

EIXO 4 – POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA INSTITUCIONALIDADE PARA A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM TEMPOS DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Mad´Ana Desirée Ribeiro de Castro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
mdrcastro16@gmail.com

Sebastião Cláudio Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
sebcbar3@gmail.com

Resumo: Este trabalho analisa, a partir de revisão bibliográfica e documental, a constituição de uma nova institucionalidade para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica a partir dos pressupostos estabelecidos pelo neoliberalismo e pela reestruturação produtiva flexível. Neste sentido, e de maneira crítica, destaca a construção dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e as suas configurações. Por fim, pondera-se que o processo de construção da nova institucionalidade dos IFs deve ser problematizado a partir da compreensão de qual desenvolvimento de nação está em curso e quais contradições estão colocadas.

Palavras-chave: institucionalidade; CEFET; IF.

1 INTRODUÇÃO

O texto privilegia as mudanças na institucionalidade da rede federal de educação profissional com o processo de edificação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, depois, a transformação destes em institutos federais. O recorte proposto justifica-se pela compreensão de que estas duas institucionalidades, acompanhando (de forma combinada, mas desigual) as mudanças macroestruturais trazidas pela reestruturação produtiva e o neoliberalismo e as possibilidades econômicas, políticas, sociais e culturais das regiões e localidades, imprimiram várias mudanças na política educacional no Brasil. Em particular, trata-se da educação profissional e tecnológica, que vem aprofundando o estabelecimento da diversificação das suas ofertas, buscado responder, com itinerários formativos “flexíveis” e pragmáticos, ao novo padrão de acumulação do capital.

2 NEOLIBERALISMO, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Para a análise da constituição da nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é necessário, nos limites deste artigo, compreender a natureza do neoliberalismo e da reestruturação produtiva.

Assim, segundo Anderson (1995), o neoliberalismo é uma reação, teórica e política, desenvolvida desde 1944ⁱ e que encontrou condições objetivas para sua efetivação com a crise de 1973, contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Essa crise foi desencadeada em virtude da recessão prolongada e profunda que combinava baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Sob as orientações neoliberais, conforme explica Anderson (1995, p. 9), o remédio para crise deveria:

Manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parcos em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos.

No Brasil, a afirmação do neoliberalismo como parâmetro de construção da sociedade começa a ser pautada pelas políticas nacionais no momento em que se vêem esgotadas as possibilidades de efetivação dos inúmeros planos decretados após 1973, para retomada do desenvolvimentismo. Isso ocorreu com apoio no modelo econômico de industrialização por substituição de importações, como padrão de acumulação do capital no Brasil. Além disso, deve ser considerada a dificuldade desses planos em administrar a crise interna a partir de meados de 1980. Isto se dá ao mesmo tempo em que, na esfera internacional, se materializam políticas assentadas nestes parâmetros, como é o caso de medidas efetivadas na Inglaterra (governo Thatcher), nos Estados Unidos (governo Reagan), na Alemanha (governo Kohl) e outros. Segundo análise de Anderson (1995), o modelo inglês foi o pioneiro e o mais puro. Os outros fizeram adaptações de acordo com as realidades locais. No que diz respeito à Inglaterra,

[os governos Thatcher] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controle sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em

seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. (Anderson, 1995, p. 10).

As políticas neoliberais se articulam com o processo de reestruturação produtiva que culminou com a transição do fordismo para a acumulação flexível. Esta, segundo Harvey (1989, p. 140), é marcada por “um confronto direto com a rigidez do fordismo”.

Ela se apoia na flexibilidade dos processos, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Este ambiente econômico e político induz reformas significativas nas sociedades, e com bastante ênfase, nos sistemas e práticas educacionais. No Brasil, a partir das observações feitas acima, trouxe mudanças importantes em relação à constituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que até então se operava por meio das Escolas Técnicas Federais e das Escolas Agrotécnicas. Há, portanto, a partir daí a materialização de uma série de medidas legais, legitimadas ideologicamente pelo discurso de que estas escolas não cumpriam o seu objetivo, ou seja, o de formar mão de obra para ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Estas mudanças dão origem à constituição dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e, mais recentemente, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que passam a diversificar a estrutura acadêmica, englobando vários níveis e modalidades de ensino e indicando a natureza aplicada para a pesquisa e extensão.

Como exemplos das novas ofertas podem ser destacadas a organização de estruturas legais que viabilizem a certificação dos conhecimentos construídos fora das escolas, a indução da oferta de cursos articulados com os arranjos produtivos locais (APLs)ⁱⁱ, a manutenção de diretrizes curriculares baseados na formação por competências e a busca pela abertura de cursos que objetivam a inclusão de diversos sujeitos às estruturas educacionais e que serão necessários como mão de obra às várias funções e etapas da cadeia produtiva. Muitas destas demandas são também oriundas dos movimentos sociais (em seu sentido *lato*), como, por exemplo, a democratização do acesso e a busca pela permanência dos sujeitos da EJA nas instituições de ensino, em diversos níveis, modalidades e localidades, e valorização dos conhecimentos construídos por eles na vivência com o mundo do trabalho. Portanto, é preciso revelar quais os princípios e finalidades que motivam as demandas, sob pena de apoiar ações aparentemente coincidentes, mas que vislumbram reconstruções ou construções societais divergentes.

É importante lembrar que a natureza das cadeias produtivas presentes em países como o Brasil se constitui, dentre outros aspectos, a partir do baixo custo da força de trabalho. Este oriundo do tipo de qualificação – restrita, pragmática, assentada na execução das atividades e aplicação de técnicas e tecnologias – destinada aos trabalhadores e da legislação que disciplina a relação capital e trabalho.

Nessa perspectiva, talvez se possa compreender porque a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, apesar de continuar conferindo autonomia aos institutos federais, manteve a obrigatoriedade destes em reservar 50% das vagas à formação profissional técnica de nível médio e desenvolver pesquisa e extensão de natureza aplicada. Mais relacionado com esta última recoloca-se também o que Prado (2004, apud Pires 2005) entende ser importante para o país, dado o processo de globalização imposto pelas novas tecnologias: a priorização da oferta de uma educação profissional e tecnológica que valorize o currículo do trabalhador por meio da construção de itinerários formativos delimitados pelas áreas e pelo mercado, possibilitando uma formação, supostamente, mais ágil, multiespecializada, que exige flexibilidade cognitiva e operacional.

A constituição dos CEFETs e dos Institutos Federais, dá à Rede Federal uma nova institucionalidade, ou seja, aquela que abriga um conjunto de regras e normas correspondente às orientações de um ambiente econômico e político próprio do neoliberalismo e da acumulação flexível. Ressalta-se, contudo, que esta nova institucionalidade é também fruto de ações que se contrapõem às orientações descritas, dentre elas, a manutenção e fortalecimento da educação integrada, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na oferta de pós-graduação de natureza acadêmica, na luta pela oferta de cursos que tenham elevação de escolaridade. Entretanto, privilegia-se neste escrito, dados os seus limites, as ações que vem corroborando com a assunção dos preceitos neoliberais e flexíveis e que precisam ser revelados.

3 OS CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

De 1999 a 2008, o IFG atuou como Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás, “especializado na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, com prioridade na área tecnológica” (IFG, 2010b). O processo de transformação das escolas técnicas federais e das agrotécnicas federais em CEFETs teve início no final da década de 1970, com a criação dos primeiros CEFETs a partir das escolas técnicas federais do

Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná.^{liii} Este se constituiu impulsionado por “dois documentos básicos: o Decreto-Lei nº. 6.545 de 30/01/1978, que criou os primeiros centros, e o Decreto-Lei nº. 87.310, de 1982, que regulamentou a lei anterior, consagrando a existência dos primeiros CEFETs e configurando suas características básicas” (Guimarães, 1995, p.47).

Segundo Guimarães (1995), nesse momento, a criação dos CEFETs esteve vinculada à perspectiva de verticalização dos cursos oferecidos pelas instituições de nível médio em função da necessidade de atender às demandas e dinâmicas do mercado de trabalho. Isto se deu com base no pressuposto de que esta estrutura de formação, visando ao crescimento e à modernização econômica do país, deveria ser pautada pela integração escola e empresa. Ocorre então o fomento de “cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização de seus profissionais, de acordo com os avanços na área técnico-industrial, seja na prestação de serviços e na realização de pesquisas aplicadas” (Guimarães, 1995, p.63). A criação dos CEFETs esteve vinculada também à tentativa de constituição de um modelo alternativo ao tradicional, visando “atenuar a demanda reprimida e crescente, por ensino superior” (Lima Filho, 1999, p.43, apud Pires, 2005).

Outro contexto também ajudou a concretizar a constituição dos primeiros CEFETs. Este se refere aos acordos e/ou alianças internacionais realizados cujo objetivo era o de

(...) promover o desenvolvimento das nações mais pobres, integrando-as ao projeto de modernização econômica pela expansão do parque industrial destes países, principalmente através da importação de tecnologias e produtos ou através da abertura destas economias ao mercado internacional. (Guimarães, 1995, p. 52).

Assim, para a educação profissional, “toda política educacional do Estado Militar assentava-se na teoria do capital humano” e tinha como pressuposto o acompanhamento e apoio técnico-financeiro dos Estados Unidos da América, através principalmente da Usaid (Guimarães, 1995, p. 52).

Nos centros capitalistas, nesse período, já se configurava a crise do padrão de acumulação taylorista-fordista e do Wellfare-State. Esta se materializou com a retração da demanda e a queda da produtividade do trabalho, achatamento dos salários, esgotamento das técnicas taylorista-fordista de extração da mais-valia e também com intensificação da concorrência entre os países europeus, Japão e Estados Unidos (Guimarães, 1996). Todavia, ainda não se irradiava para os demais países e também não havia materializado, de forma mais conclusiva, o novo padrão de acumulação, que será o da acumulação flexível. Este teve, portanto, pouco impacto na determinação das políticas educacionais em curso nesse momento,

diferentemente do que ocorreu com o processo de cefetização da década de 1990, com a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994.

O segundo momento de cefetização, das escolas técnicas e agrotécnicas federais, diz respeito a um contexto de aprofundamento e intensificação da política neoliberal e da reestruturação produtiva. Refere-se à concretização de um novo padrão de acumulação do capitalismo e que foi sendo assimilado e consentido pelas classes dominantes internas. Para Antunes (2000, apud Pires 2005), este padrão trouxe um salto de qualidade na racionalização do trabalho, racionalização esta que é realizada pelo fato de a demanda passar a determinar a produção e, assim sendo, é variada, diversificada e fomentada para suprir o consumo. O novo contexto exige a flexibilização do trabalho, que se dá por meio da flexibilização dos direitos, deixando a força de trabalho “mais livre” para atender às necessidades desse novo tipo de produção. Como resultado tem-se a contratação formal de um pequeno número de trabalhadores, agregando a eles, por meio das horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratados. Além desses aspectos, a reestruturação produtiva desenvolve um tipo de atividade em que há necessidade de que um único trabalhador consiga operar várias máquinas.

Segundo Pires (2005, p. 99), esse ambiente pedia um tipo de formação profissional cujo “paradigma da qualificação é substituído pelo paradigma da certificação. Tem-se uma formação mais flexível, modularizada, em detrimento de uma formação mais sólida”. Sob essas condições é que se inserem as “políticas públicas do Estado que contribuem, como os cursos de tecnologias, no processo de flexibilização da oferta de formação [...] considerados mais ágeis na formação do trabalhador” (Pires, 2005, p.101). Assim, pois,

[a] reestruturação na formação profissional proposta na década de 1990 no Brasil traz como corolário a reforma – mesmo que indireta – na formação em nível superior em instituições técnicas que possuíam tradição na formação profissional de nível médio e se inserem rapidamente no nível superior, e tem-se, na verdade, *a contenção na demanda e novas alternativas para a oferta de cursos superiores*, principalmente nas antigas escolas técnicas, transformadas em CEFETs. (Pires, 2005, p.107, grifo nosso).

Destacando a relação entre a reestruturação produtiva e a necessidade de diversificação da educação profissional, ampliando-a para o nível superior, Guimarães (1995, p. 98) ressalta, ainda, que o Projeto CEFET é retomado com mais intensidade em função “dos desafios impostos pela adoção de novas tecnologias pelas indústrias e serviços no país”. E continua, destacando que o Projeto CEFET, segundo técnicos da SEMTEC/MEC na época, é o mais viável para atender melhor às demandas da comunidade do que os cursos

universitários, pois há uma adequação da sua estrutura curricular às necessidades e dinâmicas do mercado de trabalho, assim como promove uma formação de nível superior e de pós-graduação a um número significativo de trabalhadores (Guimarães, 1995). Sobre a relação entre os projetos de cefetização na rede federal, nesses dois momentos, Guimarães (1995, p. 61) destaca que “o eixo comum entre eles é a estreita vinculação às necessidades do mercado de produção e trabalho e à viabilização do projeto político e social encampado pelo Estado”.

A materialização do processo de implantação dos CEFETs e a consolidação do ensino superior na educação profissional, a partir da década de 1990, deram-se com o estabelecimento do Decreto n.º 2.208/97, que indicou os seguintes níveis para a educação profissional: o básico, o técnico e o tecnológico – como já ressaltado. Observa-se, por meio deste, a consecução de uma política educacional que vislumbrou a integração, verticalização, diversificação e flexibilização da oferta da educação profissional cujo objetivo é atender a uma estrutura produtiva flexível, requerida pelo capitalismo e adequada aos interesses da classe dominante nacional e local.

Prosseguindo com a política de diversificação dos cursos a serem ofertados no interior dos CEFETs, pelo Decreto n.º 3.462 de 17 de maio de 2000 deu-se uma nova redação ao Art. 8º do Decreto n.º 2.406/97, estabelecendo a possibilidade de estes atuarem também na formação de professores. Segundo Pires (2005), a formação de professores nos CEFETs é para o MEC tentar, em especial, “recrutar e formar professores de ciências e tecnologia e iniciá-los nas novas tecnologias” (MEC, UNESCO, 2001, p. 162, apud Pires, 2005). Destaca ainda que, na época, se faziam reflexões sobre o caráter pragmático da formação dos professores em instituições especializadas, uma vez que esta atrelava a sua certificação ao desenvolvimento de competências necessárias à reforma da educação básica em curso.

As críticas sobre o processo de cefetização da educação profissional são de que esta é fundada no caráter diversificado e flexível, que assume as suas ofertas como resposta à também diversificação e flexibilização do mercado e da produção, e de que sua formatação é de itinerários formativos descolados da formação geral e da reposição da dualidade estrutural da educação fomentada pela natureza da reforma da educação profissional da década de 1990. Pires (2005, p. 118), nesse sentido, ressalta que:

[...] o que podemos verificar é que as antigas escolas técnicas buscaram paulatinamente sua cefetização, criando os seus diferentes cursos de tecnologia. Para estas escolas, a transformação em CEFETs asseguraria maior autonomia, possibilidades de ampliação e diversificação na oferta de cursos e maiores recursos, o que levava a cefetização a se transformar em um filão a ser alcançado.

Em 2005 iniciou-se a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica após revogação de dispositivos legais – Lei nº. 9.649/98. Esta, 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. 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”.

Neste contexto dá-se a discussão sobre a natureza jurídico-institucional que devem assumir os estabelecimentos da rede federal de educação profissional e tecnológica. Assim,

[...] 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).

4 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Em 29 de dezembro de 2008, instituem-se, com o Decreto nº. 11.892, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, após, segundo Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010, p. 30), a disposição demonstrada pelo ministro para o estabelecimento de um amplo diálogo e negociações com a Rede, de modificar o quadro antes demonstrado. “Os Institutos nascem assim [...] procurando distinguir-se da universidade clássica (embora nela se inspirem), assumindo uma forma híbrida entre Universidade e CEFET e representando, por isso mesmo, uma desafiadora novidade para a educação brasileira”. São instituições de educação superior e de educação básica que, tendo como eixo articulador a educação profissional, são pluricurriculares e multicampi. A formação profissional, as práticas científicas e tecnológicas e a inserção territorial constituem-se em aspectos fundantes dessa nova institucionalidade.

Contudo, de acordo com Vitorette et al. (2011), vem se delineando uma concepção e política de formação profissional, como já inicialmente colocado, cuja natureza passa a ser fomentada a partir do vínculo que estabelece com as demandas “flexíveis”, oriundas da diversidade produtiva regional, estadual e local e a correspondente heterogeneidade,

estratificação e temporalidade do setor produtivo e das ocupações. Esta natureza exige a descentralização da oferta educativa buscando envolver os diversos atores – estados, municípios, empresários e em certa medida, trabalhadores –, que devem ser capazes de adequar os itinerários formativos às demandas e não à oferta rígida de “pacotes formativos” das instituições, sejam elas nacionais ou regionais, públicas ou privadas. Todavia, a descentralização pressupõe certo nível de controle. Assim, foi criado recentemente pelo MEC o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), que efetua cadastro de cursos e estudantes e que pretende aprofundar os mecanismos de normalização, bem como formalizar e qualificar as instituições a partir de quem demanda (estudantes, trabalhadores-estudantes, conselhos estaduais de educação, empresas). Nesse sentido, segundo Souza (2008, p. 103),

[...] pode-se dizer que a política educacional brasileira na última década tem se destacado, antes, por sua essência “modernizante” quanto à introdução dos princípios e da lógica da racionalidade política-econômica vigente no contexto nacional e internacional. Por isso mesmo, ela tem sido fundamentalmente conservadora da ordem econômica e social, por um lado mantendo a tradicional relação de dependência do desenvolvimento dos setores sociais em relação aos imperativos econômicos, e, por outro, reacionária do ponto de vista político-democrático, ao impor um processo de descentralização/municipalização, cujo método condiz mais com uma sociedade autocrática que democrática, haja vista a reafirmada centralização e o controle dos processos decisórios e dos resultados alcançados pelo sistema educacional público.

A execução descentralizada pressupõe, ainda, uma flexibilização na definição dos conteúdos da formação e também na demanda de empregadores e empregados com os cursos concebidos a partir das características socioculturais e econômicas das regiões e localidades, invertendo o formato que havia orientado a formação profissional no Brasil durante o modelo econômico desenvolvimentista. Trata-se, portanto, [...] de adequar os distintos sistemas educacionais dos diversos países, e muitas vezes de continentes inteiros, às necessidades decorrentes da diversidade de graus de complexidade que compõe hoje uma cadeia produtiva. (Bruno, 2008, p. 38).

Mais recentemente, os Institutos Federais passaram a se instituir, também, por meio do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego). Este, viabilizado pela Lei n.º 12.513, de 26 de outubro de 2011, com duração prevista para o período de 2011 a 2014, visa: a) Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; b) Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da Educação Profissional e Tecnológica; c) Contribuir para a melhoria da qualidade de Ensino

Médio Público, por meio da Educação Profissional; d) Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação profissional; e) Estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Os objetivos acima propostos estão sendo efetivados por meio da Bolsa-Formação, da Expansão da Rede Federal, do E-TEC Brasil, da Continuidade da Gratuidade no Sistema S, do Brasil Profissionalizado e do Fies Técnico. Constitui o público beneficiário deste Programa os estudantes do ensino médio das redes públicas, os trabalhadores, os beneficiários dos programas federais de transferência de renda, estudantes egressos do ensino médio, pessoas com deficiência e povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. As ações propostas se efetivam por meio do regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios além dos serviços nacionais de aprendizagem, instituições de educação profissional e tecnológica devidamente habilitadas e os serviços nacionais sociais. (MEC, 2013).

Considerando, principalmente os parceiros envolvidos e os itinerários formativos propostos para os cursos contidos nos documentos relativos ao Programa, e não apenas os objetivos destacados acima, que retoricamente retomam princípios importantes – que tendem à efetivação da universalização da educação básica, pública e de qualidade - como a democratização do acesso à educação profissional, a melhoria da qualidade da educação, a disponibilidade de condições orçamentárias para o desenvolvimento da ação é possível revelar qual concepção de Educação Profissional está em curso e qual caminho vem sendo trilhado para o crescimento econômico; e se esse crescimento condiz com as demandas para a realização de um desenvolvimento com qualidade social.

Sobre os parceiros envolvidos, uma série de questionamentos vem sendo colocados, principalmente aquele que ressalta o repasse de verba pública para instituições privadas. Por um lado, este processo se efetiva por meio do financiamento dos cursos que são ofertados pelo chamado Sistema S e outras instituições privadas, por meio do pagamento de bolsa de estudos e pelo envio de recurso para materiais de custeio, e de outro, o destino de recursos públicos para as empresas qualificarem seus funcionários através do empréstimo via FIES-EMPRESA. (CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino, 2011, p.2). Segundo Frigotto, a meta até 2014, anunciada pelo Ministério da Educação, é da oferta de 8 milhões de vagas, a maioria no Sistema S, especialmente SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), com o aporte de dinheiro público do BNDS de 1,5 bilhões de reais. (2013, p. 3).

Nesse sentido, o financiamento da educação pública, como um aspecto a ser considerado na melhoria da educação pública brasileira, fica comprometido. O processo de democratização da educação profissional, revela, mais uma vez, a opção que os governos continuam fazendo pela compreensão de que a educação dos trabalhadores – presente majoritariamente no sistema público – deve fundar-se na filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, perpetuando assim a precarização geral do ensino público (Saviani apud Frigotto, 2013).

Para os Institutos Federais, mesmo considerando as condições de trabalho e a histórica qualidade de sua educação, esta situação limita a sua expansão em todos os níveis e continua reproduzindo a dualidade educacional, ou seja, escola pobre para os pobres e escolas ricas para os ricos. Nesse sentido, as possibilidades de expansão - considerando a destinação dos recursos públicos expresso pelo PRONATEC - da infra-estrutura, administração e trabalho pedagógico nesta nova institucionalidade, acabam empurrando para a interior destas instituições as discussões sobre qual classe social se beneficiará desta “ilha de excelência”. Segundo Frigotto (2013), as matrículas no ensino médio na rede federal, correspondem a 1.2%). Infelizmente, a história tem mostrado para onde pende a escola pública de qualidade.

Em relação aos itinerários formativos propostos pelo PRONATEC para a qualificação dos estudantes, dos trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda, a ênfase recai sobre uma qualificação que não possibilita a elevação da escolaridade (os cursos de formação inicial e continuada – FIC). Ou, quando busca a integração, se dá por meio da oferta de cursos técnicos concomitantes, cuja forma é bastante onerosa para a classe trabalhadora. Nesta perspectiva, ressaltam Machado e Garcia (2012),

Questionamos a viabilidade da proposta destes cursos para trabalhadores, que precisam freqüentar duas instituições e assim enfrentam uma dificuldade a mais para estudarem. Ao mesmo tempo, um curso ofertado em duas instituições, induz à formação fragmentada, em que conteúdos da formação geral não são referenciados pelo trabalho enquanto potencial de elaboração e sistematização do conhecimento, favorece à hierarquização dos conteúdos e à impossibilidade de construção de currículos integrados, que pode levar a uma formação mais significativa e emancipadora.

A realização de cursos com esta natureza, depois de sete anos de vigência do Decreto n. 5.154, de julho de 2004, cujos pressupostos, mesmo que limitadamente, repõe a formação integrada do ensino médio com a educação profissional, efetiva nos Institutos Federais itinerários pedagógicos que historicamente aprofundam a fragmentação e o empobrecimento da formação profissional. Além disso, internamente, pode-se reproduzir a dualidade

educacional: de um lado, cursos técnicos integrados, engenharias e pós-graduação para as classes médias e, de outro, a formação inicial e continuada, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e tecnólogos, para a classe trabalhadora.

Assim, do ponto de vista interno, o PRONATEC coloca para os Institutos Federais um impasse na construção da sua institucionalidade. Como é uma história em construção, vislumbram-se algumas tendências: a reprodução interna da dualidade educacional, nos moldes colocados acima, a expulsão da classe trabalhadora do acesso à formação profissional da Rede Federal ou, numa perspectiva emancipatória, a construção de uma institucionalidade que realize a universalização da educação básica de qualidade, pautada na integração com a educação profissional e no reconhecimento da educação como um direito público. Para esta última perspectiva, ressalta Frigotto (2013 p.4)

A mudança não virá da classe dominante e seus representantes no âmbito político, jurídico, e religioso. Isso somente poderá mudar pela organização dos movimentos sociais, sindicatos e intelectuais, forças políticas e culturais que efetivamente lutam pelos direitos dos trabalhadores do setor público e privado e forcem mudanças estruturais que mantêm uma sociedade que, como analisa Francisco Oliveira, produz a miséria e se alimenta dela – sociedade desigualitária sem remissão.

Estas são algumas tensões vividas nos Institutos Federais e que exigirão atenção e acompanhamento de natureza política, social e de pesquisa. Este é mais um desdobramento da construção de uma institucionalidade pautada nos pressupostos dos tempos neoliberais, mas, que pode (e deve) ser questionada e, quiçá refutada, na ideologia, na teoria e na prática. Afinal, a contradição é aspecto ativo da sociedade e sempre possibilita construções contra-hegemônicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestes tempos de acumulação flexível, a educação profissional e tecnológica se realiza de forma verticalizada, diversificada e multicampi buscando atender às necessidades de desenvolvimento local, regional e nacional. Contudo é preciso perguntar que desenvolvimento é esse, pois, nos marcos do capitalismo, cujo fundamento é a apropriação da mais-valia do trabalho, a partir da estruturação de diversos nexos que sujeitam os trabalhadores a esta situação, ele vem acompanhado de desigualdades e misérias de todos os matizes. Para os trabalhadores, na perspectiva da sua emancipação, discutir os parâmetros deste

“desenvolvimentismo” em tempos neoliberais significa destacar os seus princípios, métodos e objetivos. No campo do trabalho, significa compreender a sua intensificação. Na produção de riqueza, significa verificar a sua distribuição. Nas políticas de governo, os acordos que se estabelecem. E na área da educação profissional e tecnológica, em particular, superar a formação técnica positivista e pragmática: seja na forma dos cursos rígidos e tradicionais; seja na forma dos cursos de formação técnica flexível e não tradicional – cursos “montados” a partir das “demandas” –, que impõem, tanto no âmbito da tecnologia quanto no da gestão, uma formação baseada na supostas “polivalência” e “flexibilidade”.

Este é um impasse conjuntural da constituição da nova institucionalidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A sua consolidação dirá quais forças e projetos políticos têm peso na atual conjuntura. Neste instante, então, a ênfase posta está no entendimento de quais projetos e concepções estão em disputa e, diante deles, quais os trabalhadores vão escolher e desenvolver.

NOTAS

ⁱ O texto de referência é *O caminho da servidão*, de Friedrich Hayek, de 1944 (Anderson, 1995).

ⁱⁱ Arranjo Produtivo Local: aglomeração de um número significativo de empresas que atuam em torno de uma atividade produtiva principal bem como de empresas correlatas e complementares como fornecedores de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes entre outros, em um mesmo espaço geográfico (um município, conjunto de municípios ou região), com identidade cultural local e vínculo, mesmo que incipiente, de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais e instituições públicas e privadas de treinamento, promoção e consultoria, escolas técnicas e universidades, institutos de pesquisa, desenvolvimento e engenharia, entidades de classe e instituições de apoio empresarial e de financiamento (Albagli; Brito, 2002).

ⁱⁱⁱ Antes do processo de transformação dessas escolas em CEFETs, elas já ofereciam, desde 1974, cursos de Engenharia da Produção, de menor duração, nos moldes dos cursos de tecnologia (Pires, 2005).

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S.; BRITO, S. *Arranjos produtivos locais: uma nova estratégia de ação para o Sebrae – glossário de APL*. RedeSist, 2002.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. Disponível em: <http://www.política.pro.br/Cursos/curso_crises_aula1.htm>. Acesso em: março de 2011.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BRASIL. *Decreto 6.545 de 30 de janeiro 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.

_____. *Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. 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.

_____. *Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998*. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.

_____. *Decreto 87.310 de 21 de junho de 1982*. Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, e dá outras providências.

_____. *Decreto nº. 3.462 de 17 de maio de 2000*. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº. 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

_____. *Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. *Lei 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 _____. *Decreto 2.406, de 17 de novembro de 1997*. Regulamenta a Lei nº. 8.948 de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.

_____. *Lei n. 12.513 de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), altera as Leis n.7.908, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa de Seguro Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212 de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui o Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n. 11.129, de 30 de junho providências.

_____. Ministério da Educação. *PRONATEC, 2013*. Disponível em www.mec.gov.br Acesso em abril de 2013.

BRUNO, L. Gestão da Educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. *Posicionamento da CONTEE sobre o Projeto de Lei 1209/2011*. Disponível em www.contee.org.br Acesso em abril de 2013.

FRIGOTTO, G. *Ensino Médio e Técnico Profissional: disputa de concepções e precariedade*. Disponível em: <http://emdiálogoamazonia.blogspot.com.br/2013/03/ensino-medio-e-tecnico-profissional.html> Acesso em abril de 2013.

GUIMARÃES, G. *O projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG: Goiânia, 1995.

IFG. *História*. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br/index.php/historico>>. Acesso em: março de 2013.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e cursos superiores de tecnologia: a racionalidade financeira da reforma ducativa. *Trabalho e Crítica: Anuário do GTTrabalho e Educação da ANPED*. Co-edição EdUFF, n. 1, set. 1999.

MACHADO, M, M. GARCIA, L. T. *Passado em Presente na formação de trabalhadores jovens e adultos*. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/127-gt18> Acesso em abril de 2013.

PACHECO, E. M.; 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.phd/linhascriticas/article/view/File/1429/1065>> Acesso em março de 2013.

PIRES, L. de A. P. *A criação de Universidades Tecnológicas no Brasil: uma nova institucionalidade para a educação superior*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

PRADO, F. L. do. *Novos cursos tecnológicos: o futuro é agora*. Disponível em: <<http://www.aprendervirtual.com>> Acesso em: abril de 2011.

SAVIANI, D. *As reformas educacionais no Brasil*. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 13/10/2012, Videoconferência.

SOUZA, A. L. de. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VITORETTE, J. M. B.; CASTRO, M. D. R. de; BARBOSA, S. C.; BARBOSA, W. 2011. *Modelo Econômico, Flexibilização, Integração e PROEJA*. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0241.pdf>> Acesso em março de 2013.