade civil em torno da questão.

O governo federal precisaria convocar o CNE, para construir as Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional de Nível Técnico, e o MEC fomentaria as discussões com a sociedade, realizando o levantamento das experiências, de modo a constituir elementos políticos e pedagógicos, para que uma nova lei da educação profissional e tecnológica fosse construída. Este processo fomentaria a revisão da LDB e novas

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a Educação Profissional e Tecnológica seriam construídas democraticamente, objetivando atender aos interesses da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2005).

De acordo com Frigotto (2005), o MEC declinou de exercer a sua função de coordenar a política nacional e propor ao CNE a construção de diretrizes, no intuito de conquistar a hegemonia de suas concepções. Diante do exposto, coube ao CNE exarar o Parecer nº 39/2004, através da Câmara de Educação Básica (CEB), homologado pelo ministro da educação, que tratou sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio; e a Resolução nº 01/2005, que atualizou as DCN's vigentes às concepções do Decreto nº 5.154/2004, mantendo algumas perspectivas que orientaram a reforma do governo anterior, representada pelo Decreto nº 2.208/1997. Conforme o Parecer da CEB, nº 39/2004,

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional de nível técnico, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais definidas pelo mesmo Conselho para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia, continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação não deverão ser substituídas. Elas não perderam a sua validade e eficácia, uma vez que regulamentam dispositivos da LDB em plena vigência. O que será necessário fazer é uma ou outra alteração nas respectivas resoluções definidoras de Diretrizes Curriculares Nacionais, definindo orientação complementar referente a eventuais pontos de divergência de interpretação ou de organização entre as orientações básicas do revogado Decreto nº 2.208/97 e do vigente Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004, p. 399).

Com o exposto no Parecer da CEB 39/2004, destacado acima, o governo Lula da Silva demonstrou concordância com os preceitos contidos na reforma realizada pelo governo anterior. Ao adotar essa postura, deixou transparecer que não há uma insatisfação, por parte do seu governo, com a política instituída pelo Decreto nº 2.208/1997, e que o problema contido na presente reforma seria de ordem administrativa.

O que se percebeu na construção do currículo do ensino médio, denominado pelo governo de integrado, foi a construção de três anos de caráter propedêutico, complementado com mais um ano destinado ao ensino técnico, totalizando quatro anos para o nível médio (RAMOS, 2008). Essa organização do ensino, construída no

governo Lula da Silva, distanciam-se da concepção de totalidade, numa perspectiva progressista, posto que, a integração deve ir muito além de um aglomerado de disciplinas sobrepostas, ela deve permitir a articulação do conhecimento e a interdisciplinaridade, como princípios fundamentais na construção do ensino integrado (RAMOS, 2008).

A simultaneidade aponta para a independência entre os cursos, abordagem prevista no Parecer CNE nº 39/2004 e diversa da defendida pela sociedade civil para o Decreto nº 5.154/2004. A simultaneidade torna-se clara no Parecer CNE nº 39/2004, ao afirmar que

O conteúdo do Ensino Médio é pré-requisito para a obtenção do diploma de técnico e pode ser ministrado *simultaneamente* com os conteúdos do ensino técnico. Entretanto, um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa. Um atende a objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de *formação geral do educando para o trabalho* e outro objetiva a preparação *para o exercício de profissões técnicas*. Neste sentido, são intercomplementares e devem ser tratados de forma integrada, *relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina* (Inciso IV do Artigo 35) (BRASIL, 2004, p. 405).

Ao afirmar que os conteúdos do ensino técnico são de natureza diversa dos conteúdos do ensino médio, o Parecer CNE nº 39/2004 reestabelece uma dicotomia entre o conhecimento técnico e o conhecimento abordado no ensino médio.

Consoante Frigotto (2005, p. 1.095), essa postura em relação ao conhecimento, acabou desenvolvendo *é* internamente ao currículo, uma dicotomia entre concepções educacionais, de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho

Alguns anos depois das medidas legais promovidas pelo governo, em 2004, foi editada a Resolução CNE/CEB nº 3, de 09 de julho de 2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do catálogo nacional de cursos de nível médio.

Além das reformas já descritas no texto, o governo Lula da Silva também foi responsável pela proposta de expansão da Rede Federal de Educação Ciência e Tecnologia e pela criação dos IFETs.

No dia 29 de dezembro de 2008, foi exarada a Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, dando outras providências. De acordo com Brandão (2010, p. 74), *é* A lei foi decretada pelo Congresso

Nacional e sancionada pelo presidente [...] já que o processo iniciou-se com a construção do Decreto nº 5.154/2004, que deu origem à Lei nº 11.892/2008, inclusive com a mesma exposição de motivos do respectivo decreto (BRANDÃO, 2010).

No intuito de compreender como se deu o processo de ifetização, promovido pela Lei nº 11.892/2008, a presente dissertação realizou uma análise, intentando conhecer a reação das instituições federais de educação tecnológica à proposta de mudança de sua institucionalidade.

4.3 Apresentando a nova institucionalidade: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFET)

Diante do exposto, optou-se, neste capítulo, pela análise do processo histórico de criação e implantação dos IFETs, objetivando compreender as políticas que deram origem a esse novo modelo institucional de educação profissional e tecnológica, no país.

Os documentos selecionados para a reconstrução desse momento foram o Decreto nº 6.095/2007, que estabeleceu as diretrizes para o processo de integração dos IFETs e a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Tecnológica e criou os IFETs, bem como os documentos veiculados pelo portal eletrônico do MEC, disponíveis no sítio eletrônico da SETEC.

As publicações veiculadas pela SETEC, nesse período, apresentam os IFET a sociedade brasileira. Os IFETs também realizaram algumas publicações, após aderirem ao projeto contido na Lei nº 11.892/2008, sendo, posteriormente, distribuídas, em algumas instituições, entre professores e técnicos administrativos, objetivando apresentar a nova configuração institucional e curricular decorrente do processo de ifetização.

A grande produção de orientações referentes à educação brasileira, apresentada pelos governos federais, foi denominada por autores como Ramos e Ciavatta (2012), de 'a era das diretrizes'. A 'era das diretrizes' teve início no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, estendendo-se até o governo Lula da Silva e o governo Dilma Rousseff.

Esse momento de 'popularização' de documentos e leis, impressos e distribuídos à sociedade, foi classificado por Ramos e Ciavatta (2012) de 'a era das diretrizes', dado seu caráter discursivo inovador, divulgado pela mídia e pela abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas (2012, p. 11). Ela pode ser enquadrada dentro de um contexto de reformas executadas, a partir da década de 1990, pautado na formação de personalidades flexíveis para a adaptação de uma realidade instável e incerta (RAMOS; CIAVATTA, 2012).

Destarte, para compreender como ocorreu o processo de informatização, foi realizada uma análise das principais normas jurídicas promulgadas no governo do presidente Lula da Silva, no que concerne à educação profissional e tecnológica brasileira.

3.3.1 A criação das diretrizes para o processo de integração das Instituições Federais de Educação Tecnológica, para fins de constituição dos IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Um dos primeiros passos efetivados pelo governo Lula da Silva, no que se refere às mudanças que originaram a criação dos IFETs, foi a promulgação do Decreto nº 6.095/2007, em 25 de abril de 2007. Este decreto foi exarado com o intuito de estabelecer as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFETs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2007).

Algumas dimensões acerca da reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica e da integração das instituições federais foram abordadas no decreto; são elas: a reorganização e integração dos IFETs; o processo de integração dessas instituições e o modelo de formatação a ser adotado.

A reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica integrou o conjunto de medidas normativas que visavam à concretização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, no início do segundo mandato do governo Lula da Silva, como componente do Plano de Aceleração do

Crescimento (PAC)¹⁷. Trata-se, portanto, de uma reformatação das instituições integrantes da Rede Federal de Educação Tecnológica e da própria rede em si.

Conforme Sobrinho (s. d.), o Decreto nº 6.095/2007 foi editado sem debate com os gestores, docentes e alunos da Rede Federal, provocando uma série de reações semânticas, ideológicas e políticas, típicas do processo de construção psicossocial.

Ainda segundo Sobrinho (s. d.), antes do decreto, as discussões nas instituições federais de educação tecnológica giravam em torno da transformação dos CEFET em Universidades Tecnológicas. Nesse sentido, várias reações ocorreram no interior destas instituições, da aceitação à desconfiança, esta última provocada pelo medo da construção de um decreto-lei representar uma atitude autoritária por parte do governo (SOBRINHO, s. d.).

Em análise realizada sobre o Decreto nº 6.095/2007, em 2007, pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), no documento denominado *As Novas Faces da Reforma Universitária do Governo Lula e os Impactos do PDE sobre a Educação Superior*, a adesão dos CEFET ao processo de ifetização deveria ser supervisionada pela SETEC/MEC, e os termos do processo seriam aprovados pelos órgãos superiores e de gestão das instituições envolvidas na ifetização (ANDES, 2007). De acordo com a ANDES (2007), o medo de algumas instituições veio da formulação ambígua do Decreto nº 6.095/2007, que poderia colocar o poder de decisão nas mãos dos dirigentes e não da comunidade escolar; [...] afinal, gestão pode, quando convém, ser pensada como tarefa da instância executiva (ANDES, 2007, p. 31).

Outra questão relevante do referido decreto foi o fato de essas instituições terem sido equiparadas às universidades, na área territorial de abrangência de sua atuação, no que diz respeito à autonomia acadêmica. De acordo com Pacheco (2011, p. 21-22),

O território de abrangência das ações de um instituto é, em resumo, a mesorregião onde se localiza, mas pode ir além dela quando se concebe sua atuação em rede. Em sua intervenção, os institutos federais devem

¹⁷ De acordo com o governo federal (BRASIL, 2014), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) foi criado em 2007, no segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), sendo pensado como um resgate do planejamento e retomada de investimentos em setores estruturais do Brasil, com o objetivo de aumentar a geração de empregos e renda, assim como do investimento público e privado em obras fundamentais para o desenvolvimento do país (BRASIL, 2014).

explorar as potencialidades de desenvolvimento, a vocação produtiva de seu lócus; a geração e transferência de tecnologias e a inserção, nesse espaço, de mão de obra qualificada. Para tanto, o monitoramento permanente do perfil socioeconômico-político-cultural de sua região de abrangência tem grande importância.

Conforme o documento produzido pela ANDES, a questão da autonomia pode não ser tão positiva assim, se analisada de maneira contextualizada e na totalidade do que afirma o decreto em questão, visto que,

Se tudo está devidamente regulamentado, a autonomia não assusta e torna-se um ornamento com alto potencial de capitalização pelo governo. Nessa lógica, a figura do dirigente máximo, denominada Reitor, não passará de um mero agente fiscalizador do cumprimento das determinações do MEC. Isso posto, é possível ver os IFET, como uma versão aperfeiçoada, no sentido de ser portadora de um teor mais coeso e, portanto, menos contraditório, das universidades especializadas por campo do saber da LDB, na área da C&T. Ou seja, os IFET serão certamente muito mais eficazes na subordinação da educação profissional aos interesses do mercado do que as universidades tecnológicas existentes ou em processo de formulação, que deverão ter, respectivamente, seu funcionamento e sua criação fortemente desestimulados. Fica claro que o futuro de expansão das atuais instituições e da própria Rede Federal de Educação Tecnológica será pela via do modelo IFET (ANDES, 2007, p. 33).

A insegurança sobre algumas questões envolvendo a criação dos IFETs cercava a comunidade educacional das instituições federais de educação profissional; dentre elas estavam: o medo de que a criação dos IFET fosse capaz de possibilitar a subordinação direta destas instituições aos interesses do mercado, que ditaria o perfil de formação dos técnicos; o receio de a autonomia não passar de letra morta da lei e de que a presença de um Reitor para cada Estado da federação não significasse, necessariamente, a garantia de um representante da comunidade acadêmica responsável pela defesa do diálogo entre o governo federal e as instituições federais, na busca dos interesses destas últimas, mas, sim, a presença de um representante que atuasse apenas como agente fiscalizador do próprio governo federal.

O próximo tópico trata sobre o posicionamento das diferentes instituições convidadas a participarem das discussões, desenvolvidas pelo governo federal, acerca da nova institucionalidade a ser assumida pela Rede Federal de Educação Tecnológica, com a promulgação do Decreto nº 6.025/2007. Neste sentido, o presente texto não se furtará a descrever as reações despertadas nas instituições

federais, quanto ao processo de transição proposto pelo governo federal, no Decreto nº 6.095/2007.

4.3.2 A reação das instituições federais de educação profissional e tecnológica à nova institucionalidade: as Escolas Agrotécnicas Federais, os Centros Federais de Educação Tecnológica e as Escolas Vinculadas às Universidades Federais.

O Decreto nº 6.095/2007 estabeleceu as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

A organização assumida pelas instituições federais, no decorrer do processo de ifetização, de acordo com o Decreto nº 6.095/2007, em seu artigo 1º, aconteceria através da integração regional (BRASIL, 2007). Quanto à reorganização das instituições federais, estas deveriam assumir, segundo o modelo definido pelo decreto em questão, a natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.025/2007 define, em seu art. 1º, § 2º, que seriam desenvolvidos projetos de lei que regulamentariam a criação dos IFETs, e estes, por sua vez, deveriam

[é] considerar cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação (BRASIL, 2007).

Os projetos de lei de criação dos IFETs deveriam tratar de sua organização em bases territoriais definidas, compreendida a dimensão geográfica de cada Estado, Distrito Federal e município, ou de uma ou mais mesorregião, considerando as suas identidades históricas, sociais e econômicas (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.025/2007 dispôs, também, sobre o processo de integração das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica para a formação dos IFETs, bem como do modelo que deveria ser seguido na criação dessas instituições,

além de outras disposições.

O texto que segue pretende fazer um breve resgate acerca da experiência vivenciada pelas Escolas Agrotécnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e das Escolas vinculadas às Universidades Federais, instituições que seriam diretamente atingidas pelo processo de mudança advinda do Decreto nº 6.095/2007, destacando seus interesses, necessidades e resistências, quanto à integração ao processo de constituição dos IFETs.

4.3.2.1 As Escolas Agrotécnicas Federais

De acordo com Otranto (2010), as escolas agrotécnicas foram pegas de surpresa, com a promulgação do Decreto nº 6.095/2007. Neste momento o objetivo destas instituições era sua transformação em CEFETs, no intuito de conquistar uma maior autonomia, que as referidas escolas acreditavam conseguir, por meio da elevação à categoria de instituições de educação superior. Esse processo foi impulsionado, provavelmente, pelo Parecer CNE/CBE nº 14/2004, homologado em 2004, que autorizou as Escolas Agrotécnicas Federais a ofertarem cursos superiores de tecnologia, em caráter experimental.

Ao realizar uma pesquisa, com o objetivo de acompanhar e registrar a implantação dos primeiros movimentos para a criação dos IFETs, iniciada em 2007, Otranto (2012) baseou-se, prioritariamente, em informações obtidas pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), que trabalhavam como docentes ou ocupavam cargos técnicos, nas Escolas Agrotécnicas, CEFETs e Escolas Vinculadas às Universidades Federais das diferentes regiões do país.

Foram anexados à pesquisa, realizada por Otranto (2012), pelos alunos da pós-graduação, documentos comprobatórios das diferentes etapas decisórias de cada instituição, bem como, entrevistas feitas com professores de instituições federais de educação profissional e tecnológica, que não tinham representantes no corpo discente do PPGEA, mas que foram consideradas relevantes para o estudo.

A amostra da pesquisa de Otranto (2012) foi composta por 35 instituições de educação profissional e tecnológica, dentre as quais 15 Escolas Agrotécnicas

Federais (EAFs), 9 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e 11 Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVUFs), abrangendo todas as regiões do Brasil, em vinte Estados da federação. As instituições avaliaram a opção da transformação em IFETs. A pesquisa levantou os principais motivos apresentados pelas instituições para a tomada de decisão acerca da transformação em IFETs e os posicionamentos dos conselhos que as representam, contidos nos documentos de 2007 (OTRANTO, 2007).

Na respectiva pesquisa, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) demonstraram unanimidade, quanto à necessidade de expansão, no que concerne à sua transformação em CEFETs. Neste sentido, 26% das EAFs disseram assumir o compromisso de se integrarem aos IFETs, contudo essa integração aconteceria somente após a transformação em CEFET (OTRANTO, 2007).

A proposta das EAFs de transformação em CEFETs, antes de assumir a configuração dos IFETs, surgiu do temor da perda de autonomia das Escolas Agrotécnicas Federais, caso integrassem um *campus* composto por CEFETs. Posto que, as EAFs temiam que fosse atribuída uma maior importância administrativa aos CEFETs, no cenário de transição, tornando-os, inclusive, reitoria das novas instituições. Elas acreditavam que, essa possibilidade poderia levar à subordinação administrativa das EAFs aos CEFETs. Algumas Agrotécnicas que compuseram a pesquisa, realizada por Otranto (2012), demonstraram preocupação com a extinção do ensino médio e técnico, especialidades destas instituições, mas a preocupação central girava em torno da perda de sua identidade.

As discussões que deveriam fazer parte do processo de construção democrática dos IFETs tiveram um tempo determinado para acontecer, tempo este estipulado pelo governo que lançou, em 2007, a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, que versava sobre a proposta para a constituição dos IFETs. A chamada pública estabeleceu um prazo de noventa dias para que as instituições federais entregassem suas propostas de adesão aos IFETs, a contar de sua data de publicação, que ocorreu em 12 de dezembro de 2007.

Após a chamada pública MEC/SETEC nº 002/2007, as reuniões dos representantes da SETEC com os diretores das EAFs se intensificaram, e as pressões pela decisão de adesão também. Essas reuniões demonstraram que a

não-adesão à proposta poderia trazer consequências indesejáveis para as EAFs, dentre as quais estava o fato de não conseguirem implementar a educação superior, interesse já demonstrado por elas anteriormente (OTRANTO, 2007).

O receio de o governo privilegiar as instituições que aderissem ao processo de ifetização e a possibilidade de algumas escolas apresentarem propostas conjuntas, o que reduziu também o medo de ficarem subjugado aos CEFETs, acabou provocando a adesão de todas as EAFs a proposta de criação dos IFETs.

4.3.2.2 Os Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

No que se refere aos CEFETs, pode-se afirmar que não houve a mesma unanimidade na adesão, visto que os Centros Federais de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, bem como suas Unidades Descentralizadas (UNED) não aderiram à proposta.

Segundo Barbosa (2012), as justificativas para a não adesão à proposta dos IFETs nos respectivos centros partiram da alegação de que suas ofertas de cursos em nível superior e pós-graduação excediam o que estava previsto na Lei nº 11.892/2008. Nesse sentido, os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro almejavam, assim como aconteceu com o CEFET do Paraná, em 2005, serem transformados em Universidades Tecnológicas (BARBOSA, 2012).

Segundo o documento publicado pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), denominado de Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões, publicado em 2009, a opção por não aderir a proposta governamental da nova institucionalidade deveu-se, também, às eleições que estavam acontecendo nessas instituições, o que proporcionou o processo de discussão democrática, culminando com a escolha da comunidade ï encampada pelos candidatos eleitos ï de permanecer como CEFETs, pleiteando, como já afirmado acima, transformarem-se em Universidades Tecnológicas (SILVA, 2009).

O respectivo documento, publicado pelo IFRN, justifica que a Universidade Tecnológica era, até então, o único modelo existente que aliava educação tecnológica à educação superior de graduação, pós-graduação e pesquisa. No entanto, este modelo não se apresentou no Brasil como o mais apropriado, já que

essas instituições abandonaram a oferta da educação profissional e tecnológica de nível médio e priorizaram, muitas vezes, a oferta de educação superior mais próxima da acadêmica (SILVA, 2009).

A proposta do governo federal de implantação dos cursos de nível superior de tecnologia nos CEFETs tinha um fundamento político e econômico, que seria a constituição de modelos alternativos à educação de nível superior, mediante a formação em cursos superiores de tecnologia, assim como o modelo adotado nas reformas realizadas, nos países da América Latina, a partir da década de 1990, que possuía o intuito de expandir a oferta de educação superior, com um custo mais baixo do que o empregado nas universidades (LEITE FILHO, 2005).

O discurso do abandono da oferta da educação profissional e tecnológica, emitido pelo governo federal sobre as Universidades Tecnológicas e a preocupação com mantê-lo, em detrimento do ensino tradicionalmente acadêmico, ofertado nas universidades, aconteceu, segundo Leite Filho (2005, p. 355),

[é] com vistas a expandir a oferta e atender às novas demandas a custos inferiores aos das universidades. O Banco Mundial (BM) e notadamente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) têm destacado a importância dos CSTs – um tipo de ensino superior técnico não universitário (ESTNU) – e financiado parcialmente a sua implantação em diversos países. Este modelo, segundo o BID, contribuiria para superar os desafios de expansão da oferta de educação superior na América Latina, por ser mais integrado ao sistema produtivo, mais flexível e de menor custo que o universitário tradicional, diagnosticado como de alto custo e baixa adaptabilidade às necessidades do mercado. É nesse contexto que os CSTs ganharam destaque no Brasil, sendo responsáveis por grande parte dos novos cursos e matrículas criadas nas diversas áreas da educação superior.

A tentativa de buscar conquistar o título de Universidade Tecnológica pelos CEFET de Minas Gerais e Rio de Janeiro, fê-los tomar a decisão de não aderir à proposta de criação dos IFETs. Em contrapartida, o documento publicado pelo IFRN argumentou que a não-adesão dessas instituições ao projeto do governo federal para a Rede Federal de Educação Tecnológica deveu-se ao reduzido espaço para discussão e apresentação da proposta, nas respectivas instituições (SILVA, 2009). O documento ressalta, ainda, ser necessário que haja uma abertura nesses CEFET que não aderiram à proposta, para que se aprofunde o debate em torno da questão aqui discutida (SILVA, 2009).

Todavia, percebe-se que a opção pela não adesão foi além da ausência de

discussões nessas instituições. Os CEFETs de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Paraná já vinham em processo de discussão, para pleitear sua transformação em Universidade Tecnológica, realizando, inclusive, um seminário que versou sobre essa possibilidade, recebendo o nome de Seminário Nacional CEFET e Universidade Tecnológica, em outubro de 2004, o que comprovou o amadurecimento em torno do assunto. No entanto, mesmo depois do seminário, o governo frustrou essas instituições, ao exarar a Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2004, que dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), excluindo do processo as outras instituições que pleiteavam essa transformação.

Por isso, os CEFETs acima citados optaram por não aderir à proposta de ifetização do governo, e lutar pelos interesses da comunidade acadêmica, democraticamente, mantendo o que já havia sido discutido como o apropriado para as suas instituições. Todavia, segundo Otranto (2010), a não-inclusão dos CEFETs do Rio do Janeiro e de Minas Gerais acabou acarretando problemas, como: dificuldades na contratação de professores e técnicos e a abertura de novas Unidades Descentralizadas.

Os outros CEFETs aderiram à proposta, sem muitos protestos. O temor, presente no discurso das EAFs, de que essas instituições seriam as mais privilegiadas, no processo de transformação para IFETs, com condições, inclusive, de assumirem as reitorias, tranquilizou os CEFETs e fê-los ver o processo como benéfico, mesmo que muitos deles ainda não tivessem realizado nem as mudanças advindas do Decretos nº 5.224/2004, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica; e do Decreto nº 5.225/2004, que altera os dispositivos do Decreto nº 3.860/2001 e dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, que possibilitaram a oferta de educação superior e pós-graduação nos CEFETs (OTRANTO, 2010).

4.3.2.3 As Escolas vinculadas às Universidades Federais

Antes da promulgação da Lei nº 11.892/2008, o Sistema Federal de Educação Profissional brasileiro contava com 33 escolas vinculadas à 21 Universidades

Federais.

O posicionamento das Escolas Vinculadas às Universidades Federais (EVUF), acerca da adesão à proposta de transformarem-se em IFETs, foi expresso no documento denominado de Carta de Gramado, construída em Gramado, no Rio Grande do Sul, em 31 de maio de 2007, pelo Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (CONDETUF). Este documento refere-se ao marco regulatório inicial para a concretização da reforma de educação profissional e da nova configuração da Rede Federal, sob o Decreto nº 6.095/2007.

Na Carta de Gramado foi destacado o reduzido espaço atribuído às EVUF na discussão que originou o Decreto nº 6.025/2007. Neste sentido, o CONDETUF declarou que

[é] entende que poderia ter contribuído para as discussões que lhe deram origem, se convidado, e preocupa-se com as especificidades e peculiaridades que as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais apresentam. A atual gestão da SETEC se destaca das anteriores pela forma participativa de construção das políticas para educação profissional e tecnológica e, infelizmente, não aplicou a mesma prática em momento tão importante da conjuntura nacional como a proposta de criação dos IFET (CONDETUF, 2007, s. p.).

O documento reitera ainda a necessidade de incluir na discussão a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) e os Reitores das universidades que possuem escolas técnicas (CONDETUF, 2007).

De acordo com Otranto (2012), 81% das EVUFs nunca haviam ofertado o ensino superior, em virtude deste nível de ensino ser disponibilizado pela universidade, à qual a escola estava vinculada. Otranto (2012) afirma, ainda, que a possibilidade de começar a ofertar cursos superiores foi um dos pontos observados como positivos pelas escolas, no momento de optarem pela adesão (OTRANTO, 2012).

O temor em perder a autonomia, que era garantida pelo vínculo à universidade, bem como o medo da aceitação da proposta de transformação em IFETs subordinarem as EVUFs, de algum modo, aos CEFETs, assim como o receio apresentado pelas Escolas Agrotécnicas Federais também foi colocado nos debates realizados nas escolas.

A tônica pela mudança deu-se de acordo com a relação da EVUF com a Universidade Federal a que estava vinculada, pois quanto melhor a relação entre ambas menor foi o anseio de mudança. Já nas Universidades Federais em que não havia uma boa relação com a EVUF, a possibilidade de mudar foi vista de forma positiva (OTRANTO, 2010).

De todas as instituições que participaram do processo, as EVUFs foram as que aderiram, em menor número, ao processo de mudança; apenas 8 das 32 escolas vinculadas às Universidades Federais decidiram aderir ao novo modelo proposto pelo governo.

Como saldo do processo de adesão, segundo o *site* do MEC, 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDs), 39 EAFs, 7 Escolas Técnicas Federais (ETFs) e 8 EVUFs, deixaram de existir e passaram a integrar o quadro dos IFETs.

Essas instituições originaram 38 Institutos Federais, presentes em todos os Estados, além das escolas que estão sendo entregues, dentro do plano de expansão da Rede Federal, ofertando educação profissional e tecnológica de nível médio, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas.

Depois de todo o processo de discussões entre as instituições federais e o governo federal, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008, que será discutida com mais profundidade a seguir no respectivo trabalho. Esta definiu, em seu artigo 1º, as instituições que passaram a integrar a Rede Federal de Educação Tecnológica vinculada ao MEC. São elas: os Institutos Federais; a Universidade Tecnológica do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET – RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

4.4 A criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia

Em 29 de dezembro de 2008, o governo do presidente Lula da Silva promulgou a Lei nº 11.892/2008, com o objetivo de instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criar os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

As publicações realizadas pelo governo federal, entre os anos 2009 e 2010, afirmaram que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica possui como bases político-ideológicas o compromisso em protagonizar [é] a sua excelência e vínculos com a sociedade produtiva [é] (PACHECO, 2009, p. 11), através de

[é] um Projeto Político-Pedagógico inovador, progressista e capaz de construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas a humanidade no princípio deste século (PACHECO, 2010, p. 11).

Muitas foram as alterações provocadas na estrutura administrativa das Instituições Federais de Educação Tecnológica, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, e, para compreender essas mudanças, alguns documentos foram produzidos pelo governo e pelas respectivas instituições, no objetivo de embasar as mudanças legais e esclarecer a comunidade educacional e a sociedade brasileira acerca dessas alterações.

No intuito de compreendê-las, o presente texto irá discutir algumas questões fundamentais, como: o significado do termo Rede Federal de Educação Tecnológica; a educação de nível médio e superior, com destaque para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica, proposta na lei. A discussão foi travada entre as promessas do governo e a interpretação crítica de autores que também trataram da questão aqui apresentada.

Segundo o documento, Institutos Federais: Lei 11892, de 29/12/2008, produzido pelo IFRN, em 2009, o objetivo da presente lei era ir além da concepção que percebia o termo rede como um agrupamento de instituições. Mais do que isso, o termo rede, no caso específico aqui abordado, refere-se à organização e ao funcionamento dos IFETs. É denominada Rede Federal de Educação Tecnológica por congregar um conjunto de instituições vinculadas ao MEC, com objetivos semelhantes que devem atuar, de forma colaborativa, no interesse de possibilitar o desenvolvimento socioeconômico e a inclusão social. O termo Federal é acrescido da palavra Rede, devido à particularidade dos IFETs, já que estes estão distribuídos em todo o território nacional e são mantidos pela União. Estas instituições de

educação ocupam-se com o processo formativo de trabalhadores (JURACY, 2009).

A palavra tecnologia, que acompanha a expressão Rede Federal de Educação Tecnológica, advém da necessidade de se construir uma instituição responsável por uma educação que possibilite a construção científica do conhecimento para o mundo do trabalho, e a compreensão dessa produção no contexto social, como afirma a Lei nº 11.892/2008, em seu artigo 6º. Este artigo aborda as finalidades dos IFETs, destacando, ainda, a necessidade de estas instituições constituírem-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 (BRASIL, 2008).

4.4.1 A educação profissional de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, diante da Lei nº 11.892/2008

Nesse momento, foi realizada uma discussão acerca do ensino médio ofertado nos IFETs. Para atingir o respectivo objetivo, o encontro com a Lei nº 11.892/2008 tornou-se imprescindível.

Antes de iniciar a reflexão acerca da perspectiva de formação profissional, nos institutos, vale a pena destacar que o presente trabalho considera a formação humana como a possibilidade de desenvolver, no homem, de maneira global, seus sentidos e potencialidades. Nessa perspectiva, a formação humana é encarada como um processo de realização individual, que vai além da busca pela subsistência. Isto posto, reconhece-se que ela deve estar associada à vida dos sujeitos, suas necessidades e interesses. Concordando com Saviani (2012, p. 12), o presente texto acredita,

[é] Consequentemente, que o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No que concerne ao tratamento a ser destinado ao ensino médio, nos IFETs, na Lei nº 11.892/2008, torna-se relevante destacar o artigo 7º, que trata dos

objetivos dos Institutos Federais e afirma, em seu inciso I, ser um dos campos de atuação dessas instituições a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

O artigo 7º da presente lei regulamenta, ainda, como objetivo dos Institutos Federais, ministrar cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, com vistas à capacitação, ao aperfeiçoamento, à especialização, à atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008).

Em concordância com o artigo 8º da Lei nº 11.892/2008, no desenvolvimento de sua ação acadêmica, os IFETs devem destinar um percentual de 50% de suas vagas para a oferta de educação profissional técnica de nível médio; e mais 20% deste percentual destina-se à formação de professores para a educação básica, mormente nas áreas de ciências, matemática e educação profissional, desenvolvidos em cursos de licenciatura, bem como em programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 2008).

O documento denominado de Institutos Federais, Lei 11.892/08 de 29/12/2008: Comentários e reflexões, concordando com a respectiva lei, destaca a responsabilidade dos IFETs com a oferta do ensino médio, afirmando que

Não é por acaso que a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio está colocada em primeiro lugar no elenco dos objetivos dessas instituições. Há a explícita intencionalidade de que os Institutos tenham sua maior atuação nesse nível de formação (o que é confirmado no artigo 8º da presente lei). Tal direcionamento é aliado ao interesse de que sejam ofertados prioritariamente na forma integrada ao ensino médio, nos termos do inciso I, do artigo 36-C, da Lei nº 9.394/96: 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno (JURACY, 2009, p. 42).

Nota-se na lei a ênfase na oferta de educação profissional integrada ao nível médio, já garantida anteriormente pelo Decreto nº 5.154/2004. Já o artigo 36-C da Lei nº 9.394/1996, ao tratar da educação profissional técnica articulada ao nível médio, regulamenta que ela pode ocorrer tanto de forma integrada, quanto concomitante. Neste sentido, a lei destaca, ainda, que a educação articulada, de forma integrada, deve ser 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, efetuando-se matrícula única para cada aluno (BRASIL, 2012). Segundo Juracy (2009, p. 42),

É importante observar que não seria necessária a ressalva: "para os concluintes do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos" uma vez que tal pré-requisito de acesso, independentemente se para adolescentes ou jovens e adultos, já se encontra nas diretrizes da educação nacional. Porém, este adendo denota a intencionalidade da lei em enfatizar que a instituição deverá, em sua oferta de cursos técnicos, observar o atendimento diferenciado a ambos os públicos. A lei casa esta determinação à orientação de prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Sendo a educação de jovens e adultos uma modalidade educacional, ou seja, pressupõe um modo próprio de oferta, observamos uma determinação legal de que os Institutos Federais tenham oferta apropriada para este público, coerente ao anunciado pelo Decreto nº 5.840/06, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

A análise do artigo 36-C da Lei nº 9394/1996 deixa claro que o ensino médio, deve ser ofertado, nessas instituições, de forma integrada, e, como garantido em lei, deve também ser disponibilizado na modalidade de educação de jovens e adultos.

Quanto à proposta de educação a ser desenvolvida nos IFETs, Pacheco (2010) afirma que a educação ofertada, nestas instituições, é percebida de forma integrada e verticalizada. De acordo com o autor, a verticalização aconteceria no tocante ao reconhecimento dos fluxos que perpassam itinerários de formação entre os diferentes cursos ofertados pela instituição (PACHECO, 2010).

Para exemplificar como a verticalização acontece nos IFETs, Pacheco (2010) utiliza o ensino médio, afirmando que

Para se compreender o avanço no sentido da verticalização, é importante destacar a proposta curricular que integra o ensino médio a formação técnica (entendendo-se essa integração em novos moldes). Essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, além de superar o conceito de escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para a última etapa da educação básica (PACHECO, 2010, p. 22).

A verticalização do ensino é apontada como uma das finalidades dos IFETs, na Lei nº 11.892/2008, em seu inciso III, artigo 6º, em que afirma ser um dos fins dos IFETs a promoção da integração e a verticalização da educação básica à educação

profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008, grifo do autor).

Contudo, torna-se relevante analisar que o direcionamento de suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização, como forma de efetivar o seu compromisso com todos (SETEC, 2010), bem como a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações (PACHECO, 2010, p. 21), não é suficiente para romper a desigualdade social e superar a dicotomia existente entre educação e trabalho.

Nesse sentido, Gramsci (1982) já chamava a atenção para o fato de se observar o termo democrático, atribuído a algumas escolas, pois não basta a oferta de diferentes níveis de educação, em uma instituição, para que ela seja considerada democrática. Consoante Gramsci (1982), os cursos ofertados também podem contribuir para manter as diferenças tradicionais, criando estratificações dentro da própria escola. Gramsci (1982) afirma que, para uma escola ser considerada verdadeiramente democrática, ela deve ir além da formação de um profissional qualificado.

A democracia consiste, então, na possibilidade de cada cidadão tornar-se governante numa sociedade que lhe permita realmente sê-lo, assegurando, assim, a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e preparação técnica para governar (GRAMSCI, 1982). Gramsci (1982) reitera que a escola, que tem sido desenvolvida como escola para o povo, tem contribuído para restringir a base da camada tecnicamente preparada, de modo que, na realidade, retomam-se as divisões em ordens juridicamente fixadas ao invés de superar as divisões em grupos.

A proposta, contida na lei, de construir, através do ensino integrado uma educação que rompa com a concepção dual e fragmentada de escola, é reafirmada nos documentos apresentados, após a criação dos institutos federais, e incita a seguinte reflexão: Como superar a dualidade educacional, se esta é fruto da dualidade social inerente à estrutura do modo de produção capitalista?

Poder-se-ia afirmar, até, que a dualidade é milenar e antevê o próprio modo

de produção capitalista, sendo por ele apropriado, não é uma invenção autônoma da escola (RODRIGUES, 2005). A integração, como forma de romper a escola dual, deve superar o ser humano fragmentado pela divisão social do trabalho, historicamente construída.

Em alguns institutos, a opção de ampliar o ensino médio para mais um ano, sendo o último ano dedicado à formação profissional e tecnológica, não representa necessariamente a integração no seu sentido ontológico. Na verdade, esse formato não passa da união formal entre os conhecimentos da base nacional comum, realizado em três anos, que deve obrigatoriamente ser ofertado no médio, e os conhecimentos de nível técnico, consolidados no último ano de formação.

Ramos (2008, s. p.), ao tratar da dualidade advinda do desenvolvimento das ciências físicas e sua influência na educação, afirma que

[é] não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor de formação técnica ministra as suas aplicações. [é] Nenhum conhecimento específico é definido se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daqueles em que foi aprendido. Neste caso a pessoa poderá ser considerado um profissional bem formado.

A integração vai além de uma questão de forma, ela não representa apenas a junção das disciplinas de formação geral, associadas no currículo às disciplinas de formação profissional. Compreende-se que essas disciplinas precisam existir no currículo, todavia, elas devem estar integradas aos diversos conhecimentos sendo o trabalho princípio educativo, em todas as dimensões.

Sabe-se que essa proposta não é de fácil execução, pois esbarra em preceitos da sociedade capitalista, em que a divisão do trabalho e a fragmentação do conhecimento são necessidades inerentes ao capital, para manter a alienação do trabalho e, conseqüentemente, a subordinação do trabalhador. Entretanto, o ensino integrado pode ser considerado o germe da educação politécnica, por conter elementos de sua construção (SAVIANI, 2012). Contudo, se o ensino não for fundamentado,

[é] nas categorias de uma pedagogia emancipatória que tenha como finalidade a superação da contradição entre capital e trabalho, pode simplesmente corresponder à substituição do trabalhador especializado do taylorismo/fordismo pelo trabalhador multitarefa, e nem sempre criativo e autônomo, mas simples tarefeiro em ações esvaziadas de conhecimento técnico e de compromisso político com a transformação, formal e realmente subsumido pelo capital, tal como no toyotismo. Por isto não basta a unificação no âmbito da formação; é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente têm se construído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão (KUENZER, 2010, s.p.).

Apenas a educação politécnica é capaz de possibilitar a união entre formação intelectual e trabalho produtivo, numa perspectiva de formação pluriprofissional. Conforme Saviani (2007, p.165), a educação politécnica pode ser expressa como “[...] o fundamento científico que caracteriza as múltiplas técnicas da produção moderna”. Contudo, Saviani (2007) esclarece que a educação politécnica vai além do conceito que a compreende somente como uma educação destinada ao aprendizado de diferentes técnicas fragmentadas e autônomas. Apoiado nos escritos de Manocorda, Saviani (2007) afirma que a politecnia seria imprescindível ao homem, na construção de sua humanização, mas foi do homem desapropriada pela divisão do trabalho, visto que a politecnia fundamenta a divisão social do trabalho, de forma consciente e voluntária, e envolve uma variedade de ocupações produtivas, fundamentadas na ciência e no próprio trabalho.

A integração, nessa perspectiva, seria abordada em seu sentido filosófico, como aquela destinada à formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida, no processo formativo. Ela possibilitaria a formação omnilateral dos sujeitos, ao implicar a integração do trabalho, ciência e cultura às dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Diante desta questão, o trabalho é compreendido, em sua dimensão ontológica, e reconhecido como: realização inerente ao ser e como prática econômica, que possui o seu sentido histórico atribuído ao modo de produção; a ciência, como conhecimento produzido pelo homem e impulsionadora do avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam a sociedade (RAMOS, 2008).

Nesse sentido, o ensino médio, numa perspectiva omnilateral de formação humana, exige a superação da vinculação histórica entre a educação e o mercado de trabalho, transferindo aos educandos o centro do processo educativo. Assim sendo, a escola deve se mostrar desinteressada e democrática, e a educação

ofertada por ela não deve se reduzir aos interesses práticos e imediatos, ainda que embasada numa perspectiva de formação que adentre a concreticidade dos objetos (GRAMSCI, 1982).

Os saberes devem ir além da prática utilitária, imediata, que possibilitam ao homem manipular a tecnologia e familiarizar-se com ela, tornando-o incapaz de compreender a realidade social. Para a concepção pragmática, esses saberes são suficientes, ao considerar a experiência subjetiva como experiência primeira e comprovação da validade do conhecimento, possibilitada pela sua ação prática (RAMOS, 2011). Entretanto, em uma concepção ontológica de educação, o trabalho deve ser o princípio educativo, proporcionando ao ser humano à compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos socialmente produzidos, no intuito de transformar as condições naturais de vida humana e a ampliação das capacidades e potencialidades humanas (RAMOS, 2008).

Cumprido o objetivo de refletir acerca do ensino médio integrado, ofertado nos Institutos Federais, diante da Lei nº 11.892/2008, foi realizada, no presente trabalho a análise da oferta da educação superior, nessas instituições, de acordo com o respectivo ordenamento legal.

4.4.2 A educação de nível superior nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, de acordo com a Lei nº 11.892/2008

A respectiva dissertação pretende, neste tópico, elucidar o sentido educacional que os IFETs assumiram, com a Lei nº 11.892/2008, objetivando compreender a concepção de homem e mulher que se pretende formar no ensino superior ofertado nos IFETs.

Em seu artigo 2º, a Lei nº 11.892/2008 define o papel a ser desempenhado pelos IFETs, no que se refere ao nível de ensino e suas modalidades. Diante do exposto,

Os institutos federais são instituições responsáveis por ofertar educação superior, básica e profissional, pluricurricular 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 (BRASIL, 2008).

Na ação acadêmica, o artigo 7º, inciso V, da Lei nº 11.892/2008, os IFETs devem ofertar, na educação superior, cursos de tecnologia, visando os diversos setores da economia; cursos de licenciatura destinados principalmente à matemática, às ciências e à formação de professores para a educação básica; e programas de formação pedagógica para estes profissionais; cursos de pós-graduação lato senso, de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas, nas diferentes áreas de conhecimento e cursos de pós-graduação stricto senso de mestrado e doutorado (BRASIL, 2008). A lei define, ainda, um mínimo de 20% de suas vagas para atender às demandas por cursos de licenciatura e formação pedagógica.

A atuação dessas instituições na formação de professores partiu da necessidade detectada, no relatório denominado de *Escassez de Professores no Ensino Médio, Propostas Estruturais e Emergenciais* produzido, em 2007, por comissão especial, no intuito de estudar medidas para superar o déficit de professores nas áreas de matemática, química, física e biologia. Os dados que embasaram o relatório foram retirados de um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontava uma carência de 235.000 professores para atuar no ensino médio, particularmente, nas disciplinas já citadas (SOUSA; BERALDO, 2009).

Diante do quadro apresentado de escassez de professores, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi a solução encontrada pelos governantes. Nesse contexto, ela passa a dispor de formação profissional de nível superior e cursos de licenciatura. Conforme documento produzido pela ANDES,

O que se vislumbra na estrutura formal do IFET é que esse é mais um modelo alternativo à universidade produtora de conhecimento crítico e inovador, [é]. Se, no REUNI, a perspectiva é a transformação e desqualificação da universidade por dentro, o modelo dos IFET busca a consolidação de um sistema institucional paralelo (ANDES, 2007, p. 33).

A oferta de educação profissional de nível superior, nessas instituições, tem sua orientação direcionada para o benefício do fortalecimento dos arranjos produtivos locais, identificados a partir do mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, também abordadas na Lei nº 11.892/2008, em seu inciso IV, do artigo 6º (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, torna-se possível identificar que a respectiva lei reconhece a educação como uma possibilidade de desenvolver conhecimentos direcionados para o mundo do trabalho e da produção. Esta dimensão deve ser reconhecida apenas como um dos campos de referência para a seleção do conhecimento a ser transmitido nas instituições de ensino. Os processos produtivos devem ser abordados, como particularidade, e não como um fim em si mesmo, devendo ser considerados diante de suas múltiplas dimensões, e devem estar intrinsecamente relacionados à totalidade do real (RAMOS, 2011).

Esta orientação que impele a educação profissional e tecnológica aos arranjos produtivos, apresentada na lei como finalidade dessas instituições, aponta para uma concepção que está sob a égide da conotação capitalista de educação profissional. A concepção capitalista objetiva uma educação flexível e empreendedora, destinada à formação de um trabalhador adaptável ao mercado de trabalho. De acordo com Ramos (2011, p. 8),

Sob o modo de produção capitalista, os sentidos humanos foram subjugados a lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização à posse dos objetos como capital – valorizáveis e geradores de lucro – ou como meio de subsistência socialmente determinado – destinado à satisfação de diversas ordens. Igualmente, as potencialidades humanas – físicas, intelectuais e emocionais – foram alienadas do homem e apropriadas pela classe capitalista como mercadoria e força de trabalho.

Portanto, percebe-se que as finalidades e os objetivos dos IFETs, expressos na Lei nº 11.892/2008, apontam para a formação de um trabalhador que possa atender não às suas necessidades de sobrevivência, mas, sim, aos setores da economia.

A afirmação acima reitera um dos objetivos da Lei nº 11.892/2008, contidos no inciso V, do artigo 5º, que destaca a necessidade de processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008).

A emancipação do cidadão é destacada, diversas vezes, na lei e nos documentos produzidos pelo governo que apresentam os IFETs, no entanto, a leitura do texto denota que o termo emancipação tem o seu significado atrelado às novas demandas requeridas pelos processos produtivos.

Não é uma tarefa simples pensar na educação, na sociedade capitalista, como capaz de desenvolver um sujeito emancipado, vista a condição de dependência

político-econômica e científico-tecnológica enfrentada por países, como o Brasil. Neste sentido, cabe o seguinte questionamento: Como seria possível desenvolver uma política de educação científico-tecnológica de forma ampliada para as ciências e tecnologia, de modo a garantir a formação de um cidadão emancipado em um país dependente?

Considerando que a [é] noção de liberdade, no liberalismo, que ele reputa ser universal, nada mais é do que a liberdade do indivíduo entendido como naturalmente proprietário privado e que, como tal, tem em si o eixo da realização. Daí o caráter formal, jurídico-político da liberdade (TONET, 2005, p. 80).

Na concepção marxiana, adotada no presente trabalho, a emancipação humana é vista de uma forma profundamente diferente da emancipação apontada na lei aqui discutida. Na Lei nº 11.892/2008, a emancipação está atrelada aos interesses do mercado e a suas necessidades, o que representaria a emancipação numa perspectiva capitalista, já que ela, no seu sentido real, não pode estar submissa ao imediatamente dado, ela deve ir além do imediato.

A educação em um país com profunda dependência econômica, como o Brasil, tem sua conotação de emancipação fundamentada no neoliberalismo, pois não se pode negar que o trabalho emancipado seja construído, no reino das necessidades e dos fins externos, mas essas necessidades e os fins externos, aqui considerados, não são o mercado, nem tampouco a produção. Essa concepção de educação atende aos interesses externos dos organismos internacionais e não aos interesses da classe trabalhadora brasileira.

A arquitetura curricular dos IFETs, apontada na lei como uma singularidade que torna rico o diálogo entre os diferentes níveis de ensino, foi destacada no texto denominado de Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ao inferir que

[é] o amplo grau de abrangência e ao trânsito pelos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica dotam essas Instituições de condições para estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários formativos que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração das diferentes etapas da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva. Esse tipo de concepção curricular cria

perspectivas favoráveis quando se trata da formação dos profissionais da educação (BRASIL, s. d.).

Contudo, reconhece-se que o objetivo do governo, em estabelecer cursos de nível superior com qualidade nesses espaços, não condiz necessariamente com o declarado em suas publicações, conquanto seu interesse parece incidir mais na relação custo/benefício do que mesmo no rico diálogo entre os níveis de ensino (MEC, 2009).

Infelizmente, este discurso traz à tona outra questão, a de que a formação de professores foi inserida nos institutos, no intuito de utilizar a infraestrutura já existente nesses espaços, sem, contudo, problematizar a questão histórico-cultural da educação profissional e tecnológica nos IFETs (LIMA, 2012).

A formação de nível superior, em instituições não universitárias, também se apresenta como mais um dos interesses contidos na formação de professores promovida pelos IFETs. Os espaços não universitários têm sido apresentados como a solução para a formação de profissionais de nível superior. Diante desta perspectiva, as instituições universitárias de pesquisa são abordadas como caras, denotando altos investimentos. No Brasil, a formação superior toma o rumo das *universidades de ensino*, onde se realizam cursos de curta duração, com formações profissionais aligeiradas, sem ambiente de pesquisa verdadeiramente acadêmico (ANDES, 2009).

Essas instituições já existem, em grande quantidade, no setor privado e acompanham um processo de mudanças iniciadas, na década de 1980, que provocaram alterações no mundo produtivo, impulsionadas pelo avanço tecnológico e por mudanças significativas, na organização mundial do trabalho.

Para atender às novas demandas do mercado, as instituições de ensino superior passaram a observar, na formação dos trabalhadores, características como: flexibilidade, capacidade de inserção nos diferentes setores da produção, multifuncionalidade e polivalência, bem como começaram a reconhecer os saberes não associados ao trabalho.

A reestruturação produtiva modificou as bases materiais da produção e, conseqüentemente, as exigências para a formação dos trabalhadores. Segundo Kuenzer (s. d., p. 3),

[é] Mudadas as bases materiais de produção, é preciso capacitar o trabalhador de novo tipo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, onde a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo. E a ele se submeta, compreendendo sua própria alienação como resultante de sua prática pessoal inadequada para o que contribuem os processos de persuasão e coerção constitutivos da hegemonia do capital.

As capacidades necessárias à inserção do trabalhador, no mercado de trabalho, são modificadas no âmbito da pedagogia toyotista e passam a ser denominadas de competências. Nesta perspectiva, as habilidades deslocam-se do eixo psicofísico para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, objetivando atender ao processo de valorização do capital (KUENZER, s. d).

[é] Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como a multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, têm, antes a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital, do que reconstruir a unidade rompida (KUENZER, s. d).

Acena-se, nesse contexto, para uma formação que não garantirá emprego ao trabalhador, mas, sim, uma possível empregabilidade, num sistema de trabalho ordenado por competências profissionais. Sob a égide da formação contínua e permanente, o certificado passa a adquirir uma validade limitada, necessitando da constante atualização do trabalhador, face ao avanço tecnológico (RAMOS, 2011).

A valorização de competências também foi responsável por introduzir, no modo de produzir e educar, um humanismo que possibilitou integrar a formação para o trabalho em um projeto ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana. Nesta perspectiva, os conhecimentos científicos são pressupostos considerando o trabalho, que passa a requerer dos sujeitos mais do que conhecimentos; ele mobiliza também aspectos da subjetividade dos indivíduos (RAMOS, 2009).

Nesse cenário, a concepção neoliberal de educação, no estágio atual de desenvolvimento do capitalismo, atribui outro papel à universidade, no Brasil, no intuito de adequá-la à divisão internacional do trabalho. Buscando atender às necessidades desse momento histórico do trabalho, na perspectiva capitalista, o governo federal quer, sem tirar o pomposo título de universidade, transformar muitas das atuais universidades federais em instituições voltadas ao ensino (ANDES, 2009).

Nessa lógica, as universidades são criticadas e apontadas, sob a perspectiva neoliberal, como lugares ultrapassados, cujos conhecimentos desenvolvidos não respondem mais às demandas sociais. Como instituições retrógradas, as universidades brasileiras passam a ser, segundo o discurso oficial do governo federal, associadas ao regime militar brasileiro, omitindo a sua função social de produção do conhecimento, na oferta do ensino, pesquisa e extensão, bem como a sua função social de instrumentalizar o trabalhador

[é] para o desenvolvimento científico e tecnológico, como instância crítica da sociedade, para o amadurecimento do sujeito político, com formação sólida que o capacite para entender as complexas relações do mundo atual e para influir como propositor na elaboração de políticas públicas e, em alguns casos, tornar-se ele próprio dirigente do processo (ANDES, 2009, p. 18).

Diante do exposto, percebe-se que o governo Lula da Silva não optou por mudanças estruturais na educação, contudo não se pode deixar de considerar que a clareza do processo de ifetização, e como este se configurou em Juazeiro do Norte, no Ceará, objeto de estudo da presente dissertação, depende da investigação sistemática e crítica sobre o processo de criação e implantação dessa instituição, promovidos pela Lei nº 11.892/2008 e pelo processo histórico que a antecedeu. Análise que foi empreendida, no próximo capítulo, posto que, é na dinâmica do real que, a luta da classe trabalhadora e seus conflitos com a classe dominante são reconstruídos na história.

**O IFCE, CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA IMPLEMENTADAS PELO GOVERNO
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E LULA DA SILVA**

O presente capítulo objetivou compreender as repercussões das políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 2.208/1997; e Lula da Silva, por meio do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.892/2008, no Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte. Nesse momento, houve a pretensão de identificar seus desdobramentos à luz do debate cotidiano, revelado nos documentos do IFCE, assim como livros e revistas produzidos pela instituição.

Os documentos selecionados para a pesquisa, referentes ao IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, foram colhidos no endereço eletrônico do IFCE, após a realização da pesquisa *in loco*, bem como, da análise de revistas, livros e outros materiais produzidos pela instituição. Também foram selecionados para a pesquisa, os relatórios de gestão publicados no *site* do IFCE, a partir de 2001; outros documentos apresentam produções mais recentes como os planos de desenvolvimento institucional, em que, há produções, disponíveis a partir de 2005; e os relatórios de auditoria, que também datam de 2005; assim, como os planos anuais de ação, publicados no *site* do IFCE a partir de 2010.

Cabe destacar que, a maioria das publicações apresentadas pelo IFCE, em seu endereço eletrônico, não antecede o ano de 2001.

A leitura da realidade no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, pode ratificar, ou não, a hipótese do presente trabalho, de que as políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas, nas últimas décadas pelos governos brasileiros, comprometeram-se mais com o mercado e os organismos internacionais do que com as necessidades e interesses dos trabalhadores do país.

No intuito de organizar didaticamente o trabalho, para facilitar a compreensão do objeto de estudo, o V Capítulo foi organizado em dois momentos. O primeiro momento trata do resgate histórico de natureza descritiva, que remete a criação e implantação da primeira instituição federal de educação profissional do Ceará, em

1910, até a criação dos IFET, em 2008.

Em um primeiro momento, a pesquisa procurou realizar um resgate histórico, das políticas em educação profissional e tecnológica que possibilitaram a criação, as mudanças e a expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica, no Ceará, no séculos XX e início do século XXI.

Para entender o contexto em que as políticas foram realizadas, o trabalho apresentou, brevemente, a cidade de Juazeiro do Norte, localizada no Estado do Ceará.

Em um segundo momento, realizou-se a análise da configuração que o ordenamento legal da educação profissional e tecnológica, implantada pelo governo federal no período em análise, adquiriu no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, estabelecendo relações com os níveis nacional e local.

Neste momento do texto, foram apresentadas questões como: o financiamento da educação com a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 e do PROEP, o impacto dessas políticas nas matrículas, cursos ofertados na instituição, dentre outras questões.

No que se refere ao impacto das políticas de educação profissional no governo Lula da Silva, foram destacadas questões referentes a expansão da rede federal em Juazeiro do Norte, no intuito de compreender quais as principais mudanças advindas com o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.892/2008. Foram tratadas questões como: o financiamento no governo Lula da Silva, o retorno da oferta do ensino médio integrado e a perspectiva de formação profissional nessas instituições.

Após esse resgate histórico, o texto expõe o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, de modo a apresentar, descritivamente, a configuração atual da instituição, construída em meio às reformas em educação profissional e tecnológica, vivenciadas pelas instituições federais, nas últimas décadas. Nesse sentido, são destacadas questões como: cursos ofertados; cidades atendidas pela instituição e seus programas; a perspectiva de formação profissional, missão, valores; número de professores, de alunos matriculados; titularidade dos professores; problemas enfrentados por essas instituições a partir de 2005; número de técnicos administrativos, de modo a apresentar a instituição pesquisada.

5.1 Conhecendo o Instituto Federal do Ceará

A Rede Federal de Educação Tecnológica iniciou sua história em 1910, na capital do Estado do Ceará, Fortaleza, primeira cidade do respectivo Estado a dispor de uma Escola de Aprendizizes Artífices.

A origem do atual IFCE data do início do século XX, com a promulgação, no governo do presidente Nilo Peçanha, do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, respaldado, segundo Santos (2007), na Lei nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906.

O Decreto 7.566/1909 criava, nas capitais dos Estados da República, Escolas de Aprendizizes Artífices para o ensino profissional, primário, gratuito. Em cada Estado da nação, deveria ser implantada uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional gratuito. A escola seria responsável por ofertar ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários para a formação de operários e contramestres, que aprenderiam ofícios determinados. Conforme a Revista do Sindicato dos Técnicos Industriais do Ceará (SINTECCE), denominada de Ensino Técnico 100 anos (2009), publicada em homenagem aos 100 anos de ensino técnico no Brasil,

A grande referência para o modelo de educação profissionalizante brasileiro foi a dos Estados Unidos. Personagens importantes da pedagogia no Brasil, tal como Lourenço Filho, foram até as terras ianques a fim de importar os métodos de formação técnica para as escolas tupiniquins. No entanto, somente quando as Escolas Técnicas profissionalizantes passaram a atender a demanda das indústrias e, com isso, perderam o seu caráter meramente assistencialista, herdado de suas formas primitivas, é que puderam ter sucesso em seus objetivos [é] (SINTECCE, 2009, p. 1).

A reforma promovida por Nilo Peçanha, em 1909, na educação profissional e tecnológica, não trouxe alternativas para a superação da desigualdade social, já que não vislumbrou a construção de uma educação igualitária, baseada em uma formação politécnica, em que os filhos dos trabalhadores teriam acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Ao contrário, o interesse era utilizar a educação para medidas paliativas que disponibilizassem aos mais pobres uma formação técnica para a inserção imediata no mercado de trabalho.

De acordo com Kuenzer (1996, p. 366),

Estas escolas, antes de pretender atender as demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o fez na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.

No Ceará, a Escola de Aprendizes Artífices foi instalada em Fortaleza, em 24 de dezembro de 1910, sob a direção do Dr. José Pompeu de Sousa Brasil. Assim como as demais Escolas de Aprendizes Artífices, localizadas nos outros Estados do Brasil, ela ofertava ensino profissionalizante de nível primário e gratuito.

Consoante Queiroz (2008), a escola do Ceará oferecia à comunidade o ofício de marcenaria associado ao conhecimento matemático, da leitura e da escrita. No princípio, funcionava no prédio da Escola de Aprendizes Marinheiros, na zona leste da cidade.

Um ano depois da instalação da Escola de Aprendizes Artífices no Ceará, precisamente em 1911, foram realizados ajustes ao referido modelo de ensino. Em 1920 foi criada uma comissão, comandada pelo engenheiro João Luderitz e ligada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio no intuito de remodelar a estrutura de ensino profissional técnico, ofertado pela Escola de Aprendizes Artífices do Ceará. De acordo com Queiroz (2008, p. 283),

Para o engenheiro, as deficiências maiores se destacavam na forma de sustentação e financiamento das referidas escolas, a instrução militar, tratada com muita ênfase, dentro do currículo dos cursos; carência de um currículo uniforme; desvinculação entre formação dos professores do curso primário e de desenho e os mestres das oficinas.

Nesse momento, os diretores das Escolas de Aprendizes Artífices não eram escolhidos pela comunidade acadêmica, e sim, segundo interesses políticos, pelos próprios governantes, o que denotava a associação desse projeto educacional com interesses particulares de determinados grupos, que se mantinham no poder.

Posteriormente, na década de 1940, a referida escola mudou seu nome para Liceu Industrial de Fortaleza. Em 25 de fevereiro de 1942, através do Decreto nº 4.121/1942, o nome foi alterado para Escola Industrial de Fortaleza, ofertando formação profissional diferenciada das artes e ofícios, orientada para atender às

profissões básicas do ambiente industrial e ao processo de modernização do País (CEFETCE, 2005, p. 15).

Segundo Santos (2007), o investimento no ensino profissional e tecnológico, nesse período, foi impulsionado pela Segunda Guerra Mundial, momento em que o Brasil se via forçado a investir na indústria de base e, conseqüentemente, na educação profissional e sua ampliação.

Em 1965, a Escola Industrial de Fortaleza recebeu o nome de Escola Industrial Federal do Ceará, por meio da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispôs sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e deu outras providências. A partir da Lei nº 3.552/1959, a Escola Industrial Federal do Ceará tinha como objetivos: proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; e preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio (BRASIL, 1959).

De acordo com o artigo 7º da Lei nº 3.552/1959, as Escolas Industriais Federais poderiam manter, exclusive ou conjuntamente, cursos de aprendizagem, básicos ou cursos técnicos (BRASIL, 1959).

Os cursos de aprendizagem eram destinados a jovens com, no mínimo, 14 anos de idade; e possuíam caráter intensivo, com duração variável, não podendo ser ofertado em um período de tempo inferior a 20 meses. O currículo dos cursos era fundamentado em conhecimentos elementares, reservados aos jovens que desejassem preparar-se para ofícios qualificados. Ao concluí-lo, os alunos poderiam ingressar em uma das séries do curso básico, mediante a verificação prévia de seus conhecimentos (BRASIL, 1959).

Em 1968, a escola recebeu a denominação de Escola Técnica Federal do Ceará e passou a ofertar cursos técnicos de nível médio, nas seguintes áreas: edificações, estradas, eletrotécnica, mecânica, química industrial, telecomunicações e turismo (CEFETCE, 2005 a 2009).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional do CEFET (2005 a 2009), no final da década de 1970, o processo de industrialização e a crescente complexidade tecnológica impulsionaram a evolução da rede de ETF, momento em

que foi criado, através da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, um novo modelo institucional nos Estados do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, denominado de Centro de Ensino Tecnológico.

A definição sobre a configuração que assumiriam os Centros Federais de Educação Tecnológica veio através da Lei nº 6.545/1978, que, em seu artigo 1º, § 1º, definiu-as como autarquias de regime especial, vinculadas ao MEC, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, que se regiam pela presente lei e pelos estatutos e regimentos criados, nas respectivas instituições (BRASIL, 1978).

Essa modificação nas ETFs ocorreu, no Estado do Ceará, apenas em 1994, mediante a publicação da Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, que dispôs sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e deu outras providências. A nomenclatura de Centro Federal do Ceará passou a vigorar, de acordo com Santos (2007), através da publicação de um Decreto sem número, em 22 de março de 1999, cumprindo a determinação da Lei nº 8.948/1994. Nesse momento, a ETF do Ceará teve seu acervo patrimonial, seu quadro de pessoal docente e técnico-administrativo, bem como seus recursos orçamentários transferidos para o Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.

Transformada em Centro Federal do Ceará, em 1994, a instituição passou, um ano depois, por um processo de expansão, em que foram criadas duas Unidades Descentralizadas (UNED's), em cidades do interior do Estado, nas cidades de Cedro, distante 385 km da capital do estado, e na cidade de Juazeiro do Norte, distante 570 km. Nesse momento, a diretoria geral do CEFETCE passou a localizar-se no CEFET, na cidade de Fortaleza.

Apenas alguns anos após estas unidades serem criadas, em 1998, é protocolizado o Projeto Institucional do CEFETCE, junto ao MEC, no intuito de transformar todas as ETFs do Ceará em CEFETCE, o que ocorreu, posteriormente, em 1999.

Em 26 de maio do mesmo ano, foi aprovado o regimento interno da instituição (CEFETCE, 2005 ã 2009). Consoante Queiroz (2008, p. 281),

O caso da instituição específica, merece toda a nossa atenção, porque está inserida, diretamente, na política implementada pelo MEC, após a nova LDB,

editada em 1996, que vem reformular a atuação das antigas Escolas Técnicas. Na forma de CEFET's ã Centro Federais Tecnológicos ã estas abandonarão esse modelo de educação, tradicionalmente voltada para o nível médio e apresentar-se-ão na nova modalidade profissional com cursos superiores tecnológicos.

Em 1998, também foi criado o Centro de Pesquisa e Qualificação Tecnológica (CPQT), departamento do CEFETCE, responsável por coordenar cursos de extensão pagos e gratuitos à comunidade em geral. O CPQT ofertou, também, cursos de especialização pagos pela comunidade, disponibilizando um ensino privado na própria instituição. De acordo com Santos (2007, p. 28),

A trajetória do CEFET/CE é suficiente para demonstrar a vocação em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Entretanto, verificamos ao longo dessa história de quase cem anos, que a escola atingiu, apesar de suas contradições, um patamar de elevada comprovação de competência ã excelência declarada inclusive pelo Governo Federal ã conseguindo formar seus alunos para o trabalho e para ingressarem em cursos superiores, incluindo os considerados de elite como medicina, direito, arquitetura e outros. E foi exatamente a constatação dessa excelência que levou a classe dominante a adotar políticas públicas que desmantelassem o ensino adotado nestas instituições.

A prestação de serviços a instituições privadas teve continuidade, mesmo após a transformação do CEFETCE em IFCE, anos mais tarde, através do Instituto Tecnológico Industrial do IFCE (ITECI), vinculado ao CTPQ do IFCE. O ITECI atua junto às empresas e instituições em geral, no intuito de prestar consultorias, capacitação profissional e prestação de serviços técnicos, na área de Mecânica Industrial, Manutenção, Refrigeração, Automotiva, Eletrotécnica e Mecatrônica (IFCE, 2014). Segundo o *site* do IFCE, o ITECI coloca ãé] à disposição da sociedade o conhecimento, buscando encontrar a melhor solução de qualidade e produtividade, na área técnica e tecnológica, para os processos industriais de seus clientesò(IFCE, 2014).

Ao se tornarem CEFETs, estas instituições passaram a oferecer, diante do Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, educação tecnológica integrada de forma verticalizada, aos diferentes níveis de ensino, bem como ao trabalho, à ciência e à tecnologia. A partir da publicação da Lei nº 5.224/2004, no inciso V do artigo 3º, o CEFETCE também passaria a disponibilizar o ensino superior de graduação e pós-graduação.

Em 2005, a Lei nº 11.195/2005 tratou da primeira fase de expansão da Rede

Federal de Educação Tecnológica e deu nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que passou a vigorar da seguinte forma:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, preferencialmente, 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 (BRASIL, 2005).

Em 2006, um ano antes de iniciar a segunda fase do processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, em que novas unidades foram criadas, a expectativa dos CEFET era a sua transformação em Universidades Tecnológicas, seguindo o exemplo das Universidade Tecnológica do Paraná, que passou de CEFET à universidade, no dia 7 de outubro de 2005.

No CEFETCE, também, ocorreram debates em torno da transformação dos CEFET em Universidades Tecnológicas. Essa questão foi abordada em palestra para discussão do tema, no VI Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação (ENPPG) e no VI Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica (ENICIT) da instituição, realizados entre os dias 25 e 27 de agosto de 2006 (DIÁRIO DO NORDESTE, 2006).

As discussões aconteceram na sede da instituição e contaram com a presença do diretor geral em exercício do CEFETCE, Cláudio Ricardo Gomes, do diretor de pesquisa e pós-graduação do CEFET de Pernambuco, e do presidente do fórum de diretores de pesquisa e pós-graduação dos CEFET, bem como da coordenadora geral de avaliação de educação profissional e tecnológica da SETEC/MEC, Jaqueline Moll (DIÁRIO DO NORDESTE, 2006).

Uma das vantagens, na transformação de CEFETCE em Universidade Tecnológica, citada pelos participantes no VI ENICIT, seria a verticalização do ensino, pois, "além do segundo grau e do ensino superior estarem integrados, o ensino superior funcionará como uma continuidade da educação técnica de segundo grau" (DIÁRIO DO NORDESTE, 30/05/2006). Neste formato, as instituições poderiam ofertar, também, a pós-graduação, como cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Além de que, a possibilidade de transformação em Universidade Tecnológica, segundo matéria do jornal Diário do Nordeste (30/05/2006), geraria uma [é] grande

aproximação entre academias e indústrias [é] ò

A expectativa de transformação em Universidade Tecnológica pelo CEFETCE, foi exposta, inclusive, nos documentos da instituição, como no Plano de Desenvolvimento Institucional desta, produzido em 2009, que afirma ser um documento construído para orientar ãs ações institucionais necessárias para a consolidação da sua evolução de Centro Tecnológico para Universidade Tecnológica (CEFETCE, 2005, p. 13). O documento afirma, ainda, que

A evolução do CEFETCE, aliada ao novo contexto regional, apontam para um posicionamento estratégico, sua transformação em Universidade Tecnológica. Este novo ãstatusò institucional de Universidade Tecnológica representa a visão de futuro do CEFETCE e se constitui no elemento mobilizador da comunidade para o comprometimento com a continuidade de seu crescimento institucional necessário para acompanhar o perfil atual e futuro do desenvolvimento do Ceará e da Região Nordeste (CEFETCE, 2005 ã 2009, p. 17).

A segunda fase de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica aconteceu em 2007, quando foram criadas 150 novas unidades distribuídas em todo o território nacional, totalizando 354 unidades, aumentando o contingente de alunos atendidos no país, de 215 mil para 500 mil (IFCE, 2014).

Em 2008, a possibilidade de transformação do CEFET-CE em Universidade Tecnológica foi frustrada, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que criou oficialmente os Institutos Federais do Ceará, congregando, no estado, os extintos CEFETs de Juazeiro do Norte e Cedro e as EAFs, dos municípios de Crato e Iguatu.

De acordo com os funcionários do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, que acompanharam o processo de transformação de CEFETCE para IFCE, as reuniões sobre o assunto aconteciam sempre em Fortaleza e congregavam representantes de algumas UNEDs. Nesse sentido, o processo deu-se sem considerar a necessidade do diálogo, através de debates e discussões, envolvendo todos os funcionários das instituições envolvidas.

A expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, no Ceará, enfrentou problemas, no que concerne, principalmente, à estrutura física das instituições federais e ao número de professores efetivos disponíveis nos cursos de graduação.

De acordo com Edígio Serpa (2013), colunista do jornal Diário do Nordeste, em matéria escrita neste, denominada de 'Bom Ensino Sem Foco', a rápida

expansão do IFCE ameaçou a qualidade na formação de técnicos, foco da instituição, a muitos anos. Para o jornalista,

[é] há uma pedra no meio do caminho, ameaçando a qualidade da formação de novos técnicos no âmbito do IFCE. É que o Instituto enfrenta dificuldades em meio à rápida expansão de sua rede e da abertura de novos campi. Para o sindicato dos seus servidores a gestão do IFCE tem outras prioridades, despreza as demandas dos alunos por cursos técnicos e não enxerga a vocação produtiva do Ceará (SERPA, 22/11/2013).

As dificuldades enfrentadas pelo IFCE, após sua expansão, foram denunciadas também pelos alunos da instituição, que as expuseram, através de paralisação e exposição dos problemas à mídia regional. Neste contexto, pode-se citar o caso da matéria publicada no jornal O Povo, em que os estudantes do IFCE, localizado no município de Limoeiro do Norte, reclamaram de problemas de ordem pedagógica e estrutural. A matéria do jornal O Povo (01/04/2014), que tratou da questão, ressaltou que,

Segundo nota divulgada pelos estudantes, nesta terça-feira, os alunos de Nutrição vêm sofrendo com problemas de ordem pedagógica e estrutural desde o início das atividades do curso, aberto no segundo semestre de 2009. A carência de professores acaba resultando em professores sobrecarregados, com pouca disponibilidade aos alunos. Ainda segundo a nota, algumas disciplinas estão sendo dadas por professores não especializados na área em que ensinam. Atualmente, quatro disciplinas do curso estão sem professores. Os 130 alunos matriculados, divididos em quatro turmas, contam com apenas cinco professores efetivos [...]. Além dos problemas no curso de Nutrição, as solicitações dos estudantes do Campus Limoeiro do Norte, que foram apresentadas ao reitor em reunião em outubro de 2013, ainda não foram atendidas pela administração do IFCE, entre as quais: falta de materiais de aula, prejudicando principalmente as aulas práticas; e o fato de professores comprarem materiais, pagando do próprio bolso, para manter os roteiros de aulas; ausência de dentista no campus, atraso na obra de Cidade Alta, com prejuízos para o curso de Educação Física, ainda não reconhecido; falta de salas de aula e de acessibilidade; problemas na Assistência Estudantil, falta de recursos para professores e alunos de mestrado apresentarem trabalhos em eventos [é] Segundo eles, a produção científica é baixa, não havendo estímulo nem para os estudantes nem para os docentes. Professores são desencorajados a essas atividades tanto pela sobrecarga em sala de aula como pela sua contribuição não ser descontada nas suas 40 horas semanais. Assim, bolsas de pesquisa são poucas e em quase totalidade ofertadas por professores de outro curso, restringindo o tema a ser trabalhado e, conseqüentemente, negando ao aluno a expansão de seu conhecimento sobre outras áreas. Para a Diretoria Colegiada do Sindicato dos Servidores do IFCE (SINDSIFCE), a situação do curso de Nutrição no Campus Limoeiro é "mais um exemplo da precarização da rede federal de ensino".

Em entrevista realizada com os diretores do Sindicato do IFCE, no intuito de compreender a realidade do IFCE, campus Limoeiro do Norte, os diretores justificaram que os problemas apresentados pelos alunos eram decorrentes da expansão acelerada da rede e da abertura de novos campi, sem investimentos e planejamento que garantissem a qualidade da educação ofertada (O POVO, 2014).

Pode-se destacar, também, a paralisação realizada pelos alunos de Serviço Social do IFCE, campus Iguatu, em janeiro de 2014, no intuito de reivindicar a realização de concurso para professores efetivos e melhorias na infraestrutura do curso e da instituição, bem como, a oferta de hospedagem e alimentação aos estudantes (O POVO, 2014).

De acordo com documento publicado pelo Sindicato dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEF), em 2013, a falta de estrutura na expansão das Instituições Federais foi sentida, nas baixas notas obtidas pelos cursos de nível superior, divulgados pelo MEC, entre os anos 2011 e 2013, na lista do Conceito Preliminar de Curso (CPC) (SINASEF, 2013). Entre os cursos que foram reprovados pelo CPI figuram o curso de Automação Industrial e Química, ofertados pelo IFCE.

No processo de expansão ocorreu a eleição para Reitor da instituição. Para o período de 2008 a 2012, quando o CEFETCE foi transformado em IFCE, o cargo de Reitor foi assumido, sob indicação do MEC, pelo antigo diretor geral do CEFETCE, o professor Cláudio Ricardo Gomes de Lima. Apenas em 2012, aconteceu a primeira eleição para Reitor do IFCE e para diretores de alguns de seus campi (O POVO, 2012).

Apesar de todos os campi poderem participar da eleição para reitor, apenas os campi mais antigos, que provinham da transformação de CEFETCE para IFCE, puderam eleger seus diretores gerais. Desse modo, apenas os campi de Cedro, Crato, Fortaleza, Iguatu, Juazeiro do Norte e Maracanaú passaram por esse processo democrático de eleição para diretor geral. Nessa eleição, também foi eleito o atual Reitor, o professor Virgílio Araripe, que deve administrar a instituição entre 2013 e 2016.

Atualmente, o IFCE possui 23 unidades, distribuídas em todo o Ceará, localizadas nos municípios de Acaraú, Canindé, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza,

Iguatu, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Quixadá e Sobral, além de 11 *campi* avançados nos municípios de Aracati, Baturité, Camocim, Caucaia, Jaguaribe, Morada Nova, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014).

Em 2011, o Ceará foi contemplado com mais 6 institutos, que atualmente se encontram em processo de implantação, nas seguintes cidades: Acopiara, Boa Viagem, Horizonte, Itapipoca, Maranguape e Paracuru. Após a construção dos respectivos *campi*, o Ceará totalizará 29 unidades do IFCE. De acordo com o *site* do IFCE,

Os trabalhos de instalação dessas novas sedes se iniciaram com a mobilização das respectivas prefeituras, com vistas a promover uma discussão acerca da demanda local por cursos superiores e técnicos, processo decisório que igualmente envolverá toda a comunidade. A ampliação da presença do IFCE no interior do Estado atende a meta do programa de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica e leva em consideração a própria natureza dos institutos federais, no que diz respeito à descentralização da oferta de qualificação profissional, cujos propósitos incluem o crescimento socioeconômico de cada região e a prevenção ao êxodo de jovens estudantes para a capital (IFCE, 2014).

Atualmente, são atendidos pelo IFCE, no Estado do Ceará, 20.500 estudantes, por meio de cursos regulares de formação técnica e tecnológica, nas modalidades presenciais e a distância (IFCE, 2014).

No IFCE, são ofertados, nos diversos *campi*, cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado, além de cursos de pós-graduação, como especialização e mestrado.

O IFCE, mantém, em todo o território cearense, 84 cursos técnicos de nível médio; 64 cursos superiores, entre graduações tecnológicas, bacharelados e licenciaturas; além de 12 pós-graduações, entre especializações e mestrados (IFCE, 2014).

Quanto às ações voltadas à profissionalização, a instituição tem implantados, no território cearense, 50 Centros de Inclusão digital (CID's) e dois Núcleos de Informação Tecnológica (NITs), em parceria com o governo do Estado, com o propósito, segundo o IFCE (2014), de informatizar a população do interior do Estado. Existem também 20 polos de educação a distância, distribuídos entre os municípios cearenses, ofertando cursos técnicos, tecnológicos e de formação profissional para

não-docentes, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da educação profissional e tecnológica a distância (E-TEC), bem como a Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público, denominado de pró-funcionário (IFCE, 2014).

Segundo dados atualizados em 2011, o IFCE dispõe de 956 professores e 759 técnicos administrativos, totalizando 1.715 servidores (IFCE, 2014).

5.2 Apresentando a cidade de Juazeiro do Norte

É apresentada uma breve caracterização do município de Juazeiro do Norte, localizada no Estado do Ceará, no intuito de conhecer melhor o contexto geográfico em que as políticas de educação profissional e tecnológica foram desenvolvidas pelos governos federais nas últimas décadas no IFCE.

O município de Juazeiro do Norte, onde o Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte, está sediado, possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2013), uma população de 261.289 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 248,832 km quadrados e encontra-se a 570 km da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará.

O referido município compõem a Região Metropolitana do Cariri, criada, em 2009, pela Lei Complementar Estadual do Ceará, nº 78 de 2009. A Região Metropolitana do Cariri é constituída pelos municípios de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririáçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri (CEARÁ, 2009). É denominada de Região Metropolitana do Cariri, por tratar-se de uma unidade organizacional, geoeconômica, social e cultural, cujos municípios têm em comum a evidência de cornubação; necessidade de organização, planejamento e execução das funções públicas de interesse comum; além da existência de relação de integração de natureza socioeconômica e de serviços entre os municípios (CEARÁ, 2009).

Juazeiro do Norte é conhecida, em todo o território nacional, pelo seu turismo religioso. Todo ano, de acordo com o *site* da prefeitura da cidade, 1,5 milhão de fiéis deslocam-se até o município, em busca de conhecer e visitar a cidade fundada por Padre Cícero, lugar onde aconteceu, com o mesmo personagem, o *milagre* de

Juazeiro¹⁸.

Nos últimos seis anos, Juazeiro do Norte começou a receber grandes empresas, inclusive multinacionais.

A industrialização teve início em Juazeiro do Norte através das fábricas informais e com o tempo a indústria se fortaleceu, profissionalizando-se em segmentos como o de sandálias de plástico, de couro, bebidas, refrigerantes, alumínio, alimentos, confecções, móveis, joias, laticínios etc, mas foi no setor calçadista que houve um maior desenvolvimento¹⁹.

Instalaram-se, ainda, em Juazeiro do Norte, a partir de 2009, multinacionais do setor varejista, tais como: o Atacadão, do grupo francês Carrefour; o Bompreço e o Marx Supermercado, da líder mundial o Walmart; e o Assaí, do grupo Pão de Açúcar (SERPA, 26/11/2011).

O artesanato é destaque em Juazeiro do Norte. De acordo com Melo (2010, p. 3),

Em Juazeiro do Norte a arte ocupa lugar importante neste jogo de relações entre os sujeitos com as coisas do mundo, da natureza e do sobrenatural. Portanto, as artes de Juazeiro não estão desvinculadas de outros processos materiais e culturais, nem das outras ordens de relação com os objetos ĩ religiosa, econômica, política [é].

Consoante a Prefeitura de Juazeiro do Norte (2014), o artesanato é composto por peças em madeira, palha, couro, barro, ferro, gesso e literatura de cordel, bem como xilogravura, incentivada pela literatura de cordel.

As manifestações culturais do município também são destaque, em todo o país, incluindo grupos folclóricos de maneiro-pau, malhação de judas, lapinha,

¹⁸Em 1889, em uma celebração religiosa da igreja católica, na cidade de Juazeiro do Norte, no estado do Ceará, Padre Cícero, ao ministrar a comunhão aos fiéis, como acontece com frequência nesses rituais religiosos, colocou uma óstea na boca da Beata Maria de Araújo e essa se transformou em sangue. O fato se repetiu por diversas vezes, por mais dois anos e foi considerado pelos fiéis como milagre (PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE, 2014).

¹⁹O polo calçadista do Cariri nasceu a aproximadamente 40 anos, impulsionado pela demanda de sandálias japonesas. Com o tempo as necessidades se expandiram, somando, atualmente 200 fábricas de calçados, localizadas somente na cidade de Juazeiro do Norte, o que tornou o Cariri o maior polo calçadista do Norte e Nordeste e o terceiro maior do Brasil, perdendo apenas para as cidades de Franca (SP) e Novo Hamburgo (RS). A produção local é exportada para países como França, Grécia, Reino Unido, Argentina, Bolívia, Portugal, Paraguai, Equador, Itália, Espanha, Uruguai e Estados Unidos, contudo o mercado interno, principalmente o do Norte e Nordeste é o principal consumidor nesse setor no Cariri. A atividade gera anualmente cerca de 6 mil empregos diretos nos municípios de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte (DIÁRIO DO NORDESTE, 2011).

reisado. O repente também faz parte da cultura popular, com poetas fazendo versos e desafios de rimas. A cidade também possui uma orquestra de rabeca e três teatros, distribuídos em seu território (PREFEITURA DE JUAZEIRO DO NORTE, 2014).

Quanto ao número de alunos frequentando a escola no município, têm-se, segundo o censo de 2012 (IBGE, 2012), 40.274 alunos matriculados no ensino fundamental, 11.673 matriculados no ensino médio, 8.217 matrículas no pré-escolar.

5.3 O Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte, e a reforma da educação profissional e tecnológica, implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso

Neste tópico, são analisados os impactos, perspectivas de mudança e melhoria na educação, no Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte, com a implementação das políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas nos governos federais entre os anos de 1995 e 2003.

O referido tópico foi dividido em subtópicos, no intuito de desenvolver um panorama mais claro deste ordenamento legal e de sua intervenção na construção do Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte.

5.3.1 O início de tudo: a Escola Técnica Federal de Juazeiro do Norte

O resgate dessa história, partindo da criação da Escola Técnica Federal de Juazeiro do Norte, deu-se com o intuito de apresentar o percurso histórico de criação e desenvolvimento do atual Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte sob a influência das políticas exaradas no governo Fernando Henrique Cardoso.

A Escola Técnica Federal, localizada na cidade de Juazeiro do Norte, no Estado do Ceará, foi fundada em 1994, ano em que Fernando Henrique assumiu a presidência do Brasil, em seu primeiro mandato, e iniciou, efetivamente, seus trabalhos, em 11 de setembro de 1995, beneficiando estudantes do município de Juazeiro do Norte; do interior da Região Sul do Estado do Ceará; e dos estados circunvizinhos de Pernambuco, Piauí e Paraíba.

Os primeiros anos de funcionamento refletem a política neoliberal, fundada na

redução de gastos com a educação, problema que traria dificuldades às instituições federais de educação tecnológicas do Ceará, para o exercício de suas funções pedagógicas e para a oferta de uma educação de qualidade.

As atividades de ensino começaram, no segundo semestre de 1997, com o curso denominado Pró-Técnico²⁰. O ensino médio, com os cursos técnicos integrados de Edificações e Eletrônica, começou suas atividades, no ano de 1998.

Ainda nos primeiros momentos de funcionamento, a ETF de Juazeiro do Norte enfrentou diversos problemas relacionados à ausência de recursos necessários para ofertar seus serviços educacionais com qualidade. Dentre os problemas apresentados pela escola estavam: a escassez de equipamentos, acervo bibliográfico, recursos humanos, técnicos e administrativos, de laboratórios para as aulas práticas dos cursos técnicos, já que dos vinte laboratórios que seriam necessários aos cursos ofertados pela instituição, apenas dois estavam em funcionamento (QUEIROZ, 2008). De acordo com Queiroz (2008, p. 296),

Desde de sua criação, a UNED/JN e a UNED/Cedro tem sofrido dificuldades na sua consolidação, a começar pelo problema de infra-estrutura para o seu funcionamento. Iniciou suas atividades com sede própria. Em relação ao seu quadro docente, apresentou indefinição no que se refere a contratação; enquanto tratava da consolidação do seu quadro funcional, fez com que professores concursados ficassem a espera, até serem chamados a trabalhar. Sem equipamentos para pleno funcionamento dos laboratórios, ainda teve que enfrentar a deficiência relativa ao acervo bibliográfico. Além desses sérios problemas, no que se refere à sua dinâmica administrativa interna, a direção não tem autonomia financeira, além de não contar em seus quadros com uma equipe técnico-pedagógica.

Para conseguir sanar os problemas referentes à ausência de acervo bibliográfico necessários à consolidação da biblioteca da instituição, alunos e professores da ETF de Juazeiro do Norte [é] uniram esforços, no intuito de buscar doações junto a editoras, universidades e outras instituições, tanto na região quanto em Fortaleza, para realização desse projeto, que logo se concretizou [é] (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014).

Segundo Queiroz (2008), no intuito de resolver as dificuldades enfrentadas

²⁰ De acordo com Lima Filho (2002), o curso Pró-Técnico era um programa ofertado por várias Escolas Técnicas Federais e CEFET, destinado aos filhos de trabalhadores de baixa renda, que estavam matriculados em escolas públicas e concluindo o ensino fundamental, com o intuito de suprir possíveis deficiências na formação destes alunos, oferecendo-lhes preparação específica para exames de seleção de ingresso nos cursos técnicos de nível médio ofertados por aquelas instituições.

pela ausência de recursos e materiais didático-pedagógicos, parcerias foram firmadas entre a ETF de Juazeiro do Norte e instituições da região, como: a Universidade Regional do Cariri (URCA)²¹ e o Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC)²² (QUEIROZ, 2008).

Outro problema encarado pela escola, no início de suas atividades, citado por Queiroz (2007), foi a falta de conhecimento da comunidade do Cariri sobre a função educacional e social da UNED de Juazeiro do Norte, o que acabou refletindo na reduzida contratação dos alunos egressos pelas empresas locais. Assim sendo, muitos alunos que concluíam o estágio em empresas da região, não eram contratados posteriormente e acabavam ficando desempregados.

A não inserção dos egressos da ETF de Juazeiro do Norte pelas empresas locais em que realizavam seus estágios, demonstra a fragilidade de políticas públicas de educação profissional e tecnológica, na região, o que dificultava a entrada do egresso da referida escola no mercado de trabalho local. A insuficiência das políticas de formação profissional demonstra que a questão do desemprego está além da ausência de uma formação profissional, ela é um problema de ordem estrutural do modo de produção capitalista.

Ainda assim, na sociedade atual, [é] a educação profissional tem sido valorizada como contramedida às ameaças de desemprego [é] (RAMOS, 2011, p. 74). Diante deste contexto, a formação profissional tem sido utilizada, de forma ideológica no capitalismo, em face da ausência de outras políticas econômicas e sociais, com o objetivo de possibilitar a inserção do trabalhador no mercado de trabalho, quando, na verdade, tem-se comprovado que os esforços em capacitação não se traduzem, necessariamente, em mais empregos, de modo que a defesa deste tema converte-se em retórica neoconservadora (RAMOS, 2011).

Todavia, ainda com as dificuldades enfrentadas pela ETF de Juazeiro do Norte, as expectativas do seu primeiro Diretor eram as garantir o ensino tecnológico de qualidade, estabelecendo parcerias com o setor produtivo da região, aperfeiçoando o intercâmbio entre o setor produtivo e a comunidade, de modo a

²¹A Universidade Regional do Cariri (URCA) é uma instituição estadual de ensino superior, localizada no município do Crato, no estado do Ceará, que faz divisa com o município de Juazeiro do Norte.

²²O Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC), no período de implantação da ETF, era uma instituição recém-inaugurada pelo governo do estado do Ceará, localizada no município de Juazeiro do Norte, que ofertava cursos tecnológicos de educação superior.

somar as ricas experiências que fortalecem o desenvolvimento regional e mantendo a escola em sintonia com as políticas de educação desenvolvidas em nível nacional, como de fato aconteceria, nos anos seguintes (JORNAL DO CARIRI, 1999 apud QUEIROZ, 2008).

Com a Lei nº 8.948 de 08 de dezembro de 1994, as ETF do Ceará transformaram-se em CEFETs, entretanto, apenas em 1998, após dar início a execução dos seus trabalhos, as ETFs do Ceará deram entrada, junto ao MEC, a um Projeto Institucional, com vistas à transformação em CEFETs. Esse pedido de transformação em CEFETs seria atendido, em 1999.

Após apresentar, brevemente, a ETF de Juazeiro do Norte, instituição que daria origem, anos mais tarde, à UNED do CEFET de Juazeiro do Norte, e por último ao Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte, buscando conhecer o processo de criação e funcionamento da escola, suas dificuldades iniciais, problemas e tentativas de superação, o texto prossegue analisando a história de criação e implantação da UNED do CEFET de Juazeiro do Norte e a configuração que as políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas no governo Fernando Henrique Cardoso, assumiram na realidade local, nesse momento.

Diante do exposto, pretende-se compreender como a instituição se organizou, em face das mudanças conjunturais, advindas das políticas de educação profissional, de teor neoliberal, implementadas pelo governo federal, bem como compreender as escolhas, o financiamento, a perspectiva de educação, os objetivos e os interesses assumidos, pela instituição naquele contexto.

5.3.2 A reforma da educação profissional e tecnológica do governo Fernando Henrique Cardoso: da Escola Técnica Federal de Juazeiro do Norte à Unidade Descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica de Juazeiro do Norte

A mudança de ETF para CEFET aconteceu em 1999, através de decreto específico, não localizado nos documentos da instituição. Em 26 de maio do mesmo ano, o Ministro da Educação aprovou seu regimento interno, pela Portaria Ministerial nº 845.

Ao ser transformada em uma unidade descentralizada do CEFETCE, em

1999, a ETF de Juazeiro do Norte não disponibilizaria mais a educação profissional e tecnológica, na forma de cursos técnicos, mas apenas o ensino médio de caráter propedêutico, bem como cursos superiores de tecnologia. A retomada da oferta de cursos técnicos ocorreria novamente, em 2007, com o curso técnico de edificações integrado ao ensino médio.

O fim da educação profissional e tecnológica de nível médio, no CEFETCE²³, *campus* Juazeiro do Norte, foi regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, apresentando-se em consonância com as políticas desenvolvidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, a partir da promulgação da LDB nº 9394/1996 que

[é] possibilitou a definição da identidade do ensino médio como educação básica e como a última etapa deste nível responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica adquirindo caráter complementar ao ensino médio. As reformas curriculares, por sua vez, visavam reorientar a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para a prática voltada para a construção de competências [é] (RAMOS, 2011, p. 125).

Além da educação voltada para a aquisição de competências, tornou-se visível em muitos dos documentos, promulgados durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que tratavam do ensino médio, a crença na tecnologia e na escola, como responsáveis pela superação do desemprego e da desigualdade social, atribuindo as deficiências da educação e a baixa equidade aos sistemas de ensino. Assim, como, afirmou Ramos (2011), ao tratar dos princípios presentes nos documentos apresentados, no período em que foi promulgado o Decreto nº 2.208/1997,

²³A diretoria geral dos Centros Federais do Ceará estava localizada em Fortaleza; deste modo, a produção de documentos referentes à UNED de Juazeiro do Norte era divulgada pelo CEFET de Fortaleza, devido à relação de subordinação da primeira à última. No que concerne à missão, valores, filosofia, perspectiva de formação profissional e definição de interesses sobre a formação profissional dos alunos, dentre outras questões, pode-se concluir que, esta se apresenta em comum com os CEFETs do Ceará, tanto no período do CEFETCE, quanto, após a criação dos IFETs, havendo diferenciações apenas no que concerne a questões de cunho mais regional. Contudo, a disseminação e publicação de documentos, no período do CEFETCE, era realizada pela direção geral, localizada na capital do Estado, que reunia os dados enviados pelas suas unidades e construía um único documento, referente a todos os *campi*, visto que se tratava, necessariamente, de uma instituição central, o CEFET de Fortaleza, que possuía unidades descentralizadas espalhadas pelos municípios do Estado do Ceará. Com a criação dos Institutos Federais, os documentos passaram a ser produzidos pelas sedes, e são destacadas, de forma mais clara, as especificidades de cada *campus*, seus interesses e a vinculação com a comunidade local, dentre outras questões.

Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo, demonstrando, por um lado, uma confiança quase apologética no atual estado de avanço da tecnologia e na capacidade da escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados a essa realidade. A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados a realidade do mundo do trabalho (RAMOS, 2011, p. 129).

Tais princípios devem ser analisados criticamente, pois foi através deles que se disseminou a ideia de que os países pobres, regiões e grupos sociais assim o são, porque não investem em educação e, conseqüentemente, no desenvolvimento de tecnologias. Mas como fazê-lo, se são países, regiões e grupos sociais pobres? De acordo com Frigotto (2012, p. 64),

[é] É historicamente mais sustentável afirmar que esta condição os impede de investir em educação por terem sido expropriados de diferentes formas. Neste contexto, irônico e cínico, aqueles que são vítimas da exploração, espoliação e alienação passam a ser culpados por serem explorados.

Conforme Relatório de Gestão do CEFETCE, produzido em 2002, os cursos superiores de tecnologia ofertados pela instituição possuem [é] características voltadas à compreensão do processo produtivo, seu domínio e sua modificação no âmbito da inovação tecnológica, conforme Parecer CNE/CES 436/2001 (CEFETCE, 2002, p. 16). A presente afirmação demonstra a influência das políticas implementadas e da concepção de educação, presente nos documentos da educação profissional e do ensino médio, promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, na produção dos documentos do CEFETCE.

Diante da leitura do Relatório de Gestão, produzido em 2002, percebe-se que o CEFETCE também aceitou a crença na interpretação dos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação, através de um determinismo tecnológico, que sustentou a maioria das argumentações em defesa do ensino médio, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (RAMOS, 2011). A ciência e a tecnologia, na sociedade capitalista, ganham valor e [é] são ordenadas na lógica de produzir lucro para quem compra, gerencia e controla privativamente a força de trabalho [...] (FRIGOTTO, 2012, p. 60).

A ciência e a tecnologia devem ser pensadas além da concepção capitalista,

que as concebe puramente como mercadoria, posto que ambas também podem ser percebidas como capazes de possibilitar ao trabalhador tempo livre ou tempo de efetiva escolha humana, possibilitando ao homem o usufruto do seu tempo livre com sentido (FRIGOTTO, 2012).

Todavia, o discurso oficial apontava para a necessidade da articulação das instituições federais de educação tecnológica às mudanças globais da economia, da política e da cultura do mundo globalizado, no qual o país se inseria. Esse viés discursivo ressaltava,

[é] o caráter imperativo da chamada globalização, atribuindo-lhes características de universalização: as novas tecnologias e a constituição de um mercado globalizado determinariam as alterações na organização e execução do trabalho, e em consequência, na formação requerida do novo trabalhador; a absorção, emprego e o desenvolvimento de novas tecnologias seriam a chave para a competitividade e a educação seria o veículo central para obtê-la, a educação determinaria ao mesmo tempo, a velocidade e alcance do desenvolvimento nacional, da empregabilidade, da mobilidade social e da redução da pobreza; essa nova realidade exigiria a redefinição do papel do Estado, que deixaria a sua função de provedor das políticas universais e de desenvolvimento e assumiria a função de gestor de políticas de equidade, conforme a dinâmica determinada pelo mercado (LIMA FILHO, 2002, p. 271).

Para garantir que a educação profissional e tecnológica funcionaria, nos moldes desse cenário acima descrito, o governo federal realizou parcerias com o BID, através de empréstimos, no intuito de financiar o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Consoante Lima Filho (2002), o PROEP foi o principal instrumento utilizado pelo governo federal, entre os anos 1997 e 2003, para compor a implantação da reforma da educação profissional e tecnológica.

5.3.3 O Decreto nº 2.208/1997 e o Programa de Expansão da Educação Profissional, no financiamento da educação profissional e tecnológica na Unidade Descentralizada de Juazeiro do Norte

No CEFETCE, o PROEP passou a figurar no Relatório de Gestão, a partir de 2001, quando foi implementado pela instituição, através do projeto específico nº 128, aprovado pelo Diretor Executivo da Unidade de Coordenação do Programa UCP/SEMTEC, em conformidade com o respectivo Plano de Trabalho, que

integraram o convênio nº 129/98 (CEFETCE, 2001). Foi liberado para a instituição²⁴, em 2001, através do PROEP, o valor de R\$ 1.095.756,26, sendo executados pelo CEFETCE apenas 81% deste valor, um montante de R\$ 888.030,56. Os recursos foram utilizados para a melhoria da infraestrutura física, aquisição de equipamento técnico-pedagógico, aquisição de material de ensino-aprendizagem, distribuídos de acordo com as necessidades das UNEDs (CEFETCE, 2001).

Os investimentos provindos do PROEP seguiram-se, de modo que, em 2002, foram investidos pelo programa no CEFETCE R\$ 641.408,72, destinados à reforma da infraestrutura física e à aquisição de equipamento técnico-pedagógico.

Em consonância com as reformas da educação profissional e tecnológica implementadas, nesse período, a partir de 2002, a UNED Juazeiro do Norte passou a ofertar cursos tecnológicos, nas áreas de Construção Civil, Indústria, Lazer e Desenvolvimento Social. Os cursos tecnológicos, oferecidos foram disponibilizados nas respectivas áreas: Produção Civil, Automática; e Desporto e Lazer. Em 2003, a UNED de Juazeiro do Norte ofertou, para a comunidade acadêmica, o curso de Licenciatura em Matemática.

A redução de gastos com o ensino superior e com a geração de ciência e tecnologia, ao lado da promulgação do Decreto nº 2.208/1997, forneceu a legalidade para retirar do Estado, nos níveis federal e estadual, a responsabilidade com a educação profissional e tecnológica²⁵. Esta modalidade de educação passa a ser financiada com recursos do FAT, dos agentes financeiros internacionais, particularmente BM, Banco Interamericano (BIRD), e dos agentes privados, Sistema S, empresas e instituições privadas (KUENZER, 1998). Conforme Kuenzer (1998, p.

²⁴ O Relatório de Gestão do CEFETCE não especifica o valor destinado a cada unidade descentralizada, já que neste período, as UNED não dispunham da autonomia administrativa que foi adquirida após a transformação da instituição em IFCE.

²⁵ As medidas legais, previstas no Decreto nº 2.208/1997, acabaram adquirindo um caráter impositivo com o PROEP que, aliado à progressiva redução de recursos com a manutenção e custeio das ETFs e dos CEFETs, funcionou como um mecanismo eficaz, pelo qual o MEC induziu essas instituições a aderirem à reforma da educação profissional e tecnológica, oferecendo-lhes o PROEP como alternativa (LIMA FILHO, 2002). Para conseguir os recursos advindos do programa, a instituição deveria demonstrar adesão clara aos princípios do PROEP, mediante proposição de um modelo técnico-pedagógico, permeável à oferta de cursos de níveis diferenciados i básico, técnico e tecnológico ii de um modelo de gestão flexível, sintonizados com as políticas de educação profissional, propostas pelo governo federal, através da LDB nº 9.394/1996, do Decreto nº 2.208/1997 e da Portaria do MEC nº 646/96; além de estratégias para a desativação do ensino acadêmico na escola federal (LIMA FILHO, 2002).

378-379), ãassim, é que, cedendo às pressões do Banco Mundial, o Estado Brasileiro responde a diminuição dos fundos públicos, reduzindo sua presença no financiamento da educação [é]ò

Neste momento, cada aluno matriculado no curso de engenharia e licenciatura da UNED de Juazeiro do Norte atraía uma receita quatro vezes maior para a instituição do que um aluno de ensino médio. Isso acontecia porque as verbas passaram a ser destinadas em relação ao número de matrículas realizadas no CEFETCE. Assim sendo, foram atribuídos valores diferenciados, conforme o nível de ensino e o curso em que o aluno estava matriculado. As matrículas realizadas no ensino médio tinham peso um, as efetivadas no ensino técnico, peso dois, nos cursos superiores de tecnologia, peso três, e as matrículas realizadas nos cursos de engenharia e licenciatura, peso quatro (CEFETCE, 2002).

Com o que foi apresentado, não fica difícil perceber o motivo de alguns CEFETs atribuírem maior prioridade a oferta do ensino superior. Entre eles, a UNED de Juazeiro do Norte que, a partir de 2002, ampliou consideravelmente a oferta de cursos em nível superior, deixando de disponibilizar à comunidade, consoante o Relatório de Gestão do CEFETCE (2002), cursos técnicos.

De 2001 a 2003, houve uma redução significativa no número de alunos matriculados no ensino médio integrado, na UNED de Juazeiro do Norte. O número de matrículas, decaiu de 40 alunos, em 2001, a nenhuma matrícula, nos dois anos subsequentes, período em que o Decreto nº 2.208/1997 ainda vigorava (CEFETCE, 2001, 2002, 2003).

No ensino técnico, também houve uma considerável redução no número de matrículas na UNED de Juazeiro do Norte, já que, em 2001, foram realizadas 143 matrículas no ensino técnico; em 2002, este número caiu para 49 no ensino técnico; e em 2003, houve um ínfimo aumento do número de matrículas, atingindo 67 alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

Quanto ao ensino tecnológico, o crescimento de matrículas entre os anos de 2001 a 2003, na UNED de Juazeiro do Norte, foi acentuado, atingindo respectivamente, 97 alunos, 230 alunos e 457 alunos matriculados, até o segundo semestre de 2003. Este crescimento deveu-se, também, ao aumento na disponibilidade de cursos tecnológicos ofertados em Juazeiro do Norte.

O aumento da oferta de cursos tecnológicos, na UNED de Juazeiro do Norte, entre os anos 2001 e 2003, deveu-se, provavelmente, ao incentivo do governo federal por meio das verbas, posto que as matrículas desse nível de ensino tinham peso três vezes maior do que o valor por aluno, calculado pelo governo, para as matrículas do ensino médio.

A implementação de cursos tecnológicos nos CEFETs condiz com a política de educação profissional e tecnológica, desenvolvida no governo Fernando Henrique Cardoso, em parceria com os organismos internacionais, como o BM. De acordo com Kuenzer (2000, p. 23),

[é] em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui [é] ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. Ao mesmo tempo, a pesquisa aponta a irracionalidade do investimento em educação acadêmica e prolongada para aqueles que, segundo os resultados da investigação, são a maioria e não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres. Para estes, mais racional seria oferecer a educação fundamental, padrão mínimo exigido para participar da vida social e produtiva nos atuais níveis de desenvolvimento científico e tecnológico complementada por qualificação profissional de curta duração e baixo custo (KUENZER, 2000, p. 23).

No ensino médio propedêutico também houve uma pequena redução de matrículas, de 2001 a 2003. Em 2001, havia 243 alunos matriculados no ensino médio, mantendo o mesmo número, em 2002, decaindo para 209 alunos matriculados, em 2003.

O ensino médio, nesse momento, ficou organizado em cursos com regimes anuais, que dispunham de uma carga horária mínima, como previa a legislação vigente, de 3.200 horas destinadas à base comum nacional do currículo, e mais 480 horas da parte diversificada. Estas últimas atendiam às competências e habilidades específicas, estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, referentes a este nível de ensino (CEFETCE, 2001).

A ausência de matrículas no ensino médio integrado de Juazeiro do Norte e a queda no número de matrículas no ensino técnico, entre os anos 2001 e 2003, deveu-se, principalmente, à política de educação profissional e tecnológica, implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 2.208/1997.

Quanto à questão do ensino médio integrado nos CEFETCE, o Relatório de Gestão (2001, p. 16) declarava, em 2001, que ãs cursos regulares estão em fase de extinção, face à nova lei de diretrizes e bases da educação, Lei Nº 9394/96

Antes da extinção do ensino médio integrado, os alunos recebiam, ao concluí-lo, o certificado de ensino médio junto ao diploma de técnico (CEFETCE, 2001). A justificativa do governo para acabar com o ensino médio integrado, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, foi a necessidade de modificar o panorama atual da educação profissional e tecnológica brasileira [é] superando de vez as distorções herdadas pela profissionalização universal e compulsória instituída pela Lei Federal nº 5.692/71 e posteriormente regulamentada pelo Parecer CFE nº 45/72 (BRASIL 1999, p. 15).

O CEFETCE também prezou pelo desenvolvimento de competências e habilidades, nos currículos dos seus cursos de nível básico, ao declarar que a estrutura do ensino médio visava ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias, neste nível de ensino.

Ao tratar da formação tecnológica de nível superior, o CEFETCE declarou que ão tecnólogo é o profissional que tem perfil de 'Engenheiro de Execução', que deverá ser capaz de executar todas as atividades do técnico, demonstrando competência para decidir qual a melhor forma de implementá-las (CEFETCE, 2001, p. 18).

Como valores os documentos da instituição apresentaram os seguintes princípios: excelência, cidadania e humanismo, conhecimento inter e transdisciplinar, inovação e empreendedorismo, socialização do saber, gestão participativa, qualidade da educação profissional e do ensino médio e preservação da identidade cearense (CEFETCE, 2001).

Como visão de educação a instituição objetivava desenvolver excelência na educação profissional e tecnológica (CEFETCE, 2001), interesse que foi dificultado pelo orçamento destinado à instituição, posto que, nesse período, a política de financiamento da educação profissional acentuou as dificuldades enfrentadas pelas UNEDs do CEFETCE, no que concerne ao repasse de recursos para o financiamento das atividades desenvolvidas (CEFETCE, 2002).

O Relatório de Gestão (2001) declarou que, desde 1999, a instituição vinha

sofrendo redução nos recursos destinados ao custeio de suas atividades, em 2001, houve um corte de verbas de cerca de 30% no orçamento de custeio, sem sucesso nos pedidos de complementação orçamentária. Esta diminuição no número de verbas deveu-se, principalmente, à adoção, pelo governo federal de implantação de uma matriz orçamentária baseada nas matrículas, por nível de ensino.

No ano 2001, a instituição teve, ainda mais, seus recursos reduzidos em relação aos anos anteriores, devido às despesas a pagar por imposição da Secretaria de Planejamento e Orçamento SPO/MEC, referentes ao exercício do ano anterior (CEFETCE, 2001). Diante dessa situação, o CEFET enfrentou desafios e dificuldades de ordem orçamentária, cujo impacto foi reduzido, através da produção de empreendimentos pela própria instituição. Esses empreendimentos lhe permitiu manter-se no ritmo das reformas de ensino, implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, assegurando o desempenho satisfatório na prestação de serviços para a educação, de modo a manter-se como referência na educação do Ceará (CEFETCE, 2002).

O Relatório de Gestão (2002) destaca, ainda, que, foi realizada uma parceria da SETEC/MEC com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), totalizando o valor de R\$ 28.000,00 para o desenvolvimento do Plano de Negócios de Incubadoras de Empresas.

A arrecadação de recursos, além daqueles vinculados ao orçamento destinado aos Centros Federais do Ceará, no que o Relatório de Gestão (2002) denominados de empreendimentos, inclui-se na perspectiva adotada para a educação pelo BM, provindas da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que foi publicado o documento Prioridades e Estratégias para a Educação, em 1995.

Segundo Ciavatta e Frigotto (2003) o documento Prioridades e Estratégias para a Educação (1995) reiterava, como objetivos para a educação: o aumento da eficácia do ensino; a melhoria no atendimento escolar e a reforma do financiamento da educação pública, através da redefinição pelo governo federal de novas fontes de recursos; o estreitamento de laços da educação profissional e tecnológica com o setor produtivo e entre os setores público e privado, na oferta da educação; a atenção aos resultados; a avaliação da aprendizagem, bem como a descentralização

da administração das políticas sociais.

A política presente no respectivo documento, de estreitamento de laços com o setor produtivo, pôde ser percebido nas declarações contidas no Relatório de Gestão do CEFETCE referente ao ano de 2001, em que as dívidas assumidas pela instituição, no exercício do ano 2001, foram sanadas, por falta de recursos, apenas no ano seguinte, através de convênio firmado com outras instituições. Como pode ser constatado na citação retirada do Relatório,

No exercício de 2002 tivemos que liquidar despesas relativas a 2001, no montante de R\$ 394.973,49 a título de DESPESAS DE EXERCÍCIOS ANTERIORES, devido à incapacidade orçamentária do exercício anterior. A Política de Racionamento de Energia Elétrica adotada pelo Governo Federal colaborou de sobremaneira nas medidas de contenção de despesas, bem como a revisão de contratos com fornecedores. Contudo, somente conseguimos equilibrar nossas despesas devido a assinatura de um convênio com a SEMTEC/MEC no valor de R\$ 300.000,00 para Outras Despesas Correntes (CEFETCE, 2002, p. 7).

As deficiências em relação aos recursos para o financiamento da educação no CEFETCE, foram sentidas na relação custo-aluno-ano. O montante de verbas destinado a financiar os alunos, anualmente, no CEFETCE, sofreu uma queda drástica entre os anos de 1999 a 2002.

Com o financiamento vinculado ao número de matrículas, a instituição perdeu, em 2001, cerca de 30% de suas receitas orçamentárias de custeio (CEFETCE, 2001). Segundo o Relatório de Gestão do CEFETCE (2003), em 1999, o custo-aluno-ano, foi de R\$ 4.304,49; em 2000, caiu para R\$ 3.644,47; em 2001, o valor foi menor ainda, chegando a R\$ 3.602,57. Nos anos 2002 e 2003, houve um pequeno aumento nos recursos destinados ao custeio dos alunos, que não chegou nem ao valor repassado para a instituição, em 1999, que foram respectivamente de R\$ 4.084,83 e R\$ 4.022,21²⁶.

Nos anos que se seguiram, houve um pequeno acréscimo quanto aos valores destinados ao custo-aluno-ano. Esta discussão será retomada no próximo tópico, quando é apresentado o processo de ifetização do CEFETCE, *campus* Juazeiro do

²⁶ De acordo com o Relatório de Gestão do CEFETCE, ano 2003, o custo-aluno-ano foi calculado considerando a soma do valor das despesas com pessoal ativo mais outros custeios de serviços prestados, dividido pelo montante de alunos matriculados na instituição. Foi retirado deste cálculo os alunos pertencentes apenas aos cursos de extensão ofertados pela instituição.

Norte, suas perspectivas de educação e as intenções/intencionalidades contidas neste processo.

5.4 A reforma da educação profissional e tecnológica do governo Lula da Silva: dos antecedentes à expansão do Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte

Neste momento do texto, foi realizada uma análise dos impactos da expansão da Rede Federal, em Juazeiro do Norte, precisamente no campus do IFCE da respectiva cidade. Procura-se compreender quais as principais mudanças, na respectiva instituição, advindas da promulgação do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IFETs, procurando elucidar às seguintes indagações: o ensino médio integrado ao técnico, desenvolvido no *campus* de Juazeiro do Norte, foi trabalhado em uma perspectiva de integração, como o Decreto nº 5.154/2004 propôs, ou apenas em uma perspectiva de simultaneidade? Como foram implementadas as mudanças advindas da Lei nº 11.892/2008?

Ainda nas análises, pretende-se reconhecer quais os avanços e possíveis retrocessos na educação profissional e tecnológica, ofertada pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE), *campus* Juazeiro do Norte, com a criação dos IFETs, no governo Lula da Silva, em relação à política anterior, desenvolvida no governo Fernando Henrique Cardoso.

A presente dissertação reconhece que, as mudanças promovidas Lei nº 11.892/2008 já encontraram um cenário de educação profissional e tecnológica construído na UNED do Centro Federal de Educação Tecnológica, em Juazeiro do Norte, instituição que se adaptou às mudanças advindas de uma nova legislação.

Houve a modificação na oferta do ensino médio, que passou, através do Decreto nº 5.154/2004, a ser disponibilizado novamente nas instituições federais de educação profissional e tecnológica, sob o formato de ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica de nível médio, além da Lei nº 11.892/2008, que transformou a UNED do CEFET de Juazeiro do Norte em IFCE, *campus* Juazeiro do Norte.

Para compreender como aconteceu este processo foram analisados

documentos da instituição relativos aos anos de 2003 a 2010 no intuito de buscar compreender como a educação foi percebida na instituição, com a transição do governo Fernando Henrique Cardoso para o governo Lula da Silva, bem como de reconhecer se existiram diferenças na maneira de conceber a educação profissional e tecnológica, nos dois mandatos do presidente Lula da Silva. O último afirmava, através de publicações apresentadas em seu governo, como no documento denominado um Novo Modelo para a Educação Profissional e Tecnológica: Concepção e Diretrizes, que,

[é] a partir do ano 2003, a política do governo federal já apontava em outra direção. Essas instituições federais, situadas em todo território nacional, historicamente voltadas para a educação profissional e para o desenvolvimento econômico, criadas e mantidas com verbas públicas federais, defrontam-se com uma política de governo que traz em essência uma responsabilidade social – tradução das forças sociais que representa – como fio condutor de suas ações. A dimensão ideológica do atual governo, na verdade, faz aflorar um descompasso entre a trajetória das instituições federais de educação profissional e tecnológica e da própria educação profissional como um todo e um novo projeto de nação: se o fator econômico, até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social (BRASIL, 2010, p. 14).

Somente através da análise da realidade estudada torna-se possível identificar se as promessas apresentadas pelo governo Lula da Silva configuraram-se no Instituto Federal do Ceará, no município de Juazeiro do Norte.

Ao analisar os relatórios de gestão do CEFETCE, entre os anos de 2001 a 2010, percebe-se que a sua missão da instituição permaneceu a mesma nos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva. A missão do CEFETCE, apresentada nos relatórios de gestão entre os anos de 2001 a 2010, era:

[é] Produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico, para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo para o progresso sócio-econômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e o setor produtivo [é] (IFCE, 2011, p. 16).

A filosofia da instituição também permaneceu a mesma até 2007, como sendo o permanente compromisso com a ética e valores como: excelência, cidadania e humanismo; conhecimento inter e transdisciplinar; liberdade de expressão; inovação e empreendedorismo; socialização do saber; gestão participativa; qualidade da

educação profissional e do ensino médio; e preservação da identidade cearense (CEFETCE, 2005).

Cabe destacar que um dos itens apresentados na filosofia da instituição, entre os anos de 2001 a 2007, foi a perspectiva de qualidade da educação profissional e tecnológica, além de outros valores relacionados ao empreendedorismo, à liberdade de expressão etc. Quanto ao primeiro, torna-se importante refletir, no que afirma Libâneo (2012), sobre o termo qualidade utilizado nas últimas décadas, com distintos significados, seja por razões ideológicas, ou mesmo pelo significado que o senso comum atribui ao termo, dependendo do foco de análise: econômico, social, político, pedagógico etc.

O papel da escola assumido pela sociedade capitalista seria o de [é] prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da ligação do ensino à vida cotidiana) (LIBÂNEO, 2012, p. 18). O ensino médio integrado²⁷ ao ensino técnico foi novamente disponibilizado pela UNED Juazeiro do Norte, em 2007, e o conhecimento desenvolvido em seu currículo também apontava para a relação direta do conhecimento a concepções simplistas associadas a vida cotidiana, já que possuía como perspectiva [é] itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (CEFETCE, 2006, p. 16).

O desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, na educação profissional e tecnológica, apontada no Relatório de Gestão do CEFETCE, em 2006, também deve ser analisada criticamente, visto que, muitas preferências manifestas pelos alunos, não expressam, necessariamente, que suas escolhas tenham como referência diferentes aptidões. Várias escolhas provêm de vivências dos alunos em seu meio social, já que, muitos executam atividades produtivas para auxiliar na renda familiar antes mesmo de ingressar no ensino médio. As preferências demonstradas pelos estudantes podem tratar-se de limitações acadêmicas desenvolvidas ao longo da vida escolar, tornando-os [conscientes] de suas carências em determinadas áreas do conhecimento, o que acaba inviabilizando a sua escolha por cursos mais concorridos.

²⁷Anteriormente, entre os anos de 2002 a 2005, a educação profissional era ofertada no CEFETCE em cursos técnicos não integrados ao ensino médio.

Gramsci (1982, p. 152), destacou essa questão no estudo do Padre Brucculeri, na *Civiltà Cattolica*, em 1928, onde se encontra o primeiro material para uma colocação inicial das investigações a respeito das escolhas profissionais. Ele explica que

[é] O estudo da questão é complexo: 1) porque, na situação atual de divisão das funções, alguns grupos tem limitações em sua escolha profissional (entendida em sentido lato), decorrente de condições econômicas diversas (a impossibilidade de esperar) e técnicas (cada novo ano escolar modifica as disposições gerais na qual deve escolher a profissão); 2) porque deve sempre ser levado em conta o perigo de que os institutos chamados a julgar as disposições da pessoa indiquem-na como capaz de desempenhar um trabalho, mesmo quando ela não queira aceitá-lo (este caso deve ser levado em conta após a introdução da racionalização, etc. a questão não é puramente técnica, mas salarial. A indústria americana serviu-se de altos salários para selecionar os operários da indústria racionalizada, pelo menos em certa medida [é] .

Gramsci (1982) afirmava que a escola deveria ser uma escola única de cultura geral, humanista e formativa, capaz de equilibrar o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar manual e intelectualmente. Essa escola partiria de repetidas experiências de orientação profissional, possibilitando o conhecimento sobre os diferentes ramos da ciência e, assim a escolha democrática acerca da formação profissional dos sujeitos. A partir da formação inicial nessa escola passar-se-ia a uma das escolas especializadas, de trabalho produtivo.

Retomando a discussão sobre a oferta do ensino médio integrado nos Institutos Federais do Ceará, segundo o PDI (IFCE, 2009, 2013), houve uma boa receptividade, pois a instituição já havia obtido resultados satisfatórios com a oferta deste nível de ensino.

O retorno do ensino médio integrado, no CEFETCE, aconteceu através da adesão dos currículos de seus cursos, à pedagogia das competências, visto que, [é] em todos os currículos desses cursos, estão previstas as competências e as habilidades que preparam os alunos para enfrentar com capacidade os desafios do mundo do trabalho cada vez mais global (IFCE, 2009-2013, p. 51). De acordo com a respectiva instituição,

O ensino técnico integrado não é uma experiência nova, no IFCE. A Escola Técnica Federal do Ceará já o havia praticado durante muito tempo, mais precisamente até 1998, com resultados satisfatórios no que tange as

expectativas da sociedade com relação à profissionalização de jovens advindos do ensino fundamental, com o objetivo de inserir-se no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo de prosseguir seus estudos, se o desejassem. O currículo dessa forma de ensino continha conteúdos propriamente do Ensino Médio, aos quais se somavam outros tantos de natureza técnica, tendo sido bom os índices de aceitação e de eficiência dos seus egressos no mundo do trabalho (IFCE, 2009-2013, p. 51).

Um currículo que apenas soma conteúdos em seu currículo sem contextualiza-lo [...] com os distintos campos do conhecimento, no sentido de exercer seu direito a escolhas, ao mesmo tempo que supera suas dificuldades em face de suas escolhas anteriores (KUENZER, 2000, p. 31) que visa apenas o desenvolvimento de aptidões dos seus alunos, com vistas a atender as necessidades imediatas do mercado de trabalho contribui para perpetuar os interesses da sociedade capitalista e, conseqüentemente, as diferenças sociais.

Retomando a discussão, pode-se dizer que assim como todos os cursos da instituição, o ensino médio integrado do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, também assumiu a pedagogia das competências, como expressa o texto abaixo retirado do PDI da instituição (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014 ã 2018, p. 65):

A organização curricular dos cursos do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, foi elaborada sob a concepção de que a formação profissional deve contemplar o desenvolvimento de competências que contribuam para o desenvolvimento integrado do ser: aprender a fazer; aprender a aprender; aprender a ser; aprender a conviver. A intenção é viabilizar a busca de informações e conhecimentos, do pensamento sistêmico e crítico, da disposição para pensar e múltiplas alternativas para a solução de problemas, evitando a compreensão parcial dos fenômenos. A vinculação entre educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade, é uma referência fundamental para se entender o conceito de competência como capacidade pessoal de articular saberes (saber, saber fazer, saber ser e conviver) inerentes a situações concretas da atividade profissional (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014 ã 2018).

Torna-se possível constatar a presença, nas declarações realizadas nos documentos do IFCE e do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, dos dois sentidos apontados por Libâneo (2012), as aprendizagens mínimas e a visão ampliada da educação na perspectiva da pedagogia das competências, que também figuraram nas políticas desenvolvidas pelo BM, como definido pelo autor, quando afirmou que,

[é] a ideia de *aprendizagens mínimas*, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social; visão *ampliada* no sentido de não se restringir a aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros

espaços e tempos, inclusive para acolhimento da diversidade e para uma aprendizagem ao longo da vida (no sentido de uma educação permanente). Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem numa mera necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; por outro, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destruindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos [é] (LIBÂNEO, 2012, p. 25).

Outra questão que pode ser apontada no ensino médio integrado, em Juazeiro do Norte, que oferta os cursos de Eletrotécnica, Edificações e Mecânica na modalidade EJA, foi a construção do currículo, em que os conhecimentos técnicos são apresentados ao aluno apenas nos últimos semestres dos cursos. No início do curso, o aluno tem contato, quando tem, apenas em algumas disciplinas da área técnica.

A instituição define como integração da educação profissional com o ensino médio, aquela que possibilite a emancipação do trabalhador, como ação a ser implementada, [é] em que a educação é vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma educação, que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada [é] (IFCE, 2010, p. 10).

Essa perspectiva de integração apresentada pelo IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, torna-se de difícil execução, considerando o formato em que o currículo dos cursos foram desenvolvidos, pois, mesmo após a promulgação da Lei nº 11.892/2008, o currículo do ensino médio integrado não preza pela interdisciplinaridade, pela transdisciplinaridade do conhecimento, por uma educação crítica.

O que se percebe no ensino médio integrado do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, ao realizar a análise desses é, além da formação baseada na pedagogia das competências, a adição de um ano de conhecimentos técnicos aos três anos do ensino médio. Consoante Ramos (2012, p. 122-123),

[é] sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e específica ao longo do curso não é o mesmo que integração, assim, como não é a adição de um ano de estudos profissionais a três do ensino médio (a chamada estrutura três mais um). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação sobre os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Tendo essas questões como referência, podemos propor o seguinte desenho na estrutura do conhecimento integrado: 1) *Problematizar fenômenos e fatos e*

situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar 'I' como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc [é]. 2) Explicitar teorias e conceitos para a compreensão dos objeto (s) estudado (s) nas múltiplas perspectivas em que problematizada e localizá-las nos respectivos campos da ciência (áreas de conhecimento, disciplinas, científicas e profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade) [é]. 3) Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural [é].

Há que se ter cuidado de não incorrer no risco de desenvolver apenas políticas focalizadas na educação profissional e tecnológica, sem, contudo, alterar questões de fundo (FRIGOTTO, 2012). Não se pode implementar políticas sérias de educação, sem enfrentar interesses econômicos, políticos e sociais de uma minoria privilegiada.

Quanto aos recursos financeiros, que são fundamentais para a construção de uma educação profissional e tecnológica de qualidade, o estudo constatou que há diferenças em relação ao valor por aluno, declaradas nos relatórios de 2009 e 2012. Segundo o Relatório de Gestão do IFCE, construído em 2009, de 2005 até 2007, o valor por aluno teve um acréscimo significativo, sendo destinados os valores de: R\$ 4.611,00 mil em 2005; R\$ 6.366,11 mil em 2006; R\$ 7.647,00 mil em 2008, havendo novamente um decréscimo em 2009, cujo valor foi de R\$ 6.519,95 mil. Já segundo o Relatório de Gestão (2012), o valor por aluno, em 2008 e 2009, foram, respectivamente, R\$ 12.605,40 para o primeiro e R\$ 16.324,01 mil para o segundo. Em 2010, segundo o relatório de gestão do IFCE (2012), o valor anual do gasto com aluno foi de R\$ 8.074,39 mil.

Vale destacar que o cálculo realizado para obter o indicador custo-aluno-ano, entre os anos 2009 e 2012, permaneceu o mesmo dos anos anteriores, considerando todos os gastos realizados na instituição, exceto com investimentos, capital, precatórios, inativos e pensionistas (IFCE, 2009, 2012).

Em relação ao financiamento advindo do PROEP, o documento Um Novo Modelo de Educação Profissional Tecnológica: Diretrizes e Concepções (2010), produzido durante o governo Lula da Silva, tece críticas à educação profissional e tecnológica, desenvolvida no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ao

declarar que a reforma da educação profissional e tecnológica, realizada pelo governo anterior, aconteceu dentro das diretrizes do Estado mínimo, com fortes reflexos sentidos nas escolas federais do país. O presente documento afirma, ainda, que as mudanças, estabelecidas pelo novo governo [é] cortam pela raiz o movimento de redirecionamento desenhado pelas instituições federais (BRASIL, 2010, p. 13). Essas mudanças iniciadas em 1999, contaram com o auxílio do BID através do PROEP.

No entanto, através da análise dos relatórios de gestão do CEFETCE, torna-se claro que, mesmo no governo Lula da Silva, o CEFETCE continuou utilizando recursos do PROEP, de acordo com o Convênio nº 129/1998 e 115/2002. Em 2003, os recursos utilizados somaram um montante de R\$ 122.450,00 mil, dos quais foram executados pela instituição R\$ 102.600,00 mil (CEFETCE, 2003). Tais recursos foram utilizados no desenvolvimento da área técnico-pedagógica e na aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos para os *campi*.

Em 2004, os recursos do PROEP nos CEFETCE, somaram um montante de R\$ 288.155,00 mil; todo o recurso foi utilizado na área técnico-pedagógica e na aquisição de equipamentos para os *campi* (CEFETCE, 2004). Ainda em 2005, foram destinados R\$ 52.267,00 mil ao CEFETCE pelo PROEP, sendo destinados para os mesmos fins dos anos anteriores (CEFETCE, 2005).

As questões apresentadas no texto, permitiram o entendimento das limitações existentes nas reformas em educação desenvolvidas na sociedade capitalista, posto que, essas limitações são apriorísticas, objetivando apenas a correção de algum detalhe defeituoso que possa ameaçar a ordem do sistema capitalista. Neste sentido, as reformas tornam-se inconcebíveis, sem a correspondente transformação do quadro social em que as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

5.4.2 O Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte

Em 2008, foi promulgada a Lei nº 11.892/2008, e com ela a expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica no país. A respectiva lei, trazia consigo, a possibilidade de todas as instituições, pertencentes à Rede Federal de Educação

Tecnológica, aderirem ao processo de ifetização, que se encontrava em curso. Sobre a expansão da Rede Federal, o Reitor em exercício no IFCE, Cláudio Ricardo Gomes de Lima, por ocasião da comemoração do centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, fez a seguinte declaração ao jornal O Povo, em 2009:

Os institutos orientam-se pelo projeto de expansão da oferta de vagas, apoiados por uma política de valorização da educação pública defendida pelo Presidente Lula, considerando o desenvolvimento nacional e sustentável. [é] Seu objetivo é diminuir a distância entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho e ciência na perspectiva da emancipação humana. Com a proposta de colaborar com o desenvolvimento do ser humano e na construção de uma sociedade desenvolvida e igualitária, os Institutos são considerados a maior transformação no ensino profissional e tecnológico da história do País. Estruturalmente, organiza-se sob novo modelo institucional e pedagógico, capaz de atender aos anseios de nossos jovens, que almejam o acesso a uma educação que aglutina o trabalho, a cultura e a cidadania; assenta-se, portanto, no pressuposto da formação integral do ser humano, atendendo a todas as suas dimensões, considerando sua história, seu contexto cultural e sua forma de lidar com os desafios que a realidade lhe impõe (JORNAL O POVO, 11/09/2009).

A entrevista com o Reitor em exercício do IFCE, publicada no jornal O Povo, foi realizada alguns meses após a transformação dos CEFETCEs em IFCEs, em 2009. Por meio da entrevista, o Reitor apresentava à comunidade, através de um jornal de grande circulação regional, a nova institucionalidade assumida pelas instituições federais de educação do Ceará. De acordo com o PDI do IFCE (2009-2013),

O Governo Federal, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 cria 38 institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com 312 *campi* espalhados por todo país, cada um deles constituindo-se uma autarquia educacional vinculada ao Ministério da Educação e supervisionada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, todos dotados de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. A Educação Profissional e Tecnológica, graças a visão estratégica do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2008, salta de 140, em 93 anos, para 354, até 2010, com a meta de atender um milhão de alunos, estando assim efetivada a maior expansão de sua história (IFCE, 2009 ï 2013, p. 19)

Dentre as instituições que passaram pelo processo de ifetização figurava a UNED do CEFETCE de Juazeiro do Norte. Com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, a respectiva instituição, passou a denominar-se Instituto Federal do Ceará, *campus* Juazeiro do Norte. De acordo com o PDI do IFCE (2009ï2013), nesse momento, a instituição compromete-se definitivamente a dedicar-se, além do ensino, à pesquisa tecnológica e à extensão, buscando atingir as demandas da

sociedade, a quem o trabalho da instituição destina-se (CEFETCE, 2009 ï 2013).

Conforme o PDI (2014 ï 2018) do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, a transformação em IFCE potencializou o caráter social, por colocar a instituição como uma das principais responsáveis pela oferta de educação pública de qualidade na região. Contudo, a instituição reconhece sua limitação ao atendimento às necessidades referentes ao ensino superior na região, percebendo como necessária a ampliação dos seus cursos de nível superior.

Eis os cursos de nível superior disponibilizados, em 2014, pela instituição: Tecnologia em Automação Industrial, Licenciatura em Matemática e Educação Física e o curso de Engenharia Ambiental. Há ainda o curso na modalidade subsequente e a distância, Edificações, com duração de dois anos.

O ensino superior passou a ser disponibilizado pela instituição, em 2002, quando foram implementados cursos superiores de tecnologia e o curso de licenciatura em Matemática. Ao mesmo tempo em que a UNED de Juazeiro do Norte expandiu a sua oferta de cursos superiores, ela deixou de oferecer os cursos técnicos integrados ao ensino médio de caráter propedêutico (CEFETCE, 2005 ï 2009). Em 2007, a respectiva instituição retomou a oferta dos cursos técnicos, disponibilizando-os de forma integrada ao ensino médio.

Em 2007, foi ofertada a segunda turma da especialização gratuita em educação de jovens e adultos, com o apoio da SETEC/MEC, em que foram disponibilizadas 40 vagas para a UNED de Juazeiro do Norte. Ainda em 2007, a instituição foi agraciada com apenas uma vaga para mestrado, destinada à capacitação de um de seus professores.

Em 2009, houve a perspectiva de capacitação de professores em nível de pós-graduação no IFCE de Juazeiro do Norte, cuja demanda era de 6 docentes para mestrado e 8 docentes para doutorado; todavia, apenas 1 professor da instituição conseguiu realizar o curso de mestrado e 4 professores cursos de doutorado (IFCE, 2009).

Apenas a partir de 2008, com a criação dos institutos federais, as propostas orçamentárias de cada *campi* para 2009, foram estabelecidas individualmente, fato que não acontecia anteriormente. De acordo com o Relatório de Gestão (2008) do CEFETCE, a partir de 2008, tem-se a realização de novos investimentos na UNED

de Juazeiro do Norte, possibilitados pelo desenvolvimento de alguns programas e ações governamentais, decorrentes do processo de expansão do ensino profissional, bem como o repasse de verbas providas de recursos extraorçamentários de custeio e de capital, que somaram, no mesmo ano, um montante de 14,50 milhões de reais a serem investidos nas instituições federais de educação profissional do Ceará.

Até 2009, com a ifetização, a UNED de Juazeiro do Norte demandava a contratação de 50 professores e 23 técnicos-administrativos, de acordo com o Relatório de Gestão do IFCE (IFCE, 2009). Entretanto, apenas 9 professores e 5 técnicos administrativos foram contratados, através de concurso público para compor o quadro da instituição nesse momento (IFCE, 2009).

A partir de 2009, foram adquiridos pelo IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, equipamentos, reformas foram executadas nos laboratórios, no auditório, assim como, a construção da cobertura da quadra poliesportiva, do estacionamento, da pista de atletismo, de novas salas de aula, aquisição de terreno contíguo para a ampliação da instituição, viabilização junto ao governo federal para a realização de concurso público para a complementação do quadro de servidores (IFCE, 2009).

Em 2010, foram disponibilizados recursos orçamentários para a instituição, visando à ampliação e a atualização do acervo bibliográfico. No mesmo ano, foram destinados recursos financeiros no intuito de dar continuidade ao processo de expansão da Rede Federal, que somaram, no Estado do Ceará, o montante de R\$ 16.919.249,25 milhões. Estes foram destinados ao investimento em construção, ampliação e oferta de ensino, bem como à aquisição de equipamentos, com vistas à modernização da estrutura física e tecnológica dos *campi*, no intuito de expandir o número de vagas no ensino tecnológico, em todos os níveis e modalidades oferecidas pelo IFCE (IFCE, 2011). Deste recurso, Juazeiro do Norte foi contemplado com a ampliação e construção de um novo bloco para a biblioteca, 10 salas de aula e 24 gabinetes para docentes.

De acordo com o PDI do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte (2014-2018), a oferta de cursos técnicos, integrados ao ensino médio e ao ensino superior, potencializa o caráter social do *campus*, garantindo o atendimento às demandas sociais da região do Cariri. Consoante à instituição,

[é] muitos desafios estão ainda para ser superados, já que as demandas existentes extrapolam em muito a oferta de ensino superior desenvolvido na instituição, sendo necessário, portanto a ampliação do quadro de cursos ofertados pelo *campus* de Juazeiro do Norte, em especial nas modalidades de licenciaturas e bacharelados (IFCE, 2014 i 2018, p. 16).

No que concerne à oferta do nível médio, o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, disponibilizou, em 2014, os seguintes cursos: Técnico Integrado em Eletrotécnica; Técnico Integrado em Edificações; Técnico Integrado em Mecânica, na modalidade EJA.

Na modalidade de educação à distância, a instituição oferece os cursos de Técnico em Edificações, pela Escola Aberta Técnica do Brasil (E-TEC), e Licenciatura em Matemática²⁸, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na educação a distância, de nível superior, ofertada pela Universidade Aberta do Brasil, o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, atende aos seguintes polos, distribuídos em diversos municípios do Estado do Ceará, tais como: Acaraú, Camocim, Meruoca, Ubajara, São Gonçalo, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixeramobim, Campos Sales, Orós, Jaguaribe e Tauá. No que concerne ao curso técnico de edificações, os polos atendidos estão localizados nos seguintes locais: Caucaia, Horizonte, Mauriti, Quixeramobim, Tauá, Campos Sales e o Polo Portuário.

Em 2012, o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, passou a disponibilizar, através do programa do governo federal, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)²⁹, os cursos de Desenhista da Construção Civil, Eletricista da Rede de Distribuição de Energia Elétrica, nas modalidades de formação inicial e continuada de trabalhadores, no intuito de possibilitar a qualificação profissional.

Diante do exposto, torna-se relevante destacar que o PDI (IFCE, 2014i 2018) do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, afirma que os cursos ofertados na instituição

²⁸O IFCE, *campus* Juazeiro do Norte oferta o curso de Licenciatura em Matemática nas modalidades presenciais e a distância.

²⁹O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), foi criado pelo governo federal, em 2011, com o objetivo de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica. No PRONATEC, são oferecidos cursos gratuitos nas instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio; escolas públicas municipais, estaduais e federais; nas unidades de ensino de Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). São três tipos de cursos ofertados: técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano; técnico para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano; formação inicial e continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores, estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses (MEC, 2012).

[é] preocupam-se com a formação pessoal e profissional, considerando o caráter interdisciplinar dos saberes vinculados, estimulando o aluno a aprender informações e a buscar situações criativas para as situações-problema, agindo como pesquisador. Além disso, propicia o aprimoramento das relações interpessoais, como condição indispensável ao processo de aquisição e produção do conhecimento. Assim, a articulação entre as dimensões cognitiva, social, afetiva, política, científica, educacional, cultural e tecnológica ocorrem de forma dialética, numa permanente de troca e geração do saber considerando as dimensões individuais (situações vivenciais) e coletivas (práticas sociais plurais). Tem como base a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, levando em conta a dignidade e o respeito humano, buscando o bem estar de todos (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2013, p. 63).

Consoante o PDI (2014-2018) do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, a missão da instituição seria a produção, disseminação e aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos, no intuito de participar integralmente da formação do cidadão, de maneira mais completa, a fim de garantir a sua total inserção social, política e cultural.

A instituição possui, como visão, a busca do padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão, na área da ciência e tecnologia (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014 - 2018). Como valores, assume

O compromisso ético com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação, com ideias fixas na sustentabilidade ambiental (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014 - 2018, p. 17).

O IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, possui uma relação de 20 alunos regularmente matriculados em cursos presenciais para cada docente. Atualmente, o quadro docente é formado por 72 professores efetivos, 05 professores temporários e um professor substituto. Dos professores efetivos 04 professores atuam com uma carga horária de 20 horas; 14 com uma carga horária de 40 horas; e 54 professores trabalham em regime de dedicação exclusiva.

Apenas, em 2009, o instituto começou a declarar o número de alunos matriculados em cada *campi* em seus Relatórios de Gestão. Em 2009, havia 1909 alunos matriculados no IFCE, de Juazeiro do Norte; em 2010, o número chegou a 2.149 alunos no primeiro semestre; e 2.403 alunos no segundo semestre do

respectivo ano, havendo um notável aumento no número de alunos matriculados.

Quanto à titularidade dos professores, em 2014, a instituição contava com: 08 docentes são graduados, 23 são especialistas, 37 são mestres e apenas 10 docentes da instituição são doutores.

A instituição dispõe de 36 técnicos administrativos, distribuídos, segundo a titularidade, da seguinte forma: 02 técnicos-administrativos com nível médio, 15 técnicos-administrativos com graduação, 18 técnicos-administrativos com especialização e 01 técnico-administrativo com mestrado. Entre eles figuram na instituição um auxiliar de enfermagem, um psicólogo, um odontólogo, um assistente social e um médico, com vistas a atender aos estudantes, nos serviços de saúde.

O IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, conta, ainda, com o Programa de Assistência Estudantil, em que todos os estudantes, exceto os de pós-graduação, são atendidos. O programa é fundamentado no regulamento de assistência estudantil, orientado pelos princípios estabelecidos no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), fundamentado no Decreto nº 7.234/2010, estabelecido pelo MEC (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014³⁰ 2018). Ele possui dois eixos: o primeiro, de serviços que visam a atender a toda a comunidade discente e fomentar a inclusão social; e outro que dispõe de auxílios, em forma de pecúnia destinados a discentes em vulnerabilidade social (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014³⁰ 2018).

Os auxílios estudantis objetivam amenizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com baixo poder aquisitivo em quesitos como moradia e alimentação, no intuito de sanar as deficiências da instituição que não possui residência universitária, nem restaurante universitária ³⁰. Diante dessas dificuldades, o programa de assistência estudantil foi criado no intuito de ampliar as condições de permanência e apoio à formação acadêmica dos discentes, no intuito de minimizar as desigualdades sociais; contribuir para reduzir a evasão e melhoria do desenvolvimento acadêmico e biopsicossocial dos discentes; colaborar para que concluam sua formação no tempo regular; oportunizar-lhes maior participação no mundo acadêmico e fomentar a inclusão social (IFCE, *CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE*, 2014³⁰ 2018).

³⁰O restaurante universitário encontra-se em fase de construção, com a inauguração prevista para o ano de 2015.

Nos últimos três anos o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte forneceu aos estudantes, através de edital, auxílios maternidade e paternidade, óculos, transporte, moradias, e alimentação. Para ter acesso a esses benefícios, os alunos devem concorrer a seleção, regulamentada através de edital específico, preenchendo um formulário socioeconômico e anexando os documentos comprobatórios exigidos pelo edital (IFCE, CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE, 2014 ï 2018).

Além dos auxílios, a instituição oferece bolsas destinadas aos alunos que ajudam nas atividades laboratoriais, nas atividades de monitoria, em projetos de pesquisa e extensão (IFCE, CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE, 2014ï 2018).

Em 2014, o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, dispôs de 9 bolsas pertencentes: ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq), destinadas aos pesquisadores da instituição com título de doutor, ou equivalente, conforme Resolução Normativa nº 017/2006 do CNPq; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PIBIC/IFCE) para pesquisadores do IFCE com titulação de doutor, mestre ou especialista, conforme Instrução Normativa nº 28, de 09 de setembro de 2011 do IFCE; e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), destinada a pesquisadores com a titulação de doutor, conforme Instrução Normativa nº 01/2008 da FUNCAP (PIBIC/FUNCAP) (IFCE, CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE, 2014ï 2018).

No que se refere a extensão, em 2014, o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte se comprometeu em ofertar para a comunidade os seguintes cursos: microcontroladores, autocad, minitênis, arbitragem em futebol, gooball: aprendizagem e tópicos especiais, seminário em metodologia da pesquisa científica, NBR 60211/2002 ï informação e documentação ï referências, NBR 10511/2002 - informação e documentação ï citações.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao formular os objetivos propostos no presente trabalho, a intenção foi de situar o IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, no avanço das políticas de educação profissional e tecnológica, empreendidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, no intuito de discutir os interesses econômicos, políticos e ideológicos, presentes na constituição dessa legislação, nos respectivos governos, com ênfase no Decreto nº 2.208/1997 exarado pelo primeiro; e no Decreto nº 5.154/2004 e na Lei nº 11.892/2008 promulgados pelo segundo.

Neste sentido, as reformas da educação profissional e tecnológica, empreendidas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, foram identificadas e analisadas, à luz do debate revelado nos documentos do IFCE e do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, assim como em livros e revistas produzidos pela instituição.

Os objetivos propostos no trabalho, direcionaram-o na busca pela compreensão da política de educação profissional e tecnológica, no Brasil, desenvolvidas, especialmente, a partir do fim da década de 1990, bem como pela investigação das reformas empreendidas nas instituições federais que ofertam este nível de ensino, sem, contudo, desconsiderar essas políticas como parte da inserção subordinada do Brasil no processo de globalização e mundialização do capital, sob as exigências das corporações internacionais e seus projetos históricos de sociedade.

Diante do estudo, tornou-se perceptível, também, [é] que estão imbricadas as nossas condições e as contradições que explicam o como a sociedade, a economia e o Estado Brasileiro se movem internamente [é] (DEITOS, 2005, p. 324). A educação, neste contexto, deve ser analisada, no interior das forças sociais, políticas, econômicas e ideológicas que expressam as condições mediatas e imediatas do Estado Brasileiro.

Ao realizar a análise do CEFETCE e da UNED do CEFETCE de Juazeiro do Norte, através dos documentos da instituição produzidos durante o governo Fernando Henrique Cardoso, tornou-se perceptível que a legislação, desenvolvida por esse governo, visava a atender aos interesses dos organismos internacionais,

através da transmissão de responsabilidades para o setor privado. Esta transmissão deu-se por meio de parcerias do CEFETCE com o próprio governo federal, em instâncias como a SETEC/MEC e o SEBRAE, realizadas em 2002, além de convênios com outras instituições que os relatórios de gestão do CEFETCE não especificaram.

Sem contar com o PROEP, uma parceria do governo federal com o BID, que funcionou, em toda a rede federal do Ceará, entre os anos de 2001 a 2005.

Entre os anos de 1999 a 2001, além do PROEP, o CEFETCE contou com a redução de seus recursos. Entre esses anos, houve uma queda no envio de verbas anuais, destinadas ao custeio dos alunos, bem como uma perda significativa, em 2001, do valor de suas receitas orçamentárias, estimando uma redução de 30%, quando comparado com o valor da receita do ano anterior. Esses cortes realizados pelo governo federal destinaram um caráter impositivo à reforma provinda do Decreto nº 2.208/1997.

Diante dessa situação, as instituições federais do Estado do Ceará assumiram muitos dos preceitos apregoados na reforma da educação profissional e tecnológica, imposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso, no intuito de sobreviver, financeiramente, às reformas implementadas no período, visto que a adesão à reforma representava um aumento no envio de verbas, já tão reduzidas nesse momento.

A pesquisa tornou claro que a reforma, implementada por Fernando Henrique Cardoso, através do Decreto nº 2.208/1997, bem como de outros ordenamentos legais, buscou priorizar o ensino baseado em cursos técnicos, tecnológicos de nível superior e cursos sequenciais de curta duração, em que a avaliação do conhecimento assumiu a perspectiva da pedagogia das competências.

A reforma da educação profissional e tecnológica do governo Fernando Henrique Cardoso coadunou-se às condicionalidades operacionais e financeiras, específicas à realização de empréstimos pelos organismos internacionais, como o BID e o BM (DEITOS, 2005). Essas condicionalidades articulam-se às condicionalidades institucionais, econômicas e ideológicas materializadas internamente nas instituições federais de educação tecnológica do Estado do Ceará.

Em Juazeiro do Norte, essas condicionalidades foram sentidas, na retirada do

ensino técnico integrado em 1999, ofertado desde 1998 na instituição, bem como na abertura de novos cursos de educação profissional e tecnológica de nível superior, a partir de 2002, posto que se ajustar às modificações advindas do Decreto nº 2.208/1997 significava angariar mais recursos para atender às necessidades financeiras da instituição; prova disto foi a política de financiamento adotada pelo governo federal, nesse período, em que o custo-aluno-ano assumiu valores diferenciados, repassados de acordo com o nível e o curso ofertado pela instituição.

A reforma da educação profissional e tecnológica, promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, foi materializada em toda a Rede Federal de Educação Tecnológica do Estado do Ceará. Na UNED do CEFET de Juazeiro do Norte, ela foi sentida na redução de recursos destinados ao financiamento; na transferência de responsabilidades para o setor privado e estadual, através de parcerias, tanto financeiras quanto aquelas que objetivavam suprir suas necessidades estruturais; no investimento em cursos de curta duração, etc.

Neste sentido, pode-se concluir que a reforma na educação profissional e tecnológica, promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, acomodou-se ideológica e financeiramente ao processo de acumulação do capital, na perspectiva da consolidação do Estado mínimo, em que a regulação econômica deve ser realizada pelas forças do mercado, e ao Estado cabe prover os serviços mínimos necessários, como: educação, segurança, saúde etc. No que concerne ao governo Lula da Silva, percebe-se que a implementação do Decreto nº 5.154/2004 trouxe avanços significativos, ao retomar a tendência da integração, no sentido de tentar superar a dualidade entre educação geral e formação profissional, apresentada na reforma da educação profissional e tecnológica, empreendida por Fernando Henrique Cardoso.

Não se pode negar que o Decreto nº 5.154/2004 trouxe um avanço positivo, ao possibilitar a organização do ensino médio, em uma concepção mais favorável aos interesses reivindicados pelos estudiosos da educação (SAVIANI, 2008). Contudo, no IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, a integração acabou não acontecendo, na prática, no sentido reivindicado pelos profissionais da educação, durante o Decreto nº 2.208/1997. Em Juazeiro do Norte, o molde tomado para os cursos ofertados, no ensino médio integrado, foi aquele que previa a adição de um

ano de estudos técnicos aos três anos de ensino médio. Essa organização curricular não atende aos interesses da classe trabalhadora, no sentido de uma formação integral desenvolvida em uma perspectiva crítica e emancipatória, como afirmavam diversos documentos publicados pelo governo federal, durante o processo de criação e implantação do IFCE, assim como sugerido na publicação de *Um Novo Modelo de Educação Profissional: Concepção e Diretrizes*.

Quanto ao processo de ifetização, possibilitado pela Lei nº 11.892/2008, pode-se afirmar que ele trouxe avanços e novos recursos para a instituição, que foram alocados na expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, no Estado do Ceará, processo iniciado anos antes da publicação da presente lei, através da Lei nº 11.195/2005, que possibilitou a primeira fase do processo de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Contudo, tornou-se perceptível, através das pesquisas realizadas nos documentos da instituição, que a transformação em Universidade Tecnológica também foi almejada pelas instituições federais de educação profissional e tecnológica do Estado do Ceará. Essa proposta foi discutida, em encontros como o VI ENICIT, realizado na instituição, em agosto de 2006, e em documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional, produzido em 2009. A expectativa foi frustrada, com a promulgação da Lei nº 11.892/2008, que criou os IFETs.

Em diálogos realizados com funcionários do IFCE, *campus* Juazeiro do Norte, que vivenciaram o processo de transformação das instituições federais de educação profissional e tecnológica do Ceará, em IFCEs, foi evidenciado que a maioria não foi envolvida nos debates, apenas os gestores participaram do processo, e alguns funcionários que possuíam cargos de direção foram às reuniões que tratavam do assunto, em Fortaleza.

Ao transformarem-se em IFCEs, após a promulgação da Lei nº 11.892/2008, essas instituições enfrentaram problemas, que vão desde questões de ordem física com estruturas, que não atendem a necessidades de expansão dos *campi* ao ampliar os serviços prestados à comunidade, após a expansão, até problemas relacionados ao número de docentes, que em alguns cursos também é insuficiente para a oferta de uma educação de qualidade.

De acordo com o SINASEFE (2013), esses problemas repercutiram na

avaliação dos cursos, como o curso de Automação Industrial, ofertado em Juazeiro do Norte, que obteve nota baixa no Conceito Preliminar de Curso (CPC), divulgadas pelo MEC.

No governo Lula da Silva (2003- 2010) o número de instituições federais de educação tecnológica, no Estado do Ceará, saltou de 4 para 23 unidades, havendo, ainda, 6 unidades em construção, em 2014. Nesse período, também aconteceu uma ampliação no financiamento das instituições, o que permitiu a melhoria da estrutura física e a ampliação dos recursos destinados ao financiamento do custo-aluno-ano.

Diante do exposto, pode-se concluir que a hipótese apresentada, na introdução desta dissertação, de que as políticas de educação profissional e tecnológica, desenvolvidas nas últimas décadas pelos governos brasileiros, comprometeram-se mais com o mercado e os organismos internacionais do que com as necessidades e interesses dos trabalhadores do país, foi comprovada através da pesquisa nos documentos da instituição.

Isto posto, torna-se claro que foram realizados avanços consideráveis, promovidos pelo governo Lula da Silva, nos últimos anos, provocando mudanças qualitativas em relação ao governo Fernando Henrique Cardoso, no que se refere a questões como: o financiamento, tanto no que diz respeito ao custo-aluno-ano, quanto ao investimento destinado a melhorias na infraestrutura física das instituições; ao número de professores contratados; a oferta do ensino médio integrado etc. Outra questão que pode ser destacada em relação ao financiamento dos CEFETCE no governo Lula da Silva, foi a continuidade dada ao Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), realizada pelo governo Fernando Henrique Cardoso, em parceria com o BID, este programa perdurou até o ano de 2005, três anos após o início do seu primeiro mandato como presidente do Brasil.

Todavia, esses avanços promovidos na reforma da educação profissional e tecnológica, realizados pelo governo Lula da Silva, não foram capazes de se contrapor, [é] as concepções neoliberais e abrir oportunidade para milhões de jovens da classe trabalhadora [é] (IFRN, 2010, p. 8), através de [é] um projeto democrático comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada [é] (IFRN, 2010, p. 10).

A educação profissional e tecnológica foi utilizada pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva, como redenção para os problemas econômicos e sociais. Nesses governos, a baixa escolarização da sociedade brasileira foi apontada como a responsável pela pobreza e a precária condição de vida do trabalhador, que, por isso, não consegue inserir-se no mercado de trabalho. Nessa visão, a relação entre o problema, as precárias condições de vida do povo brasileiro é redefinida a-historicamente, e sua solução, dada pelo capital, de ampliar a escolarização e qualificação da população foi revertida, de modo a possibilitar que o problema possa ajustar-se à solução dada pelo capital, a qual foi conceitualmente preconcebida (MÉSZÁROS, 2008).

Na verdade, a educação profissional e tecnológica, desenvolvida por esses governos, inscreveu-se nas relações de dominação e exploração do capital, expressa nas reformas nacionais, traduzidas nas recomendações dos organismos internacionais, como o FMI, BID, BIRD, que representam os interesses da classe dominante (DEITOS, 2005).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação&Sociedade**, vol. 25, nº 87, mai./ago. 2004, p. 335-351. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cadernos Andes**, v. 25, Brasília, ag. de 2007. Disponível em: <<http://cnenebio.files.wordpress.com/2010/05/caderno25.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2011.

ARARIPE, Flaminio. **IFCE busca aliados para conseguir Polo de Inovação para o Ceará**: articulação visa aproximar competências e apoio institucional nas áreas da saúde e tecnologia da informação. 14 mai. 2013. Disponível em: <<http://desimbloglio.blogspot.com.br/2013/05/ifce-busca-aliados-para-conseguir-polo.html?view=magazine>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

BARBOSA, Ana Cecília Campos. **Os Institutos Federais**: reflexão sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do Regimento Geral do IFS. São Cristovam, 2012 (Mestrado em Psicologia Social) Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <http://bdtd.ufs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=979>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1937. Acesso em: 30 dez. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm> Acesso em 10 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6025.htm>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasil, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. **Decreto nº 5.224**, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos centros federais de educação, ciência e tecnologia. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm>. Acesso em: 23 de jun. de 2014.

_____. **Decreto nº 5.225**, de 1º de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto

nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e outras instituições e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5225.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2406.htm#art8> Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1477 39, de 8 de agosto de 1997, e nos art. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 15 fev. 2014.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 4.984, de 21 de novembro de 1942.** Dispõe sobre o aprendizado nos estabelecimentos industriais da União, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1942. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=1816&norma=4370>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Cria nas capitais dos estados a escola de aprendizes artífices, para o ensino profissional, primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica:** 100 anos da rede federal de educação tecnológica. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação **Pronatec:** cada brasileiro que cresce faz o Brasil maior. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de fev. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília, dez. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Contribuições para o Processo de Construção dos Cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** s. d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/licenciatura_05.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2014.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2004.** Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação tecnológica do Paraná em Universidade Federal Tecnológica do Paraná e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11184.htm>. Acesso em: 22 jul. 2014.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 7. ed., Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/btstream/handle/bdcamara/2762db_6ed.pdf?>. Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 26 jul. 2013.

_____. **Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao parágrafo 5º, do artigo 3º da Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm> Acesso em: 10 mai. 2014.

_____. **Lei nº 10.178 de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 14 jul. 2013.

_____. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das escolas técnicas federais de Minas Gerais, do Paraná, Celso Suckow da Fonseca

em centros federais de educação tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Módulo introdutório/ Fundo nacional de desenvolvimento da educação.** Secretaria de educação a distância. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF, 08 de maio de 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 39/2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Brasília, DF, 08 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Departamento de Políticas e Articulação Institucional. Coordenação Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica.** Brasília, nov. de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 16/99.** Trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 05 out. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 5 de 01/06/98.** Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Relatora: Guiomar Namo de Melo. Brasília, 02 jun. 1998.

_____. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer CEF nº 76/1975.** Dispõe sobre o ensino de segundo grau na Lei nº 5.692/1971. Brasília, 23 jan. 1975. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer

%2076-1975%20o%20ensino%20de%202%BA%20grau%20na%20lei%205.692-71.pdf. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer CEF nº 45/1972**. Dispõe sobre a qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau e o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília, 12 jan. 1972. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.45-1972%20a%20qualifica%E7%E3o%20para%20o%20trabalho%20no%20ensin.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. **Portaria MEC nº 646/1997, de 14 de maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2014.

_____. **Portaria MEC nº 2.267/1997, de 26 de dezembro de 1997**. Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que trata o Art. 6º do Decreto 2.406, de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei no 8.948, de 08 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://ifg.edu.br/uruacu/images/arquivos/legislacao_tecnologica.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Ministério do Planejamento. **Programa de aceleração do crescimento: Sobre o PAC**. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>>. Acesso em: 4 out. 2014.

_____. **Resolução CEB nº 03 de 26/06/98**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Ministério da Educação: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br/index.php?itemid&gid>. Acesso em: 02 jan. 2010.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada educação profissional tecnológica. In: **Revista em educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas**. Dossiê: Reforma do ensino técnico e tecnológico no Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Edur, v. 1, nº 1, p. 61-87, 2010. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Sobre as relações sociais capitalistas**. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. 320 p., p.67-107.

CARDOSO, Lucy. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Proep quer avaliar funcionamento das escolas profissionalizantes**. 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/1325-proep-queravaliar-funcionamento-das-escolas-profissionalizantes>>. Acesso em: 29 mai. 2014.

CEARÁ. **Lei Complementar Estadual do Ceará 78 de 2009**. Cria a região metropolitana do Cariri. Ceará, 2009. Disponível em: http://www.jardim.ce.gov.br/regiao/Lei_Complementar_Estadual_do_Ceara_78_de_2009.pdf. Acesso em: 06 mar. 2014.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Histórico**: o que é a CUT. s.d. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/conteudo/historico/>>. Acesso em: 30 set. 2014.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. **Plano de desenvolvimento institucional**. Fortaleza, 2005 - 2009. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/pdi/pdi_2005_2009.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará**. Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2008.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará**. Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2007.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará**. Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2006.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará**. Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2005.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará**. Fortaleza, 2004. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2004.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.** Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2003.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.** Fortaleza, 2002. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2002.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará.** Fortaleza, 2001. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2001.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS TÉCNICAS VINCULADAS ÀS UNIVERSIDADES FEDERAIS (CONDETUF). **Carta de Gramado.** Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/CONDETUF_Carta_de_Gramado.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino médio profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora da Unesp, Brasília: DF, Flacso, 2005.

DEITOS, Antônio Roberto. **O capital financeiro e a educação no Brasil.** Tese doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: São Paulo, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000349525>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Universidade tecnológica ou instituto federal de educação, ciência e tecnologia?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/uni_tec_inst_educ.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.) **Universidade pública: Políticas e identidade institucional.** Campinas, São Paulo: Autores Associados; Goiânia, Goiás: Editora da UFG, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. **Eixo Temático 4: história, trabalho e educação.** Araraquara: UNESP, s. d. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GINN_Ni3M.pdf>. Acesso em: 15 set. 2013.

ERBER, Fábio S. As convenções de desenvolvimento no governo Lula: um ensaio de economia política. In: **Revista de Economia**, vol. 31, nº 1 (121), p. 31-55, janeiro-

março/2011. A. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n1/a02v31n1.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

FERREIRA; BITTAR, Marisa. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 107, p. 489 - 511. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/10.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil, na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n.43, jan/abril 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-2478200700012&script=sci_arttext>. Acesso em: 012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 ã especial, p. 1.129ã 1.152, 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. **O enfoque da dialética materialista-histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivanir Catarina (neg). Metodologia do Ensino da Pesquisa Educacional. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3 ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, out., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017>. Acesso em: 05 mai. 2013.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, CIAVATTA, Maria (Org.). Anos 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____, CIAVATTA, Maria (Org.). Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____, CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, abril de 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional**, Ministério da Educação, Boletim 07, maio/jun. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2013.

FONSECA, Laura Souza. Início dos anos 1990: reestruturação produtiva, reforma do Estado e educação profissional. In: **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/004669>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. Globalização e a crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, nº 2, p. 31-45, maio/ago. 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252c.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 15 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánches. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. In: FAZENDA, Ivanir (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; FILHO, José Camilo dos Santos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC: Fundamentos Filosóficos e**

Políticos. 2º ed., João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2008.

_____. **A reforma educacional no Brasil (1988-2001):** processos legislativos, sujeitos em conflito e sujeitos históricos. João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@, Ceará, Juazeiro do Norte.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?codigo=230420&idtema=>>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

_____. **Perfil básico municipal 2011.** Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/perfil_basico/pbm2011/Juazeiro_do_Norte.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/documentos_institucionais/estatuto%20%20final-publicado%20no%20diario%20oficial-20-08-2009.pdf>. Acesso em: 24. jan. 2014.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional: campus Juazeiro do Norte.** Juazeiro do Norte, 2014 ï 2018. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/documentos_institucionais/JUAZEIRO_DO_NORTE.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional.** Fortaleza, 2014 ï 2018. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/pdi/pdi_2013_2018.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2012.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2011.pdf>. Acesso em: 30 de ab. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2010.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2009. Disponível em:

<http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2009.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional.** Fortaleza, 2009 ï 2013. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/pdi/pdi_2009_2013.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional.** Fortaleza, 2005 ï 2009. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/pdi/pdi_2005_2009.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2008.pdf>. Acesso em: 30 de ab. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2007.pdf>. Acesso em: 30 de ab. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2006.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2005. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2005.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2004. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2004.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2003.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2014.

_____. **Relatório de Gestão do Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza, 2002. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/arquivos/doc_institucionais/relatorio_gestao/Relatório_de_Gestão_2002.pdf>. Acesso em: 30 de ab. 2014.

_____. **Resolução nº 019, de 02 de março de 2012.** Aprova as alterações do regimento interno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará ï IFCE. Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/images/stories/menu_superior/Instituicao/documentos_institucionais/regimento.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. **Sobre nós.** Disponível em: <<http://www.ifce.edu.br/instituicao/sobre-nos.html>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

JESUS, Antônio Tavares. **O pensamento e prática escolar de Gramsci.** 2 ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

LEITE FILHO, Domingos. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, jul/dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9762>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, vol. 28, nº 100 ï especial, p. 1153 ï 1178, out. de 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2014

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abr. de 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. A Reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. **Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, vol. 6, nº 20, p. 365-383, jul./set 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40361998000300003&script=sci_abstract>. Acesso em: 10 jun. 2014.

LIBÂNEO; José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13 - 28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Um estudo da concepção política. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12793>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, nº 2, dez. de 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10379>> Acesso em: 10 de mai. 2014.

LIMA, Júlio Cezar França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da Educação Escolar no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LOPES, Robéria Rodrigues. **Concepções científicas e pessoais sobre a educação/formação profissional**: contributos para a elaboração de um modelo teórico. Tese de Doutorado, Universidade de Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Portugal: Minho, 2005. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4836/1/Capa_Ins_Educacao_Psicologia.pdf> Acesso em: 03 abr. 2014.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: Cidadania ou submissão? Campinas: SP: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret. 2006.

MELO, Marcelo Paula de. Neoliberalismo nova face do capitalismo e sua repercussão no Brasil. In: MELO, Marcelo Paula de. **Esporte e juventude pobre**: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

MELO, Nildo Aparecido de. Reestruturação capitalista e a base produtiva de Presidente Prudente: Fordismo/taylorismo e acumulação flexível e as relações com a empregabilidade dos empregadores. **Geografia em atos**, nº 8, v. 2, UNESP: Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/viewFile/260/melon8v>> Acesso em: 10 jun. 2013.

MELO, Rosilene Alves de. Artes de Juazeiro: imagens e criação no centro de cultura

Mestre Noza. In: X ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, TESTEMUNHOS HISTÓRIA E POLÍTICA. **Anais**, Recife: UFPE, 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1268444139_ARQUIVO_EncontrodeHistoriaOral2010RosileneMelo.pdf. Acesso em: 04 fev. 2014.

MENDONÇA, Ricardo. Pegou com a esquerda e tocou com a direita: Lula cumpriu todas as promessas da Carta ao Povo Brasileiro. Só não mostrou a mesma eficiência em relação aos compromissos do programa do PT. **Revista Época**, Especial Economia. Brasil, 2006, ed. nº 433. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDG75192-6009,00PEGOU+COM+A+ESQUERDA+E+TOCOU+COM+A+DIREITA.html>. Acesso em: 30 mai. 2014.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Tradução de Education Beyond Capital.

MINAYO, M. C. de S. Et all. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes. 23 Ed. Rio de Janeiro, 1994.

MINTO, Lalo Vatanabe. **Glossário: Estado Mínimo**. Histedbr, s. d. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm#_ftnref1. Acesso em: 06 jul. 2014.

MORAES, Maria Cristina de. **Escolha de dirigentes: Democracia é base para a autonomia**. Revista Adusp, 1997.

MORAIS, Laécio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. In: **Revista de Economia**, vol. 31, nº 4 (124), p. 507-527, out. - dez./2011. Acesso em: 16 de fev. de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v31n4/01.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holus**, ano 23, vol. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110> Acesso em: 02 jun. 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008, (Coleção Educação Contemporânea).

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Rio Grande do Sul, v.25, nº2 mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. As políticas neoliberais para a educação profissional: analisando o governo Fernando Henrique e Luiz Inácio Lula da Silva. In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, **Anais**, Minas Gerais: IFMG, 2012. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-019.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

OTRANTO, Célia Regina. Reforma da educação profissional no Brasil: marcos regulatórios e desafios. **Revista educação em questão.** Vol. 42, nº 28, p. 199-226, jan/abril 2012. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CD AQFjAA&url=http%3A%3A>>. Acesso em: 10 ag. 2013.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PAULINI, Leda Maria. Brasil *Delivery*: a política econômica do governo Lula. **Revista de economia política.** Vol. 23, nº 4 (93), out/dez 2003. Disponível em: <http://www.rep.org.br/pdf/92-4.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

PACHECO, Eliezer Moreira (Org.). **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília/São Paulo: Editora Moderna, 2011.

_____. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRJ)**, Ano I, nº1, p. 89-110, jan-jun 2010. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Partido dos trabalhadores: 34 anos de história e luta pelos trabalhadores do Brasil.** s. d. Disponível em: <<https://www.pt.org.br/institucional/#>>. Acesso em: 30 set. 2014.

_____. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Natal: IFRN, 2010.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, econômico e financeiro (1944-2008).** 2009. 386f. Tese (Doutorado) Universidade Federal Fluminense, Instituto de ciências humanas e filosofia, Departamento de História, Rio de Janeiro: 2009.

PERRY, Anderson. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23. Disponível em:

<http://www.google.com.br/searchclient=safari&rls=en&q=Balanço+do+Neoliberalismo&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=5FbJU7HANOOV8Qfw1oDgAg> . Acesso em: 10 mai. 2014.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE. **A cidade**: história da cidade. Disponível em: <<http://www.juazeiro.ce.gov.br/Cidade/Histo>>. Acesso em: 04 de abr. 2014.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina**: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri Cearense. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira; CIAVATTA, Maria. A fêra das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 17, nº 42, jan/abr de 2012, p. 11-37. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 abr. 2013.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; MARISE, Ramos (Orgs.) **Ensino médio integrado**: concepção e diretrizes. 3ed, São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul, vol. 35, n. 1, 2010, p. 65-85. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Secretaria de Educação do Paraná, 26 pág., mai., 2008. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 10. mai. 2014.

_____. A reforma do ensino médio técnico, nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo e a cultura de mercado**. Brasília, Inep. 2006, p. 283-309.

ROCHA, Diego. **Educação profissional**: Mercadante destaca formação de mão de obra em posse de reitor. Ministério da Educação (MEC), 26 fev. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18474>. Acesso em: 15 mai. 2014.

RODRIGUES, José. Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo

decreto de educação profissional. **Trabalho Necessário**, nº 3, Niterói: EdUFF, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/Jose_Rodrigues_TN3.htm>. Acesso em: 27 fev. 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986. Disponível em: <http://search.4shared.com/postDownload/9aFx7NTm/ROMANELLI_Otaza_Oliveira_Histr.html>. Acessível em: 27 fev. 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de desenvolvimento tecnológico. **Programa de expansão da educação profissional**. s.d. Disponível em: <https://www.rnp.br/ti-rj/materia/Pedricto.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2014.

RODRIGUES, José. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 2, nº 2, p. 259 ã 285, 2005. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r109.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

SANTANA, Ana Cláudia Farranha. **A central única dos trabalhadores ã CUT e a luta pela democracia**: elementos de uma trajetória. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/>>. Acesso em: 30 set. 2014.

SANTOS, Deribaldo. **Os cem anos do Cefet/CE**: compromisso social, desenvolvimento tecnológico e aproximação com o mercado. Fortaleza: EdUECE, 2007. Coleção Cadernos do IMO, nº 3, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.google.com.br/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CD8QFjAE&url=http%3A%2F%2Fuece.br%2Fflapps%2Findex.php%2Fdownload%2Fdoc_download%2F2061oscemanosdecefetce&ei=SeFGU9GmELSqsQTx94GgCA&usg=AFQjCNHfgEQmcdngr14F62l12Cq-rBYrA&bvm=bv.64507335,d.cWc>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SABBI, Volmir. A influência do Banco Mundial e do BID através do PROEP na reforma da educação profissionalizante brasileira da década de 1990. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/93/635>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Rev. 1ª reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. **PDE ã Plano de desenvolvimento da educação:** Análise Crítica da Política do MEC. Campinas, Autores Associados, 2009 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. O paradoxo da educação escolar: críticas das expectativas contraditórias depositadas na escola. In: **Pedagogia em Debate**, Conferência de Encerramento, Universidade Tuiuti: Paraná, 11 de set. de 2009, pág. 13-28. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq10/2_o_paradoxo_cp10.p>. Acesso em: 09 dez. 2014.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. 2º ed., Campinas: São Paulo, Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, vol. 12, nº 34, jan./abril 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782007000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. **A nova lei da educação:** LDB, trajetória, limites e perspectivas. 10 ed., Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. LOMBARBI, José Claudinei (Org.). **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Documento Base.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília: dez. de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2014.

SICSÚ, João; PAULA, Luiz Fernando de, MICHEL, Renaut. Por que novo-desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, vol. 27, nº 4 (108), pp. 507-524 outubro-dezembro/2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, nº 80, set. de 2002, pág. 201-233. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12930>>. Acesso em: 02 set. 2013.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.) et. al. **Institutos Federais:** Lei 11892, de 29/12/2008. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Caetano Saul. **Professores enquanto atores na rede social de elaboração dos currículos.** 2011. 268f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em educação científica e tecnológica. Florianópolis: Santa Catarina: 2011.

SILVA, Luiz Inácio Lula. **Carta ao Povo Brasileiro**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

SINDICATO DOS TÉCNICOS INDUSTRIAIS DO ESTADO CEARÁ. Histórico do ensino técnico no Brasil, uma escola diferente: 100 anos de ensino técnico. **Revista do SINTEC-CE**, Fortaleza, revista especial, p. 1 - 2, set. 2009.

SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Falta de estrutura na expansão dos IF reflete reprovações no CPC**. Brasília, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php/noticias/589-falta-de-estrutura-na-expansao-dos-if-reflete-reprovacoes-no-cpc>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, São Paulo: Autores Associados, São Paulo: Fafesp, 2002.

SOUSA, Aparecida Gasquez; BERALDO, Tânia Maria. Cursos de licenciaturas em ciências naturais, nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: Congresso nacional de educação, Encontro sul brasileiro de psicopedagogia, **Anais eletrônicos**, Paraná, 2009. p. 10169-10182 Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1920_1102.pdf>. Acesso em: 31 jun. 2013.

SUSANE, Déborah; JOATHAN, Ícaro. **Aracati será campus convencional**. Fortaleza: IFCE, 2014. Disponível em: <<http://aracati.ifce.edu.br/index.php/3-noticias/outras-noticias/1146-aracati-sera-campus-convencional-portaria-do-mec-dara-mais-autonomia-a-sede-do-ifce-na-cidade>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Editora Unijuí, 2005.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDAL, Francisco Baqueiro. Um marco do fundamentalismo neoliberal: Hayek e o caminho da servidão. **Comunicação & Política**. Vol. 24, nº 2, p. 73 -106, maio de 2006. Disponível em: <<http://www.cebela.org.br/site/revistas.php>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

Artigos de Jornais e Revistas

DIÁRIO DO NORDESTE. **Cefets podem virar universidades**. Fortaleza, 26. ago. 2006. Disponível em: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

_____. **Industrialização**: Cariri é o maior polo calçadista do Nordeste. Fortaleza, 30 ago. 2011. Disponível em:

<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/negocios/cariri-e-o-maior-polo-calcadista-do-nordeste-1.315364>. Acesso em: 10 out. 2014.

KANNO, Mário; PATU, Gustavo. As principais privatizações de cada presidente: infógrafo mostra venda de empresas e concessões de rodovias, ferrovias e aeroportos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, s. d. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/infograficos/2013/11/78768-as-principais-privatizacoes-de-cada-presidente.shtml>>. Acesso em: 29 set. 2014.

O POVO. **Educação**. Fortaleza, 01 abr. 2014. Disponível em: <www.opovo.com.br>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. **Instituto Federal realiza sua primeira eleição para reitor**: Cinco professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) estão na disputa pelo cargo de reitor. O novo gestor deve comandar a instituição de ensino pelos próximos quatro anos. Fortaleza, 28 nov. 2012. Disponível em: <www.opovo.com.br>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. **Ensino técnico superior**. Fortaleza, 11 set. 2009. Disponível em: www.opovo.com.br. Acesso em: 04 jun. 2014.

RUSO, Mário. Privatizações ganharam força a partir dos anos 90: venda de estatais começou com siderúrgicas e passou por bancos, teles e chegou a rodovias e aeroportos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 nov. 2013. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/privatizacoes-ganharam-forca-partir-dos-anos-90-10448501>>. Acesso em: 29 set. 2014.

SERPA, Edício. IFCE: bom ensino sem foco. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 22 nov. 2013. Disponível em: <www.opovo.com.br>. Acesso em: 03 jun. 2014.

SERPA, Egídio. Multinacionais do varejo chegam a Juazeiro do Norte. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 26 nov. 2011. Disponível em: <<http://blogs.diariodonordeste.com.br/egidio/economia/multinacionais-do-varejo-chegam-a-juazeiro-do-norte/>>. Acesso em: 08 out. 2014.