

JUSSARA DE FÁTIMA ALVES CAMPOS OLIVEIRA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA
RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL:
DO DECRETO Nº 2.208/97 À LEI Nº 11.892/08**

Goiânia-GO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA
RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL:
DO DECRETO 2.208/97 À LEI 11.892/08**

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Oliveira, Jussara de Fátima Alves Campos.
O48i A institucionalização das políticas neoliberais na
reconfiguração da educação profissional no Brasil [manuscrito] :
do Decreto nº 2.208/97 à Lei nº 11.892/08 / Jussara de Fátima
Alves Campos Oliveira. – Goiânia, 2014.
206 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, Departamento de Educação, 2014.

“Orientadora: Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes
Carneiro”.

Bibliografia.

1. Ensino profissional. 2. Educação e Estado. I. Título.

CDU 377(043)

JUSSARA DE FÁTIMA ALVES CAMPOS OLIVEIRA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA
RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL:
DO DECRETO 2.208/97 À LEI 11.892/08**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora, em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Goiânia-GO

2014

JUSSARA DE FÁTIMA ALVES CAMPOS OLIVEIRA

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA
RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL:
DO DECRETO 2.208/97 À LEI 11.892/08**

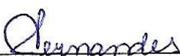
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Goiás, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutora em
Educação, sob a orientação da Professora Dra. Maria
Esperança Fernandes Carneiro.

Aprovada em 28 de agosto de 2014.

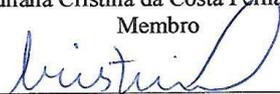
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro – PUC Goiás
Presidente



Profa. Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes – IF Goiano
Membro



Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita – PUC Goiás
Membro



Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho – IF Goiano
Membro



Prof. Dr. Wanderley Azevedo de Brito – IF Goiás
Membro

*Dedico esta tese ao meu esposo
Lázaro Antônio de Oliveira e aos meus
queridos filhos (Maria Carolina e Raphael)
e netas (Isadora e Gabrielle).*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter oportunizado a realização de mais esta etapa na minha vida.

À minha família, pela compreensão das ausências e o apoio incondicional.

À minha orientadora professora Dr.^a Maria Esperança, pela condução deste trabalho e por sua disponibilidade. Obrigada pela confiança e solidariedade, sempre presentes em nossa convivência, respeitando meus tempos e minhas possibilidades, pela orientação tranquila e pelos exemplos de compromisso e ética com o trabalho de pesquisa e a educação brasileira.

À Juliana Cristina da Costa Fernandes, minha amiga, por quem eu tenho grande admiração e carinho. Não há palavras que expressem meu agradecimento pela sua atenção, seu carinho e sua força em minha trajetória profissional. Você esteve, ao mesmo tempo, nesse processo de acertos e angústias e soube me ouvir, me incentivar e, por sua competência, é responsável pela revisão desta pesquisa.

Ao Diretor Geral do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, Prof. Gilson Dourado da Silva, pelo apoio e por investir na formação dos profissionais do seu quadro de servidores.

Aos docentes e técnicos administrativos dos *campi* Urutaí e Morrinhos, por terem dispensado seu tempo em responder ao questionário, viabilizando a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, por propiciarem momentos ricos de discussão.

Aos colegas do PPGE da PUC-GO, Turma 2011, pela alegria da convivência durante as disciplinas e palavras de motivação no período da escrita solitária.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram o convite para compor as Bancas de Qualificação e Defesa, minha imensa gratidão pelas valiosas contribuições.

Enfim, a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para este texto de mais de cem páginas: muito obrigada.

Chegou-se finalmente a uma época em que tudo aquilo que os homens tinham considerado como inalienável se tornou objeto de troca, de tráfico e se pode alienar. É a época em que as coisas até então eram comunicadas, mas jamais trocadas; dadas, mas jamais vendidas; adquiridas, mas jamais compradas - virtude, amor, opinião, ciência, consciência, etc - em que tudo finalmente entra no comércio. É a época da corrupção geral, da venalidade universal, ou para falar em termos de economia política, a época em que, tendo-se todas as coisas, morais ou físicas, tornado valores venais, entram no mercado para serem apreciados pelo seu mais justo valor".

(Karl Marx)

OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. **A Institucionalização das Políticas Educacionais Neoliberais na reconfiguração da Educação Profissional no Brasil: do Decreto 2.208/97 a Lei 11.892/08.** Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos a implementação das políticas educacionais neoliberais que nortearam as transformações da Educação Profissional e Tecnológica, tendo como fio condutor os ordenamentos normativos, a partir do recorte temporal da década de 1990, com a denominada Reforma da Educação Profissional à implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em 2008. A Educação Profissional, que remonta ao início do século XX com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, referenciada pela dualidade estrutural, marcada, historicamente, pela formação geral e para o trabalho, assistiu, no decorrer de mais de uma década, avanços e retrocessos, diante da perspectiva de consolidação de uma educação capaz de superar o viés de uma formação fragmentada, marcada por uma cultura secular de caráter assistencialista. A questão que colocamos em estudo prioriza o papel das políticas educacionais neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil e como isso reflete na compreensão de docentes, técnicos administrativos e gestores do interior do Instituto Federal Goiano. Para analisarmos o proposto por esta pesquisa, interrogamos os servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, dos *campi* Morrinhos e Urutaí, escolhidos entre os demais que compõem o Instituto, por terem características peculiares. O Campus Urutaí, com 60 anos, é o mais antigo e vivenciou todos os mecanismos de regulação desta modalidade educacional, a partir da primeira metade do século XX e o Campus Morrinhos, pelo modelo peculiar que apresentava, no decorrer do processo de consolidação dos Institutos, à época Unidade de Ensino Descentralizada. Para a construção da base empírica, foram entrevistados 25 docentes e 16 técnico-administrativos, dentre os quais 22 ocupam cargo de gestão. Com o percurso metodológico de abordagens qualitativas e quantitativas, utilizamos os procedimentos básicos: revisão bibliográfica, análise documental e questionário semiestruturado. Como aporte teórico para as reflexões desta pesquisa, foram estudados pesquisadores como Filgueiras (2006; 2007; 2010), Frigotto (2005; 2008), Kuenzer (1999; 2002; 2004), Lombardi (2005), dentre outros. Os resultados mostraram que apesar de ser um modelo que rompe com as reformas e práticas anteriores, muitos aspectos e tendências históricas se repetem no processo de institucionalização dos Institutos Federais. Por ser um espaço novo para a educação profissional, cabe aos gestores compreenderem como será estruturada essa mudança. Pretendemos, dessa forma, que esta pesquisa apresente informações que auxiliem na discussão dos planejamentos das políticas públicas atuais referentes à Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Palavras-chave: Educação Profissional – Políticas Educacionais Neoliberais – Instituto Federal Goiano.

ABSTRACT

In this research, we analyze the implementation of the neoliberal educational policies that guided the transformations of Professional and Technological Education, it having as thread the normative systems, from the time frame of the 1990s, with the so-called Reform of Professional Education to the implementation of Federal Institutes of Education, Science and Technology in 2008. The Professional Education, that dating back to the early twentieth century, with the establishment of Schools of Apprentice Craftsmen, referenced by structural duality, marked historically by general education and to work. Over the course of more than a decade, we watched advances and setbacks, facing the prospect of consolidating an education able to overcome the bias of a fragmented training, marked by a secular culture of welfare character. The question we study is about what is the role of the neoliberal educational policies in the reconfiguration of professional education in Brazil and how it reflects in the understanding of teachers, technical administrative staff and managers within the Federal Institute Goiano. To analyze the proposed by this research, we interrogated the servers of the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano, *campi* Morrinhos and Urutaí, chosen among those who compose the Institute, for they having peculiar characteristics. The Campus Urutaí, aged 60, is the oldest and experienced all the mechanisms of regulation of this educational modality, from the first middle twentieth century and the Campus Morrinhos, by the peculiar model that presented, in the course of consolidation of Institutes, at the time it was a Decentralized Teaching Unit. To build the evidence base, we interviewed 25 teachers and 16 technical administrative staff, among which 22 occupy a management position. With the methodological approach of qualitative and quantitative approaches, we use the basic procedures: literature review, document analysis and semi-structured questionnaire. As a theoretical contribution to the reflections of this research, we studied Filgueiras (2006; 2007; 2010) Frigotto (2005; 2008), Kuenzer (1999; 2002; 2004), Lombardi (2005) and others. The results showed that despite being a model that breaks with past practices and reforms, many aspects and historical trends repeat in the institutionalization process of the Federal Institutes. Being a new space for professional education, it is up to managers understand how this change will be structured. We intend, therefore, that this research will provide information to assist in the discussion of the planning of current public policies related to the Technical and Technology Professional Education.

Keywords: Professional Education – Neoliberal Educational Policies - Federal Institute Goiano.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Diferenças entre o Decreto nº 2.208 e o Decreto nº 5.154/4	55
Quadro 02 - Quantitativo de alunos matriculados de 2009 a 2013 por Campus	78
Quadro 03 - Modalidades de ensino e cursos ofertados pelo Campus Urutaí	82
Quadro 04 - Relação de Cursos Regulares ofertados pelo Campus Morrinhos	85
Quadro 05 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Ano 2007	91
Quadro 06 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente – Ano 2009	93
Quadro 07 - Matriz Curricular Curso Técnico em Agropecuária – Ano 2002	97
Quadro 08 - Matriz Curricular Curso Técnico em Agricultura – Ano 2002	98
Quadro 09 - Matriz Curricular Curso Técnico em Zootecnia – Ano 2002	99
Quadro 10 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Ano 2008	101
Quadro 11 - Identificação dos sujeitos da pesquisa	108
Quadro 12 - Referências constitutivas do perfil dos sujeitos da pesquisa	109
Quadro 13 - Tempo de trabalho na educação profissional e o Decreto nº 2.208/97	112
Quadro 14 - Considerações acerca do Decreto nº 5.154/04	118
Quadro 15 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica	129
Quadro 16 - Considerações críticas acerca do processo de transformação para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	131
Quadro 17 - Mudanças na atuação profissional com a criação do Instituto Federal Goiano	136
Quadro 18 – Impacto na região com a criação do Instituto Federal Goiano	139
Quadro 19 – A perda de identidade	140
Quadro 20 – Considerações acerca do diálogo entre os <i>Campi</i> que integram o Instituto Federal Goiano	143
Quadro 21 - O cumprimento das metas atribuídas aos Institutos Federais	145
Quadro 22 - Evolução da oferta de vagas por Campus – 2009 a 2011	146
Quadro 23 - Oferta de Cursos em 2009 e 2012	147
Quadro 24 - Índice de Eficiência Acadêmica – 2009 a 2013	148
Quadro 25 - Relação Alunos matriculados/Número de docentes em tempo integral – 2009 a 2013	148
Quadro 26 - Considerações críticas acerca da Reforma da EPT apresentadas pelos sujeitos que participaram dela	175
Quadro 27 - Considerações críticas acerca da continuidade e rupturas nos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04	179

Quadro 28 - Identificação dos pontos positivos e negativos da criação do Instituto Federal Goiano no ensino médio, superior e pós-graduação	182
Quadro 29 - Apresentação das mudanças ocorridas	188
Quadro 30 - Impactos regionais percebidos nesse processo de <i>ifetização</i>	190
Quadro 31 - Principais consequências da perda de identidade	194
Quadro 32 - Manifestações quanto ao cumprimento das metas federais	197

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evolução das Matrículas Atendidas – 2009 a 2013	63
Gráfico 02 - Formação Acadêmica dos Sujeitos	111
Gráfico 03 - Docentes e Técnicos Administrativos Gestores	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Evolução das Matrículas Atendidas – 2009 a 2013	62
Tabela 02 – Número de matrículas da Educação Profissional por dependência administrativa no Brasil – 2002 - 2010	63
Tabela 03 – Servidores ativos permanentes do IF Goiano Campus Urutaí	81
Tabela 04 - Valores de investimentos em obras	81
Tabela 05 - Orçamento do IF Goiano Campus Urutaí	81
Tabela 06 - Alunos bolsistas com moradia no IF Goiano Campus Urutaí	82
Tabela 07 - Considerações críticas acerca da Reforma da EPT apresentadas pelos sujeitos que participaram dela	114
Tabela 08 - Considerações críticas acerca da continuidade e rupturas nos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04	123
Tabela 09 - Identificação dos pontos positivos e negativos da criação do Instituto Federal Goiano no ensino médio, superior e pós-graduação	133
Tabela 10 - Apresentação das mudanças ocorridas	136
Tabela 11 - Impactos regionais percebidos no processo de <i>ifetização</i>	139
Tabela 12 - Principais consequências da perda de identidade	140
Tabela 13 - Manifestações quanto ao cumprimento das metas federais	146

LISTA DE SIGLAS

AEC	Associação de Educação Católica
ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
APL	Arranjo Produtivo Local
ASCOM	Assessoria de Comunicação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONAB	Companhia Nacional de Desenvolvimento
CONED	Congressos Nacionais de Educação
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EJA	Educação de jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMGOPA	Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
IES	Instituições de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	Luís Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PIQDTEC	Programa Institucional de Qualificação Docente
PLANFOR	Plano Nacional de qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

REP	Reforma da Educação Profissional
SEFOR	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UEP	Unidade Educativa de Produção
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
URV	Unidade Real de Valor

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO NEOLIBERAL.....	21
1.1 O neoliberalismo: a nova racionalidade burguesa em reação à crise dos anos 70/80	27
1.2 O pensamento neoliberal no Brasil	33
1.3 A política neoliberal para a Educação Profissional no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): a fragmentação, princípios generalistas, a dualidade histórica entre educação geral e educação profissional	36
1.3.1 O Decreto nº 2.208/97: a educação para a empregabilidade	40
1.4 A política para a Educação Profissional no governo Lula (2003-2010): sinais de ruptura e continuidade	48
1.4.1 O Decreto nº 5.154/04: a Reforma da Reforma	53
1.4.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma nova institucionalidade	60
CAPÍTULO II – A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO: PERCURSO HISTÓRICO NOS <i>CAMPI</i> DE URUTAÍ E MORRINHOS	69
2.1 A Rede Federal de Educação Profissional: um breve histórico	69
2.2 A gênese do Instituto Federal Goiano	77
2.2.1 O Campus Urutaí	79
2.2.2 O Campus Morrinhos	83
2.3 O impacto das políticas neoliberais nos <i>campi</i> de Urutaí e Morrinhos: perspectiva histórica	86
2.3.1 A implementação do Decreto nº 2.208/97 e do Decreto nº 5.154/04 no Campus Urutaí	86

2.3.2 A implementação do Decreto nº 2.208/97 e do Decreto nº 5.154/04 no Campus Morrinhos	95
2.4 Os desafios esperados com a expansão da Rede Federal de Educação com a criação dos Institutos Federais	104
CAPÍTULO III – AS VOZES DOS SUJEITOS HISTÓRICOS: DOS TEXTOS LEGAIS ÀS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS	107
3.1 Procedimentos Metodológicos	107
3.2 Perfil Geral dos sujeitos participantes da pesquisa	109
3.2.1 Referências constitutivas do perfil dos sujeitos da pesquisa	109
3.2.2 Tempo de trabalho na Educação Profissional e o Decreto nº 2.208/97	111
3.3 As vozes dos sujeitos da pesquisa acerca da Reforma da Educação Profissional e suas possibilidades de avanços	113
3.3.1 Considerações dos sujeitos acerca do Decreto Nº 5.154/04	118
3.3.2 Considerações críticas dos sujeitos em relação às continuidades e rupturas entre o Decreto nº 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/04	122
3.4 A transformação das Instituições em Campus do IF Goiano	128
3.4.1 Os impactos advindos com a criação do IF Goiano na visão dos sujeitos	133
3.4.2 As vozes dos sujeitos da pesquisa acerca da atuação profissional decorrente dos impactos e mudanças preconizadas pela criação dos IFETs	136
3.4.3 As vozes dos sujeitos da pesquisa acerca dos impactos regionais decorrentes da criação dos IFETs	138
3.4.4 O diálogo entre os <i>campi</i> do IF Goiano	142
3.4.5 As vozes dos sujeitos da pesquisa acerca do cumprimento das metas federais definidas para os IFETs	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	159
APÊNDICE A	170

APÊNDICE B	172
APÊNDICE C	175
APÊNDICE D	179
APÊNDICE E	182
APÊNDICE F	188
APÊNDICE G	190
APÊNDICE H	194
APÊNDICE I	197

INTRODUÇÃO

O processo de elaboração dessa pesquisa se insere no contexto de nossa experiência de 19 anos como docente na área de educação profissional, em que vivenciamos as transformações desde a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, passando pela implementação da Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, até a implantação do Instituto Federal Goiano. Tal experiência nos motivou a analisar como se deu a implementação das políticas para a educação profissional na instituição, a partir da década de 1990.

A opção pelo recorte temporal de 1997 a 2010 deu-se pelo fato de haver ocorrido, neste período, mudanças significativas e reações de docentes e técnicos administrativos, que implicaram na falta de consenso em relação às reformas impostas, com sérias repercussões nas escolas técnicas e agrotécnicas de todo país.

O Brasil vivenciou, nas últimas décadas diversas mudanças em seu cenário educacional. Dentre as principais, destacamos as reformas da educação profissional implantadas pelos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, que levaram as instituições federais de ensino técnico e tecnológico a promover algumas adaptações em seus currículos, nem sempre bem aceitas por parte dos docentes. A reforma implementada pelo Decreto nº 2.208/97 foi considerada, por muitos educadores, como uma imposição, pois contrariava os interesses da sociedade civil que, de forma organizada, há muito exigia a implementação de um modelo de educação que tivesse o trabalho como princípio educativo, voltada para a formação integral.

O mesmo ocorreu com as mudanças estabelecidas pelo Decreto nº 5.154/04, mas agora numa versão, teoricamente, contrária ao modelo das “competências” do Decreto nº 2.208/97. O novo instrumento legal abriu a possibilidade de integração dos ensinos médio e técnico, visando à formação geral do cidadão, amparado, principalmente, no conceito de politecnia, ou seja, a educação de nível médio deveria dar conta de formar o ser humano, integralmente, unindo ciência, cultura e tecnologia, favorecendo, assim, o desenvolvimento amplo de potencialidades. O Decreto nº 5.154/04 viabilizou maior flexibilidade, facilidade e agilidade na formação, permitindo, além da integração das modalidades de ensino técnico e médio em uma mesma matriz curricular, outras situações como a articulação concomitante ou subsequente, da cultura geral e técnica já estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97.

Em 2008, o governo Federal iniciou um trabalho de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, transformando os Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Os Institutos Federais são responsáveis pelo conjunto das políticas para a educação

profissional e tecnológica em curso, como: criação e expansão da Rede Federal, cooperação com os estados e municípios, ensino médio integrado, educação à distância, sistema nacional de formação de professores, elevação da titulação dos profissionais das instituições federais e a defesa de que a formação para o trabalho esteja vinculada a elevação de escolaridade dos trabalhadores, dentre outras.

Assim, nesse trabalho, buscamos conhecer, interpretar e analisar as políticas para a educação profissional, a partir da década de 1990, descrevendo suas implementações no Instituto Federal Goiano, apresentando e analisando aspectos que indiquem os avanços e impasses pelos quais a instituição tem passado nos processos dessas reformas.

Diante do exposto, a questão que colocamos nesse estudo é: qual o papel das políticas educacionais neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil e como isso reflete na compreensão de docentes, técnicos administrativos e gestores do Instituto Federal Goiano?

Nossa hipótese é que há contradições entre o que proclamam as políticas públicas e o que ocorre na realidade dos Institutos Federais. Há todo um conjunto de interesses em conflito _ individuais e coletivos, internos e externos à escola _ bem como projetos, estratégias, atos que se coadunam e/ou se contrapõem nessa realidade.

Temos por objetivo geral conhecer, interpretar e analisar as políticas educacionais para a educação profissional, implantadas a partir da década de 1990 e seus desdobramentos no Instituto Federal Goiano.

Para a consecução deste objetivo, consideramos importante o estabelecimento de outros objetivos de caráter específico. O primeiro deles é analisar como as políticas neoliberais têm interferido nas políticas educacionais que norteiam a educação profissional em nosso país.

O segundo está relacionado à interpretação e análise da implantação dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04, além da Lei 11.892/08 e as mudanças que ocorreram na nova estrutura de poder e gestão dos Institutos Federais de Educação.

Em terceiro plano, está o dimensionamento dos desdobramentos da expansão da Educação Profissional no âmbito do Instituto Federal Goiano, na perspectiva legal e dos sujeitos que responderam à pesquisa.

Em síntese, este estudo pretende interpretar e analisar as contradições das políticas educacionais para a educação profissional, abrangendo o período entre 1997 e 2010, ora em contraposição, ora em consonância com o discurso das políticas públicas para os Institutos Federais, no âmbito do Instituto Federal Goiano.

Para desenvolver a pesquisa, elegemos dois *campi* do Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí e Campus Morrinhos, buscando compreender como foram implantadas as reformas do ensino profissional ocorridas, a partir da década de 1990, a fim de detectar se as reformulações foram fundamentadas, na prática, pelos princípios norteadores das reformas, ou se limitaram a reorganizações curriculares em obediência aos marcos legais. Pretendemos, ainda, avaliar o nível de apropriação dos princípios da reforma pelos docentes e técnicos administrativos envolvidos e analisar, comparativamente, as reformas curriculares advindas com os Decretos 2.208/97 e 5.154/04, além da Lei nº 11.892/08.

Concorreu para a escolha dessas unidades o fato de que cada uma representa um segmento histórico de atuação da rede federal, bem como por estarem inseridas em contextos geográficos e socioeconômicos distintos.

Além disso, para a escolha dos *campi* que seriam analisados, procuramos contemplar uma instituição que surgiu a partir de um CEFET (Urutaí) e outra criada a partir de uma Unidade de Ensino Descentralizada - UNED (Morrinhos). O Campus Urutaí, com 60 anos, é o mais antigo e vivenciou todos os mecanismos de regulação, desta modalidade educacional, a partir da metade do século XX e o Campus Morrinhos, pelo modelo peculiar que apresentava, no decorrer do processo de consolidação dos Institutos, à época Unidade de Ensino Descentralizada. Estes *campi* escolhidos foram submetidos às mesmas orientações das políticas educacionais para a educação profissional a partir dos anos 1990. Lembrando que essas unidades são *locus* dos embates entre os diferentes grupos de interesses e, sobretudo, das discussões acerca do impacto das políticas neoliberais na educação profissional.

A escolha por essas unidades se deu porque, além de possuírem as características elencadas, anteriormente, elas foram consideradas como parte de uma rede e integrantes de uma modalidade de educação (educação profissional). O enfoque nas escolas significa, pois, estudar sua singularidade, sem desvinculá-las de suas relações mais amplas. Do ponto de vista metodológico, isto implica em complementar as observações de campo com as advindas de outras ordens sociais, como, por exemplo, a política educacional do país e suas formas de regulação (ANDRÉ, 1994).

Definimos o percurso metodológico centrado numa abordagem dialética, fundamentada no fato de concebermos a educação como processo omnilateral, que supera a perspectiva unilateral de formação para o trabalho, portanto, capaz de promover transformações nas relações sociais e de romper com o ciclo vicioso da reprodução histórica dos grupos dominantes.

A escolha do método dialético de análise não significa a opção por uma ferramenta

asséptica, como alerta Frigotto (2008), “uma espécie de metrologia dos fenômenos sociais” (p. 76, grifo do autor). Nessa perspectiva de análise, o método vincula-se a “uma concepção de realidade de mundo e de vida no seu conjunto” (p. 77). Considerando o homem um indivíduo inserido no conjunto das relações sociais, a dialética situa-se, assim, no plano de sua realidade, “no plano histórico sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (p. 75).

O histórico da relação de dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino técnico, que permeia a discussão das políticas públicas para a educação profissional no Brasil, em determinado período, coincide com a nossa trajetória de vinte anos atuando como docente na educação profissional e tecnológica. Foi esse percurso de atuação profissional que nos permitiu a identificação do problema em questão, e foi neste contexto que se estabeleceu a relação do sujeito com o objeto de pesquisa, relação esta que integra o processo de produção de conhecimento, conforme nos aponta Gamboa (2008):

A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre sujeito e o objeto, na qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza (p. 101).

A metodologia escolhida para desenvolvermos nossa pesquisa estrutura-se na abordagem quali-quantitativa. A pesquisa é qualitativa, pois fundamenta-se nas características dos estudos qualitativos descritas por Minayo (2007):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (p. 21).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Para Minayo (2007), ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Por esta razão o passo inicial para esta pesquisa foi o de definir os sujeitos sociais pesquisados, bem como a amostra necessária. São estes sujeitos, os docentes, técnicos administrativos e gestores, que respondem à problematização no que diz respeito às categorias analisadas.

Há também a necessidade de fazer levantamentos quantitativos a respeito das características dos sujeitos pesquisados como: gênero, faixa etária, formação acadêmica, tempo de atuação na educação profissional, dentre outras.

Os recursos metodológicos utilizados para a coleta de dados são a revisão bibliográfica, a pesquisa documental e o questionário semiestruturada. Na revisão bibliográfica, através do estudo histórico da educação profissional e tecnológica, buscamos os autores que discutiram as políticas públicas para a educação profissional, além de analisarmos os fenômenos como a globalização, a hegemonia neoliberal, os mecanismos de regulação e o processo de implementação dessas políticas.

Para conhecermos como se deu a implantação das políticas para a educação profissional, a partir da década de 90, nos *campi* Urutaí e Morrinhos, são analisados documentos oficiais do período como: leis, decretos, portarias, resoluções e projetos pedagógicos dos cursos, além de referências bibliográficas.

Para estabelecer o diálogo com o corpo empírico da pesquisa, foi realizado questionário semiestruturado (Apêndice B), constituída por vinte questões, com roteiro orientado pelos três marcos legais mencionados, a fim de compreendermos em que medida os processos de mudanças, rupturas e resistências se estabeleceram.

Em relação aos procedimentos adotados, foram enviados, aos sujeitos, um convite, via e-mail, para participação na pesquisa. O universo inicial da pesquisa constituiu-se de 100 servidores que atuavam na instituição, no período de 1997 a 2010, sendo 60 docentes e 40 técnicos administrativos. Desse universo, 41 (41%) sujeitos responderam à pesquisa, sendo 25 docentes (61%) e 16 (39%) técnicos administrativos.

Um aspecto importante quanto aos sujeitos da pesquisa, é que os nomes foram preservados, porque foi firmado o compromisso de manter o critério do anonimato para os participantes da pesquisa. Dessa forma, os sujeitos estão caracterizados por siglas: Técnicos Administrativos (ADM.01 até ADM.16) e Docentes (DOC.01 até DOC.25) e Gestores (GEST.01 até GEST.22).

A sistematização, a descrição e a interpretação dos dados coletados são feitas segundo o procedimento de pesquisa “análise de conteúdo”. Por este tipo de procedimento, os dados são considerados mensagens que devem estar necessariamente vinculadas às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2008). Segundo a autora, a análise de conteúdo tem como finalidade a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que pode ou não recorrer a indicadores quantitativos.

Portanto, produzir inferências nestas condições tem um significado explícito e pressupõe a comparação dos dados obtidos com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Contudo, cabe lembrar o alerta feito por Moraes (1999) de que a análise de conteúdo não deixa de ser também uma interpretação

pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. De acordo com esse autor, não é possível uma leitura neutra, pois toda leitura se constitui numa interpretação.

Por meio da análise de conteúdo, buscamos extrair da fala dos sujeitos, a visão que possuíam sobre o impacto das políticas para a educação profissional implantadas nos *campi*, *lócus* desta pesquisa, a partir dos anos 1990. Desta forma, procuramos não perder de vista as condições contextuais em que os dados foram originados, assim como buscamos levar em conta as inferências que fizemos na leitura dos documentos e questionários realizados, a partir de nossa visão de mundo, enfim, nossa percepção e interpretação dos dados.

O presente texto é estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo realizamos um estudo dos conceitos e fundamentos específicos do processo de elaboração e implementação das políticas públicas. Na sequência, analisamos as reformas educacionais para a educação profissional ocorridas na perspectiva neoliberal, a partir da década de 1990, com destaque para os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004.

No segundo capítulo, o foco de análise está centrado no impacto dessas políticas no âmbito do Instituto Federal Goiano. Para alcançar esse objetivo, escolhemos como *lócus* da pesquisa, dois *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano: o Campus Urutaí, e o Campus Morrinhos.

No terceiro capítulo, buscamos apreender a recepção e percepção dos servidores docentes e técnicos administrativos, considerando, também, o perfil de gestores que alguns destes servidores apresentaram, diante das transformações postas à educação profissional, a partir da década de 1990, sobretudo, quanto à transformação dessas instituições em campus do IF Goiano.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO POLÍTICO-IDEOLÓGICO NEOLIBERAL

Expansionista, destrutivo e, no limite, incontrolável, o capital assume cada vez mais a forma de uma crise endêmica, crônica e permanente, com a irresolubilidade de sua crise estrutural, fazendo emergir, na sua linha de tendência já visível, o espectro da destruição global da humanidade, sendo que a única forma de evitá-la é colocar em pauta a atualidade histórica da alternativa societal socialista (ANTUNES, 2002).

Neste capítulo, propomos esclarecer de que forma as políticas neoliberais interferem nas políticas educacionais que norteiam a educação profissional. Nossa análise se inicia na reforma da educação profissional, nos anos 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em que se estabeleceu a separação completa entre o ensino médio e a formação profissional de nível técnico, seguida das ações do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), nos anos 2000, quando foi retomada a proposição de integração do ensino médio com a educação profissional e foram criados os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

Partimos da concepção de que a educação pertence ao campo de políticas públicas sociais, que podem ser de Governo ou de Estado. É importante diferenciar Estado de Governo. Estado é o conjunto de instituições permanentes como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico, necessariamente, que possibilitam a ação do governo. Já Governo é o conjunto de programas e projetos “que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p.31).

Para os clássicos da política (Hobbes, Locke e inclusive Rousseau), assim como Smith e Hegel, o Estado é visto como representante de uma coletividade social, como um produto de todos e da razão, acima das classes e dos interesses particulares. É, portanto, provedor do bem-comum (CARNOY, 1990). Diferentemente, para Marx, se a sociedade é dividida em classes, burgueses versus proletários, o Estado não pode ser a encarnação de um interesse universal (o bem-comum), justamente porque ao defender a propriedade privada ele possibilita a exploração da minoria proprietária dos meios de produção sobre a maioria não proprietária, garantindo, deste modo, a manutenção e o antagonismo entre as classes sociais (MARX e ENGELS, 1987). Assim concebido, o Estado é um Estado de classe, uma entidade que no capitalismo defende os interesses da burguesia, um instrumento e instituição de exploração dominado pela burguesia. O Estado não é “responsável pela representação da ‘coletividade

social’, acima dos interesses particulares e das classes”, nem o “curador da sociedade como um todo”. Na verdade,

O Estado é um instrumento essencial de dominação de classes na sociedade capitalista. Ele não está acima dos conflitos de classes, mas profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio da dominação de classe (CARNOY, 1990, p.67).

Em Karl Marx, portanto, o Estado é a expressão política da classe dominante sem, porém, ser originário de um complô de classe, ou seja, posteriormente tanto Marx como Engels defendem que o Estado tem suas origens na necessidade de controlar os conflitos sociais entre os diferentes interesses econômicos¹ e que esse controle é realizado pela classe economicamente mais poderosa na sociedade (CARNOY, 1990).

Gramsci, ao longo de seu trabalho formula dois conceitos de Estado. De um lado, é apresentado o Estado unilateral ou Estado em sentido estreito, aquele que se identifica com o governo, que possui funções coercitivas; através dele se exerce a dominação de classe. De outro lado, Gramsci apresenta o Estado integral ou Estado em sentido amplo; este pressupõe a direção intelectual e moral, a maneira como se realiza a hegemonia. Para Gramsci (1976, p.87), “O Estado é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados”.

Gramsci propõe uma teoria ampliada do Estado, considerando, principalmente, a concepção marxista. Se em Marx, a fundamentação do Estado encontra-se em modos e processos de produção e sua conseqüente formação econômica e social, em Gramsci temos novas abordagens que a esfera social, política e econômicas absorveram com o desenvolvimento do sistema capitalista (GRAMSCI, 2000).

Em Gramsci, o Estado é problematizado e não se apresenta como um simples alvo a conquistar. Ele se tornou algo “complexo que se enraizou na sociedade. Não pode mais, se é que alguma vez isso foi correto, ser visto como exterioridade. Com sua imensa burocracia, ele é capaz de vigiar e punir, mas também organizar e representar” (DIAS, 1996, p. 30).

¹ Nesse sentido, é célebre o conceito desenvolvido na *Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* (1884) por Marx e Engels: “O Estado não é, pois, de forma alguma, um poder imposto à sociedade de fora para dentro; tampouco é a “realização da ideia moral” ou “a imagem e realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes, um produto da sociedade num determinado estágio de desenvolvimento; é a revelação de que essa sociedade se envolveu numa irremediável contradição consigo mesma e que está dividida em antagonismos irreconciliáveis que não consegue exorcizar. No entanto, a fim de que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos conflitantes não se consumam e não afundem a sociedade numa luta infrutífera, um poder, aparentemente acima da sociedade, tem-se tornado necessário para moderar o conflito e mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. **Este poder, surgido da sociedade, mas colocado acima dela e cada vez mais alienado dela, é o Estado.**” (Grifo nosso).

Gramsci desenvolveu um enfoque marxista alternativo do Estado, ou seja, “todo complexo de atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém seu domínio, mas procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais exerce sua dominação” (GRAMSCI, 2000, p. 244). O Estado em Gramsci, portanto, é o espaço onde a classe dominante exerce, mantém e conquista seu poder por meio do consentimento, e não somente pela força.

Quanto à concepção de políticas públicas, estas são consideradas como “o Estado em ação”; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001, p.31). Sua materialização e implementação (entendida como um programa de ação), concebidas para um determinado setor, devem ser compreendidas como integrantes de uma totalidade maior, ou seja, do projeto de sociedade capitalista na qual a mesma está inserida. A valorização da política pública aparece relacionada ao aspecto distributivo, porém, ele é tão importante quanto o sentido de construção humano-social que, não podendo ser mensurado, tende a ser relegado a um plano inferior.

Segundo Azevedo, para analisar as políticas públicas, é essencial enfocá-las “em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato. Isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados em todo o tecido social e que tem o Estado o *locus* de sua condensação”, (POULANTZAS apud AZEVEDO, 2004, p. 5). Porém, em um plano mais concreto,

o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (...) outra importante dimensão que se deve considerar é que as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Nesse sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 5-6).

Para Cunha e Cunha (2005, p.12), “as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado [Democrático] às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo”. Observa-se que sua construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidos. Entretanto, numa sociedade de conflitos e interesses de classe, as políticas públicas são o resultado do jogo de poder

determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidos pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. A política pública representa uma ação do Estado pautada pela correlação de forças dos diferentes grupos que compõem o contexto do qual esta política emerge e no qual será aplicada.

De acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.8), o Estado na sociedade moderna, constitui a expressão das contradições presentes nas relações de produção que se instalam na sociedade civil e, a partir destas contradições, orienta suas ações.

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

A construção de políticas públicas não se limita à vontade política do governante, mas também aos esforços necessários para garantir o aporte e a alocação de recursos que permitam os investimentos na política pública. A vontade política e as escolhas das áreas para investimentos são indícios do tipo de projeto político aos quais os governantes estão vinculados.

[...] Tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até o Estado, e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação [...] (AZEVEDO, 2004, p. 60).

Dessa forma, o Estado moderno, sob o discurso da democracia, incorpora as demandas de diferentes grupos sociais e neste processo acaba, também, incorporando as contradições presentes na disputa de interesses destes grupos. Nesta relação entre Estado e sociedade, a definição das políticas públicas acaba sendo orientada por esta disputa, sendo que o maior ou menor grau de influência dependerá do grau de organização destes grupos.

Embora os interesses dos grupos com maior influência permaneçam na definição de uma política pública, o Estado age de forma a administrar os conflitos por meio de ações no sentido de diminuir as pressões de grupos opostos. Nesta perspectiva, a política pública propõe uma ação pela qual o Estado administra os conflitos entre diferentes grupos sociais, buscando um equilíbrio formal entre suas demandas, além de procurar manter e reproduzir o modelo hegemônico de sociedade. Azevedo (2004) afirma que as políticas públicas emergem de uma necessidade, problema social ou de uma questão socialmente problematizada, que é a

divisão dos recursos públicos entre as classes sociais. Por sua vez, tal divisão é consoante à correlação das forças políticas.

Segundo a autora, as políticas sociais representam a materialidade da intervenção do Estado no projeto dominante de sociedade que se pretende implantar ou reproduzir. Dessa forma, por assumir esta característica, a política educacional é considerada uma política social.

Bianchetti (2001, p.88) considera as políticas sociais como as “estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social”.

Sendo a política educacional parte de uma totalidade maior, devemos sempre concebê-la em sua articulação com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. Nessa perspectiva, devemos considerar que uma política educacional articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico e/ou conjuntural. No desenvolvimento das sociedades capitalistas, inclusive, podem ser encontradas estratégias de promoção de políticas sociais que mantêm estreita relação com as necessidades de acumulação do capital (GRABOWSKI, 2010, p.29)

Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.10) afirmam que

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

Azevedo (2004), entretanto, destaca que as políticas públicas refletem não apenas as relações de poder e os conflitos que operam na sua definição, como também a própria representação que a sociedade apresenta de si no momento histórico em que estas emergem. Compreendendo as políticas públicas, enquanto resultado da prática social, é necessário que se investigue as especificidades históricas e o sistema de significações que permeiam as relações sociais e caracterizam sua implementação em determinado contexto.

A política educacional definida como *policy*– programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as

desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto. A questão, pois, é ter o sábio equilíbrio: manter uma postura objetiva que dote o conhecimento produzido de um coeficiente científico, sem abdicar de um nível analítico que contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação [...] (AZEVEDO, 2004, p. 9)

Assim, para se investigar uma determinada política educacional, é necessária uma abordagem que procure compreender a forma dialética como as determinações globais e as especificidades locais relacionam-se na implementação da mesma.

De acordo com Azevedo (2004, p. 15), nenhuma orientação externa é incorporada, mecanicamente, para qualquer sociedade, pois ela passa por um processo de recontextualização com base nas características históricas da sociedade a que se destina.

Os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente re-significados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios ditados pelo espaço global; o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva à própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação, sejam nos sistemas de ensino ou nas próprias escolas. Na medida em que as orientações globalizadas se direcionam para contextos socioculturais que não são homogêneos, resultam em processos que buscam articular a lógica do global, do regional e do nacional, e, no interior das sociedades, as lógicas que regem as instituições e, em particular, os espaços, locais.

Neste processo de recontextualização, em nível global, a política educacional apresenta um fenômeno com características comuns. Entretanto, localmente, apresenta singularidades próprias de cada contexto. Desse modo, sua apreensão requer uma análise relacional sobre a forma como estes níveis diversos se articulam, buscando-se, assim, o entendimento das contradições específicas que resultam das determinações globais.

Embora a política educacional seja parte da totalidade de um projeto de sociedade, é necessário considerar também que ela se concretiza no espaço escolar, sendo que

O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação. Política que, nesta forma de compreensão, diferencia-se do significado de *politics* ou política-domínio (LAFER, 1975). Isto não significa desconhecer que uma *policy* - o programa de ação – seja construída em função de decisões políticas – da *politics* ou da política-domínio - refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade (AZEVEDO, 2004, p.59).

Por conseguinte, sob este enfoque, o espaço escolar torna-se elemento fundamental para a investigação, pois é neste campo que se concretiza as ações da política educacional, articulando, de forma dialética, as relações de poder e dominação que estabelecem na sociedade as significações e as especificidades históricas daquela realidade.

Para Azevedo (2004), a investigação da política educacional, a partir do materialismo histórico-dialético supera a denúncia das grandes determinações e assume importância fundamental na compreensão das contradições que resultam da relação destas determinações com as especificidades históricas de cada contexto.

Este é, sem dúvidas, um campo importante na construção da vida cotidiana e pouco explorado nos estudos próprios da área. Desvendá-lo, portanto, pode ser um modo de se ir bem mais adiante dos desvelamentos que se voltam para as chamadas “grandes determinações” e que pouco têm acrescentado em termos de respostas mais concretas para o surgimento de um padrão mais igualitário para a política educacional. Tais considerações ganham importância, sobretudo, quando se tem por parâmetro a fase atual por que passam as sociedades, onde os rumos do desenvolvimento vêm se apoiando na disseminação e (re-)construção de novos sistemas valorativos, para que se mantenha a mesma ordem injusta e desigual. Neste contexto, não se pode esquecer que se tratam de processos em que a educação, as políticas e as (re)formas concernentes, estão sendo avocadas como elemento fundamental (AZEVEDO, 2004, p. 68).

Diante do exposto, para melhor compreensão da relação entre políticas públicas e educação, analisamos, a seguir, a presença dos princípios neoliberais nas políticas públicas brasileiras, a partir da década de 1990, entre elas, aquelas voltadas para a educação profissional. Consequentemente, nosso esforço se concentrará na reflexão e na análise daquilo que consideramos fundamental, ou seja, qual o papel das políticas educacionais neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil e como isso reflete na compreensão de docentes, técnicos administrativos e gestores do Instituto Federal Goiano.

1.1 O NEOLIBERALISMO: A NOVA RACIONALIDADE BURGUESA EM REAÇÃO À CRISE DOS ANOS 70/80

Na visão marxiana, o Estado é o aparelho ou conjunto de aparelhos cuja principal função é tentar impedir que o antagonismo de classe degenera em luta. Entretanto, este mesmo Estado não se atém a mediar os interesses das classes opostas, mas acaba por contribuir e reforçar a manutenção do domínio da classe dominante sobre a classe dominada. Temos aqui, portanto, a dominação de uma classe sobre as outras, ou seja, o poder organizado de uma classe para oprimir uma outra, sendo o Estado a expressão dessa dominação de classe.

Décio Saes (1985) problematizou a formação do estado burguês no Brasil, entre os anos de 1888 e 1891, destacando um processo marcado por contradições entre as frações dominantes e as próprias forças produtivas. O autor ainda ressaltou a existência de uma relação intrínseca entre o modo de produção e determinada formação da composição do aparelho de Estado. Segundo Saes,

o Estado burguês cria as *condições ideológicas* necessárias à reprodução das relações de produção capitalistas. E o faz na medida em que desempenha uma *dupla função*: a) individualiza os agentes da produção (produtores diretos e proprietários dos meios de produção) mediante a sua conversão em pessoas jurídicas: isto é, sujeitos individuais aos quais se atribuem direitos e vontade subjetiva. (...) b) Neutraliza, no produtor direto, a tendência à ação coletiva, decorrente do caráter socializado do processo de trabalho, e determina, por esse modo, a predominância, no produtor direto, da tendência ao isolamento, decorrente do caráter privado assumido pelos trabalhos nesse processo. (...) Pela primeira função, o Estado burguês coloca o produtor direto no mercado de trabalho, como sujeito individual, dotado de vontade e de direitos; por esta segunda função, o Estado burguês neutraliza a tendência dos produtores diretos a se unirem num coletivo antagônico ao proprietário dos meios de produção: *a classe social* [grifos no original] (1985, p. 32-33).

O Estado burguês tem papel fundamental na manutenção da ordem burguesa ao organizar os interesses gerais da burguesia e, inversamente, ao desorganizar os interesses de classe do proletariado. Para Saes (1985), o Estado burguês neutraliza, no produtor direto, a tendência à ação coletiva,

organizando um outro coletivo, oposto à classe social. Um coletivo oposto e diferente: de um lado, ele unifica os agentes da produção já isolados no mercado (contrato de trabalho) ou no processo de trabalho (caráter privado dos trabalhos); de outro lado, ele reproduz esse isolamento, ao impedir a formação de um coletivo na esfera da produção. Em que consiste essa coletividade alternativa? Se a classe social se constitui a partir da definição de um interesse comum de todos os produtores diretos na liquidação da troca desigual entre uso da força de trabalho e salário (ou de um interesse comum de todos os proprietários dos meios de produção na preservação dessa troca), já tal coletividade nega tais interesses e se define como o interesse comum, de todos os agentes da produção (produtores diretos e proprietários dos meios de produção), em se estabelecerem como habitantes de um espaço geográfico delimitado, o território. Tal coletividade é o *povo-nação*. Esta é a *forma de coletividade* que o Estado burguês propõe aos agentes da produção antagonicamente relacionados no processo de extorsão de mais-valia (p. 33).

Segundo o autor, estas formulações podem ser expostas de maneira menos abstrata:

O Estado burguês, ao representar a unidade (vale dizer, proceder à unificação formal ou aparente) dos membros das classes sociais antagônicas no povo-nação, desempenha a função de neutralizar a tendência à formação de comitês de fábrica, de sindicatos operários e de partidos revolucionários; isto é, de atomizar os produtores diretos, conservando-os num estado de massa (individualismo, concorrência no mercado de trabalho) e impedindo a sua constituição em *classe*

social (na fábrica, num ramo da indústria etc.) [grifos no original] (SAES, 1985, p. 34).

A ideologia da classe dominante responsabiliza o indivíduo pela sua condição de desemprego, pobreza e miséria, conforme a lógica capitalista. Nas sociedades capitalistas, vivemos em um mundo de incertezas, cujo campo econômico encontra-se em crise permanente, enfraquecendo o campo social, tendo como resultado, assim, o acirramento das divisões e lutas de classes.

As condições econômicas interferem de tal maneira na educação, que as mudanças ocorridas nessa área são resultado de um contexto maior, de escala internacional, ligada à mundialização do capital. Dessa forma, os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e as grandes corporações transnacionais² impõem suas regras aos países periféricos, a fim de garantir os interesses do capital. Conforme sublinha Lombardi:

[...] não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe [...] não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (2005, p. 4).

As sucessivas crises, produzidas pelo capitalismo, ao longo de sua história, transformaram sua forma de organização da vida social. Para Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte, onde imperava o capitalismo. As ideias neoliberais começaram a ganhar espaço, a partir da década de 1970, em reação à política colocada em prática contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Nesse período de recessão econômica, o capital passou a dar sinais de crise de sociabilidade, através de uma tendência decrescente da taxa de lucro, decorrente do excesso de produção; do esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; da desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de Bretton Woods³; da crise do

² Empresas transnacionais são corporações que não têm seus capitais originários especificadamente deste ou daquele país e não necessariamente dominam o processo de produção em seus diferentes segmentos, ou seja, a totalidade da cadeia produtiva de um produto. Um certo produto pode, dentro deste sistema, ter seus componentes produzidos em diversas regiões do mundo e montados em alguma localidade específica. Isso acontece principalmente sob a economia dita globalizada, em que as corporações (empresas) buscam a redução de seus custos (de mão-de-obra, de impostos, de acesso a financiamentos mesmo em países mais pobres do que aquele da qual ela se originou, etc) com o objetivo de se tornarem mais competitivas e de dominarem amplo percentual do mercado a que se destinam seus produtos e/ou serviços.

³ Bretton Woods foi o nome dado a um acordo de 1944 no qual estiveram presentes 45 países aliados e que tinha como objetivo reger a política econômica mundial. Segundo o acordo de Bretton Woods, as moedas dos países membros passariam a estar ligadas ao dólar variando numa estreita banda de +/- 1%, e a moeda norte-americana estaria ligada ao Ouro a 35 dólares. Para que tudo funcionasse sem grandes

“Estado de Bem-Estar Social”⁴, da intensificação das lutas sociais (com greves, manifestações de rua) e da crise do petróleo.

Hayek (1977), um dos mais conhecidos representantes da doutrina neoliberal, afirma que as raízes da crise do sistema capitalista estavam localizadas no poder excessivo dos sindicatos e movimentos operários, que reivindicavam salários maiores e gastos sociais pelo Estado. Dessa forma, a doutrina neoliberal pregava um Estado forte em sua capacidade de romper com os sindicatos, mas insignificante em todos os gastos sociais e mais abundante nas intervenções econômicas a favor do capital. Em sua obra “O caminho da servidão”, o autor mostra-se, totalmente, contrário a qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado. Para Hayek, a limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado seria uma ameaça fatal, não só à liberdade econômica, como também à política.

Milton Friedman (1984), seguindo a mesma perspectiva de Hayek, defendia que a preservação da liberdade é a principal razão para a limitação e descentralização do poder do Estado. Segundo ele, “a principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas, preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados e promover mercados competitivos”

Silva Jr. (2002) denominou essa nova ordem econômica de *extended order* ou ordem estendida do mercado (da teoria de Hayek). Assim, o Estado, que antes se configurava como regulador da economia, provedor do pleno emprego e do crescimento econômico, passa a sofrer intervenções dos organismos financeiros internacionais. Os direitos sociais tornam-se mercadorias, por meio de deslocamentos do capital para as esferas sociais e políticas. O direcionamento da organização social é guiado pela racionalidade da acumulação de capital.

Subordinando-se à lógica do capital, o espaço social da educação e, especialmente, da educação profissional, reorganiza-se para responder às demandas do setor produtivo. A formação profissional, quando engendrada pela condição de mercadoria, submete-se à lógica da mercantilização, subordinando-se ao processo de parcelamento e de fragmentação resultantes das formas de aceleração do tempo socialmente necessário para sua produção.

De acordo com Anderson (1995), os principais reflexos da implantação de práticas neoliberais são a deflação, a desmontagem de serviços públicos, as privatizações de empresas

sobressaltos, foram criadas com o acordo Bretton Woods duas entidades de supervisão, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial.

⁴ O termo de origem inglesa Welfare State, ou Estado de Bem Estar Social, ou Estado-providência, coloca o Estado como protetor e defensor da sociedade, na condição de agente regulamentador para, em conjunto com a iniciativa privada, sindicatos e demais organismos sociais em prol do bem estar geral da sociedade, promovendo ações que proporcionem melhores condições de vida a população, voltadas para saúde social, política e a economia de um país, sendo dever do Estado assegurar políticas que visem à garantia dos serviços públicos e a proteção de seus administrados, tendo como principal idealizador e defensor do Estado de Bem Estar Social foi Karl Gunnar Myrdal.

estatais, o crescimento de capital corrupto e polarização social, seguidas da ampliação das desigualdades sociais.

Para o neoliberalismo, os gastos em serviços sociais aumentam, consideravelmente, o trabalho improdutivo e criam assalariados dependentes do excedente gerado pelos setores produtivos, burocráticos, com estabilidade no emprego, o que, conseqüentemente, acarretam a falta de competitividade.

Na década de 1980, com a intensificação da crise econômica nos países capitalistas, o discurso neoliberal⁵ surge atacando duramente o Estado de Bem Estar que teria reduzido a capacidade de poupança e investimentos do setor privado, sendo, portanto, responsável pelo fraco desenvolvimento da economia. Acusa-se também o Estado de inflacionar a economia, através de suas políticas sociais e de desviar investimentos de setores produtivos para os improdutivos.

No plano político, o fortalecimento na adoção das receitas neoliberais ocorreu com a vitória de Margareth Thatcher, na Inglaterra, em 1979 e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, em 1980. A Inglaterra sofre a limitação do poder do Estado, que reduz seu papel nas questões sociais econômicas, além da queda dos gastos com o *Welfare State*, redução da tributação, aumento dos gastos com a defesa e liberalização do mercado. A justificativa para tais medidas era a de que a maior abrangência da intervenção estatal deveria vir acompanhada, necessariamente, do aumento da receita, implicando em uma tributação mais elevada sobre os indivíduos. Ronald Reagan, nos Estados Unidos, adota políticas ortodoxas muito semelhantes às da Inglaterra. O Estado, também, é considerado a causa de todos os males. Dessa forma, para que o país recuperasse sua posição hegemônica seria necessária a volta ao liberalismo econômico, com contração da oferta monetária, redução da carga fiscal, desregulamentação do mercado e restabelecimento do dólar como moeda forte (SOARES, 1999).

Os países sociais-democratas, como a França e a Grécia, no início da década de 1980, também foram obrigados, tanto por pressões internacionais, quanto por pressões da elite nacional a se adequarem ao novo modelo de regulação econômica. Entretanto, essa massificação do modelo neoliberal não deve ser vista como hegemonia plena, visto que o ideário foi adequado à realidade social, política e econômica de cada país.

⁵ Grosso modo, podemos afirmar que o pilar implícito e político-ideológico do pensamento neoliberal é a tentativa de alçar o mercado ao grau máximo de regulação da vida social, a uma totalização supra classista (Bakhtin, 1995) invasora, não só das relações econômicas, mas das relações políticas e culturais: A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um "árbitro imparcial" das disputas. A ideia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico (BIANCHETTI, 2001, p.88).

Neste momento histórico, de acordo com Silva Jr.,

o capital torna-se o conteúdo principal do político. Por um lado, dado seu expansionismo para outros setores da economia, da sociedade e para outras áreas geográficas em nível planetário; por outro, pelo desenho das novas instituições cuja lógica é dada pela *extended order*. (2002, p. 35).

Dessa forma, antes do final dos anos 1980, o neoliberalismo já havia se consolidado como ideologia e passou a fazer parte dos planos de governos que antes se declaravam trabalhistas.

Na América Latina, as políticas neoliberais aplicadas seguiram um modelo criado pelo Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Estados Unidos: o chamado Consenso de Washington⁶. As políticas neoliberais foram implantadas, primeiramente, no Chile, durante o governo do General Pinochet, ainda na década de 1970, antes mesmo da Inglaterra. Cumprindo à risca o modelo neoliberal, caracterizou-se pela: liberalização da economia, alta taxa de desemprego, repressão sindical, concentração de renda em favor dos ricos e privatização de bens públicos. A aplicação do projeto neoliberal no Chile se deu depois da destruição do movimento operário e popular. Assim, não houve resistência significativa.

Seduzidos pelo discurso neoliberal, outros países da América Latina passaram a adotar as ideias neoliberais como o México com Salinas, Menem na Argentina, Carlos Andrés Perez na Venezuela e, em 1990, o Peru com Fujimori.

Segundo Anderson (1995), o êxito do ideal neoliberal deveu-se tanto à existência de regimes autoritários, quanto, no caso dos países democráticos, à existência da hiperinflação. Dessa forma, as reformas neoliberais tornam-se mais aceitáveis num quadro coercitivo, seja ele político ou econômico.

O ajuste estrutural desencadeou mudanças consideradas necessárias para os países periféricos através da aplicação de um receituário de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. Ressaltamos que as políticas gestadas pelo Consenso de Washington faziam parte de um movimento de ajuste no sistema mundial dentro do contexto da globalização financeira e produtiva. Trata-se de políticas econômicas de estabilização, acompanhadas de reformas estruturais liberalizantes para a sociabilidade do capital (SOARES, 1999).

Para Anderson (1995), qualquer que seja o balanço que se faça do neoliberalismo, ele será provisório, visto que esse movimento, ainda, está em curso na história. Embora tenha

⁶ A expressão Consenso de Washington, chamada também de neoliberalismo, nasceu em 1989, criada pelo economista inglês John Williamson, ex-funcionário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Numa conferência do Institute for International Economics (IIE), em Washington, Williamson listou políticas que o governo dos Estados Unidos preconizava para a crise econômica dos países da América Latina.

fracassado, economicamente, com graves crises de realização do capital nos Estados Unidos, em 2008, e na Europa, desde 2010, o neoliberalismo é uma doutrina ideológica que ainda se mostra forte e hegemônica no capitalismo. O autor, ainda, afirma que a hegemonia neoliberal é, uma verdade, mesmo que milhões de pessoas não acreditem em suas receitas. Entretanto, faltam novas receitas, que, segundo Anderson (1995), cabe a seus opositores apresentá-las.

1. 2 O PENSAMENTO NEOLIBERAL NO BRASIL

No Brasil, a doutrina neoliberal surge na década de 1990, no governo Fernando Collor de Melo, com o objetivo de empreender a reforma no Estado e tornar mais ágil suas decisões. A partir de 1990, o Brasil ingressou na era da política neoliberal. No contexto da crise do modelo nacional desenvolvimentista e da transição de um modelo centrado no mercado, pode ser identificado um marco provisório entre dois momentos da transição política brasileira: o período de democratização política, em que predominou a ideia de avançar em direção a formas mais participativas de democracia e o período impulsionado pelas políticas de liberalização econômica de corte neoliberal, que defendeu a administração pública gerencial⁷.

Segundo Filgueiras (2006), no Brasil, o neoliberalismo expressou-se num programa político-econômico específico, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e entre estas (classes) e as classes trabalhadoras. Devido às dificuldades de aglutinar os distintos interesses das diversas frações do capital⁸, o Brasil foi o último país da América Latina a implantar o projeto neoliberal. Embora houvesse recomendações de instituições multilaterais como o FMI, o projeto neoliberal, no Brasil, constituiu e consolidou seu programa político no próprio processo de sua implantação, como resultado das disputas políticas entre as diversas classes e frações de classes. Portanto, não havia um projeto

⁷ A administração pública gerencial teve início na segunda metade do século XX e surgiu como resposta à evolução econômica e social do Estado, diante da globalização e do desenvolvimento tecnológico. Este modelo constitui uma evolução na história da administração pública, por enfatizar aspectos de eficiência e eficácia operacional, da necessidade de redução do custo da máquina pública e aumento da qualidade dos serviços públicos oferecidos à sociedade. A lógica do modelo gerencial sinaliza que o Estado deve fazer mais com menos, ou seja, deve oferecer mais e melhores serviços públicos para a sociedade com menor custo operacional possível.

⁸ As distintas frações do capital devem ser identificadas e caracterizadas a partir dos distintos lugares e funções que diferentes conjuntos de capitais particulares ocupam e cumprem no processo de acumulação, em diferentes momentos da produção e reprodução do capital social – o que dá, objetivamente, a cada um desses conjuntos, internamente, uma forte unidade de interesses. Externamente, esses distintos lugares e funções de cada um dos conjuntos de capitais os colocam, potencialmente, em conflito entre si, apesar da condição geral de serem todos capitais e, por isso, possuírem o mesmo interesse na exploração do trabalho e a mesma lógica de caráter mais geral. Na prática, existem, pelo menos, quatro modos – não necessariamente excludentes - de se identificar, caracterizar e distinguir as diversas frações do capital, quais sejam: 1) A distinção clássica a partir da oposição entre produção e circulação, que identifica, de um lado, diferentes formas de capital produtivo (agrário e industrial) e, de outro, distintas formas que podem ser assumidas pelo capital dinheiro (bancário e comercial); 2) A distinção pela origem ou procedência do capital: nacional, estrangeiro ou associado; 3) A distinção pelo tamanho do capital: grande, médio e pequeno; 4) E, por fim, a distinção pelo lugar de realização dos lucros: o mercado interno, o mercado externo ou ambos os mercados (FILGUEIRAS, 2005, p. 180-181)

neoliberal prévio a ser implantado. Na realidade, o projeto neoliberal só se definiu, claramente, de forma *ex-post*, isto é, como resultado da luta de classes (FILGUEIRAS, 2006, p. 179-180).

Para Francisco de Oliveira (1995), o endeusamento do mercado iniciou-se com os militares e o processo de dilapidação do Estado prosseguiu no governo “democrático” de José Sarney. Durante o período da ditadura e do governo Sarney, o mau uso da máquina pública levou o país a abrir espaço para as políticas neoliberais. Além de o dinheiro público ser mal gasto pelos governantes, o Estado de bem-estar não funcionava e a população esperava por mudanças, sem contar que a burguesia não aprovava as políticas sociais e lutava, há muito tempo, para que o neoliberalismo chegasse ao Brasil. De acordo com Oliveira (1995), a aceitação das medidas neoliberais pela população brasileira está mais relacionada à falta de prestígio do Estado de bem-estar, do que aos fatores inflacionários ou ao sistema de governo, como aconteceu em outros países da América Latina.

Em relação ao Brasil, além da hiperinflação e da proliferação da desesperança na força coletiva, o que contribuiu muito para a penetração das propostas neoliberais foi a forma como se definiu, na prática, a redemocratização nacional, pois esta não se reverteu em melhorias efetivas nas condições de vida da massa da população, o que fundamentou uma desesperança, uma desqualificação, face à ação política e aos espaços públicos (NETTO, 1995).

Assim, no final da década de 80 e início da década de 90, presenciamos o desmonte da máquina pública, privatização de empresas, planos de licença incentivada e demissão voluntária, etc. Antunes (2005) denomina esse período de “desertificação neoliberal”. Nas palavras do autor:

A década iniciada com o governo de Fernando Collor de Mello, no Brasil, no início da década de 1990, nos legou um brutal processo de privatização, um amplo leque de desregulamentações, um intenso processo de reestruturação, um vasto movimento de financeirização e um enorme e desmesurado ritmo de precarização social. Se o governo Collor iniciou o neoliberalismo no Brasil de modo aventureiro foi, entretanto, com FHC que a década do social liberalismo ganhou impulso, ao comandar o país por oito anos. Tratava-se de outra racionalidade, porém, dentro do mesmo ideário, desenhado pelo Consenso de Washington. (p.1).

Em 1990, com a eleição de Fernando Collor de Melo, ganha força o discurso do Estado desperdiçador que precisava, pois, ser diminuído e racionalizado. O governo Collor realizou uma política econômica e externa que seguia as recomendações e diretrizes do chamado “Consenso de Washington”. Foi implementada uma ousada política de privatizações e de liberalização econômica, tanto no que tange aos fluxos de capitais, quanto aos fluxos de mercadorias.

Dentre as medidas adotadas pelo Plano Collor, em 15 de março de 1990, destacaram-se: a mudança da moeda; confisco de investimentos; aumento de tarifas públicas; a desindexação geral, principalmente, entre preços e salários; reformulação dos mercados cambiais, com a criação do dólar livre para as operações de exportação, importação e transações financeiras; programa de privatização e de desregulamentação; supressão de subsídios; reforma administrativa com o objetivo de instalar a demissão de funcionários públicos federais etc.

Com o processo de *impeachment* de Fernando Collor de Melo (1992-1994), o vice-presidente Itamar Franco assumiu o governo com orientações de resgatar a ética na política e preparar o país para a implantação de um novo plano de estabilização. Assim, sob o comando do então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, um grupo de economistas, dentre eles Edmar Bacha, André Lara Rezende e Pécio Arida, criaram o Plano Real, que passou por três fases. A primeira fase, chamada de fase do ajuste fiscal, estendeu-se de dezembro de 1993 a março de 1994, sendo colocado pela equipe econômica como condição para outras duas fases. A segunda fase começou com a introdução da Unidade Real de Valor (URV), no início de março de 1994, e foi constituída pela conversão dos preços em URVs. No dia 1º de julho de 1994, iniciou-se a terceira fase, com a Reforma Monetária que extinguiu o cruzeiro real e transformou a URV em Real.

A implantação do Plano Real foi, sem dúvida nenhuma, eficaz na obtenção de seu objetivo fundamental: a drástica redução da inflação. Esta passou de 46,60% em junho de 1994 para 3,34% em agosto e veio acompanhada por uma fase de rápido aumento da produção e do consumo, que se expressou em uma taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de 5,8% neste mesmo ano (FILGUEIRAS, 2000).

O sucesso do Plano Real levou Fernando Henrique Cardoso a vencer as eleições em 1994 e dar prosseguimento ao seu projeto econômico. Para Filgueiras e Gonçalves (2007), se o Plano Collor foi um momento de consolidação político-ideológica do projeto neoliberal no interior das diversas frações das classes dominantes, com o Plano Real este bloco se fortaleceu e se consolidou. O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) recoloca o projeto neoliberal nos trilhos.

O processo de liberalização e privatização será, realmente, intensificado, no governo de FHC. A política de estabilização foi considerada o aspecto mais importante, a curto prazo, pelo seu governo. Dessa forma, a política econômica externa e toda política governamental tornaram-se reféns do ingresso do capital financeiro internacional no país.

1.3 A POLÍTICA NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO (1995-2002): A FRAGMENTAÇÃO, PRINCÍPIOS GENERALISTAS, A DUALIDADE HISTÓRICA ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação significou um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir no sistema educacional consorciados com as empresas privadas. Buscou-se fazer isto de duas formas: direciona-se a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o mercado de trabalho, com uma visão meramente tecnológica, e, por outro lado, usa-se, também, a educação como meio para a difusão do liberalismo como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado.

O modelo neoliberal utiliza a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Dessa forma, são realizadas alterações no currículo com o objetivo de preparar o aluno para o mercado de trabalho, como também prepará-lo para aceitar os princípios da cartilha neoliberal (SILVA, 1995, p.12).

Desta forma, o modelo neoliberal se expressa como um projeto de construção e difusão de um novo senso comum que fornece coerência e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Conforme sublinha Gentili (1996):

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, elaboradas e difundidas por seus expoentes intelectuais - num sentido gramsciano - por seus intelectuais orgânicos (p.11).

Antes de adentrarmos na análise das políticas para a educação profissional no governo FHC, faz-se necessário situar a legislação dos anos 1990 nos quadros mais amplos da conjuntura nacional brasileira que, em última instância, definiu os interesses e os processos de constituição da política para o ensino médio e a educação profissional nos dias atuais, procurando compreender a ideia de escola única e politécnica como resultado do movimento de luta dos setores populares, representados no debate público no Congresso Nacional, por suas entidades organizadas (MULLER; SUREL, 2002).

O projeto inicial da nova LDB buscava desenvolver uma concepção educacional que enfatizava o pensamento crítico e inovador, o trabalho integrado, a ética. Essa visão

educacional não apontava tensões entre a formação do cidadão e a formação profissional (SINGER, 1996).

O primeiro projeto preliminar, apresentado pelo deputado Octávio Elísio, em 1988, preconizava uma educação de nível médio centrada na ideia de politecnia, que permitisse a superação da contradição entre o homem e o trabalho, através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho, como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens (SAVIANI, 1997).

O projeto foi encaminhado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, ao presidente, deputado Ubiratan Aguiar, que instituiu um Grupo de Trabalho, coordenado pelo deputado Florestan Fernandes e tendo, como relator o deputado Jorge Hage. O Grupo de Trabalho adotou como procedimento a consulta à sociedade civil organizada, por meio das instituições e organismos que a representavam, visando o encaminhamento de propostas para a elaboração da LDB. Com esse procedimento, a elaboração da lei não ficou restrita somente ao grupo de legisladores, a sociedade civil tomou conhecimento e manifestou-se, apresentando as suas reivindicações. Nos meses de abril, maio e junho de 1989, foram ouvidos, em audiência, cerca de 40 representantes de entidades e dirigentes de órgãos ligados à educação.

É necessário ressaltarmos que, durante o processo de elaboração da LDB, houve o conflito ensino público *versus* ensino privado. O embate político colocou-se entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP), formado por 26 entidades (científicas, especialistas de educação, secretários estaduais de educação e dirigentes municipais de educação, sindicais e estudantis) e as entidades que representavam o ensino privado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), do lado do grupo empresarial, a Associação de Educação Católica (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), do lado do grupo confessional. É importante registrarmos que esse embate definiu, com mais ênfase, a correlação de forças para aprovação do projeto (OLIVEIRA, 1997).

Após a realização de audiências, bem como de encontros com educadores, professores e especialistas na área, o relator do projeto, deputado Jorge Hage, apresentou à Comissão de Educação, duas versões do seu substitutivo, cujo ponto chave é a criação do Conselho Nacional de Educação como órgão deliberativo e formulador da política educacional.

Entretanto, com as transformações operadas ao longo da tramitação da LDB, na Comissão de Educação da Câmara Federal, o texto do Substitutivo Jorge Hage/1990 assumiu um certo grau de dualidade na relação educação e trabalho, no entanto ainda mantinha como

eixo fundamental para o ensino médio, uma educação politécnica ou tecnológica.

Em maio de 1992, o senador Darcy Ribeiro apresentou no Senado o seu projeto de LDB, cuja concepção contrapunha-se ao projeto em tramitação na Câmara. No Substitutivo do Senador Darcy Ribeiro para a LDB, a concepção da relação trabalho educação presente no documento, apenas previa a preparação básica para o trabalho, sem adentrar em maiores detalhes de como essa preparação seria concretizada, deixando para a legislação específica de regulação desse nível de ensino definir a forma e o conteúdo para se atingir esse objetivo.

O projeto foi para o Senado Federal em maio de 1993, dando início à segunda fase do processo. Após a realização de audiências públicas, em setembro de 1993, o relator, Senador Cid Sabóia de Carvalho apresentou seu substitutivo (PL nº 101/93), que retomou o projeto original, unificando o ensino fundamental em oito anos, além de eliminar as etapas terminativas, bem como mantendo os pontos principais do projeto oriundo da Câmara dos Deputados (PL nº 1.258-C/88). O projeto é aprovado pela Comissão de Educação do Senado, no entanto, não chega a ser votado em plenário por falta de quórum.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, retoma-se com força a visão neoliberal: reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, aberturas de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público e das empresas ou corporações privadas, informatização de processos decisórios, produtivos, de comercialização e outros, busca da qualidade total, intensificação da produtividade e da lucratividade da empresa ou corporação nacional e transnacional (IANNI, 1996, p.7).

Contando com o apoio da base parlamentar no Congresso Nacional, formada pela coligação dos partidos que o elegeram, o novo governo passa a utilizar de medidas provisórias para a execução de seu Programa, composto por privatização, retirada do estado da economia, desregulamentação de alto a baixo, ataque aos direitos sociais e humanos, desregulamentação do mercado de força de trabalho, “desconstitucionalização” da Constituição-cidadã de Ulysses Guimarães. Enfim, um programa que se insere no projeto neoliberal (OLIVEIRA, 1995b, p. 66).

Com o objetivo de implementar seu programa, o governo empreende ações pontuais por área. Na área da educação, a correlação de forças para a aprovação da LDB sofre mudanças. Assim, a tramitação da lei de ensino teve continuidade no Senado Federal com indícios de grandes embates.

O governo, além de apoiar, explicitamente, o substitutivo Darcy Ribeiro exerceu, diretamente, a sua força sobre os senadores dos partidos políticos aliados, para que o mesmo

fosse aprovado. Ao se conciliar com o poder executivo, os senadores optaram pela rejeição do substitutivo apresentado pelo ex-Senador Cid Sabóia de Carvalho, e, em consequência, aprovaram o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro. Com isso acentuou-se o poder da sociedade política em detrimento da sociedade civil.

À medida que o substitutivo apresentado pelo senador Darcy Ribeiro foi o vencedor, vários parlamentares, principalmente dos partidos de esquerda, procuraram apresentar emendas que visassem aperfeiçoá-lo e, dessa forma, tentaram garantir alguns avanços. O substitutivo foi para votação no chamado turno suplementar e recebeu 315 emendas dos senadores, sendo aprovado em plenário do Senado em 08/02/96 e sua redação final em 29/02/96, com 91 artigos.

Todo o processo de discussão e elaboração da nova LDB foi marcado pelo esforço coletivo de profissionais de educação, que buscavam criar um modelo de ensino moderno e compatível com os novos rumos da sociedade. Havia um esforço nacional representado em amplas discussões sobre a implantação de uma escola democrática com um ensino público gratuito e de qualidade.

Foram oito anos de discussões e entraves burocráticos até que a nova LDB fosse aprovada. Apesar de todos os debates realizados pelos movimentos sociais, o governo federal, juntamente com o Congresso Nacional, criou entraves, de forma que a proposta de lei aprovada foi a do Senador Darcy Ribeiro, que atendia as determinações da Conferência Mundial de Educação de 1993 e, conseqüentemente, aos interesses do Banco Mundial

A principal mudança organizacional na educação nacional, com a aprovação da LDB/96, foi a sua divisão em dois níveis básicos: a Educação Básica, que compreende os nove anos do ensino fundamental mais os três anos do ensino médio; e a Educação Superior. A educação profissional é tratada em um capítulo à parte, portanto, não está inserida em nenhum dos dois níveis apontados.

Em relação à educação profissional, a LDB 9.394/96 promoveu uma concepção de ensino profissional para a formação de mão de obra para o mercado, desvinculado da formação do cidadão. Não obstante, o § 2º do Artigo 36 da Lei estabelece que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Por outro lado, do Artigo 40 emana que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996).

A “preparação básica para o trabalho” não se confunde com as habilitações profissionais, obrigatórias na Lei 5692/71 e facultativas na 7044/82, o que constitui mudança estrutural

decisiva na organização dos cursos. A LDB 9.394/96 acena para essa separação quando enuncia que o educando poderá ser preparado para o exercício de profissões técnicas, desde que se atenda a formação geral. Tal tendência é concretizada no Decreto 2208/97, que determina que a educação profissional terá organização curricular própria e independente do ensino médio (Ramal, 1999, p.13), conforme veremos a seguir.

1.3.1 O DECRETO Nº 2.208/97: A EDUCAÇÃO PARA A EMPREGABILIDADE

Um dos resultados da política do governo FHC, pautada no modelo societário neoliberal, é a reforma da educação profissional, implantada nas instituições federais de ensino a partir de 1996. A justificativa do Governo Federal, na época, era de que a Reforma da Educação Profissional possibilitaria a inclusão social de jovens e adultos trabalhadores através da profissionalização média, além de prepará-los para o mundo do trabalho dentro desse modelo político-econômico vigente.

Dentre as ações do governo Fernando Henrique Cardoso para a Educação Profissional destacamos o Decreto nº 2.208/97, a Portaria nº 646/1997, o Parecer nº 16/1999, a Resolução CNE/CEB nº 04/99 e a Lei nº 9.649/1998. Além disso, impôs-se a obrigatoriedade de ofertar cursos profissionais de nível básico a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como para trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, demonstrando a interferência do mercado na formulação das políticas educacionais. Mais do que isso, a profissionalização voltada para o mercado passa a ser realizada por módulos, como proposto pelo sistema S⁹, como também da transferência dos recursos públicos para a iniciativa privada. Para os educadores dessa modalidade de ensino, foi criada uma carreira com três níveis: básico, técnico e tecnológico.

O Decreto nº 2.208/97 regulamentava o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394/1996, organizando a educação profissional no Brasil, nos seguintes termos: “Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Assim, o aluno poderia realizar o curso técnico ao mesmo tempo em que cursasse o ensino médio, na forma concomitante ou na forma sequencial, após concluir o ensino médio.

⁹ **Sistema S** é o nome pelo qual ficou convencionado de se chamar ao conjunto de onze entidades que visam ao aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem estar social dos trabalhadores (saúde e lazer), cuja arrecadação, estabelecida pela Constituição brasileira, se dá através de contribuição das respectivas categorias. É assim chamado por ser a letra inicial de várias dessas entidades, como o já citado SENAI.

A Portaria CNE/CEB nº 646, de 14/05/1997, regulamentava a implantação do Decreto nº 2.208/97, na Rede Federal de Educação Tecnológica, que tinha até o ano de 2001 para se adequar às novas deliberações. Essa portaria determinava que as escolas da Rede Federal deveriam implantar o disposto nos artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 e no Decreto 2.208/97, o que, na maioria das escolas, não ocorreu em princípio, pois faltava clareza nas orientações advindas da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). No entanto, essa posição das escolas não se sustentou por muito tempo, o PROEP (Programa de Reforma da Educação Profissional)¹⁰, financiado, principalmente, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), impunha regras rígidas e só destinava recursos às escolas que implementassem a reforma.

Conforme o Parecer nº 16/1999 do Conselho Nacional de Educação – CNE/Câmara de Educação Básica – CEB, o formato independente dos cursos técnicos era vantajoso para o aluno, pois havia a flexibilidade na escolha de seu itinerário e, assim, ele ficava liberado de uma habilitação profissional vinculada a um ensino médio de três ou quatro anos. Quanto às instituições de ensino técnico, havia a possibilidade permanente de rever e atualizar seus currículos com maior versatilidade.

Esse parecer estabeleceu critérios para a organização e planejamento dos cursos, separando-os por áreas profissionais que incluíam as caracterizações, competências profissionais e cargas horárias mínimas para cada um, considerando como premissas básicas que as Diretrizes possibilitariam a definição de metodologias e de currículos a partir de competências profissionais gerais por área e, que cada instituição deveria construir seu currículo, de modo a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.

No parecer CNE/CEB Nº 16/99, fica clara a ideia de uma educação para “a preparação para a vida produtiva orientada pela política da igualdade e que deverá constituir uma relação de valor do próprio trabalho e do trabalho dos outros, conhecendo e reconhecendo sua importância para o bem comum e a qualidade da vida”. O Conselho Nacional de Educação acredita, ainda, que a nova LDB contribuirá para a cidadania, para uma política de igualdade na educação profissional e que constituirá “valores de mérito, competência e qualidade de resultados para balizar a competição no mercado de trabalho” (BRASIL, 1999a, p.38).

Sem analisar o contexto de uma sociedade capitalista, de classes, o Parecer CNE/CEB Nº 16/99, de outro modo, propõe:

¹⁰ O volume de recursos do PROEP era da ordem de 500 milhões. Destes, 50% eram mantidos pelo governo, sendo 25% do Ministério da Educação e 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, do Ministério do Trabalho e Emprego. O restante, ou seja, 50% era empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A superação de discriminações e privilégios no âmbito do trabalho é sobremaneira importante numa sociedade como a brasileira, que ainda apresenta traços pré-industriais no que se refere aos valores que orientam as relações de trabalho e a relação das pessoas com o trabalho; clientelismo, corporativismo, nepotismo, coronelismo, machismo, marcam muitos dos processos pelos quais os profissionais – competentes ou não – acendem a postos, cargos, atividades, posições e progridem – ou não – nas distintas carreiras e atividades (BRASIL, 1999a, p 584).

A Resolução CNE/CEB nº 04, de 05 outubro de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, elucidando que

(...) entende-se por diretriz o conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico (BRASIL, MEC/SEMTEC/PROEP, 2001, p.151).

Determinou-se, por meio desse documento, que as instituições de Educação Profissional implantassem as diretrizes até o início de 2001. Buscando atender tal determinação, as instituições investiram em pesquisa e planejamento, diversificando seus programas e cursos, porém, as dificuldades para reorganização da Educação Profissional de nível técnico foram eminentes e o período de transição, na prática, mostrou-se insuficiente para que as escolas pudessem elaborar e aprovar seus planos de curso. Diante disso, esse prazo teve que ser prorrogado, o que aconteceu através da Resolução nº 01 de 29 de janeiro de 2001, estendendo-o até o final do ano.

Já a Lei Federal nº 9.649 de 27/05/1998, vinculava a expansão da oferta de educação profissional a convênios com estados, municípios, distrito federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, deixando clara a redução do papel do Estado. Surge, portanto, a possibilidade de desenvolver, de forma progressiva, a privatização das instituições federais de educação profissional, mediante essas parcerias.

Por intermédio da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, pretendeu-se concretizar as diretrizes traçadas pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) rumo à constituição de centros públicos e fortalecer, no interior das escolas, a lógica empresarial. Isso possibilitaria o desenvolvimento progressivo do processo de privatização dessas instituições, mediante parcerias com o setor privado e prestações de serviços com o intuito de captar recursos financeiros, pois conforme essa Lei

Art. 47. O art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 5º - A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Es-

tados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2001, p. 49).

Quanto à organização da Educação Profissional, conforme o Decreto nº 2.208/97,

[...] será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (art. 2º). (BRASIL, 1997)

Dessa forma, segundo Oliveira, “a educação profissional passa à condição de complemento da educação básica e geral, constituindo-se em um sistema paralelo ao sistema escolar” (2001, p. 66). Assim, na concepção do Decreto, os novos cursos profissionais não exigem escolaridade anterior para a realização de cursos em nível básico e médio. A justificativa era a de que os objetivos da educação profissional deverão estar assentados no desenvolvimento das competências, exigidas pelo atual padrão produtivo.

A educação profissional passou a ser organizada em três níveis: *básico*, como modalidade de educação não formal, independentemente de escolaridade prévia; *técnico*, destinado a proporcionar habilitação profissional aos matriculados no ensino médio ou seus egressos; *tecnológico*, destinado a egressos do ensino médio e técnico, correspondendo a cursos de nível superior na área de tecnologia.

A polarização entre ensino médio versus ensino profissional estava em consonância com a nova divisão social do trabalho, visto que “as produções mais elevadas do trabalho humano só são possíveis, no regime da divisão capitalista do trabalho, graças à desumanização do trabalho produtivo da maioria” (ENGUIA, 1993, p. 120). Nessa perspectiva, os currículos eram organizados por competências¹¹, a fim de atender às exigências do mercado, que impunha regulações a esse processo.

A escola definia o perfil profissional do técnico baseada em pesquisas institucionalizadas ou referenciadas, realizada junto a empresários e sindicatos, tendo em conta as competências gerais e específicas, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Havia uma sintonia entre a escola e o mercado. A educação profissional, nesses moldes, regia-se pela lei da procura e da oferta, pois a existência do curso estava condicionada à confirmação da demanda pelo mercado.

A justificativa para a reforma da educação profissional pautava-se nas críticas ao modelo vigente de que havia um consumo elevado de recursos para os cursos técnicos, que

¹¹ A este respeito, ver RAMOS, Marise. A pedagogia das competências. São Paulo: Cortez, 2001.

atendiam os alunos de setores de renda mais elevada e a destinação desses alunos para os cursos superiores. Dessa forma, a ideia implícita na reforma era de que seria criado um modelo de educação profissional como alternativa em substituição à educação superior.

Surgiu, então, um discurso de ressignificação do sistema educacional, que passa a exigir uma educação básica e profissional, flexível e polivalente. Valoriza-se uma educação que contribua “para a formação de um novo trabalhador, com novas e maiores habilidades para o exercício de diferentes tarefas e para o relacionamento lógico com informações atualizadas continuamente” (POCHMANN, 2002, p. 51).

A flexibilização visava suprir o mercado de trabalho com mão de obra qualificada. Assim, era oferecida aos alunos a possibilidade de estabelecer diferentes caminhos no processo de profissionalização, bem como de buscar saídas intermediárias ou certificações parciais em função dos interesses de cada um e das necessidades do mercado de trabalho. Era permitido, também, um contínuo retorno do profissional à escola para novas especializações, conforme as demandas do mercado.

O mercado formal de trabalho passa a exigir dos trabalhadores uma formação capaz de desenvolver competências fundamentais como: a criatividade, a autonomia, o desenvolvimento do pensamento divergente¹², da capacidade de comunicação etc.

O interesse do capital pela educação do trabalhador deve-se à mudança do paradigma produtivo, que substitui a formação pautada na qualificação¹³ específica por outra fundada na qualificação geral, tendo como objetivo a formação de competências¹⁴ mais apropriadas ao moderno modelo técnico-organizacional, visando à empregabilidade do trabalhador.

Segundo Bruno, "a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual que têm sido combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho"

¹² Define-se o pensamento convergente como aquele raciocínio lógico, metódico, bem treinado e estabelecido, que produz uma única solução para o problema, a melhor ou mais apropriada. Já o divergente, é justamente o tipo de pensamento que foge dos padrões formais e daquilo que já foi aprendido, possibilitando encontrar novas soluções e aplicações – sendo, portanto, o mais importante para o processo criativo.

¹³ Por qualificação do trabalhador entendemos conjunto de habilidades e conhecimentos adquiridos pelo trabalhador para exercer uma atividade de trabalho. Trata-se de um processo que se realiza enquanto uma construção social. Para se colocar em condições de exercer a atividade do trabalho, o indivíduo se qualifica em espaços diversificados – escola, família, local de trabalho, sindicato, associações, etc. a qualificação não se cristaliza num determinado tempo, ao contrário, está em constante movimento em razão do permanente acúmulo de experiências concretas de trabalho e de vida em geral e da aquisição de novos conhecimentos e habilidades, tanto por vias formais quanto informais, no trabalho, na escola, na vivência social. Portanto, a inserção social do indivíduo, a sua rede de relações, a sua atividade social em geral são fatores chaves de aquisição de novos atributos, de qualificação contínua (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 63)

¹⁴ O termo competência ganhou evidência na década de 70, no contexto de crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças nos processos de trabalho sobre as necessidades de novos perfis de trabalhadores. Ele aparece fazendo contraponto com a noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta teria se tornado incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível. De uma forma geral, designa a capacidade mobilizada pelos indivíduos ao buscar a realização de uma atividade ou resolução de problemas. É o recurso que faz da subjetividade dos trabalhadores um elemento central e distintivo. Competência é a capacidade de confrontar as regras gerais com as situações singulares. Requer visão global e atualizada do trabalho e a arte de tomar a decisão. A noção de competência permite recompensar cada um segundo seu engajamento subjetivo e sua capacidade ‘cognitiva’ de compreender, antecipar-se e resolver os problemas de sua função na empresa (ibidem).

(1996, p. 91). Dessa forma, para atender a esse novo paradigma, têm sido exigidas três competências: (a) competências de educabilidade (capacidade de aprender a aprender); (b) competências relacionais (saber ser); e (c) competências técnicas básicas, ligadas aos diferentes campos do conhecimento (saber fazer). Essas competências deveriam possibilitar o desenvolvimento de capacidades sócio-comunicativas de modo a instrumentalizar os trabalhadores no trabalho cooperativo (em equipes), bem como na produção de conhecimentos ampliados que possibilitassem a independência profissional (Idem, p. 92).

No Brasil, o discurso da competência foi introduzido pelos empresários e pelos governos, estimulados pelos organismos multilaterais. No discurso legal, competência é definida como "a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho" (artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 4/99, e item 6.3 do Parecer nº 16/99).

Para essa Ramos (2002, p. 1), a gênese da proposta curricular por competência reside no modelo de produção e de organização empresarial que se configurou a partir dos anos 80 no qual, entre outros aspectos, destacam-se, no que diz respeito à forma de produção, a flexibilização e a integração de diversos setores produtivos e, na organização do trabalho, a reestruturação no quadro ocupacional e a exigência de trabalhadores que tenham uma formação polivalente, que os torne multifuncionais.

Essa nova forma de organização rompe com o princípio único de seriação, na produção de bens e serviços, cuja delimitação em tarefas criava, nas empresas, postos de trabalho fixos e delimitados e que levava, entre outras características, a uma Educação profissional organizada para a formação de trabalhadores para esses postos definidos, a partir dos quais, também, se estabeleciam os currículos e métodos de ensino.

Na América Latina, organismos internacionais como FMI, Banco Mundial, BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento) e CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) recomendavam a necessidade de se preparar recursos humanos para a reestruturação das economias da região, exigindo o aumento de escolaridade como condição para a adoção de novas tecnologias.

A fração industrial da burguesia elege, então, a educação como capital humano imprescindível ao aumento da produtividade e da competitividade da economia.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009, p. 11), "A concepção de qualidade presente nos documentos do Banco [Mundial] volta-se, em geral, para a mensuração da eficiência e

eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem”.

Nesse contexto, a educação volta-se para a lógica de mercado, onde a qualidade-satisfação é mais importante que o ser humano em sua totalidade. Dourado e Oliveira (2009, p. 11) afirmam que o Banco Mundial sugere mecanismos para se alcançar a qualidade em educação.

O Banco indica que a melhoria da qualidade da educação efetivar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica.

Assim, o Banco Mundial busca a qualidade em educação, através de constantes investimentos em equipamentos e formações para os profissionais da educação. Para este organismo, a eficácia e a eficiência são garantias de qualidade.

Segundo Enguita (1995), a qualidade em educação estava, inicialmente, relacionada aos investimentos que nela se faziam. Todavia, com a supremacia do neoliberalismo e as mudanças de postura e conduta que com ele surgem, “o foco da atenção dos conceitos se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (p.98). Ao ceder, subalternamente, às pressões internacionais, o Brasil também adere à lógica do mercado e busca reconhecer a qualidade através de medições:

Hoje em dia se identifica antes com os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais de rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado (Ibidem).

Esse cenário descrito mostra, claramente, um governo ligado ao capital financeiro, comprometido com a implantação do projeto neoliberal no país, através da reforma do ensino técnico dentro do contexto da “nova ordem” internacional e da acumulação flexível.

Além disso, a institucionalização da Reforma da Educação Profissional desorganizou a Rede Federal de Educação Tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), trazendo, para o seu interior, a dualidade estrutural, ao ofertar, separadamente, ensino médio e cursos técnicos. A consequência foi o desvio do foco de atuação dessas Instituições para a oferta de cursos de curta duração, desvinculados conceitual e operacionalmente da educação regular, incentivando a expansão da rede particular com

recursos do fundo público (PROEP e PLANFOR)¹⁵ e submetendo a educação profissional à lógica do mercado.

De acordo com Manfredi (2002), o desmonte da educação profissional no Brasil ocorreu em um momento em que emergia uma grande demanda por essa modalidade de ensino, tanto para atender às diversas frentes de trabalho existentes, quanto para atender às necessidades de (re)qualificação provenientes do processo de reestruturação produtiva do capital.

Na visão de Kuenzer (1999), a política para a educação profissional do governo FHC criou dois sistemas distintos: de um lado *um sistema escolar*, ao qual compete a reprodução do saber geral nos níveis fundamental e médio a serem complementados pela formação de nível superior nas instituições superiores de educação. De outro *um sistema paralelo de formação profissional* (de nível básico, médio e tecnológico), regido pela lógica do mercado e constituído por instituições públicas e privadas diferenciadas do sistema escolar em vários aspectos (espaços, propostas pedagógicas, financiamento e finalidades), que deve oferecer cursos de distintas modalidades e duração para atender a objetivos e clientelas diversificadas.

Ao analisarmos os documentos oficiais relacionados à educação profissional no governo FHC, fica evidente a presença das estratégias neoliberais como: nos cortes dos gastos públicos, nas privatizações, descentralizações, bem como nos instrumentos legais aprovados em seu governo.

Enfim, a política desse período caracterizou-se pela fragmentação, pautada em princípios gerencialistas, em que os investimentos em educação foram vistos como gastos. Além disso, a desvinculação do ensino médio e educação profissional de nível técnico acentuou a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional, resultando na substituição da pedagogia de qualificação profissional pela pedagogia das competências. A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto, e em particular em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática.

¹⁵ Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP e Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR.

1.4 A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA (2003-2010): SINAIS DE RUPTURA E CONTINUIDADE

Ao analisarmos a política educacional de um determinado governo, podemos ser provocados por “cantos de sereia” e por paixões. A sedução leva-nos a estabelecer comparações com o governo imediatamente anterior, indicando avanços e retrocessos. Dessa forma, muitos intelectuais, a serviço do novo governo, para fins publicitários, elaboram artigos e relatórios de gestão com total ausência de autonomia intelectual. O resultado são textos, cujo campo de visão é o esperado pelas esferas de poder: o relato edulcorado de uma suposta realidade (LEHER, 2010, p. 370).

O autor, ainda, afirma que “em termos metodológicos, a cadeia de equívocos e mistificações advém do metro utilizado na análise. Ao adotar os parâmetros do governo anterior como base para a comparação, o ‘estudo’ aceita, implicitamente, a lógica subjacente aos mesmos”.

Realmente, o governo FHC teve sua gestão marcada por fatos, abertamente, contra a educação pública como os confrontos com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP); o confronto com o Plano Nacional de Educação (PNE), construído de forma participativa nos Congressos Nacionais de Educação (CONED); mercantilização da educação e o ajuste da educação de massa a um padrão de acumulação do capital, requerendo maior volume de trabalho simples (LEHER, 2010, p. 371).

Para Leher (2010, p. 371),

a comparação ocorre a partir do quadro de terra arrasada provocado pelo octonato Cardoso. Assim, um pequeno avanço aqui, outro ali, em especial se expresse em números que, conforme o positivismo vulgar, ‘não mentem jamais’, seriam a comprovação empírica da superioridade do governo Lula da Silva.

Tal método oculta as principais nervuras que estruturaram as políticas educacionais e seus nexos com o contexto histórico-social. Um determinado dado indicador pode se mostrar como um “avanço” quantitativo por um determinado governo, pode reforçar tendências que, antes, eram avaliadas como negativas. Um exemplo é a ampliação das matrículas na educação superior privada no governo FHC, tão criticada pelo Partido dos Trabalhadores (PT). No governo FHC foram concebidos empréstimos subsidiados aos estudantes pelo Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES). Entretanto, no governo Lula, as matrículas subsidiadas pelo FIES aumentaram em ritmo ainda maior. Os intelectuais-funcionários, na

definição de Leher (2010), argumentam, agora, que a ampliação privado-mercantil é um “avanço democrático”. Sob essa ótica, a democratização dos direitos sociais, estranhamente, harmoniza-se com a mercantilização da educação.

Assim, para que possamos resgatar as políticas educacionais para a educação profissional do governo Lula, é indispensável que fique claro o contexto em que foram engendradas.

Com a eleição de Lula, em 2002, propôs-se que houvesse uma ruptura com esta lógica de desmonte da máquina estatal. Entretanto, o que se viu foi a retomada deste ideário, sendo o caso mais latente o da política econômica, na qual, ao invés de se voltar contra o capital estrangeiro, o funcionalismo público continuou a ter, colocado em seus ombros, o peso pelas mazelas da sociedade. Em sua campanha para a Presidência da República, em 2002, Lula apresentou o documento “Carta aos Brasileiros”, no qual reafirmava o compromisso da continuidade do plano de estabilização econômica, o Plano Real. Além disso, ao seguir a cartilha do FMI, o Governo Lula passou, inclusive, a defender movimentos pela “flexibilização” das leis trabalhistas, fazendo o uso do discurso de que desta forma poder-se-ia conquistar mais empregos, de forma a influenciar no crescimento econômico do país. Ao não lutar contra o capital estrangeiro, o Partido dos Trabalhadores (PT) negou a sua própria origem e acabou por, realmente, se constituir em um partido da ordem e não mais um partido de contestação ao que estava estabelecido.

Para Filgueiras et al. (2010), existe uma linha de continuidade entre os governos FHC e Lula, com a manutenção de um modelo econômico instável e gerador de vulnerabilidade externa: o modelo liberal periférico. Este modelo foi adotado, no final do século XX e no início do XXI, por alguns países latino-americanos, como o Brasil. Ele se caracteriza por: liberalização, privatização e desregulação; subordinação e vulnerabilidade externa estrutural; e dominância do capital financeiro.

O modelo é liberal porque é estruturado a partir da liberalização das relações econômicas internacionais nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e monetário-financeira; da implementação de reformas no âmbito do Estado (em especial na área da Previdência Social) e da privatização de empresas estatais, que implicam a reconfiguração da intervenção estatal na economia e na sociedade; e de um processo de desregulação do mercado de trabalho, que reforça a exploração da força de trabalho.

O modelo é periférico, porque é uma forma específica de realização da doutrina neoliberal e da sua política econômica em um país que ocupa posição subalterna no sistema econômico internacional, ou seja, um país que não tem influência na arena internacional, ao

mesmo tempo em que se caracteriza por significativa vulnerabilidade externa estrutural nas suas relações econômicas internacionais. E, por fim, o modelo tem o capital financeiro e a lógica financeira como dominantes em sua dinâmica macroeconômica (FILGUEIRAS; GONÇALVES, 2007, p. 22).

Apesar da manutenção do bloco no poder durante o governo Lula, nos dois últimos anos de seu mandato, após a crise internacional de 2008, começaram a aparecer sinais de mudanças em virtude da fissura na hegemonia da fração bancário-financeiro decorrente do fortalecimento de outras frações (segmentos exportadores de *commodities* e de parte da indústria nacional que passou a recuperar-se em termos absolutos) e dos efeitos econômicos e ideológicos da própria crise internacional. Essa fissura da hegemonia da fração bancário-financeiro provoca uma maior autonomia ao Estado, possibilitando ao mesmo retomar o debate a respeito de um projeto de desenvolvimento nacional (TEIXEIRA; PINTO, 2012).

Ao analisar o desempenho do Governo Lula, Filgueiras et al. (2010) não negam que o período Lula resultou num desempenho econômico melhor do que o período FHC, em destaque para o segundo Governo Lula, mas põem em cheque as razões explicativas de Barbosa e Souza (2010), em relação ao potencial de crescimento do país, cuja economia poderia iniciar um círculo virtuoso no qual o aumento da demanda geraria aumento nos lucros e na produtividade, o que por sua vez produziria um aumento no investimento e, desta forma, criaria a capacidade produtiva necessária para sustentar a expansão. Assim, para Filgueiras et al.:

O governo Lula e seus aliados, em especial o petismo, atribuem os melhores resultados da economia brasileira à ruptura com a política econômica anterior e, até mesmo, com o modelo econômico até então vigente – ruptura esta que teria sido efetivada a partir do segundo Governo Lula. Segundo essa visão, no primeiro mandato, em virtude da “herança maldita” recebida dos governos anteriores e da necessidade de administrar os problemas daí decorrentes, a política econômica implementada foi, no fundamental, a mesma do segundo mandato de FHC. Contudo, a partir de 2006/2007, o país teria iniciado um ciclo virtuoso de crescimento econômico – denominado por alguns de “Novo desenvolvimentismo: crescimento com distribuição de renda” (2010, p. 35).

Para os autores, aparentemente, o Governo Lula parece romper com o modelo herdado do Governo FHC. Entretanto, ao analisar o fenômeno em sua estrutura e dinâmica, percebe-se que não houve um rompimento e, sim, uma continuidade, mas com possíveis flexibilizações nas políticas econômicas.

O modelo econômico do Governo Lula é, do mesmo modo que o de FHC, intrinsecamente, instável e gerador de vulnerabilidade externa estrutural. Porém, em razão da

conjuntura internacional favorável (reduzindo a restrição externa da economia), houve espaço para a flexibilização das políticas macroeconômicas. Esta flexibilização foi que permitiu um aumento dos gastos em políticas sociais focalizadas e a valorização real do salário mínimo, além de permitir, também, maiores gastos em investimentos por parte do Estado (FILGUEIRAS et al., 2010).

Para Oliveira, o regime neoliberal possui, no país, duas facetas: “a primeira é a mais evidente, pois, enquanto a economia se recupera, o social piora” (1995a, p. 26). A segunda é a desestruturação da capacidade de luta opositora (através dos sindicatos, partidos, organizações populares e dos movimentos sociais) que compreende também dois movimentos: 1º. Pelo ataque às bases da esperança coletiva, da força de resistência popular, pelo apelo à amnésia brasileira; 2º. Pela instauração do medo da mudança, do novo, da experimentação, numa reafirmação da raiz elitista que compõe a formação econômico-social da elite brasileira, que marca “seu atraso cultural, seu preconceito, seu ódio pelo povo” (OLIVEIRA, 1995a, p. 27).

Ainda, de acordo com Oliveira, a invasão neoliberal também permitiu a retirada da aura progressista com que uma parcela da intelectualidade brasileira se vestia. Essa perda intelectual não foi sem importância num país com as desigualdades que o Brasil tem.

José Paulo Netto (1995) enfatiza que os adeptos brasileiros das teses neoliberais, dificilmente, assumem essa filiação durante o pleito eleitoral, havendo um elemento de mistificação e cinismo que é preciso sempre denunciar. Outra questão é sobre a traição dos intelectuais. Para ele, o mais espantoso não é o visível camaleonismo de uma parcela da intelectualidade brasileira, mas a falta de indignação entre os outros intelectuais nacionais. É preciso, segundo o autor, distinguir entre tolerância e complacência.

O governo Lula concentrou seus esforços voltados aos direitos sociais em medidas de transferência de renda para públicos específicos, tais como o Programa Bolsa Família. Sob os elogios do Banco Mundial, o governo ampliou e aprofundou a adoção da política social focalizada, iniciada de forma tímida no governo anterior. Além disso, assumiu, amplamente, a lógica e o discurso de que o Estado deve dirigir suas ações sociais somente para os mais pobres e miseráveis e deixar que os demais busquem no mercado o suprimento de suas necessidades no âmbito dos serviços sociais, tais como a saúde, a educação e a previdência (FILGUEIRAS; DRUCK, 2007).

Ao analisar as políticas sociais do Governo Lula, não podemos desconsiderar a precária situação em que vivem os milhões de famílias beneficiadas por essas políticas. Ao contrário, esses programas deveriam se constituir em direitos e não em benesses, inseridos no contexto de uma política de universalização dos direitos sociais.

Em suma, as políticas de combate à pobreza, adotadas durante o governo Lula, mesmo que tenham reduzido, de forma momentânea, a amplitude das necessidades da parcela mais pobre da população brasileira, foram inerentes a uma estratégia política conservadora e, socialmente, de cunho regressivo, que segue a lógica neoliberal própria da atual fase do capitalismo, que tem no capital financeiro a sua força soberana (FILGUEIRAS; DRUCK, 2007).

Contrariando as afirmações de Filgueiras e Druck (2007), buscamos em Sader (2013, p. 141) para afirmar que os governos Lula e Dilma rompem com décadas de desigualdade. Foram 21 anos de ditadura militar e 12 anos de governos neoliberais em que se intensificou a concentração de renda e a exclusão social aumentaram. O Estado, durante esse período, promoveu políticas a favor do grande capital nacional e internacional, com um Estado mínimo, fundado nas doutrinas liberais de mercado, com políticas favoráveis ao capital financeiro.

O governo Lula (e, posteriormente, o governo Dilma) colocou o país na contramão das tendências mundiais, ao romper com essas décadas, concebendo um novo padrão de desenvolvimento para além do neoliberalismo.

O governo Lula, para superar a pesada herança econômica, social e política recebida do governo anterior, priorizou, ao contrário, um modelo de desenvolvimento, intrinsecamente, articulado com políticas sociais redistributivas, colocando a ênfase nos direitos sociais e não nos mecanismos de mercado. Buscou o resgate do Estado como indutor do crescimento econômico e garantia dos direitos sociais de todos, colocando em prática políticas externas que dirigissem seu centro para os processos de integração regional e os intercâmbios Sul-Sul¹⁶ e não para tratados de livre comércio com os EUA. Porém, embora haja a mudança

Esses governos de resistência se construíram como respostas anticíclicas às tendências recessivas do centro do capitalismo. Conseguiram resistir à recessão, mas tiveram de se adaptar aos retrocessos impostos pelo neoliberalismo: a desindustrialização, o protagonismo de exportador primário, uma sociedade fragmentada, as ideologias consumistas (SADER, 2013, p.141).

Quanto às políticas educacionais para a educação profissional, no governo Lula, estas apresentaram alguns sinais de ruptura em relação ao governo anterior. No caso específico da educação profissional, a ampliação de recursos ocorreu articulada à manutenção de preceitos conservadores em relação ao modelo de formação dos trabalhadores, levando-nos a concluir

¹⁶ A cooperação Sul-Sul é o processo de articulação política e de intercâmbio econômico, científico, tecnológico, cultural e em outras áreas entre países em desenvolvimento (conhecidos até os anos 1990 como nações do Terceiro Mundo, e hoje chamados de Sul Global), para fins de promover o desenvolvimento. O termo "sul" se deve ao fato de grande parte desses países se localizarem no hemisfério sul, embora haja vários deles cujo território se localiza parcial ou integralmente no hemisfério norte. Basicamente, a cooperação Sul-Sul inclui países da África, Ásia e América Latina, além dos pequenos países do Caribe e da Oceania.

que, a despeito da mudança nas estratégias de formação dos trabalhadores, mantiveram-se os princípios economicistas e neoliberais presentes no governo FHC, denotando o fato de que para a educação profissional estava instituída uma política de Estado que não sofreu arrefecimento com a mudança daqueles à frente dos Ministérios da Educação ou do Ministério do Trabalho (SILVA; OLIVEIRA, 2012).

A seguir, propomos analisar as principais políticas para a Educação Profissional implantadas no governo Lula, procurando revelar aspectos relativos à tomada de decisão que permitam a compreensão do processo de formulação e implementação dessas políticas. Neste sentido, procedemos à análise do processo que culminou com a publicação do Decreto nº 5.154/04 e, posteriormente, na Lei nº 11.741/2008 que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Outro aspecto importante das políticas do governo Lula, que, também, será objeto desta análise, foi a Lei nº 11.892/2008 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, definindo-a como um dos principais *locus* da política para educação profissional do governo Lula.

1.4.1 O DECRETO Nº 5.154/04: A REFORMA DA REFORMA

No governo de Luís Inácio Lula da Silva, o campo das políticas para a educação profissional evidencia tentativas de acomodação entre a educação para a empregabilidade e a educação para o desenvolvimento, com tendência ao desenvolvimento econômico social.

Assim, após vários embates de professores e estudiosos, exigindo mudanças, em 2004, foi instituído o Decreto nº 5.154, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. Com a publicação desse Decreto, a Rede Federal de Educação retomou a oferta do ensino técnico de nível médio integrado ao ensino médio, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do CNE, as normas do sistema de ensino e as exigências do projeto pedagógico de cada instituição.

A revogação do Decreto nº 2.208/97, não implicou o abandono dos princípios produtivistas da educação profissional, pois vários aspectos condenados na vigência desse Decreto foram mantidos, como a certificação gradativa, possibilitada pelas saídas intermediárias, com o objetivo de garantir a sintonia da escola com as competências necessárias à atividade requerida em determinada área profissional. Mantém-se, também, a progressividade e cumulatividade na formação e certificação dos estudantes, à medida que o aluno aproveitaria “sua qualificação inicial, podendo complementá-la com cursos técnicos de nível médio e de graduação,

desde que estes tenham sido organizados dentro de itinerários formativos específicos” (BRASIL, 2004a).

O Decreto nº 5.154/2004 estabeleceu que a educação profissional fosse desenvolvida por - Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; II - Educação Profissional de Nível Médio e III - Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-graduação. Embora estes cursos e programas se reportem aos mesmos níveis estabelecidos no decreto anterior, observa-se que a proposição vai além do escalonamento em níveis de formação.

Um exemplo é a Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, anteriormente, denominada de “Formação Básica”. Nestes programas, foram incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de escolaridade, a preparação para a vida produtiva e social, a oferta segundo itinerários formativos, a articulação, preferencialmente, com a educação de jovens e adultos e, principalmente, visava-se a elevação do nível de escolaridade dos indivíduos.

Quanto à articulação da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, prevista no artigo 40 da LDB, o Decreto nº 5.154/04, em seu artigo 4º, § 1º, estabeleceu que:

A articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - *Integrada*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

II - *Concomitante* oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

- em instituições distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

- em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

III - *subsequente* oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004a).

Em relação à integração proposta no Decreto 5154/04, ela não se limita ao retorno da antiga proposta idealizada na Lei 5692/71, colocando-se as disciplinas de conteúdo geral e da parte específica isoladamente. O novo modelo exige um comprometimento maior entre elas. O relacionamento deve ser constante, objetivando-se sempre atingir o mundo do trabalho em conjunto com a ciência geral e a cultura. Ramos (2005) afirma que:

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e especiais seja construída continuamente ao longo de formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (p.122)

De acordo com a autora acima, está o Parecer CNE/CEB nº. 39/2004, que indica haver algo mais na reunificação dos dois ramos de ensino:

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº. 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº. 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto.

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº. 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática (BRASIL, 2004b).

Para ficar mais claro as diferenças entre o Decreto nº 2.208/97 e o Decreto nº 5.154/04, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 01: Diferenças entre o Decreto nº 2.208 e o Decreto nº 5.154/4

DECRETO Nº 2.208/97	DECRETO Nº 5.154/04
O Decreto nº 2.208/97 organizava a Educação Profissional em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico (Cf. Artigo 3º).	O Decreto nº 5.154/2004 define que a Educação Profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; Educação Profissional Técnica de nível médio; e Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação” (Cf. Artigo 1º).
O Artigo 5º do Decreto nº 2.208/97 define que “a Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.	O Decreto nº 5.154/2004, por seu turno, define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).
O Parágrafo Único do Artigo 5º do Decreto	O Decreto nº 5.154/2004 não prevê mais esse

nº 2.208/97 estabelecia um limite, de 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”.	limite previsto pelo Decreto nº 2.208/97, que constituía, na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei nº 5.692/71;
O Decreto nº 2.208/97, no seu Artigo 6º, definia uma estratégia para a “formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico”, que já fora superada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma coerente com as diretrizes da Lei nº 9.394/96.	Acabou sendo estabelecido sobre a matéria pelo Decreto nº 5154/04, em seus artigos 5º e 6º.
As orientações definidas nos Artigos 8º e 9º do Decreto nº 2.208/97 também foram devidamente interpretadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação,	...as quais mantêm maior coerência com o que dispõe sobre a matéria o recente Decreto 5.154/04.

O Decreto nº. 5.154/04 passou a ser o principal instrumento de regulação da educação profissional do Governo Lula. Segundo a SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), esse decreto tinha caráter transitório até que se consolidasse uma política para a educação profissional por meio de uma lei que alterasse a LDB/96. Ainda segundo o governo, não fazia sentido revogar um decreto por outro decreto, ainda que se introduzissem mudanças significativas no sentido de avançar na direção de uma concepção de educação mais democrática, visto que o decreto mantinha o caráter autoritário da medida (ORTIGARA, 2012).

A maior crítica ao decreto foi que as contradições do Decreto nº 2.208/97, implantado pela gestão anterior, foram mantidas. O novo decreto manteve um viés conservador, à medida em que, mesmo possibilitando a integração do ensino médio com a educação profissional, conservou a separação do ensino médio da educação profissional e manteve a concomitância, conforme o decreto anterior. Ficou a cargo de cada instituição definir a forma de organização curricular de seus cursos. Ao optar pelo currículo integrado, as instituições deveriam observar a carga horária mínima exigida e o número de dias letivos estabelecidos no artigo 24 da LDB, bem como as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Se, por um lado, a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino técnico representou um avanço no processo de redução da dualidade entre estas modalidades de educação, o Decreto nº. 5.154/04 manteve a estrutura modular de organização da educação profissional e a complementaridade da formação em instituições distintas, caracterizando uma educação profissional voltada aos interesses da forma capitalista da produção.

As críticas ao Decreto nº 5.154/04 são pertinentes, mas demonstram, historicamente, que foi necessário outro decreto, uma vez que forças políticas demandantes das mudanças não tiveram ação política suficiente, via parlamento, para suprimir o Decreto nº 2.208/97. Conquistou-se, assim, a regulação da educação profissional possível, consoante a organização política, historicamente, construída.

Para Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005a), a promulgação do Decreto nº 5.154/04 não possibilitou mudanças estruturais na educação brasileira:

[...] passada mais da metade do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o que se explicita cada vez mais é a continuidade da política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e a reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. No plano político, a cada dia aprofunda-se a divisão do campo da esquerda, que poderia dar uma base para mudanças nas estruturas que geram a desigualdade social e educacional. Como participantes ativos, ao longo de dois anos no processo de revogação do Decreto 2.208/97 e aprovação do Decreto 5.154/04, pudemos testemunhar tanto o conteúdo do novo decreto quanto e, especialmente, a regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, que podem resultar em avanços pífios ou retrocessos. (p. 14)

Concordando com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), podemos comprovar pela análise realizada que os textos legais representaram regressão social ou a sinalização da persistência das forças conservadoras.

O embate para revogar o Decreto 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação. O conteúdo final do Decreto 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa. (p. 52)

Outra crítica que se faz ao Decreto nº 5.154/04 diz respeito ao caráter autoritário representado pela revogação de um decreto (Decreto nº 2.208/97) por outro. Segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2005b), foi discutida a possibilidade de que o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentasse os artigos 36 e 39 a 42 da LDB ou que fosse apresentado um projeto específico para a Educação Profissional. Entretanto, sublinham esses autores, que essas opções foram preteridas, entre outras razões, pela “consciência de que forças conservadoras ocupariam espaço para fazerem valer seus interesses, tanto no Conselho Nacional de Educação quanto no Congresso” (p. 1090).

Os autores supracitados explicam que a opção da revogação do Decreto nº 2.208/97 e a implementação do Decreto nº 5.154/04 deveu-se à urgência de mostrar à sociedade mudanças na área da educação profissional. A opção de um projeto de lei coerente com os interesses progressistas, além de demorar muito tempo, precisaria ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras do Congresso Nacional.

Desta forma, o decreto, até pelo seu caráter jurídico transitório, podia ser entendido como a fase inicial de um processo de construção de um projeto para a educação profissional dentro de uma nova concepção. Segundo os autores, isso deveria superar a ideia de uma lei específica para a educação profissional e compreenderia uma revisão ampla da LDB, na qual as diretrizes e bases de funcionamento da educação profissional seriam inseridas numa concepção de formação integral, conforme estava sendo proposto (ORTIGARA, 2012).

Em setembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.741, cujo objetivo era alterar dispositivos da Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

Ortigara (2012) afirma que a Lei nº. 11.741/2008 não introduziu nenhuma implicação de ordem prática na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, pois manteve, praticamente, na íntegra as disposições que vigoravam desde 2004, sob a égide do Decreto nº. 5.154/04. A mudança ocorre na forma de se conceber a política pública, pois, ao contrário da concepção de política educacional do governo FHC, o governo Lula submeteu sua concepção de educação profissional ao processo legislativo. A regulamentação da Lei nº 11.741/2008 se reveste do caráter democrático próprio do processo legislativo, que estava ausente no Decreto nº. 5.154/04.

No âmbito da educação profissional técnica de nível médio, a Lei introduziu as modificações previstas no corpo do Decreto nº 5.154/04, suprimindo itens da LDB original e inserindo novos, dentre os quais a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, na VI Seção “Do Ensino Médio”, composta de 04 (quatro) novos artigos, 36-A, 36-B, 36-C e 36-D.

Esse novo item confirma as mudanças na organização e oferta da educação profissional, promovidas pelo governo Lula, além de introduzir a integração da educação profissional com o ensino médio no capítulo que trata da Educação Básica. Assim, reafirma-se a proximidade que estes dois níveis de ensino devem ter, seguindo em direção, totalmente, oposta àquela que era apontada pelo Decreto nº. 2.208/97. A Lei nº 11.741/2008, além de

regulamentar a educação profissional, promove alterações na oferta do último nível da educação básica, à medida que introduz a forma integrada da educação profissional como oferta vinculada à educação básica.

No artigo Art. 36-A, estabelece-se que “sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e conclui em parágrafo único que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

No artigo 36-B, a Lei estabelece as formas como a educação profissional deverá ser desenvolvida, mais precisamente a forma como deverá se relacionar com o ensino médio: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

O artigo 36-C refere-se à “educação profissional técnica de nível médio” que, reproduzindo a redação do Decreto nº 5.154/04, estabelece que poderá ser desenvolvida de forma:

- I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida 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, 2008a)

A integração entre o ensino médio e o ensino técnico ofertada aos alunos concluintes do ensino fundamental já havia sido instituída pelo Decreto nº 5.154/04, entretanto, pela Lei nº 11.741/2008, essa integração se reveste de um caráter democrático e duradouro, conferido à medida em decorrência do processo legislativo a que foi submetida.

De acordo com Ortigara (2012), a integração entre ensino médio e educação profissional permaneceu como uma possibilidade legal, agora, porém, prevista na Lei de Diretrizes e Bases e nas mesmas condições que se encontram as possibilidades de oferta em currículos concomitantes ou subsequentes ao ensino médio. As possibilidades de

modularização e saídas intermediárias que representavam o “aligeiramento” da formação profissional com vistas a atender às demandas do mercado capitalista permanecem, inclusive, para os cursos superiores de tecnologia.

Enfim, o Decreto nº 5.154 não mudou os rumos da política para a educação profissional, pois aspectos como o financiamento, por exemplo, foram relegados, além de serem mantidos os princípios e as bases da educação produtivista, apesar da flexibilidade em relação à estrutura do curso por parte das instituições de ensino.

Assim como a concepção de educação profissional se consolidou na LDB, por meio da Lei nº 11.741/2008, a integração das escolas da Rede Federal de Educação consolidou-se pela Lei nº 11.892, sancionada em dezembro de 2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que analisaremos a seguir.

1.4.2 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE

Em 2007, quando o Governo Federal publicou o Decreto nº 6.095, que estabeleceu regras para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), ficou claro que ele não tinha mais como objetivo, sua proposta anterior: a transformação de CEFETs em Universidades Tecnológicas. Alguns diretores de CEFETs que, inicialmente, haviam defendido a transformação das instituições que dirigiam em Universidades Tecnológicas, passaram a aceitar esta mudança proposta pelo do governo Lula, mas nem todos. Os Diretores do CEFET Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, e do CEFET Minas Gerais, continuaram insistindo na transformação destas duas instituições em Universidade Tecnológica, travando, até hoje, uma batalha no legislativo.

Para os diretores dos demais CEFETs, o processo de *ifetização* era uma forma de suas instituições terem iguais condições de crescimento e reconhecimento, uma vez que eram vistas como as “mais importantes dos novos Institutos Federais, portanto, com reais condições de se transformarem em suas reitorias” (OTRANTO, 2010, p. 97).

No final de 2006, foi realizada, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, com massiva participação da comunidade que atuava na área de educação profissional e tecnológica. Durante a Conferência, foram apresentadas propostas de descentralização/expansão geográfica e interiorização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como da ampliação de vagas. Durante os debates, em nenhum momento foi

sugerida uma nova forma de organização da oferta de EPT pelas instituições federais (BRASIL, 2007b). Entretanto, em abril de 2007, após cinco meses de realização da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, o governo federal publicou o Decreto nº 6.095/2007, que instituiu as diretrizes para o processo de integração, pautado no modelo dos institutos federais.

Uma das críticas que se faz em relação ao Decreto nº 6.095/2007 é em relação à decisão centralizada do governo federal, contradizendo o discurso de defesa dos espaços participativos. O modelo proposto pelo governo federal surpreendeu as instituições federais de educação profissional e tecnológica, que ficaram apreensivas em relação a esse novo modelo de organização, pois significava uma mudança de rumos diante dos projetos de desenvolvimento que estavam em curso nas instituições. O processo de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mostrou-se contraditório, pois foi uma decisão que não levou em conta o caminho traçado pelas escolas técnicas para a formação de universidades tecnológicas (ORTIGARA, 2012).

Além disso, para aderir ao modelo dos Institutos, os CEFETs tiveram que abrir mão de se tornarem universidade tecnológica. Por conseguinte, as instituições (CEFETs, Escola Técnica Federal, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais) tornaram-se campus subordinados a uma reitoria. Se, por um lado, houve a perda da autonomia didática e administrativa das instituições, por outro, a lei, em seu Artigo 2º, § 3º, assegurou aos institutos a mesma autonomia que dispõe as universidades federais, ou seja, “autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas por eles oferecidos” (BRASIL, 2008b).

Assim, em 29 de dezembro de 2008, foi assinada a Lei nº 11.892 pelo presidente Lula. Essa lei, na realidade, teve a mesma exposição de motivos do Decreto nº 6.095/2007. Tal fato, além de demonstrar que o Poder Executivo tinha alcançado apoio a seus projetos educacionais no Congresso Nacional, também, apontou para a hegemonia destes projetos dentre os dirigentes da Rede Federal. Estes conseguiram, inclusive, que, nas articulações políticas ocorridas entre o Decreto e o Projeto de Lei, fosse instituída, formalmente, “a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” que, até então, não estava definida em lei.

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia foram criados, a partir da agregação de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado, tais como: Centro Federal de Educação Tecnológica, Escola Técnica Federal, Escola Agrotécnica ou Escola Técnica vinculada à Universidade Federal.

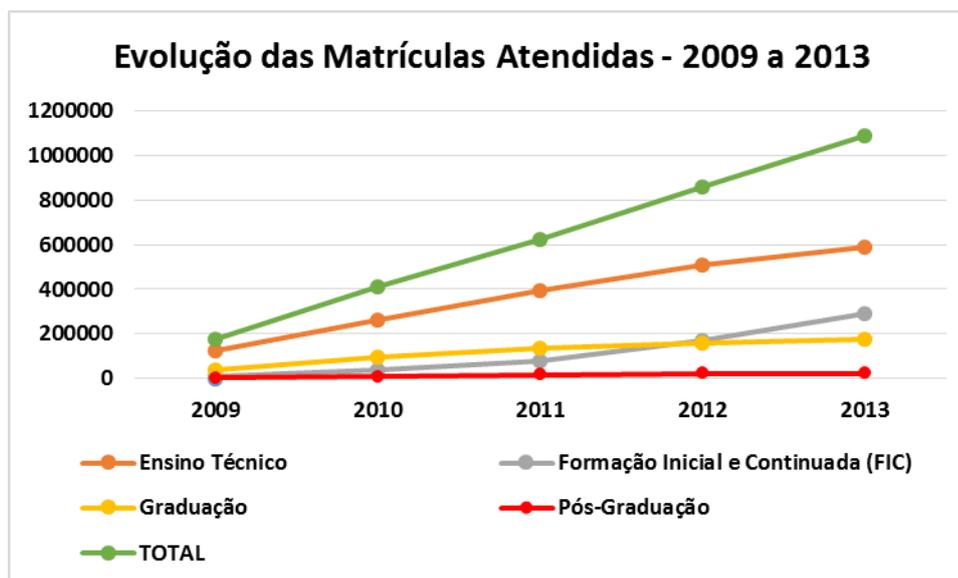
Em alguns Estados, em 2008, foram criados mais de um Instituto Federal: Minas Gerais, com cinco; Rio Grande do Sul, com três; e Rio de Janeiro, Goiás, Bahia, Pernambuco e Santa Catarina, com dois, cada um. Em Goiás, foram criados o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, composto pelo CEFET-GO e suas Unidades de Ensino Descentralizadas (Itumbiara, Inhumas, Jataí e Uruaçu); e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, que incorporou o CEFET-Rio Verde, o CEFET-Urutaí e sua Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos e a Escola Agrotécnica Federal de Ceres.

Lembramos que, da fase inicial, em 1909 até 2002, portanto, em 93 anos, foram criadas 140 escolas, entre técnicas, agrotécnicas e colégios de aplicação. Por outro lado, de 2002 até 2010, octógono do governo Lula, foram entregues à população brasileira mais 214 unidades, nos diversos municípios polos regionais, do interior de todos os estados. No Portal do MEC, consta que a Rede Federal de Educação Profissional conta com 366 polos, crescimento de 161%, em 8 anos, em relação às fases anteriores. As diretrizes atuais do Governo Federal é de que mais 208 novas unidades sejam entregues até 2014, totalizando, assim, 562 unidades e uma oferta de 600 mil vagas para essa modalidade de ensino profissional. Apresentamos a seguir a evolução do número de matrículas nos Institutos Federais, no período de 2009 a 2013.

Tabela 01 – Evolução das Matrículas Atendidas – 2009 a 2013

MODALIDADES	2009	2010	2011	2012	2013
Ensino Técnico	126.859	263.272	392.245	506.713	591.533
Formação Inicial e Continuada (FIC)	9.227	41.536	78.847	171.009	292.941
Graduação	36.311	98.564	137.260	160.597	178.551
Pós-Graduação	2.429	10.171	17.661	22.188	23.028
TOTAL	174.826	413.543	626.013	860.507	1.086.053

Fonte: SISTEC/Planejamento e Monitoramento Estratégico – 30/12/2013 – Oferta Regular + Bolsa Formação Pronatec

Gráfico 01 – Evolução das Matrículas Atendidas – 2009 a 2013

Fonte: SISTEC/Planejamento e Monitoramento Estratégico – 30/12/2013 – Oferta Regular + Bolsa Formação Pronatec

Ao analisarmos o número de matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa, constatamos que a Rede Estadual e a Rede Privada oferecem mais matrículas que a Rede Federal, conforme demonstra a tabela abaixo.

Tabela 02 – Número de Matrículas da Educação Profissional por dependência administrativa no Brasil – 2002-2010¹⁷

ANO	Matrículas na Educação Profissional – Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2002	652.073	77.190	220.853	26.464	327.566
2003	629.722	82.943	181.485	22.312	342.982
2004	676.093	82.293	179.456	21.642	392.702
2005	747.892	89.114	206.317	25.028	427.433
2006	806.498	93.424	261.432	27.057	424.585
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570

Fonte: INEP/MEC – Censo 2010

* O INEP/MEC passou a informar o número de matrículas na educação profissional em seu censo, somente a partir de 2005.

¹⁷ 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar. 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula. 3) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao Ensino Médio

Considerando os dados constantes na Tabela 02, merece destaque o aumento da oferta de EPT, na esfera federal, partir de 2007, quando iniciou-se a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No período de 2002 a 2010, a rede estadual manteve um crescimento maior que a rede federal, com uma média aproximada de 35% da oferta de vagas na educação profissional de nível técnico, enquanto a rede federal, apesar do processo de expansão iniciado em 2007, mantém-se numa média de 14,5% das matrículas nessa modalidade de ensino.

É importante registrar que o governo federal investiu em programas de educação profissional e tecnológica em cooperação técnica com os Estados, como o Programa Brasil Profissionalizado¹⁸, a partir de 2007. Essa parceria pode ter fomentado o crescimento das matrículas na rede estadual. No que se refere à iniciativa privada, observamos que essa rede concentra a oferta média de 48% das vagas na educação profissional de nível médio. Embora a Rede Federal não seja majoritária na oferta de vagas para a Educação Profissional, ela se constitui, historicamente, em centros de excelência na formação do trabalhador, há mais de 100 anos.

Os Institutos Federais surgiram com o compromisso de garantir a oferta de 50% de suas vagas aos cursos técnicos (inciso I do caput do artigo 7º), 20% de suas vagas para atender aos cursos de licenciatura em Matemática, Física, Química e Biologia (alínea b do inciso VI do caput do mesmo artigo citado). Os 30% restantes de suas vagas foram destinados aos cursos superiores de tecnologia, aos cursos de bacharelado e engenharia, aos cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização e, ainda, aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

Ao ofertar somente 50% de suas vagas para o ensino profissional médio, a tendência é que estes Institutos assumam uma identidade diversa das de suas instituições de origem. Um exemplo disso é a obrigatoriedade legal que reserva 20% de suas vagas para a oferta de cursos de licenciatura. A criação de cursos de licenciatura em instituições, tradicionalmente, vinculadas à educação profissional de nível médio, segundo o Governo Federal, deve-se ao fato de que há uma grande carência de professores em determinadas áreas e da dificuldade em se alcançar a meta de universalização do ensino médio, sem que esta carência seja sanada. Assim, ao estender para toda a rede a obrigatoriedade de implementação de licenciaturas, a

¹⁸ O Programa Brasil Profissionalizado visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. A iniciativa repassa recursos do governo federal, para que os estados invistam em suas escolas técnicas. Criado em 2007, o programa possibilita a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional. O objetivo é integrar o conhecimento do ensino médio à prática.

política do governo não leva em conta as especificidades das instituições de origem dos Institutos Federais.

Ademais, na necessidade de habilitar o máximo de profissionais liberais que, hoje, estão exercendo o magistério, corremos o risco de que as políticas educacionais, implantadas no último governo para a formação de docentes favoreçam uma qualificação/capacitação improvisada desses profissionais. Não excluindo a importância da formação específica por área de conhecimento, queremos deixar clara a necessidade da formação pedagógica, pois um descuido com o embasamento teórico na formação de professores pode ser extremamente prejudicial para os cursos de licenciatura (PEREIRA, 1999).

No nosso entendimento, a formação pedagógica do docente deve articular-se com sua atuação profissional. Dessa forma, os cursos de formação pedagógica precisam configurar-se como espaço/tempo de formação de qualidade, não abandonando as experiências que esse docente traz, além de reconhecer os saberes produzidos em sua intervenção profissional. Ou seja, essa formação deve ser vista como estratégia para a reflexão sobre a prática, e como possibilidade de qualificação do processo formativo (LIBRALESSO, 2010).

Além disso, é necessário que se criem políticas que tornem a profissão docente mais atraente, melhorando as condições de trabalho, salários dignos e, principalmente, reconhecimento social. Esperamos que o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) cumpra suas metas, pois uma das suas tônicas é a valorização dos profissionais da educação, com a elevação do piso salarial do professor de forma a tornar a carreira docente, capaz de atrair os bons profissionais.

Oliveira e Tesser (2010) refletem sobre a questão da identidade docente nas tramas das políticas públicas de educação e indagam sobre a opção pelos Institutos Federais como espaço de formação docente.

Por que os [Institutos Federais] [...] foram os escolhidos para a expansão de cursos de licenciaturas, que na maior parte são [vinculadas a] [...] cursos de Biologia, Química e poucos de áreas tecnológicas? As universidades não deram conta desse modelo de profissionalizar o magistério? Estariam sendo cumpridas as metas dos [Institutos Superiores de Educação -] ISEs [...] com outra denominação, roupagem e finalidades ampliadas para “certos cursos” de graduação? (p. 42)

Segundo as autoras, ao impor aos Institutos Federais a oferta de 20% de suas vagas para os cursos de licenciatura, mesmo resguardando 50% das vagas para a oferta de educação profissional de nível médio, o governo Federal faz com que essas instituições percam sua centralidade, como antigas escolas técnicas e agrotécnicas para assumir atribuições formativas que cabe às universidades.

Na realidade, ao ofertarem, em uma mesma instituição, desde a formação inicial e continuada até as graduações tecnológicas e pós graduação *lato* e *stricto sensu*, passando pelo ensino técnico de nível médio, o qual poderá ser oferecido na modalidade integral ou concomitante ao ensino médio, os Institutos Federais se tornam únicos em relação aos modelos tradicionais que atuam em um único nível de ensino. Além disso, o modelo de verticalização de formação profissional gera uma diversidade de oferta de cursos de diferentes níveis para diferentes áreas, o que não deve ser confundido com dispersão, como observa Silva (2009):

Não se trata de um conjunto aleatório de cursos. O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como atividade de ensino, extensão ou pesquisa. (p. 23).

Quanto à expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, esta tem contribuído para a democratização do ensino e do desenvolvimento local. Ao levar unidades dos Institutos Federais para o interior do país, o governo Federal oportuniza às populações, urbanas e rurais, o acesso ao ensino público de qualidade e o contato com outra realidade educacional. Certamente, essa ação proporcionará a este contingente populacional outro referencial de educação pública (ARRUDA; CARNEIRO, 2010).

Além disso, essas transformações pelas quais está passando a Educação Profissional são, em grande parte, determinadas pelos interesses do capital em converter a educação profissional em mercadoria. Boito Jr. (2005) defende que o governo Lula não só deu continuidade à política neoliberal do governo anterior, como também construiu “uma nova versão do modelo capitalista neoliberal”. Se por um lado produz mudanças na política econômica, por outro, amplia os programas sociais, especialmente aqueles focados nas frações desfavorecidas das classes trabalhadoras.

Ainda, segundo esse autor, o processo de desregulamentação e privatização do Governo FHC deixou um saldo negativo para a grande indústria, uma das preocupações constantes do governo Lula, e afirma que tal política

[...] atende aos interesses do grande capital financeiro, nacional e internacional, em detrimento mesmo da grande indústria interna. Esta perdeu o mercado cativo para seus produtos, passou a pagar muito mais caro pelo capital que toma emprestado para investimentos e sofreu a redução da parte da receita do estado destinada à infraestrutura e ao fomento da produção (BOITO JR., 2005, p. 60).

O governo Lula reverteu essa política, ao buscar a construção de espaços políticos e de desenvolvimento econômico mais equitativos entre as frações da burguesia. Como resultado, houve a ascensão da burguesia interna industrial e agrária, todavia, sem a quebra da hegemonia do capital financeiro.

Dessa forma, por meio das alianças feitas pelo governo Lula, foi possível investir em políticas públicas de inclusão social, desde a complementação da renda familiar, a ampliação e construção de novas unidades dos Institutos Federais de Educação, assim como o aumento dos recursos para o financiamento da casa própria. Tais programas foram o diferencial de seu governo. Ainda, conforme Boito Jr, “o agronegócio, os recursos naturais e os produtos industriais de baixa densidade tecnológica são os trunfos de que dispõe o capitalismo brasileiro para sua corrida aos dólares” (2005, p. 65).

Um dos resultados da política industrial, iniciada na década de 1990, foi o processo de desindustrialização brasileira e da América Latina, provocado pelo modelo do neoliberalismo. O perfil da indústria mudou com o favorecimento e a ascensão dos setores industriais, processadores de recursos naturais, como celulose, minérios, papel e produtos alimentícios de baixa densidade tecnológica, com o declínio dos setores mais sofisticados de alta densidade tecnológica.

O resultado dessa especialização regressiva é que muitos setores industriais tiveram sua cadeia produtiva desorganizada pela abertura comercial e hoje são deficitários nas trocas com o exterior. O grande herói nas relações comerciais do Brasil com o resto do mundo é o agronegócio, com efeito, o saldo positivo do agronegócio brasileiro com o exterior atingiu em 2003 a cifra de US\$25,8 bilhões (BOITO JR., 2005, p. 66).

O agronegócio é que traz os dólares que alimentam a ganância do capital financeiro. Tal modelo, segundo Boito Jr. (2005, p. 67-8), “é muito [mais] generoso com as grandes empresas do que com os trabalhadores”.

A continuidade das políticas neoliberais no governo Lula foi fato, entretanto, também diferenças positivas são apontadas por economistas e analistas sociais, que mostram o desempenho de políticas públicas de inclusão social norteadoras desse governo, chegando a ser denominada a década de 2000 a 2010, segundo Neri (2007), de “década da redução da desigualdade de renda”.

Ao analisarmos a política para a educação profissional do Governo Lula, vemos que, se por um lado, buscou-se promover a ampliação da Rede Federal, a integração entre o ensino médio e o ensino técnico, por outro lado, reforçou-se a dualidade entre formação geral e

formação específica.

Em nossas reflexões, é preciso deixar claro o papel social da educação profissional tem sido enfraquecido por reformas de cunho neoliberal, voltadas, exclusivamente, para atender aos interesses do mercado. Para superarmos a dualidade estrutural, caracterizadora desse processo formativo, é preciso estabelecer políticas efetivas, aliadas a uma mudança nos currículos, para a efetivação da qualidade da educação profissional.

CAPÍTULO II – A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO: PERCURSO HISTÓRICO NOS *CAMPI* DE URUTAÍ E MORRINHOS

As Universidades podem ser fundadas por príncipes, cardeais, presidentes, alunos e professores, mas elas só podem ser inventadas ao longo do tempo pela própria comunidade acadêmica, em sua convivência com o mundo inteiro e com a sociedade onde se situa...Pois, ...nenhuma instituição sobrevive muito tempo, se não for capaz de reformar-se, adaptar-se a cada instante às exigências do seu tempo, mantendo-se fiel ao seu papel histórico (BUARQUE, 1994).

Nosso objetivo, nesse capítulo, é analisar o impacto das políticas neoliberais no âmbito do Instituto Federal Goiano, em um contexto de disputas. Para alcançar esse objetivo, escolhemos dois *campi* do IF Goiano para representar as realidades de atuação dos Institutos Federais de Educação: Urutaí e Morrinhos. A Rede Federal de Educação é formada por dois tipos de Institutos: aqueles que atuavam, historicamente, no ensino agrícola e aqueles que atuavam no ensino técnico-industrial. O Instituto Federal Goiano faz parte do grupo que reúne as escolas de origem agrícola.

Para a escolha dos *campi* que seriam analisados, procuramos contemplar uma instituição que surgiu a partir de um CEFET (Urutaí) e outra criada a partir de uma Unidade de Ensino Descentralizada - UNED (Morrinhos). Estes *campi* escolhidos foram submetidos às mesmas orientações das políticas educacionais para a educação profissional, a partir dos anos 90. Lembramos que essas instituições são *locus* dos embates entre os diferentes grupos de interesses e, sobretudo, das discussões acerca do impacto das políticas neoliberais na educação profissional.

2.1 A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM BREVE HISTÓRICO

A história da Rede Federal de Educação, no Brasil, inicia-se em 1909, quando o Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, cria as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, nos diversos Estados da Federação. Como o Brasil, nesse período, não tinha um processo de produção e industrialização, essas escolas de artes e ofícios tinham o objetivo de retirar das ruas os excluídos, como pobres, órfãos e indigentes e dar-lhes uma formação moral.

Segundo Silva (2010, p.3), a formação de trabalhadores, no Brasil, durante todo o século XX, foi uma opção para os pobres. Já a elite econômica tinha a opção do curso primário, seguido do secundário, com o objetivo de ingressar no curso superior. O direcionamento da elite para o ensino superior e da camada pobre da população para o ensino

profissionalizante marcava a separação daqueles que iriam desempenhar funções intelectuais daqueles que iriam desempenhar funções instrumentais. Ao tratar dessa dualidade, Kuenzer afirma que

A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (2002, p.27).

Na década de 1930, o Brasil passou por um expressivo crescimento urbano-industrial, entretanto, o sistema educacional manteve-se estagnado e ineficaz.

Aranha (1996, p.198) afirma que

Após a Primeira Guerra Mundial, com a industrialização e a urbanização forma-se a nova burguesia urbana, e estratos emergentes de uma pequena burguesia exigem o acesso à educação. Retomando, porém, os valores da oligarquia, estes segmentos aspiram à educação acadêmica e elitista e desprezam a formação técnica, considerada inferior. O operariado exige um mínimo de escolarização, e começam as pressões para a expansão da oferta de ensino.

Segundo Silva (2010, p.3), nesse contexto, surgiram os ideais escolavonistas que defendiam, entre outras coisas, a educação obrigatória e gratuita como dever do Estado e o combate ao sistema dual de ensino. Assim, diversos grupos sociais passam a entender a educação como um instrumento de emancipação da sociedade e de busca de cidadania.

No período de 1930 a 1945, a economia brasileira desloca seu eixo da atividade agroexportadora para a industrial. Durante esse período, sob a ditadura de Getúlio Vargas, toda legislação se voltou para os interesses de uma nova ordem configurada pelo regime ditatorial. Começou com a Reforma Capanema (1942 a 1946), instituída pelas chamadas Leis Orgânicas (Decretos-Lei), envolvendo os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Nesse novo modelo de desenvolvimento, as escolas públicas profissionalizantes, atendendo aos interesses do capital industrial, vinculam-se, de uma forma mais direta, às políticas de desenvolvimento econômico. Esse aspecto consagrou sua mais visível referência: qualificar mão de obra, tendo em vista o seu papel estratégico para o país, objetivo que se complementa com a manutenção, sob controle social, dos excluídos dos processos de produção (BRASIL, MEC, 2008c).

Silva (2010, p.3) afirma que

A Reforma Capanema de 1942 reproduz a dualidade do sistema educacional brasileiro, estabelecendo, então, os cursos médios de 2º ciclo para as elites, científico e clássico, com três anos de duração, preparando o estudante para o ingresso no ensino superior. Já a formação profissional começa a acontecer, também em nível médio de 2º ciclo, através dos cursos agrotécnico e comercial técnico, entre outros, sempre possuindo terminalidade neles mesmos.

Dessa forma, para que se oferecesse educação profissional aos pobres, foram desenvolvidas ações, tanto da iniciativa privada, quanto do setor público, visando desenvolver esse tipo de formação. Nos anos de 1940, inicia-se, então, a ampliação do ensino técnico no Brasil, através de uma série de Leis Orgânicas:

- a) Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto-lei nº. 4.073 de 30/jan. de 1942;
- b) Lei Orgânica do Ensino Comercial - Decreto-lei nº. 6.141 de 28/dez. de 1943;
- c) Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-lei nº. 9.613 de 20/ago. de 1946 (ROMANELLI, 1982).

A educação profissional brasileira, nesse período, é marcada pela dualidade estrutural, com o objetivo de atender à produção e ao desenvolvimento do país, ignorando a formação da totalidade de seus cidadãos, enquanto uma formação omnilateral.

Além disso, a partir de 1942, as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional, em nível equivalente ao do secundário.

De 1956 a 1961, a indústria automobilística brasileira surge como o grande ícone da indústria nacional e há investimentos nas áreas de infraestrutura (especialmente, na de produção de energia e na de transporte) e, na educação, os investimentos priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas transformam-se em Escolas Técnicas Federais, ganhando autonomia didática e de gestão.

Em 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), ocorrem mudanças relevantes na educação nacional, com a integração entre o ensino profissional e o sistema regular de ensino. Entretanto, a dualidade não estava superada, pois se mantiveram diferentes tipos de formação a públicos distintos.

Em 1971, em pleno período da ditadura militar, é promulgada a Lei nº 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), que tentou implantar, sem êxito, a profissionalização compulsória no Ensino Médio. A crise econômica, nesse período, conhecido como “milagre econômico”, além das dificuldades de se implantar esse novo modelo de educação, impediu que esse projeto fosse um sucesso.

Para Kuenzer (2002, p.30) e Silva (2010, p.4) a estrutura do sistema educacional brasileiro, ao obedecer às exigências do modelo taylorista-fordista de produção¹⁹, enfatiza a divisão social do trabalho (quando cada classe social deve ocupar uma determinada função pré-estabelecida) e a divisão técnica (parcelamento do processo produtivo em pequenas partes). Kuenzer (2002, p.31) ainda ressalta que

Nessa concepção, que fundamentou os cursos de treinamento das empresas, de qualificação profissional das agências formadoras e os médios profissionalizantes, o desenvolvimento das competências intelectuais superiores e o domínio do conhecimento científico tecnológico não se apresentavam como necessidade para os trabalhadores. Para estes, o conceito de competência profissional compreendia alguma escolaridade, treinamento para a ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem definidas, de reduzida complexidade e estáveis.

Segundo Carneiro (1998, p. 35), tal estrutura ocupacional caracteriza-se pela polarização. De um lado, tem-se uma massa de trabalhadores desqualificados ou semiquualificados, dada a simplificação das operações requeridas e, de outro, os planejadores, gerentes e supervisores, que constituem uma minoria qualificada.

Ainda, citando Carneiro (1998):

[...] a pior consequência do fracasso da Lei n. 5.692/71 foi a desorganização da estrutura tradicional do ensino, o que também contribuiu para o caos do ensino público da atualidade. Tal fracasso, largamente reconhecido, redundou na Lei n. 7.044/82, que volta a recomendar apenas a valorização das noções sobre o processo de trabalho, enfatizando a educação geral e a propedêutica, cujos custos são inferiores aos da educação profissionalizante (p.36)

O cenário dos anos 1980 caracteriza-se pela reconfiguração da economia mundial, com profundas mudanças advindas da globalização²⁰ _ processo que vem acoplado à intensificação da aplicação das telecomunicações, da microeletrônica e da informática.

Essas mudanças vêm acompanhadas por uma nova configuração dos processos produtivos em relação aos métodos de gestão e manutenção. No Brasil, esse período é

¹⁹ Taylor baseava seu modelo produtivo no fracionamento do trabalho (através da gerência científica da produção); assim buscava superar alguns entraves ao desenvolvimento do capitalismo americano. Entre eles, podemos destacar o fato de grande parte do processo produtivo da época ser baseado nos ofícios, em que o trabalhador possui domínio do saber produtivo. Já Ford buscava o fracionamento do produto. Dentre as ideias defendidas e implementadas por Ford, podemos destacar o minucioso planejamento da produção e a criação da esteira de produção que, segundo o próprio industrial, visava a economia dos pensamentos e dos movimentos e, consequentemente, a redução dos custos de produção. Além disso, Ford objetivava a criação de uma produção e de um consumo em massa, através do controle de fatores externos à fábrica, relacionados ao processo produtivo capitalista. Com o objetivo de criar uma mentalidade favorável ao sistema, o interesse do capitalista volta-se também para o dia a dia do trabalhador, seu modo de vida, seus hábitos familiares e seus valores morais (SILVA, 2010, p. 15-6)

²⁰ Globalização: Termo que designa o fim das economias nacionais e a integração cada vez maior dos mercados, dos meios de comunicação e dos transportes. Um dos exemplos mais interessantes do processo de globalização é o *global sourcing*, isto é, o abastecimento de uma empresa por meio de fornecedores que se encontram em várias partes do mundo, cada um produzindo e oferecendo as melhores condições de preço e qualidade naqueles produtos que têm maiores vantagens comparativas (SANDRONI, 2000).

marcado pela alta inflação, retração do crescimento e grande descontrole da economia. As políticas de desenvolvimento são, inteiramente, condicionadas às exigências dos organismos financeiros internacionais e, quase exclusivamente, as medidas intervencionistas estatais se direcionaram para o controle da inflação. Em 1982, é promulgada a Lei nº 7.044, que alterou dispositivos da Lei nº 5.692/71, abolindo a exigência da qualificação para o trabalho no 2º grau, ficando a habilitação profissional como opcional para os estabelecimentos de ensino (BRASIL, MEC, 2008c).

É dentro desse panorama que surge o projeto “Brasil Potência”²¹, que tem como intenção a manutenção dos altos índices de crescimento e da transformação do país em uma nova potência mundial. Assim, a fim de se adequar às exigências econômicas, políticas e ideológicas, são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), através do Decreto-Lei nº 6.545, de 30 de janeiro de 1978 (CARNEIRO, 1998, p.36).

Esse sistema diferenciado de formação profissional é estruturado e mantido na esfera pública, mas, como alerta Ramos (1995, p. 199), “o Estado mantém-se como financiador da educação tecnológica, mas sua concepção, regulação, orientação e adequação [são realizadas] pela esfera privada e a favor dela.”

Nos anos 1990, em decorrência do fenômeno da reestruturação produtiva²², o governo adota um novo projeto pedagógico. Antes disso, porém, em 1994, a Lei Federal nº 8.984, de 08 de dezembro, instituiu, no país, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que seria responsável pelas políticas de investimento sistematizado, na busca de modernas tecnologias e de formação de força de trabalho especializada.

A instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica foram aprovadas pelo Congresso Nacional em outubro de 1994 por voto de liderança, através do Projeto de Lei n. 4672-B, de 1994, que, após sancionado pelo Presidente da República, se oficializou em Lei n. 8948, de 08 de dezembro de 1994. (RAMOS, 1995, p. 168).

Assim, a transformação das escolas técnicas federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) abriu caminho, para que as escolas agrotécnicas federais também integrassem esse processo. A implantação de novos CEFETs só ocorre, efetivamente, a partir de 1999.

²¹ O projeto “Brasil Potência” surgiu durante o governo do Presidente Ernesto Geisel. Na visão de Brum (1984, p. 141) “[...] A implantação do projeto Brasil-Potência deveria abrigar a todos os brasileiros, tendo o condão de transformar os milhões de analfabetos, miseráveis, subnutridos, maltrapilhos e marginalizados em cidadãos saudáveis, limpos, conscientes, racionais e socializados”.

²² Segundo Ferreira, o processo de reestruturação produtiva está assentado em três eixos principais: 1) as novas tecnologias da “III Revolução Industrial” (com destaque para a automação microeletrônica, também chamada de automação flexível ou programável); 2) as mudanças organizacionais (em particular, as novas formas de organização do trabalho); 3) as inovações gerenciais e institucionais (mudanças na gestão dos recursos humanos e nas estratégias empresariais, de um modo geral) (FERREIRA, C. G., 2000, p.283).

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96), que, ao definir as finalidades do Ensino Médio, buscou superar a dualidade socialmente estabelecida entre educação geral e educação profissional. O artigo que trata desse tema afirma que as finalidades do Ensino Médio são:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Em 1997, com a publicação do Decreto nº 2.208, é implantada a Reforma da Educação Profissional, separando o ensino técnico do ensino médio. Para Kuenzer (2002) e Souza (2010, p. 4), a Reforma da Educação Profissional segue a lógica das políticas educacionais, sendo regida pela racionalidade financeira. Além disso, tais políticas repousam não mais no reconhecimento da universalidade do direito à educação em todos os níveis, mas no princípio da equidade, que significa tratamento diferenciado de acordo com as demandas da economia. O investimento em educação é norteado pela ideia de que o Estado só pode arcar com as despesas que resultem em retorno econômico.

No período de 2002 a 2005, com a regulamentação da educação tecnológica, prioriza-se a criação e oferta de cursos superiores de tecnologia, transformação de várias escolas técnicas e agrotécnicas em CEFETs, além da transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Em 2004, é publicado o Decreto nº 5.154, eliminando as amarras estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97, retomando, assim, a integração entre o ensino médio e o ensino técnico.

A partir 2005, por meio da Lei nº 11.195, inicia-se a I Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino, em estados que, ainda, não as possuíam, priorizando as periferias, metrópoles e cidades interioranas, cujos cursos deveriam estar articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho.

A II Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi lançada, em 2007, com a meta de entregar, até o ano de 2010, 150 novas

unidades à população, nos diversos municípios polos regionais do interior de todos os estados. Ao longo do octógono do Governo Lula, a criação de novas unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (214 unidades) foi superior ao período de 1909 a 2002 (140 unidades).

A III Fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica iniciou-se, em 2011, com a previsão de entregar outras 208 novas escolas até o final de 2014. Dessa forma, ao final do Governo Dilma, a previsão é de que 562 unidades estejam em pleno funcionamento, gerando em torno de 600 mil vagas.

Para definir os municípios contemplados, entre outros critérios, o governo federal considerou aqueles com população acima de 50 mil habitantes, os Arranjos Produtivos Locais (APL) e o percentual elevado de extrema pobreza. Consoante Rosa (2011, p. 43-4), são cinco os critérios exigidos para a implantação de novas unidades. O primeiro critério é a distribuição territorial equilibrada das novas unidades, de forma que as localidades que estejam no raio de abrangência das instituições já existentes não serão incluídas na expansão.

O segundo critério refere-se à cobertura do maior número possível de mesorregiões. Assim, a partir da distribuição geográfica dos atuais IFETs, são mapeados todos os espaços que correspondem a “vazios” geográficos na cobertura oferecida pelas instituições já instaladas. Em seguida, são identificadas as meso e microrregiões inseridas nessas lacunas de cobertura, possibilitando a definição da(s) cidade(s) polo, de forma a contemplar as realidades de âmbito local e regional.

O terceiro critério diz respeito à sintonia com os Arranjos Produtivos Locais (APLs) que são identificados de acordo com os resultados de mapeamentos do potencial de desenvolvimento socioeconômico de cada região.

Já o quarto critério refere-se ao aproveitamento de infraestruturas físicas existentes, com o objetivo de assegurar que os recursos disponibilizados para a expansão da Rede sejam empregados com o máximo de critérios, de forma que haja resultados satisfatórios, quanto à relação custo-benefício da construção e aparelhamento de cada unidade.

Por fim, o quinto critério relaciona-se à identificação de potenciais parcerias, de forma que a área destinada à edificação de novas unidades, a ligação das redes públicas de água, energia, saneamento e telefonia sejam oferecidas pelos municípios e estados que sediarão essas novas unidades. Tais parcerias seriam na forma de recursos adicionais aos já previstos na construção de cada unidade, através de doações efetivadas pelos municípios, estados, empresas estatais, empresas privadas ou Organizações não-governamentais (ONGs).

Dessa forma, a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se justifica como forma de contribuir para o desenvolvimento local e regional. Segundo o MEC, os objetivos precípuos dessa expansão são: promover a formação de profissionais qualificados, fomentando o desenvolvimento regional, estimulando a permanência de profissionais qualificados no interior do Brasil; expandir, ampliar e interiorizar a rede de Institutos Federais, democratizando e ampliando o acesso de vagas na EPT; potencializar a função social e o engajamento dos Institutos Federais como expressão das políticas do Governo Federal na superação da miséria e na redução das iniquidades sociais e territoriais (SILVA; TERRA, 2013).

Os Institutos Federais de Educação surgem como fator estratégico para o fortalecimento do ensino e da igualdade social, proporcionando, assim, a inserção de um número maior de cidadãos na realidade educacional. Neste sentido, essas instituições de ensino mostram em seus pressupostos o entendimento de uma educação voltada à transformação social a partir do desenvolvimento social como um todo, ou seja, através da prática educativa reflexiva e crítica da sociedade atual (PACHECO, 2011).

Esse novo modelo de instituição está caracterizado por peculiaridades representativas de sua identidade educacional, as quais conferem aos Institutos Federais um caráter único e inovador.

Além da expansão da oferta formativa, de vagas, cursos e maior distribuição pelo território nacional, somam-se as modificações em relação à alteração da finalidade da ação institucional, com a migração de tarefas sociais para essas instituições. A atenção recai, neste caso, para os sentidos da expansão quando, para além da diversificação da oferta formativa e observa-se a verdadeira instituição de uma diferenciação de vias formativas, por meio das quais os processos formativos, mais que diversos, revelam-se desiguais (ALGEBAILLE, 2011 e 2009).

A expansão dos Institutos Federais tem ocorrido, de forma eficaz, através da distribuição territorial de unidades de ensino, especialmente, em cidades afastadas das regiões metropolitanas, num processo de interiorização. Esse processo está ligado a outros eixos característicos desse fenômeno, como: a criação de cursos técnicos na modalidade integrada ao ensino médio; a geração de novas vagas nos novos *campi* e em novos cursos técnicos, atendendo também a uma demanda social, com programas direcionados para a

profissionalização de jovens e adultos e a certificação profissional pela Rede Certific²³, configurando formas particulares de diferenciação formativa (COSTA, 2011).

Diante do exposto, é possível observar, ao longo da história da educação profissional brasileira, que as políticas educacionais estiveram relacionadas ao contexto social, político e econômico de cada época.

2.2 A GÊNESE DO INSTITUTO FEDERAL GOIANO

O Instituto Federal Goiano surgiu, em 2008, a partir da integração da Escola Agrotécnica Federal de Ceres, do CEFET Rio Verde, do CEFET Urutaí e da Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos. Cada uma dessas instituições constitui-se num Campus do IF Goiano, cuja reitoria se localiza em Goiânia. Em 2010, foi criado o Campus Iporá e, a partir de 2015, serão inaugurados os *campi* de Trindade, Posse e Campos Belos, além do Campus Avançado de Hidrolândia, vinculado ao Campus Morrinhos, e dos Campus Avançados de Catalão, Cristalina e Ipameri, vinculados ao Campus Urutaí.

Os Campus Avançados são vinculados, administrativamente, a um campus ou, em caráter excepcional, à Reitoria, e destinados ao desenvolvimento da educação profissional por meio de atividades de ensino e extensão circunscritas a áreas temáticas ou especializadas, prioritariamente por meio da oferta de cursos técnicos e de cursos de formação inicial e continuada (BRASIL, 2013). Do ponto de vista operacional, a descentralização de oferta de cursos apresenta diversas vantagens, a saber: a experiência consolidada da oferta na sede; a racionalização dos procedimentos administrativos, com efetiva redução dos custos; além da possibilidade de formação de parcerias duradouras com instituições municipais.

O IF Goiano é uma autarquia federal detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparado às universidades federais. A Instituição atua em todos os níveis de formação profissional, desde a formação inicial e continuada, cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Na educação superior, prevalecem os cursos de Tecnologia, especialmente na área de Agropecuária, e os de bacharelado e licenciatura. Na educação profissional técnica de nível médio, o IF Goiano atua, preferencialmente, na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação

²³ A Rede Certific constitui-se como instrumento de política pública de Educação Profissional e Tecnológica voltado para o atendimento de trabalhadores que buscam o reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem e na trajetória de vida e trabalho, por meio de processos de certificação profissional.

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA). Na área agrícola, por exemplo, o IF Goiano tem experiência historicamente consolidada em função de sua concepção original como instituição de vocação agroindustrial.

Chama a atenção o crescimento do número de matrículas (285,7%), a partir de 2009, quando o IF Goiano foi implantado. Trata-se de um ganho para a educação pública e gratuita, pois essa evolução de oferta de vagas implica na aprovação da Instituição por parte da sociedade.

Quadro 02 – Quantitativo de alunos matriculados²⁴ de 2009 a 2013 por Campus

CAMPUS	2009	2010	2011	2012	2013*
Ceres	831	737	744	2.186	4.246
Morrinhos	1.312	926	703	1.822	2.727
Rio verde	2.811	2.396	1.905	4.254	5.819
Urutaí	1.885	911	1.092	2.599	4.403
Iporá**	--	128	434	1.166	2.344
TOTAL	6.839	5.098	4.878	12.027	19.539

*Incluindo cursos técnicos, graduação, pós-graduação, EaD e cursos de Formação Inicial e Continuada

** O Campus Iporá iniciou suas atividades no 2º semestre de 2010.

Fonte: Relatório de Gestão do IF Goiano - 2009 a 2013

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Goiano (PDI – IF Goiano 2009 – 2013) enfatiza que a missão da Instituição é oferecer educação profissional e tecnológica, de forma indissociável da pesquisa e extensão, buscando o padrão de excelência na formação integral de profissionais com valores éticos e humanos para o mundo do trabalho, contribuindo com o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da sociedade.

As políticas de pesquisa buscam atuar integrada ao ensino e à extensão, no estímulo ao desenvolvimento social, humano e ao desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.

O IF Goiano também concebe a extensão, os serviços, a cultura e a ação comunitária como processos educativos, culturais e científicos que articulam o ensino e a pesquisa e viabilizam a relação entre a Instituição e seu entorno. São processos organicamente

²⁴ A quantidade de matrículas totais é obtida através da fórmula: (Quantidade de matrículas do semestre anterior + soma de todos os ingressos do semestre em curso por meio de vestibular/exame de seleção + transferências + portadores de diploma + convênios) + (quantidade de matrículas reativadas) + (quantidade de alunos que integralizaram a carga horária do curso total) – (quantidade de matrículas trancadas + quantidade de transferências cedidas + quantidade de reprovados + quantidade de perdas)

vinculados à aprendizagem, à produção do conhecimento e ao projeto de desenvolvimento da instituição.

O papel do IF Goiano, portanto, nesse contexto, é o de desempenhar uma relevante formação de técnicos, tecnólogos, engenheiros, professores, especialistas, mestres e doutores.

2.2.1 O CAMPUS URUTAÍ

Esta Instituição de Ensino encontra-se no cenário educacional brasileiro, desde a primeira metade do século XX (1953), com as instalações na antiga Fazenda Modelo que, por várias décadas, funcionou como Centro de Criação de Raças Bovinas de alto padrão zootécnico.

Somente em 1951, por meio do Projeto de Lei nº 1.416/51, de autoria do Deputado Benedito Vaz, iniciou-se o processo que veio, posteriormente, transformar esta Fazenda na primeira Escola Agrícola do Estado de Goiás, localizada no município de Urutaí, sudeste goiano.

O projeto do Deputado justificou-se pelo crescimento do Estado e, principalmente, pelo propenso desenvolvimento da agropecuária na região. Após emendas, a fim de melhor definir os objetivos propostos para o funcionamento da escola, por meio da Lei nº 1.923, de 28 de junho de 1953, foi criada a Escola Agrícola de Urutaí, que passou a trabalhar em conformidade com o Decreto-lei nº 9.613/46 (Lei Orgânica sobre o Ensino Agrícola) e o Decreto nº 21.667/46 que regulamentava os currículos dos cursos de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola a serem oferecidos por esta Instituição.

Inicialmente, foi criada a primeira turma do Curso de Iniciação Agrícola e, posteriormente, foram criadas turmas do curso de Mestría Agrícola.

Em 1964, com o Decreto nº 53.558/64, a Escola Agrícola de Urutaí foi transformada em Ginásio Agrícola de Urutaí, porém, somente, em 1977, através da Portaria nº 250, foi implantado o Curso Técnico em Agropecuária.

Em 1980, por meio da Portaria nº 40, foi implantada a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, adequando-se ao novo currículo, que integrou a formação geral à técnica. A denominação de Escola Agrotécnica permaneceu por vários anos, ofertando cursos na área de agropecuária, atendendo alunos das mais diversas regiões do país, em sua maioria na forma de internato e do sexo masculino.

Em 1995, a escola começou a vislumbrar um novo formato de cursos, surgiu, então, o Curso Técnico em Processamento de Dados, integrado ao Ensino Médio. Este curso foi ofertado no período noturno, com duração de quatro anos.

Em 1999, a escola dava sinais evidentes de profundas transformações, com a implantação de um novo nível de educação, o Curso Superior de Tecnologia em Irrigação e Drenagem. Neste período, houve, sem dúvida, uma alteração na filosofia da instituição. Este curso, juntamente com a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos, contribuiu, significativamente, para o processo que começava a se esboçar no interior da instituição: a *cefetização*.

A transformação da EAFUR em CEFET de Urutaí foi um processo lento e exaustivo. Desde que o governo federal iniciou os processos de *cefetização*, a Instituição trazia o anseio de um dia tornar-se um CEFET. No entanto, esse anseio somente se concretizou no final do governo FHC, quando, pelo Decreto Presidencial de 16 de agosto de 2002, a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí tornou-se Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Urutaí, momento histórico que pode ser traduzido como uma conquista para toda a comunidade.

A *cefetização*, sem dúvida, foi a ruptura que promoveu grandes transformações, possibilitando o oferecimento de diversos níveis e modalidades de ensino, além de uma nova estrutura organizacional para a instituição. Foram várias as transformações sofridas com a *cefetização* que podem ser percebidas, desde os currículos até os investimentos realizados em infraestruturas.

Por um período de seis anos, a Instituição teve ampla autonomia como autarquia federal, até que, em dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892/08, o governo federal cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Assim o CEFET- Urutaí, torna-se *campus* do Instituto Federal Goiano (IF Goiano).

Neste sentido, houve um crescimento considerável no atual *campus* em termos de oferta de vagas, de cursos, de servidores e, conseqüentemente, de infraestrutura para atender à ampliação da oferta de cursos.

Se, durante os oito anos do governo FHC, não houve contratação de novos servidores, foi no governo Lula que a Instituição pode ampliar seu quadro, tanto de docentes quanto técnicos administrativos, conforme comprova os dados abaixo.

Tabela 03: Servidores ativos permanentes do IF Goiano Campus Urutaí

ANO	NÚMERO DE SERVIDORES	
	DOCENTES	TEC. ADM.
2002	33	73
2003	38	71
2004	35	83
2005	40	81
2006	49	76
2007	55	83
2008	59	98
2009 a 2011	107	110

Fonte: Coordenação Geral de Recursos Humanos – IF Goiano Campus Urutaí

A partir de 2002, o investimento em infraestrutura teve um aumento de aproximadamente 158%.

Tabela 04: Valores de investimentos em obras

ANO	INVESTIMENTOS (R\$)
2008	995.610,89
2009	1.898.880,36
2010	2.571.463,44

Fonte: Departamento de Administração e Planejamento – IF Goiano Campus Urutaí

Já a dotação orçamentária, no período de 2002 a 2010, teve um acréscimo de aproximadamente 244% em custeio e aproximadamente 85% em descentralizações. Lembrando que, até 2009, o orçamento era dividido com a Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos.

Tabela 05: Orçamento do IF Goiano Campus Urutaí

ANO	ORÇAMENTO (CUSTEIO)	ORÇAMENTO (DESCENTRALIZAÇÕES)
2002	1.833.383,00	788.934,30
2003	1.580.547,00	206.364,43
2004	2.036.559,00	151.695,94
2005	2.188.631,00	418.407,49
2006	2.530.080,00	1.934.028,96
2007	2.719.226,00	1.269.799,94
2008	4.090.418,00	1.233.871,41
2009	4.739.353,00	5.478.369,89
2010	5.834.852,24	1.459.152,57
2011	6.310.488,22	0,00

Fonte: Departamento de Administração e Planejamento – IF Goiano Campus Urutaí

O Quadro 03 mostra os cursos regulares, ofertados pelo Campus Urutaí em suas diferentes modalidades.

Quadro 03: Modalidades de ensino e cursos ofertados pelo Campus Urutaí

Modalidade de Ensino	Cursos
Técnico integrado ao Ensino Médio	Técnico em Administração
	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Informática
Técnico concomitante/subsequente	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Redes
Tecnológico	Tecnologia em Alimentos
	Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas
	Tecnologia em Gestão Ambiental
	Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação
	Tecnologia em Irrigação e Drenagem
Bacharelado	Agronomia
	Engenharia Agrícola
	Medicina Veterinária
Licenciatura	Ciências Biológicas
	Matemática
	Química

Fonte: Secretaria de Ensino Médio e Técnico – IF Goiano Campu Urutaí

O IF Goiano Campus Urutaí oferece, também, moradia para alunos bolsistas. Em 2002, eram oferecidas 40 bolsas, sendo que, em 2011, havia, aproximadamente, 200 alunos bolsistas residindo na Instituição.

Tabela 06: Alunos bolsistas com moradia no IF Goiano Campus Urutaí

ANO	ALUNOS BOLSISTAS
2002	40
2003	40
2004	40
2005	40
2006	45
2007	45
2008	65
2009	75
2010	130
2011	200

Fonte: Coordenação Geral de Assistência ao Educando – IF Goiano Campus Urutaí

A partir das informações apresentadas, buscamos esboçar a realidade de como se encontra a Instituição após o processo de *ifetização*. Compreendemos, todavia, que o processo

em curso caracteriza-se pela expansão de um projeto pedagógico de autarquia que interage com uma realidade educacional já presente na territorialidade do estado de Goiás.

O IF Goiano Campus Urutaí tem enfrentado grandes desafios para superar a ruptura de uma autarquia autônoma para uma nova realidade, dependente de uma reitoria para a tomada de decisões maiores. Ainda há desafios a superar como a necessidade de se dialogar com os demais *campi*, cada um possuidor de sua própria cultura, a fim de se chegar a um consenso. Desta forma, é evidente que surjam conflitos que demandem revisões de conceitos, atitudes e, principalmente, bom senso para conseguir chegar a um consenso ideal para as instituições envolvidas no processo.

2.2.2 O CAMPUS MORRINHOS

O IF Goiano – Campus Morrinhos foi criado em 1997, como Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, hoje, Campus Urutaí, oferecendo Cursos Técnicos na área de Agropecuária e Ensino Médio. A criação da UNED Morrinhos foi estabelecida por meio de um convênio celebrado entre a União (MEC/Escola Agrotécnica Federal de Urutaí), o Estado de Goiás (Secretaria Estadual de Educação), e a Prefeitura de Morrinhos, quando as partes se uniram e possibilitaram a implantação dessa Unidade de Ensino.

O MEC tinha como obrigação a construção das obras físicas e aquisição de equipamentos. A Escola Agrotécnica Federal de Urutaí administrava a UNED, cedia docentes e servidores técnicos administrativos, executava projetos agrícolas, zootécnicos e agroindustriais, além de manter convênios com outros setores privados, para a obtenção de parcerias para o satisfatório funcionamento da Unidade de Ensino.

O Governo do Estado colaborava na gestão, em parceria com a Escola Agrotécnica Federal de Urutaí; cedia professores da área de conhecimento específico, quando a Escola Agrotécnica de Urutaí não tinha possibilidade de atender à demanda e professores da área de conhecimento geral.

A Prefeitura Municipal de Morrinhos cedia pessoal administrativo para vigilância, zeladoria, limpeza interna, manutenção dos jardins da Instituição; fornecia material de higiene e limpeza e realizava convênios de parcerias com outros municípios e setores privados, para auxiliar na manutenção e funcionamento da UNED.

A área onde o IF Goiano – Campus Morrinhos foi construído pertencia a um conjunto de produtores rurais de Morrinhos que, na década de 1950, doaram cerca de 971 ha ao

Ministério da Agricultura para realização de atividades de pesquisa, que tiveram continuidade com a transferência da área para a Empresa Goiana de Pesquisa Agropecuária (EMGOPA), depois para a EMATER-GO (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural). A adoção do plantio direto da soja na região tropical do Brasil e o desenvolvimento de inúmeras variedades de feijão e arroz configuram-se em trabalhos importantes realizados por estas Instituições nas atuais terras do IF Goiano - Campus Morrinhos.

Dos referidos 971 ha, cerca de 191 ha foram transferidos para a implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos (UNED Morrinhos), e o restante foi destinado ao assentamento de cerca de trinta e cinco famílias no Assentamento Tijunqueiro.

Desde a sua implantação, o IF Goiano – Campus Morrinhos teve que superar grandes desafios, dentre os quais se destacam a limitação de laboratórios equipados e a falta de docentes e servidores efetivos, que, na época de sua criação, só dispunha de cinco servidores federais, sendo a maioria do pessoal constituído por contrato temporário e funcionários cedidos pelo Governo Estadual e Prefeitura de Morrinhos. Para superar tais dificuldades, a Coordenação de Produção e Pesquisa da antiga UNED Morrinhos estabeleceu parcerias com empresas públicas e privadas do setor agropecuário de Goiás e até mesmo de outros Estados, no intuito de criar mecanismos auxiliares ao desenvolvimento de aulas práticas e trabalhos de pesquisa. Tal iniciativa possibilitou que toda área agricultável do IF Goiano - Campus Morrinhos fosse cultivada, anualmente, tornando-se, assim, uma Unidade de Ensino referencial para a região onde está inserida.

Em 2006, com a disponibilização, por parte do Governo Federal, de, aproximadamente, 1,7 milhões de reais do Programa de Expansão do Ensino Profissional (PROEP), o IF Goiano – Campus Morrinhos renovou seu plantel de suínos, adquiriu um ônibus, um trator e várias máquinas e implementos agrícolas, adquiriu equipamentos de irrigação e computadores para os laboratórios de informática, implantou a rede lógica, possibilitando, assim, a oferta de cursos de melhor qualidade.

Outro aspecto positivo, é o crescimento do quadro efetivo de professores e pessoal técnico administrativo do IF Goiano - Campus Morrinhos, que, de 24 servidores (2005), possuía, em 2010, 100 servidores (docentes e técnicos administrativos), além de 04 servidores cedidos pela CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento), 01 servidor cedido pela Prefeitura Municipal de Morrinhos e 29 servidores terceirizados, proporcionando, assim, maior estabilidade para a execução continuada do plano estratégico da escola para os próximos anos.

Do ponto de vista físico, para atender às atividades acadêmicas, o Campus possui pavilhão pedagógico, setor administrativo, salas de aula, refeitório, biblioteca, cooperativa, almoxarifado, centro de vivência, auditório, vila de residentes, ginásio de esportes e laboratórios para ensino e pesquisa (informática, carnes, laticínio, legumes, panificação, avicultura, suinocultura, bovinocultura, horta, culturas anuais, fruticultura, mecanização agrícola, plantas medicinais, solos e controle biológico de pragas).

Em relação ao ensino, o Quadro 04 representa a relação dos cursos regulares ofertados pelo Campus Morrinhos e suas respectivas modalidades.

Quadro 04: Relação de Cursos Regulares ofertados pelo Campus Morrinhos

Modalidade de Ensino	Cursos
Técnico Integrado ao Ensino Médio	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Alimentos
	Técnico em Informática
Técnico Concomitante/Subsequente	Técnico em Agropecuária
	Técnico em Informática
PROEJA	Técnico em Agroindústria
Tecnológico	Tecnologia em Alimentos
	Tecnologia em Sistemas para Internet
Bacharelado	Agronomia
	Zootecnia
Licenciatura	Pedagogia
	Química
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	Mestrado Profissional em Olericultura

Fonte: Secretaria de Ensino Médio e Técnico – IF Goiano Campus Morrinhos

Desde dezembro de 2008, com a publicação da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a UNED Morrinhos passou a se denominar Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos. Essa mudança trouxe autonomia administrativa para a instituição, possibilitando um desenvolvimento mais acelerado, maior qualidade no serviço prestado e maior celeridade no cumprimento das demandas internas.

2.3 O IMPACTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NOS *CAMPI* DE URUTAÍ E MORRINHOS: PERSPECTIVA HISTÓRICA

2.3.1 A implementação do Decreto nº 2.208/97 e do Decreto nº 5.154/04 no Campus Urutaí

A Reforma da Educação Profissional implantada, a partir de 1997, através dos atos regulatórios da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e legislação complementar (Decreto 2.208/97 e Portaria Ministerial 646/1997), instituiu um modelo de ensino que atendia, prioritariamente, aos interesses dos empresários, demandados pelo desenvolvimento tecnológico e pelas políticas educacionais dos Organismos Internacionais, para América Latina.

A então Escola Agrotécnica Federal de Urutaí, hoje, IF Goiano - Campus Urutaí, assim como outras instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica, foram submetidas a todas as etapas das reformas estabelecidas por esses documentos, apesar dos confrontos internos, da rejeição ao modelo imposto pelo Decreto nº 2.208/97, além dos docentes não aceitarem a mudança.

Em abril de 1995, foram realizadas reuniões na Escola Agrotécnica Federal de Urutaí (EAFUR), com a presença de representantes das EAFs de Petrolina (PE), Inconfidentes (MG), Manaus (AM), Sertão (RS) e Uberaba (MG), em que se discutiu a adaptação da organização pedagógica das Escolas Agrotécnicas Federais a essa nova realidade. Essas escolas, segundo Bernardes Lindoso, consultor especial do MEC na época, foram consideradas como escolas-piloto da reforma (SOUZA, 2005).

Segundo Souza (2005), o processo de implantação da reforma começou, nessas escolas, antes mesmo da promulgação e regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996 (LDBEN) e da aprovação dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) em outubro de 1999. Nesse período, a orientação do MEC às escolas da Rede Federal era que se desvinculasse o ensino propedêutico da formação profissional, eliminando-se o ensino médio das escolas técnicas e agrotécnicas.

A implementação da reforma da educação profissional no IF Goiano - Campus Urutaí iniciou-se em 1996, antecipando o Decreto nº 2.208/97, quando ocorreu o desdobramento do Curso Técnico em Agropecuária, nas habilitações técnicas de agricultura, agroindústria, infraestrutura rural e zootecnia.

Nessa época, começou um verdadeiro embate entre o grupo de gestores que defendiam os interesses do governo e, portanto, a implementação do Decreto nº 2.208/97 e, de outro, os docentes, que questionavam a eficiência da mudança, sob a alegação de que o curso ficaria fragmentado e que ocorreria um empobrecimento tanto do ensino médio quanto da formação profissional. Os docentes, que questionavam a mudança, reconheciam a necessidade de repensar o curso oferecido pela escola, porém, não nos moldes impostos pelos marcos legais, visto que a formação integral de cunho humanístico estava sendo sacrificada.

Rosa (2005, p. 15) afirma que a posição manifestada pelos dirigentes do Campus Urutaí foi de total adesão às medidas reformadoras, estabelecendo-se um processo de ruptura com o modelo e com a identidade institucional, até então, vigentes na instituição. O discurso, na época, atribuía a decisão acerca da concepção e implantação da reforma às instâncias superiores, identificadas como o MEC e o governo federal. Segundo os dirigentes, a adesão aos princípios e diretrizes da reforma era o único caminho para a sobrevivência e crescimento da instituição.

Ainda, conforme Rosa (2005):

Ao lado do discurso “flexível”, produziu-se uma prática autoritária que não somente desconheceu as posições dos docentes e estudantes da instituição, como também passou a exercer controle sobre as ações que se organizavam contra a reforma. Aqueles que se contrapunham à reforma eram considerados “atrasados”, “corporativos” ou simplesmente incapazes de ter a ousadia requerida para enfrentar os desafios: a implantação da reforma era apresentada como promessa de transformar a instituição numa “vitrine” dos novos tempos (p. 15-16).

De acordo com os responsáveis pela implementação da reforma na instituição, as disciplinas de formação geral seriam instrumentalizadas, ou seja, seriam incluídas nos conteúdos das disciplinas profissionalizantes, visto que o ensino médio deveria extinguir-se nas escolas da rede federal de educação profissional.

As reuniões, que se tornaram rotineiras, eram com discussões acaloradas, sem que houvesse consenso entre as partes. Entretanto, o grupo de docentes perdeu sua força diante das medidas adotadas pelo governo para conquistar a adesão das Instituições Federais à reforma da educação profissional. Dentre as formas de coerção, a mais contundente, e que surtiu efeito, foi a que condicionava o envio de verbas do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) às escolas, desde que implantassem a Reforma. O princípio norteador desse Programa era a eliminação gradativa do ensino médio das escolas da rede federal de educação.

Assim, a fim de atender à orientação da Portaria Ministerial nº 646/97, o IF Goiano - Campus Urutaí diminuiu em 50% a oferta de vagas para o ensino médio em seu processo seletivo, impondo a coexistência do ensino médio a três modalidades de ensino técnico, com característica, organização e lógica diferenciada.

A partir de 1998, a instituição passou a ofertar, além dos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, os cursos técnicos subsequentes. No processo seletivo, as vagas oferecidas para os cursos técnicos concomitantes ao ensino médio (160 vagas) eram todas preenchidas. Entretanto, as vagas ofertadas aos cursos técnicos subsequentes tinham poucos candidatos.

Para Souza (2005), a baixa procura pelos cursos técnicos subsequentes

[...] acontece porque muitos alunos que já cursaram o ensino médio neles se matriculam aguardando uma possibilidade de trabalho ou o ingresso no curso superior. Já nos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, a evasão é menor, pois os alunos são bem jovens, quase sempre estão na faixa de idade entre 15 e 16 anos e, talvez por isso, permanecem até o final do curso (p.55)

A demanda pelos cursos técnicos existia, entretanto, não com o perfil definido pelo MEC. Por outro lado, não se podia encerrar a oferta de ensino médio na instituição, pois seria um caos, inclusive para os cursos técnicos.

O quesito redução da oferta de vagas para o ensino médio preconizado pelo PROEP não foi atendido. A partir do ano de 1998, o aluno passou a ter duas matrículas, ou seja, o mesmo aluno cursava o ensino médio e, de forma concomitante, o ensino profissionalizante. Dessa maneira, o aluno permanecia na escola em tempo integral, em regime de semi-internato (dois turnos) e de internato (dois turnos e moradia). Essa foi a forma que a escola encontrou de obedecer as determinações legais e, ao mesmo tempo, garantir uma educação com o mínimo de fragmentação possível, além de evitar uma formação profissional limitada ao adestramento e/ou a polivalência.

Em 1999, após reformulação das matrizes curriculares, os cursos técnicos agrícolas passaram a ter duração de 02 anos, sendo um ano de formação básica e outro de formação específica, além da manutenção do estágio supervisionado obrigatório, com carga horária de 360 horas. No 1º ano do curso, chamado de módulo básico, o aluno recebia noções gerais das habilitações oferecidas na instituição. Esperava-se que o aluno pudesse descobrir sua vocação e, assim, pudesse optar por uma das habilitações oferecidas (CAMPOS, 2005). A partir do 2º ano, o aluno optava pelas habilitações de Agropecuária, Agricultura ou Zootecnia.

Em 2002, foram realizadas novas reformulações das matrizes curriculares da instituição e os cursos técnicos passaram a ter a duração de um ano e meio, além da redução da carga horária do estágio. Os cursos técnicos, também, passaram a oferecer a certificação ao final de cada semestre. A exceção foi o Curso Técnico em Agropecuária, que oferecia a certificação, somente, a partir do segundo semestre.

Ao analisarmos os impactos da Reforma da Educação Profissional, no Campus Urutaí, vemos que o processo de desescolarização teve origem nos debates internos travados pela comunidade escolar, além de ser resultado das opções adotadas por seus órgãos diretivos, frente ao processo de implementação da reforma. Além disso, a resistência dos docentes não foi suficiente para impedir a ação do governo federal, mediante práticas autoritárias, tais como a edição de Decretos, Medidas Provisórias e Portarias, por meio das quais constituiu-se um arcabouço jurídico-normativo que ensejou a reforma da educação profissional nos anos 1990.

Percebemos, também, que a separação entre ensino médio e ensino técnico comprometeu a qualidade do trabalho realizado pela instituição. A preocupação excessiva com o mercado de trabalho prejudicou a qualidade da educação profissional, visto que, por um lado ela deve formar o trabalhador para o mercado de trabalho, por outro ela não pode negligenciar a formação do cidadão, do sujeito ético-histórico, comprometido com sua inserção e engajamento social.

Em 2004, com a edição do Decreto nº 5.154, foi retomada a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), as normas do sistema de ensino e as exigências do projeto pedagógico de cada instituição. Esse decreto foi denominado “a reforma da reforma”. A organização da educação profissional passou a oferecer a possibilidade de ser integrada ao ensino médio (art. 4º. § 1º, I). De forma integrada, o curso profissionalizante voltou a ser feito em uma só matriz curricular, junto com o ensino médio, contando com a inclusão dos princípios da terminalidade e da continuidade, preconizados pela Lei nº 5.692/71. Contudo, o Decreto nº 5.154/04, apesar de revogar o Decreto nº 2.208/97 na íntegra, manteve sua essência.

Devido à forma como foi imposta a reforma anterior (Decreto nº 2.208/97), não houve resistência, por parte da comunidade escolar, em aceitar essa nova reformulação curricular. Dessa forma, o Curso Técnico em Agropecuária foi reintegrado ao ensino médio, a partir de 2007. Além disso, em momento algum, os docentes questionaram os motivos da revogação do Decreto nº 2.208/97 e a implantação do Decreto nº 5.154. Ressaltamos, ainda, que a

comunidade escolar não “decidiu” pelo curso integrado, ela, simplesmente, o apoiou pelo fato de nunca ter aceito a separação entre o ensino profissionalizante e o ensino médio.

Frigoto, Ramos e Ciavata (2005b) consideram o Decreto nº 5.154 como uma passagem de uma sociedade que temos para uma sociedade que queremos e, portanto, de superação da escola fragmentada e excludente:

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencializa mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma Educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (p.44)

Com a volta à agenda política educacional de integração da formação geral e técnica, surgiram as indagações de como fazer. Afinal, era um grande desafio para a instituição a construção de um desenho de currículo integrado.

No IF Goiano Campus Urutaí, a reintegração do ensino médio e a educação profissional somente ocorreu em 2007, pelo fato de que se esperava a publicação de novo parecer, nova resolução e novos referenciais curriculares condizentes com os princípios da formação integral preconizado no novo decreto.

Ainda assim, mesmo com a publicação do Parecer nº 39/04 e da Resolução nº 01/05, que orientavam sobre a aplicação do Decreto nº 5.154/04, o Parecer nº 16/99 e a Resolução nº 04/99, referentes ao Decreto nº 2.208/97, não foram revogados. Além disso, os referenciais curriculares, publicados em 2000, não sofreram alterações, continuando a valer os referenciais elaborados para o Decreto nº 2.208/97, ou seja, aqueles embasados, ainda, no modelo de formação por competência.

Após alguns estudos, a coordenação pedagógica e os professores da área de agropecuária reuniram-se para reformular o Curso Técnico em Agropecuária, na forma de articulação integrada, para funcionamento a partir do ano de 2007. Já os Cursos Técnicos em Sistemas de Informação e Alimentos mantiveram o esquema de módulos, com matrículas independentes, para a concomitância interna e externa, já em vigor, mantido pelo novo Decreto nº 5.154/04.

Assim sendo, o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio ganhou uma organização curricular única na qual se “juntou”, na mesma matriz, as disciplinas do ensino médio e do curso técnico. Conforme o Quadro 05, abaixo:

Quadro 05: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Ano 2007

1º ANO			
Disciplinas	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA/AULA	SEMESTRE
Língua Portuguesa e Literatura	160	4	1º e 2º
Língua Inglesa/Espanhol	80	2	1º e 2º
Educação Física	80	2	1º e 2º
Matemática	120	3	1º e 2º
Química	80	2	1º e 2º
Física	80	2	1º e 2º
Biologia	80	2	1º e 2º
Historia	80	2	1º e 2º
Geografia	80	2	1º e 2º
Fundamentos e Fertilidade do Solo	120	6	1º
Irrigação e Drenagem	60	3	1º
Desenho e Topografia	60	3	1º
Matemática Aplicada	40	2	1º
Informática Aplicada	40	2	1º
Princípios de Agroindústria	60	3	2º
Mecanização Agrícola	40	2	2º
Controle de Pragas, Doenças e Plantas Invasoras	40	2	2º
Propagação de Plantas	20	1	2º
Olericultura	100	5	2º
SUBTOTAL	1.420	50	-
2º ANO			
Disciplinas	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA/AULA	SEMESTRE
Língua Portuguesa e Literatura	120	3	1º e 2º
Língua Inglesa/Espanhola	80	2	1º e 2º
Educação Física	80	2	1º e 2º
Matemática	120	3	1º e 2º
Química	80	2	1º e 2º
Física	80	2	1º e 2º
Biologia	80	2	1º e 2º
Historia	80	2	1º e 2º
Geografia	80	2	1º e 2º
Artes	40	1	1º e 2º
Culturas Anuais	160	4	1º e 2º
Culturas Perenes	160	4	1º e 2º
Reprodução e Melhoramento Aplicado	40	2	1º
Alimentação Animal	40	2	1º
Biosseguridade Animal	40	2	1º
Iniciação à Pesquisa	20	1	2º

Jardinagem e Paisagismo	40	2	2º
Apicultura	20	1	2º
Piscicultura	40	2	2º
Caprinocultura e Ovinocultura	40	2	2º
SUBTOTAL	1.440	43	-
Estágio em Produção Vegetal	60		1º e 2º
3º ANO			
Disciplinas	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA/ AULA	SEMESTRE
Língua Portuguesa e Literatura	120	3	1º e 2º
Língua Inglesa/Espanhola	80	2	1º e 2º
Educação Física	80	2	1º e 2º
Matemática	120	3	1º e 2º
Química	80	2	1º e 2º
Física	80	2	1º e 2º
Biologia	80	2	1º e 2º
Historia	80	2	1º e 2º
Geografia	80	2	1º e 2º
Filosofia	20	1	1º
Sociologia	20	1	2º
Suinocultura	80	4	1º
Avicultura	100	5	1º
Construção e Instalações Rurais	40	2	1º
Gestão Ambiental	40	2	1º
Extensão Rural e Associativismo (cooperativismo)	40	2	1º
Bovinocultura	120	6	2º
Criações Alternativas	40	2	2º
Gestão do Agronegócio	40	2	2º
Desenvolvimento Interpessoal e Profissional	20	1	2º
Planejamento Agropecuário	40	2	2º
SUBTOTAL	1.400	50	-
Estágio em Produção Animal	60		2º
TOTAL	4.260	143	-
ESTÁGIO (Obrigatório)	240	-	-
TOTAL GERAL	4.500	-	-

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

Ao observarmos a matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, percebemos que, apesar de estarem juntas na mesma matriz, não há indicação de que as disciplinas do ensino médio estejam integradas com as disciplinas da formação profissional. Além disso, enquanto as disciplinas do ensino médio eram oferecidas durante

todo o ano letivo, as disciplinas da formação profissional eram oferecidas somente em um semestre (1º ou 2º semestre).

Se no plano teórico fica clara a falta de integração entre o ensino médio e a educação profissional, no plano prático e operacional essa falta de integração se confirmava. As aulas continuaram a ser ministradas de forma fragmentada e a integração das disciplinas eram mínimas, com experiências feitas somente por alguns docentes. A integração das disciplinas, na verdade, não fazia parte da rotina do curso. Os professores preocupavam-se em ministrar seus conteúdos, aplicar suas avaliações, no seu horário específico, sem relacionar os conhecimentos de sua disciplina com as demais da matriz curricular, além de não se preocuparem com o perfil de formação e campo de atuação do discente.

É importante lembrar que a escola deve ser capaz de atender os trabalhadores que necessitam de qualificação e requalificação, além do grande número de egressos do Ensino Médio sem nenhuma formação profissional. Assim, o curso técnico integrado ao ensino médio não deve ser pensado como uma oferta monolítica, uma vez que a Instituição deve permanecer atendendo em outros níveis de ensino, inclusive no Ensino Superior.

Ademais, quando o IF Goiano – Campus Urutaí integrou o Curso Técnico em Agropecuária com o Ensino Médio, os alunos que já haviam concluído o ensino médio ficaram prejudicados, pois, para frequentar o Curso Técnico em Agropecuária, tinham que repetir o Ensino Médio. A fim de atender essa clientela, a instituição, então, implantou, a partir de 2008, o Curso Técnico em Agropecuária Subsequente, com a duração de um ano e meio (Quadro 06).

Quadro 06: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Subsequente – Ano 2009

DISCIPLINAS – 1º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA (HORAS)
Português Instrumental	40
Matemática Aplicada	60
Informática Básica	40
Agricultura Geral	80
Zootecnia Geral	80
Optativa ²⁵	40
Mecanização Agrícola	60
SUBTOTAL	400
DISCIPLINAS – 2º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA (HORAS)
Avicultura	100
Olericultura	100

²⁵ Observações: A escolha das disciplinas optativas ficava a critério das unidades de ensino que compõem o IF Goiano, de acordo com suas especificidades regionais, como: Agroecologia, Parques e Jardins, Criações Alternativas, Apicultura, Ovino/Caprinocultura, Equinocultura, Aquicultura, Vermicultura, Plantas Medicinais, Defensivos Agrícolas e Metodologia do Trabalho Científico.

Topografia	60
Irrigação e Drenagem	60
Construções e Instalações Rurais	40
Optativa	40
SUBTOTAL	400
DISCIPLINAS – 3º SEMESTRE	CARGA HORÁRIA (HORAS)
Suinocultura	100
Grandes Culturas I	60
Silvicultura	60
Optativa	40
Forragicultura	40
Extensão Rural e Associativismo	40
Administração Rural	60
SUBTOTAL	400

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

A oferta dos cursos técnicos subsequentes busca acolher alunos que passaram da idade escolar própria, ou que pensam em reingressar no mercado de trabalho. A manutenção desses cursos, para aqueles que se encontram em idade avançada, servem para que parte da população excluída possa recorrer a eles na busca de melhor situação de empregabilidade.

Diante do cenário apresentado, fica claro que a dualidade na educação brasileira, a partir do Decreto nº 2.208/97, não foi erradicada com a implantação do Decreto nº 5.154/04. A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual permanece, com barreiras quase intransponíveis. A instituição do Decreto nº 5.154/04, mesmo permitindo a integração do ensino médio com a educação profissional, não acabou com essa dualidade por si só. Mesmo com o restabelecimento das finalidades representadas pelos princípios da terminalidade e continuidade em um só curso, a contradição persiste.

O governo Lula mostrou-se hesitante em não fazer prevalecer uma única concepção na definição da política para a educação profissional, contudo, manteve medidas mais descentralizadas, mais democráticas. Tal atitude por parte do governo Lula leva-nos a interpretar que a coexistência de diferentes concepções de formação (integrada e subsequente) representa uma estratégia para evitar o confronto com os grupos que tinham interesse no ensino profissional, desarticulado do ensino médio, como o segmento privado, por exemplo.

De acordo com Ortigara (2012, p.283):

As escolas diretamente vinculadas ao setor produtivo puderam optar pela manutenção de seus Itinerários formativos em função das demandas dos setores que representam, porém não puderam fazê-lo com recursos públicos adicionais, a exemplo do que ocorreu com PROEP durante os anos de 1990. Por outro lado, as escolas da rede federal, beneficiadas pela disponibilidade de recursos públicos, tanto para seu fortalecimento como para ampliação do número de unidades, visando

atender às demandas geográficas, com liberdade podiam rever seus projetos pedagógicos à luz das novas possibilidades.

É necessário que a legislação para a educação profissional seja pensada a partir da perspectiva de uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores, tenha a formação humana como referência e não apenas o mercado e leve em consideração, principalmente,

[...] políticas de Educação Profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda [...], de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2004, p.2).

2.3.2 A implementação do Decreto nº 2.208/97 e do Decreto nº 5.154/04 no Campus Morrinhos

O IF Goiano – Campus Morrinhos foi implantado, em 1997, como Unidade de Ensino Descentralizada²⁶ (UNED) da Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. Dessa forma, quando a instituição iniciou suas atividades acadêmicas, em 1997, já estava em vigor na EAF Urutaí a reforma da educação profissional.

Inicialmente, o Campus Morrinhos ofertou o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com duração de três anos. Pelo fato de ser UNED da EAF Urutaí, todas as reformulações pelas quais passavam os cursos técnicos em Urutaí, o mesmo acontecia na Unidade Descentralizada de Morrinhos.

O Campus Morrinhos chegou a ter em funcionamento mais de uma matriz curricular nos cursos técnicos agrícolas: o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, com duração de três anos e o Curso Técnico Subsequente, com duração de dois anos, nas habilitações de Agricultura, Agropecuária e Zootecnia. Além disso, a instituição oferecia a concomitância interna, para alunos concluintes da segunda fase do ensino fundamental.

Segundo Rosa Filho (2005, p.29):

[...] a prática docente ficou extremamente complicada. Vinha-se de uma realidade, de uma formação cartesiana, normalmente tecnicista, onde o ensino por conteúdos buscava o cumprimento de objetivos. O ensino por competência exigiu uma mudança global na instituição. Dos profissionais e dos alunos que seriam a razão de

²⁶Uma Unidade de Ensino Descentralizada (ou UNED) era integrante da Rede Federal de Educação Tecnológica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Uma UNED era uma escola que, mesmo tendo sede própria, mantinha dependência administrativa, pedagógica e financeira em relação à Instituição Federal de Educação Tecnológica a qual estivesse vinculada. Essas unidades eram parte da mesma Rede Federal de Educação Tecnológica criada, no ano de 1909, através do Decreto n.º 7.566, do então presidente Nilo Peçanha, que implantou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada Estado do Brasil.

tanto esforço! Portanto, a primeira reação foi de perplexidade, desconforto e desconfiança, mas como isso era uma realidade imposta e irreversível, coube-nos adaptar.

Os alunos dos cursos técnicos agrícolas vivenciavam a filosofia do modelo escola-fazenda, que consistia em, por meio de uma escala semanal, realizar rodízios, pelas unidades educativas de produção (UEPs), de acordo com a habilitação que seu curso oferecia. Por exemplo, o aluno do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária, tinha aula prática em todas as unidades educativas de produção (UEPs) da escola. Já os alunos do Curso Técnico Agrícola com habilitação em Agricultura ou Zootecnia eram escalados, respectivamente, para as UEPs ligadas às áreas do curso. Não se justificava, por exemplo, que o aluno do Curso Técnico em Agricultura realizasse aula prática de manejo do gado leiteiro.

A maior dificuldade enfrentada pela Coordenação Pedagógica da UNED Morrinhos era em relação à constante rotatividade de docentes, além da falta de preparo dos mesmos para implementar as novas diretrizes educacionais. Na verdade, essa dificuldade derivava da confusão que se tinha em torno das novas denominações introduzidas no planejamento e na execução dos projetos pedagógicos. Não houve uma compreensão suficiente a respeito da aplicabilidade de conceitos como competências, habilidades, funções, subfunções, entre outros, que passaram a ser utilizados por eles, mesmo sem um esclarecimento prévio e adequado sobre estas questões.

Outra dificuldade enfrentada pelos docentes, na época, diz respeito à questão da organização curricular por módulos. Os docentes queixavam-se desta inovação introduzida pela Reforma, em função da incompatibilidade dos currículos modulares e da avaliação por competências com a sazonalidade das atividades agropecuárias, que, muitas vezes, extrapolavam os limites temporais, fixados pelo planejamento escolar, o que dificultava ou impedia a realização de determinadas aulas práticas.

Outro ponto a ser destacado, diz respeito ao período que o aluno permanecia na instituição. Anteriormente, os alunos tinham 3 anos para concluírem o curso técnico. A redução do período de duração do curso técnico (aproximadamente, dois anos), bem como a estruturação dos módulos em bimestres, restringia as possibilidades de aprendizagem. Por outro lado, o estabelecimento de relações sócio-afetivas entre docentes e alunos ficou fragilizado pela redução do tempo necessário para que estes sujeitos se conhecessem, suficientemente, inviabilizando os processos de aprendizagem e de avaliação, conforme os idealizados no discurso da Reforma.

As modificações implementadas na instituição e nos cursos por ela ofertados também afetaram, sensivelmente, a formação prática de seus alunos. De um modo geral, após a Reforma da Educação Profissional, houve uma significativa redução no número de horas de aulas práticas nas disciplinas técnicas, se comparadas ao número de horas dedicadas às aulas práticas no período anterior a esta. Por se tratar de uma escola técnica, a carga horária destinada às atividades práticas era insuficiente, segundo os docentes.

Além de afetar a aprendizagem dos alunos, a redução da carga horária destinada à realização de aulas práticas acarretou em prejuízos para o funcionamento do sistema escola-fazenda. Nas Unidades Educativas de Produção (UEPs), além de aprenderem e desenvolverem suas habilidades práticas, os alunos auxiliavam os funcionários da escola nos serviços de manutenção da fazenda. Em razão da escassez de alunos nas UEPs, o funcionamento do sistema escola-fazenda tornou-se mais dependente da contratação de funcionários (geralmente, cedidos pela Prefeitura Municipal de Morrinhos), que também eram escassos.

A contratação dos docentes e funcionários, que atuavam na instituição, por ser feita em caráter temporário, assemelhava-se às formas precárias de exploração do trabalho, típicos da atual fase de desenvolvimento capitalista. Estes contratos caracterizavam-se por não garantir a estabilidade de emprego, pelo não pagamento de determinados benefícios e vantagens a que têm direito os profissionais admitidos via concurso público (portanto, resultando em baixas remunerações), apesar das elevadas cargas de trabalho que pesavam sobre estes trabalhadores.

Em 2002, foram realizadas novas reformulações das matrizes curriculares da instituição e os cursos técnicos agrícolas passaram a ter a duração de um ano e meio, além da redução da carga horária do estágio. Os cursos técnicos também passaram a oferecer a certificação ao final de cada semestre. A exceção foi o Curso Técnico em Agropecuária, que oferecia a certificação, somente, a partir do segundo semestre, conforme mostram as matrizes curriculares a seguir.

Quadro 07: Matriz Curricular Curso Técnico em Agropecuária – Ano 2002

BLOCO I		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Agricultura Geral	60 H	
Zootecnia Geral	60 H	
Agroindústria	60 H	
Mecanização Agrícola	40 H	
Topografia	40 H	
Irrigação e Drenagem	40 H	

Introdução a Planejamento e Projetos	20 H	
Informática Aplicada	40 H	
Produção de Mudas	20 H	
Jardinagem	20 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
BLOCO II		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Avicultura	100 H	CERT. CRIAÇÃO DE ANIMAIS DE PORTES PEQUENO, MÉDIO E GRANDE
Suinocultura	100 H	
Bovinocultura	100 H	
Piscicultura	20 H	
Apicultura	20 H	
Ovinocultura e Caprinocultura	60 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
BLOCO III		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Olericultura	100 H	CERT. CULTURAS DE CICLOS CURTO, MÉDIO E LONGO
Culturas Anuais	100 H	
Fruticultura	100 H	
Planejamento e Projeto	40 H	
Gestão do Agronegócio	40 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
TOTAL	1200 HORAS	
ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO)	200 HORAS	
TOTAL GERAL	1400 HORAS	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

Quadro 08: Matriz Curricular Curso Técnico em Agricultura – Ano 2002

BLOCO I		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Agricultura Geral	120 H	CERT. OLERICULTURA
Olericultura	240 H	
Introdução a Planejamento e Projetos	20 H	
Produção de Mudas	20 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
BLOCO II		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Culturas Anuais	240 H	CERT. CULTURAIS ANUAIS
Mecanização	40 H	
Irrigação e Drenagem	40 H	
Topografia	40 H	
Jardinagem	40 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
BLOCO III		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Fruticultura	240 H	CERT. FRUTICULTURA
Planejamento e Projeto	40 H	

Gestão do Agronegócio	40 H	
Informática Aplicada	40 H	
Silvicultura	40 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
TOTAL	1200 HORAS	
ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO)	160 HORAS	
TOTAL GERAL	1360 HORAS	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

Quadro 09: Matriz Curricular Curso Técnico em Zootecnia – Ano 2002

BLOCO I		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Zootecnia Geral	120 H	CERT. AVICULTURA
Avicultura	240 H	
Introdução a Planejamento e Projetos	20 H	
Mecanização Agrícola	20 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
BLOCO II		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Suinocultura	240 H	CERT. SUINOCULTURA
Caprinocultura e Ovinocultura	60 H	
Piscicultura	40 H	
Minhocultura	20 H	
Cunicultura	20 H	
Apicultura	20 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
BLOCO III		
DISCIPLINAS/MÓDULOS	CARGA HORÁRIA	TERMINALIDADE
Bovinicultura	240 H	CERT. BOVINOCULTURA
Agrostologia	40 H	
Planejamento e Projeto	40 H	
Gestão do Agronegócio	40 H	
Informática Aplicada	40 H	
SUBTOTAL	400 HORAS	
TOTAL	1200 HORAS	
ESTÁGIO (OBRIGATÓRIO)	160 HORAS	
TOTAL GERAL	1360 HORAS	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

A organização dos currículos através de módulos de curta duração (geralmente, 40 horas), embora apresentasse como vantagem a possibilidade de certificação profissional do trabalhador, logo após a sua conclusão (antes mesmo da conclusão do curso), trouxe impactos negativos para a relação ensino-aprendizagem e para a relação professor-aluno. Tais impactos, vale ressaltar, foram sentidos, principalmente, devido à inexistência de condições adequadas para o desenvolvimento e a avaliação das competências profissionais e pela incompatibilidade entre a rigidez estrutural dos currículos organizados, sob a forma de módulos e a sazonalidade característica da atividade agropecuária.

Apesar da separação ocorrida entre a formação geral e a formação específica dos antigos cursos técnicos (por meio de currículos e matrículas distintos), a UNED Morrinhos continuou matriculando alunos no ensino médio. A intenção do MEC, ao reduzir a carga horária mínima dos cursos técnicos, era encurtar o tempo necessário para a formação de seus alunos e, desta forma, atender a um número maior deles. Esta lógica ajustava-se às recomendações do Banco Mundial e, ao mesmo tempo, mostrava-se conveniente aos grupos privados, que atuavam na formação técnica de trabalhadores.

Na medida em que a UNED Morrinhos insistiu na oferta de cursos de nível médio, oferecendo, também, a concomitância interna, os alunos permaneciam na instituição por três anos, aguardando a conclusão deste curso. Desta forma, eles acabaram exercendo uma “resistência” aos propósitos da Reforma da Educação Profissional, embora isso não tenha ocorrido de forma intencional. A permanência desses alunos na instituição ocorria através de seu ingresso, posteriormente, em outros cursos técnicos, após a conclusão de um primeiro (geralmente, na mesma área), pois acreditavam que, desta forma, poderiam aumentar as suas chances de inserção no mercado de trabalho.

Em 2003, um novo grupo político passou a constituir o Governo Federal, instalando-se, no país, uma expectativa positiva em relação ao atendimento dos interesses daqueles que dependem do trabalho, tendo em vista que parte dos intelectuais que integram este grupo vinha lutando ao lado da classe trabalhadora nas últimas décadas. Entretanto, no plano político do novo Governo, observou-se a continuidade do financiamento da reforma da educação profissional pelo PROEP, enquanto a regulamentação deste ramo de ensino continuou sendo feita da mesma forma autoritária e antidemocrática que vinha ocorrendo até então, ou seja, por meio de um Decreto. A partir de 2004, um novo Decreto Presidencial, de nº 5.154, substituiu o Decreto 2.208/97.

A possibilidade de integração do ensino médio e o ensino técnico facultada pelo Decreto nº 5.154/04, levou a instituição a reformular a matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária, seguindo as mesmas mudanças realizadas pelo Campus Urutaí, visto que continuava, ainda, funcionando como Unidade de Ensino Descentralizada (UNED). Em 2007, o Curso Técnico em Agropecuária voltou a ser ofertado na modalidade integrada ao ensino médio, com a mesma matriz curricular do Campus Urutaí e, também, implantou-se o Curso Técnico em Agroindústria, na modalidade PROEJA. Em 2008, foi implantado o primeiro curso superior da instituição: o Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.

Ainda em 2008, a Direção Geral do Campus Urutaí autorizou que a Coordenação Pedagógica e os docentes da UNED- Morrinhos elaborassem um novo projeto pedagógico

para o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, diferente do curso ofertado por Urutaí. Assim, após várias reuniões entre a equipe pedagógica e os docentes do ensino médio e técnico, foi elaborado um novo Projeto Pedagógico, com a seguinte matriz curricular:

Quadro 10: Matriz Curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Ano 2008

1º ANO			
Disciplinas	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA/AULA	SEMESTRE
Língua Portuguesa e Literatura	160	4	1º e 2º
Língua Inglesa/Espanhol	80	2	1º e 2º
Educação Física	80	2	1º e 2º
Matemática	120	3	1º e 2º
Química	80	2	1º e 2º
Física	80	2	1º e 2º
Biologia	80	2	1º e 2º
Historia	80	2	1º e 2º
Geografia	80	2	1º e 2º
Fundamentos e Fertilidade do Solo	120	6	1º
Irrigação e Drenagem	60	3	1º
Desenho e Topografia	60	3	1º
Matemática Aplicada	40	2	1º
Informática Aplicada	40	2	1º
Princípios de Agroindústria	60	3	2º
Mecanização Agrícola	40	2	2º
Controle de Pragas, Doenças e Plantas Invasoras	40	2	2º
Propagação de Plantas	20	1	2º
Olericultura	100	5	2º
SUBTOTAL	1.420	50	-
2º ANO			
Disciplinas	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA/AULA	SEMESTRE
Língua Portuguesa e Literatura	120	3	1º e 2º
Língua Inglesa/Espanhola	80	2	1º e 2º
Educação Física	80	2	1º e 2º
Matemática	120	3	1º e 2º
Química	80	2	1º e 2º
Física	80	2	1º e 2º
Biologia	80	2	1º e 2º
Historia	80	2	1º e 2º
Geografia	80	2	1º e 2º
Artes	40	1	1º e 2º

Culturas Anuais	160	4	1º e 2º
Culturas Perenes	160	4	1º e 2º
Reprodução e Melhoramento Aplicado	40	2	1º
Alimentação Animal	40	2	1º
Biosseguridade Animal	40	2	1º
Iniciação à Pesquisa	20	1	2º
Jardinagem e Paisagismo	40	2	2º
Apicultura	20	1	2º
Piscicultura	40	2	2º
Caprinocultura e Ovinocultura	40	2	2º
SUBTOTAL	1.440	43	-
Estágio em Produção Vegetal	60		1º e 2º
3º ANO			
Disciplinas	CARGA HORÁRIA	CARGA HORÁRIA/AULA	SEMESTRE
Língua Portuguesa e Literatura	120	3	1º e 2º
Língua Inglesa/Espanhola	80	2	1º e 2º
Educação Física	80	2	1º e 2º
Matemática	120	3	1º e 2º
Química	80	2	1º e 2º
Física	80	2	1º e 2º
Biologia	80	2	1º e 2º
Historia	80	2	1º e 2º
Geografia	80	2	1º e 2º
Filosofia	20	1	1º
Sociologia	20	1	2º
Suinocultura	80	4	1º
Avicultura	100	5	1º
Construção e Instalações Rurais	40	2	1º
Gestão Ambiental	40	2	1º
Extensão Rural e Associativismo (cooperativismo)	40	2	1º
Bovinocultura	120	6	2º
Criações Alternativas	40	2	2º
Gestão do Agronegócio	40	2	2º
Desenvolvimento Interpessoal e Profissional	20	1	2º
Planejamento Agropecuário	40	2	2º
SUBTOTAL	1.400	50	-
Estágio em Produção Animal	60	-	2º
TOTAL	4.260	143	-
ESTÁGIO (Obrigatório)	240	-	-
TOTAL GERAL	4.500	-	-

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso

Nessa matriz curricular, o estágio era realizado, obrigatoriamente, nas áreas de produção vegetal (ao final do 2º ano) e produção animal (ao final do 3º ano), sendo a carga horária de cada estágio de 60 horas, totalizando, ao final do curso, 120 horas.

A instituição, ainda, manteve, na área de agropecuária, a oferta dos seguintes cursos técnicos concomitantes/subsequentes, com duração de um ano e meio: Curso Técnico em Agricultura, Curso Técnico em Agropecuária e Curso Técnico em Zootecnia, seguindo o mesmo projeto pedagógico do Campus Urutaí. Na área de Informática, eram oferecidos o Curso Técnico em Manutenção e Redes de Computadores (implantado em 2006), na modalidade concomitante/subsequente, com duração de um ano e meio.

Percebemos que a possibilidade legal dada pelo Decreto nº 5.154/04, de reconstrução de projetos pedagógicos que promovessem a integração do ensino médio com o ensino técnico, foi controversa, pois manteve-se a possibilidade de segmentação, representada nas modalidades de concomitância e subsequência, introduzidas pelo Decreto nº 2.208/97. Por outro lado, é importante assinalar que a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino técnico representou um avanço ao reduzir a dualidade entre estas modalidades de educação.

Ressaltamos que, apesar das críticas ao Decreto nº 2.208/97, os docentes da UNED Morrinhos mostraram resistência em retomar a integração dos cursos técnicos com o ensino médio, visto que todos eles foram admitidos na instituição a partir de 2004, ou seja, não tinham experiência em trabalhar com cursos integrados. O argumento desses docentes era que já estavam identificados com os cursos na modalidade subsequente e tinham dificuldade de adotar essa nova forma de trabalho (cursos técnicos integrados). Como exemplo, podemos citar a área de agropecuária, cujos docentes se debruçaram para entender o Decreto nº 5.154/04, reformulando o projeto pedagógico do curso.

Em dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Assim, a partir de 2009, a UNED- Morrinhos transformou-se em Campus Morrinhos, ligado ao Instituto Federal Goiano, passando a ter autonomia pedagógica para implantar ou extinguir cursos.

Na área de agropecuária, uma das mudanças ocorridas foi a elaboração de um novo projeto pedagógico para o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e para o Curso Técnico em Agropecuária Concomitante/Subsequente. Este último passou a ter a duração de dois anos. Além disso, foram extintos os Cursos Técnicos em Agricultura e Zootecnia, na modalidade concomitante/subsequente.

Na área de Informática foi extinto o Curso Técnico em Manutenção e Redes de Computadores (concomitante/subsequente) e implantado o Curso Técnico em Informática, na mesma modalidade. Ampliou-se, também, a oferta de novos cursos e áreas profissionais. Em 2010, foram implantados o Curso de Bacharelado em Agronomia e o Curso de Licenciatura em Química e, em 2012, o Curso de Bacharelado em Zootecnia. A partir de 2014, está sendo ofertado o Mestrado em Olericultura, sendo o primeiro no país.

A transformação da UNED- Morrinhos em Campus do Instituto Federal Goiano alterou os objetivos da instituição, incorporando-se aos cursos técnicos e tecnológico já ofertados, cursos de graduação (Química, Agronomia e Zootecnia) e pós-graduação (Mestrado Profissional em Olericultura), seguindo a legislação de criação dos IFETs proposta pelo governo federal.

2.4 OS DESAFIOS ESPERADOS COM A EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO COM A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Os Institutos Federais de Educação têm se tornado uma marca forte, embutindo um pacote de ações concretas, revertidas para a educação e para sociedade, pois, ao mesmo tempo em que favorece a expansão da educação em todos os estados brasileiros, promove o desenvolvimento de cada uma dessas localidades. Além de levar a ciência e a tecnologia a serviço da melhoria das profissões, os Institutos Federais respeitam e valorizam as especificidades de cada região do país. E mais, o governo federal não tem poupado em investimentos financeiros, capazes e suficientes para suportar arrojado projeto. Os Institutos Federais são instituições que vêm reafirmar seu caráter público, com funções de intervenção na realidade local, alinhadas às expectativas de educação democrática e inclusiva, visando ao desenvolvimento regional.

Silva (2009, p.10), ao refletir acerca da Lei 11.892 de 29/12/2008, destaca que “o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”.

Configurando-se em instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, Silva (2009, p.24) diz que estas instituições devem distinguir-se das outras por seus projetos pedagógicos, “que na expressão de sua proposta curricular configure uma arquitetura que, embora destinada a diferentes formações (cursos e níveis), contemple os nexos possíveis entre diferentes campos do saber”.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica da forma como vem sendo executada é algo sem precedentes na história da educação profissional no Brasil. No entanto, é necessário que o Brasil assuma a Educação Profissional como política de Estado, a fim de garantir que a expansão da Rede Federal tenha continuidade nos próximos governos.

Outro desafio que se apresenta diz respeito ao PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), que, ao optar pelas parcerias público-privadas, tem se aproximado do viés neoliberal das políticas destinadas à educação na década de 1990. Além disso, a atuação dos Institutos Federais em paralelo com as universidades federais parece uma contradição com a proposta de uma educação integral, única para todos, visto que criam-se percursos distintos dentro do Ensino Superior mantido pela rede pública, o que aumenta o risco de se reforçar a existência de uma universidade para ricos e outra para pobres, ambas financiadas e geridas pelo governo federal (TAVARES, 2012).

Por outro lado, não podemos desmerecer a política de acesso ao ensino profissional, principalmente, com o avanço da interiorização dos Institutos Federais, que tem se apresentando como uma ação estratégica com resultados positivos para a sociedade.

Ressaltamos, ainda, a estreita articulação com os setores produtivos locais em uma proposta de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas e na oferta formativa (Otranto, 2010, p. 97), em benefício direto para os arranjos produtivos locais (APLs), entre outros objetivos, diretamente, relacionados ao mercado produtivo, entre eles a ideia de pesquisa aplicada dirigida aos setores industriais e empresariais. Todavia, essa expansão precisa vir acompanhada de melhores condições de acesso pelos estudantes, investimento em infraestrutura, ampliação do quadro de servidores, melhoria dos planos de cargos e salários, dentre outros, para que, efetivamente, os Institutos Federais possam ser equiparados às Universidades Federais.

Apesar dos Institutos Federais assumirem responsabilidades mais que as Universidades Federais, eles não são reconhecidos e assistidos pelo Governo Federal, de acordo com o nível de responsabilidade e complexidade de suas responsabilidades, sobretudo, porque atuam na oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades. Esta situação se agrava ainda mais porque, no âmbito do PRONATEC, os Institutos Federais ainda competem em situação de desigualdade com o Sistema S.

Ao tomarmos como referência a história da Rede Federal de Educação Profissional, vemos que há momentos de continuidade e de transformações entre programas e governos, em diferentes épocas. Enquanto com o PROEP, no governo FHC, houve um esvaziamento das

obrigações do Estado para a formação básica e profissional, delegando a responsabilidade pela profissionalização técnica dos trabalhadores para a iniciativa privada e entidades civis, e, conseqüentemente, desrespeitando o princípio da educação enquanto direito social, o programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional trabalha em outro viés.

A expansão da educação profissional, com a criação dos Institutos Federais, compreende a educação enquanto direito social inalienável do cidadão e devolve ao Estado a obrigação da oferta de formação profissional gratuita e, a princípio, de qualidade, já que busca reproduzir a excelência dos centros tecnológicos.

CAPÍTULO III – AS VOZES DOS SUJEITOS HISTÓRICOS: DOS TEXTOS LEGAIS ÀS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS

Ao novo educador compete refazer a Educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma Educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo criado pela exploração do trabalho. Esse novo projeto, essa nova alternativa, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da Educação. Não virá em forma de lei nem reforma. Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária (GADOTTI, 1998, p. 90).

Neste capítulo, nosso objetivo é apreender a recepção e a percepção dos servidores docentes e técnicos administrativos, considerando, também, o perfil de gestores que alguns destes servidores apresentam, diante das transformações postas à educação profissional, a partir da década de 1990, sobretudo, quanto à transformação dessas instituições em campus do IF Goiano.

Para a seleção do grupo a ser pesquisado, considerou-se o universo de 100 servidores (60 docentes e 40 técnicos administrativos) que vivenciaram, ao menos, um dos momentos históricos que culminaram para a atual realidade da Educação Profissional no Brasil, a partir da década de 1990: Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04 e a Lei nº 11.892/2008.

Desse universo, 41 servidores participaram da pesquisa (25 docentes e 16 técnico-administrativos), sendo que 22 desses servidores (16 docentes e 06 administrativos) ocupam cargo de gestão. Para estabelecer o diálogo com o corpo empírico da pesquisa, foi realizado um questionário semiestruturado, constituído por vinte questões, com roteiro orientado pelos três marcos legais mencionados.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos escolhidos foram a análise documental e a aplicação de questionário. A análise de documentos foi um procedimento de investigação necessário, porque nos possibilitou perceber, através de fontes diversas, aspectos relevantes em relação ao mesmo objeto.

Para Oliveira (2008), o questionário é uma técnica utilizada para obtenção de informações, crenças, sentimentos, expectativas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender aos objetivos de seu estudo.

O questionário foi composto por 13 questões fechadas e 07 estruturadas de forma aberta, para possibilitar maior liberdade aos respondentes na constituição das respostas, não se limitando a confirmação ou negação de uma assertiva, bem como propiciar uma reflexão mais crítica sobre a temática em análise.

Para a análise das respostas, os conteúdos das questões foram sistematizados em categorias a saber: (i) Perfil geral dos sujeitos participantes da pesquisa; (ii) As vozes dos sujeitos da pesquisa acerca da Reforma da Educação Profissional e suas possibilidades de avanço; (iii) As vozes dos sujeitos da pesquisa acerca da atuação profissional decorrente dos impactos e mudanças preconizadas pela criação dos IFETs; (iv) As vozes dos sujeitos da pesquisa acerca dos impactos regionais decorrentes da criação dos IFETs e (v) As vozes dos sujeitos da pesquisa acerca do cumprimento das metas federais definidas para os IFETs.

Para preservar a identidade dos sujeitos, bem como para facilitar a compreensão dos excertos utilizados no corpo desta pesquisa, foram estabelecidos códigos de identificação, utilizando-se letras maiúsculas e algarismos arábicos separados por um ponto.

A primeira parte do código, composta por letras, representa a abreviatura do cargo ocupado pelo sujeito (DOC e ADM) e para distinguir os gestores, utilizamos GEST. A segunda parte do código, composta por um numeral arábico, representa a ordem alfabética em que foram agrupados os questionários. O quadro abaixo exemplifica esse processo de codificação.

Quadro 11 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

Código	Significado
ADM	Técnico Administrativo (01 a 16)
DOC	Docente (01 a 25)
GEST	Gestor (01 a 22)

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha dos sujeitos da pesquisa deveu-se ao fato de eles serem atores importantes da história institucional, que no seu cotidiano vivenciam as aplicações das políticas públicas educacionais do Governo Federal. Esses sujeitos são desconsiderados na hora da decisão, convocados no momento da operacionalização e responsabilizados na hora dos resultados. Assim, neste estudo, eles foram chamados a participar na análise crítico-reflexiva dessas políticas, como sujeitos históricos.

3.2 PERFIL GERAL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.2.1 REFERÊNCIAS CONSTITUTIVAS DO PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os índices apresentados, a seguir, mantiveram coerência com o universo da pesquisa, ou seja, 60 docentes e 40 técnicos administrativo foram convidados a participar da pesquisa, por possuírem perfil que atendessem os critérios estabelecidos. Desse universo, 41 sujeitos responderam à pesquisa. Sublinhamos que os gestores participantes totalizam 22, dos quais 72,7% (16) são docentes e 27,3% (06) são técnico-administrativos.

Quadro 12 – Referências constitutivas do perfil dos sujeitos da pesquisa

REFERÊNCIAS		SUJEITOS		
		DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	%
Gênero	Masculino	16	07	56,0
	Feminino	09	09	44,0
	TOTAL	25	16	100
Idade	Menos de 25	0	0	0
	Entre 25 e 30	0	02	4,8
	Entre 31 e 40	07	08	36,6
	Entre 41 e 50	10	05	36,6
	Acima de 51	08	01	22,0
	TOTAL	25	16	100
Formação Acadêmica	Graduação	0	01	2,4
	Especialização	01	12	31,7
	Mestrado	11	02	31,7
	Doutorado	12	01	31,7
	Pós- doutorado	01	0	2,4
	TOTAL	25	16	100
Campus	Morrinhos	10	06	39,0
	Urutaí	15	10	61,0
	TOTAL	25	16	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Em relação ao gênero, dos 41 sujeitos da pesquisa, 56% (23) são do gênero masculino e 44% (18) do feminino, constando-se a predominância do gênero masculino. A predominância masculina nesta pesquisa confirmou, também, os dados apresentados pela Cartilha dos Servidores Públicos Federais: Perfil – 2013, em que 54% são do sexo masculino.

Em relação à faixa etária dos respondentes, 15 encontram-se na faixa etária de 41-50 anos (36,6%), sendo que somente 22% (09) estão acima dos 50 anos.

A revelação apresentada por estes dados, pode ser explicada pela seleção dos sujeitos da pesquisa. Conforme mencionado, poderia participar da pesquisa, o servidor que tivesse, no mínimo, 05 anos de Instituição. No Campus Urutaí, que representa 61% (25) dos sujeitos, este critério teve, como consequência, a participação de um número significativo de servidores que possuem maior tempo de serviço e, conseqüentemente, com maior faixa etária.

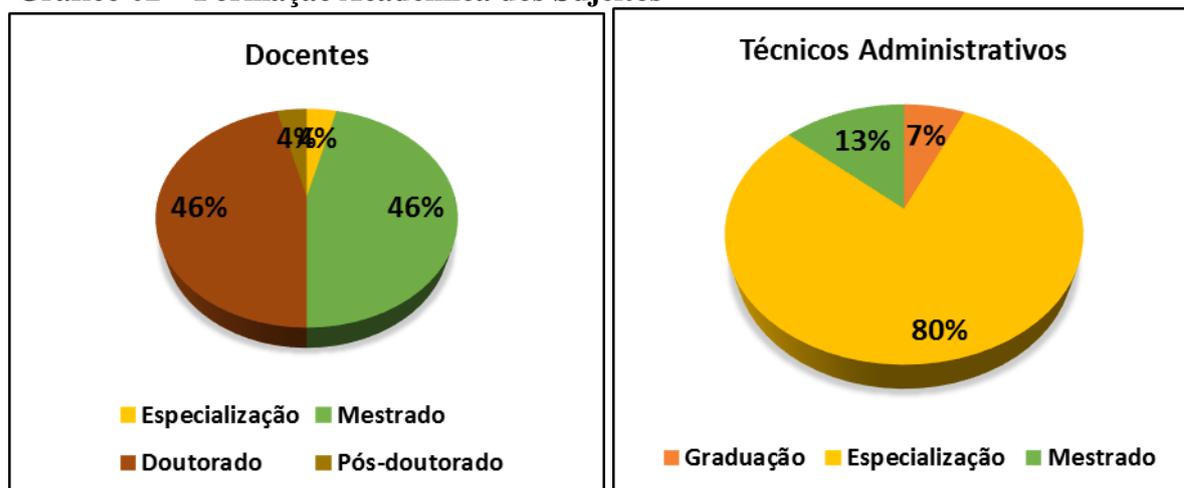
Quanto à formação acadêmica dos sujeitos, no Gráfico 02 podemos visualizar que 92% dos docentes são mestres ou doutores, proporção que não se reproduz em relação aos Técnicos Administrativos (13%), onde o maior percentual é de especialistas (80%). Entretanto, com o aumento do ingresso de técnicos administrativos com ensino superior e com a valorização significativa do mestrado e doutorado para progressão funcional, esta realidade deverá ser alterada nos próximos anos.

O alto índice de qualificação dos docentes, possivelmente, está relacionado ao critério de exigência de servidores melhor qualificados nos últimos concursos, o apoio institucional na qualificação do corpo docente e à nova carreira dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, instituída pela Lei nº 11.784/08.

No tocante à capacitação dos servidores da Educação Profissional e Tecnológica, o Governo Lula teve como iniciativa a extensão da política da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com dois programas específicos: o Minter e Dinter²⁷ e o PIQDTEC²⁸, em parceria com a SETEC. O IF Goiano, por exemplo, é o único Instituto do país que oferece o curso de doutorado em Ciências Agrária, além de ser pioneiro em ofertar esse nível de ensino no interior do Estado de Goiás.

²⁷ O Minter/Dinter é um programa de apoio à realização de cursos, em nível de pós-graduação *stricto sensu* interinstitucionais no país, voltado para os integrantes do quadro de pessoal permanente das Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual a CAPES, em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação disponibiliza recursos de custeio e bolsas. Os projetos Minter/Dinter caracterizam-se pelo atendimento de uma turma ou grupo de alunos por um programa de pós-graduação já consolidado, em caráter temporário e sob condições especiais, caracterizadas pelo fato de partes das atividades de formação desses alunos serem desenvolvidas no campus de outra instituição.

²⁸ O Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, PIQDTEC, apoia a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, de docentes e técnicos administrativos em educação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT). A CAPES, também em parceria com a SETEC, oferece bolsas de mestrado e doutorado a docentes, técnicos e gestores que sejam admitidos como alunos regulares em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país, de acordo com o Plano Institucional de Qualificação Docente do IFET de origem. Esse programa é administrado pelas próprias instituições, que selecionam e acompanham os seus bolsistas.

Gráfico 02 – Formação Acadêmica dos Sujeitos

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Consideramos, também, o fato de que, ao longo do governo Lula, em vista da política de recursos humanos adotada, aconteceram contratações de docentes e técnicos administrativos suficientes para mudar com o perfil do tempo de serviço dos servidores das instituições federais de ensino.

No Campus Morrinhos, por exemplo, somente a partir de 2004, é que se criou o quadro de docentes efetivos. Antes desse período, os docentes eram contratados pelo Estado, através de convênio de parceria entre o Estado de Goiás e o CEFET Urutaí. O quadro de servidores técnicos administrativos foi criado somente a partir de 2006.

Dessa forma, buscamos aqui, a fim de atender aos interesses da pesquisa, a garantia de que o maior número possível de sujeitos tivesse vivido, ao menos, a experiência da adequação da instituição à Lei 11.892, ocorrida em 2008, o que determinou, como base, o tempo de cinco anos de serviço na instituição.

3.2.2 TEMPO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O DECRETO Nº 2.208/97

Quanto ao tempo de atuação na Educação Profissional, os dados, a seguir, revelam que 53,7% (22) dos sujeitos da pesquisa atuam, entre 05 a 10 anos, na Educação Profissional atendendo ao requisito de escolha dos sujeitos. Além disso, o interesse dessa indagação é para comprovar se o servidor esteve presente na instituição durante o período a que este estudo se aplica. No tocante à implantação da Reforma da Educação, 34,2% (14) dos sujeitos estavam na Instituição na época.

Vale ressaltar que, quando a Reforma da Educação Profissional foi implantada, o

Campus Morrinhos era UNED, vinculada ao CEFET Urutaí e não possuía seu quadro de servidores efetivos. Com exceção de 03 docentes e 03 técnico-administrativos, pertencentes ao quadro do CEFET Urutaí, todos os demais servidores eram contratados pelo Estado de Goiás.

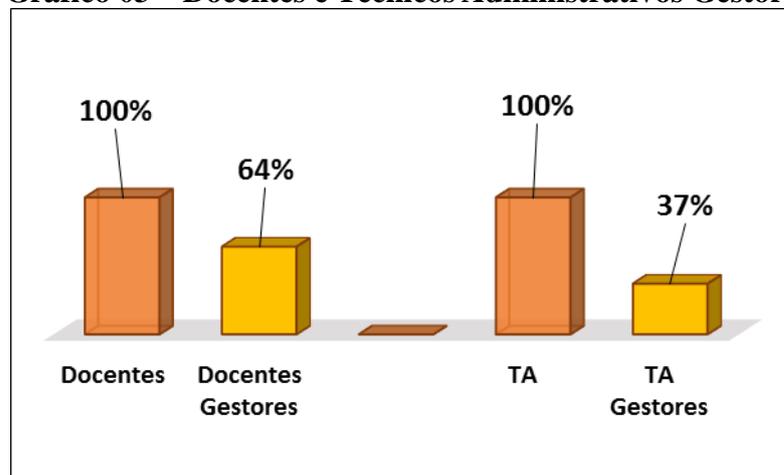
Quadro 13 – Tempo de trabalho na educação profissional e o Decreto n° 2.208/97

REFERÊNCIAS		DOCENTE	TÉCNICO ADMINISTRATIVO	%
Ingresso na Rede Federal	05 -10 anos	11	11	53,7
	11 -15 anos	03	0	7,3
	16 – 20 anos	04	05	22,0
	21 – 25 anos	02	0	4,8
	Mais de 25 anos	05	0	12,2
	TOTAL	25	16	100
Participou da Reforma da EPT	Sim	12	02	34,2
	Não	13	14	65,8
	TOTAL	25	16	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Para responder ao questionário, preocupamo-nos em selecionar sujeitos de diferentes posições hierárquicas nos *campi*. Assim, a pergunta: “qual o seu cargo?” foi necessária para avaliar a influência da posição do servidor, inserido na gestão da Instituição e sua forma de pensar sobre o processo de incorporação. De todos os 41 respondentes, nos dois *campi*, 25 são docentes e 16 são técnicos administrativos. Deste total, 22 sujeitos possuem função, vinculando-se à equipe gestora.

Gráfico 03 – Docentes e Técnicos Administrativos Gestores



Fonte: Dados da pesquisa, 2014

O impacto da Reforma da Educação Profissional, ocorrida em 1997, nos *campi* Urutaí e Morrinhos, pode ser considerado como um retrato da instituição na década de 90. Nossa análise representa a visão dos sujeitos sobre o processo educacional, as possibilidades e os limites de suas ações e as medidas que foram adotadas, para que fossem atenuados os problemas que se apresentaram na época.

Ainda que as considerações apresentadas, no capítulo anterior, sejam importantes para mostrar a configuração da instituição à época da reforma, o conjunto de citações que compõem a visão dos servidores em relação ao impacto da reforma, nos *campi* Urutaí e Morrinhos, traz à tona os problemas e as soluções que não estavam ao alcance da visão tecnocrata da época, conforme pode ser comprovado pelos depoimentos apresentados no Apêndice C. Segundo o sujeito DOC.06,

A Reforma foi um expressivo prejuízo para a Educação Profissional, ocasionando a perda de identidade institucional e pedagógica. Enfim, um retrocesso de uma educação estruturada que, até então, estava pautada na formação integral do homem para uma formação caótica, direcionada para um modelo que atendesse aos ditames do mercado de trabalho e aos interesses do setor produtivo, rompendo com a possibilidade de formação humana. Neste contexto, a Reforma trouxe à Instituição um processo de indefinição e, conseqüentemente, de instabilidade, frente à nova realidade que nos foi imposta como um modelo a seguir, permeado por tensões e conflitos. (DOC.06)

As falas dos sujeitos da pesquisa sobre o impacto da Reforma da Educação Profissional podem ser consideradas muito mais do que a construção de um retrato da Instituição na época, elas fazem emergir os problemas que surgiram no Campus Urutaí e que podem não ser considerados importantes para quem está fora da sala de aula.

3.3 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS POSSIBILIDADES DE AVANÇOS

Os sujeitos, que participaram da Reforma, não a reconhecem como uma construção coletiva, visto que foi um ato impositivo por parte do governo neoliberal de FHC, aliado a organismos internacionais (BID e Banco Mundial). A Reforma foi implantada sem nenhuma consulta mais consistente aos envolvidos no processo, uma reforma educacional baseada na redução de custos. Os mecanismos de controle aplicados pelo governo à educação profissional têm servido, ao longo do tempo, muito mais para selecionar, por meio de tratamento diferenciado, os privilegiados que terão acesso ao nível superior e os que serão vítimas das demandas de mercado de sujeitos menos qualificados e a ele serão submetidos.

Um dos mecanismos de controle, adotado pelo governo, diz respeito aos critérios relativos à utilização dos recursos do PROEP pelas instituições de Educação Profissional. A condição básica, para que a instituição recebesse esses recursos, estava condicionada à implementação de um determinado modelo de política educacional, onde as principais diretrizes são a separação entre o ensino regular e a educação profissional e a orientação, estritamente, econômica desta última, em conformidade com um modelo de oferta, gestão e financiamento privado, regulado pelos mecanismos de mercado.

O equívoco da Reforma da Educação Profissional (REP), a partir do Decreto 2.208/97, não está nem no financiamento do BID, através do PROEP, muito menos nas políticas educacionais que visavam a ampliação de uma rede profissional de capacitação. O equívoco está na vinculação das políticas de geração de empregos ao atendimento das demandas do mercado. De acordo com Sacristan (1996, p. 54):

Cada vez menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para esse mercado, de forma tal que as pressões que afetam em desigual medida os diferentes níveis escolares, mas se tornam realidades para todo conjunto de difusão do conhecimento.

A Reforma estabeleceu diretrizes para a elaboração de um Projeto Político Pedagógico comum a todas as instituições da Rede Federal de Educação Tecnológica. Essas diretrizes, estabelecidas sem consulta à comunidade, não se preocupavam em atender às demandas da sociedade, além de trazer implícitas a política e a ideologia neoliberal.

A tabela abaixo apresenta a compatibilização das análises críticas apresentadas pelos sujeitos em relação ao Decreto nº 2.208/97, extraídas do Apêndice C. Do universo de 41 sujeitos da pesquisa, somente 29 responderam às questões relativas ao decreto.

Tabela 07 – Considerações críticas acerca da Reforma da EPT apresentadas pelos sujeitos que participaram dela

Especificação	Frequência	%
Formação profissional para atender aos interesses do mercado	07	17,0
Formação de mão de obra em detrimento da formação integral do indivíduo	04	9,8
Intervenções dos organismos internacionais (Banco Mundial, BIRD, BID) na educação profissional	04	9,8
Perda da identidade institucional e pedagógica	04	9,8
Separação entre ensino médio e ensino técnico	04	9,8
Formação para a ocupação de postos de trabalho (avaliação por competência técnica)	03	7,3
Mercantilização da educação	03	7,3
Não responderam ou não participaram da Reforma da Educação	12	29,2
Total	41	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Um dos principais pontos apresentados pelos sujeitos no que concerne ao Decreto 2.208/97, refere-se à vinculação da educação profissional técnica ao pensamento empresarial, implantando a separação entre educação geral e formação profissional, sob os objetivos declarados de preparar para o mercado de trabalho em processo de transformação.

Ao analisar a fala dos sujeitos, vemos que a reforma curricular promovida pelo Decreto nº. 2.208/97 trouxe, não só a fragmentação curricular entre conteúdos de cultura geral e cultura específica, mas, sobretudo, a redução drástica na carga horária dos cursos técnicos. A instituição passou a formar técnicos adaptáveis ao mercado. A separação da educação geral e específica comprometeu a possibilidade de uma formação que integrasse teoria e prática, ou seja, o saber e o fazer.

Para Saviani (2003, p. 136), a ideia de formação técnica oferecida nos moldes capitalistas, principalmente, na inspiração da formação em “doses homeopáticas”, significa que os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, no entanto, sem ultrapassar este limite.

Diferentemente da concepção de educação em Marx, que busca a unidade entre educação e produção material, que tem em sua essência a unidade de teoria e prática, cujo caráter é de totalidade ou omnilateralidade do homem, a educação profissional, na segunda metade dos anos de 1990, busca promover a separação entre trabalhador e conhecimento, trabalhador e ciência.

Segundo Kuenzer (2004), o Decreto 2.208/97 contrariou a lógica da Lei 5.692/71, visto que, enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio, o decreto acabou por forçar os sistemas de ensino a ofertar o Ensino Médio de formação propedêutica. Neste sentido, pensar a profissionalização no Ensino Médio era ao mesmo tempo legal, mas também dificultada a partir do decreto, embora não houvesse proibição tácita para a manutenção de cursos na modalidade Ensino Médio Profissionalizante, isto é, nestas circunstâncias, "se alguma unidade federada decidisse manter a versão integrada poderia fazê-lo, com apoio na LDB; o preço dessa decisão, contudo, seria não receber recursos do convênio firmado pelo Banco Mundial".

Ao exigir que, na formação do curso técnico, os alunos tivessem em seu currículo, apenas as disciplinas técnicas específicas, acabou por retirar a perspectiva de uma formação integral, até então propiciada pelos *campi* Urutaí e Morrinhos. No caso do Campus Urutaí, a instituição oferecia, desde o início de suas atividades como escola agrotécnica, em um único currículo, disciplinas de formação geral e de formação específica. Dessa forma, a educação para o trabalho, na perspectiva da luta emancipadora, é preterida quando, em 1998, os *campi*

Urutaí e Morrinhos deixaram de oferecer cursos técnicos de nível médio na forma integrada, passando a oferecer, separadamente, o ensino médio da educação profissional de nível técnico.

O principal motivo dos sujeitos que se manifestaram contrários à Reforma, era de que a formação integral de cunho humanística seria sacrificada. Estes sujeitos estavam convictos de que as orientações recebidas por parte dos responsáveis pela implantação da reforma davam conta de que as disciplinas de formação geral seriam instrumentalizadas, ou seja, deveriam ser incluídas nos conteúdos das disciplinas profissionalizantes, visto que o ensino médio deveria extinguir-se nas escolas da rede federal de educação profissional.

Além disso, a Reforma da Educação não incorporou uma política de qualificação dos docentes, suficientemente, capaz de prepara-los para implementar as modificações exigidas em sua prática pedagógica. Os docentes desconheciam a fundamentação e prática do modelo de formação por competência e não tiveram, em sua maioria, formação pedagógica para adequar as matrizes curriculares ao modelo de competências.

A lógica da reforma da educação era possibilitar uma oferta, em grande escala, de formação profissional mais rápida. Daí o recurso à modularização, à possibilidade de compor itinerários formativos mais flexíveis possível, promovendo uma verdadeira pulverização dos cursos ofertados, além do esvaziamento da dimensão humanista do currículo. Consequências estas que trouxeram inquietações aos servidores, conforme podemos observar no discurso do docente a seguir:

A reforma impactou sobremaneira as instituições da então quase centenária Rede Federal de Educação Tecnológica, composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que historicamente desenvolviam cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio. Além da desvinculação entre formação geral e técnica, os currículos dos cursos técnicos passaram a ser desenvolvidos sob o conceito de competências, com vistas à formação de técnicos com um perfil profissional pretensamente adequado às constantes transformações do mercado de trabalho. (DOC.20)

Cabe ressaltar que a reforma curricular dos cursos técnicos não foi discutida com profundidade entre os docentes, ficando a elaboração dos currículos nas mãos de poucos, quer pela falta de se criar mecanismos para sensibilização e envolvimento do pessoal, por parte dos gestores da instituição, nas questões da reforma; quer pela exiguidade do tempo imposta pelo MEC que exigia das instituições o cumprimento de um cronograma; quer, ainda, pelo fato de os docentes, em geral, terem uma visão de que a reforma não passava de mais um tecnicismo-produtivista da SEMTEC.

Diante do risco de ter reduzido o número de alunos matriculados, a instituição

continuou a ofertar o curso técnico articulado ao ensino médio, na modalidade de concomitância interna. Assim como o integrado, toda a formação do aluno, propedêutica e profissional, era desenvolvida na Instituição. Dessa forma, mesmo desvinculando o ensino médio e o técnico, conforme determinava o Decreto 2.208/97, a escola procurou conservar a qualidade em educação profissional, construída ao longo de sua história de oferta de cursos técnicos integrados, ministrados até 1997.

Essas medidas acarretaram uma crise institucional sem precedentes. As falas dos sujeitos desvelam uma alteração da percepção estrutural, em termos de identidade, provocada pela Reforma da Educação Profissional, em parte da comunidade, como podemos observar nos discursos dos sujeitos da pesquisa (Apêndice C). O processo de implantação da Reforma foi marcado por momentos de tensões e conflitos entre a direção e os docentes, na medida em que muitos interpretaram o processo como precipitado por parte da direção. Para os docentes, a Reforma colocava por terra um modelo de ensino técnico de excelência ofertado pela escola. Além disso, houve reações contrárias na aceitação da estrutura curricular de formação por competência. Na verdade, os docentes não compactuaram com os interesses ideológicos da direção e dos que com ela se afinavam. As mudanças, simplesmente, foram impostas, sem possibilitar que os profissionais propusessem alguma forma própria de participação no processo.

Os sujeitos manifestaram-se também em relação à intervenção dos organismos internacionais (Banco Mundial, BID, BIRD) na educação profissional. Na época, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com o objetivo de financiar a Reforma da Educação Profissional por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), como parte integrante do processo de privatização do estado brasileiro em atendimento à política neoliberal. Um dos objetivos do Programa determinavam que novas unidades de instituições de educação profissional se daria pela iniciativa dos estados e municípios, isoladamente ou por convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, ratificando o âmbito da educação profissional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado.

Como vimos, os *campi* Urutaí e Morrinhos tiveram, na década de 1990, suas trajetórias marcadas pela legislação que resultou da formulação de políticas de formação profissional. Desse modo, atreladas aos interesses particulares do capital, essas instituições foram induzidas a formar mão de obra para o trabalho alienado, por meio de currículos fragmentados, desarticulados e de curta duração.

3.3.1 CONSIDERAÇÕES DOS SUJEITOS ACERCA DO DECRETO Nº 5.154/04

Em relação às mudanças implementadas pelo Decreto 5.154/04, apesar de terem sido fruto de uma luta entre os interesses da sociedade civil progressista e da sociedade conservadora, foram consideradas, pela quase totalidade dos sujeitos, também, como um ato impositivo emanado dos dispositivos legais, bem como em obediência as políticas do governo.

Em 2004, durante o primeiro governo do Presidente Lula da Silva (2003 – 2006), o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/04, que facultava às instituições de ensino profissional do país oferecer, além do ensino técnico concomitante ao ensino médio, a forma integrada (ensino médio e técnico em um único curso) e, ainda, a forma sequencial para aqueles que já tivessem concluído o ensino médio. O novo Decreto trouxe, em seu bojo, a discussão sobre a formação integral de crianças, jovens e adultos que vivem em uma sociedade dividida em classes.

Em 2007, os *campi* Urutaí e Morrinhos, com base no Decreto nº 5.154/04, retomaram a oferta do ensino técnico integrado, além de manterem a oferta dos cursos técnicos concomitantes/subsequentes. Houve posições contrárias, inicialmente, pois os docentes consideravam o Decreto mais uma imposição do governo federal, como ocorreu na época do Decreto nº 2.208/97. Por outro lado, houve docentes que consideraram o Decreto como uma oportunidade da Instituição retomar a oferta de cursos técnicos integrados como ocorria antes da Reforma.

Quadro 14 – Considerações acerca do Decreto nº 5.154/04

ESPECIFICAÇÕES		DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	%
A sua Instituição reintegrou o ensino médio e técnico?	Sim	20	08	68,3
	Não	02	03	12,2
	Não responderam	03	05	19,5
	TOTAL	25	16	100
De que forma a reintegração dos cursos foi realizada?	Elaboração de novos projetos pedagógicos de curso	12	04	39,1
	Elaboração de novas matrizes curriculares	07	01	19,5
	Não responderam	06	11	41,4
	TOTAL	25	16	100
Como foi discutida a implantação do	Foi uma decisão discutida pela comunidade escolar	03	02	12,2

Decreto 5.154/04 na Instituição?	nº na	Foi uma imposição da lei e deveu-se, também, à obediência às políticas do governo que estimulavam essa reintegração	17	05	53,7
		Não responderam	05	09	34,1
		TOTAL	20	07	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Quando questionados em relação à forma como se deu a reintegração do ensino médio e técnico na instituição, 53,7% responderam que a reintegração foi uma imposição do governo federal. Além disso, 34,1% não souberam ou disseram não estar preparados a responder a esse questionamento.

O entendimento dos sujeitos de que a reintegração foi um ato impositivo deve-se ao fato das mudanças terem sido implementadas, mais uma vez, por decreto. Segundo Frigotto; Ciavatta (2004):

(...) mudar por um decreto, ainda que diverso na concepção, no conteúdo e no método, mantém, na forma, uma contradição. Por isto, no plano político da correlação de interesses, é preciso avançar. Disto se deriva a importância de se compreender o conteúdo do novo decreto como uma orientação muito mais indicativa do que imperativa.

Inicialmente, o governo não obrigava as escolas a reintegrarem seus cursos, entretanto, o orçamento destinado a cada instituição estava atrelado à oferta de cursos técnicos integrados. Ou seja, se as escolas não fizessem o que estava estipulado no decreto, seriam penalizadas financeiramente.

Se por um lado o referido decreto não garante a implementação do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica, deixando às escolas, gestores, professores e alunos a decisão de romper ou não com a dualidade estrutural que permeia a sociedade brasileira; de outro, o decreto avança ao trazer, para o interior das escolas, a perspectiva da formação integral (CIAVATTA, 2005, p.102).

Outro ponto de conflito que surgiu foi em relação à revisão das matrizes curriculares. Segundo os sujeitos da pesquisa, a distribuição da carga horária das disciplinas favorecia os docentes da área técnica. Assim, após várias reuniões entre os professores do ensino médio e da área técnica, decidiu-se por elaborar matrizes curriculares para os cursos técnicos integrados em que as disciplinas do ensino médio mantiveram a carga horária mínima exigida

pela legislação e as disciplinas da área técnica tiveram sua carga horária aumentada, ampliando a carga horária total dos cursos.

Ao analisarmos os depoimentos dos participantes dessa pesquisa, encontramos traços sugestivos das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos em relação à reintegração dos cursos técnicos. Tal conclusão resultaria do considerável percentual de 53,6% (22) dos sujeitos participantes da pesquisa estarem na instituição entre 05 a 10 anos (Quadro 13), ou seja, quando foram contratados, o Decreto nº 5.154 já havia sido implantado nos dois *campi*.

Segundo os depoimentos de alguns sujeitos entrevistados, a maioria dos atores envolvidos no processo não tinham o conhecimento claro do que realmente ocorreu nesses *campi*, a partir da publicação do referido decreto, conforme podemos perceber na fala a seguir:

Importante ressaltar a diferenciação entre a categoria educação integral e a categoria da educação integrada. O conjunto dos professores não tem a compreensão da integração, seja da base comum do ensino médio ou das disciplinas específicas. A educação integral, não tem o mesmo significado de educação de tempo integral, apesar de, em muitos momentos a tratarem como sinônimo. Significa sim a formação de sujeitos na sua totalidade. Já a categoria da educação integrada contempla a formação integral entendendo-a como formação omnilateral, mas significa a possibilidade de num mesmo currículo, partindo do trabalho como categoria central, incorporar os conhecimentos científicos, tecnológicos e a cultura no processo formativo de todos os sujeitos. A organização curricular também foi um desafio apresentado a escola, num primeiro movimento, percebendo então que o que ocorreu foi muito mais a junção/ articulação dos conhecimentos/conteúdos que compõem a proposta curricular, e que o passo a ser dado é o de passar da articulação para a integração. Esperava-se que, após a promulgação do decreto, fossem lançadas novas diretrizes, numa perspectiva de integração. No entanto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 039/04 do CNE, reduzindo a política de integração a uma simples adaptação às diretrizes. Segundo seu relator, as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico dão conta da integração, que, portanto, não é necessária sua substituição. (GEST.06)

Se por um lado, a discussão sobre a importância da integração entre educação profissional técnica e o ensino médio faz parte do cotidiano dos docentes nessas instituições, por outro lado esses mesmos docentes não sabem explicar se houve a elaboração de novos projetos pedagógicos dos cursos (39,1%) ou se foram somente elaboradas novas matrizes curriculares (19,5%).

Com a implantação do Decreto nº. 5.154/04, os *campi* Urutaí e Morrinhos apenas aceitaram como naturais os diferentes projetos político-pedagógicos presentes na sociedade de classes em que vivemos, não avançando, portanto, na discussão a respeito do ensino médio integrado.

Além disso, enquanto o Decreto nº 5.154/04 propõe a concepção de uma educação de caráter integrado, politécnico, omnilateral, apoiada tanto em Marx como Gramsci, os docentes

o entenderam, somente, como a retomada do ensino técnico integrado ofertado até 1997, baseado na LDB 5.692/71. Fica claro, pelo depoimento dos sujeitos, que eles não entenderam a concepção do que fosse ensino médio integrado.

Na verdade, tentou-se uma ruptura, mas o que houve a princípio, no meu entender, foi a junção da formação geral com a formação profissional sem uma discussão efetiva sobre a formação integrada, omnilateral, o que foi acontecendo ao longo dos anos e acontece até hoje. De certa forma, houve uma tentativa de rompimento com a formação aligeirada dos cursos técnicos, mas que ainda hoje é praticada nos cursos modulares. Acredito que desde 2005, já temos encontrado alguns caminhos de integração, mas ainda muito distante do ideal. (DOC.03)

No olhar analítico sob a concepção de integração verbalizada pelos sujeitos a discussão ou visão não vai além do colocar juntos. Nota-se, por exemplo, que o sujeito DOC.03 é categórico em dizer que o que ocorre é apenas uma “justaposição”. Em outras palavras, ele acentua a problemática da integração na prática. É como se dissesse que o problema está no exercício do cotidiano.

As representações explicitadas pelos sujeitos em relação ao Decreto nº 5.154/04 evidenciam uma falta de consistência entre a legislação da integração e o exercício docente dos sujeitos. Segundo eles, isso se deve, principalmente, pela falta de formação e articulação pedagógica.

Diante do exposto pelos sujeitos, evidencia-se uma prática que está na contramão do que Machado (2008) afirma sobre o perfil que requer um professor da Educação Profissional:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p.17).

Se no plano teórico fica clara a falta de integração entre o ensino médio e a educação profissional, no plano operacional essa falta de integração se confirma. Vale registrar o fato de os docentes de formação geral atuarem em diferentes cursos, dificultando-lhes conhecer melhor os cursos em que atuam e buscar realizar um trabalho de integração com os docentes de formação específica. As aulas, assim, continuam a ser ministradas de forma fragmentada e a integração das disciplinas são mínimas, com experiências feitas somente por alguns docentes. A integração das disciplinas, na verdade, não faz parte da rotina dos cursos técnicos

integrados. Os docentes preocupam-se em ministrar seus conteúdos, aplicar suas avaliações, no seu horário específico, sem relacionar os conhecimentos de sua disciplina com as demais da matriz curricular, além de não se preocuparem com o perfil de formação e campo de atuação do discente.

3.3.2 CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO À CONTINUIDADES E RUPTURAS ENTRE O DECRETO Nº 2.208/97 E O DECRETO Nº 5.154/04

O Decreto nº 5.154/04 tem como mérito a possibilidade de retorno da formação integrada de nível médio, entretanto, ainda mantém do Decreto nº 2.208/97 a possibilidade de oferta de cursos técnicos concomitantes e subsequentes. As mudanças proporcionadas por aquele Decreto foram consideradas tímidas, diante da expectativa de que haveria um rompimento radical com o projeto de educação profissional do governo anterior, com a eleição do Presidente Lula (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005b). Entretanto, rompimentos não são feitos pelo presidente da república, mas sim pela força da organização política. O papel do presidente é encaminhar aquelas propostas que vencem o embate político.

A oferta do ensino profissional técnico de forma integrada ao ensino médio foi uma conquista dos docentes que, desde a publicação do Decreto nº 2.208/97, vinham se articulando por sua revogação e por um debate mais democrático sobre o ensino médio técnico e sua articulação com o ensino médio.

Entretanto, no art. 4º, § 1º do Decreto nº 5.154/04, essa “articulação” entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio passa a se dar de forma: integrada, concomitante, na mesma instituição de ensino, em instituições de ensino distintas e subsequente.

O § 2º, deste mesmo artigo 4º, acrescenta que na hipótese da educação profissional técnica de nível médio ocorrer de forma integrada, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Se por um lado o Decreto 5.154/04 possibilitou a integração entre o ensino médio e a educação profissional, por outro, não estiveram presentes, nos documentos que o regulamentaram (Parecer nº 39/04 e Resolução nº 01/05), os conceitos de formação integral,

trabalho como princípio educativo e politecnia, os princípios norteadores do decreto.

Não obstante, o Parecer nº 39/04 e a Resolução nº 01/05 não revogaram o Parecer nº 16/99 e a Resolução nº 04/99, além de manter os referenciais curriculares que referendaram o Decreto 2.208/97. Assim, os planos de cursos dos cursos integrados implantados tiveram os elementos didáticos e metodológicos ainda no modelo das competências. A Instituição passou a ter duas opções: ou construía seus currículos baseados no modelo das competências com uma prática de integração disciplinar e formação integral, que não condizia com tal modelo, ou construía currículos “livres” do modelo das competências e, portanto integrados nas dimensões teórica e prática.

A maior crítica a esse decreto foi que as contradições do Decreto nº 2.208/97, implantado pela gestão anterior, foram mantidas. O novo decreto manteve um viés conservador, na medida em que, mesmo possibilitando a integração do ensino médio com a educação profissional, conservou a separação do ensino médio da educação profissional e manteve a concomitância, conforme o decreto anterior. Foram mantidas também a estrutura modular de organização da educação profissional e a complementaridade da formação em instituições distintas. No entanto, por não haver homogeneidade nos inúmeros projetos pedagógicos das instituições de educação profissional, a complementaridade mostrou-se um grande problema.

A Tabela 08 representa a compatibilização dos depoimentos presentes no Apêndice D e traz a frequência das respostas interpretativas dos sujeitos acerca dos pontos de continuidade e ruptura entre os Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04.

Tabela 08 – Considerações críticas acerca da continuidade e rupturas nos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04

Especificação	Frequência	%
A formação omnilateral preconizada pelo Decreto nº 5.154/04 não ocorre de forma efetiva.	05	12,2
O Decreto nº 5.154 possibilita a integração do ensino médio com o ensino técnico, reduzindo a dualidade entre estas modalidades de educação.	05	12,2
O Decreto nº 5.154/04 representa um retrocesso, ao manter a estrutura modular e a concomitância interna ou externa.	04	9,8
Falta de integração entre as disciplinas do ensino médio e ensino técnico.	03	7,3
Não responderam ou não souberam	24	58,5
Total		100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014

Para 9,8% dos sujeitos da pesquisa, o Decreto 5.154/04 representa um retrocesso, pois se mantém os cursos fragmentados que visam, exclusivamente, a inserção imediata no mercado de trabalho, conforme os depoimentos abaixo:

Com o advento do Decreto 5.154/04 houve a continuidade do modelo imposto pelo Decreto de 1997, pois ainda mantivemos os cursos definidos por este documento, porém abriu-se a possibilidade de oferta do “antigo” modelo curricular, adotado antes da Reforma, ou seja, voltamos a praticar a integração dos cursos. (DOC.06)

(...) com o 5.154/04, a formação integral e omnilateral preconizada, ao meu ver, igualmente, não saiu do papel, pois tal pulverização não proporciona tal formação integral, ao contrário, aumenta a confusão na cabeça dos jovens e a unidade proposta fica por vir. Quem sabe, após o ensino superior ou mesmo com a inserção desses jovens no mundo do trabalho, eles, quem sabe, consigam unificar o que foi proporcionado nos cursos e ainda está fragmentado de fato. Diria que o novo decreto em tese é melhor, mas a fragmentação levou a um modelo de Escola Fazenda piorado, pois, inclusive o conhecimento tácito que o “aprender fazendo” proporcionava, hoje, o aluno apenas observa e perde em sua formação integral, que pela teoria omnilateral é educar pelo trabalho. (GEST.07)

Se por um lado, esses atores sociais conseguiram que o Decreto nº 2.208/97 fosse revogado, por outro não conseguiram reverter a dualidade estrutural que, historicamente, permeia o ensino médio, através da fragmentação.

Conforme se observa nos depoimentos dos sujeitos, as disciplinas do núcleo comum e as técnicas, simplesmente, têm sido justapostas, de forma inadequada e fragmentada no conjunto de suas relações pedagógicas. Torna-se necessário a superação dessa fragmentação.

Para Severino (1998, p.39), superar essa fragmentação da prática da escola só será possível se:

[...] ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos.

Desta forma, entende-se que integração como “justaposição”, ainda se distancia das finalidades e valores de uma formação omnilateral. Neste caso, a integração ainda não foi assumida de fato no seu exercício pedagógico.

Uma das justificativas para que não ocorra a integração entre as disciplinas do núcleo comum e do núcleo técnico, mesmo o Decreto nº 5.154/04 possibilitando isso, é que a Instituição não estimula uma discussão mais efetiva sobre a integração curricular, não promovendo momentos para as discussões coletivas. Não se conhece o que o outro faz.

Vale registrar, também, que os docentes das disciplinas de formação geral não buscam

conhecer os projetos pedagógicos dos cursos técnicos, tantos integrados, quanto concomitantes/subsequentes, de forma que não há como dialogar com os colegas que trabalham com as disciplinas de formação específica.

Assim, diante das dificuldades relatadas pelos sujeitos em realizar a integração curricular tem levado à formação fragmentada do aluno, que não desenvolve uma visão ampliada da realidade. Verificamos, pelas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, que os sentidos de integração não acontecem nos *campi* Urutaí e Morrinhos de modo a contemplar uma ação integradora suficiente para se falar em integração entre disciplinas técnicas e do núcleo comum.

A partir dos depoimentos dos sujeitos, podemos fazer dois questionamentos: primeiro, em que se baseia essa postura “fragmentada” dos docentes desses *Campi* em relação ao exercício docente? Por que essa postura implicaria uma não-integração?

Sanchez (2002) aponta uma hipótese de resposta para essa tendência. A autora comenta que a ciência contemporânea ocidental se baseia no pensamento de Descartes (séc. XVII), isso implica sem dúvida na decomposição do todo em partes. Dessa forma, o conhecimento é construído fragmentando o mundo e seus fenômenos reduzem e dividem os problemas até chegar à solução do todo. De tal concepção epistemológica, resulta-se num afastamento entre as ciências exatas e as artes, as ciências humanas numa explosão disciplinar. A reflexão dessa autora configura uma hipótese de resposta ao primeiro questionamento.

Para uma hipótese do segundo questionamento, recorre-se a Morin (2003) e a Santos (2003), ambos se posicionam assegurando que hiperespecialização, onde o conhecimento é dividido em partes cada vez menores, acaba levando a uma perda da contextualização e de uma visão global do objeto investigado como consequência de um sistema de ensino fragmentado. Isso é fruto de uma tomada de conhecimento que parte dos conceitos cartesianos da Ciência Moderna, constituindo, segundo os autores, grandes obstáculos para a educação, pois acabam orientando o agir pedagógico, levando a um afastamento da realidade.

A observação tomada a partir dos teóricos Morin e Santos em confronto com a colocação dos docentes dos *Campi* Morrinhos e Urutaí terminam por possibilitar uma colocação: o problema da integração que esses atores vivenciam é marcado, também, por uma questão de paradigma. Eles agem, pedagogicamente, sob os auspícios do paradigma cartesiano, enquanto a proposta de integração exige mudança.

Ao analisar o impacto da implantação do Decreto nº 2.208/97 e 5.154/04, nos *campi* Urutaí e Morrinhos, inferimos que, no caso do governo Fernando Henrique Cardoso, houve uma profunda influência dos princípios neoliberais nas políticas educacionais. A Reforma da

Educação Profissional, através do Decreto 2.208/97, ocorreu em um momento histórico caracterizado por uma visão hegemônica neoliberal e por um acelerado processo de globalização, fomentado pelo avanço das forças produtivas.

Não se pode ter a ilusão de que houve uma revolução da política de educação profissional do governo FHC para o governo Lula, simplesmente, pela revogação do Decreto nº 2.208/97 e de uma nova legislação para educação profissional e tecnológica. Seria necessário que a aplicação do novo Decreto e da nova legislação se materializasse na prática pedagógica, ou seja, que de fato esta articulação entre o nível médio e o técnico, bem como as demais mudanças se consolidem em busca de uma educação tecnológica e/ou politécnica, que encaminhe para uma formação omnilateral “centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005a, p. 35).

Ainda analisando os elementos de transição e continuidade entre os dois decretos, esses autores consideram que, por um lado, o Decreto nº 5.154/04 superou a visão neoliberal e neoconservadora de formação profissional presente no Decreto nº 2.208/97, que aumentava as desigualdades e reforçava a dualidade estrutural. Por outro lado, o Decreto nº 5.154/04 manteve alguns princípios e práticas do decreto anterior como a visão do ensino médio profissional e técnico, enquanto medida compensatória e compreendendo a profissionalização como processo específico e independente da educação geral (RAMOS; CIAVATTA, 2011).

Os elementos de transição consistiriam na busca de outra trajetória formativa nos cursos técnicos de nível médio, que aprofundasse a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa transição entre um ensino tecnicista e pragmático para o ensino unitário, omnilateral e politécnico dependerá das disputas políticas entre diferentes concepções de educação no seio da sociedade (RAMOS; CIAVATTA, 2011).

Aos desafios da efetiva implementação do ensino médio integrado, como política de Estado, vemos, atualmente, o surgimento de novas políticas de governo, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem como objetivos:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011, s.p.).

Essa nova política de formação profissional pretende entrar em todas as esferas, desde as escolas estaduais de ensino médio às da Rede Federal e articular-se com a iniciativa privada. Os cursos ofertados por esse programa independem da formação básica e podem ser vistos como estratégias para retirar o ensino médio integrado de foco, pois criam o consenso de que basta um curso rápido, para que o indivíduo esteja apto a atuar no mercado de trabalho. Trata-se de uma formação aligeirada e com fins pontuais para atender a uma necessidade imediata do mercado e não à formação integral do ser para atuar na vida profissional e social.

Em *Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional*, documento da Diretoria Executiva da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (CNTE, 2011, p. 179), são traçados alguns dos riscos oferecidos pelo PRONATEC. O documento cita: a) a falta de dimensionamento do papel do Estado na oferta pública e gratuita de educação profissional técnica de nível médio; b) a flexibilização do compromisso do Estado para com a oferta de educação técnica de nível médio e o estímulo à reserva de mercado educacional; c) contraposição do recente acordo feito, em 2008, entre o Governo Federal e o sistema S a fim expandir as matrículas gratuitas no âmbito desse sistema. Com o PRONATEC, essas instituições, ao invés de ofertarem a gratuidade das vagas, receberão investimentos públicos da chamada bolsa-formação trabalhador prevista no PRONATEC; d) inibição da expansão de instituições públicas de formação técnica e tecnológica, compromissadas com a formação cidadã. Isso porque os recursos públicos não são aplicados exclusivamente nas instituições públicas; e) fomento do reducionismo curricular da formação para o trabalho. Dessa forma, as premissas do Decreto 5.154/04 e, posteriormente, da Lei 11.741/08 de integrar a formação profissional com a formação geral, objetivando o desenvolvimento dos estudantes para a vida produtiva e social, por meio do ensino médio integrado, passam a ser substituídas pela formação de curta duração; f) condicionamento do trabalhador assistido por seguro-desemprego ao vínculo empregatício sem direito de escolha, visto que o PRONATEC altera as legislações do programa seguro-desemprego e seguridade social, condicionando as parcelas deste à comprovação de frequência em cursos de qualificação profissional.

O PRONATEC traz uma articulação em favor das instituições privadas e contra a expansão do ensino médio integrado, ao propor suas ações que facilitam ao trabalhador receber formação profissional, entretanto, essa formação, a qual tem o trabalho, a ciência e cultura como eixos, não atende aos princípios traçados no Decreto 5.154/04. Trata-se de uma formação aligeirada, com intuito apenas de atender aos interesses produtivos, oferecendo benefícios pontuais, a fim de suprir as necessidades desse setor.

O paradoxo que se instala, em termos legais, é que, ao mesmo tempo em que ocorre um avanço provocado pela concepção vigente para o Ensino Médio, convive-se com uma proposta oficial para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio retrógrada, balizada, exclusivamente, pelo mercado, como se a educação fosse um problema econômico.

3.4 A TRANSFORMAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES EM CAMPUS DO IF GOIANO

A retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica teve início em 2005, com a revogação de dispositivos legais – Lei nº 9.649/98. Esta Lei, em seu Art. 47, vinculava a ampliação da oferta de educação profissional à criação de novas unidades de ensino por parte da União, apenas por meio de parcerias entre Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que deveriam ser responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos.

As poucas unidades de ensino recém-criadas que iniciaram suas atividades no período de vigência desta Lei, tendo em vista que os prédios já se encontravam em condições de uso, mantiveram-se vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Podemos citar como exemplo a UNED-Morrinhos, hoje, Campus Morrinhos do IF Goiano.

Esta legislação vigorou até 2005, quando o governo Lula, através da Lei nº 11.195/05, alterou o conteúdo do § 5º:

§ 5º 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). (Grifo nosso)

Segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 4), a expansão tem como “objetivos [...] definidos [...] a elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados”.

[...] no primeiro momento dos debates a nova configuração institucional fazia referência a uma entidade já conhecida, ou seja, a universidade, detentora de ampla legitimidade e sólido status social, no segundo momento, a referência voltava-se para uma entidade não tão amplamente conhecida, um instituto, e portadora de um status social menor, segundo as visões correntes (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010, p. 8).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, segundo a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, assim como a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG) e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, sendo que, com exceção das Escolas Técnicas, as demais instituições possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Atualmente, os Institutos Federais abrangem todo o território nacional, com 366 unidades, das quais mais de duzentas foram construídas nos últimos sete anos, com ênfase para 2008 e 2009, através do projeto de expansão da educação profissional empreendida pelo governo Lula. Com outras 208 escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas.

Quadro 15 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA			
	Janeiro de 2003	Outubro de 2010	2011
Unidades	140	202 novas funcionando Total: 342 funcionando	354 (214 novas)
Municípios atendidos*	118	310 municípios atendidos por unidades em funcionamento	322

*Municípios atendidos por mais de uma unidade foram contados somente uma vez

Fonte: SETEC/MEC

De acordo com Quadro 15, de 2003 a 2010, houve um aumento de 44% no número de unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica em todo o Brasil. Além disso, houve um aumento de 162% na participação de municípios atendidos com um Instituto, saltando de 118 municípios em 2003 para 310 em 2010. Esse processo de expansão da Rede Federal responsável pela interiorização da oferta pública de educação profissional e pela renovação do quadro funcional com o ingresso de trabalhadores em educação – docentes e técnicos administrativos. Podemos demonstrar o processo de rápida renovação do quadro de servidores, tomando como exemplo o quadro funcional do Campus Urutaí (Tabela 03), que em 2002 era de 33 docentes e 73 técnicos administrativos, chegando, ao final de 2011 com 107 docentes e 110 técnicos administrativos.

O diferencial dos Institutos Federais em relação às universidades, segundo a SETEC, é a priorização da oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores) e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico.

Além disso, os Institutos seguem algumas finalidades e características específicas. Eles devem ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os níveis e modalidades, formando cidadãos que possam suprir as necessidades locais e regionais, observando as peculiaridades como forma de proporcionar ao aluno um ensino em que este possa ser um transformador com soluções para os problemas encontrados na região.

Por outro lado, os Institutos devem promover um ensino verticalizado e integrado, no qual possam integrar a educação básica, profissional e superior como forma de otimizar a estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.

A lei orienta que estes Institutos devam garantir 50% das vagas para atender a educação profissional técnica de nível médio e, ainda, coloca como sendo prioridade os cursos integrados, nos quais o aluno tem a formação do ensino médio integrado com o ensino técnico.

Essa deve ser uma prioridade e não uma obrigatoriedade, pois a educação de nível técnico pode ser ainda de forma subsequente e concomitante. A lei ainda prevê que 20% das suas vagas devam ser para cursos de licenciatura, sendo que, com justificativa no Conselho Superior, esse índice possa ser ajustado. Ainda está previsto, na lei, que 30% das vagas serão destinadas aos cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Lei nº. 11.892, art. 7º).

Dessa forma, para compreender o processo de criação do IF Goiano, é necessário analisar alguns fatores como a participação dos servidores nesse processo, além de como foi o atendimento à sociedade, por parte dessa nova instituição. Afinal, para as escolas, cuja tradição era a oferta de cursos profissionais de nível médio, a implantação dos Institutos Federais foi um grande desafio.

O processo de adesão ao modelo de IFET foi um percurso em que se travaram alguns embates. O novo modelo implicaria que, no Estado de Goiás, deixaria de ter quatro autarquias (CEFET Goiás, CEFET Rio Verde, CEFET Urutaí e Escola Agrotécnica Federal de Ceres), para ter apenas duas autarquias: IF Goiás e IF Goiano. O tempo decorrido entre o Decreto nº

6.095, de 24 de abril de 2007, e a chamada Pública nº 02, de 12 de dezembro de 2007, foram apenas de oito meses, aproximadamente.

Quando analisamos as respostas dos sujeitos da pesquisa no Quadro 16, 53,7% (22) afirmaram que a discussão na instituição foi realizada de forma superficial. Segundo esses sujeitos, a participação foi passiva, pois não houve oportunidade de opinar durante o processo, tanto de expansão, quanto de criação do IF Goiano. Essa discussão foi feita por meio da representação sindical ou mesmo de modo informal, pelas “conversas de corredores”. Tendo em vista que 14,6% (06) afirmaram que houve uma discussão profunda por parte da equipe gestora, indica que houve uma boa comunicação entre os servidores e gestores. Apenas 22%(09) disseram não ter tido acesso a essa informação, 9,7% (04) não responderam ou não souberam responder, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 16 – Considerações críticas acerca do processo de transformação para Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

ESPECIFICAÇÕES		DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	%
Como se ocorreu o processo de transformação de sua Instituição em Instituto Federal de Educação?	Houve uma discussão profunda com a comunidade escolar	01	05	14,6
	Houve uma discussão superficial com a comunidade escolar	17	05	53,7
	A comunidade escolar não participou da discussão	05	04	22,0
	Não responderam/não souberam	02	02	9,7
	TOTAL	25	16	100
Percepção dos sujeitos em relação ao processo de transformação em Instituto Federal de Educação	Sou totalmente a favor	19	11	73,2
	Sou parcialmente a favor	06	04	24,4
	Sou contra à implantação dos Institutos Federais	0	01	2,4
	TOTAL	25	16	100
A Instituição e os profissionais	Sim	09	02	26,9
	Parcialmente	16	10	63,4

que nela atuam estão preparados para o processo de mudança exigido?	Não	0	04	9,7
	TOTAL	25	16	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Como se trata de uma instituição educacional, criada com o princípio constitucional da gestão democrática, espera-se uma discussão mais ampla sobre grandes temas e/ou problemas. No caso específico dos dados aqui coletados, percebemos que houve discussão sobre a criação do IF Goiano, mas a participação foi pequena em termos do coletivo de servidores da instituição. As discussões, trazidas pelos sindicatos, desde a implantação das políticas neoliberais, de desemprego, terceirização, desmantelamento da rede de proteção social e a desestruturação sindical, levaram os trabalhadores a terem medo de participarem da luta sindical. Este resultado sobre as discussões da criação dos Institutos Federais, com menos da metade dos servidores, vem confirmar a desarticulação sindical.

De certa forma, a rapidez com que foram implantados os Institutos Federais é um dos fatores que dificultou a participação dos servidores e o próprio processo de construção de unidades estruturadas. A literatura sobre políticas educacionais no Brasil tem apontado como a brevidade na implantação de um programa que pode prejudicar o alcance dos objetivos e, conseqüentemente, a consolidação e melhoria da qualidade da educação.

Quanto à aceitação dos sujeitos analisados, conforme demonstra o quadro acima, 73,2% (30) foi totalmente a favor e 24,4% (10) foi parcialmente a favor. Somente um dos sujeitos da pesquisa disse ser contra a criação do IF Goiano. Tais dados podem ser considerados favoráveis. Tendo em vista que o processo de expansão dos Institutos Federais está inconcluso, suas deficiências são, ainda, mais aparentes, sobretudo, na memória dos servidores, que contribuíram, individualmente, nesse processo.

Quando questionados se a Instituição e os profissionais que nela atuam estavam preparados para o processo de mudanças exigido com a criação do IF Goiano, 63,4% (26) afirmaram que estavam parcialmente preparados; 26,9% (11) afirmaram estar preparados para as mudanças advindas e, somente, 9,7% (04) afirmaram que a Instituição e os servidores não estavam preparados para as mudanças ocorridas com a criação do IF Goiano.

Ressaltamos o grande salto que o IF Goiano deu na construção de sua identidade, ampliando a sua abrangência territorial e verticalizando sua atuação. Este processo se deu dentro de um contexto de “tensões” que precederam à nova estrutura organizacional e pedagógica.

3.4.1 OS IMPACTOS ADVINDOS COM A CRIAÇÃO DO IF GOIANO NA VISÃO DOS SUJEITOS

A partir dos depoimentos dos sujeitos, apresentados no Apêndice E, em relação à identificação dos pontos positivos e negativos da criação do Instituto Federal Goiano, elaboramos a tabela abaixo, que traz a frequência das respostas interpretativas que foram dadas. Em relação aos pontos positivos, foi possível construir seis significações que perpassam e aglutinam os diversos discursos apresentados. Dessas, a ampliação da oferta de vagas e o investimento em pesquisa e extensão se destacaram, com 19,5% e 17,2%, respectivamente.

Quanto às manifestações discursivas dos sujeitos da pesquisa sobre os pontos negativos advindos da criação do IF Goiano, a necessidade de investir na qualificação dos servidores, a perda da identidade institucional e a falta de planejamento em relação à oferta de novos cursos destacaram-se com 19,5% e 14,6%, respectivamente. Estes dados evidenciaram que, o processo de transição envolve sérias dificuldades e que trazem dúvidas, receios e inquietações.

Tabela 09 – Identificação dos pontos positivos e negativos da criação do Instituto Federal Goiano no ensino médio, superior e pós-graduação

Especificação	Frequência	%
Pontos Positivos		
Ampliação da oferta de vagas	08	19,5
Maior investimento em pesquisa e extensão	07	17,2
Contratação de docentes e técnicos administrativos	06	14,6
Interiorização dos Institutos Federais com a criação de nos <i>campi</i> e dos Campus Avançados	06	14,6
Verticalização do ensino: oferta de cursos de formação inicial de trabalhadores; ensino médio e técnico; graduação e pós-graduação.	06	14,6
Aumento do investimento em infraestrutura	05	12,2
Não responderam/não souberam	03	7,3
Total	41	100
Pontos Negativos		
Necessidade de investir na qualificação dos servidores	08	19,5
Perda da identidade institucional	06	14,6
A falta de planejamento em relação à oferta de novos cursos	06	14,6
Falta de autonomia dos <i>Campi</i>	02	4,9
Não responderam/não souberam	19	46,3
Total	41	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A análise dos dados acima evidenciou que a missão delegada aos Institutos Federais é de extrema responsabilidade, visto que requer dessas instituições considerável esforço e dedicação, para que não perca sua tradição na oferta de ensino profissional público de qualidade.

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

Outra importância garantida pela Lei nº 11.192/08 em relação à oferta de diferentes modalidades que atendam os arranjos produtivos locais e as demandas sociais, é que, com isto, cumpre-se outra finalidade dos Institutos Federais que é a otimização do uso dos recursos destinados a estas instituições tais como recursos físicos, infraestrutura, de gestão e recursos humanos.

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

Os sujeitos participantes da pesquisa reconhecem, também, que a criação do IF Goiano foi um avanço significativo, com aumento de unidades, interiorização e vagas. A questão levantada é como conseguir manter o aluno e conseguir contratar servidores comprometidos com esta iniciativa.

Em relação a existência de incentivos para o melhoramento da qualificação de pessoal da rede, essa discussão reflete um problema antigo, a falta de habilitação necessária dos professores para o ensino profissional. Segundo Barbosa (2012, p.81), se nos primórdios da história da educação profissional, o ensino era desempenhado por leigos ou professores de outras áreas, a situação se reproduz ainda hoje, agravado, quando os professores da educação básica das Escolas Técnicas, Agrotécnicas e CEFETs, a partir da criação dos Institutos, são autorizados a desempenharem suas funções em todos os níveis, inclusive, nos cursos de nível superior.

Em relação às ações para ampliar a formação de professores para o conteúdo específico da educação profissional e tecnológica, Pereira (2011) comenta:

Tais iniciativas colocam-se longe das necessidades atuais ou surgem, até mesmo, apenas em atendimento a exigências que, muitas vezes, escapam ao domínio dos interesses da sociedade como um todo. Isso significa que, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes na defesa da capacitação, não se evidenciaram, ainda, políticas públicas incisivas e contínuas, no sentido de qualificação docente para EPT (p.35).

No tocante à questão da autonomia, é importante informar que os *campi* Urutaí e Morrinhos apresentavam perspectivas diferentes. O Campus Morrinhos, por exemplo, que, antes, era UNED do CEFET Urutaí, passou a gozar de maior autonomia, principalmente, do ponto de vista administrativo e pedagógico. Entretanto, o Campus Urutaí, como CEFET, era uma autarquia autônoma e, agora, está subordinado à Reitoria, em condições semelhantes de sua antiga UNED. Do universo de 41 sujeitos participantes da pesquisa, 25 sujeitos (61,0%) são do Campus de Urutaí e 16 sujeitos (39,0%) são do Campus de Morrinhos.

Outro aspecto importante a ser levantado é que, mesmo perdendo sua autonomia, visto que antes eram autarquias, no conjunto, essas instituições passaram a ser maior, equiparando-se às Universidades Federais. É importante lembrar que, a partir de 2009, os Institutos Federais passaram a ser uma autarquia com uma única Reitoria para atender a todos os *campi*. Logo, há uma dependência da Reitoria. Essa observação, retirada dos depoimentos apresentados, remonta à ideia de que a gestão agora é mais descentralizada, porque os *campi* não precisam se remeter mais ao MEC.

Ao mesmo tempo, essa descentralização pode ser entendida como uma perda de autonomia pelos gestores das antigas unidades. Afinal, com a criação dos Institutos Federais, todas as gestões ficaram vinculadas a uma reitoria e novas formas de regulação são empreendidas, exigindo outra dinâmica institucional, conforme os depoimentos abaixo.

A falta de autonomia do Campus, que gera a meu ver muitos transtornos econômicos, sociais e políticos que desfavorecem a educação do nosso país em geral. (ADM.10)

Considero como ponto negativo o fato de que estávamos voltados para gestão mais pontual/local e, com a transformação para Instituto Federal, houve necessidade de adequação/aceitação de uma gestão unificada e macro. (DOC.24)

Quanto à função social do IF Goiano, ela está sendo atendida, pois com a inserção do Instituto em novos municípios, a educação profissional e tecnológica ofertada passa a ser uma possibilidade de que os munícipes destas regiões tenham a possibilidade de ingressarem na Instituição em sua própria localidade de origem.

3.4.2 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DECORRENTE DOS IMPACTOS E MUDANÇAS PRECONIZADAS PELA CRIAÇÃO DOS IFETS

Em relação às mudanças trazidas pela criação do IF Goiano, 41,5%(17) dos sujeitos participantes da pesquisa afirmaram que foram afetados, parcialmente. Por outro lado, 31,7% (13) afirmaram que não houve reflexos em sua atuação profissional, enquanto 26,8% (11) afirmaram que houve reflexos em sua atuação profissional, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 17 – Mudanças na atuação profissional com a criação do Instituto Federal Goiano

ESPECIFICAÇÕES		DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	%
Houve mudança em sua atuação profissional com a criação do IF Goiano?	Sim	06	05	26,8
	Parcialmente	12	05	41,5
	Não	07	06	31,7
	TOTAL	25	16	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

As manifestações discursivas dos sujeitos da pesquisa em relação às mudanças ocorridas em sua atuação profissional (Apêndice F), após a criação do IF Goiano, foram submetidas à análise de conteúdo, possibilitando a construção de quatro especificações explicativas e suas frequências, conforme demonstradas pela Tabela 10.

Tabela 10 – Apresentação das mudanças ocorridas

Especificação	Frequência	%
Mudança no perfil da Instituição	08	19,5
Maior necessidade de qualificação	06	14,6
Oferta de programas de pesquisa e extensão.	05	12,2
Atuação em diversos níveis de ensino	04	9,7
Não houve mudanças	09	22,0
Não responderam/não souberam	09	22,0
Total	41	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Se por um lado, 22,0% dos sujeitos afirmaram que não houve mudanças em sua atuação profissional, por outro lado, para 19,5%, dos sujeitos, a Instituição mudou seu perfil de atuação, pois, além da oferta de cursos técnicos de nível médio, são ofertados cursos de

tecnologia, bacharelado, licenciaturas, educação a distância (EaD) e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. O IF Goiano oferece, ainda, cursos de formação inicial e continuada (FIC), através dos Programas PRONATEC e Mulheres Mil. Tudo isso embasado naquilo que determinou a lei de criação dos Institutos Federais que, no seu Art. 2º, diz que “Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (BRASIL, 2008).

Outra questão abordada pelos sujeitos foi em relação à necessidade de qualificação exigida na atual institucionalidade. Do universo de 41 sujeitos, 14,6% (06) revelaram a necessidade de maior qualificação, visto que, desse universo, 9,7% (04) afirmaram que, com a criação do Instituto Federal, passaram a atuar, além do nível médio e técnico, no ensino superior, na pesquisa e extensão. Esses sujeitos, que já contavam com uma vasta experiência na educação profissional e média, agora são desafiados a trabalhar com a educação superior, sem qualificação prévia. Além disso, precisam, ainda, desenvolver atividades de pesquisa e extensão e nem sabem direito como colocá-las em prática.

Vale ressaltar que, após cinco anos de sua constituição, o Instituto Federal Goiano não oferta nenhum curso específico de preparação pedagógica para a educação profissional em nenhum de seus *campi*.

A solução tem sido a criação de programas de pós-graduação no próprio IF Goiano, como o Mestrado Profissional em Olericultura (Campus Morrinhos); Mestrados Acadêmicos em Agroquímica, Agronomia e Zootecnia (Campus Rio Verde) e Doutorado em Agronomia (Campus Rio Verde). Por outro lado, para os docentes e técnicos administrativos de outras áreas, é necessário que busquem programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* em outras instituições públicas ou privadas.

A formação/capacitação dos docentes é extremamente necessária para o êxito da abertura de cursos e/ou convênios para pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado. A formação dos docentes e técnicos administrativos para atender às necessidades atuais é uma prioridade que antecede, até mesmo, as preocupações com infraestrutura.

3.4.3 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DOS IMPACTOS REGIONAIS DECORRENTES DA CRIAÇÃO DOS IFETS

Para compreender o poder de inserção dos *campi* Urutaí e Morrinhos, pertencentes ao IF Goiano, seja pela capacitação de trabalhadores ou pela formação de profissionais qualificados para atuação no mundo do trabalho, é necessário que se caracterize a região em que esses *campi* estão inseridos.

A microrregião do Campus Urutaí é formada pelos municípios de Cristianópolis, Gameleira de Goiás, Orizona, Palmelo, Pires do Rio, Santa Cruz de Goiás, São Miguel do Passa Quatro, Silvânia, Urutaí e Vianópolis. A vocação produtiva da microrregião é, notadamente, voltada para a agropecuária, destacando-se a pecuária leiteira. O Campus Urutaí está instalado em uma área de 512 ha na região da denominada Estrada de Ferro, no Sudeste Goiano. A Instituição possui, atualmente, 1.476 alunos matriculados na modalidade presencial e 1.350 alunos na modalidade de Ensino a Distância - EaD. Por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, oferece também Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC para 2.500 estudantes da região. A partir de 2014, o Campus Urutaí implantou mais três Campus Avançados em Catalão, Cristalina e Ipameri.

O Campus Morrinhos está inserido na Região Sul de Goiás, região que detinha a 3ª colocação do Produto Interno Bruto do Estado de Goiás. A Região Sul Goiana é formada por 21 municípios, com estradas pavimentadas, sendo que o município de Morrinhos (4ª colocação no PIB regional) ocupa a maior área territorial (2.846,191 km) e está ao centro dessa Região, com dez municípios limítrofes, distando a 129 km de Goiânia e a 339 km de Brasília. Em termos de interação com o setor produtivo regional, o Campus Morrinhos tem se inserido, regionalmente, na oferta de estrutura para experimentos de campus com variados objetivos, que vão desde de teste de novos pesticidas, experimentos de novas variedades de soja e milho para ração animal até estudos com tomates industriais e milho doce. Desde 2013, o Campus Morrinhos conta com um Campus Avançado no município de Hidrolândia.

Em relação à legislação que institui, compõe e expande a atual Rede Federal, os arranjos produtivos locais são um dos principais meios de inserção das unidades dos Institutos Federais por todo o país, nas dinâmicas e práticas sociais e econômicas locais. Como objetivos dessa relação entre educação e setor produtivo estão o desenvolvimento regional e a formação de trabalhadores qualificados, seja no nível médio técnico ou no ensino superior, para o suprimento das demandas locais.

Assim, quando analisamos o impacto regional da criação do IF Goiano, 51,2% dos su-

jeitos (21) consideram significativa a presença da instituição na região em que os *campi* estão inseridos. Esse dado é representativo, pois revela como o papel do IF Goiano no Estado e na região onde está inserido é um fato considerado pela grande maioria dos servidores, conforme demonstra o Quadro 18.

Quadro 18 – Impacto na região com a criação do Instituto Federal Goiano

ESPECIFICAÇÕES		DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	%
Você percebeu algum impacto, em sua região, com a criação do IF Goiano?	Sim	13	08	51,2
	Parcialmente	09	06	36,6
	Não	03	02	12,2
	TOTAL	25	16	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A maioria dos sujeitos (51,2%) concorda que a criação do IF Goiano significou uma transformação social e econômica na região onde os *campi* estão localizados. A presença de um campus do IF Goiano em um município faz com que haja uma mobilização em todos os sentidos: empresas, órgãos públicos e sociedade em geral. A possibilidade de o indivíduo não sair do lugar onde mora é fundamental para, inclusive, o desenvolvimento local. Com a interiorização dos Institutos Federais, as pessoas não precisam mais, obrigatoriamente, se deslocar de sua região para os grandes centros, gerando, inclusive, a possibilidade de se manter na região e contribuir para o desenvolvimento local.

Das manifestações discursivas dos sujeitos (Apêndice G), construímos cinco especificações explicativas e suas frequências, conforme demonstradas pela Tabela 11.

Tabela 11 – Impactos regionais percebidos no processo de ifetização

Especificação	Frequência	%
Aumento do número de alunos	07	17,1
Criação de novos cursos para atender à demanda da região	06	14,6
Atendimento da função social do Instituto	06	14,6
Fortalecimento do ensino, pesquisa e extensão	06	14,6
Transformação social e econômica nas regiões em que os <i>campi</i> estão presentes	05	12,2
Não responderam/não souberam	11	26,9
Total	41	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

A questão mais abordada pelos sujeitos foi em relação ao aumento do número de alunos na instituição (17,1%) e a criação de novos cursos (14,6%): técnicos, tecnológicos, bacha-

relatos e licenciaturas, além dos cursos de pós-graduação, atendendo à demanda da região em que o Campus está inserido. O IF Goiano, além de atender a sua função social, está fortalecendo, também, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Ao ofertar cursos direcionados às necessidades da região em que estão inseridos, os Institutos Federais atendem ao desenvolvimento local e regional, pois os cidadãos tendem a se apropriar dos conhecimentos, visando à melhoria de sua própria realidade. Nesse sentido, os Institutos Federais reafirmam-se como importante instrumento na construção e resgate da cidadania e de construção de uma sociedade igualitária, por meio da educação profissional e tecnológica voltada para o domínio intelectual e não apenas para a geração de força de trabalho especializada.

Quanto à questão da perda da identidade da instituição com a criação do IF Goiano, 56,1% (23) afirmaram que tal fato não ocorreu no Campus, 31,7% (13) afirmaram que houve uma perda parcial da identidade da instituição e 12,2% (05) afirmaram que a instituição perdeu sua identidade, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 19 – A perda de identidade

ESPECIFICAÇÕES		DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	%
Houve perda da identidade de sua Instituição ao se integrar ao IF Goiano?	Sim	01	04	12,2
	Parcialmente	09	04	31,7
	Não	15	08	56,1
	TOTAL	25	16	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

As manifestações discursivas dos sujeitos em relação às principais consequências dessa perda de identidade (Apêndice H), após a criação do IF Goiano, foram submetidas à análise de conteúdo, possibilitando a construção de três especificações explicativas e suas frequências, conforme demonstradas pela Tabela 12.

Tabela 12 – Principais consequências da perda de identidade

Especificação	Frequência	%
Falta de autonomia	08	19,5
Mudança da cultura institucional	05	12,2
Perda da vocação agrícola da Instituição, com a multiplicidade de modalidades de cursos ofertados (Técnico, Tecnológico, Bacharelado, Licenciatura, Pós-graduação)	05	12,2
Não responderam/não souberam	23	56,1
Total	41	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Para ADM.02, a falta de autonomia de decisões e a dependência a outro órgão atrasam, em muito, a decisões que antes eram tomadas mais rapidamente. O sujeito ADM.08 corrobora essa visão ao afirmar que “tudo que vai fazer precisa passar pela Reitoria, perdemos autonomia. Os projetos de cursos foram elaborados, assim que instituiu o Instituto, de forma “engessada”, não observando as especificidades de cada região em que os *campi* estão inseridos”.

O GEST.06 afirmou que, talvez, esta perda de identidade esteja vinculada à perda de autonomia. A tomada de decisões conjuntas nem sempre são as melhores para um determinado Campus, uma vez que pode haver um desequilíbrio nas ações administrativas quanto ao atendimento das especificidades regionais, contribuindo, assim, para a perda de identidade. Outro fator que podemos citar como perda de identidade, é decorrente da própria Lei de criação dos Institutos Federais que prevê 20% de oferta de vagas para licenciaturas e a legislação que prevê a oferta do PROEJA. Nem sempre a região apresenta uma demanda para esta imposição legal.

Em relação à perda de autonomia do Campus, inferimos, a partir das manifestações dos sujeitos, que há dificuldades para se implementar uma linha de ação que permita a cada Campus resolver seus problemas com soluções próprias, sem que tenham que se reportar sempre à Reitoria.

Segundo o GEST.01, a perda de identidade se refletiu um pouco na questão da desapropriação do que antes era o todo e de repente passou a ser parte, isto é, a cultura institucional mudou. Para muitos servidores, o que se percebeu foi diluição dessa própria cultura institucional e conseqüente saudosismo de um tempo em que a instituição se concebia única.

Dentre os sujeitos que afirmaram que houve perda da identidade da instituição, está ADM.12. Segundo esse sujeito,

a integração do Campus Morrinhos ao Instituto Federal Goiano comprometeu a identidade dessa unidade, pois as decisões precisam ser pensadas pelos *Campi* que compõem esta instituição. O que se observa é que há um jogo de forças entre estes, seja no tocante ao angariamento de recursos financeiros, seja na escolha dos níveis de ensino e cursos a ser ofertados, ficando os *Campi* mais antigos e estruturados com maior poder de escolha em relação aos demais.

Já o sujeito GEST.20 afirma que “o pensamento cefetiano, coronelista, independente e voltado, exclusivamente, para políticas vem se esvaindo desde então. Nessa nova identidade, tivemos que aprender no todo, assumindo a visão e missão de uma instituição de ensino *multicampi*”.

Assim, podemos identificar o primeiro desafio que deveria ser superado na constituição do Instituto, ou seja, acomodar, sob uma nova institucionalidade, histórias e culturas, muitas vezes, construídas em percursos distintos, orientadas por objetivos, finalidades e estratégias de atuação distintas, conflitos de interesses como os que foram observados nas trajetórias históricas iniciadas com as Escolas de Aprendizes e Artífices, dos Patronatos Agrícolas e dos Aprendizados Agrícolas, bem como no passado recente, com as diferentes orientações e interesses das Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais, Escolas Vinculadas e CEFETs.

Outro desafio dessa nova institucionalidade é conjugar a integração entre os *campi* com a autonomia tão desejada por cada um deles. Consideramos integração a articulação entre gestões de diferentes estabelecimentos que compõem um conjunto.

A autonomia nessa nova configuração da Rede Federal de Educação adquire uma abrangência bem diferenciada. Se antes os CEFETs e Escolas Agrotécnicas eram autarquias autônomas, a partir da integração delas, nessa nova institucionalidade, essa autonomia passa a ser de todas as unidades que integram o Instituto Federal, todos regidos pela Reitoria. Além disso, a autonomia toma uma concepção abrangente, que vai além dos limites da instituição, ao abarcar seu compromisso com as demandas do território em que esta se insere.

3.4.4 O DIÁLOGO ENTRE OS *CAMPI* DO IF GOIANO

Dos 41 sujeitos que se manifestaram sobre a relação de comunicação entre os *Campi*, 36,5% (15) entendiam que o diálogo entre os *campi* do IF Goiano é satisfatório, somente um sujeito (2,4%) expressou que há dificuldades nessa relação. Por outro lado, 60,1% (25) dos sujeitos afirmaram que o diálogo entre os *Campi* não é totalmente efetivo, havendo momentos de conflitos entre eles, principalmente, na elaboração de documentos normativos, em que cada Campus quer manter seu ponto de vista em relação aos demais. A análise desses dados nos faz pensar na necessidade construirmos consensos possíveis na instituição, baseados no respeito às diferenças de opiniões e não na centralização das ações com fins em si mesmas.

O sujeito ADM.02, por exemplo, afirmou que o diálogo entre os *campi* é precário e não há uma política comum para todos, ou seja, há Campus que não cumpre os percentuais de oferta de ensino para cada nível e modalidade estabelecida pelo governo, enquanto que alguns *campi* respondem sozinhos por esse percentual, notadamente, no que se refere a oferta de ensino técnico de nível médio. Outra questão diz respeito à distância geográfica entre os *campi*, dificultando a interação entre eles.

Quadro 20 – Considerações acerca do diálogo entre os *Campi* que integram o Instituto Federal Goiano

ESPECIFICAÇÕES		DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	%
Ocorre diálogo entre os <i>Campi</i> do IF Goiano?	Sim	09	06	36,5
	Parcialmente	15	10	60,1
	Não	01	0	2,4
	TOTAL	25	16	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Considerando ser o diálogo uma das formas de expressão do ser humano que permite a manifestação de suas ideias com os demais, e sendo o homem um ser eminentemente social, é necessário que esta relação aconteça de forma harmoniosa (Ferreira, 2004). Freire apud Ferreira (2004) refere-se ao diálogo como a mais intrínseca forma de comunicação humana. Nessa perspectiva, Ferreira (2004) diz que:

Diálogo como uma generosa disposição de abrir-se ao “outro” que irá “somar” compreensões convergentes ou divergentes no sentido da construção da humanização das relações. Diálogo como confraternização de ideias e de culturas que se respeitam porque constituem diferentes produções humanas. Diálogo como uma verdadeira forma de comunicação humana, na tentativa de superar as estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas a fim de se construir, coletivamente na escola, na sociedade em todos os espaços do mundo, uma nova ética humana e solidária. Uma nova ética que seja o princípio e o fim da gestão democrática da educação comprometida com a verdadeira formação da cidadania. Fraternidade, solidariedade, justiça social, respeito, bondade e emancipação humana, mais do que nunca, precisam ser assimilados e incorporados como consciência e compromisso da gestão democrática da educação – princípios que necessitam nortear as decisões a serem tomadas no sentido da humanização e da formação de todas as pessoas que vivem neste planeta (p.1242-1243).

Partindo dessa premissa, a análise aqui empreendida pretendeu retratar a visão dos sujeitos quanto à maneira como se dá o diálogo entre os *campi* do IF Goiano. Nesse contexto de relações, o IF Goiano, por meio da Assessoria de Comunicação (ASCOM), tem encaminhado a todos os servidores, semanalmente, por e-mail, um informativo virtual com notícias sobre as ações desenvolvidas nos *Campi*. Acreditamos que se está caminhando, mesmo que a passos lentos do que gostaríamos, para a construção de uma instituição mais democrática, que possibilita debates cada vez mais profícuos.

3.4.5 AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DO CUMPRIMENTO DAS METAS FEDERAIS DEFINIDAS PARA OS IFETS

Em 2009, por ocasião da implantação dos Institutos Federais, foi assinado o Termo de Acordo de Metas e Compromissos, celebrado entre a União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, e todos os Institutos Federais. Este termo tem como objetivo fortalecer o Plano de Estruturação, Expansão e Atuação dos Institutos Federais, expressando as planilhas de metas e compromissos a serem atingidas em curto prazo, até o ano de 2013 e projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo, o ano de 2016 e, de longo prazo, o ano de 2022.

As principais metas são as seguintes, expressas no Acordo de Metas:

1. Índice de eficiência da Instituição: medida através da relação aluno em curso/vaga com meta de 90% de eficiência até 2016;
2. Índice de eficácia da Instituição: medida através da relação entre aluno concluinte/vagas com meta de 80% de eficácia até 2016;
3. Alunos matriculados em relação à força de trabalho: medida através da relação entre aluno/professor, meta de 20 alunos regularmente matriculados nos cursos presenciais por professor;
4. Matrículas nos cursos técnicos: vagas destinadas ao ensino médio, meta de 50% de matrículas;
5. Matrículas para a formação de professores e Licenciaturas: vagas destinadas para cursos de licenciaturas e de formação de professores, meta de 20%;
6. Vagas e matrículas do PROEJA: oferta de curso de PROEJA (técnico e FIC);
7. Programa de Melhoria da Qualidade da Educação Básica: apresentação de projetos de melhoria da qualidade de educação básica, meta de um programa por campus até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades;
8. Programa de Formação Inicial e Continuada: oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada e de programas de reconhecimento de saberes e competências profissionais para fins de certificação e acreditação profissional;
9. Oferta de cursos a distância: oferta de cursos na modalidade Educação à Distância;
10. Forma de acesso ao ensino técnico: adoção, até 2011, de formas de acesso que contemplem as realidades locais dos *campi*;
11. Forma de acesso ao ensino superior: adoção, até 2011, de formas de acesso que contemplem as realidades locais dos *campi* e adoção do ENEM;
12. Forma de acesso às Licenciaturas: destinação de vagas para professores das redes públicas;
13. Programas de apoio a estudantes com elevado desempenho: criação, até 2011, de programas de apoio a estudantes com elevado desempenho;
14. Pesquisa e inovação: apresentação de um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por Campus, que reúna, preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades;
15. Projetos de Ação Social: apresentação de um projeto de ação social por campus, até o início de 2011; e ampliação dessas atividades em pelo menos 10% ao ano;
16. Núcleo de Inovação Tecnológica: implantação de Núcleos de Inovação Tecnológica – NIT;

17. Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão *intercampi* e interinstitucionais: desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão entre os *Campi*.
 18. SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC: adesão, a partir de 2010, ao SIMEC, SISTec e Sistema de Registro de Preços do MEC;
 19. SIGA-EPT: adesão ao sistema SIGA-EPT. (BRASIL, 2009)

Este termo de metas foi estabelecido como um instrumento efetivo de planejamento a curto, médio e longo prazo, articulando ações da Rede Federal com as políticas e diretrizes nacionais da educação, num compromisso de implantar programas e sistemas de gestão comprometidos com a racionalização, a eficiência, a eficácia, a economicidade e a efetividade dos recursos investidos, num esforço de solidificar a efetiva implantação e implementação dos IFETs no âmbito do Plano de Reestruturação e Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2009).

Baseamo-nos nesse termo de metas para perguntar aos sujeitos se os Institutos Federais terão condições de cumprir as metas a eles estabelecidas, sendo que 58,5% (24) afirmaram que os IFETs conseguirão, parcialmente, cumprir as metas; 26,8% (11) afirmaram que as instituições cumprirão todas as metas estabelecidas e 14,7% (06) acreditam que essas metas não serão cumpridas.

Quadro 21 – O cumprimento das metas atribuídas aos Institutos Federais

ESPECIFICAÇÕES		DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	%
As metas estabelecidas aos IFETs terão condições de serem cumpridas?	Sim	05	06	26,8
	Parcialmente	17	07	58,6
	Não	03	03	14,7
	TOTAL	25	16	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

As manifestações discursivas dos sujeitos sobre as metas a serem cumpridas pelos Institutos Federais foram significativas para o *corpus* teórico desta pesquisa (Apêndice I). A seguir, apresentamos as revelações em 04 agrupamentos, construídas com o objetivo de buscar aproximações entre os diferentes formatos discursivos.

Tabela 13 - Manifestações quanto ao cumprimento das metas federais

Especificação	Frequência	%
As metas serão cumpridas, parcialmente	19	46,3
As metas serão cumpridas	10	24,5
As metas não serão cumpridas	07	17,0
Não responderam/não souberam	05	12,2
Total	41	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Diante dos índices apresentados na Tabela 13, para 46,3% (19) dos sujeitos que se manifestaram, as metas estabelecidas, para os Institutos Federais, serão cumpridas, parcialmente. Por outro lado, 24,5% (10) dos sujeitos acreditam que os Institutos Federais são capazes de cumprir as metas para eles estabelecidas. Somente, 17,0%(07) não acreditam no cumprimento das metas.

É importante considerarmos para esse entendimento a diferença entre “as metas proclamadas” e as “metas reais”, uma vez que as primeiras são mais gerais e amplas e as segundas são alvos concretos de ações. As metas proclamadas situam-se num nível ideal e as metas reais num nível concreto determinado pelas ações. Dessa forma, nem sempre os dois tipos de metas estão em consonância.

Em relação à meta de oferecer 50% das vagas para os cursos técnicos de nível médio, 20% para os cursos de licenciatura e os 30% restantes para os cursos de bacharelado e pós-graduação, ao fazermos o levantamento da oferta de vagas do IF Goiano, no período de 2009 a 2011, comprovamos que a meta está sendo cumprida, conforme os dados a seguir.

Quadro 22 – Evolução da oferta de vagas por Campus – 2009 a 2011

CAMPUS	Cursos Técnicos			Licenciaturas			Cursos de Tecnologia			Bacharelados		
	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011	2009	2010	2011
Ceres	450	341	480	40	40	80	-	-	-	-	40	80
Morrinhos	300	320	310	-	30	40	30	30	30	-	30	40
Rio Verde	916	959	820	90	210	275	120	105	126	120	171	266
Urutaí	375	360	320	30	124	120	150	249	150	30	92	60
Iporá	-	200	270	-	-	40	-	-	-	-	-	-

Fonte: Relatório de Gestão do IF Goiano – 2009 a 2011

No Quadro 23, analisamos a oferta de cursos nos *campi* Morrinhos e Urutaí, nos anos 2009, quando iniciaram-se as atividades do IF Goiano, e 2012, anos em que os dados do Relatório de Gestão, ainda eram por Cursos.

Quadro 23 - Oferta de Cursos em 2009 e 2012

CURSOS	2009		2012	
	Morrinhos	Urutaí	Morrinhos	Urutaí
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio	01	01	01	01
Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	01	01	01	-
Curso Técnico Concomitante/Subsequente	06	03	02	03
Cursos Superiores de Tecnologia	01	05	01	05
Bacharelados	---	01	01	02
Licenciaturas	---	01	01	03

Fonte: Relatório de Gestão do IF Goiano – 2009 e 2012

Em relação aos cursos técnicos de nível médio integrado, observamos não houve mudanças nos cursos ofertados. Em relação aos cursos na modalidade PROEJA, o Campus Urutaí deixou de oferecer essa modalidade, porque não houve candidatos no processo seletivo. Nos cursos técnicos concomitantes/subsequentes, houve alteração na oferta de cursos no Campus Morrinhos, porque, a partir de 2010, os cursos técnicos de Agricultura, Zootecnia e Manutenção e Redes de Computadores não foram mais ofertados. No Campus Urutaí não houve alteração no número de cursos, nessa modalidade.

Por outro lado, quando analisamos a oferta de cursos superiores, observamos que as duas unidades aumentaram a oferta de cursos, tanto licenciaturas, quanto bacharelados, atendendo ao plano de metas estabelecido.

Ao reunir em torno do Instituto Federal Goiano uma variedade de instituições espalhadas pelo Estado, essa nova institucionalidade pretende, além de atender ao ensino técnico de nível médio, ampliar sua ação para os cursos tecnólogos, os bacharelados, as licenciaturas para apoiar a educação básica, a pós-graduação com cursos de mestrado e doutorado e ainda realizar a pesquisa e a extensão. É um notável desafio de implementação em realidades tão diversas.

No tocante ao índice de eficiência em relação a aluno em curso/vaga, o Quadro 24 demonstra que, das matrículas finalizadas, quase 60% concluíram ou integralizaram os cursos. É um índice que apresenta uma tendência de aumento, o que é positivo, mas ainda demonstra um alto índice de evasão.

Quadro 24 – Índice de Eficiência Acadêmica²⁹ – 2009 a 2013

IF Goiano	2009	2010	2011	2012	2013
Cursos Técnicos	28,24%	21,78%	17,52%	–	–
Cursos Superiores	17,68%	11,94%	2,47%	–	–
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	–*	3,7%	0,0%	–	–
Geral	–	–	12,1%	47,5%	57,2%

* Não há dados para o período.

Fonte: Relatório de Gestão do IF Goiano – 2013

Em relação à meta de 20 alunos por professor, no documento não fica expressa se essa relação aluno/professor será somente para os cursos técnicos ou também para os cursos superiores, considera-se aqui essa meta como estabelecida também para os cursos superiores oferecidos.

Quadro 25 – Relação Alunos matriculados/Número de docentes em tempo integral – 2009 a 2013

IF Goiano	2009	2010	2011	2012	2013
Relação	16,40	15,10	15,18	28,4	22,8

Fonte: Relatório de Gestão do IF Goiano – 2013

Esse indicador demonstra que o número de alunos matriculados aumentou, consideravelmente, nos últimos anos e não tivemos o aporte proporcional de vagas para docentes de forma a atender à demanda. Isso tem causado excesso de carga horária de aulas para os docentes, o que acarreta baixa disponibilidade de tempo para atuar em programas e projetos de pesquisa e extensão. No ano de 2013, houve um aporte mais significativo de vagas docentes, o que causou uma queda neste índice.

Os dados nos revelam que a política de expansão da Rede Federal é, ainda, muito recente e vem provocando mudanças profundas nas instituições que a integram. Não será fácil fazer com que todas as propostas, colocadas para os Institutos Federais, sejam cumpridas a contento, a curto e médio prazo.

Os resultados apontados, no percurso metodológico pretendido, corroboraram, significativamente, com a proposta da pesquisa, pois os dados obtidos, com a análise dos dados coletados, possibilitou conhecer, pelo discurso dos sujeitos históricos de dois *campi* do IF Goiano, a essência dos reflexos do processo histórico da Educação Profissional, considerando seus principais marcos legais, a partir da década de 1990.

Dentre os efeitos da política de criação do novo modelo institucional para a educação profissional e tecnológica, além da própria expansão e fortalecimento institucional, tem-se a

²⁹ O Índice de Eficiência Acadêmica utiliza o seguinte cálculo: (Concluintes + integralizados) / matrículas finalizadas X 100. Sendo que concluinte é o aluno que integralizou os créditos e está apto a colar grau.

ampliação da inserção regional e das áreas de atuação, dada a sua presença em todo o Estado e, portanto, oferecendo cursos nas atividades de sustentação das economias locais. Desta forma, conseqüentemente, promoveu-se a ampliação de sua capacidade de oferta de cursos, com o aumento do número total de vagas, resultando, por fim, na promoção da inclusão social, levando a educação profissional para toda a população goiana.

Quanto aos impactos regionais deste processo de *Ifetização*, podemos somente fazer a previsão que, se tudo acontecer de acordo com as promessas governamentais, poderá ocorrer uma melhoria nos índices de escolaridade dos alunos, gerando, possivelmente, melhoria no desenvolvimento econômico-social, na qualidade de ensino regional e no atendimento às demandas locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, para melhor compreensão da relação entre políticas públicas e educação, analisamos a presença dos princípios neoliberais nas políticas para a educação profissional, a partir da década de 1990. Nosso esforço concentrou-se na reflexão e na análise daquilo que consideramos fundamental, ou seja, qual o papel das políticas educacionais neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil e como isso reflete na compreensão de docentes, técnicos administrativos e gestores do Instituto Federal Goiano.

Partimos da hipótese de que há contradições entre o que proclamam as políticas públicas e o que ocorre na realidade dessas instituições. O presente estudo é norteado por pressupostos relacionados a essas políticas, situadas em momentos históricos diferenciados.

Assim, estabelecemos como objetivo geral conhecer, interpretar e analisar as políticas educacionais para a educação profissional, implantadas a partir da década de 1990 e seus desdobramentos nos *campi* Morrinhos e Urutaí do Instituto Federal Goiano.

Nesse estudo, os sujeitos são compreendidos como seres históricos e sociais, inseridos em conjunturas econômicas, políticas e culturais, que, por suas ações, podem ser transformadas. A fim de analisar o impacto das políticas neoliberais nos *campi* Morrinhos e Urutaí do IF Goiano, optamos por ouvir as vozes dos docentes, técnicos administrativos e gestores que vivenciaram essas políticas. Dessa forma, foi enviado um questionário, composto por 20 questões, a um universo de 60 docentes e 40 técnicos administrativos. Desse universo, 41 (41%) sujeitos responderam à pesquisa, sendo 25 docentes e 16 técnicos administrativos.

No contexto dessa pesquisa, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização inserem-se como fenômenos, intrinsecamente, relacionados com o processo de transformações do capitalismo, em nível mundial, em face da crise que vem afetando o processo de acumulação do capital, desde a década de 1970, com a progressiva perda de hegemonia do taylorismo-fordismo e de suas formas de fragmentação. Conseqüentemente, o ideário neoliberal contempla o processo de reestruturação produtiva, bem como o da globalização que assume, hoje, a mundialização do capital, caracterizada pela hegemonia do capital financeiro.

A educação significou um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos liberais passaram a intervir no sistema educacional consorciados com as empresas privadas. Buscou-se fazer isto de duas formas: direciona-se a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o mercado de trabalho, com uma visão meramente tecnológica, e, por outro lado, usa-se também a educação como meio para a

difusão do liberalismo como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado.

Na onda das políticas neoliberais, a principal mudança organizacional na educação nacional foi a aprovação da LDB/96, que dividiu a educação em dois níveis: a Educação Básica, que compreende os nove anos do ensino fundamental mais os três anos do ensino médio; e a Educação Superior. A educação profissional é tratada em um capítulo à parte, portanto, não está inserida em nenhum dos dois níveis apontados.

A institucionalização da Reforma da Educação Profissional, em 1997, desorganizou a Rede Federal de Educação Tecnológica (Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), trazendo, para o seu interior, a dualidade estrutural, ao ofertar, separadamente, ensino médio e cursos técnicos. A consequência foi o desvio do foco de atuação dessas Instituições para a oferta de cursos de curta duração, desvinculados conceitual e operacionalmente da educação regular, incentivando a expansão da rede particular com recursos do fundo público (PROEP e PLANFOR) e submetendo a educação profissional à lógica do mercado.

A política desse período caracterizou-se pela fragmentação, pautada em princípios gerencialistas, em que os investimentos em educação foram vistos como gastos. Além disso, a desvinculação do ensino médio e educação profissional acentuou a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional, resultando na substituição da pedagogia de qualificação profissional pela pedagogia das competências.

O Decreto nº 2.208/97 mostrou-se inflexível no que tange à separação entre o ensino médio e a educação profissional, expressando, inclusive, o fortalecimento das diferenças de classes no país, ao inverter a concepção de educação para a cidadania, formando somente indivíduos para o mercado de trabalho.

No Campus Urutaí, nessa época, começou um verdadeiro embate entre o grupo de gestores que defendiam os interesses do governo e, portanto, a implementação do Decreto 2.208/97 e o grupo de docentes, que questionavam a eficiência da mudança, sob a alegação de que os cursos ficariam fragmentados e que ocorreria um empobrecimento tanto do ensino médio, quanto da formação profissional. Os docentes que questionavam a mudança reconheciam a necessidade de repensar os cursos oferecidos pela escola, porém, não nos moldes impostos pelos marcos legais, visto que a formação integral de cunho humanística estava sendo sacrificada.

A posição manifestada pelos dirigentes do Campus Urutaí foi de total adesão às

medidas reformadoras, estabelecendo-se um processo de ruptura com o modelo e com a identidade institucional, até então vigentes na instituição. O discurso, na época, atribuía a decisão acerca da concepção e implantação da reforma às instâncias superiores, identificadas como o MEC e o governo federal. Segundo os dirigentes, a adesão aos princípios e diretrizes da reforma era o único caminho para a sobrevivência e crescimento da instituição.

Ao analisarmos os impactos da Reforma da Educação Profissional, nos *campi* Morrinhos e Urutaí, vemos que o processo de desescolarização teve origem nos debates internos travados pela comunidade escolar, além de ser resultado das opções adotadas por seus órgãos diretivos frente ao processo de implementação da reforma. Além disso, a resistência dos docentes não foi suficiente para impedir a ação do governo federal, mediante práticas autoritárias, tais como a edição de Decretos, Medidas Provisórias e Portarias, por meio das quais constituiu-se um arcabouço jurídico-normativo que ensejou a reforma da educação profissional nos anos 1990.

Um dos principais pontos apresentados pelos sujeitos no que concerne ao Decreto 2.208/97, refere-se à vinculação da educação profissional técnica ao pensamento empresarial, implantando a separação entre educação geral e formação profissional, sob os objetivos declarados de preparar para o mercado de trabalho em processo de transformação.

Ao analisar as manifestações dos sujeitos, vemos que a reforma curricular promovida pelo Decreto nº. 2.208/97 trouxe, não só a fragmentação curricular entre conteúdos de cultura geral e cultura específica, mas, sobretudo, a redução drástica na carga horária dos cursos técnicos. A instituição passou a formar técnicos adaptáveis ao mercado. A separação da educação geral e específica comprometeu a possibilidade de uma formação que integrasse teoria e prática, ou seja, o saber e o fazer.

Ao exigir que, na formação do curso técnico, os alunos tivessem em seu currículo, apenas as disciplinas técnicas específicas, acabou por retirar a perspectiva de uma formação integral, até então propiciada pela instituição. No caso do Campus Urutaí, a instituição oferecia, desde o início de suas atividades como escola agrotécnica, em um único currículo, disciplinas de formação geral e de formação específica. Dessa forma, a educação para o trabalho, na perspectiva da luta emancipadora, é preterida quando, em 1998, os *campi* Urutaí e Morrinhos deixam de oferecer cursos técnicos de nível médio na forma integrada, passando a oferecer, separadamente, o ensino médio da educação profissional de nível técnico.

Os sujeitos manifestaram-se também em relação à intervenção dos organismos internacionais (Banco Mundial, BID, BIRD) na educação profissional. Dentre as formas de coerção, a mais contundente, e que surtiu efeito, foi a que condicionava o envio de verbas do

Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) às escolas, desde que implantassem a Reforma. O princípio norteador desse Programa era a eliminação gradativa do ensino médio das escolas da rede federal de educação. Como parte integrante do processo de privatização do estado brasileiro, em atendimento à política neoliberal, um dos objetivos do Programa determinava que novas unidades de instituições de educação profissional se daria pela iniciativa dos estados e municípios, isoladamente, ou por convênio com o setor privado, ou pela iniciativa do segmento comunitário, por meio de entidades privadas sem fins lucrativos, ratificando o âmbito da educação profissional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado.

Como vimos, os *campi* Morrinhos e Urutaí tiveram, na década de 1990, suas trajetórias marcadas pela legislação que resultou da formulação de políticas de formação profissional. Desse modo, atreladas aos interesses particulares do capital, essas instituições foram induzidas a formar mão de obra para o trabalho alienado, por meio de currículos fragmentados, desarticulados e de curta duração.

Vale ressaltarmos que, historicamente, a educação profissional é marcada pela dualidade: formação propedêutica e formação técnica. Esse fato, atrelado ao processo de lutas dos setores progressistas da sociedade brasileira por uma educação unitária e politécnica, foi, especialmente, marcado pela promulgação do Decreto 5.154/04, que, novamente, possibilitou a integração entre educação básica e educação profissional. Esse decreto traz a modalidade integrada, revogando o Decreto nº 2.208/97, mas não extingue as demais ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente.

Devido à forma como foi imposta a reforma anterior (Decreto Nº 2.208/97), não houve resistência, por parte da comunidade escolar dos *campi* Morrinhos e Urutaí, em aceitar essa nova reformulação curricular. Além disso, em momento algum, os docentes questionaram os motivos da revogação do Decreto nº 2.208/97 e a implantação do Decreto nº 5.154. Ressaltamos, ainda, que a comunidade escolar não “decidiu” pelo curso integrado, ela, simplesmente, o apoiou pelo fato de nunca ter aceito a separação entre o ensino profissionalizante e o ensino médio.

Além disso, enquanto o Decreto nº 5.154/04 propõe a concepção de uma educação de caráter integrado, politécnico, omnilateral, apoiada tanto em Marx como Gramsci, os docentes o entenderam, somente, como a retomada do ensino técnico integrado ofertado até 1997, baseado na LDB 5.692/71.

Assim, em 2007, o Curso Técnico em Agropecuária foi extinto na modalidade concomitante, passando a ser ofertado, somente, na modalidade integrada. Com o objetivo de atender às

finalidades a que se propunha a integração, a carga horária desse curso foi ampliada e toda a equipe pedagógica e docentes tiveram que, a partir daquele momento, buscar desenvolver um trabalho não fragmentado e interdisciplinar, ampliando o campo de visão, planejando em conjunto, dentre outras ações que efetivam a modalidade integrada. Os outros cursos técnicos em Agricultura, Zootecnia, Alimentos e Informática continuaram a ser ofertados na modalidade concomitante/subsequente.

Ao analisarmos as manifestações discursivas dos sujeitos da pesquisa, encontramos traços sugestivos das dificuldades enfrentadas por eles em relação à reintegração dos cursos técnicos. Tal conclusão resultaria do considerável percentual de 53,6% (22) dos sujeitos participantes da pesquisa estarem na instituição entre 05 a 10 anos, ou seja, quando foram contratados, o Decreto nº 5.154 já havia sido implantado nos dois *campi*.

No decorrer da pesquisa, foi possível depreender que, embora o Decreto nº 2.208/97 tenha sido revogado, esses atores sociais não têm conseguido reverter a dualidade estrutural entre o ensino médio e o ensino técnico. Nos cursos técnicos integrados, conforme as manifestações dos sujeitos, as disciplinas do núcleo comum e as técnicas, simplesmente, têm sido justapostas, de forma inadequada e fragmentada no conjunto de suas relações pedagógicas, tornando-se necessária a superação dessa fragmentação.

Se no plano teórico fica clara a falta de integração entre o ensino médio e a educação profissional, no plano operacional essa falta de integração se confirma. Vale registrar o fato de os docentes de formação geral atuarem em diferentes cursos, dificultando-lhes conhecer melhor os cursos em que atuam e buscar realizar um trabalho de integração com os docentes de formação específica. As aulas, assim, continuam a ser ministradas de forma fragmentada e a integração das disciplinas são mínimas, com experiências feitas somente por alguns docentes. A integração das disciplinas, na verdade, não faz parte da rotina dos cursos técnicos integrados. Os docentes preocupam-se em ministrar seus conteúdos, aplicar suas avaliações, no seu horário específico, sem relacionar os conhecimentos de sua disciplina com as demais da matriz curricular, além de não se preocuparem com o perfil de formação e campo de atuação do discente.

Conforme observamos nas manifestações discursivas dos sujeitos, as disciplinas do núcleo comum e as técnicas, simplesmente, têm sido justapostas, de forma inadequada e fragmentada no conjunto de suas relações pedagógicas. Torna-se necessário a superação dessa fragmentação.

Com base nos dados analisados, entendemos que é necessária uma política de formação inicial e continuada de docentes, no âmbito do IF Goiano (política direcionada),

visando à cultura da integração, a partir dos eixos norteadores: Trabalho, Ciência e Cultura. Dentro do enfoque dos “sentidos de integração”, conforme preconizam Ramos (2008) e Machado (2006, 2008), dentre outros.

E ainda, direcionar a percepção do docente sobre a concepção de ensino técnico integrado ao ensino médio, de forma que ele adquira um outro paradigma perceptivo, pois, atualmente, na teoria o docente percebe a importância da concepção de ensino integrado, mas na prática, seu trabalho docente está ancorado em práticas disciplinares, fragmentadas e individualizadas.

No contexto atual, o Brasil vive um momento singular na história da educação profissional. A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história, com um investimento de mais de R\$1,1 bilhão. No período de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país, distribuídas em 120 municípios. De 2003 a 2010 este número foi ampliado com a instalação de 214 novas escolas que estavam previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, passando de 120 para 321 municípios atendidos. Além disso, há previsão de mais 208 unidades escolares até o final de 2014, as quais atenderão a mais 191 municípios.

Este processo de revitalização que vem sofrendo a educação brasileira, pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica tem como finalidade atender os marginalizados do processo educacional e proporcionar escola pública de qualidade que atenda aos anseios da sociedade, em consequência dos avanços tecnológicos. Os Institutos Federais revelam-se espaços privilegiados de aprendizagem, inovação e transferência de tecnologias capazes de gerar mudança na qualidade de vida de milhares de brasileiros.

A criação dos Institutos Federais tem na integração e verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, como um de seus objetivos. Seguindo os interesses e demandas locais, as novas unidades federais de ensino profissional têm sido instaladas em cidades estratégicas de regiões do país, levando e criando cursos que, em tese, estão em consonância com o mercado de trabalho e políticas regionais. Os sujeitos participantes da pesquisa reconhecem que a criação do IF Goiano foi um avanço significativo, com aumento de unidades, interiorização e vagas.

Em relação ao impacto regional com a criação do IF Goiano, 88% (36) dos sujeitos da pesquisa concordam que sua criação significou uma transformação social e econômica na região onde os *campi* estão localizados. A presença de um campus do IF Goiano em um município faz com que haja uma mobilização em todos os sentidos: empresas, órgãos públicos e sociedade em geral. A possibilidade de o indivíduo não sair do lugar onde mora é fundamental

para, inclusive, o desenvolvimento local. Com a interiorização dos Institutos Federais, as pessoas não precisam mais, obrigatoriamente, se deslocar de sua região para os grandes centros, gerando, inclusive, a possibilidade de se manter na região e contribuir para o desenvolvimento local.

Uma das questões abordadas pelos sujeitos foi em relação à necessidade de qualificação exigida na atual institucionalidade. Dos 23 sujeitos que se manifestaram em relação a essa questão, 26,1% (06) revelaram a necessidade de maior qualificação, visto que, com a criação do Instituto Federal, os docentes passaram a atuar, além do nível médio e técnico, no ensino superior, na pós-graduação, na pesquisa e extensão. Esses sujeitos, que já contavam com uma vasta experiência na educação profissional e média, agora são desafiados a trabalhar com a educação superior, sem qualificação prévia. Além disso, precisam, ainda, desenvolver atividades de pesquisa e extensão e nem sabem direito como colocá-las em prática. Vale ressaltar que, após 05 anos de sua constituição, o Instituto Federal Goiano não oferta nenhum curso específico de preparação pedagógica para a educação profissional em nenhum de seus *campi*.

Os sujeitos também revelaram que houve um aumento substancial do número de alunos na Instituição. Em 2009, o Campus Morrinhos tinha 1.312 alunos matriculados, em 2013, havia 2.727 alunos matriculados. No Campus Urutaí, em 2009, havia 1.885 alunos matriculados, já em 2013, esse número foi de 4.403 alunos.

Além disso, houve também a criação de novos cursos: técnicos, tecnológicos, bacharelados e licenciaturas, além dos cursos de pós-graduação, atendendo à demanda da região em que os *campi* estão inseridos. O IF Goiano, além de atender a sua função social, está fortalecendo, também, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quanto à questão da perda da identidade da instituição com a criação do IF Goiano, segundo o GEST.01, a perda de identidade se refletiu um pouco na questão da desapropriação do que antes era o todo e de repente passou a ser parte, isto é, a cultura institucional mudou. Para muitos servidores, o que se percebeu foi a diluição dessa própria cultura institucional e conseqüente saudosismo de um tempo em que a instituição se concebia única.

Em relação à perda de autonomia do Campus, inferimos, a partir das manifestações dos sujeitos, que há dificuldades para se implementar uma linha de ação que permita a cada Campus resolver seus problemas com soluções próprias, sem que tenham que se reportar sempre à Reitoria. Para ADM.02, a falta de autonomia de decisões e a dependência a outro órgão atrasam, em muito, as decisões que antes eram tomadas mais rapidamente. O sujeito ADM.08 corrobora essa visão ao afirmar que “tudo que vai fazer precisa passar pela Reitoria,

perdemos autonomia. Os projetos de cursos foram elaborados, assim que instituiu o Instituto, de forma “engessada”, não observando as especificidades de cada região em que os *campi* estão inseridos”.

Diante do exposto, podemos depreender que essa expansão precisa vir acompanhada de melhores condições de acesso pelos estudantes, investimento em infraestrutura, ampliação do quadro de servidores, melhoria dos planos de cargos e salários, dentre outros, para que, efetivamente, os Institutos Federais possam ser equiparados às Universidades Federais.

Afinal, apesar dos Institutos Federais assumirem maiores e mais complexas responsabilidades que as Universidades Federais, eles não são reconhecidos e assistidos pelo Governo Federal, de acordo com o nível de responsabilidade e complexidade de suas responsabilidades, sobretudo porque atuam na oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades. Esta situação se agrava, ainda mais, porque, no âmbito do PRONATEC, os Institutos Federais ainda competem em situação de desigualdade com o Sistema S.

O PRONATEC é um programa focado no mercado que visa uma capacitação aligeirada, reducionista e imediatista para inserção dos jovens nos postos de trabalho, atendendo a uma demanda, a um déficit de força de trabalho qualificada para os processos de produção. Ao direcionar créditos para os empresários qualificarem seus trabalhadores, o governo federal possibilita a desarticulação da educação profissional da educação básica. Dessa forma, a educação profissional permanece no *status* de subordinação e de aprimoramento das técnicas, das habilidades e competências, retomando o reducionismo da qualificação profissional.

Ao se constituírem em formas de programas (Programa Brasil Alfabetizado; PROEJA; PRONATEC), as políticas para a educação profissional e tecnológica têm se tornado frágeis. Segundo Arroyo (2001, p.34), a história comprova que qualquer tentativa de vincular a educação básica e a educação profissional apenas para o mercado de trabalho não conseguirá ir muito longe, ficará no limite do mundo produtivo e a serviço de uma qualificação para atender a um mercado de trabalho que se esgota na lógica utilitarista.

Partimos do pressuposto de que todo trabalhador pode ter acesso a uma educação politécnica, cabe ao governo, para além dos discursos, fomentar e investir nessa formação, que não comporta cursos para apenas capacitar e qualificar força de trabalho. Entendemos que a educação profissional integrada pode corroborar com a formação de trabalhadores para o mundo do trabalho, considerando as necessidades dos setores produtivos, contudo, numa perspectiva de formação de sujeitos mais críticos, o que, em cursos fragmentados e aligeirados, torna-se mais difícil.

Isso posto, ao tomarmos como referência a história da Rede Federal de Educação Pro-

fissional, vemos que há momentos de continuidade e de transformações entre programas e governos, em diferentes épocas. Enquanto com o PROEP, no governo FHC, houve um esvaziamento das obrigações do Estado para a formação básica e profissional, delegando a responsabilidade pela profissionalização técnica dos trabalhadores para a iniciativa privada e entidades civis, e, conseqüentemente, desrespeitando o princípio da educação enquanto direito social, no governo Lula, o programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional trabalha em outro viés. A expansão da educação profissional, através da criação dos Institutos Federais, compreende a educação enquanto direito social inalienável do cidadão e devolve ao Estado a obrigação da oferta de formação profissional gratuita e, a princípio, de qualidade, já que busca reproduzir a excelência dos centros tecnológicos.

O presente estudo não termina por aqui, tendo em vista a grande amplitude e relevância que abrange o tema, baseando-se nos agentes envolvidos na consolidação do IF Goiano, sejam eles discentes, docentes, técnico-administrativos e sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa no Cotidiano Escolar**. In FAZENDA, Ivani (org) Metodologia da Pesquisa Educacional, 3 ed., São Paulo, Cortez, 1994.

ANTUNES, R. Para além do capital e de sua lógica destrutiva. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano II, n. 14, jul. 2002.

_____. **O governo Lula e a desertificação neoliberal no Brasil**. Disponível em: resistir.info/brasil/r_antunes_jan05.html Acesso em 07/05/2013.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, M. da C. C.; CARNEIRO, A. A. **Os Jovens rurais matriculados no IFRR/Campus Novo Paraíso**. In: XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010. *Anais...UFMG*, 2010. 1 CD.

AZEVEDO, J. **A educação como política pública**. 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, A. C. C. **Os Institutos Federais: reflexão sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do Regimento Geral do IFS**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal de Sergipe, 2012.

BARBOSA, N.; SOUZA, J. A. P. de. A inflexão do governo Lula: política econômica, crescimento e distribuição de renda. In: Sader, E.; Garcia, M. A. (orgs.). **Brasil: entre o passado e o futuro**. São Paulo: Boitempo, 2010.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOITO JUNIOR, A. **O governo Lula e a reforma do neoliberalismo**. Revista da Adusp, São Paulo. V. 34, p. 06-11, 2005. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a01.pdf>. Acesso em 16/05/2011.

BRASIL. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil - 1909**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial, que estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e, ainda, dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. Coleção das Leis do Brasil, Rio de Janeiro, DF, 31 dez. 1942. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº. 6.141**, de 28 de dezembro de 1943, estabeleceu novas bases de organização e de regime do ensino comercial em âmbito nacional.

_____. Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 23 ago. 1946a.

_____. Decreto nº 21.667 de 20 de agosto de 1946. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 23 ago. 1946b.

_____. Projeto Lei nº 1.416/1951. Cria a Escola Agrícola, no Estado de Goiás, e dá outras providências. **Diário do Congresso Nacional**. Poder Executivo, Brasília, 22 nov. 1951.

_____. Lei nº 1.923 de 28 de julho de 1953. Cria a Escola Agrícola de Urutaí, no Estado de Goiás, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 28 de jul. de 1953.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. Decreto nº 53.558 de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 fev. 1964.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em 12 de setembro de 2012.

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

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 9 de dez de 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. 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. **Presidência da República**, 1997. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-norma-pe.html>>. Acesso em: mai. de 2013.

_____. **Portaria nº 646**, 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).

_____. **Lei Federal nº. 9.649** de 27 de maio de 1998. Artigo 47: altera o art. 3º da Lei Federal nº. 8.948/94. Artigo 66: revoga os arts. 1º, 2º e 9º da Lei Federal nº. 8.948/94. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9649_98.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2011.

_____. Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 nov. 1999a.

_____. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Resolução n. 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional -PROEP. **Educação Profissional**: legislação básica. 5. ed. Brasília: PROEP, 2001. 188 p.

_____. Decreto de 16 de agosto de 2002. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 ago. 2002.

_____. 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 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. **Presidência da República**, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 mai. 2013.

_____. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Parecer n. 39, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/04 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 7 ago. 2013.

_____. Portaria nº. 2.080, de 13 de junho de 2005. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de jun. de 2005.

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional Ao

Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de jun. 2005.

_____. Lei nº 11.195 de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2005 – Edição Extra.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 jul. 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 02 de maio de 2011.

_____. **I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: Anais e Deliberações**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2007b.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abr. de 2007c.

_____. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008a.

_____. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008b.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes**. Brasília: MEC, jun. 2008c. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=50. Acesso em: 10/12/13.

_____. **Termo de Acordo de Metas de Compromissos. Ministério da Educação/Institutos Federais**. Brasília, 2009.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 12.513**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Brasília, 26 de outubro de 2011.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.291, de 30 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e define parâmetros e normas para a sua expansão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 2013. Disponível em: Acesso em: 02 set. 2014.

BRUM, A. J. **O desenvolvimento Econômico Brasileiro**. 4ª ed. Petrópolis –RJ: Vozes, 1984.

BRUNO, L. (Org.). Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. Porto Alegre: Atlas, 1996.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

CAMPOS, J. de O. **Análise comparativa dos modelos de Educação Profissional Agrícola: Sistema Escola-Fazenda e formação por competência no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí – Go.** Seropédica: RJ. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, 2005.

CARNEIRO, M. E. F. **Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva.** São Paulo: SP. Tese (doutorado), digitalizada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 5, n. 8, jan./jun. 2011, p. 179.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política.** Campinas-SP: Papirus, 1990.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, A. M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** os vieses da política de expansão. X Congresso Nacional de Educação – Educere. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUC – PR. Paraná: Curitiba, 2011.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M. Políticas Públicas e sociais. In: CARVALHO, DAGNINO, Evelina. **Construção democrática, neoliberalismo e participação:** os dilemas da confluência perversa. Revista Política & Sociedade.n.5.out.2005.

DIAS, E. F. Hegemonia: racionalidade que se faz história. In: DIAS, E. F. et al. **O outro Gramsci.** São Paulo: Xamã, 1996.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios. Campinas: CAD. CEDES. Vol. 29. N. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e sociedade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. 1995.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, (ENAP). Cartilha Servidores Públicos Federais: Perfil - 2013, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1862>, Acesso em 01 dez.2013.

FERREIRA, C. G. Reestruturação produtiva. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (editores). **Dicionário da Educação Profissional.** Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p.283).

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a Gestão Democrática da Educação na

“Cultura Globalizada”. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227 – 1249, set./dez. 2004.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/SETASCAD, 2000.

FILGUEIRAS, L. **História do Plano Real**. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M. e ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes – tendencias globales y experiencias nacionales**. Buenos Aires: CLACSO Libros, 2006.

_____; DRUCK, G. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n° 1, p. 24-34, 2007.

_____; GONÇALVES, R. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

_____; PINHEIRO, B.; PHILIGRET C.; BALANCO, P. Modelo liberal periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: _____ et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, G. As relações do trabalho-educação e o Labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis; GENTILI, Pablo; KRUG, André; SIMON, Cátia. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS; Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 2000.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; CIAVATTA, M. **Ensino médio integrado em sua relação com a educação profissional**: explicitando discordâncias, aproximações e sugestões. Rio de Janeiro, 09 de março de 2004, mimeo.

_____. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____; CIAVATA, M.; RAMOS, M. **A política de educação profissional no governo Lula**: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n°. 92, 2005b.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2.^a ed., São Paulo, Cortez, 1998, p. 90.

GAMBOA, S. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; _____. (orgs). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE. 1996

GRABOWSKI, G. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2010.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HAYEK, F A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Globo, 1977.

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, Campinas, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IANNI, O. Neoliberalismo e Neo-Socialismo. In: **Primeira Versão**, n. 65. IFCH -UNICAMP, jun. 1996.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, CEDES, n. 70, 1999.

_____. **Ensino Médio** - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **As propostas de decreto para a regulamentação do Ensino Médio e da Educação Profissional: uma análise crítica**. Curitiba: [s. ed.], 2004.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol.27, n.96, out/2006, p.877-910. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29/04/2013.

LIBRALESSO, R. de C. B. Formação pedagógica para a docência na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. In: Anais **do II SEPNET**, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisIIsenept/anaisIIsenept.html>. Acesso em 03 jan. 2010.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: _____ et al. **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LOMBARDI, J. C. Educação. Ensino e formação profissional em Marx e Engels, **Marxismo e Educação, debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas filosóficas e o manifesto comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Aviso de Chamamento Público. MEC/SETEC nº 2/2007 de 12 de dezembro de 2007. **Chamada pública de propostas para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ifets_avis.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2012.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 22, nº 37, março de 1999.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NETTO, J. P. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

NERI, M. C. **Pobreza e políticas sociais na década da redução da desigualdade**. NUEVA SOCIEDAD especial em português, outubro de 2007, <http://www.nuso.org/upload/articulos/p8-4_1.pdf>. Acesso em: abril de 2013.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **A LDB e o contexto nacional: O papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1986 a 1996**. Tese (Doutorado em História da Educação) - UNICAMP- Campinas, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, D. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. **Revista do NETE - Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, nº 08, janeiro/junho 2001, p.47 -73.

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 24-28.

_____. Quem tem medo da governabilidade? **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 41, p. 61-77, mar. 1995b.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, L. M. T. de; TESSER, A. R. F. **A Docência como profissão: novos processos identitários na licenciatura e a educação profissional e tecnológica**. In: XV ENDIPE, Belo

Horizonte, 2010. *Anais...UFMG*, 2010. 1 CD

ORTIGARA, C. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010):** implementação nas instituições federais de ensino profissional. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2012.

OTRANTO, C. R. **Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia _ IFETs.** Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ), ano 1, nº 1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PACHECO, E. **Institutos Federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Moderna: São Paulo, 2011.

_____; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. S. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** limites e possibilidades, 2010. Disponível em: <<http://www.red.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/File/1429/1065>> Acesso em março de 2013.

PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Goiano (2009-2013).** Disponível em: www.ifgoiano.edu.br.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: **Educação & Sociedade.** Campinas/SP: Unicamp, ano XX, nº 68, p. 109-125, dezembro, 1999.

PEREIRA, L. A. C. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (org.) **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília/São Paulo: Santilhana/Moderna. 2011.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização.** A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais.** São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMAL, A. C. **As Mudanças no Ensino Médio a partir da Lei 9394/96 e das DCNEM.** Revista Pátio, Porto Alegre, ano 2, p.13-17, jan./mar. 1999.

RAMOS, M. N. **Do ensino técnico à formação tecnológica:** historicidade das políticas públicas dos anos 90. Niterói: RJ. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

_____. **A Educação profissional pela pedagogia das competências:** para além da superfície dos documentos oficiais. Rio de Janeiro: mimeo, 2002.

_____. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In: **Ensino Médio Integrado – Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____; CIAVATTA, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes,

1982.

ROSA, M. A. de O. **A reformulação curricular da área de agropecuária no Centro Federal de Educação Tecnológica de Urutaí – GO.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, 2005.

ROSA, T. F. S. da. **Práticas sociais como manifestações culturais:** um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense – Campus Sapucaia do Sul. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2011.

ROSA FILHO, S. N. da. **O Estudo de Caso como metodologia para avaliação agrônômica e industrial de cultivares de tomateiro para processamento no município de Morrinhos – GO.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Reformas Educacionais: Utopia, retórica e prática. In.: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** _____ . (org.). São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013, p. 135-143.

SAES, D. **A formação do Estado burguês no Brasil (1888-1891).** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Estudos brasileiros, v. 86).

SANCHEZ, S. B. **Conceituação, concepção e organização de um programa de pós-graduação para docentes da Educação Profissional Agrícola.** (Tese de Doutorado) Seropédica/RJ: UFRRJ, 2002.

SANDRONI, P. **Novíssimo Dicionário de Economia.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2000).

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

SANTOS, M. C. **Sob a égide do conflito: a reforma da educação profissional no CEFET-BA.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2005.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 2ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. O Choque Teórico da Politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003 Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em: 14 de Out. de 2012.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, Ivani C. Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas – SP: Papyrus, 1998, p. 31-34.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio

de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. R. da; TERRA, D. C. T. **A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional.** Anais do 1º Seminário de Planejamento e Desenvolvimento. Volume 1, Número 1. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública - PPGPGP, 2013.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008: Comentários e Reflexões.** Brasília, DF, Editora do IFRN, 2009.

SILVA, L. P. **Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.** Revista História, vol. 29, nº. 1, Franca, 2010.

SILVA, S. R. P. da; OLIVEIRA, R. de. Educação tecnológica e profissional como programa/política de Estado: análise da política nacional de qualificação profissional do Brasil. In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SILVA, T. T. da. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. da (orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Estado moderno, cidadania e educação. In: _____. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002. p. 9-37.

SINGER, P. Poder, política e educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Nº 01. São Paulo: ANPED, 1996.

SOARES, L. T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

SOUZA, L. M. **As reformas do ensino profissionalizante e suas repercussões no CEFET de Urutaí – GO.** Seropédica: RJ. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, 2005.

TAVARES, M. G. **Evolução da Rede Federal de Educação Tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil.** In: Anais IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

TEIXEIRA, R.; PINTO, E. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade** (edição especial), v. 21, 2012, p. 909-941.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Goiânia, novembro de 2013.

Prezado (a) Colega,

Estamos realizando a pesquisa de doutorado em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, intitulada **“A institucionalização das políticas neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil: do Decreto 2.208/97 à Lei 11.892/08”**.

Nesta pesquisa, pretendemos interpretar e analisar as políticas educacionais destinadas à educação profissional, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, com o Decreto 2.208/97, que promoveu a separação entre o ensino médio e técnico, até à expansão da educação profissional implantada pelo governo Lula, a partir da Lei nº 11.892, especificamente, o impacto dessa política no âmbito do Instituto Federal Goiano. Especificamente, procuramos analisar as diversidades de sujeitos que formam a atual Rede de Educação Profissional e a sua busca por uma identidade comum, tendo como referência o Instituto Federal Goiano (IF Goiano).

O método investigativo utilizado nesta pesquisa será o da pesquisa qualitativa. A coleta de dados será feita através de pesquisa bibliográfica, análise documental e questionários semiestruturados. Recorreremos, como método, ao materialismo histórico dialético, tendo por pressuposto a relação ativa entre sujeito e objeto na construção do conhecimento científico.

Para a coleta de dados, optamos pela aplicação de um questionário semiestruturado, que permitirá saber um pouco mais sobre sua concepção de políticas públicas para a Educação Profissional e o impacto no seu fazer profissional dentro do Instituto Federal em que atua.

Para realizar essa pesquisa, partimos do pressuposto de que as políticas educacionais no Brasil, de um modo geral, gestadas pelo poder público, principalmente a partir da década de 1990, não se abrem à participação no que se refere aos processos decisórios, permanecendo restritas apenas aos tecnocratas.

Os resultados da pesquisa serão enviados, posteriormente, a você e permanecerão confidenciais. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Sua contribuição é de suma importância, principalmente, por aceitar emprestar parte de seu tempo para esta pesquisa. Por favor, responda às questões a seguir e nos dê retorno o mais breve possível. Caso não haja disponibilidade para responder o Questionário, pedimos a gentileza de nos informar.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Prof.^a. Dr.^a. Maria Esperança Fernandes Carneiro
Professora do PPGE/PUC-GO – Orientadora

Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO
Professora do IF Goiano – Campus Urutaí

APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Nome (Opcional): _____

CATEGORIA I - PERFIL GERAL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

a) Referências constitutivas do perfil dos sujeitos da pesquisa

Gênero: () masculino () feminino.

Idade: () Menos de 25 anos () Entre 25 e 30 anos () Entre 31 e 40 anos
() Entre 41 e 50 anos () Acima de 51 anos

Formação Acadêmica:

Graduação - Curso _____ Ano de conclusão _____
Especialização - Curso _____ Ano de conclusão _____
Mestrado - Curso _____ Ano de conclusão _____
Doutorado - Curso _____ Ano de conclusão _____

Cargo atual: _____

Função: _____

Campus: _____

b) Tempo de trabalho na educação profissional e o Decreto nº 2.208/97

1. Há quanto tempo você atua na Educação Profissional?

() de 05 a 10 anos () de 11 a 15 anos () de 16 a 20 anos () de 21 a 25 anos
() mais de 25 anos

2. Você participou da Reforma da Educação Profissional implantada pelo Decreto 2.208/97 em sua Instituição?

() Sim () Não

CATEGORIA II – AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DA REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUAS POSSIBILIDADES DE AVANÇOS

3. Quais são as suas considerações críticas acerca da Reforma da Educação Profissional?

4. Em 2004, foi publicado o Decreto 5.154/04 que possibilitou a reformulação dos cursos técnicos de nível médio. Uma das possibilidades foi a reintegração dos cursos técnicos ao ensino médio. A sua Instituição reintegrou os cursos?

() Sim () Não

5. Em caso afirmativo, como isso aconteceu?
() foram elaborados novos planos de curso.
() foram elaboradas, apenas, novas matrizes curriculares.
6. Essa reintegração do ensino técnico com o ensino médio, a partir do Decreto 5.154/04, ocorreu, em sua Instituição, da seguinte forma:
() Foi uma decisão discutida pela comunidade escolar.
() Foi uma imposição da lei e deveu-se, também, à obediência às políticas do governo que estimulavam essa reintegração.
7. Ao analisar as reformas da educação profissional advindas dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04, quais os pontos de continuidade e rupturas que podem ser observados?
8. Como se deu o processo de transformação de sua Instituição em Instituto Federal de Educação?
() Houve uma discussão profunda com a comunidade escolar.
() Houve uma discussão superficial com a comunidade escolar.
() A comunidade escolar não participou da decisão.
9. Qual a sua percepção em relação à implantação dos Institutos Federais?
() Sou totalmente a favor.
() Sou parcialmente a favor.
() Sou contra à implantação dos Institutos Federais.
10. A sua Instituição e os profissionais que nela atuam estão preparados para esse processo de mudança exigido com a criação do Instituto Federal?
() Sim () Parcialmente () Não
11. Quais foram os pontos positivos e negativos desta transformação no ensino médio, superior e pós-graduação?

CATEGORIA III – AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DECORRENTE DOS IMPACTOS E MUDANÇAS PRECONIZADAS PELA CRIAÇÃO DOS IFETS

12. Houve mudanças em sua atuação profissional com a criação do Instituto?
() Sim () Parcialmente () Não

13. Em caso afirmativo, quais foram essas mudanças?

CATEGORIA IV – AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DOS IMPACTOS REGIONAIS DECORRENTES DA CRIAÇÃO DOS IFETS

14. Você percebeu algum impacto, em sua região, com a criação do Instituto Federal Goiano?
() Sim () Parcialmente () Não

15. Em caso afirmativo, quais os impactos regionais percebidos nesse processo de *Ifetização*?

16. Com relação à integração de sua Instituição ao Instituto Federal Goiano, houve perda de identidade de sua Instituição?

Sim Parcialmente Não

17. Em caso afirmativo, quais seriam as principais consequências dessa perda de identidade?

18. O diálogo entre os Campus que integram o Instituto Federal Goiano é:

Satisfatório Parcial Não há diálogo entre os Campus

CATEGORIA V – AS VOZES DOS SUJEITOS DA PESQUISA ACERCA DO CUMPRIMENTO DAS METAS FEDERAIS DEFINIDAS PARA OS IFETS

19. Na sua opinião, os Institutos Federais terão condições de cumprir todas as metas a eles atribuídas e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem aos seus alunos?

Sim Parcialmente Não

20. Justifique sua resposta.

APÊNDICE C

Quadro 26 – Considerações críticas acerca da Reforma da EPT apresentadas pelos sujeitos que participaram dela

DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	GESTORES
<p>A reforma tentou aproximar os formatos dos cursos com as transformações da sociedade mas penso não ter obtido muitos êxitos. (DOC.04)</p>	<p>Numa conjuntura político-social de ênfase na privatização, quase nos tornamos um OS, Organização Social. Corremos o risco de sermos transferidos e a pressão foi muito forte, recursos, verbas para manter o que tínhamos foi sendo conquistado com a aceitação do PACOTE ECONÔMICO do período, PROEP, Programa Expansão da Educação Profissional, assim fomos nos enquadrando para não sermos transformados em uma OS. Um quadro de servidores muito restrito, muito trabalho, mas conseguimos manter uma identidade e não deixar que as instituições federais que atuavam com Educação Profissional fossem privatizadas. (ADM.07)</p>	<p>Como uma política de um governo neoliberal que privilegiava a formação de mão de obra em detrimento da formação integral do indivíduo, dissociando a formação geral da profissional, procurando desobrigar o Estado (em nível federal) de oferecer um modelo de formação para o trabalho integrada à formação para a vida. Atendia claramente a interesses de mercado para fazer frente aos credores internacionais. A politécnica é desprezada, a formação para ocupação de postos de trabalho (formação por competência técnica) é priorizada e a desestatização da educação básica em nível federal é estimulada e recompensada através de financiamentos públicos da educação profissional (Proep). (GEST.01)</p>
<p>A Reforma foi um expressivo prejuízo para a Educação Profissional, ocasionando a perda de identidade institucional e pedagógica. Enfim, um retrocesso de uma educação estruturada que, até então, estava pautada na formação integral do homem para uma formação caótica, direcionada para um modelo que atendesse aos ditames do mercado de trabalho e aos interesses do setor produtivo, rompendo com a possibilidade de formação humana. Neste contexto, a Reforma trouxe à Instituição um processo de indefinição e, conseqüentemente, de instabilidade, frente à nova realidade que nos foi imposta como um modelo a seguir, permeado por tensões e conflitos. (DOC.06)</p>	<p>O fator de maior relevância foi possibilidade de criação de novos cursos, mais investimentos e a verticalização da Educação Profissional. (ADM.11)</p>	<p>O Brasil no início da década de 1990 passou por um processo de transformações para inserção e subordinação ao capitalismo global que, para além das reformas estruturais do Estado, impôs importantes reformulações na educação nacional, com especial sentido para a educação profissional. A educação foi adaptada às intervenções de âmbito internacional e passou a ser considerada decisiva no processo de competitividade entre os países, com intensa intervenção de agências multilaterais.</p>
<p>Analisando a relação entre a importância didático-pedagógica dos conhecimentos teórico-práticos na perspectiva da educação profissional e as mudanças no mundo do trabalho, a escola teve que se transformar para atender às demandas exigidas para a formação técnica, evidentemente distanciando-se da educação geral, a partir da implantação desse decreto. (DOC.11)</p>		<p>Dentre elas, destaca-se o Banco Mundial (BM), ator central no cenário dos processos de negociação das expressivas dívidas dos países periféricos naquele período. Nesse sentido, a interferência das agências multilaterais no tocante às políticas educacionais internas intensificou-se de forma a transformar radicalmente o panorama educacional dos países em desenvolvimento visando a um verdadeiro processo de ajustamento da educação às necessidades e regras do mercado. A educação, no contexto dessas reformas estruturais foi</p>

		<p>articulada às forças produtivas, tendo como foco sua mercantilização, sob relações sociais capitalistas, em afinidade com os ajustes orientados pelos organismos internacionais.</p> <p>O Decreto N° 2.208/97 foi o aparato jurídico sustentador da Reforma da Educação Profissional, cuja característica fundamental foi a desvinculação dos ensinos médio e técnico. O argumento utilizado pelo governo federal para concretizar a reforma no âmbito da Rede Federal foi a ideia de que esta desenvolvia cursos caros, que não davam retorno para o mercado de trabalho em termos de inserção dos egressos nas áreas de formação. Com a aplicação desse decreto, foi reforçado o dualismo entre a formação geral e a formação profissional, característico da educação profissional brasileira, mantendo em sua estrutura a separação entre a formação geral - propedêutica - destinada a preparar para o ingresso no ensino superior, e a formação técnica, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato. A educação profissional passou a funcionar como artifício compensatório alternativo aos ensinos regulares, em especial como contensão ao ensino superior. Este, juntamente com a educação profissional de nível técnico teve sua oferta fortemente articulada com o setor privado. (GEST.06)</p>
<p>Acho que a reforma valeu a pena pois, o aluno cursa 2 em 1 podendo se empregar com o curso técnico e o médio no caso dele querer continuar com um curso superior. (DOC.19)</p>		<p>Um desastre. Àquela época, mesmo sem ter muito conhecimento sobre o ensino profissional das escolas agrotécnicas, visto que ingressei em janeiro de 1997 e a implantação efetiva ocorreu em 1998, fui um dos poucos a falar contra a reforma, mesmo sendo Chefe de Gabinete do Diretor Geral, que era favorável aos discursos estruturalistas/deterministas da SEMTEC, Ruy Berger, e PROEP, Raul David. Inclusive falei sozinho em um dos cursos de integração goela abaixo que a SEMTEC deve ter proporcionado nas escolas, fui mesmo ridicularizado pelo palestrante. Ele se recusou discutir a questão, pois considerou que eu não tinha conhecimentos para discutir o tema. Tinha razão, mas mesmo assim, empiricamente à luz de dois anos como professor do curso técnico agrícola</p>

		<p>e com o olhar atento e crítico que já carregava após alguns anos de experiência profissional em outros campos. Fiquei falando sozinho e quando o primeiro ano de implantação do pós-médio, em 2000, a demanda foi irrisória e essa demanda do mundo do trabalho preconizada pelos intelectuais de elite que defendiam a propostas, por sinal muito bem pago pelas instituições multilaterais como o Banco Mundial. Um choque, pois mesmo com o Banco Mundial, que ao tempo todo acenavam aos Diretores Gerais, que ficavam extremamente felizes e “convencidos” com a perspectiva de 500 milhões de recursos para “modernizar as escolas”, ao serem levados a perceber que com a redução da demanda e demais fatores estruturantes negativos, a tendência seria, como queria o Governo FHC, a estadualização ou fechamento das escolas. Em 2001. A escola abriu processo seletivo integrado ao 2º grau, ainda era assim denominado, em suma duas matrículas para o mesmo aluno e o processo de frankensteinização do modelo Escola Fazenda foi iniciado, em prejuízo ao processo de formação integral dos aluno e cidadão. (GEST.07)</p>
<p>A reforma impactou sobremaneira as instituições da então quase centenária Rede Federal de Educação Tecnológica, composta pelas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que historicamente desenvolviam cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio. Além da desvinculação entre formação geral e técnica, os currículos dos cursos técnicos passaram a ser desenvolvidos sob o conceito de competências, com vistas à formação de técnicos com um perfil profissional pretensamente adequado às constantes transformações do mercado de trabalho. (DOC.20)</p>		<p>Muito negativa, pois ao separar a educação profissional da educação "regular" (ensino técnico de ensino médio) restringiu as possibilidades de formação integral do aluno. (GEST.15)</p>
		<p>Foi horrível a reforma da educação Profissional. A qualidade de ensino caiu muito. Os nossos alunos foram os mais prejudicados. (GEST.16)</p>
		<p>O ensino profissionalizante na área de agropecuária, até a reforma, estava consolidado em cerca</p>

de 47 escolas agrotécnicas com um ritmo de trabalho bem característico. A matriz curricular era bem definida com formação integral. Um exemplo disso é que todos os currículos apresentavam eixos básicos com agricultura I (olericultura), II (culturas anuais) e III (culturas perenes-fruticultura); zootecnia I (animais de pequeno porte), II (animais de médio porte) e (animais de grande porte) III, além de Topografia no II e Irrigação e Construções Rurais no III ano.

Para quem vivenciou esse período as escolas foram uma verdadeira lição de vida com oportunidades ímpar para todos.

A reforma trouxe uma grande inquietude principalmente para os professores do ensino médio que viram seus garantidos empregos em perigo. A possibilidade de se ter uma avaliação por competência foi uma instigante, mas o fato é que por ter sido imposta “goela-abaixo”, e por não ter sido feito nenhum esforço de aproveitamento dos bons resultados que o sistema Escola- Fazenda vinha obtendo ao longo dos anos. Por isso tivemos tantas críticas à reforma. (GEST.22)

APÊNDICE D

Quadro 27 – Considerações críticas acerca da continuidade e rupturas nos Decretos nº 2.208/97 e 5.154/04

ESPECIFICAÇÕES	DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	GESTORES
CONTINUIDADES			<p>A continuidade se deu no fato de que não foram revogadas as premissas da reforma anterior, apenas abrindo possibilidades para o retorno de uma educação integrada. Não houve rupturas conceituais importantes, senão alterações terminológicas, manutenção das saídas intermediárias no itinerário formativo. (GEST.01)</p> <p>Com o advento do Decreto 5.154/04 houve a continuidade do modelo imposto pelo Decreto de 1997, pois ainda mantivemos os cursos definidos por este documento, porém abriu-se a possibilidade de oferta do “antigo” modelo curricular, adotado antes da Reforma, ou seja, voltamos a praticar a integração dos cursos. (GEST.05)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com a proposta de aligeiramento, a desvalorização e desconsideração em relação às reais necessidades de formação daqueles jovens e cidadãos, filhos das classes daqueles que vivem do trabalho, mais uma vez fica evidente, pois em geral a Rede Federal de Ensino Profissional proporciona em ensino de qualidade e oportuniza caminhos alternativos de trajetórias mais promissoras para tais jovens; - Mesmo com a mudança de base epistemológica da Escola Fazenda para a Pedagogia de Projetos, de forma difusa, o que aconteceu foi que continuamos a fazer o mesmo, com nomes e formas de registros, diários escolares, distintos. Não sai do papel. - Da mesma forma, mas com diferenciais em relação ao processo de pulverização de disciplinas, com o 5.154/04, a formação integral e omnilateral preconizada, ao meu ver igualmente não saiu do papel, pois tal pulverização não proporciona tal formação integral, ao contrário, aumenta a confusão na cabeça dos jovens e a unidade proposta fica por vir, quem sabe após o ensino superior ou mesmo com a inserção desses jovens no mundo do trabalho Ele, quem sabe, consiga unificar o que foi proporcionado nos cursos e ainda está fragmentado de fato. Diria que o novo decreto em tese é melhor, mas a fragmentação levou à um modelo Escola Fazenda piorado, pois

			<p>inclusive o conhecimento tácito que o “aprender fazendo” proporcionava, hoje o aluno apenas observa e perde em sua formação integral, que pela teoria omnilateral é educar pelo trabalho. O conhecimento teórico científico, a prática, a cultura geral e do trabalho. (GEST.07)</p> <p>* Falta de integração das disciplinas, * A falta de compreensão de como trabalhar de forma integrada * Continuidade do ensino técnico de nível superior * Terminalidade do ensino médio, dando acesso ao superior. (GEST.12)</p> <p>Os pontos de continuidade e ruptura foram a baixa adesão dos professores tanto ao Decreto 2.208/97 quanto ao Decreto 5154/2004, pois muitos professores só trocaram os verbos nos seus planos de ensino sem na verdade aderirem à essência do ensino por competência. Na minha opinião, as coisas permaneceram de formas parecidas nos dois períodos se analisarmos os nossos desempenhos dentro de sala de aula. (GEST.22)</p>
RUPTURAS	<p>Na verdade, tentou-se uma ruptura, mas o que houve a princípio, no meu entender, foi a junção da formação geral com a formação profissional sem uma discussão efetiva sobre a formação integrada, omnilateral, o que foi acontecendo ao longo dos anos e acontece até hoje. De certa forma, houve uma tentativa de rompimento com a formação aligeirada dos cursos técnicos, mas que ainda hoje é praticada nos cursos modulares. Acredito que desde 2005, já temos encontrado alguns caminhos de integração, mas ainda muito distante do ideal. (DOC.03)</p>	<p>Mesmo com a possibilidade da integralização dos técnicos com o ensino médio, o que de certa forma passa a dar um novo sentido ao ensino médio, novos investimentos e criação dos Institutos e novos Campi, permanece como continuidade do Decreto 2.208/97, por exemplo o sistema de ofertas de cursos subsequentes e concomitantes. (ADM.11)</p>	<p>A grande ruptura, que não representou necessariamente um rompimento, foi a desobrigação de separar ensino médio de técnico. Na prática, a partir deste decreto se criou uma necessidade de orientação como proceder as articulações preconizadas no decreto e de como se fazer a integração, uma vez que os teóricos alardearem uma nova forma de integração, pretensamente diferente do que se fazia a partir da LDB 5692/71. Esta lacuna levou a instituição a simplesmente reordenar as matrizes curriculares, sem uma ação de discussão aprofundada de como proceder esta “nova” educação integrada. (GEST.01)</p>
	<p>Primeiro houve a ruptura no ensino profissional onde o aluno não mais pode mais desenvolver atividade de campo no caso do técnico em agropecuária o que continua e isso trouxe uma grande perda no aprendizado para o estudante. (DOC.09)</p>		<p>A materialização dos planos de curso construídos na forma integrada que antes eram ofertados como cursos em módulos, de forma fragmentada e/ ou, dos que iriam passar a ofertá-lo para a efetivação e consolidação da política adotada, isto é, a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio com organização curricular em três anos, sem saídas intermediárias, assim como, a reestruturação dos</p>

	<p>A proposta de integração do curso médio e do curso técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n. 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. (DOC.20)</p>	<p> cursos existentes (subsequentes) para forma semestral e não mais modular. (GEST.06)</p> <p>- Com o Decreto 5.154 houve a retomada de proposta derrotada por ocasião da Constituição e LDB 9.192/96, que preconizava a formação integral do aluno/cidadão, mesmo que de forma fragmentada, mas foi uma ruptura em relação às forças que defendiam o 2.208/97;</p> <p>- Outra questão, igualmente importante, foi que com a retomada das diretrizes e orientações teórico-metodológicas que gravitaram em torno da 5.154, foi facultado com que a retomada de ações objetivas com vista à reestruturação da Escolas Federais e CEFET's, passando inclusive pela retomada dos concursos e questões de qualificação docente, além de questões salariais, há tempos deixada de lado no período FHC, 8 anos sem aumentos, a dinâmica mudou;</p> <p>- Em seguida e em consequência do mencionado no parágrafo anterior, foi iniciado o processo de retomada da expansão da rede federal, o que foi ainda mais potencializado com a criação dos IF's. (GEST.07)</p> <p>* Organização das disciplinas e dos horários de aulas;</p> <p>* Necessidade de elaboração de um projeto político pedagógico de integração com a educação profissional;</p> <p>* Rompe com uma cultura que privilegia conhecimentos (em tese). (GEST.12)</p>
--	---	--

APÊNDICE E

Quadro 28 – Identificação dos pontos positivos e negativos da criação do Instituto Federal Goiano no ensino médio, superior e pós-graduação

ESPECIFICAÇÕES	DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	GESTORES
PONTOS POSITIVOS	Houve ganhos com a possibilidade de contratação de novos professores, especialmente em algumas áreas em que não havia e servidores administrativos, além de ampliação na estrutura física e material. (DOC.03)	O investimento que se faz na base dessa pirâmide, ou seja, no ensino fundamental e médio é o grande ponto positivo, principalmente com a expansão do ensino profissionalizante. (ADM.06)	Os pontos considerados positivos que impactou todos os níveis de cursos foi a ampliação da oferta de vagas, possibilitada pela própria expansão, refletida inclusive nas contratações de servidores e ampliação da infraestrutura física. O ensino médio, paulatinamente voltou a ser integrado aos cursos técnicos, o ensino superior ampliou a diversidade de cursos, incluindo além dos Cursos Superiores de Tecnologias, as engenharias. Um ponto considerado positivo foi a obrigatoriedade legal de se oferecer 50% das matrículas em cursos técnicos, o que resguarda em parte a identidade institucional, e 20% das Licenciaturas notadamente nas áreas consideradas instrumentais para formação tecnológica e para a pesquisa técnico-científica (Biologia, Química e Matemática). A pós-graduação foi uma consequência positiva do incremento da investigação científica, aplicada ou não. A própria estruturação das pro-reitorias, contemplando na Extensão a formação inicial e continuada (FIC), no Ensino as graduações e na Pesquisa e Inovação as pós graduações, trouxe uma melhor divisão de trabalho e conseqüentemente, a ampliação da diversidade e oferta de vagas. O ponto negativo talvez seja o fato da pluralidade dos níveis, modalidades e tipos de ofertas de cursos, a necessidade do incremento na produção científica, o que pode dificultar o delineamento de um perfil institucional e sua própria identidade. (GEST.01)
	Pontos positivos talvez sejam o aumento da liberação de recursos e novos cursos. (DOC.05)	O ponto positivo dessa transformação está expresso na maior oportunidade de acesso a tais níveis de ensino, antes restrita a um pequeno número de pessoas. (ADM.12)	A instituição ficou completa com atendimento/acompanhamento dos alunos desde o Ensino Médio à Pós-Graduação, seguida da inclusão outras instituições para compor o Instituto. (GEST.02)

	<p>Como ponto positivo foi a maior possibilidade de saída para capacitação dos servidores tanto professores como administrativos. (DOC.09)</p>	<p>Autonomia para decidir sobre a matriz orçamentária do campus, atendendo assim melhor as demandas e necessidades de cada campus e, conseqüentemente, afetando a qualidade de ensino dos discentes. (ADM.13)</p>	<p>Ampliação da oferta de cursos e inovação tecnológica. (GEST.03)</p>
	<p>Não posso afirmar sobre pontos positivos ou negativos e, sim, que houve, e ainda há, uma tentativa de maior aproximação entre o ensino médio e a educação profissional, de acordo com as políticas de preparação para o exercício da profissão no mundo do trabalho. Quanto ao ensino tecnológico, a preocupação é em formar profissionais que saibam, não somente a profissão, mas, principalmente, que saibam buscar alternativas e ou soluções para os desafios que vierem a enfrentar. (DOC.11)</p>		<p>Acredito que houve vários pontos positivos para todos os níveis de ensino, com a criação dos Institutos, tais como a ampliação das modalidades de oferta de curso, a contratação de pessoal (docentes e administrativos), ampliação da oferta de vagas e a preocupação com a pesquisa e extensão. (GEST.05)</p>
	<p>Maior fonte de recursos, maior proximidade campus/reitoria, certa autonomia. (DOC.22)</p>		<p>Há maior Incentivo à qualificação docentes em nível de mestrado e, principalmente, doutorado, o que trouxe ganhos na atividade de pesquisa com impactos positivos e significativos na qualidade do ensino e extensão. Além disso, há novas possibilidades de crescimento profissional docente com as pós-graduações, tanto lato como stricto sensu, passando a ser um fator motivacional da carreira, até mesmo aos mais acomodados, pois a perspectiva trouxe também atrativos salariais aos que buscam a qualificação em níveis de mestrado e doutorado. (GEST.07)</p>
			<p>Possibilitou o desenvolvimento de pesquisa. (GEST.08)</p> <p>Um ponto positivo desta transformação é a realidade da abertura de campus avançados. São ações como essas que mostram que o Governo Federal tem atuado no sentido de levar conhecimento. A interiorização das ações faz com que as pessoas sejam despertadas para o valor das informações que, trabalhadas, geram conhecimentos. Agora, aproveitar a oportunidade, é dever de todos nós servidores que estamos atuando,</p>

		<p>neste momento histórico, devemos fazer valer os recursos públicos que estão sendo empregados nestas ações. (GEST.09)</p>
		<p>Positivos que vejo seria a ampliação de cursos, oportunidade de empregos (administrativos e docentes), o que com a demanda um certo apreço a pesquisa e extensão. (GEST.11)</p>
		<p>Mais vagas e oportunidades aos estudantes. (GEST.14)</p>
		<p>Maior visibilidade para a instituição, mais investimentos, aumento da oferta de vagas em todos os níveis e modalidades. (GEST.15)</p>
		<p>Há mais oportunidades aos alunos, que não precisam sair de sua região; Cursos de qualidade; Professores e servidores sendo capacitados, pois antes não havia oportunidade;(GEST.16)</p>
		<p>Uns dos pontos positivos foram a interiorização do Ensino Superior e da Pós-Graduação (GEST.17)</p>
		<p>Verticalização do ensino nos antigos CEFET's, aumento de recursos para capacitação docente; expansão da rede com a criação de Campus em diversos municípios, (GEST.18)</p>
		<p>Novos investimentos e verticalização da Educação Profissional;(GEST.19)</p>
		<p>Com orçamento próprio, houve investimentos no campo e outros laboratórios, o que melhorou a execução dos cursos superiores. Com as novas contratações, houve o fortalecimento do corpo docente atuante nos cursos de ensino médio, mas principalmente nos de nível superior, uma vez que os novos colegas, em regra geral, chegaram com titulações maiores (mestrado/doutorado). As políticas de assistência estudantil também foram aprimoradas, com a alocação de mais recursos em bolsas assistenciais. (GEST.20)</p>
		<p>A instituição ficou completa com atendimento/acompanhamento dos alunos, desde o ensino médio à Pós graduação, seguida da inclusão</p>

			<p>outras instituições para compor o Instituto. (GEST.21)</p> <p>No Ensino Superior, o principal ponto positivo foi a interiorização do Ensino Superior, e a julgar pelos conceitos obtidos pelos cursos dos Campus pelo IF Goiano com nota 4 igualando-se a cursos da UFG pode inferir que ao mesmo tempo que estamos nos interiorizando estamos mantendo a qualidade do ensino. Com relação à Pós- Graduação esta passou a ser uma nova realidade com a implantação de cursos Mestrados Acadêmicos e Profissionais e de Doutorados. Neste aspecto o IF Goiano é o mais verticalizado entre todos 38 Institutos e os CEFETS que não aderiram à transformação para Institutos. Autonomia para decidir sobre a matriz orçamentária do Campus, atendendo, assim, melhor as demandas e necessidades de cada Campus e, conseqüentemente, afetando a qualidade de ensino dos discentes. A maior mudança foi com relação aos inegáveis investimentos em capital humano, com a contratação de pessoal docente e administrativo; Investimento em infraestrutura como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, anfiteatro e equipamentos em geral; Investimentos em tecnologia especialmente em tecnologia da informação. Esses investimentos proporcionaram uma sensível melhoria nas condições de trabalho, inclusive na redução do número de aulas dos professores. Especificamente no Ensino Médio tivemos um aumento tivemos um aumento do número de alunos aprovados nos vestibulares. (GEST.22)</p>
<p>PONTOS NEGATIVOS</p>	<p>O ensino médio, no meu entender, perdeu prestígio e importância no contexto dos IFs. (DOC.03)</p>	<p>Como se trabalha o ingresso às universidades a meu ver já é um ponto crítico se analisadas as atuais políticas de acesso. É preciso um maior estudo desse caso para que os estudantes cheguem às universidades de fato por merecimento, para que esse aumento do número de vagas seja preenchido com a qualidade ideal. (ADM.02)</p>	<p>O ponto negativo talvez seja o fato da pluralidade dos níveis, modalidades e tipos de ofertas de cursos, a necessidade do incremento na produção científica, o que pode dificultar o delineamento de um perfil institucional e sua própria identidade. (GEST.01)</p>

<p>Um dos pontos negativos talvez sejam a falta de identidade dos professores dos IFETs, que não sabem se são professores de Ensino Técnico ou Superior e a perda de poder decisório com a centralização na Reitoria e não nos <i>campi</i>. (DOC.05)</p>	<p>A falta de autonomia do Campus, que gera a meu ver muitos transtornos econômicos, sociais e políticos que desfavorecem a educação do nosso país em geral. (ADM.10)</p>	<p>Crescimento desordenado e falta de consolidação das medidas adotadas. (GEST.03)</p>
<p>Como ponto negativo foi a criação de cursos muito rápidos, o que, muitas vezes, não é acompanhado pela contratação de professores e pessoal de apoio no mesmo ritmo para atender à demanda dentro da instituição. (DOC.09)</p>	<p>E o ponto negativo está na diversidade de oferta de ensino, devido à falta de planejamento e aprofundamento de conhecimento em cada um desses níveis que demandam práticas e encaminhamentos educacionais distintos e específicos. (ADM.12)</p>	<p>Ao ampliar o leque de oportunidade de oferta de cursos, determinadas modalidades podem ser prejudicadas, tendo em vista a exigência profissional dos docentes para lidar com todos os níveis e modalidades educacionais. Além dos conflitos que podem ser gerados entre o ensino e a pesquisa, uma vez que não temos um número suficiente de docentes que permita o desenvolvimento de pesquisa sem considerar sua carga horária em sala de aula. (GEST.05)</p>
<p>Considero como ponto negativo o fato de que estávamos voltados para gestão mais pontual/local e, com a transformação para Instituto Federal, houve necessidade de adequação/aceitação de uma gestão unificada e macro. (DOC.24)</p>	<p>Falta de qualificação profissional tanto de técnicos administrativos quanto de docentes. (ADM.13)</p>	<p>A cultura organizacional, anterior e predominante, ainda tem uma prática voltada para a formação técnica. Esta cultura obstaculiza alguns possíveis avanços e ajustes às necessidades de uma instituição que, de escola vira Instituto e passa a ofertar licenciaturas. Sofrível aos licenciados que já faziam parte do corpo docente, desde a Escola Fazenda, e eram olhados com desdém, mas que, após a transformação em Instituto, continuaram a ser desconsiderados. Os que chegaram depois, e titulados, pela inexperiência têm adotado posturas em sala de aula que levam nossas licenciaturas a se aproximarem dos bacharelados, visto que a questão didático-pedagógica é deixada de lado na prática, certamente, pela pouca prática e formação anterior nessa perspectiva.</p> <p>No IF Goiano, algumas ações com vista ao fortalecimento das licenciaturas e grupos de pesquisa e pós-graduação na área do ensino e educação foram realizadas positivamente, mas a cultura organizacional hegemônica e questões de campo continuam a exigir uma carga horária e diversidade</p>

			<p>de disciplinas inerentes a tais profissionais. Assim, resta pouco tempo e motivação, para que se engajem nos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa. Consequentemente, a produção acadêmica sempre foi e continua irrelevante, dificultando, assim, a elaboração de propostas de mestrado a serem encaminhadas à CAPES pelos critérios e exigências da agência. Assim, o ciclo vicioso se mantém, pois, sem condições objetivas, não há produção, sem produção, os programas não serão aceitos e, sem eles não ocorrerá a produção acadêmica necessária ... (GEST.07)</p> <p>Pontos negativos vou considerar a resistência dos que não querem discutir, participar, incluir de verdade social e politicamente todos e todas, ou sejam sujeitos que não querem pesquisar, trabalhar com extensão, pensar que ensinar tem que se preocupar com o aprender, com o conviver, com o ser. (GEST.09)</p> <p>Um dos pontos negativos da ifetização é que a identidade institucional ainda não está definida. (GEST.15)</p> <p>Gestores despreparados para a condução deste processo. (GEST.17)</p> <p>Recursos financeiros limitados para os novos <i>Campi</i> investirem em pesquisa e extensão. (GEST.18)</p> <p>Falta de entendimento pelo corpo docente em relação ao Plano de Carreira dos Institutos e dos Docentes das Universidades. (GEST.19)</p>
--	--	--	---

APÊNDICE F

Quadro 29 – Apresentação das mudanças ocorridas

DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	GESTORES
Mais atribuições para os professores (pesquisa, extensão, programas variados) (DOC.03)	O trabalho em si não alterou, o que modificou foi a forma do planejamento em relação às obras, e como está sendo discutido este planejamento. (ADM.04)	Aproximação com a comunidade externa, novos desafios, aumento da demanda de serviços e crescimento profissional. (GEST.03)
Acredito que os profissionais que obtiveram oportunidades de capacitação promoveram mudanças em suas formas de atuar, principalmente na tentativa de contribuir na formação de jovens mais pró-ativos. (DOC.04)	Você precisa estar estudando e atualizando o tempo todo. (ADM.08)	Criação de mais cursos superiores, mais verbas para pesquisa. (GEST.04)
Passei a dar mais aulas, pois aumentaram as turmas e cursos, houve um maior investimento em pesquisas com incentivos de bolsas para discentes. (DOC.05)	Meu ingresso na instituição coincide com o processo de transformação da Instituição em Instituto Federal, efetivada no início de 2009. Dessa data para cá tem se intensificado o processo de tomada de consciência da missão educacional do Instituto Federal no rol das Instituições de ensino, que deixa de ser uma instituição com foco principal no ensino técnico de nível médio para ser uma instituição multieducacional. Frente a essa nova configuração, o desafio posto foi a necessidade de apropriação e ampliação dos conhecimentos teóricos, conceituais e práticos acerca dos saberes sobre os níveis e modalidades de ensino ofertados nessa instituição, de modo a possibilitar uma atuação institucional que contemple as especificidades constantes nos serviços oferecidos à sociedade. (ADM.12)	A principal mudança pode ser considerada em termos de decisões coletivas, enquanto Instituto, ou seja, há a exigência de definições em rede e a consequente adequação. (GEST.05)
A principal mudança foi que antes ministrava aulas apenas no curso técnico e depois passei a ministrar também em cursos superiores e também a orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso e em bancas de Defesa de TCC. (DOC.09)		Atuar em cursos superiores e pós-graduação, além dos grupos de pesquisa, exigem uma nova postura e comprometimento com o estudo e atualização profissional (GEST.07)
		Passei a trabalhar com pesquisa. (GEST.08)
		Eu sempre acreditei em arranjos produtivos locais, em ações de extensão que são essenciais ao processo de formação profissional e atualmente tenho tido condições reais de exercer Educação no sentido amplo, ensino, pesquisa e extensão. Claro, que estou aprendendo, pois ficamos muito tempo focados no ensino e não tínhamos ações

		<p>objetivas de pesquisa e extensão e, na atual conjuntura, estamos sintonizados com pesquisa em todos os níveis de formação profissional, onde, inclusive, e, em especial, os alunos dos Cursos Técnicos e alunas dos Cursos FIC estão podendo desenvolver pesquisas e com incentivos. (GEST.09)</p> <p>Tivemos que discutir e trabalhar em conjunto com os demais campi, levando em conta várias realidades regionais que interferiam na elaboração dos projetos políticos, das grades curriculares e da própria criação da nossa identidade. (GEST.12)</p> <p>Sim. Mudou toda a rotina do setor. (GEST.14)</p> <p>As mudanças são referentes as áreas de atuação como professor que é o ensino superior e pós-graduação. (GEST.17)</p> <p>A mudança nos impôs uma nova forma de pensar as ações locais; assumimos o orçamento e outras tarefas, como uma maior independência do nosso RH; muitas comissões foram criadas para a criação de normas institucionais, o que possibilitou, mesmo para os novatos, participar na construção normativa do nosso instituto; também houve lutas para aparar arestas trazidas pela Lei da nossa Carreira, como a progressão vertical. (GEST.20)</p> <p>Criação de novos cargos, tornando uma participação mais ativa na gestão do Instituto. (GEST.21)</p> <p>A principal mudança foi ver que a nova realidade impôs a necessidade de uma maior qualificação e a participação dos trabalhadores da educação em novas discussões e a adaptação em um trabalho de discussões e decisões colegiadas. (GEST.22)</p>
--	--	--

APÊNDICE G

Quadro 30 – Impactos regionais percebidos nesse processo de ifetização

DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	GESTORES
<p>Mais parcerias com outras instituições, maior prestígio, maior presença da comunidade local no IF, principalmente em função dos cursos superiores. (DOC.03)</p>	<p>Senti somente que o aumento da divulgação resultou numa maior valorização do Instituto por parte da comunidade local. (ADM.06)</p>	<p>No primeiro momento, a comunidade entendeu que se tratava apenas de uma troca de nomes institucionais. Com o passar do tempo, a abertura para novos cursos e possibilidades de verticalização em nível de mestrado e doutorado e, em função da ampliação do quadro de servidores e, por conseguinte, as ações de marketing institucional, a comunidade passou a perceber que se tratava de uma nova institucionalidade. O impacto regional se deu, a meu ver, na ampliação de vagas e diversificação de cursos. Com o melhor aporte tecnológico por parte do governo federal no afã de consolidar o instituto como política de governo, a instituição passou a chamar mais a atenção da comunidade para suas novas ofertas, ao passo que a própria instituição passou a se inserir mais na sociedade local. (GEST.01)</p>
<p>Penso que o principal seja na visão das comunidades circunvizinhas que veem o Instituto como uma Universidade. (DOC.05)</p>	<p>A abertura de polos dos Institutos Federais em cidades de interior, iniciada com a criação dos Institutos e intensificada no ano de 2013, foi desencadeada pelo processo de expansão da educação básica e superior sinalizada pelas políticas públicas educacionais do Governo Federal anterior e atual, com vistas a uma maior oportunidade de acesso da população aos níveis e modalidades de ensino oferecidos nessas instituições e equacionamento dos altos índices de pessoas fora da escola. Contudo, parece que essa expansão pode gerar concorrência entre os polos criando uma espécie de sombreamento em termos de oferta de cursos. Além de revelar um crescimento, sem planejamento, da “rede” o que em um futuro bem próximo pode gerar o sucateamento das Instituições (ex.: assim como aconteceu com a UEG), pois está havendo a ampliação em termos de número de instituições sem relacioná-la aos investimentos financeiros necessários para sua manutenção. (ADM.12)</p>	<p>O diferencial foi a criação de novos cursos Técnicos, Superior e Pós-graduação atendendo uma demanda para qualificação da mão-de-obra local e regional. (GEST.02)</p>
<p>Com a criação dessas instituições de educação profissio-</p>		<p>A primeira vista o crescimento rápido proporcionou au-</p>

<p>nal promoveu rearranjos nas experiências familiares e econômicas da região cujos resultados, acredito, devem ser investigados na prática social através de estudos e pesquisas pelos próprios institutos e universidades públicas e particulares. Desconheço se há algum estudo sobre essas mudanças que as descrevam e categorizem. São viáveis e necessárias. Falo de rearranjos porque possibilitou a permanência dos jovens na região, uma vez que não há mais a necessidade de deslocarem-se para os grandes centros em busca de formação, criação de novos empregos, aumento de vagas de trabalho, e recepção de jovens de outras regiões em busca de formação, qualificação e trabalho. (DOC.11)</p>		<p>mento do número de empregos diretos e indiretos. Novos profissionais foram nomeados, empresas terceirizadas foram contratadas e as demandas por produtos e serviços aumentaram.</p> <p>Do ponto de vista educacional, a Instituição ofertou cursos de diversos níveis a toda a comunidade externa, tornou possível a implantação de outros programas do Governo Federal como o PRONATEC e as MULHERES MIL e dessa forma tem contribuído para o desenvolvimento regional.</p> <p>Os programas ora citados e os cursos oferecidos além de proporcionar a qualificação profissional e inseri-lo no mercado de trabalho, também destaca sua relevância social por proporcionar aos alunos o reconhecimento de si mesmos como cidadãos e agentes transformadores do meio em que vivem. (GEST.03)</p>
<p>Principalmente na imagem da instituição, pois com a mudança os meios de divulgação passaram a ser mais amplos e efetivos. Houve um fortalecimento da identidade. (DOC.21)</p>		<p>Acredito que os Institutos Federais, pelo fato da expansão em todo território nacional, são mais conhecidos na região o que facilita o processo de divulgação regional. Indubitavelmente, a criação dos Institutos trouxe também a ampliação da oferta de cursos e vagas, ou seja, a interiorização da educação profissional o que possibilitou aos jovens a permanecerem na sua própria região, contribuindo de forma decisiva para que estes possam ter uma formação. (GEST.05)</p>
		<p>- Ampliou-se a oferta de cursos superiores na rede pública e gratuita, particularmente licenciaturas, mas não somente, o que passou a atrair alunos da região, que com o apoio de algumas prefeituras vêm diariamente de ônibus para realizarem suas atividades inerentes aos respectivos cursos, tanto nos bacharelados que são integrais, como nas licenciaturas que funcionam à noite.</p> <p>- A literatura sobre problemas diversos na qualidade do ensino básico aponta na histórica figura do professor leigo um dos principais gargalos. Com o aumento da oferta, mesmo que nossas licenciaturas se aproximem de bacharelados disfarçados, e ainda considerando que muitos discen-</p>

		<p>tes não possuem vocação ou mesmo querem seguir a carreira, a médio e longo prazo, os impactos na qualidade do ensino básico na região serão significativos e positivos. (GEST.07)</p> <p>O Campus teve que investir na extensão, trazendo a sociedade para dentro da escola, além do fortalecimento da pesquisa que, muitas vezes, tem como objeto os contornos regionais. (GEST.12)</p> <p>Grande movimentação de alunos de cidades circunvizinhas, bem como movimentação grande no comércio em função de atender tanto alunos, quanto servidores e a própria instituição no que tange ao fornecimento de bens e serviços. (GEST.13)</p> <p>A vinda de mais alunos de outras regiões, e um reconhecimento maior por parte da sociedade. (GEST.17)</p> <p>Criação de mestrado na região Sul Goiana, aumento do número de alunos no Campus, investimentos para educação no município. (GEST.18)</p> <p>A <i>ifetização</i> possibilitou novos investimentos, a abertura de novos concursos e a expansão da atuação do IF Goiano Campus Morrinhos na região, com a intensificação de projetos de extensão e pesquisa, principalmente nas localidades rurais; criação de novos cursos superiores e o fortalecimento dos integrados. (GEST.20)</p> <p>Reconhecimento da instituição regionalmente, impactando no aumento de nº alunos espaços físicos e profissionais contratados. (GEST.21)</p> <p>Nós do IF Goiano saímos de três instituições com quatro unidades, sendo: Ceres, Rio Verde e Urutaí, com sua UNED em Morrinhos, para uma única Instituição, porém com doze unidades de Ensino em funcionamento, além da Reitoria em Goiânia.</p> <p>Outros pontos que podem ser citados: Maior investimento no interior do Estado; novas oportunidades de emprego para docentes e administrativos; menor deslocamento de profissionais e alunos para os grandes centros. Só para exemplificar, antes da expansão, tínhamos cerca de 4.000</p>
--	--	---

		alunos, hoje são mais de 10.000 alunos regulares, além de 6.000 na Educação à Distância e mais de 8.000 alunos nos Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC). (GEST.22)
--	--	--

APÊNDICE H

Quadro 31 – Principais consequências da perda de identidade.

DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	GESTORES
<p>Pouca autonomia em relação aos currículos, principalmente. (DOC.03)</p>	<p>Falta de autonomia de decisões, a dependência de outro órgão, atrasa em muito as decisões que antes eram tomadas mais rapidamente. (ADM.02)</p>	<p>A perda de identidade se refletiu um pouco na questão da desapropriação do que antes era o todo e de repente passou a ser parte, isto é, a cultura institucional mudou. Para muitos servidores, o que se percebeu foi diluição dessa própria cultura institucional e consequente saudosismo de um tempo em que a instituição se concebia única. (GEST.01)</p>
<p>Penso que os cursos de graduação receberam uma atenção especial, deixando os cursos técnicos, que sempre foram o principal foco destas instituições, de lado. (DOC.04)</p>	<p>Autonomia. (ADM.05)</p>	<p>A partir do momento que houve a tentativa de padronizar todos os CEFETs, criou-se uma identidade visual diferenciada que o tornou reconhecido em todo o Brasil. Isso trouxe a sensação de coletividade e menos de individualidade. Assim, uma instituição com mais de 50 anos de forte tradição e inserida num local geograficamente distante das outras, sentiu a “globalização” aproximar à medida que novos Câmpus foram sendo implantados por todo o Brasil. (GEST.03)</p>
<p>As sucessivas mudanças fizeram com que as pessoas vissem o Instituto como Escola Agrícola, EAFUR, CEFET-Urutaí, IFET e IF. E muitas pessoas ainda não sabem o que os IFs representam. (DOC.05)</p>	<p>Tudo que vai fazer precisa passar pela Reitoria, perdemos autonomia. Os projetos de cursos foram elaborados assim que instituiu o Instituto, de forma “engessada”, não observaram as especificidades de cada região. (ADM.08)</p>	<p>Talvez esta perda de identidade esteja vinculada à perda de autonomia. A tomada de decisões conjuntas nem sempre são as melhores para um determinado Câmpus, uma vez que pode haver um desequilíbrio nas ações administrativas quanto ao atendimento das especificidades regionais, contribuindo, assim, para a perda de identidade. Outro fator que podemos citar como perda de identidade é decorrente da própria Lei de criação dos Institutos Federais que prevê 20% de oferta de vagas para licenciaturas e a legislação que prevê a oferta do PROEJA, nem sempre a região apresentada uma demanda para esta imposição legal. (GEST.05)</p>
	<p>Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia nasceram com a missão de atuar nos níveis: técnico de nível médio e superior e nas modalidades de educação: técnica-profissional, tecnológica, inclusiva, no campo e</p>	<p>É uma nova instituição, com uma nova identidade. Antes era a escola agrícola, hoje Instituto, com oferta de novos cursos e serviços como o PRONATEC, a expansão. (GEST.06)</p>

	<p>outras. Dentro dessas variantes há outras tantas subdivisões, no nível médio com cursos técnicos concomitantes, subsequentes ou integrados ao ensino médio, no nível superior com graduação tecnológica, bacharelado, licenciatura, engenharia etc, todas ofertadas em um mesmo espaço/instituição. Essa multiplicidade de possibilidades de oferta de ensino tem também inviabilizado sua identidade, pois não há aprofundamento em um ramo da educação, como as demais instituições de ensino seja de nível médio: preparar para o ingresso no ensino superior, seja apenas na formação técnico profissional e, ainda, em ambas ou superior conforme atua as universidades e instituições de ensino superior. Essa abrangente atuação no campo educacional requer um conhecimento amplo das especificidades de cada um dos níveis e modalidades – fato que não foi pensado na criação e implantação dos Institutos Federais, tão pouco ao longo desses quatro anos de existência enquanto Instituto (há que se considerar que, em 2013, o IF Goiano desenvolveu cursos de formação sobre as especificidades dos ensinamentos por ele ofertados). A integração do Campus Morrinhos ao Instituto Federal Goiano comprometeu a identidade dessa unidade, pois as decisões precisam ser pensadas pelos Campus que compõem esta instituição. O que se observa é que há um jogo de forças entre estes, seja no tocante ao angariamento de recursos financeiros, seja na escolha dos níveis de ensino e cursos a serem ofertados, ficando os Campus mais antigos e estruturados com maior poder de escolha em relação aos demais. (ADM.12)</p>	
	<p>Inicialmente, existiu e ainda existe a confusão da população em entender a diferença entre Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano. Como foi feita a expansão da oferta de cursos nos dois institutos e estes cursos novos estão relacionados nas diversas áreas do conhecimento, o Instituto Federal Goiano está perdendo a “vocação” agrícola” e o Instituto Federal de Goiás a</p>	<p>A cultura organizacional anterior é predominante ainda, tem uma prática voltada para a formação técnica, cultura esta que obstaculiza alguns possíveis avanços e ajustes às necessidades de uma instituição que de escola agrícola vira Instituto e passa a ofertar licenciaturas. (GEST.07)</p>

	“industrial”, ou seja, as duas instituições estão com as vocações sobrepostas. (ADM.16)	
		Não considero que o Câmpus Urutaí teve uma perda de identidade. Tivemos que nos reorganizar para a relativa perda de autonomia e da ênfase no trabalho em conjunto com os demais Câmpus que integram o IF Goiano. (GEST.12)
		Pela perda da autonomia. (GEST.14)
		O pensamento cefetiano, coronelista, independente e voltado exclusivamente para políticas vem se esvaindo desde então. Nessa nova identidade, tivemos que aprender no todo, assumindo a visão e missão de uma instituição de ensino multicampi. (GEST.20)

APÊNDICE I

Quadro 32 - Manifestações quanto ao cumprimento das metas federais

DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	GESTORES
<p>Como bem explicitou o Prof. Remi Castionni, os Institutos terão que começar a dizer não em algum momento. Não dá para verticalizar e diversificar tanto, sem perder a qualidade, até em função do número de servidores que temos, que ainda é reduzido. O maior exemplo de contradição, a meu ver, é o PRONATEC, que conflita, diretamente, com os objetivos de formação omnilateral que vínhamos perseguindo. Sem falar nos desafios em relação à pesquisa e extensão, que, segundo alguns, deve ser prioridade e próximas à realidade das universidades. (DOC.03)</p>	<p>A expansão exagerada da rede traz a precarização do ensino educacional. Os servidores não têm condições adequadas na educação e o esmagamento dos salários traz o desânimo no setor educacional. A falta de infraestrutura ao funcionamento pleno das unidades é, hoje, um dos grandes problemas da expansão. Sem garantia de qualidade, o que se pretende é diplomar um número maior de jovens, em um espaço menor de tempo, onde sua formação e seu acesso à pesquisa é, meramente, voltada para números quantitativos. Assim, a qualidade de serviços à sociedade cai, drasticamente. Profissionais são formados, mas, no momento de prestar esse serviço, a capacidade de produção é reduzida. Na realidade, a falta de professores, de salas de aulas, de assistência estudantil, acesso a pesquisa e extensão de qualidade e inúmeros outros problemas que estudantes, professores e técnico-administrativos vêm passando, deixa bem claro que, somente expansão de quantidade, não resolve o problema, ao contrário cria outros. (ADM.02)</p>	<p>Considero que, com o tempo, e os devidos ajustes técnicos, político-pedagógicos e infraestruturais, os Institutos se tornarão muito eficientes em suas proposições. Obviamente, que qualidade de ensino precisa ser uma meta precípua e esforços sejam envidados na priorização desta meta que, por mais intrínseca que possa parecer, precisa ser orgânica e contínua, buscada, discutida, implementada. Isto passa pela formação e capacitação de servidores, integração e articulação, dinâmica com setores produtivos, inclusão social e contínua adaptação e readaptação à modernidade, dentre outros aspectos. Particularmente, considero que, a despeito do curto tempo que foram criados (ou arrançados) e dificuldades na integração de “ex-instituições” com práticas e dinâmicas, até então quase distintas, os Institutos estão no caminho certo. (GEST.01)</p>
<p>Mesmo sabendo que algumas metas são difíceis de serem atingidas, acredito que não podemos nos afastar do propósito de elevar a qualidade do ensino. Acho importante estarmos sempre observando as mudanças do perfil dos alunos, para, assim, atingir patamares mais elevados de resultados. (DOC.04)</p>	<p>Por enquanto, está acontecendo, apenas, a expansão de novos cursos, com novos prédios, pós- graduações, mestrados, mas o que seria a principal função dos IFs, que ainda é o ensino médio e técnico, inclusive por lei, está sendo deixado de lado e, com isso, o ensino está perdendo qualidade. (ADM.04)</p>	<p>Acredito que, se pensarmos na Educação como uma política nacional, e o comprometimento dos governantes, podemos incrementar mais os Institutos Federais, com investimentos na sua infraestrutura, contratação de mais servidores, capacitação dos servidores, para um ensino de qualidade. É o que todos nós desejamos. (GEST.02)</p>
<p>Foi passada muita responsabilidade para os IFETs... Penso que o Governo viu nos IFETs uma estratégia para melhorar o Ensino básico, especialmente, da rede pública municipal e estadual, que, de certa forma, estão falidas! Em 2008, eram em torno de 60 EAFs e CEFETs, hoje, acho, que são mais de</p>	<p>Os Institutos hoje possuem um número expressivo de profissionais capacitados e os profissionais mais antigos na casa acumulam experiências em ambientes de adversidades e de adaptações pelas várias mudanças ocorridas no sistema educacional nos últimos tempos. (ADM.06)</p>	<p>Qualidade de ensino e metas cumpridas não são sinônimos de educação de qualidade. A qualidade do ensino depende não somente de cumprir as metas, ela é um processo contínuo e duradouro que muitas vezes encontra barreiras como os recentes cortes de verbas na educação e principalmente a visão política. (GEST.03)</p>

<p>400 <i>Campi</i>, em, mais ou menos, 40 IFETs. Em discordância, vejo o governo interessado em expandir e aumentar o acesso ao Ensino Técnico e nos IFETs, especialmente, professores interessados com o Ensino Superior. (DOC.05)</p>		
<p>Devido à expansão muito rápida há necessidade de ampliação da parte física e humana da instituição o que nem sempre o governo libera verba para atender no mesmo ritmo. (DOC.09)</p>	<p>Aos institutos são atribuídos todos os tipos de programas: PRONATEC, Mulheres Mil, Cursos à distância, Proeja, Ensino Médio e Técnico, Ensino Técnico. As universidades cabem Ensino Superior e as Pós-graduações. Cabe aos profissionais dos institutos atuar numa grande diversidade de níveis de ensino, não é tarefa fácil e muitos não aceitam e, quando atuam, não estão empenhados em fazer um bom trabalho. Exemplo: A maioria dos professores que são doutores não estão dispostos a trabalhar com ensino médio, proeja, então é problema. (ADM.08)</p>	<p>Ainda falta estrutura física e Recursos Humanos adequados a demanda apresentada. (GEST.04)</p>
<p>As metas desses institutos são focadas nas particularidades locais e regionais, para o cumprimento do processo da inclusão social e o chamado desenvolvimento sustentável considerando o âmbito internacional em que as políticas de desenvolvimento estão firmadas. Desse modo, estão garantidas a continuidade dos processos de implantação de novos cursos e manutenção ou adequação dos já existentes. Insisto, acredito que os IFETs estão inteiramente à mercê das políticas internacionais de desenvolvimento para continuidade e sucesso de suas atividades. (DOC.11)</p>	<p>Os Institutos Federais terão bastante dificuldade para cumprir as metas que lhes foram atribuídas, pois nasceram com a missão de atender várias frentes de ensino e ainda ser uma instituição responsável pela atenuação dos problemas educacionais brasileiros ligados ao alto índice de pessoas com baixa escolaridade e preparação de indivíduos para o mundo do trabalho. Contudo, enfrentam o desafio de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, o que implica tomar consciência da sua função social - contribuir com o desenvolvimento humano dos alunos, demandando compromisso social com o público que atende e não apenas atendimento de metas governamentais como a expansão da oferta de vagas. Tem que, de fato, pôr em ação a tríade: acesso, permanência e conclusão exitosa, caso contrário revelará somente estatísticas que quantificam e em quase nada auxiliam com a qualidade do ensino e da aprendizagem. (ADM.12)</p>	<p>Acredito que as propostas destinadas aos Institutos são muito extensas, ou seja, o desenho curricular proposto, que permeia, da educação básica ao doutorado, é preocupante, principalmente, diante do cenário que presenciamos, ou seja, uma constante preocupação com o número de alunos e oferta de pós-graduação, o que pode comprometer a qualidade do processo ensino-aprendizagem, no tocante, dos cursos técnicos que são gênese dos Institutos de origem agrícola. Diante desta diversidade de oferta de vagas e modalidades, estes cursos podem ser seriamente comprometidos, uma vez que a proposta curricular dos mesmos exige um grande esforço institucional para a obtenção de resultados positivos. Além da diversidade de oferta de cursos já mencionada no art. 7º da Lei 11.892/08 como sendo objetivo dos Institutos, outra preocupação são as políticas de governo, representadas por meio de Programas para atender o mercado de trabalho, como exemplo, podemos citar o PRONATEC que assemelha-se aos objetivos da Reforma da Educação Profissional do Governo FHC, ou seja, uma proposta de formação para atender o imediatismo do setor produtivo. (GEST.05)</p>
<p>Muitas mudanças para muito pouco debate. (DOC.20)</p>	<p>De forma homogênea acho que os <i>campi</i> não conseguem pois cada campus tem autonomia e isso dificulta a homogeneidade, como por exemplo temos a ausência de um organograma padrão</p>	<p>Em 10 anos, o número de Institutos Federais, no Brasil, passou de 140 para 354 unidades. A constatação é que a expansão, feita de maneira desordenada e impositiva, gerou uma sobrecarga do</p>

	<p>que na minha opinião dificulta um nivelamento de aprendizagem uma vez que isso fica muito a mercê da prioridade de cada gestor. (ADM.13)</p>	<p>trabalho dos professores e servidores. A política de expansão é popular fora dos Institutos, mas dentro não. Quem antes tinha duas disciplinas, hoje tem cinco. Nunca se trabalhou tanto. O Brasil chega à segunda década do século XXI com um cenário educacional preocupante, com a ausência relevante de jovens e adultos na escola. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), de 2011, indica que mais de 50% de brasileiros com idades entre 15 e 17 anos não frequentam o ensino médio. Mais de 70% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos, que concluíram o ensino médio, não estão na universidade. Esse índice é bem pior, se consideramos todos os jovens e não somente os que concluíram o ensino médio. Neste caso, somente 9% deles estão na universidade. Portanto, fica evidente a necessidade de se abrir mais escolas, porém, é preciso que a classe trabalhadora se organize para disputar um projeto de escola e de educação que garanta autonomia e desenvolvimento do ser humano. Na minha opinião, a expansão é de interesse da sociedade e da classe trabalhadora. Mas trata-se de um interesse em disputa. Da forma como ela está sendo conduzida, ela não leva à materialização de uma educação de qualidade. O PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) foi usado como exemplo de precarização do ensino profissionalizante e de ferramenta utilizada pela burguesia para impor seu modelo de educação. Por meio desse programa, há transferência de recurso público para o setor privado ofertar uma educação acelerada e compartimentada. Esse é um programa que não vai levar a classe trabalhadora à educação de qualidade que ela precisa para transformar a sociedade. (GEST.06)</p>
<p>Tenho receio quanto a isso, pois só acredito no avanço de tais políticas com o total comprometimento da instituição. Com a tão desejada autonomia administrativa e pedagógica, vejo um certo descompromisso no objetivo fim, que seria a aprendizagem de nosso aluno, a preocupação que predomina parece ser simplesmente em abrir novos cursos, sendo que a estrutura física e até mesmo pedagógica nem</p>	<p>É evidente que a má gestão em alguns Campus tem trazido sérios danos à instituição, gerando descontentamento e desmotivação dos servidores e alunos. Isso fica evidente quando, por exemplo, analisamos o aspecto danoso da gestão interna do PRONATEC, onde os gestores veem o programa como “moeda de troca” de favores e politicagem interna. Não menos importante de ser considerado é o descompromisso e falta de qualificação de professores que compromete a formação do educando, sendo que a discussão deste problema é</p>	<p>Principal obstáculo, já disse antes, é cultural. Existe uma resistência dual entre o antigo e o novo, entre os que fizeram parte da cultura anterior, mesmo que hegemonicamente ainda permaneça atual, e aqueles que ingressaram pós IF's, que ficam divididos entre suas lembranças, por um lado de uma cultura universitária, decorrentes de seus cursos de graduação, mestrado e doutora, o que é de se esperar, por outro lado da cultura antiga que está no comendo e que tenta se impor para manter-se hegemônico como poder ideológico, o que demanda ações</p>

<p>sempre acompanham tais anseios. Um exemplo são os cursos integrados, aqui, não há planejamento interdisciplinar, é cada um por si. Sabemos que a identidade dos cursos integrados está diretamente ligada à fusão das áreas do conhecimento. Em contra contrapartida, com a criação dos Institutos, houve um avanço enorme na autonomia e orçamento, o que está oportunizando o desenvolvimento da instituição e abrindo grandes “portas” para aquele que realmente estão antenados com a atividades administrativas e pedagógicas. (DOC.21)</p>	<p>geralmente evitada para não comprometer as “boas relações” da política interna. (ADM.16)</p>	<p>objetivas de integração e construção de nova identidade e cultura organizacional, o que não ocorre e nem ocorrerá, ao meu ver, por decreto ou pela vontade diletante dos gestores, pois requer uma vontade coletiva, que não é imposta mas pode ser canalizada a partir dessa própria vontade coletiva. Caso contrário, outro iluminado do MEC, sob o olhar disciplinador das organizações multilaterais pós Consenso de Washington, poderá ascender ao poder e tudo começa do zero, como foi com o Decreto 2.208. (GEST.07)</p>
<p></p>	<p></p>	<p>Com certeza, e estamos incomodando muita gente, pois os IFETs estão com um pessoal muito dedicado e estão sendo construídas ações ímpares, e estamos construindo oportunidades reais e objetivas de inclusão, no sentido amplo da palavra, e o próprio empenho dos servidores estarem se qualificando tem se revertido ao processo de ensino, pesquisa e extensão. (GEST.09)</p>
		<p>Porque os professores não estão preparados para atuar ao mesmo tempo em pesquisa, pós-graduação, graduação, técnico e ensino médio. (GEST.10)</p>
		<p>Acredito que são metas extensas, desde o processo ensino-aprendizagem (médio-técnico) ao sistema de graduação/pós graduação, comprometendo assim a qualidade de ensino, ou seja, percebe-se um leque de atribuições sobre o professor o que reflete com toda certeza na transmissão de conhecimento em uma sala de aula. (GEST.11)</p>
		<p>São muitas atribuições e de diferentes matizes. É difícil encontrar um caminho que seja satisfatório para se trabalhar ao mesmo tempo a pesquisa, extensão, trabalhar com o ensino médio, técnico, superior. Ainda mais com a diversidade de formações a qual o Instituto se propõe, como é o caso da oferta de licenciaturas dentro de um ambiente tecnicista. Condições de oferecer ensino de qualidade, em tese, nós teríamos. Com os laboratórios, professores capacitados e as condições para a formação continuada os alunos deveriam ter um ensino de qualidade e amplo. Porém, com tantas atribuições delegadas ao</p>

		<p>professor, a qualidade do ensino está ficando apenas no discurso. (GEST.12)</p> <p>É possível o cumprimento das metas principalmente porque tem conseguido ministrar o ensino verticalizado, desde o ensino médio até o doutorado no âmbito do IF goiano. Em todos os casos tem –se conseguido boa avaliação junto ao MEC, a qual prova que o ensino ministrado é de boa qualidade. (GEST.13)</p> <p>Posso dizer em relação ao campus ao qual trabalho, pois impreterivelmente aqui trabalhamos para que seja satisfatório o ensino aprendizagem, porém o que percebo é que as políticas educacionais no geral querem cada vez mais números e não se preocupam com o resultado final do processo. (GEST.14)</p> <p>Desde que sejam dadas as condições humanas e materiais necessárias e sejam revistas algumas metas do termo de acordo de metas com a SETEC/MEC. (GEST.15)</p> <p>Cumprir todas as metas é muito difícil para qualquer instituição de ensino, seja ela privada ou pública. Mas a vinda dos Institutos Federais fortaleceu o ensino, aproximando cada vez mais do índice de 100% de metas a serem cumpridas. (GEST.16)</p> <p>Acho que sim, desde que como respondido anteriormente, os gestores passem a olhar a educação como algo mais sério, não como uma ferramenta de campanha partidária, algo que vem acontecendo muito em todos os Institutos Federais, pois os gestores destes não se impõem e fazem cumprir todas as medidas políticas impostas pelo Governo Federal, Cito como exemplo o PRONATEC, que é um programa copiado do governo anterior e só mudada a sua fachada mas como o programa anterior também esse nasceu somente para produzir números para posterior utilização em campanhas políticas, e qualificação mesmo não traz nenhuma, já os investimentos neste programa são altíssimos, e são bem aceitos pelos gestores locais, pois possibilitamos aos mesmos terem uma moeda de troca para com os funcionários e professores locais, pois os mesmos tem como pagar uma bolsa de valor considerado, levando assim a uma troca de favores fazendo com que os mesmos gestores de pensamento retrogrado se mantenham em seus cargos. (GEST.17)</p> <p>Desde que tenham um Plano de Desenvolvimento Institucional</p>
--	--	---

		<p>elaborado de forma clara e objetiva, somando a ele os IFs devem também elaborar um planejamento estratégico capaz de contemplar o ensino, pesquisa e extensão atrelado a uma política de gestão dos recursos financeiros com viabilidade e possibilidade da execução as ações. (GEST.18)</p>
		<p>Os Institutos têm sim, plenas condições de cumprir o seu papel enquanto polo formador, bastando apenas que haja uma melhor diferenciação por parte de seus gestores e principalmente Corpo docente, que sua proposta de ensino passa por todos os níveis educacionais; que vai da Educação Básica a Pós Graduação, deixando claro que a sua atuação em relação a educação Profissional é verticalizada, passando pela educação Básica, diferentemente do papel das Universidades. (GEST.19)</p>
		<p>Atualmente vivemos uma expansão vigorosa, na qual muitos programas têm sido implantados, como o EAD, Mulheres Mil e o Bolsa Formação. Esses programas têm ganhado muito destaque, e ainda estamos percebendo como eles interagem com as modalidades tradicionais de ensino, pesquisa e extensão. Temos que destacar também que hoje o IF Goiano cumpre mais ainda a meta da interiorização do ensino, levando educação profissional a lugares que dificilmente receberia um campus local. A cada execução aumentamos a nossa qualidade e ensino, ampliando práticas bem sucedidas de ingresso, permanência e êxito. Teremos condição de cumprir nossas metas, mas não será hoje. É uma caminhada que demandará muitas críticas e reflexões sobre as políticas e práticas do ensino. (GEST.20)</p>
		<p>Tudo está em processo de criação que por determinado tempo e planejamento através das ações descritas no PDI, uma estimativa para funcionamento completo um prazo de 20 anos. (GEST.21)</p>
		<p>Quando entendemos todas as metas como sendo a verticalização do ensino, entendo que podemos sim cumprir satisfatoriamente nossa missão. Se as metas forem as primeiras assinadas na época da reforma, aí temos que revisitá-las e readequá-las, pois vários cenários locais, regionais e nacionais mudaram como por exemplo, Goiânia não foi escolhida para sede da Copa do Mundo e isso por si só implicou na perda de verbas para o Eixo Tecnológico, Turismo, Lazer e Hospitalidade que foram incluídos</p>

		no Campus Morrinhos por estar próximo à cidade de Caldas Novas e o mesmo ser o principal destino turístico do Estado de Goiás. (GEST.22)
--	--	--